



**Association pour le développement de l'éducation en Afrique**

**Biennale de l'ADEA 2003  
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)**

## **Etude de cas nationale - SENEGAL**

**Le projet d'école et le cahier des charges :  
des outils de contractualisation pour le pilotage  
de la qualité dans l'éducation de base.**

*Ministère de l'éducation, direction de la planification et  
de la réforme de l'éducation*

Moustapha TOURE  
Mamadou ABDOUL SOW  
Magatte FAYE  
Abdoulaye TOURE

*Coordination*  
Mbaye NDOUMBE GUEYE

**Document de travail  
en cours d'élaboration**

**NE PAS DIFFUSER**

Les documents dont les résumés figurent ci-après ont été commandés par l'ADEA ou préparés pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans les documents et les résumés sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Les documents de la biennale sont des documents de travail en cours d'élaboration. Ils ont été préparés pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doivent en aucun cas être diffusés dans leur état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2003

**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : [www.ADEAnet.org](http://www.ADEAnet.org)

## TABLE DES MATIERES

<b>LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES .....</b>	<b>5</b>
<b>LISTE DES SIGLES .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>8</b>
<b>1 LE CONTEXTE DU SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS.....</b>	<b>9</b>
1.1 LE SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS .....	9
1.1.1 <i>Présentation</i> .....	9
1.1.2 <i>Diagnostic</i> .....	9
1.1.3 <i>La politique d'éducation de base</i> .....	11
<b>2 PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE .....</b>	<b>13</b>
2.1 LA PROBLEMATIQUE .....	13
2.2 OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	13
2.3 METHODOLOGIE .....	14
2.3.1 <i>L'approche méthodologique</i> .....	14
2.3.2 <i>Les instruments de collecte</i> .....	15
2.3.3 <i>l'analyse est de type qualitatif et quantitatif</i> .....	15
<b>3 LES CAHIERS DE CHARGES ET LE PROJET D'ECOLE .....</b>	<b>16</b>
3.1 LE CAHIER DES CHARGES .....	16
3.2 LE PROJET D'ECOLE.....	18
3.2.1 <i>Le Projet d'appui à l'Ecole Nouvelle (PAEN)</i> .....	19
3.2.2 <i>Le Fonds de Développement Scolaire (FDS)</i> .....	20
3.2.3 <i>Le projet d'appui aux écoles de Saint-louis (PAES)</i> .....	21
3.2.4 <i>Autres initiatives</i> .....	22
<b>4 ANALYSES DES RESULTATS .....</b>	<b>23</b>
4.1 PARTENARIAT ET VISION PARTAGEE .....	23
4.2 LE PARTENARIAT DANS LES PROJETS PAEN, FDS, PAES, PEES, LE CENTRE D'EXCELLENCE DE DIORBEL ET L'INITIATIVE « CAHIER DE CHARGES ».....	24
4.3 RÉSULTATS AU PLAN DE L'IMPLICATION DES ACTEURS.....	25
4.4 LES RESULTATS DES CAHIERS DE CHARGES SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES .....	28
4.4.1 <i>Les taux d'accès au CI et d'achèvement de la sixième année du primaire</i> .....	29
4.4.2 <i>Le taux de redoublement</i> .....	29
4.4.3 <i>Les résultats au CFEE</i> .....	30
4.5 LES RESULTATS DU PROJET D'ECOLE SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES .....	31
4.5.1 <i>Expérience du FDS</i> .....	31
4.5.2 <i>Expérience du PAES</i> .....	33
4.5.3 <i>Expérience des écoles du PEES</i> .....	34
<b>G .....</b>	<b>36</b>
4.6 EFFETS DU PROJET D'ECOLE SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES SELON LE SNERS 2 ET LE MLA.....	36
4.6.1 <i>Le SNERS</i> .....	36
4.6.2 <i>MLA</i> .....	38

4.6.3	<i>Le Centre d'excellence de Diourbel</i> .....	41
<b>5</b>	<b>PERENNISATION, AUTONOMIE ET SOUTENABILITE</b> .....	<b>47</b>
5.1	QUE RESTE-IL DES DIFFERENTES INNOVATIONS ?.....	47
5.2	LE PROFESSIONNALISME : .....	48
5.3	L'ORGANISATION DES ECOLES : .....	49
5.4	RESPONSABILISATION.....	49
<b>6</b>	<b>SOUTENABILITE</b> .....	<b>51</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b> .....	<b>52</b>
7.1	LEÇONS APPRISES .....	52
7.2	RECOMMANDATIONS .....	53
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>54</b>

## Liste des tableaux et graphiques

Tableau 1: Performances des écoles selon le niveau d'implication des populations .....	26
Tableau 2: Niveau d'implication des enseignants selon que l'école dispose d'un projet ou non ...	27
Tableau 3: Evolution des taux d'accès au CI et d'achèvement de la sixième année du primaire ..	29
Tableau 4 : Evolution du taux de redoublement par région et par sexe .....	29
Tableau 5 : Evolution des résultats au CFEE de 1990 à 2002.....	30
Tableau 6: Evolution des résultats au CFEE par région.....	31
Tableau 7/ Corrélation entre niveau de prise en charge de l'école et les redoublements .....	33
Tableau 8 : Corrélation entre niveau de prise en charge de l'école et les résultats au CFEE .....	34
Tableau 9: Evolution du taux de fréquentation au CE1 et CE2 des garçons et des filles.....	35
Tableau 10: Evolution des moyennes au CE1 et CE2 .....	36
Tableau 11: Performances en français CP selon que l'école dispose ou non d'un projet .....	37
Tableau 12: Performances en français CE2 selon que l'école dispose ou non d'un projet .....	37
Tableau 13: Performances en math CP selon que l'école dispose ou non d'un projet .....	37
Tableau 14: Performances en math CE2 selon que l'école dispose ou non d'un projet.....	38
Tableau 15 : comparaison des performances en mathématiques.....	39
Tableau 16: Comparaison des moyennes en mathématiques selon le type d'école .....	39
Tableau 17: Comparaison des performances en français .....	39
Tableau 18: Comparaison des moyennes en français selon le type d'école .....	40
Tableau 19: Moyennes compétences de vie courante .....	40
Tableau 20: Comparaison des moyennes en vie courante selon le type d'école .....	41
Tableau 21 : Indicateurs classés par catégorie.....	43
Tableau 22 : suivi des performances scolaires .....	45
Figure 1: Evolution du taux de réussite au CFEE de 1990 à 1999 .....	30
Figure 2: Evolution des résultats au CFEE dans les écoles du FDS .....	32
Figure 3 : Evolution des résultats au CFEE dans les écoles témoins du FDS.....	33
Figure 4: Evolution des moyennes des compositions au CE1 des écoles FDS et des témoins par sexe.....	34
Figure 5 : Evolution des moyennes au CE2 des écoles FDS et des témoins, par sexe.....	35

## Liste des sigles

<b>ADEA</b>	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
<b>APE</b>	Association des Parents d'Elèves
<b>ASC</b>	Association Sportive et Culturelle
<b>BREDA</b>	Bureau Régional pour l'Education en Afrique
<b>CDC</b>	Cahier des charges
<b>CE1</b>	Cours élémentaire 1 <sup>ère</sup> année
<b>CE2</b>	Cours élémentaire 2 <sup>ème</sup> année
<b>CEM</b>	Collège d'Enseignement Moyen
<b>CEM</b>	Cellule école milieu
<b>CFEE</b>	Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires
<b>CGE</b>	Conseil de gestion
<b>CI</b>	Cours d'initiation
<b>CM1</b>	Cours moyen 1 <sup>ère</sup> année
<b>CM2</b>	Cours moyen 2 <sup>ème</sup> année
<b>CNREF</b>	Commission nationale de reforme de l'éducation et de la formation
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des Ministres de l'Education Nationale
<b>CP</b>	Cours préparatoire
<b>CPP</b>	Centre de Perfectionnement de Pêche
<b>DAEB</b>	Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base
<b>DEE</b>	Direction de l'Enseignement Elémentaire
<b>DEPEE</b>	Direction de l'Education Préscolaire et de l'Enseignement Elémentaire
<b>DFP</b>	Direction de la Formation Professionnelle
<b>DPRE</b>	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education
<b>ECB</b>	Ecole communautaire de base
<b>EDM</b>	Ecoliers du monde
<b>EFI</b>	Ecole de Formation des Instituteurs
<b>EGEF</b>	Etats Généraux de l'Education et de la Formation
<b>EGEF</b>	État généraux de l'éducation et de la formation
<b>ENS</b>	Ecole Normale Supérieure
<b>ETFP</b>	Enseignement Technique et Formation Professionnelle
<b>FAWE</b>	Forum for women educationalist
<b>FDS</b>	Fonds de développement scolaire
<b>GPF</b>	Groupement de promotion féminine
<b>IA</b>	Inspection d'Académie
<b>IDA</b>	International Développement Association
<b>IDEN</b>	Inspection Départementale de l'Education Nationale
<b>INEADE</b>	Institut National d'Etudes et d'Action pour le Développement de l'Education
<b>MLA</b>	Monitoring learning achievement
<b>OCB</b>	Organisation communautaire de base
<b>ONG</b>	Organisation Non Gouvernementale
<b>PAEN</b>	Projet d'Appui à l'Ecole Nouvelle
<b>PAES</b>	Programme d'Appui aux Ecoles de Saint louis

<b>PAPA</b>	Projet d'Appui au Plan d'action de l'Alphabétisation
<b>PASEC</b>	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs
<b>PDDE</b>	Plan Départemental de Développement de l'éducation
<b>PDEF</b>	Programme décennal de l'Education et de la Formation
<b>PDRH 2</b>	Projet de Développement des Ressources Humaines
<b>PEES</b>	Partenariat pour l'efficacité de l'école sénégalaise
<b>PNA-EPT</b>	Plan national d'Action-Education Pour Tous
<b>PNC</b>	Programme de nutrition communautaire
<b>PNUD</b>	Programme des Nations Unies pour le Développement
<b>PPO</b>	Pédagogie Par Objectif
<b>PRDE</b>	Plan Régional de Développement de l'éducation
<b>PRF</b>	Pôles régionaux de formation
<b>SNERS</b>	Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires
<b>SPSS</b>	Statistical package social science
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
<b>UNICEF</b>	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

## INTRODUCTION

Le souci d'améliorer de la qualité des apprentissages est présent dans les différentes Lettres de politique du secteur de l'éducation et dans les programmes et projets mis en œuvre. C'est ainsi que le Sénégal, à travers le PDEF en cours d'exécution, accorde à la qualité une place de choix, fidèle en cela aux engagements pris auprès de la communauté internationale. Cette préoccupation d'une meilleure qualité des apprentissages s'est amplifiée dans le Cadre d'action de Dakar qui la traduit, en ce qui concerne l'enseignement primaire, sous la forme d'un accès de tous les enfants à la sixième année d'étude.

Bien souvent, les réponses apportées à la recherche d'une plus grande qualité des apprentissages ont consisté à la fourniture d'intrants pédagogiques (programmes d'enseignements, matériels didactiques, formation des maîtres..) et l'amélioration des conditions physiques des établissements. Devant la faiblesse des résultats, l'approche qualité s'est progressivement globalisée en intégrant la dynamique école, le partenariat école-communauté et des instruments de pilotage. C'est ainsi que dans la période post-Jomtien, le projet d'école s'est substitué au projet de classe et que les cahiers de charges des enseignants et corps d'encadrement ont été mis en œuvre.

Pour la dernière innovation qui relève davantage d'un souci d'améliorer le pilotage de la qualité, une étude de cas à été réalisée pour le compte de l'ADEA<sup>1</sup>, en 2001. Bien que comportant des informations sur le descriptif, les effets, les contraintes et enseignements, l'étude n'a pas investi l'application des cahiers de charges dans le contexte spécifique de mise en œuvre de projets d'école. Or le PDEF a non seulement élu la décentralisation au rang de principe directeur, mais aussi, le projet d'école constitue une des sous-composantes de la qualité. Le récent re profilage de la composante qualité à l'occasion des assises nationales sur cette question a davantage mis le focus sur les projets d'école et d'établissement comme cadre de réalisation de la qualité de l'éducation.

Dans ces conditions, il devient nécessaire, afin de tirer tous les enseignements utiles de l'expérience des cahiers de charges, d'approfondir l'étude en investiguant, d'une part, la manière dans laquelle le projet d'école a aussi constitué un outil de pilotage de la qualité et, d'autre part, les modalités de mise en œuvre des cahiers de charges dans le contexte de développement de projets d'école.

Ce sont là les objectifs généraux de l'étude dont les résultats sont consignés dans le présent rapport structuré en six parties :

- le contexte du système éducatif,
- la problématique et le cadre méthodologique,
- la description des innovations relatives aux cahiers de charges et au projet d'école,
- l'analyse des effets de ces innovations,
- la pérennisation, l'autonomie et la soutenabilité,
- les conclusions et recommandations.

---

<sup>1</sup> Papa Momar Sow : Utilisation des cahiers de charges comme instrument de pilotage de l'enseignement primaire au Sénégal

# **1 LE CONTEXTE DU SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS**

## **1.1 Le système éducatif sénégalais**

### **1.1.1 Présentation**

La constitution de la République du Sénégal stipule que « l'Etat est responsable de la politique d'éducation définie et mise en œuvre par le Ministère de l'Education ». Il assure à ce niveau une mission de service public.

Le système éducatif sénégalais est structuré en deux secteurs: formel et non formel. Le secteur formel développé dans l'enseignement public et privé concerne plusieurs niveaux et types d'enseignement. Il se compose 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. Le secteur non formel comprend l'alphabétisation, les écoles communautaires de base et les écoles « dites de 3<sup>e</sup> type ». Précisons, sous ce registre, que les écoles communautaires de base sont une innovation développée d'une part en complément à l'alphabétisation fonctionnelle et d'autre part comme stratégie d'insertion harmonieuse des apprenants dans leur communauté et, accessoirement, d'accès par des passerelles au système formel.

Présentement les objectifs de développement de ces secteurs de même que les orientations du gouvernement en matière d'éducation sont portés par un Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF). Ce programme inaugure une étape nouvelle dans l'évolution du système éducatif. Il a été initié par l'Etat en collaboration avec les partenaires financiers, la société civile, les institutions et les agences du secteur de l'éducation pour impulser un développement quantitatif et qualitatif de l'éducation et de la formation au Sénégal. Il est renforcé par le Plan d'Action National de l'Éducation pour Tous (PA N.EPT).

C'est là le fruit d'une longue maturation dont les repères les plus saillants sont les Etats Généraux de l'Education et de la Formation et les fora de Saint Louis et de Kolda dont le premier consacre la définition de l'éducation de base au Sénégal qui englobe le cycle élémentaire et moyen et le second définit la politique de l'alphabétisation.

### **1.1.2 Diagnostic**

Au cours de ces dernières années, des évolutions sont observées au niveau de l'accès, mais elles ne sont pas à la mesure des efforts consentis ; et par rapport au taux de 100% souhaité, la stratégie de financement actuellement mise en œuvre ne peut encore donner satisfaction. L'école n'est pas encore l'affaire de la communauté et la situation de l'accès se reflète dans la qualité.

Parallèlement, il émerge de l'ensemble des études que malgré les politiques d'amélioration entreprises depuis un certain nombre d'années, la qualité et l'efficacité des apprentissages restent insuffisantes. Au niveau de l'enseignement élémentaire, l'écart entre le taux d'admission CI

(72%) et le taux d'achèvement du CM2 (51%) en 2002 est illustratif d'une mauvaise rentabilisation des ressources allouées à l'éducation au Sénégal.

Le taux de redoublement est supérieur ou égal à 10% à tous les niveaux de l'élémentaire en 2002. Il augmente du CI au CM2 avec des pics passant de 10,5% à 26,0%. Le constat est également préoccupant au regard des taux d'abandon encore élevés. Autrement dit, pour une cohorte de 1000 enfants inscrits au CI, en supposant le rendement interne de l'élémentaire en 2002 inchangé au cours des 8 prochaines années, 303 seulement arriveront au CM2 sans redoubler et 153 seront diplômés. Avec deux redoublements, 564 atteindront le CM2 et 359 auront leurs diplômes. Le nombre d'années /élèves pour former un diplômé de l'enseignement élémentaire, estimé à 14,6 en 2002, reste très élevé et constitue une limite au développement de la scolarisation élémentaire. De même, le taux de survie et d'achèvement sont encore faibles et les performances aux examens et tests standardisés nettement en deçà des normes attendues.

