République du Sénégal Un Peuple- Un But- Une Foi Ministère de l'Éducation nationale

Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation

SYNTHESE PROSPECTIVE DE L'EVALUATION DE LA PHASE 1 DU PROGRAMME D'AMELIORATION DE LA QUALITE, DE L'EQUITE ET DE LA TRANSPARENCE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (PAQUET)

(Re)contextualiser le PAQUET

Dakar, Janvier 2017

Sommaire

Sigles – Acronymes 4
Résumé exécutif 7
1. Introduction générale 13
2. Méthodologie 16
3. Cadres de référence – problèmes – enjeux 18
4. Performances enregistrées durant la 1ère phase 23
4.1 Amélioration de la qualité 23
4.1.1 Efficacité interne 23
4.1.1.1 DIPE 23
4.1.1.2 Cycle fondamental 24
4.1.1.3 ESG 25
4.1.1.4 EBJA 25
4.1.1.5 FPT 26
4.1.1.6 ESR 26
4.1.2 Réussite des apprentissages 26
4.1.2.1 Cycle fondamental 26
4.1.2.2 ESG 27
4.1.2.3 EBJA 27
4.1.2.4 FPT 28
4.1.2.6 ESR 28
4.1.3 Intégration des TICE 29
4.1.3.1 DIPE 29
4.1.3.2 Cycle fondamental et ESG 29
4.1.3.3 EBJA 30
4.1.3.4 ESR 30
4.1.4 Promotion des mathématiques, des sciences et des technologies 30
4.1.4.1 Cycle fondamental et ESG 30
4.1.4.2 FPT 31
4.1.4.3 ESR 31
4.1.5 Efficacité externe 31
4.2 Accès 32
4.2.1.1 DIPE 32
4.2.1.2 Cycle fondamental 33
4.2.1.3 ESG 33
4.2.1.4 EBJA 33
4.2.1.5 FPT 34
4.2.1.6 ESR 34
4.2.1.7 Equipements et infrastructures d'accueil 35
4.3 Equité 36
4.3.1 Indice de parité 36
4.3.2 Disparités géographiques 37
4.3.3 Langue d'enseignement – Filières de formation 38
4.3.4 Prise en charge des enfants vivant avec un handicap 39
4.3.5 Disparités socioéconomiques 39
4.3.6 Validation des acquis de l'expérience 39
4.3.7 Répartition des ressources 40
4.4 Gouvernance 40
4.4.1 Principes et outils de pilotage, de coordination du système 41
4.4.2 Cartes scolaire, de FPT et d'ESR 43
4.4.3 Gestion des ressources humaines 43
4.4.4 Financement de l'Education et de la Formation 46
4.4.5 Décentralisation – Déconcentration 49
4.4.6 Dialogue social et communication 51
4.4.7 Redevabilité et transparence 52
4.4.8 Efficacité et efficience 52

4.5 Satisfaction des parties prenantes et des clients 54
5. Leçons apprises 55
5.1 Facteurs de réussite 55
5.2 Facteurs de contreperformance 56
5.3 Défis et enjeux pour la 2e phase du PAQUET 56
5.3.1 Faiblesses et acquis à considérer 57
5.3.2 Anticipation et gestion des défis majeurs 58
6. Mises en perspective 62
6.1 Options – Orientations stratégiques – Principes directeurs 62
6.2 Mesures phares 63
7. Eléments de conclusion 67
Documentation sélective 68
Equipe de réalisation 70
Documents annexes 72
Annexe 1a : Objectifs et cibles des deux principaux Agendas post 2015 72
Annexe1b : Décisions issues des conseils présidentiels sur l'ESR et les Assises de l'Education 74
Annexe 2 : CMR DIPE 75
Annexe 3 : CMR Cycle fondamental et ESG 78
Annexe 4 : CMR EBJA 87
Annexe 5 : CMR FPT 89
Annexe 6 : CMR ESR 91
Annexe 7 : CMR gouvernance 98
Annexe 8 : Evaluation qualitative de la commission DIPE 100
Annexe 9 : Evaluation qualitative de la commission Cycle fondamental et ESG 108
Annexe 10 : Evaluation qualitative de la commission Alphabétisation, langues nationales, daaras 111
Annexe 11 : Evaluation qualitative de la commission Formation professionnelle et technique 116
Annexe 12 : Evaluation qualitative de la commission Enseignement supérieur 120
Annexe 13 : Evaluation qualitative de la commission Gouvernance et coordination du secteur 122
Annexe 14 : Evaluation qualitative de la commission promotion mathématiques, sciences et technologie 124
Annexe 15 : Evaluation qualitative de la commission TICE 126