Les efforts fournis par le Sénégal n'ont pas ainsi introduit les changements souhaités; les difficultés de pilotage sont identifiées comme la première cause de cette insuffisance. La faiblesse des performances enregistrées dans la réalisation des objectifs d'amélioration de la qualité à tous les niveaux du système éducatif, comme en témoignent, entre autres, les différentes études effectuées sur le rendement des élèves de l'élémentaire et l'étude sur l'Enseignement Moyen Secondaire Général, « *Coûts et efficacité dans l'enseignement moyen secondaire, général et technique* » se situent aussi bien au niveau du pilotage stratégique du système qu'au niveau décentralisé et déconcentré.

Les préoccupations de mise en place d'une administration moderne, plus flexible, et reposant sur une décentralisation dynamique n'ont pas encore été pleinement prises en compte. L'insuffisance des capacités de planification, l'inefficacité ou l'inexistence des processus verticaux et horizontaux de communication et l'absence de formation continuée des cadres à une gestion administrative efficace et moderne constituent encore de sérieuses lacunes.

A ce niveau, le pilotage est handicapé par l'imprécision des textes, le retard dans la mise en place d'instruments importants de la gestion décentralisée et les insuffisances notoires des structures déconcentrées. Fort de cette situation, l'intervention des collectivités locales dans la gestion des écoles tarde à donner des résultats satisfaisants.

Le fonctionnement du système à la base n'a pas fondamentalement changé avec la mise en place de la décentralisation. Il reste bureaucratique avec comme conséquences :

- de timides initiatives de la part des établissements qui attendent tout du niveau central qui développe avec eux des rapports justement normés par le calendrier traditionnel des pièces périodiques ; données exploitées souvent sans grande synergie et sans partage entre les différentes directions du ministère.
- la réduction des cadres de concertation des établissements (conseils des maîtres, des professeurs, de gestion) à des instances consultatives et non décisionnelles.

En somme, la gestion du système éducatif reste encore centralisée, l'établissement scolaire est toujours un réceptacle de décisions émanant des structures décentralisées et déconcentrées. Or,

dans la dynamique recherchée, l'établissement doit être la cellule de base, la plaque tournante et non le dernier maillon de la chaîne.

Dans cette perspective, quelques stratégies de correction et de recherche d'un meilleur pilotage du système, notamment l'émergence du projet d'école et la mise en place des cahiers de charge augurent une ère nouvelle ; le projet d'école en tant qu'il cherche à faire de l'établissement le socle des décisions de l'éducation de base et le cahier des charges en tant qu'outil principal de pilotage du système.

### **1.1.3 La politique d'éducation de base**

Depuis 2000, le Sénégal met en œuvre un programme Décennal de l'Éducation et de la Formation dont les objectifs sont: (i) la généralisation de l'enseignement primaire en l'an 2010; (ii) la ré-allocation de 49 % du budget de l'Éducation à l'enseignement élémentaire; (iii) l'amélioration de l'accès et de la durée de séjour des filles dans tous les niveaux d'enseignement; (iv) un accès plus important des élèves dans l'enseignement moyen et secondaire; (v) l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche universitaire.

La bonne exécution de ce programme devrait permettre l'atteinte de l'objectif de scolarisation universelle en l'an 2010 et à tous les élèves du cycle primaire de terminer la sixième année en 2015. De plus, au-delà d'une meilleure maîtrise des flux, l'adéquation de l'enseignement technique et professionnel aux besoins de l'économie nationale ainsi qu'une meilleure allocation des ressources publiques permettront une plus grande efficacité du système. Le secteur privé et l'éducation non formelle continueront d'être mis à contribution au nom de la diversification de l'offre éducative pour atteindre l'objectif d'éducation pour tous et de satisfaire la forte demande. A ce titre, l'Etat veillera au renforcement des actions des programmes en cours en insistant sur l'accès à l'éducation de base des couches les plus défavorisées, la scolarisation de la petite fille, l'éducation non formelle des adolescents et des adultes qui n'ont pas accès au système formel, l'éradication de l'analphabétisme, particulièrement chez les femmes ainsi que la réduction des disparités entre régions, zones urbaines et zones rurales.

Dans le domaine de la Petite Enfance, l'Etat œuvrera à développer et améliorer la protection et l'éducation des tout-petits, notamment pour les enfants les plus vulnérables issus de milieux défavorisés des villes et des campagnes. Les efforts engagés dans le cadre des programmes comme le Programme de Nutrition Communautaire (PNC) seront poursuivis et élargis.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, l'Etat s'attachera à réduire les disparités entre les sexes 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, tout en prenant en compte les besoins en enseignement religieux (PNA.EPT).

De manière générale, l'Etat mettra en place les conditions devant lui permettre de 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 à la vie courante. L'éducation non formelle sera soutenue à travers la poursuite de la

construction des espaces jeunes, l'élaboration de modules de renforcement des capacités des jeunes et de leurs groupements.

Les stratégies globales s'appuient sur l'accès de tous à une éducation de base de qualité, une gestion optimale des ressources financières et matérielles, une utilisation rationnelle des enseignants, une amélioration des programmes d'enseignement, un renforcement du réseau scolaire, un développement de l'enseignement des sciences et techniques, l'extension de l'utilisation des nouvelles technologies et l'amélioration de la gestion du secteur.

Les principes directeurs qui guident ces stratégies sont consignées dans la Lettre de Politique Générale du Secteur éducation formulée en 2000. Il s'agit notamment de: la libéralisation de l'offre éducative, l'instauration d'un partenariat efficace et mieux coordonné, le renforcement de la décentralisation/déconcentration, l'atteinte d'une éducation de qualité pour tous par la jouissance par chaque citoyen de son droit à une éducation de qualité, une gestion transparente et efficace à travers la responsabilisation à tous les niveaux hiérarchiques, pour une gestion concertée et l'atteinte des résultats dont l'impact sera mesuré sur les bénéficiaires.

## **2 PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE**

### **2.1 La problématique**

Au Sénégal, déjà à travers le PDRH2 et aujourd'hui avec le PDEF, d'importants efforts ont été consentis pour assurer à tous une éducation de qualité. A la lumière des leçons apprises au cours de la dernière décennie de gestion de la politique éducative, marquée d'une part par une forte centralisation des systèmes, d'autre part par un faible engagement des communautés à l'œuvre d'éducation et enfin par une grande inefficacité dans l'utilisation des ressources, le Sénégal, à l'instar de beaucoup de pays, a adopté la stratégie de la décentralisation/déconcentration et de la participation communautaire pour relever le défi que pose l'éducation.

Le type d'organisation retenu pour assurer la participation communautaire et transférer les compétences à la base est le projet d'école/établissement. Il est un élément clé pour améliorer la qualité des apprentissages. C'est un processus d'ordre contractuel sur des actions éducatives qui vise à la fois un changement de comportement des acteurs et une modification de la vision de l'école dans la communauté par un renforcement des capacités, par une construction d'une compréhension partagée de ce qui est nécessaire pour améliorer les performances scolaires et par la mise en place progressive d'une capacité opérationnelle de gestion pédagogique de l'école.

Plusieurs expériences telles que le PAEN, le Fonds de développement scolaire et aujourd'hui la sous composante Projet d'école et les évaluations des cahiers de charges ont permis de mesurer les impacts de la contractualisation dans la qualité des apprentissages, de l'engagement des acteurs et de leur professionnalisme.

En d'autres termes, l'intérêt du pilotage par les résultats dans le projet d'école et le cahier des charges est non seulement la création d'un cadre d'organisation des actions des différents acteurs mais surtout un nouveau « mode de gestion » à la base pour apporter plus de cohérence dans la mise en œuvre de la politique éducative, plus de professionnalisme dans les interventions. Aussi convient-il d'en cerner les difficultés, les défis et les facteurs de réussite pour les modéliser.

### **2.2 Objectifs de l'étude**

L'objectif général de cette étude de cas est de mesurer l'impact de ce type de pilotage sur la qualité de l'éducation.

Il s'agit plus spécifiquement de voir :

- Comment sont mis en œuvre le projet d'école et les cahiers de charges au niveau des établissements scolaires ?
- Quels sont les résultats sur les performances scolaires?
- Quels sont les résultats sur la qualité de l'encadrement ?
- Quel est le degré d'implication des partenaires ? (communautés, Collectivités locales, OCB...)

- Quelles sont les perceptions que les acteurs ont de ces types d'organisation et des résultats obtenus ?
- Dans quelle mesure ces modes d'organisation peuvent être approfondis ou sont -ils transférables et pérennisables ?

En d'autres termes, quels impacts les nouvelles dynamiques instituées par le projet d'école et les cahiers de charges ont-ils imprimé à la décentralisation effective de la gestion de l'éducation ?

## 2.3 Méthodologie

### 2.3.1 L'approche méthodologique

En raison de la richesse des productions relatives aux cahiers de charges et au projet d'école, l'étude met volontairement l'accent sur la revue des documents y afférents. Cependant, les données statistiques scolaires nationales ont été analysées pour mesurer l'impact des cahiers de charges sur le rendement global du système, à partir une ligne temporelle située de 1990 à 2002. En plus, les performances des écoles disposant d'un projet ont été comparées à celles d'écoles sans projet, à des fins d'isoler les effets de la variable projet d'école, étant entendu que toutes les écoles ont bénéficié des cahiers de charges.

**La revue documentaire** : les documents susceptibles de fournir des informations sur les projets d'école et sur les cahiers de charges seront analysés :

- le rapport sur l'évaluation du FDS réalisée avec l'appui de l'ADEA,
- le rapport sur la prise en charge de l'école par le milieu, PGLJ, ROCARE
- L'analyse pays de EDM,
- Etude sur les cahiers de charges, P. Momar Sow,
- Evaluation à mi-parcours du projet Centre d'excellence de Grand-Diourbel, FAWE
- Le document du PDEF
- Evaluation standardisée SNERS II
- Evaluation standardisée du MLA.

**Les données statistiques scolaires nationales contenues dans les « annuaires statistiques de la DPRE »** sont analysées sur les dix dernières années : cinq années avant l'introduction des cahiers de charges et cinq années après. Les cahiers de charges datant de 1996, il s'agit de mesurer leur impact sur la qualité des apprentissages, sur les taux de promotion, les taux de réussite au CFEE, sur les taux de redoublement, les taux d'accès en 6<sup>ème</sup> année.

Les données du MLA de même que celles du SNERS II sont utilisées pour vérifier les performances dans les écoles avec ou sans projet de l'échantillon.

**L'échantillonnage** : un ensemble de 30 écoles ont été tirées sur la base des critères suivants :

- écoles avec ou sans projets d'école,
- écoles du milieu rural et du milieu urbain.

Au total, la stratification suivante a prévalu 20 écoles avec projets, 10 écoles témoins sans projet et un projet d'école pilote FAWE mis en œuvre dans un collège d'enseignement moyen est décrit

en détail (les objectifs, les méthodes: démarches, processus, stratégies d'implantation du contrat avec les différents partenaires de l'éducation ; les interventions, les résultats, les impacts...) pour alimenter les conclusions. Les taux de réussite aux examens nationaux et d'accès en 6<sup>ème</sup> année seront les variables utilisées pour mesurer la qualité. L'échantillon couvrira finalement le cycle fondamental (éducation de base)

### **2.3.2 Les instruments de collecte**

#### **Des questionnaires (directeurs, maître, élèves)**

Cet instrument a servi à chercher des informations sur les types de projets mis en œuvre et les raisons de leur élection, les formations reçues, les niveaux d'implication des acteurs, leurs appréciations, les contraintes identifiées et les solutions proposées. Le même questionnaire enrichi de quelques items cherchait à vérifier l'existence d'un plan de formation et de ses modalités d'exécution au niveau des IDEN et PRF.

Une fiche de collecte de données soumise au directeurs et IDEN a permis de constituer une base de données sur les performances, les réalisations pédagogiques à l'école et dans la classe, les ressources financières et matérielles des partenaires et les taux de fréquentation.

#### **Guides d'entretiens collectifs ( focus group)**

Ces discussions ont concerné un groupe d'élèves dans chaque école où il y a un projet. Elles ont été des moments d'approfondissement des thèmes abordés dans les questionnaires notamment la connaissance que ces cibles ont du projet, leur degré d'implication. Les focus ont été des moments d'expression des difficultés rencontrées et de propositions de solution.

Les questionnaires ont été administrés à 203 enseignants dont 30 chefs d'établissement. Les focus ont concerné, dans chaque école, un groupe d'élèves, de parents et les enseignants. Un guide d'entretiens avec les Directeurs, les IDEN et Pôles régionaux de formation a permis de collecter des informations supplémentaires. Chaque établissement a fourni des informations sur les statistiques, les performances, les ressources et leur utilisation à partir de la fiche de données.

### **2.3.3 L'analyse est de type qualitatif et quantitatif**

Le traitement des données comprend les vérifications manuelles, le codage, la saisie, les contrôles de qualité et la production des tableaux de résultats.

Le logiciel SPSS a été utilisé pour la saisie, la tabulation et le calcul. Les données quantitatives ont fait l'objet de tris à plat et de croisements à partir de SPSS.

Dans le cadre de l'analyse des données, nous avons procédé à des régressions, des corrélations et des comparaisons de moyennes selon le cas et avons effectué des tests ( tests de Levene).

Concernant l'analyse des données qualitatives, une analyse de contenus a été réalisée, un traitement manuel à partir d'un log-book a permis de quantifier les données.

### **3 LES CAHIERS DE CHARGES ET LE PROJET D'ECOLE**

C'est dans le contexte de mise en œuvre de la réforme préconisée par les EGEF (1981) pour bâtir une école nouvelle fondée sur les besoins et les ressources du milieu qu'une série d'expérimentations a émergé pour l'amélioration des procédures et processus pédagogiques et du pilotage décentralisé de la qualité . Le projet d'école et le cahier des charges s'inscrivent dans cette logique.

Si la question pédagogique semblait trouver une issue, des problèmes organisationnels perduraient . C'est dans la recherche de solutions à ces problèmes qu' apparaissent en 1996/1997 les cahiers des charges des maîtres, directeurs et inspecteurs comme outils d'orientation des interventions des acteurs éducatifs. Les cahiers de charges reconstituent alors les normes organisationnelles à partir d'une batterie d'éléments jusque-là épars dans le dispositif général de gestion de l'école à travers les instruments traditionnels d'évaluation (bulletin de note administrative ou d'inspection)

#### **3.1 Le cahier des charges**

Le cahier de charges, aujourd'hui élément central dans le pilotage de l'enseignement élémentaire au Sénégal, s'inscrit dans une logique de responsabilité et d'imputabilité. Il se veut un outil de pilotage de la qualité. Même s'il est possible d'établir des corrélations objectives entre une pluralité de facteurs telles l'expérience des maîtres, la disponibilité des manuels, la taille des classes et la mauvaise qualité des performances ; à l'analyse, le faible niveau d'organisation des écoles mais aussi des structures qui l'administrent, l'insuffisance du suivi pédagogique des maîtres et la marginalisation de la communauté, en somme les facteurs organisationnels ont eu des effets négatifs sur la qualité de l'école, avec principalement l'absence de normes et de standard pour apprécier les performances du sous secteur et le service des principaux acteurs.

Les cahiers de charges tentent de résorber ces insuffisances. Le dispositif se fonde essentiellement sur des modèles de comportement nés du recensement et de la formalisation des bonnes pratiques enregistrées dans le sous secteur. Les charges ou tâches s'inspirent des instruments traditionnels du dispositif de gestion de l'école, des éléments jusque- là dispersés dans le système, et d'initiatives positives capitalisées et opérationnalisées par des acteurs terrains.

L'initiative de pilotage par les cahiers de charges se veut ainsi un instrument :

- de renforcement du niveau d'organisation des écoles et des inspections à partir d'une bonne identification des résultats attendus et une meilleure planification des actions,
- d'accroissement de la mobilisation des acteurs éducateurs, de la communauté, des médias et des partenaires sur les performances et les résultats scolaires.
- de l'amélioration du professionnalisme des acteurs à travers un cycle plus formalisé de maîtrise des normes et standards de leur travail, de planification, de mise en œuvre et d'évaluation de leurs performances.

Le souci premier est de tendre de manière continue vers plus de qualité de service et de la production d'un contenu plus opérationnel du concept de responsabilisation des acteurs en bien identifiant les actions et résultats dont ils répondent directement devant les autorités hiérarchiques et la communauté. A cela s'ajoute une meilleure instrumentation du pilotage du système éducatif à travers la production d'outils plus ciblés sur les résultats attendus.

L'initiative consiste à définir un paquet de tâches pour préciser les interventions attendues des différents acteurs du système éducatif (inspecteurs, directeurs d'école et maîtres). Ainsi, le cahier de charges édifié sur les normes de qualité que ces trois catégories d'acteurs doivent, individuellement et collectivement, réaliser pour construire une école performante.

L'élaboration des tâches, qui sont au cœur du dispositif, s'est effectuée en concertation avec les différentes catégories ciblées dans l'initiative et repose sur les principes de partenariat, de participation du milieu, de responsabilisation, de gestion transparente et efficace, d'animation, de formation des acteurs, de recherche action, de compétition et d'émulation, de suivi et de décentralisation. Un consensus s'est ainsi tissé dès le début de la construction du dispositif de par la stratégie de construction des charges. Pour les maîtres, un groupe d'instituteurs, sélectionnés pour leur compétence, a été réuni pendant quelques jours pour valider les tâches et actions indispensables pour faire de bonnes performances dans une classe. Pour les directeurs d'école, les mêmes procédures ont été utilisées pour déterminer un modèle de comportement ainsi que des standards permettant de moduler et d'atteindre des niveaux de performances acceptables. Pour les inspecteurs, un groupe de professionnels a collecté tous les comportements jugés positifs. Sur la base d'une gestion du temps scolaire estimé à 150 jours, le groupe a distribué les actions d'inspection/encadrement, de formation et d'animation pédagogique, de planification, d'administration, d'organisation, d'évaluation, de mobilisation sociale après avoir pondéré chacune d'elles en fonction des priorités établies de manière consensuelle.

Les différentes charges formalisées et discutées avec les acteurs ont fait l'objet de corpus largement diffusé sur des dépliants en utilisant le circuit des inspections et des écoles, chacun des acteurs ciblés (enseignant, directeur ou inspecteur) a pu recevoir une copie des cahiers des charges qui lui sont assignées et celles des autres acteurs du sous système.

Cependant, il importe de dire que l'initiative de pilotage par le cahier de charges s'est développée avec des mesures d'accompagnement instituant :

**les séminaires bilan** qui sont des instances d'évaluation de l'année écoulée et de préparation de la prochaine rentrée scolaire. Ils se veulent un cadre consultatif et impliquent dans leur réalisation la participation des différents gestionnaires du système à tous les niveaux.

**la semaine de l'école de base** : instance de consolidation du partenariat et de motivation des acteurs méritants ; la décentralisation des activités en constitue le principal levier et le moteur d'un esprit de travail en équipe et de dynamisation des relations école milieu.

**la publication des performances de l'école dans les journaux**, un moment de compte rendu à la communauté et de consécration des structures les plus performantes.

Les modalités d'application des cahiers de charge sont, dans le principe, laissées aux acteurs en concertation avec la structure hiérarchique de tutelle. Sur le terrain, la procédure généralement adoptée couvre toujours au moins trois moments :

- séminaires annuels de partage avec les directeurs,
- rappels des tâches et du suivi des « cahiers de charges » au début de chaque année scolaire,
- intégration des « cahiers de charge » dans l’affichage réglementaire.

La mise en œuvre du cahier de charges a permis de répondre favorablement à un besoin de gestion du système mais aussi et surtout de combler la méconnaissance par les acteurs de leurs différents statut et rôles dans la gestion de l’école. Le dispositif a pu améliorer le professionnalisme des acteurs et rationaliser leur engagement. Il sert ainsi d’instrument d’organisation de travail mais aussi d’évaluation à tous les niveaux du sous secteur de l’enseignement élémentaire.

### **3.2 Le projet d'école**

Le projet au même titre que les cahiers de Charges se veut un instrument de pilotage du système à même d’améliorer la qualité des apprentissages. C’est un outil de construction d’une vision partagée entre les principaux acteurs sur les objectifs et les approches éducatives et pédagogiques à développer.

Il est conçu à partir du contexte local, par toute la communauté éducative, pour la transformation et le développement d'un établissement scolaire en vue d'accroître la pertinence et l'efficacité des apprentissages et des entreprises éducatives au regard des besoins et des réalités des élèves et de leur milieu environnant Il est un cadre structurant et fédérateur des activités innovantes dans l'école; un instrument d'innovation pédagogique et éducative et un outil de mobilisation sociale en faveur du développement de l'école

Entre autres objectifs le projet d'école vise à :

- renforcer la dimension éducative des activités scolaires;
- transformer la relation pédagogique et l'atmosphère de l'école pour une meilleure communication inter-personnelle, une confiance réciproque et la solidarité des acteurs;
- assurer la liaison entre l'école et le milieu environnant;
- donner du sens aux apprentissages pour favoriser leur réussite et leur utilité sociale;
- permettre aux élèves d'apprendre autrement et mieux;
- développer le partenariat avec la communauté et apporter plus de cohérence et de continuité dans son intervention.

Le projet d'école ainsi défini devient un outil de la concrétisation du partenariat établi entre l'école et la communauté, dans la mesure où il engage les deux parties à prendre en charge solidairement les besoins éducatifs à la fois de l'école et de la communauté. Dès lors, l'école n'apparaît plus comme une institution en marge des préoccupations des populations mais au cœur de celles-ci.

La gestion du projet d'école est de la responsabilité d'un Comité de Gestion (CG) dont les membres sont issus de l'école et de la communauté. Le comité de gestion de l'école a pour missions (i) l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des projets, (ii) la mobilisation des acteurs et partenaires autour des objectifs du projet, (iii) la gestion des ressources nécessaires à la

réalisation des objectifs du projet ; et une innovation majeure dans le processus, (iv) l'appui à la mise en œuvre des innovations pédagogiques et structurelles (autrefois chasse gardée des professionnelles de l'éducation

Le système éducatif sénégalais a connu plusieurs essais parmi lesquels le PAEN, le FDS et le PAES. Ces expériences ont mis en place diverses stratégies de partage des responsabilités. Les dispositifs nés de ces essais ont induit certes des cahiers de charge pour les différents membres de la communauté éducative, mais surtout pour les deux grands partenaires à l'éducation: l'école et le milieu. La précision des fonctions du directeur et les modalités de son exercice, la responsabilisation des maîtres dans les différentes activités, et les prérogatives de la Cellule école-milieu ou comité de gestion dans l'expérience du PAES en sont une parfaite illustration. D'ailleurs ces expériences contribueront grandement à enrichir la vision des charges à l'école pour un meilleur pilotage de la qualité.

#### *Une évolution de la réalité des CDC*

Dans les écoles sans un projet structuré, le cahier des charges reste une donnée administrative. Il est perçu comme l'ensemble des tâches à exécuter pour être en phase avec les normes et standards de sa fonction. Par contre, dans les établissements où se développent des projets d'école, en même temps, que s'appliquent les standards définis au niveau national, la communauté développe des charges pour chacune des ses composantes et adapte les « directives nationales » aux réalités du milieu. Ce qui signe le principe de gestion participative et traduit une conception plus ouverte et plus étendue de la pratique de l'outil de gestion. Un effort a été consenti pour aller au-delà des généralités. Il ne s'agit plus de se limiter à attribuer des tâches génériques, développer un plan de mobilisation sociale, organiser la rentrée des classes, mais d'opérationnaliser les charges en identifiant les activités qui leur sont reliées dans la réalité quotidienne de la gestion de l'éducation, les échéances et les indicateurs de performances à atteindre.

Les charges ainsi opérationnalisées ne sont pas alors des instructions émanant du centre ; elles deviennent des produits intégrés aux initiatives de la communauté et de l'école élaborées à partir d'une vision partagée, d'un projet collectif.

### **3.2.1 Le Projet d'appui à l'Ecole Nouvelle (PAEN)**

A partir de la rentrée 1990- 91, le processus expérimental des écoles pilotes nées des orientations de l'Ecole Nouvelle issues des conclusions des Etats Généraux de l'Education (1981) et de la Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF, 1984) et concrétisées par la loi d'orientation de l'Education Nationale n° 91-22 du 16/02/1991 s'enrichit de la pédagogie de projet. Celle-ci se traduit dans la réalité par la mise en œuvre d'un projet dans chacune des écoles choisies. Le projet d'école défini comme l'élément moteur de l'école pilote se veut un instrument de mobilisation et de cohésion des énergies et compétences du milieu avoisinant. Entre autres objectifs assignés à l'école, il doit contribuer d'une part à développer la capacité des futurs citoyens à transformer le milieu et d'autre part à assurer la formation qui lie l'école à la vie, la théorie à la pratique, la production à l'enseignement. Naturellement, la mise en œuvre, pour garantir l'esprit de l'innovation, a donné naissance à des structures que sont : l'Equipe pédagogique de l'école pilote, la Coopérative scolaire, la Cellule

Ecole - Milieu regroupant en son sein les techniciens de la zone, les parents d'élèves, les ONG, et les personnes ressources. Autrement dit, l'école, par le projet, met en relation l'institution scolaire et les ressources humaines matérielles et pédagogiques du milieu. Logiquement, la concrétisation de cette nouvelle dynamique a nécessité d'intenses actions de formation en direction des inspecteurs et des directeurs d'école. Elles ont gravité autour de la thématique du projet d'école pilote, les projets d'école et de classe, l'organisation coopérative de l'école, la pédagogie de l'alternance, l'intégration travail productif - enseignement, école-milieu, théorie-pratique.

L'appui de l'Unicef dans ce sens aura permis la mise en œuvre de la stratégie de démultiplication départementale et régionale avec, à la clé, 105 directeurs et 210 maîtres formés sur les méthodologies d'élaboration des projets d'écoles. Il s'en est suivi une remontée vers l'INEADE, Institution chargée de conduire l'expérimentation, de nombreux produits de réflexion ayant, ou susceptibles d'avoir, une incidence pédagogique sur la formation des enseignants dans le cadre des innovations. Cependant, il faut regretter qu'aucun échantillon de ces posters n'ait pu être exploité à des fins de théorisation / validation des méthodes et procédures éprouvées. Aussi, convient-il de noter que les projets développés, bien qu'ayant suscité un engouement auprès des populations à travers la cellule école - milieu, ont surtout porté sur le travail productif (jardinage, maraîchage, poulailler etc.). Du coup le volet économique prédominait reléguant au second plan le pédagogique qui n'était sollicitée, dans le cadre du projet d'école, que pour faire valoir de timides intégrations.

Les évaluations à mi-parcours, corroborant les limites que voilà, ont précipité, institutionnellement la fin de l'approche PAEN. Dans le domaine de la pédagogie par le projet, le PAEN a eu le mérite de configurer les premières versions de l'expérience sénégalaise et d'impulser diverses logiques de projet tel le FDS qui par suite seront conduites par des bailleurs et des ONG en partenariat avec les écoles.

### **3.2.2 Le Fonds de Développement Scolaire (FDS)**

La volonté de corriger les impairs organisationnels et de prendre en charge de manière significative la dimension pédagogique dans le projet d'école, a amené le Ministère de l'Education, en partenariat avec la banque Mondiale, à développer une nouvelle initiative en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'augmenter le taux de scolarisation des filles. Ce projet, dénommé Fonds de Développement scolaire(FDS) et expérimenté dans les trois régions dépourvues de soutien des partenaires de l'école et ayant les plus faibles taux de scolarisation et de réussite au CFEE du pays, avait pour objectifs de :

- décentraliser la planification, la gestion et l'administration de l'éducation par un développement scolaire centré sur le fonctionnement des écoles,
- faire participer davantage les collectivités locales au développement de l'éducation,
- encourager les initiatives prises par les écoles pour améliorer la qualité de l'enseignement par des projets de développement scolaire à caractère pédagogique centrés sur l'élève et favoriser la scolarisation des filles.

Une des caractéristiques de cette expérience, est son orientation pédagogique et sa centration sur l'apprenant. Ces deux paramètres ont conduit à la conception, la validation et

l'opérationnalisation d'une liste de neuf facteurs déterminants de la qualité de l'enseignement dans le sous secteur de l'enseignement élémentaire : Leadership effectif du directeur, encadrement des enseignants, enseignants compétents, devoirs fréquents, infrastructures et équipements, participation de la communauté, encadrement des enseignants, matériel didactique suffisant, participation des élèves.

Les résultats attendus étaient la mise à disposition pour chaque élève d'un livre de lecture et d'un livre de calcul; la dotation de chaque école en matériels didactiques ( cartes, compas, matériaux de référence); l'incitation à la lecture par la création de bibliothèques; l'élévation du niveau de compétence des élèves et des enseignants; la prévention et le traitement des petites affections (déparasitage, « nivaquinisation » traitement des maladies diarrhéiques, des plaies, etc.), l'augmentation de l'effectif des filles (40% au moins des effectifs); l'amélioration des conditions matérielles de travail; la mise en place de latrines; la responsabilisation plus poussée de la communauté à la gestion de l'école en termes de soutien et de participation.

Globalement, le FDS constitue une expérience enrichissante pour le système éducatif sénégalais. Il a contribué à l'élaboration du concept de la qualité dans le système éducatif sénégalais et à la mise en place d'indicateurs sur l'encadrement des enseignants par les directeurs. Et dans les régions de l'expérimentation, le FDS a participé à l'amélioration des compétences des élèves en lecture et en calcul, des ratios (élève/table-banc, élève/manuel, classe : matériel didactique), à une baisse des taux de redoublement et d'abandon et à une mise en place des structures de pilotage et de suivi du système.

Néanmoins, l'expérience dévoile des insuffisances. Elle s'est focalisée plus sur les intrants physiques. La maîtrise des processus didactiques a été marginale. Ceci a constitué un obstacle dans la réussite des enseignements - apprentissages qui à bien des égards, dépend de la maîtrise des processus. C'est dire qu'agir uniquement sur la dimension des intrants, n'est pas une condition suffisante pour fouetter de manière significative la qualité des enseignements - apprentissages. La dimension de la contribution de la communauté aussi a manqué de systématisation. Ce que le Projet d'appui aux écoles de Saint Louis a dans une large mesure essayé de combler.

### **3.2.3 Le projet d'appui aux écoles de Saint-louis (PAES)**

Un modèle de prise en charge de l'école par le milieu qui soit « reproductible et à des coûts que le Sénégal peut supporter» était l'extrait principal attendu dans le cadre de l'accord de financement par la coopération canadienne du Projet d'Appui aux Ecoles de Saint-Louis. Le PAES constitue une initiative dans l'expérimentation d'une démarche de prise en charge de l'école par le milieu. Ce fut aussi une expérience de recherche en matière de responsabilisation et de participation aux fins de rendre le système éducatif sénégalais plus performant, accroître la fréquentation scolaire et améliorer les conditions et la qualité des apprentissages...

Pour la première fois dans l'histoire de l'école sénégalaise, une démarche de prise en charge par le milieu élaboré par les acteurs à la base a fait l'objet d'une modélisation. Un modèle articulé aux conditions des structures à la base (région et département) fut ainsi construit. Le construit du modèle, son contenu et sa pérennisation ont été l'objet d'évaluation où les acteurs de la zone d'expérimentation ont été interrogés comme des techniciens du niveau central. Il ressort des

diverses investigations que le modèle est bien construit ; les développements méthodologiques relativement exhaustifs renvoient au vécu sur le terrain. Les évaluateurs affirment qu'au terme du projet, un bon nombre de directeurs et de représentants de CEM ont construit des compétences qui leur permettront de suivre la démarche expérimentée.