Sigles – Acronymes

ADEM	Appui au Développement de l'Enseignement moyen
AFD	Agence française de Développement
AME	Association des Mères d'Elève
ANPECTP	Agence nationale de la Petite Enfance et de la Case des Tout-petits
ANSD	Agence nationale de la statistique et de la démographie
APC	Approche par les compétences
APE	Association des Parents d'Elèves
APSE	Appui au pilotage du système éducatif
ARED	Associated in Research and Education for Development
BFEM	Brevet de fin d'Etudes moyennes
BID	Banque islamique pour le Développement
BREDA	Bureau régional de l'Education en Afrique - UNESCO
BST	Bloc scientifique et technologique
CAP	Cellule d'Animation pédagogique
CAQ	Contrat d'Amélioration de la Qualité
CCIEF	Cadre de Concertation et d'Intervention pour l'Education des Filles
CDP	Contrat de Performance
CDSMT	Cadre des Dépenses sectoriels à moyen Terme
CE_{1-2}	Cours élémentaire 1^{ere} – $2^{ème}$ année
CEFDI	Centre d'Education et de Formation des Déficients Intellectuels
CGE	Conseil de Gestion de l'Etablissement/ Comité de Gestion de l'Ecole
CEM	Collège d'Enseignement moyen
CFEE	Certificat de Fin d'Etudes élémentaires
CFS-EM	Certificat de Fin de Stage des Elèves-Maitres
CIME	Cellule informatique du ministère de l'Education
CM_{1-2}	Cours moyen 1^{ere} – $2^{ème}$ année
CNAES	Concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur au Sénégal
CNEPS	Centre national d'Education physique et sportive
COSYDEP	Coalition des organisations en synergie pour la défense de l'éducation publique
CPC	Classe préscolaire communautaire
CRD	Conseil régional de Développement
CRES	Consortium pour la Recherche économique et sociale
CRFPE	Centre régional de Formation des Personnels de l'Education
DIPE	Développement Intégré de la Petite Enfance
DAGE	Direction de l'Administration générale et de l'Equipement
DALN	Direction de l'Alphabétisation et des Langues nationales
DCAS	Division des Cantines scolaires
DEE	Direction de l'Enseignement élémentaire
DEMSG	Direction de l'Enseignement moyen secondaire général
DEPS	Direction de l'Education préscolaire
DESG	Direction de l'Enseignement secondaire
DES	Direction de l'Enseignement supérieur
DPPD	Document de programme pluriannuel de Dépenses
DRH	Direction des Ressources humaines
DPRE	Direction de la Planification et de Réforme de l'Education
DSAJ	Division des Sports et des Activités de Jeunesse
EBJA	Education de Base des Jeunes et des Adultes
ECB	Ecole communautaire de Base
EE	Enseignement élémentaire
EPT	Education pour Tous
EFA	Ecole franco-arabe
ELAN	Ecole et Langues nationales
EMSG	Enseignement moyen et secondaire général
ENO	Espace numérique ouvert
ESR	Enseignement Supérieur et Recherche

ETS	Equipe technique sectorielle
FPT	Formation Professionnelle et Technique
FASTEF	Faculté des Sciences et Technologies de l'Education
GAR	Gestion axée sur les Résultats
GAML	Global Alliance to Monitor Learning (Alliance mondiale pour la mesure de l'apprentissage
IA	Inspection d'Académie
IEF	Inspection de l'Education et de la Formation
IEMS	Inspecteur de l'Enseignement moyen secondaire
IFADEM	Initiative pour la Formation à Distance des Maitres
IGEF	Inspection générale de l'Education et de la Formation
INEADE	Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education
INEFJA	Institut national d'Education et de Formation des jeunes Aveugles
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
JICA	Agence de Coopération internationale du Japon
LARTES	Laboratoire de Recherche sur les Transformations économiques et sociales
MEN	Ministère de l'Education nationale
MEFP	Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan
MFFE	Ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfance
MFPAA	Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat
MESR	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MIRADOR	Management intégré axé sur la dotation rationnelle des Ressources
ODD	Objectif de Développement durable
ONG	Organisation non gouvernementale
OPAM	Olympiade Pan africain de Mathématiques
PAA	Purchase from Africans for Africa
PAAME	Projet d'Amélioration des Apprentissages en Mathématiques à l'Elémentaire
PAEBCA	Projet d'Amélioration de l'Education de Base en Casamance
PAEF	Projet d'Appui à l'Education des Filles
PAES	Projet d'Amélioration de l'Environnement scolaire
PALAM	Projet d'Alphabétisation et d'Apprentissage des Métiers
PALME	Partenariat pour l'Amélioration de la Lecture et des Mathématique à l'Elémentaire
PAMOD	Projet d'Appui à la Modernisation des Daara
PAQ	Plan d'Amélioration de la Qualité
PAQEEB	Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Equité de l'Education de Base
PAQUET	Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence
PARC	Projet d'Appui au Renouveau des Curricula
PDEF	Programme décennal de l'Education et de la Formation
PETTAO	Portail électronique pour le Travail collaboratif, l'Archivage, documentaire et l'Organisation
PIB	Produit intérieur brut
PIEPS-AMS	Programme d'Investissement dans les Ecoles publiques au Sénégal-Appui aux Manuels scolaires
PISA	Programme international pour le Suivi des Acquis
PLANETE	Paquet de Logiciels académiques normalisés pour les Ecoles et Etablissements
PME	Partenariat mondial pour l'Education
PNBS	Programme national des Bourses de Sécurité familiale
PREMST	Projet de Renforcement de l'Enseignement des Mathématiques, des Sciences et de la Technologie
PSE	Plan Sénégal émergent
PTA	Plan de Travail annuel
PTF	Partenaire technique et financier
SEF	Système d'Éducation et de Formation
SIMEN	Système d'Information intégrée du ministère de l'Éducation nationale
SNERS	Système national d'Evaluation des Rendements scolaires
SRA	Santé de la Reproduction des Adolescents
SYGEC	Système de Gestion du Courrier
SysGAR	Système de Gestion axée sur les Résultats

TBPS	Taux brut de Préscolarisation
TBS	Taux brut de scolarisation
TICE	Technologies de l'information, de la communication pour l'enseignement
TNEF	Test national pour enseigner le/en Français
UA	Union Africaine
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Résumé exécutif

i) La Lettre de politique générale sectorielle (LPGS) Education-Formation, élaborée en Janvier 2013 et endossée en Avril de la même année par les PTFs avant d'être validée par la communauté éducative, a été déclinée en un Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence (PAQUET) pour la période 2013-2025. Le PAQUET, avec ses trois composantes que sont (i) l'amélioration de la qualité de l'éducation, (ii) l'amélioration de l'équité dans l'accès, (iii) la promotion d'une gouvernance inclusive et transparente, entend contribuer à asseoir un système d'éducation efficace, efficient et conforme aux exigences d'un développement économique et social durable, impliquant et responsabilisant fortement les communautés à la base. Ce qui suppose un renforcement notable de i) l'acceptabilité par toutes les parties prenantes de l'Ecole et de son orientation, ii) l'accessibilité des offres d'éducation et de formation pour tous, notamment les segments les plus défavorisés, iii) l'adaptabilité du système aux différents besoins et contextes des apprenants, iv) la dotation adéquate en ressources.

ii) Depuis lors, des mutations et réorientations politico-administratives fortes sont intervenues. Au niveau national, il s'agit notamment de l'adoption du PSE qui retient entre autres de mettre en place un cycle fondamental d'éducation de base de 10 ans, d'améliorer nettement la qualité des enseignements et des apprentissages, de promouvoir une formation professionnelle orientée vers le marché de l'emploi, de développer une gouvernance inclusive du système éducatif. Les Conseils présidentiels consacrés à l'Enseignement supérieur et aux Assises de l'Education ont été sanctionnés chacun par 11 décisions fortes déclinées en plusieurs directives d'opérationnalisation. Quant à l'Acte III de la décentralisation, il affirme nettement la centralité des territoires qui deviennent les lieux de pertinence des politiques publiques. Au niveau africain, l'Agenda 2063 de l'UA a retenu entre autres principes directeurs i) la mobilisation d'un capital humain compétent, ii) une éducation holistique, inclusive et équitable, iii) un apprentissage continu tout au long de la vie, iv) une bonne gouvernance,
v) une mobilité intra-africaine et une intégration académique. A ces principes, sont attachés douze objectifs stratégiques. L'UEMOA a édicté un corpus de directives réparties en plus de 80 articles qui encadrent la conception, l'exécution, le contrôle des budgets et lois de finances. L'Agenda 2030 des NU a retenu, pour le secteur de l'Education, les ODD4 qui doivent « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

iii) En conséquence, un Cadre harmonisé de Suivi-Evaluation des Politiques publiques (CASE) a été élaboré par les autorités compétentes du gouvernement afin de favoriser l'alignement des politiques sectorielles nationales sur les deux Agendas internationaux. En clair, le Sénégal doit se hisser et se conformer durablement aux nouveaux standards de pertinence et de qualité fixés par la communauté internationale et fondés sur une vision humaniste de l'éducation et du développement. C'est pourquoi, en ce qui concerne le PAQUET, l'évaluation de sa phase 1 (2013-2015) se veut d'être une appréciation-apprentissage qui doit mettre en exergue le degré de conformité de ses objectifs et cibles les niveau et rythme des résultats obtenus, ainsi que la disponibilité et la pertinence des indicateurs de performance, par rapport aux cibles retenues par le PSE, les Agendas africain et international (Afrique 2063 – ODD 2030). Autrement dit, les leçons apprises de cet exercice d'évaluation, fonderaient une mise à jour de la LPGS Education-Formation, une actualisation du PAQUET afin de i) mieux circonscrire les diverses cibles des composantes du programme, ii) de réévaluer le rythme de son exécution, iii) d'élaborer et/ou d'affiner des instruments de suivi-évaluation pertinents et idoines pour relever le défi de comparabilité au niveau africain et international.

iv) Par rapport à l'amélioration de la qualité, même si toutes les valeurs cibles n'ont pas été atteintes, l'on enregistre quelques tendances haussières des performances.