Les perspectives envisagées par les évaluateurs allaient dans le sens d'un approfondissement de la conceptualisation de certains éléments constitutifs du modèle notamment en matière de mobilisation sociale, de gestion des conflits et de négociation avec l'ensemble des structures partenaires. Un autre point soulevé dans les axes de remédiation est l'intégration de la démarche de prise en charge de l'école par le milieu au contexte de la décentralisation et l'amélioration de la formation dispensée aux acteurs surtout de la société civile au début de la démarche en organisant les contenus d'information et de formation en fonction des besoins.

Sur les conditions et coûts d'application, les acteurs affirment que le modèle est compatible avec les dispositifs organisationnels du système éducatif. Il constitue un instrument utile pour la mise en œuvre du PDEF qui veut faire du Projet d'école la locomotive d'une nouvelle dynamique entourant le développement des établissements scolaires ; cependant une critique de taille a été que le rôle réservé aux collectivités locales est nettement insuffisant alors que celles-ci constituent aujourd'hui le centre de toutes les décisions sur le développement à la base en général et sur l'école en particulier. L'appropriation n'est pas suffisante et ne permet pas de percevoir la prise en charge de l'éducation comme une préoccupation majeure dans le mouvement actuel de la décentralisation.

### **3.2.4 Autres initiatives**

Le PEES a financé quelques 83 projets axés principalement sur l'amélioration des apprentissages. L'expérience a permis de mettre au point les instruments de gestion du projet d'école en modélisant les fonctions du CGE en tant qu'instance de décision animée principalement par la communauté. Et ce qui a réellement émergé dans cette expérience, c'est la pratique de gestion par les résultats.

Une recherche action menée au collège de Grand Diourbel avec l'appui du FAWE a permis de mener une expérience de la pratique de la gestion par les résultats. Cette donnée forte caractérise l'expérience du centre d'excellence de Diourbel où tout s'inscrit dans des contrats d'objectifs. A partir d'une base de donnée Zéro élaborée au début du processus, les différents acteurs dégagent collectivement des objectifs à court terme et dans ce champ, des cahiers de charges individuels sont construits. Une gestion de l'établissement par les résultats émerge du propre chef des acteurs et ceci tant pour les acteurs éducatifs que pour la communauté.

Au total, la mise en place de ces deux outils participe de la recherche de mécanismes de gestion localisée de la qualité des apprentissages...

## 4 ANALYSES DES RESULTATS

### 4.1 Partenariat et vision partagée

Les différentes expériences de projets d'école entreprises au Sénégal témoignent de l'efficacité de la gestion par les résultats et du partage des responsabilités portée par les cahiers de charges sur les performances scolaires. En effet, le cahier de charge et le projet d'école, reposent fondamentalement sur une contractualisation où les rôles et responsabilités de chaque acteur sont définis et les objectifs précisés.

C'est dire que pour analyser les performances scolaires, il convient de s'appesantir sur l'intérêt du partenariat mais aussi son cadre et ses objets. Selon la Revue des Echanges (AFIDES vol 15 N°1 mars 1998), le *"partenariat n'est pas une fin en soi, ni un objectif à atteindre mais un mode de fonctionnement et d'organisation des relations."* Sa finalité est de rapprocher l'école de la communauté, de favoriser l'insertion de l'école dans son milieu et partant, améliorer la qualité de l'enseignement.

Il met en relation des acteurs internes et externes: élèves, enseignants, parents d'élèves, familles, Associations, entreprises, ONG, autorités locales, syndicats... au sein d'une structure dénommée anciennement CEM et aujourd'hui Comité de gestion d'école (CGE) .

Le Partenariat, au sein de l'établissement scolaire, se veut une relation privilégiée, basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs organisations et se manifestant par l'échange formalisé de personnes, d'informations ou de ressources. Dans un système décentralisé, l'idée de partenariat fait référence à l'ouverture de l'établissement à son environnement.

Dans un article de l'ADEA, oct-98, « *Un exemple de partenariat dans l'enseignement élémentaire* », on peut retenir qu'en dehors de l'intérêt évident de "développer une participation et une responsabilisation du milieu afin de promouvoir une éducation de base de qualité pour tous", d'importants résultats peuvent être escomptés, parmi lesquels:

- la croissance du taux de scolarisation,
- l'amélioration de la qualité,
- une ouverture de l'école et sa prise en charge par le milieu,
- un renforcement des capacités techniques et pédagogiques des maîtres, la promotion de la famille et de la communauté par l'amélioration des conditions de santé, de nutrition..., les facteurs de l'environnement familial et communautaire ayant une incidence sur la scolarisation des enfants.

*"La qualité de l'enseignement peut s'améliorer, lorsque les établissements ont la possibilité d'utiliser des intrants pédagogiques adaptés à la situation scolaire et communautaire locale et qu'ils sont tenus de rendre compte de leurs actes"* note-t-on dans Priorités et stratégies pour l'Education (Banque mondiale, novembre 1995).

Le MLA révèle que *"l'implication des parents dans les activités scolaires a des effets positifs sur les scores des élèves"* ; elle peut être même *"précieuse"* selon le rapport (Situation et tendance 2000, Forum EPT, 1999).

Parlant de l'implication des enseignants, le rapport précise que *"les sacrifices de l'enseignant en dehors des heures de travail augmentent les chances de réussite des élèves"*. Cela suppose

évidemment un engagement de leur part ; on note d'ailleurs dans « Priorités et stratégies, Banque mondiale, 1995 » que *"la participation des enseignants à la prise de décision des écoles pourrait améliorer la qualité des apprentissages à condition toutefois que cette participation soit clairement centrée sur l'instruction"*. Quand les enseignants sont bien impliqués, ils sont plus enthousiastes. Aussi, dans les écoles où la mobilisation sociale est forte, l'absentéisme des enseignants baisse et les résultats scolaires deviennent meilleurs. Des études ont montré à El Salvador que les résultats scolaires, des élèves des familles pauvres s'amélioreraient avec la mobilisation sociale et la baisse de l'absentéisme de maîtres (Priorités et stratégies, Banque mondiale, 1995).

D'autre part, selon une étude de l'Unicef intitulée « La situation des enfants dans le monde, (1999) », « *une communauté qui participe activement au fonctionnement d'un établissement éducatif a plus de possibilités d'adapter les services éducatifs à ses enfants, et a plus d'intérêts à ce qu'ils fonctionnent bien. N'importe quel projet a plus de chances d'aboutir s'il est fondé sur les besoins exprimés de la communauté et si cette communauté a un rôle clef dans sa mise en oeuvre, son suivi et son évaluation.* »

C'est sans doute cela le fondement de la recommandation de la Conférence de Jomtien : « *Des partenariats nouveaux et plus actifs doivent se constituer à tous les niveaux entre sous-secteurs, entre départements ministériels, entre l'Etat et les ONG, le privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles. Ce qu'il faut c'est des partenariats authentiques qui facilitent la planification, la mise en oeuvre, la gestion et l'évaluation des programmes d'éducation. La vision élargie et l'engagement renouvelé que nous prônons reposent sur de tels partenariats* » (article 7 : déclaration mondiale sur l'EPT, Jomtien mars 1990). Au cours des rencontres de Kolda, de Saint-Louis et récemment, à l'occasion du Forum mondial de Dakar 2000, le partenariat est demeuré une forte recommandation dans la prise en charge de l'éducation.

#### **4.2 le partenariat dans les projets PAEN, FDS, PAES, PEES, le Centre d'Excellence de Diourbel et l'initiative « cahier de charges »**

L'approche décentralisée du développement scolaire a permis de centrer les efforts sur le fonctionnement des écoles. Chaque école était considérée comme un système social dans lequel les éléments constitutifs (ou facteurs) interagissent autour d'une vision partagée, autour d'objectifs communs, en d'autres termes autour d'un cahier de charge.

Dans le cas du FDS, l'ambition était de changer, de manière concrète, ce qui se passait dans l'école et autour d'elle en vue d'améliorer son fonctionnement et ses résultats. Chaque projet d'école avait inclus des indicateurs pertinents d'évaluation. Le PAES a approfondi l'organisation de la communauté en précisant davantage les responsabilités de la Cellule Ecole Milieu (CEM). A l'instar du PAES, le PEES préfigure le type d'organisation du PDEF avec les mêmes préoccupations et les mêmes principes : partenariat, gestion décentralisée et gestion par les résultats.

Les cadres de partenariat retenus dans ces différents projets sont : la coopérative scolaire, l'équipe pédagogique, le comité de gestion ou la cellule école milieu qui regroupe non

seulement les deux premières structures, la communauté avec les parents, les organisations communautaires de base mais également les ONGs....

Selon les projets mis en place les objets de la participation sont assez variés et sont de trois ordres:

- Les activités liées à l'accès ( édification d'infrastructures, équipements et mobilisation en direction du recrutement des enfants au CI);
- Les activités destinées à renforcer la qualité des apprentissages (renforcement pédagogique, cours de vacances et de rattrapage, soutiens pédagogiques tels que les cours du soir, les bibliothèques scolaires et les activités culturelles, la mise à disposition de fournitures scolaires et de matériels didactiques...);
- Les activités menées en vue de renforcer la pertinence des programmes (activités productives, programmes éducatifs novateurs tels que l'éducation environnementale, à la vie familiale, à la paix et à la démocratie).

Les différents projets ont bénéficié d'appuis extérieurs :

- Les collectivités locales dans la prise en charge des personnels de service et dans la réalisation d'infrastructures et équipements et dans la fourniture en matériel didactique, à travers les fonds de dotation. Selon le rapport provisoire « *sur les contreparties locales dans les programmes d'investissement du secteur de l'éducation* », les Collectivités Locales participent entre 7 et 16% selon les régions. La moyenne nationale se situe autour de 7% soit un total de 647044707 FCFA sur plus de 9 milliards..
- Les partenaires au développement tels que la Banque mondiale, la BAD, l'UNICEF, l'USAID, la Coopération française, la Coopération Canadienne, l'AFD et d'autres ONGs appuient dans la réalisation des infrastructures et équipements scolaires, financent les projets d'écoles et les mesures de soutien aux apprentissages.

### **4.3 Résultats au plan de l'implication des acteurs**

Finally dans le domaine du partenariat, les projets ont permis de stimuler et de configurer les premières formes de participation des communautés. Dans tous les établissements où ces expériences ont existé, des comités de gestion ont été mis en place mais avec des niveaux de fonctionnement très divers.

Dans le cas du PAES, la participation a été assez substantielle car allant, dans bien des cas, jusqu'à hauteur de 20 à 25% du coût de construction, de réhabilitation, de mobilier scolaire, d'aménagement de la cour d'école ou du budget des projets d'école. La contribution a été généralement faite sous forme d'investissement humain et de fourniture en matières premières. Cependant, elle représente une part importante de la prise en charge de l'école par le milieu. Diverses cotisations sont également acceptées pour appuyer le fonctionnement et les activités de l'école.

Dans les écoles abritant l'expérience du FDS, cette contribution est de 8% de l'ensemble des subventions allouées ce qui prouve un niveau d'implication et d'intérêt très puissant. Dans celles couvertes par le PEES, la participation des populations est de l'ordre de 4.3%. Cependant il

importe de préciser selon C.Faye que les contributions ne sont que financières : « 95% de participation répertoriée comprennent un volet contribution en nature ou sont exclusivement tels...Les contreparties en nature sont rarement évaluée et incorporées au montage financier... » C'est pourquoi la faiblesse du volume de la contribution financière n'empêche pas les communautés à déclarer être bien impliquée. Très souvent comme dans le cas du FDS, même si les communautés soutiennent les écoles, les objets de leur participation sont restreints à des aspects sans conséquences directes sur la qualité des apprentissages ( appui financier, réalisations d'infrastructures, mise à disposition de matériels didactiques et de fournitures scolaires...). Leur non-participation au processus enseignement/apprentissage et l'absence d'encadrement des élèves hors de l'école illustrent " l'insularité" des écoles ( selon le rapport du FDS) qui relève des orientations de l'innovation.

En effet, dans les projets d'école financés par le PEES en 2003, cette participation est présente là où les réalisations sont physiques, sa présence est moins perceptible quand les réalisations sont d'ordre éducatif ou pédagogique ; à l'analyse c'est une implication sincère mais à la mesure de la compréhension de sa mission. Dans la conscience des enseignants, les parents ne peuvent et ne doivent se prononcer sur les processus et procédures pédagogiques. Comme le note le rapport du ROCARE portant sur « *Les influences de la prise en charge de l'école par le milieu sur les performances des écoles primaires du Sénégal* », il est souvent difficile au milieu dont l'avis n'a jamais été sollicité sur les questions scolaires, de s'impliquer sur des questions aussi sensibles que la qualité. De plus, les habitudes d'assistance que les populations ont développées pendant des décennies, surtout sur les questions scolaires les poussent à l'attentisme. Or, pour réaliser ce type d'école, il leur faut compter d'abord sur les ressources endogènes.

Dans plusieurs cas, les compétences et expériences pratiques des membres de la communauté sont non seulement utilisées pour accompagner les enseignants et les élèves dans les activités de formation pratique mais font l'objet d'une stratégie de valorisation et de redynamisation dans la recherche de solutions endogènes. Dans les écoles sans projet, comme le montre l'échantillon, l'implication de la population est marginale ou quasi-inexistante et les performances faibles. L'implication est corrélée aux résultats.

**Tableau 1: Performances des écoles selon le niveau d'implication des populations**

			possession ou		Tota
			oui	non	
la communauté elle	oui	Coun	144	31	175
		% within ou non	91,1	68,9	86,2
		% of	70,9	15,3	86,2
	non	Coun	14	14	28
		% within ou non	8,9	31,1	13,8
		% of	6,9	6,9	13,8
Tota	Coun	158	45	203	
	% within ou non	100,0	100,0	100,0	
	% of	77,8	22,2	100,0	

L'analyse comparative entre une école où les populations sont impliquées (x) et celle où elles ne le sont pas (y) révèle que les performances sont sans commune mesure et les capacités à vaincre les difficultés ne sont pas du même ordre.. Dans l'école (x) sans eau mais où les parents ont mis au point entre autres types d'association une organisation des mères pour le service de l'eau, non seulement les élèves se désaltèrent correctement mais entretiennent leur jardin par un arrosage régulier des plants. tandis que dans l'école (y) dans le même cadre physique, même pour se désaltérer, les élèves perdent beaucoup de temps et d'énergie, situation qui semble se refléter sur les performances moins satisfaisantes.

Dans le CEM de Grand Yoff où depuis une décennie la participation de la communauté est très conséquente ( de l'ordre de 72% en 2001) mais où on note aussi un leadership remarquable du chef d'établissement, les résultats sont parmi les meilleurs du Sénégal.

Quant aux collectivités locales, leurs interventions sont limitées par exemple aux paiements de factures d'eau, à la fourniture de craie... Insignifiante au regard des besoins exprimés, cette participation d'une moyenne nationale de 20% comme sus mentionnée n'est pas négligeable.

A l'inverse, l'implication des « acteurs directs de l'école », les maîtres et élèves dans la mise en œuvre des projets, est plus visible que celle des autres membres de la communauté. Les équipes pédagogiques constituent la base des PE quand ils existent. De concert avec les chefs d'établissement, elles participent à l'élaboration, à leur mise en œuvre et à leur évaluation. Elles en sont la cheville ouvrière et dans la plupart des cas l'utilisent dans leurs pratiques de classe.

Selon le rapport d'évaluation du PEES, les enseignants ( directeurs et maîtres confondus ) déclarent à 95% être impliqués, depuis l'élaboration ( 83.5%), jusqu'à l'évaluation (99%) en passant par la mise en œuvre (85%).). Aucun enseignant n'a donné une raison de sa non-implication. Comparé aux écoles où il n'existe pas de PE, les degrés d'implication différent.

**Tableau 2: Niveau d'implication des enseignants selon que l'école dispose d'un projet ou non**

			possession ou		Tota
			oui	non	
implicati enseigna	oui	Coun	154	36	190
		% within ou non	96,9	81,8	93,6
		% of	75,9	17,7	93,6
	non	Coun	5	8	13
		% within ou non	3,1	18,2	6,4
		% of	2,5	3,9	6,4
Tota	Coun	159	44	203	
	% within ou non	100,0	100,0	100,0	
	% of	78,3	21,7	100,0	

Concernant les élèves, rares sont les écoles qui les associent à l'élaboration et à l'évaluation, ils sont les principaux bénéficiaires, et sont des exécutants dans bien des PE. Le gain qu'ils en tirent est évident dans la mesure où il sert à améliorer les conditions d'étude.

En conclusion, les cahiers de charges ont permis comme le souligne P.M. Sow « *d'accroître et de rentabiliser les ressources nécessaires au développement des écoles à travers le partenariat. Un état d'esprit nouveau, fondé sur la concertation, la collaboration et l'information réciproque, a pris forme et continue d'alimenter toute l'organisation des écoles et des circonscriptions départementales. C'est ainsi qu'à côté des organisations non gouvernementales, des associations sportives et culturelles, des associations de parents d'élèves, les écoles ont enregistré l'appui des collectivités locales à travers les mairies et les communautés rurales. Fruit d'un engagement mutuel, des contrats qui responsabilisent tous les membres du partenariat ont permis dans beaucoup de cas, de mettre en place des projets conjoints ainsi que des cadres d'action. Un cadre fédérateur a été mis en place à partir de mars 1997 à travers une table de concertation nationale. Une vingtaine de partenaires opérationnels continue de se regrouper mensuellement pour approfondir les modalités d'appui aux écoles à travers des échanges dynamisants.* »

Par ailleurs, précise l'ancien Directeur de la DEPEE « *les CDC sont également à l'origine des changements encourageants dans l'organisation des écoles par l'introduction de nouveaux instruments de pilotage et l'approche par les résultats.*

*La notion d'équipe pédagogique qui avait une application assez limitée dans les établissements scolaires sénégalais, a pris une tournure particulièrement active avec l'obligation de résultats induite par les cahiers des charges ».*

#### 4.4 Les résultats des cahiers de charges sur les performances scolaires

Les cahiers des charges outre le changement de comportements des acteurs, le changement de méthodes qu'ils induisent, ont apporté une amélioration significative des performances scolaires au niveau national. Dans cette rubrique, l'accent est mis sur la qualité à travers certains

indicateurs tels que les taux de promotion, les taux de réussite au CFEE, les taux de redoublement et au niveau national, à travers le taux d'achèvement. Sans tenir compte de la chronologie, l'analyse de l'impact des CDC se fera d'abord au niveau national, puis les cas du FDS, du PAES, du PEES et le cas du Centre d'excellence FAWE seront tour à tour examinés.

#### 4.4.1 Les taux d'accès au CI et d'achèvement de la sixième année du primaire

Tableau 3: Evolution des taux d'accès au CI et d'achèvement de la sixième année du primaire

Années	TBS	Tx accès au CI	Tx Achèvement
1993	54,27	52,9	37,8
1994	54,59	55,2	44,4
1995	54,61	57,5	41,7
1996	57,03	72,3	54,6
1997	59,70	74,9	58,3
1998	61,70	70,7	56,1
1999	65,50	69,2	34,0
2000	68,30	81,7	41,2
2001	69,4	71	45,5
2002	71,6	72	47,5

Le taux d'achèvement comparé au taux d'accès traduit l'état de la qualité du secteur de l'éducation. Au Sénégal, la faiblesse de ce taux d'achèvement prouve que des efforts importants doivent être faits dans le domaine de la qualité. Ce taux prend en compte les redoublements et abandons sur tout le cycle. En 2001, sur un taux d'accès de 71%, il ne reste au CM2 que 45.5 soit une déperdition de plus de 25 points représentant, toute proportion gardée, une somme de près de 11 milliards FCFA. Cependant, il convient de remarquer qu'avec l'introduction des cahiers de charges dans l'enseignement élémentaire, le système a gagné beaucoup de points. Mais force est de constater que ce gain ne s'est pas conservé au-delà de 1999.

#### 4.4.2 Le taux de redoublement

Tableau 4 : Evolution du taux de redoublement par région et par sexe

Région	1991/92			1998/99		
	MF	M	F	MF	M	F
Dakar	14,4%	14,5%	14,3%	14%	13,9%	13,8%
Ziguinchor	19,7%	19,8%	19,6%	14%	13,8%	13,9%
Diourbel	16,1%	15,7%	16,8%	13%	11,9%	13,7%
St Louis	16,3%	16,2%	16,5%	14%	14,6%	14,3%
Tamba	18,7%	18,4%	19,2%	12%	11,2%	13,6%
Kaolack	19,2%	18,7%	20,0%	16%	16,1%	16,4%
Thiès	16,2%	16,0%	16,6%	16%	15,4%	16,7%
Louga	17,0%	16,4%	18,1%	15%	14,6%	15,8%
Fatick	17,6%	17,6%	17,7%	12%	11,9%	11,8%
Kolda	16,9%	16,3%	18,2%	13%	12,7%	13,0%
<b>SENEGAL</b>	<b>16,5%</b>	<b>16,4%</b>	<b>16,6%</b>	<b>14%</b>	<b>13,9%</b>	<b>14,4%</b>

Sources : DPRE

Le taux de redoublement très élevé au début des années 90 n'a connu qu'une baisse très légère, malgré l'existence de texte réglementaire le fixant à 10%.

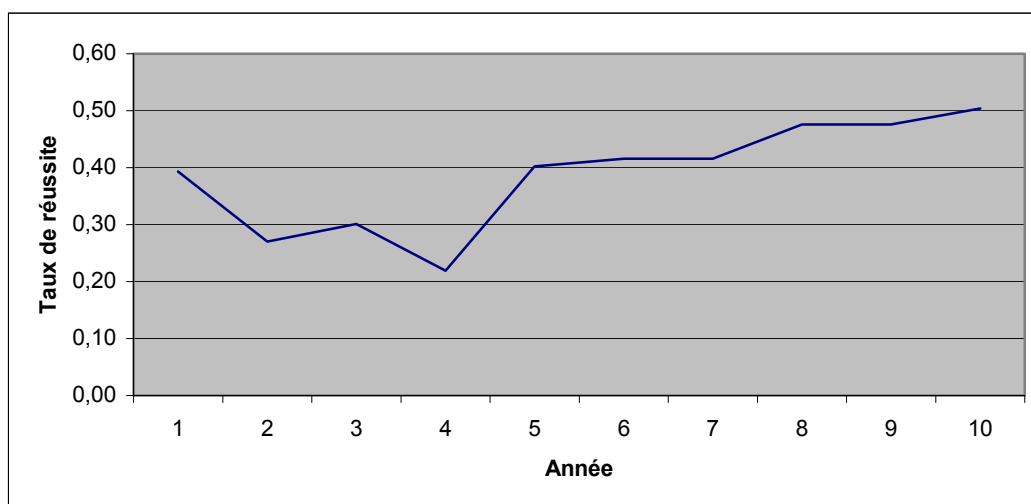
#### 4.4.3 Les résultats au CFEE

Tableau 5 : Evolution des résultats au CFEE de 1990 à 2002

Session	1990	1992	1993	1994	1995	1997	1998	1999	2000	2001	2002
% réussite MF	39,33	27,0	30,1	21,9	40,25	41,6	44,02	47,6	47,59	50,4	45,6

Le taux de réussite au CFEE a connu un bond significatif depuis 1995 allant jusqu'à 50,4% en 2001, score jamais égalé dans l'histoire du système éducatif sénégalais. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de cette évolution, parmi lesquels on peut mentionner outre le cahier des charges, la baisse du ratio élèves /maître avec le recrutement massif de volontaires de l'éducation et l'implication des populations dans la gestion de l'école.

Figure 1: Evolution du taux de réussite au CFEE de 1990 à 1999



L'analyse statistique à partir d'un modèle de régression donne d'intéressants résultats.

Modèle explicatif du taux de réussite au CFEE par le Ratio Elèves/Maître et Introduction du Cahier de Charge à partir de 1996.

Le modèle estimé : Taux de réussite = - 0.25 Ratio Elèves/Maître + 0.76 Intro Cahier Charge

$R^2$  = Pouvoir explicatif du modèle c'est-à-dire la part des variations du taux de réussite expliquée par les deux facteurs explicatifs identifiés est égal à 70%.

Le ratio Elèves/Maître a ainsi un impact négatif sur le taux de réussite ; En d'autres termes, si le ratio diminue, le taux de réussite s'améliore.

L'introduction du cahier de charge a eu un impact positif sur l'amélioration du taux de réussite au CFEE comme en témoigne la valeur positive de son coefficient (+0.76).

Les deux facteurs identifiés expliquent à eux seuls environ 70% des variations du taux de réussite entre 1990 et 1999.

Pour apprécier l'impact de chaque facteur, l'estimation de deux autres modèles a été réalisée avec un seul facteur explicatif pour chacun.

Modèle explicatif du taux de réussite au CFEE par le Ratio Elèves/Maître

**Le modèle estimé : Taux de réussite = -0.78 Ratio Elèves/Maître**

**R<sup>2</sup> = 14%**

Le modèle explicatif du taux de réussite au CFEE par Introduction du Cahier de Charge à partir de 1996 donne des résultats suivant :

**Le modèle : Taux de réussite = 0.79 Intro Cahier Charge**

**R<sup>2</sup> = 64%**

On voit bien avec les deux modèles précédents que les signes attendus des deux facteurs explicatifs sont confirmés. Cependant le fait important réside dans la différence des pouvoirs explicatifs des deux modèles : 14% seulement des variations du taux de réussite sont expliquées par le ratio Elèves/Maître contre 64% pour l'introduction du cahier de charge.

Naturellement, le faible nombre d'années d'observation suggère évidemment de relativiser la validité statistique des conclusions, mais toujours est-il qu'il confirme bien les tendances observables.

**Tableau 6: Evolution des résultats au CFEE par région**

<b>Année</b>	<b>1990/91</b>	<b>1996/97</b>	<b>2000/01</b>	<b>Différences</b>
<b>Région</b>				<b>96-01</b>
Dakar	37,9	...	53.2	
Ziguinchor	40,3	46,08	50.4	4,32
Diourbel	27,7	43,29	<b>49.4</b>	<b>6,11</b>
St Louis	46,6	45,99	<b>56.4</b>	<b>10,41</b>
Tamba	41,2	40,52	39.3	-1,22
Kaolack	39,9	42,34	45.8	3,46
Thiès	40,9	42,71	46.8	4,09
Louga	35,5	52,29	54.6	2,31
Fatick	37,1	43,77	48.2	4,43
Kolda	43,9	44,38	50.2	<b>5,82</b>
<b>SENEGAL</b>	<b>39,3</b>	<b>41,6</b>	<b>50.4</b>	<b>8,8</b>

Outre Tamba qui a connu un recul, partout les résultats ont été positifs entre 1996 et 2001.

Au total entre 1996 et 98, des progrès importants ont été notés au niveau du taux d'achèvement et du CFEE. Le cahier des charges semble avoir joué un rôle important dans l'amélioration de la qualité.

## **4.5 Les résultats du projet d'école sur les performances scolaires**

### **4.5.1 Expérience du FDS**

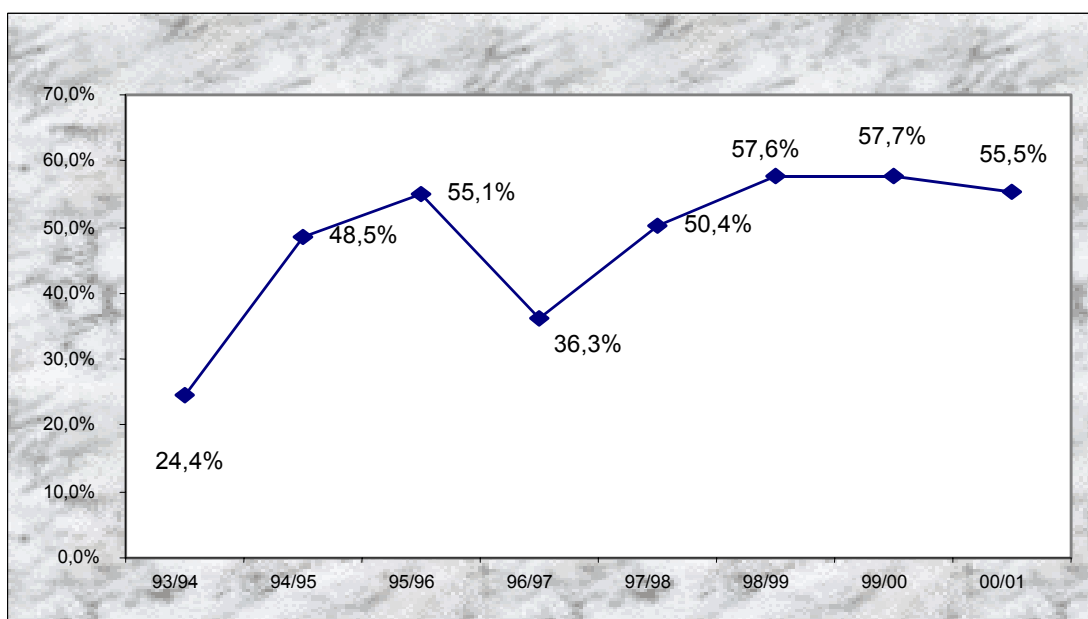
Ici les performances sont étudiées à partir des taux de redoublement, de promotion et de réussite au CFEE.

L'évaluation du FDS réalisée en 2001, révèle que le taux de promotion a connu une nette progression à Louga et à Tambacounda passant de 73.3% à 98.8% et 75.0% à 102.5% pour les filles sur les deux années de la seconde phase. Par contre Diourbel a baissé, passant de 82% à 67%. En revanche, celui des filles a gagné 3 points dans les régions d'extension sur la même période. Globalement, les enquêtes concluent que le taux de promotion interne des écoles abritant le FDS est acceptable et tourne autour de la moyenne nationale.

Cependant, le taux de redoublement n'a pas connu d'évolution significative allant dans le sens de la baisse, il a même augmenté de 1997 à 1999 (17% à 18% pour Diourbel, et 18% à 19 % pour Louga et Tambacounda).

Le taux de réussite au CFEE a connu une nette progression passant de 13% en 1997 à 32.2% en 1999 pour les filles.

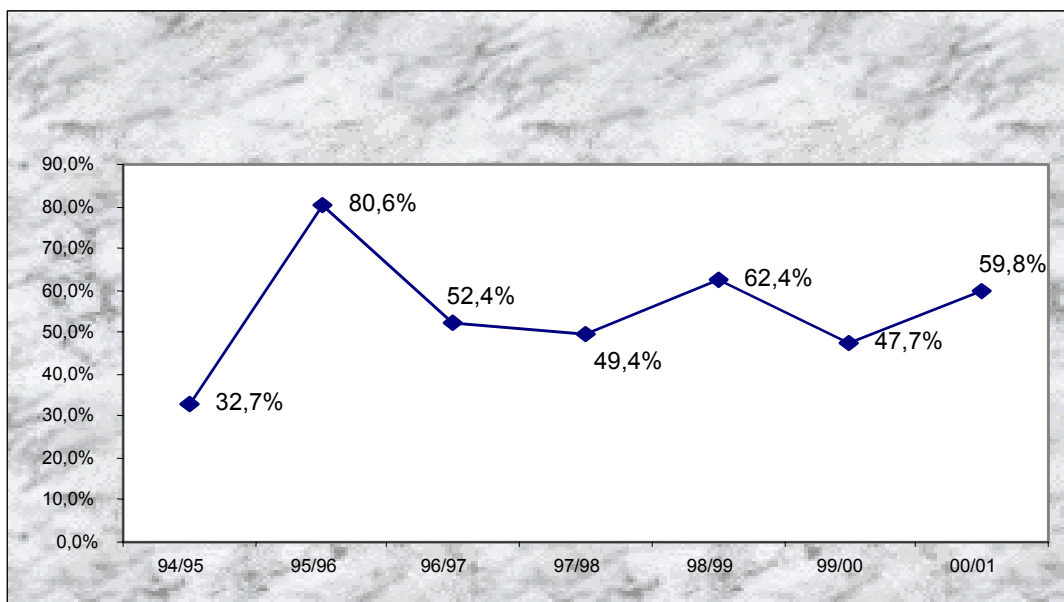
**Figure 2: Evolution des résultats au CFEE dans les écoles du FDS**



Evolution du taux de réussite au CFEE des écoles abritant le FDS

Les écoles témoins n'ont pas connu une évolution similaire.

**Figure 3 : Evolution des résultats au CFEE dans les écoles témoins du FDS**



Comme le montrent les deux graphiques, les écoles du FDS ont connu une bonne évolution tandis que pour les écoles témoins leurs résultats sont en baisse à partir de la même période et évoluent en dents de scie. Dans l'ensemble, les projets ont donné des résultats satisfaisants.

#### 4.5.2 Expérience du PAES

Deux indicateurs sont intéressants dans l'évaluation du PAES : le taux de redoublement et de réussite au CFEE.

Dans ce rapport, la mesure de l'impact de la participation a été réalisée grâce au calcul d'un indice d'implication du milieu sur la Qualité (IIMQ).

**Tableau 7/ Corrélation entre niveau de prise en charge de l'école et les redoublements**

		REDOUB	IIM	IIG
REDOUB	Corrélation de Sig. N			
IIM	Corrélation de Sig. N	- ,09 16		
IIG	Corrélation de Sig. N	- ,09 16	,99 ** ,00 16	

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01

La corrélation de cet indice avec le taux de redoublement montre une corrélation négative et significative de -0.43, c'est-à-dire que plus l'implication augmente plus le redoublement diminue. En effet, le rapport mentionne que les écoles qui ont enregistré les meilleurs résultats dans l'évolution du redoublement sont celles qui ont toutes développé des stratégies de lutte contre ce phénomène, notamment par le développement de cours de renforcement et de rattrapage, organisés soit avec l'appui des Associations Sportives et Culturelles (ASC), soit avec celui de l'Amicale des Anciens élèves ou supportés financièrement par les parents...

Concernant les résultats aux CFEE, l'étude montre une corrélation négative et très faible (-0.023) pour les écoles non prises en charge par le milieu tandis que celles où se développe un partenariat, le coefficient de corrélation devient positif et significatif (+0.25).

Cela confirme les résultats du tableau comparatif de l'évolution du taux de réussite au CFEE entre le niveau national, les écoles prises en charge et celles non prises en charge

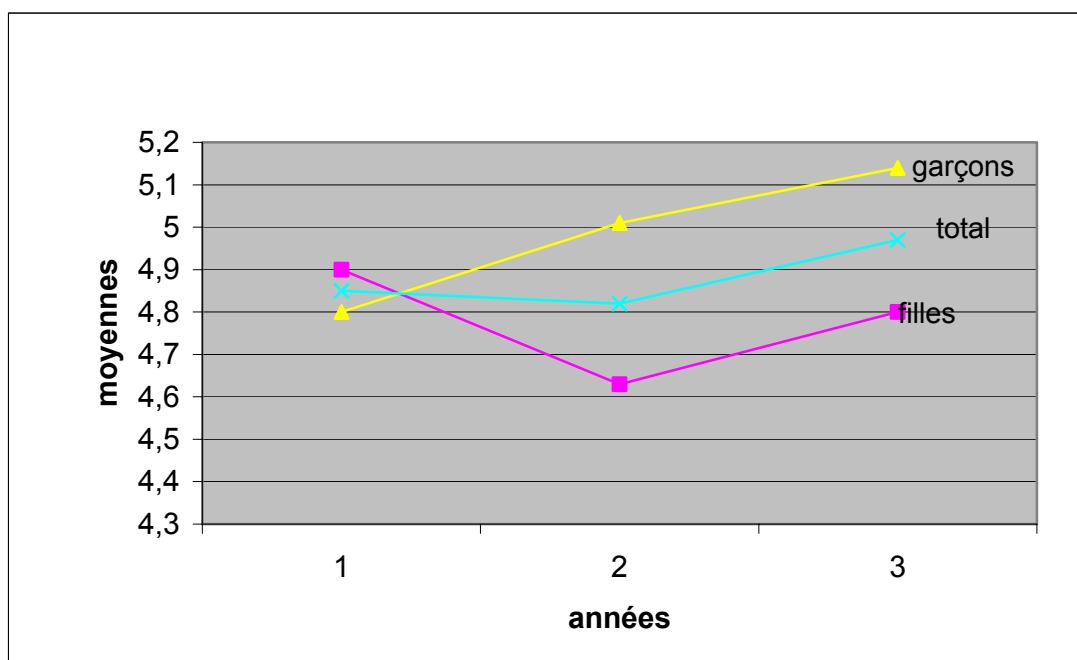
**Tableau 8 : Corrélation entre niveau de prise en charge de l'école et les résultats au CFEE**

Année	National	Ecoles prises en charge	Ecoles non prises en charge
1997	41.62	66	44
1998	44.02	66	43
1999	47.6	64	49
2000	47.59	74	55

#### 4.5.3 Expérience des écoles du PEES

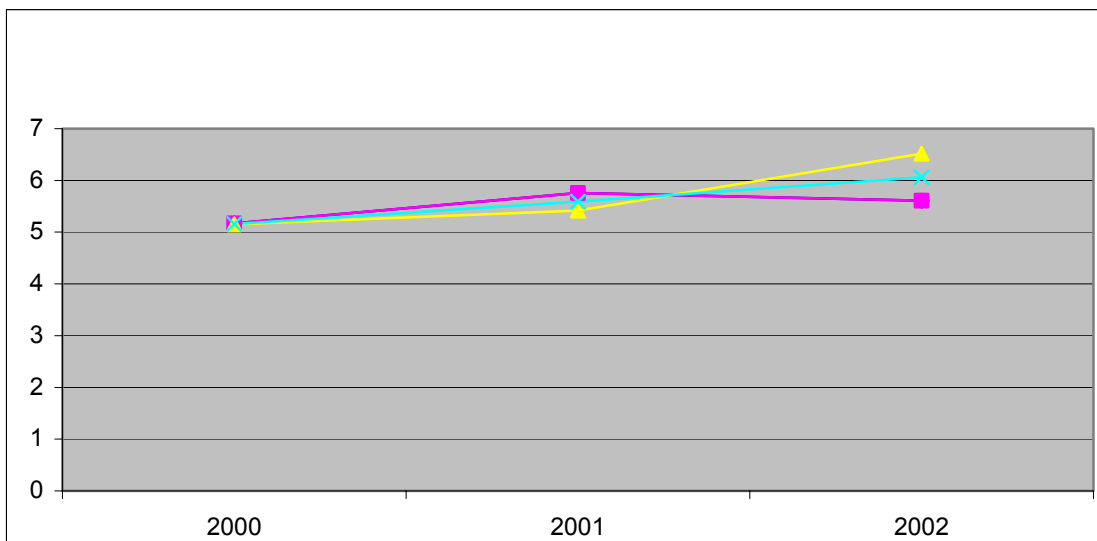
L'analyse concerne les résultats aux compositions et le taux de fréquentation entre les écoles du PEES et des écoles témoins.

**Figure 4: Evolution des moyennes des compositions au CE1 des écoles FDS et des témoins par sexe**



Même s'il est prématuré de parler de résultats au niveau des performances, la tendance qui se dégage montre une bonne évolution pour les filles.

**Figure 5 : Evolution des moyennes au CE2 des écoles FDS et des témoins, par sexe**



La progression est nette pour l'ensemble de la classe. Celle des filles est remarquable de 5.15 à 6.52.

Une comparaison avec les écoles témoins montre que ces écoles qui ne développent pas de projet font de moins bons résultats ou alors ces résultats sont difficilement exploitables par l'indisponibilité d'archives, le manque de suivi des performances, une organisation moins rigoureuse et moins transparente.

Les taux de fréquentation ont également connu des avancées significatives et sont certainement liés à l'intérêt que les acteurs portent à l'école.

**Tableau 9: Evolution du taux de fréquentation au CE1 et CE2 des garçons et des filles**

Classe	sexe	2000	2001	2002
CE1	G	97.92	95.02	96.76
	F	97.93	94.46	96.72
	T	97.92	94.74	96.74
CE2	G	98.03	96.92	98.38
	F	91.06	98.5	98.53
	T	94.54	97.7	98.54

**Tableau 10: Evolution des écarts des moyennes et fréquentations au CE1 et au CE2**

<b>évolution des performances</b>			
	<b>2000/2001</b>	<b>2001/2002</b>	<b>2002/2003</b>
<b>G</b>	0,27	1,13	0,81
<b>F</b>	0,35	0,41	1,38
<b>T</b>	0,31	0,77	1,09
<b>Fréquentation</b>			
<b>G</b>	0,11	1,9	1,62
<b>F</b>	-6,87	4,04	1,81
<b>T</b>	-3,38	2,97	1,8

L'analyse de l'évolution des performances au sein des mêmes établissements scolaires entre deux années consécutives révèle que les résultats sont meilleurs pour les différents niveaux et meilleurs encore pour les filles.

Sauf pour la première année, la fréquentation s'est beaucoup améliorée.

On ne peut pas tirer les mêmes conclusions pour les écoles témoins pour la simple raison que non seulement les registres ne sont tenus ou ne sont pas à jour.

Cela pourrait s'expliquer pour les élèves, par « *une plus grande motivation, un développement du goût de la lecture visible par le taux de fréquentation de la bibliothèque* » (selon les parents et confirmé par les élèves qui se trouvent même des espaces de lecture); « *une meilleure expression orale et écrite* » selon les enseignants, et « *une compréhension des différents énoncés de travail avec la participation à la confection de boîtes à images et aux activités pratiques* » (gestion, animation, jardinage et élevage)

## **4.6 Effets du projet d'école sur les performances scolaires selon le SNERS 2 et le MLA**

### **4.6.1 Le SNERS**

Le Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires, 2<sup>ème</sup> édition appelé SNERS II a eu à inclure dans son échantillon une cinquantaine d'écoles appartenant aux quatre composantes Qualité dont le Projet d'école. Il est question dans ce qui suit pour les deux niveaux évalués, de comparer les performances en français et en mathématiques du groupe dit « Projet d'école » à celles des autres élèves de l'échantillon.

**Tableau 11: Performances en français CP selon que l'école dispose ou non d'un projet**

Comparaison des performances entre projet d'écoles et autres

identification des écoles à projet		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
score global français	autres	1260	18,21	8,47	,24
	projet	168	19,17	8,34	,64

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
score global français	,008	,927	-1,382	1426	,167
			-1,398	215,462	,164

Au CP, la différence des moyennes n'est pas significative

**Tableau 12: Performances en français CE2 selon que l'école dispose ou non d'un projet**

identification des écoles à projet		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
score global	autres	1288	43,13	16,83	,47
	projet	167	39,93	18,04	1,40

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
score global	4,003	,046	2,295	1453	,022	3,20
			2,176	205,238	,031	3,20

Au ce2, la différence des moyennes est significative

**Tableau 13: Performances en math CP selon que l'école dispose ou non d'un projet**

identification		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
score global maths	autres	1260	20,92	9,00	,25
	projet d'école	168	21,02	9,58	,74

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
score global maths	1,400	,237	-,145	1426	,885	-,11
			-,138	208,230	,890	-,11

La différence entre les moyennes n'est pas significative

**Tableau 14: Performances en math CE2 selon que l'école dispose ou non d'un projet**

identification 1		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score maths CE2	autres	1284	35,81	10,36	,29
	projet d'école	168	32,52	10,49	,81

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
Score maths CE2	,180	,671	3,866	1450	,000	3,29
			3,829	211,889	,000	3,29

La différence entre les moyennes est très significative

#### 4.6.2 MLA

Le MLA (Monitoring Learning Achievement) a évalué en 2000/2001 les performances des élèves de quatrième année primaire (CE2) dans les disciplines fondamentales : Mathématiques, Français et Compétences de vie courante. Les écoles dont il s'agit d'analyser les performances dans ce document sont celles ayant piloté un projet (PEES, PAEN et PAES) et figurant dans l'échantillon du MLA. Une quinzaine d'écoles ont été ainsi identifiées.

**Tableau 15 : comparaison des performances en mathématiques**

Moyenne de l'ensemble des élèves

Score en maths/100		
N	Valide	2412
	Manquante	0
Moyenne		39,7278
Ecart-type		15,5486
Minimum		,00
Maximum		91,18

**Tableau 16: Comparaison des moyennes en mathématiques selon le type d'école**

	identification	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score en maths/100	projet d'école	239	37,8292	12,8238	,8295
	autre type	2173	39,9367	15,8082	,3391

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour l'égalité des moyennes								
		F	Sig.	t	ddl	Sig. bilatérale	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								inférieure	supérieure	
Score en math	Hypothèse de variances égales	16,830	,000	-1,990	2410	,047	-2,1075	1,0590	-4,1841	088E-02
	Hypothèse de variances inégales			-2,352	2410	,019	-2,1075	,8961	-3,8705	-,3445

La différence est statistiquement significative

**Tableau 17: Comparaison des performances en français**

Moyenne en français pour l'ensemble des élèves

## Score global français/100

N	Valide	2270
	Manquante	108
Moyenne		48,8670
Ecart-type		18,1230
Minimum		,00
Maximum		96,88

Tableau 18: Comparaison des moyennes en français selon le type d'école

identification		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score global français/100	projet d'école	246	47,2180	18,2676	1,1647
	autre type	2024	49,0674	18,0997	,4023

		Test de l'égalité des		Test-t pour égalité						
		F	Si	t	d	Si (bilatér)	Diffère moye	Diffère écart-	Intervalle de 95% de la	
									Inférie	Supéri
Score global	Hypothè variances	,42	,51	-	22	,13	-	1,22	-	,54
	Hypothè variances			-	306,	,13	-	1,23	-	,57

La différence entre les moyennes n'est pas statistiquement significative

### Comparaison des performances en Compétences de vie courante

Tableau 19: Moyennes compétences de vie courante

## Score en vie/100

N	Valide	2444
	Manquante	0
Moyenne		46,4439
Ecart-type		16,3285
Minimum		,00
Maximum		97,06

**Tableau 20: Comparaison des moyennes en vie courante selon le type d'école**

Identification		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score en vie/100	projet d'école	261	47,9941	15,5039	,9597
	autre type d'école	2183	46,2585	16,4179	,3514

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. bilatérale	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								inférieure	supérieure
Score en vie	1,705	,192	1,623	2442	,105	1,7356	1,0691	-,3607	3,8320
Hypothèse de variances égales									
Hypothèse de variances inégales			1,698	33,676	,090	1,7356	1,0220	-,2747	3,7460

La différence entre les moyennes n'est pas statistiquement significative, même si les écoles avec projet ont en moyenne des résultats supérieurs.

Finalement les tests du MLA n'ont pas montré de meilleures performances pour les projets d'école ou de ce qui reste des PE du PAEN, FDS et PAES. En tout état de cause, nous n'avons pu identifié qu'un nombre restreint d'écoles de ces types, il est dès lors difficile de tirer des conclusions pertinentes et statistiquement valides.

#### 4.6.3 Le Centre d'excellence de Diourbel

Dans le cadre de ses activités de démonstration des solutions à la sous scolarisation des filles dans les systèmes éducatifs des pays africains, sur la base des études sur la scolarisation des filles développées, notamment celle relative au "Genre et Fréquentation scolaire en Afrique (GAPS)" le FAWE, en collaboration avec le Ministère de l'Education a érigé, depuis février 2001, le CEM de Grand Diourbel en Centre d'Excellence. Ce collège devient ainsi le quatrième centre d'Excellence en Afrique, après celui de la Tanzanie, du Rwanda et du Kenya. C'est à cet effet que cette ONG et le Ministère de l'Education ont signé un protocole d'accord et accepté de nommer un coordonnateur, membre de PSR et agent de la coordination du PDEF.

L'option qui préside à l'implantation des Centres d'Excellence est guidée par un souci d'un meilleur ciblage des interventions du FAWE auparavant disparates (bourses, investissements physiques, accès aux manuels, dotation d'équipements, ateliers de formation et de sensibilisation...), afin de maximiser leurs effets sur les résultats des apprentissages et des comportements des filles, des garçons, des corps enseignants et administratifs et des parents, par un effet de synergie

L'objectif de ce Centre d'Excellence est de "trouver les solutions les plus prometteuses pour le développement de l'éducation des filles" par une action sur les facteurs endogènes et exogènes à l'établissement. Le FAWE a mis à la disposition du collège un paquet d'intrants dont:

- une salle polyvalente qui abrite le centre d'écoute et la bibliothèque;
- des micro ordinateurs;
- une bourse annuelle d'un montant de 40 000 FCFA est octroyée aux 30 élèves de première et deuxième année de Collège les plus méritantes et qui se trouvent dans une situation sociale difficile, ce qui fait au total 90 bourses attribuées depuis 2001;
- des manuels scolaires et de matériels didactiques;
- des sessions de formation des enseignants et des ateliers de sensibilisation en genre.

L'originalité de l'expérience du CEM Grand Diourbel se situe dans les processus, stratégies de mise en place et d'utilisation de ces intrants. Au niveau des processus, le souci était de tenir compte des leçons apprises de l'expérience des projets d'établissement. Compte tenu de la jeunesse du collège de Grand Diourbel, de la pauvreté des interactions qui y sont entretenues avec le milieu et de l'absence de culture de projet, l'intervention s'est volontairement limitée aux trois premières années et à une planification à court terme ( sur un an). Il était attendu que dans une période relativement courte, en fonction de la réaction des acteurs et de leur niveau d'apprentissage, un projet d'établissement serait progressivement mis en place.

Quatre principales stratégies ont structuré ce processus :

### **Approfondissement de la connaissance de l'objet de travail**

Les connaissances sur le collège, son environnement et ses élèves et professeurs (vécu individuel, conditions de vie, perceptions...) et sur la situation des filles ont été approfondies et partagées. Les études qualitatives et quantitatives de même que les différentes séances de travail tenues avec les parents, élèves, professeurs et personnels administratifs y ont grandement contribué.

Plusieurs séances de diagnostic participatif réalisés sous l'éclairage des études, de l'expérience vécue et de l'appréciation de certains indicateurs quantitatifs ont facilité la définition des cahiers de charges de chaque groupe d'acteurs. Par rapport aux cahiers de charges élaborés par le Ministère de l'Education on peut relever deux différences fondamentales : (i) dans ce cas-ci, les charges ne proviennent pas du niveau hiérarchique et ne revêtent pas la forme d'instructions émanant des supérieurs. Elles sont plutôt une forme de répartition des rôles et responsabilités que nécessite le changement qualitatif du fonctionnement de l'établissement effectuée, de manière autonome, par les acteurs ( personnels enseignants et administratifs, élèves, communauté), sur la base d'une vision partagée (définition partagée de l'excellence et identification des investissements et des conditions qui permettront au collège de revendiquer ce statut.) (ii) les charges n'ont pas été définies dans l'absolu. Les actions ont été toujours inscrites dans un temps limité (plan d'action annuel, réalisation d'un investissement physique...) Par conséquent, les charges définies pour tel ou tel acteur étaient fixées pour un temps déterminé.

Ces deux différences ont généré des avantages. Le premier est que les charges sont plus acceptées, surtout par les élèves et les membres de la communauté, parce que construites collectivement à travers des interactions des trois groupes d'acteurs et en référence à la situation unanimement désirée. Le deuxième est que les charges étant fixées dans un court temps, les

personnes qui en ont la responsabilité se trouvent plus motivées parce que conscientes de la faisabilité et des effets de l'action.

### **Information, sensibilisation et implication**

Cette triptyque constitue l'une des principales stratégies, en tant que facteur favorisant l'acceptation des charges. Sans une information sur le projet de centre d'excellence et une sensibilisation sur les possibilités d'une action transformatrice de la situation vécue, les acteurs ne sauraient percevoir les raisons de l'action. C'est pourquoi, au cours de plusieurs séances, les cinq pôles suivants ont fait l'objet d'analyse et de mise en relation : C'est quoi un collège d'excellence dans l'approche du FAWE ? Comment se présente le collège de Grand Diourbel aux plans des conditions de travail, des performances des élèves, du statut de la fille... (analyse de la situation)? Jusqu'à quel niveau est-il possible de le hisser sur le chemin de l'excellence ( situation désirée)? Quels sont les moyens de divers ordres qui peuvent y conduire ( quoi faire)? Et quelle est la part de chaque catégorie d'acteur ( qui doit faire quoi)?

Certaines réponses notamment celles relative à la question des moyens ont fortement recommandé l'information et la sensibilisation l'environnement immédiat et lointain de l'établissement. C'est ainsi que l'implication du Conseil régional, de l'Inspection d'Académie et de l'inspection départementale de l'éducation nationale a été démarchée et obtenue.

En ce qui concerne l'environnement immédiat, les assemblées générales renforcées par des consultations individuelles ont facilité l'adhésion des groupements des femmes (GPF), de l'association des parents d'élèves (APE), des associations sportives et culturelles (ASC) du quartier. Le processus aura permis au final de créer un comité de Gestion présidée par une femme membre de GPF et qui inclut en son sein, les représentants des personnels enseignants et administratifs, des élèves, des APE, des ASC, des GPF et du Conseil régional.

### **Planification et suivi instrumenté**

Au cours des deux premières années, la planification a été volontairement limitée dans un horizon annuel et selon un processus à trois étapes:

D'abord la communauté éducative définit les indicateurs structurants de l'excellence ou de la qualité, à partir de la vision de l'excellence mise en relation avec la situation du collège. Treize indicateurs regroupés en cinq catégories ont été sélectionnés (cf. tableau ci-dessous).

**Tableau 21 : Indicateurs classés par catégorie**

<b>N°</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>catégorie</b>
1	Pourcentage des redoublements et des abandons par classe	Rendements interne et externe
2	Pourcentage des élèves ayant la moyenne générale par classe	
3	Pourcentage des élèves ayant la moyenne en français et en math par classe	
4	Pourcentage des élèves orientés en seconde par série	
5	Taux de réussite du BFEM	
6	Pourcentage des postes de responsabilités assumées par les filles ( classe, foyer, clubs)	Responsabilisation des filles
7	Moyenne des consultations de la bibliothèque par élève	Utilisation des intrants

8	Nombre et type de consultations effectuées dans le centre d'écoute et de conseil	
9	Temps d'apprentissage annuel effectivement consommé par discipline et par classe	
10	Contributions en nature et en espèces du CGE, du Conseil régional et des inspections	Appui du milieu
11	Nombre et tenue des registres administratifs	Conditions de travail
12	Nombre et variété des équipements	
13	Ratios : élèves/cours, élèves/table-banc, élèves manuels	

Ensuite, pour chaque indicateur, un seuil de performance a été identifié pour la fin de l'année. Enfin les activités, les responsables et le calendrier d'exécution ont été planifiés.

A partir de la base de suivi des indicateurs élaboré en référence à la base de données zéro, un dispositif de suivi interne et externe a été mis en place. Ce système de suivi, du point de vue de ses paramètres et de son mode opératoire s'est révélé déterminant dans l'exécution des charges. En effet, l'utilisation de résultats attendus (seuil de performance) les plus quantifiables possible et l'instrumentation de leur suivi (fréquence de la collecte des informations, responsables, définition des modalités de restitution et d'analyse) a permis aux différents acteurs d'apprécier périodiquement les effets de leurs efforts. Malgré quelques difficultés de fonctionnement du dispositif notées çà et là, les résultats enregistrés ont été encourageants. L'expérience vécue au collège de Grand Diourbel dégage des pistes supplémentaires d'amélioration des performances d'un établissement par le cahiers de charges.

### **Les résultats obtenus**

Trois résultats parmi ceux attendus retiennent notre attention :

#### **Approfondissement du concept de cahier de charges**

Le concept de cahier de charge dans le projet d'école s'est beaucoup enrichi avec cette expérience, il est devenu plus ciblé et plus opérationnel et a participé à l'amélioration de l'innovation dans la gestion des établissements. Les ruptures essentielles méritent d'être bien identifiées :

- rupture dans la commande (auto-commande et non des instructions venant du niveau hiérarchique) et donc dans son mode d'élaboration (collectivement par la communauté éducative),
- rupture dans son ciblage (temps relativement court qui favorise la motivation des acteurs) et enfin,
- rupture dans la vision qui le fondent : il n'est pas évident que dans le cas de cahiers de charges élaborés extérieurement à l'établissement, les acteurs perçoivent le projet sous-jacent.

#### **motivation des enseignants et des élèves**

Certes au début, la perspective des investissements du FAWE a constitué un facteur de motivation extrinsèque, mais par la suite, la conscience de la possibilité de hisser le collège à un niveau d'excellence acceptable et l'intérêt à améliorer les performances de l'établissement a remplacé progressivement ce facteur externe. Il s'est donc progressivement développé une motivation intrinsèque tant au niveau des élèves que de certains professeurs. Le mode d'élaboration et de mise en œuvre des cahiers de charges a participé à la création de cette motivation.

## Performances des élèves

Tableau 22 : suivi des performances scolaires

N°	indicateur	Situation zéro de 2001			Situation en 2002		évolution	
		classe	G	F	G	F	G	F
1	Taux de promotion par classe	6	93,19	82,39	93.20	66.18	+0.01	-6.21
		5	95,36	98,61	95.37	98.61	+0.01	0
		4	85,59	82,8	85.60	82.81	+0.01	+0.01
2	Pourcentage des élèves ayant la moyenne générale par classe	6	48,48	78,26	76,22	69,62	+25.74	-8.64
		5	70,79	42,86	81,96	92,64	+11.96	+48.78
		4	41,56	25,00	50	54,9	+8.44	+29.4
		3	66,07	32,43	20,31	14,81	-45.66	-18.62
3	Pourcentage des élèves ayant la moyenne en français		37.38	44.38	30.54	44.06	+7.16	-0.32
4	Pourcentage des élèves ayant la moyenne en math par classe		39.56	35.39	40.59	40.19	+1	+4.80
5	Pourcentage des élèves orientés en seconde par série		44.64	40.59	36.92	34.62	-4.72	-5.97
6	Taux de réussite du BFEM		55	50	41.93	38.46	+13.07	-11.64

La comparaison des performances des élèves d'un même niveau sur les deux années révèle une évolution positive des résultats des garçons et des filles aux niveaux du taux de promotion de la classe de quatrième, du pourcentage des élèves ayant la moyenne générale en cinquième et quatrième. Concernant les taux de promotion et d'élèves ayant la moyenne générale en sixième et le taux de réussite au BFEM, les résultats des garçons s'accroissent, contrairement à ceux des filles. Cette base de comparaison présente des faiblesses. Elle ne considère pas les mêmes groupes d'élèves. De plus, il est important de souligner que par rapport à 2001, l'établissement s'est enrichi de quatre classes : 2 sixièmes, 1 cinquième et 1 quatrième, ce qui a eu comme conséquence l'accroissement des effectifs qui passent de 499 à 615, soit un taux d'accroissement annuel de 23.24%.

Si l'on compare les résultats obtenus par le même groupe d'élèves sur les deux années, on remarque une nette progression des sixièmes de 2001 ( plus importante chez les filles), aussi bien pour le taux de promotion que pour la moyenne générale. Par contre, pour les classes de cinquième et de quatrième de la même année, les performances ont baissé, sauf pour les filles de quatrième. Cette baisse progressive des moyennes en quatrième et troisième est vraisemblablement générale.

Au total, on peut conclure à une tendance vers un accroissement plus marqué des performances des filles ; ces dernières restant moins touchées là où une baisse sensible a été constatée..

Aussi, les résultats obtenus, dans le cadre de la mise en œuvre des cahiers de charges de ce centre d'excellence, pourraient être améliorés si les défis et obstacles ci-dessous étaient vaincus:

**Un meilleur leadership du chef d'établissement et un engagement plus marqué des professeurs de français et de math des classes de quatrième et de troisième :** une bonne gestion des cahiers de charges nécessite un chef d'orchestre engagé et crédible qui sait fouetter la motivation des acteurs et assurer le suivi permanent des indicateurs. Les causes de la baisse des performances des classes de quatrième et de troisième étant largement due à la faiblesse des moyennes en français et mathématique ( aucun élève n'a la moyenne dans ces disciplines sur les deux années), le professionnalisme et l'engagement des professeurs dans ces matières sont remis en cause.

**Une plus grande implication de la communauté :** Un comité de gestion a été créé mais son fonctionnement présente encore des faiblesses. Toute la valeur ajoutée attendue de cet organe n'est pas apparue. Il importe de prendre des mesures propres à le rendre plus fonctionnel. Le chef d'établissement a un rôle de premier ordre à jouer dans cette entreprise.

**Un suivi plus rapproché de la mise en œuvre des outils :** en plus du suivi du fonctionnement du comité de gestion, une attention particulière devrait être portée au suivi de l'exécution des plans d'actions, de l'utilisation de la base de suivi des indicateurs et du climat général de l'établissement.

**Les difficultés dans la mise en œuvre des projets d'école :** les acteurs doivent faire face à différentes contraintes. Plusieurs niveaux de contraintes sont identifiés dans les différentes expériences :

**Le conservatisme des enseignants et le corporatisme contestataire**

Les enseignants associent difficilement les autres acteurs au travail pédagogique qu'ils considèrent généralement comme leur domaine privilégié.

**Les déficits de formation pour une gestion par les résultats**

Il est vrai que plusieurs sessions de formation ont été dispensées aux différents acteurs et sur des thèmes très variés dans tous les projets expérimentés. Le rapport d'évaluation d'étape et celui relatif à l'audit des fonds du FDS reconnaissent tous l'insuffisante maîtrise des capacités fondamentales liées à une pratique pédagogique centrée sur la qualité des apprentissages et à la gestion. ( le rapport de PMS (CDC) reconnaît la même difficulté)

## 5 PERENNISATION, AUTONOMIE ET SOUTENABILITE

Le triptyque pérennisation, autonomie et soutenabilité s'analyse surtout à travers les capacités des acteurs à développer leur professionnalisme et leur sens de l'organisation et de la responsabilité.

### 5.1 Que reste-il des différentes innovations ?

La pérennisation de la dynamique du FDS est appréciée à partir de quatre paramètres : maintien de la tendance d'accroissement des performances des écoles, survie des CGE, existence des intrants fournis voire leur amélioration, existence de projets d'école. Il s'agit de vérifier l'existence de ces quatre paramètres en 2000 et 2001. Certes, la durée qui nous sépare de la fin du FDS est trop courte pour mesurer les impacts, mais des tendances peuvent valablement être esquissées.

Il est constaté une baisse des principaux indicateurs de performance de la qualité:

- Le taux de promotion a évolué négativement de 98.8% à 83.5%. Le taux de réussite des garçons au CFEE est passé de 57.7% à 55.5% et celui des filles de 56.5% à 51%. Seul le taux de redoublement est en amélioration ( 19.6% à 16.3% et pour les filles 19.9% à 17.4%.)
- Au niveau organisationnel, dans plus de 80% des écoles, les CGE continuent d'exister et développent quelques activités. Cependant, partout il est déploré des difficultés pour mobiliser les communautés.

Dans les écoles développant l'expérience du PEES visitées et dans les écoles témoins nous avons constaté par endroit la survivance de projet du PAEN qui continue d'exister avec une certaine autonomie. Dans les écoles du FDS, des initiatives ont permis l'aménagement de champs collectifs pendant les vacances pour l'auto financement des activités en vue de la pérennisation des projets ; la cour des écoles et les terrains connexes ont été utilisés pour ces travaux agricoles réalisés par l'ensemble des élèves avec l'aide de la communauté. Les ressources collectées après la vente sont versées dans le compte de l'école. Outre les activités d'élevage, de jardinage ou réalisations d'infrastructures, certains ont acquis des stocks de manuels. Par exemple dans les projets FDS des manuels subsistent encore dans toutes les écoles. Le taux de déperdition est estimé à environ 20%. Certains CGE ont augmenté leur stock durant ces deux dernières années, pendant qu'un autre a acquis une boîte à pharmacie et réalisé une adduction d'eau. La location de livres aux élèves, la formation en reluire pour les maîtres et les élèves est venue compléter la panoplie de mesures sécuritaires et assurer aux ouvrages une longévité raisonnable. L'école de Ngoye dans le département de Bambey peut être cité dans ce cas.

La richesse de la démarche a permis l'émergence d'effets d'entraînement à l'image des projets d'amélioration de la qualité (PAQ) instaurés à Mbacké pour tous les établissements et les projets qualitatifs d'école pour l'élargissement de l'impact du FDS à Linguère. Le troc de denrées alimentaires et de produits divers ( mil, miel, lait, paille, bois mort... ) dont le prix est l'équivalent du montant de la location des livres et autres intrants, décidé par les parents est une facilitation de la mise à disposition des livres entre les mains des enfants. La gestion transparente de ces produits "troqués" assure une réalimentation de la caisse de l'école.

Au plan sanitaire, la recherche d'appuis voire de financement pour la préservation de la santé des enfants dans la lutte contre la bilharziose est une dimension qui valorise la recherche de solutions adéquates à des problèmes importants en rapport avec d'autres partenaires. Cet exemple entre autre est une libération de l'initiative et une démarche communautaire débordant le pédagogique. Même si l'existence véritable d'une base communautaire capable de fructifier la démarche, la relation d'autonomie des acteurs à la base et l'innovation, la volonté d'auto promotion des communautés et la capacitation des acteurs ont apparemment manqué, dans certains cas des initiatives se sont poursuivies et produits des effets d'entraînement très appréciables.

En fait l'existence d'un projet renforce le sentiment d'appartenance à une école, d'avoir un objectif commun, un désir partagé. Ce sentiment se traduit chez les élèves par un temps de présence plus long, une fréquentation plus assidue et un plus grand intérêt des parents et de toute la communauté; c'est le cas de la plupart des écoles visitées. Quand les populations se sentent concernées par une école, celle-ci est plus épanouissante et est protégée de toutes les agressions. La mise en place de structures de pilotage et de suivi aux niveaux central, régional et départemental (dans le cas des CDC), a facilité l'identification des rôles et des modalités organisationnelles globales.

Enfin l'organisation et la mise en place des comités chargés de gérer les projets ont permis une implication réelle de la communauté dans la gestion des affaires de l'école (répartition des tâches entre les enseignants, les parents, les collectivités locales et les élèves). Le résultat final de ces innovations est aujourd'hui l'intégration de la démarche, de la méthode dans le PDEF, pour un partenariat plus efficace et une décentralisation plus accrue et la gestion basée sur les résultats. *« une prise de conscience de la nécessité de changer le visage de l'école a été largement partagée dans les milieux éducatifs. Des projets bien charpentés qui partent d'un diagnostic global pour identifier les problèmes majeurs qui obèrent le développement des écoles et aboutissent à un plan d'action réaliste ont été les moyens les plus courants pour traduire cette volonté d'améliorer les performances de l'école ».*

## **5.2 Le professionnalisme :**

Le professionnalisme des acteurs, en particulier des enseignants, s'est beaucoup amélioré avec les projets. La mise en place de véritables équipes pédagogiques autour des projets avait pour objectifs de rompre la solitude des maîtres et d'organiser une synergie positive entre enseignants d'un même niveau ou d'une même école qui construisent des instruments ensemble, échangent activement sur des démarches et options pédagogiques. Ces équipes pédagogiques ont contribué à développer de nombreuses initiatives.

Selon PM SOW, *« Le pilotage à travers les cahiers des charges a renforcé le professionnalisme des maîtres, des directeurs et des inspecteurs... en créant un état d'esprit nouveau, des démarches novatrices de gestion de la classe, de l'école et de la circonscription scolaire ».*

*« L'intégration dans les plans de formation initiale et continue des enseignants d'un module sur les cahiers des charges en est une illustration. Les séminaires bilans constituent des moments privilégiés d'échanges et d'enrichissements réciproques pour les inspecteurs.*

*En favorisant la réflexion sur la pratique, en offrant des outils pour l'action, en transformant les expériences en savoir, en développant un langage commun, le pilotage par les cahiers de*

*charges a permis de créer une coopération interactive, régulière, nécessaire à toute professionnalisation. »*

L'organisation de tests standardisés a permis d'introduire un minimum de culture de l'évaluation dans les écoles, de renforcer les échanges entre écoles et de favoriser l'enrichissement mutuel. Aujourd'hui la démarche de projet et la gestion par les résultats fait des acteurs de véritables entrepreneurs.

### **5.3 L'organisation des écoles :**

Le projet a enclenché un nouvel esprit dans l'organisation de l'école. Dans l'espace éducatif du PEES et du FDS notamment, il se développe des initiatives de construction d'instruments de facilitation de la lecture mais aussi de son évaluation (la Division des Examens et Concours travaille présentement à une épreuve écrite de lecture à introduire au CFEE). Même dans les écoles témoins du PEES qui ont conservé des survivances d'anciens projets, ce réflexe existe encore. La communauté commence à s'intéresser à l'organisation pédagogique des écoles, au suivi des élèves (recrutement de répétiteurs) et l'évaluation des apprentissages.

Le projet d'école semble rapprocher davantage les maîtres dans les échanges pédagogiques. On remarque souvent la disposition à effectuer des préparations communes et l'école dans la majorité des cas baigne dans une ambiance très cordiale favorable au travail. Les enseignants se consultent pour résoudre des questions relatives à la gestion des apprentissages, des progressions générales des enseignements et surtout sur la pratique régulière de l'évaluation, dans une gestion qui ne se présente pas comme un surplus de travail.

Les types d'organisation observés et qui semblent émerger sous l'influence des projets d'école tels le collectif des directeurs ou les tables de concertation renforcent le statut du directeur. Ces techniques d'organisation, tout en systématisant les rencontres pédagogiques, renforcent le leadership du directeur par le rôle que lui confie ou du moins lui reconnaît toute la communauté de suivre le travail des enseignants sur la base des résultats scolaires. C'est un nouvel esprit de pilotage du système à l'intérieur.

Dans le domaine de la gestion, une certaine autonomie est désormais reconnue aux écoles par l'octroi de subventions directes aux projets. Les fonds sont dans des comptes ouverts par les écoles grâce à la publication d'un décret d'application. En effet, pour la première fois des fonds publics étaient déposés directement dans des comptes ouverts par des écoles sans passer par les services financiers décentralisés de l'état et sans transiter par les Inspections d'Académie et les Inspections départementales de l'Education. Un Manuel de procédures en définit les modalités d'utilisation.

### **5.4 Responsabilisation**

Contrairement aux pratiques du passé où les actions n'étaient assumées par personne, le pilotage par les cahiers de charges a permis d'individualiser les responsabilités tout en valorisant la responsabilité collective. En effet en instituant l'obligation de résultat pour chaque poste de travail ainsi que l'obligation de rendre compte des résultats annuels de chaque niveau de la

chaîne hiérarchique, la notion de responsabilisation a fait une avancée remarquable dans le sous système.

Aujourd'hui la demande du PDEF aux bénéficiaires de contribution à hauteur de 20% (5% pour les collectivités et 15% pour les ménages) participe de la culture de la responsabilité partagée. Doter chaque acteur d'un référentiel de comportement et l'amener à prendre conscience de la tenue de bilans où sont appréciés les résultats de chacun ne veut simplement pas dire standardisation des comportements. Une grande liberté est laissée à chaque acteur pour définir les modalités les plus intelligentes et les adaptées pour réaliser ses résultats.

Le point d'aboutissement de la responsabilisation pose l'épineuse question du leadership du directeur et de la culture du bilan. En effet, la prise en charge plus effective de l'encadrement des enseignants par les directeurs a permis une meilleure mobilisation, une meilleure planification des activités scolaires, une amélioration constante des performances des apprenants et l'instauration d'une ambiance de travail propice au développement d'une école efficace. Des structures jadis bien tenues et de renommée sont tombées très bas ou en pertes de vitesse du fait d'un simple changement à la tête de l'institution.

Une plus grande implication de la communauté s'est manifestée de plusieurs manières. Le comité de gestion de l'école a, dans la plupart des cas, été présidé par un parent d'élève; il est souvent arrivé que le trésorier soit également un parent.

## 6 SOUTENABILITE

### Exemples du PEES et du FAWÉ

Il est vrai qu'il n'est pas aisé de déterminer de manière précise, au regard des multiples interventions au profit de l'école, les facteurs qui sont à la base des résultats obtenus. Mais toujours est-il que dans le cas d'espèce, l'apport financier substantiel du PEES a fait de ce projet un partenaire privilégié.

En fait le coût total de son intervention au niveau des établissements de notre échantillon s'élève à 65 867 710 FCFA alors que la participation des populations tourne autour de 3 millions, soit un coût unitaire par élève de 6 972,34 FCFA /an. Rapporté au nombre d'élèves du Sénégal, l'intervention coûterait globalement 8 346 457 516 FCFA (pour 1 197 081 élèves, effectif de 2001/2002). Il est intéressant de noter qu'à cette période durant laquelle l'état a dépensé 36 000 FCFA par élève de l'élémentaire et les déperditions (abandons et redoublements ont coûté près de 11 milliards FCFA à l'Etat.

Dés lors il est souhaitable de poursuivre l'option du PEES et de faire de l'approche projet une alternative face à l'inefficacité des abandons et redoublements qui sont coûteux et n'ont pas permis d'améliorer le rendement interne du système. Un tel choix pourrait présenter, entre autres, l'avantage de réduire de près de la moitié du budget alloué aux redoublements et abandons (8 346 457 516 FCFA au lieu de 11 000 000 000 FCFA).

Dans le cas du centre d'excellence FAWÉ, l'ONG a dépensé près de 42 millions et l'Etat et les Collectivités locales autant en deux ans pour un effectif de près de 600 enfants. Si dans la première année du projet les populations ont participé pour la moitié de l'enveloppe en diversifiant les partenaires, l'engagement prononcé du FAWÉ a presque inhibé les initiatives de la communauté scolaire ; les participations s'amointrissent. Ces investissements sont en dehors des activités de formations, d'acquisitions de manuels et de sensibilisation sont des infrastructures.

En tenant compte d'un taux d'amortissement de 40 ans pour les infrastructures on peut estimer les dépenses par élève du moyen à 4 milliards. Considérant que le redoublement et l'abandon à ce niveau coûte près de 3 milliards, il n'est pas superflu de faire un tel investissement sur la qualité de l'éducation.

Bref, l'idée est de montrer que l'Etat sénégalais a les moyens de cette politique, il s'agit de bien orienter les investissements et de faire les bons arbitrages.

## 7 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

### 7.1 Leçons apprises

La nécessité d'une vision partagée des objectifs au niveau de l'école est un préalable à toute implication des acteurs éducatifs et de la communauté.

Le cahier de charges implique une culture de la responsabilité individuelle et collective. Il ne doit pas être une mesure administrative qui dicte des comportements aux acteurs éducatifs mais le référentiel construit collectivement et dont la modalité principale d'élaboration est cette vision partagée des objectifs par les différents partenaires. C'est une culture mettant en avant le niveau local, une administration directe qui associe tous les partenaires à la base faisant ainsi de l'école non plus un réceptacle de décisions provenant du centre mais plutôt la base de leur initiative et de leur réalisation. En cela, le cahier des charges s'est révélé un instrument de planification d'activités pour une meilleure lisibilité de la gestion.

Le rapprochement du cahier des charges avec le projet d'école qui en lui-même induit des cahiers de charge en tant que partage des responsabilités bien comprises pour les différents partenaires à sa réalisation permet de conjuguer harmonieusement les invariants organisationnels du système dans sa globalité et les besoins du milieu. Il est nécessaire d'avoir de grands axes d'orientation pour garder l'unicité de l'institution. Le cahier des charges ont permis aux acteurs éducatifs comme à la communauté de mettre en place des types d'organisation à même de gérer l'éducation à la base dans ces divers aspects organisationnels et pédagogiques.

Les différents collectifs de directeurs d'école organisés en zones ou secteurs avec une représentation départementale ou communale, les collectifs des mères d'élèves, les cellules pédagogiques dites mères regroupant plusieurs cellules d'animation et organisant les progressions pédagogiques annuelles et des évaluations standardisées participent de ces faits émergents de la contractualisation qui consacrent définitivement la gestion à la base et du coup récusent la stratégie du top down caractéristique première de l'administration centralisée.

La mise en œuvre du projet d'école et des cahiers de charges a amélioré la gestion de l'éducation mais force est de constater que les réponses sont encore insuffisantes. En matière de partenariat vecteur directeur dans les nouvelles stratégies de développement de l'école, les formes d'organisation s'inscrivent encore dans une logique d'assistance comme dans les anciens modèles, les organismes d'appui font montre d'une prodigalité qui inhibe l'esprit d'entreprise dans plusieurs projets ; il est nécessaire que les acteurs définissent clairement les charges des différentes parties, et se mettent réellement en partenariat.

La mise en œuvre des cahiers des charges et des projets d'écoles a montré un impact positif sur les performances scolaires au niveau des apprentissages ; ces innovations méritent d'être entretenues et poursuivies

## 7.2 Recommandations

Une recommandation première est d'avoir des lieux de gestion des différentes innovations, des lieux qui puissent montrer les progrès et permettre la consolidation des acquis. Ce choix permettrait d'éviter la répétition d'expérience déjà faite et surtout que des structures bien tenues tombent très bas ou perdent de la vitesse après le départ de leur animateur .

Un renforcement de cette option serait pour une vraie pérennisation des acquis de la contractualisation, d'introduire des modules du domaine dans la formation initiale des instituteurs et des inspecteurs.

Pour le cahier des charges, il est nécessaire de partager son orientation stratégique et d'adapter les différentes activités au niveau local pour une appropriation qui intègre les préoccupations du milieu et un effort particulier doit être mis dans la consolidation des structures nées des besoins locaux tels le collectif des directeurs et la table de concertation .

*Le collectif des directeurs d'école* implique les directeurs comme relais dans la gestion, le suivi et l'encadrement dans la circonscription. Il est née suite aux besoins manifestes d'encadrement des maîtres face à la faiblesse du ratio inspecteur/maîtres, il se révèle être un outil pertinent d'exécution et de gestion du Plan Départemental de l'Education (PDDE) et un cadre de concertation et de coordination de la réflexion au plan local tant au niveau organisationnel que pédagogique. Aussi, offre-t-il l'occasion de développer une approche participative (négociation et adhésion). L'initiative doit être encouragée.

La table de concertation des partenaires est aussi un instrument devant bénéficier de la même attention, cet outil né de la pratique de contractualisation est un instrument permettant de réunir l'ensemble des partenaires pour échanger et planifier les activités dans le champ d'intervention et s'offrir ainsi toutes les chances de réaliser les objectifs de développement de l'accès et de la qualité. L'instrument se présente en levier puissant pour accroître et rentabiliser au mieux les ressources nécessaires pour performer le système .

Ces outils nés dans la mise en œuvre des activités contractualisées entre différents partenaires de l'école comme des éléments de facilitation évoluent et doivent faire l'objet d'une modélisation pour leur pérennisation et leur consécration dans le pilotage de l'éducation de base.

## BIBLIOGRAPHIE

- 1 Un exemple de partenariat dans l'enseignement élémentaire, l'ADEA, oct-98, in Revue des Echanges (AFIDES vol 15 N°1 mars 1998).
- 2 Analyse de l'éducation primaire au Sénégal sur la base de l'enquête de ménages MICS2000 et de données de démographie scolaire, Alain Mingat, Khadij Mint Mohamed Salem & El Hassene Ould Inejih, Avril 2002.
- 3 déclaration mondiale sur l'EPT, Jomtien mars ,1990.
- 4 Etude sur les cahiers de charges, P. Momar Sow,
- 5 Evaluation à mi-parcours du projet Centre d'excellence de Grand-Diourbel, FAWE, 2003
- 6 Evaluation standardisée du MLA, 2000
- 7 Evaluation standardisée SNERS II, 2003
- 8 Genre et fréquentation scolaire à l'élémentaire au Sénégal, FAWE, IDS, 2000.
- 9 L'analyse pays de EDM, 2003
- 10 La situation des enfants dans le monde, Unicef, (1999)
- 11 le rapport « *Les influences de la prise en charge de l'école par le milieu sur les performances des écoles primaires du Sénégal* », PGLJ, ROCARE, 2001
- 12 le rapport sur l'évaluation du FDS réalisée avec l'appui de l'ADEA, 2001
- 13 Loi sur la décentralisation
- 14 PDEF, 2000
- 15 Priorités et stratégies pour l'Education (Banque mondiale, novembre 1995).
- 16 Rapport provisoire « *sur les contreparties locales dans les programmes d'investissement du secteur de l'éducation* », C. Faye, 2003