Pour le DIPE, le taux de déperdition (abandon) a globalement baissé entre 2013 et 2015. En matière de déparasitage et de supplémentation des jeunes enfants enrôlés dans le préscolaire, tous les indicateurs ont baissé entre 2012 et 2015.
A l'élémentaire, le taux de promotion qui était de 87.4% en 2012, est passé à 86.3% en 2015. Quant au taux d'abandon, il est passé de 9,80 % en 2012 à 9,80 % en 2015. Le taux de redoublement est passé de 2,8% en 2012 à 3% en 2013, en suite 2,79 % en 2014 avant d'atteindre 3,90% en 2015. Pour le taux d'achèvement, la valeur réalisée en 2015 (59.3%) est bien en deçà de la valeur cible (73,20%).
Au niveau du Moyen, le taux de promotion était de 74,50% en 2012. Il passe de 71,80% en 2013 à 65,90% en 2015. Ici, le taux d'abandon a connu une hausse de 2,4 points par rapport à l'année de référence (11,50% contre 9,10%). L'achèvement dans le cycle moyen a connu une tendance haussière de près de 4,8% par rapport à la référence de 2012, passant de 34,7 % en 2012 à 39,5 % en 2015. Le taux de survie en 3ème a connu une tendance baissière de près de 6 points par rapport à la référence de 2012, et près de 12 points par rapport à la valeur cible de 2015.
Dans le secondaire général, le taux de redoublement a connu une hausse de 4,1 points de pourcentage entre 2012 et 2015 (19,50% contre 23,60%) et une hausse régulière durant toute la phase (21,90% en 2013, 23,10% en 2014 et 23,60% en 2015). Le taux global de survie en classe de terminale a enregistré une forte tendance haussière. En effet, le taux réalisé en 2015 dépasse de près de 20 points de pourcentage la valeur cible de 2015.
Pour l'EBJA, entre 2013 et 2015, le taux d'abandon dans les CAF a continué de baisser de 1.5 chaque année. Mais il reste encore supérieur à la valeur cible en 2015 Dans les ECB, les réalisés en 2013 et 2014 sont très largement au-dessus de la valeur de référence de 2012 qu'ils dépassent de plus de 15 points en moyenne.
Au niveau de la FPT, le pourcentage de redoublants dans les effectifs d'apprenants de la FPT était de 6% en 2013. Il est passé à 4,4% en 2014, avant de redescendre à 3% en 2015. Cette tendance baissière s'observe aussi par rapport au taux d'abandons qui n'a pas dépassé 1,40% sur la période 2012-2015. Quant aux taux de promotion entre niveaux de formation, ils restent très élevés (94 à 95%).
Dans l'Enseignement supérieur, le taux de promotion en première année de licence est passé à 57,5% en 2014 à 60 % 2015.

v) En ce qui concerne la réussite des apprentissages, les performances restent peu satisfaisantes. Pour l'élémentaire, les seuils de maîtrise observés ne sont pas loin des performances constatées avec les évaluations du PASEC 2014 qui notent qu'au Sénégal, comme au Cameroun et en Côte d'Ivoire, 70 % à 80 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences en langue, quand environ la moitié des élèves a atteint ce seuil en mathématiques. Pour le CFEE, la tendance générale est à la baisse aussi bien par rapport à l'année de référence qu'à l'intérieur de la phase. Pour le BFEM, le taux de réussite a connu une baisse entre 2012 et 2015 en passant de 53,2% à 43,2%. Pa rapport à la valeur cible de 2015 qui est de 65.1%, le gap est de 21,9 %. Le taux de réussite au baccalauréat a connu une évolution en dents de scie en passant de 38,10% à 38,50% entre 2012 et 2013, soit un gain de 0,40%. Entre 2013 et 2014, il va passer de 38,50% à 31,80% pour y stagner en 2015 soit une baisse de 6,7%.
Dans les CAF, les seuils de performance ont connu une évolution très disparate d'une activité à l'autre. Si par rapport à certaines activités on note des évolutions positives, l'interdépendance entre les disciplines, nécessaire pour installer définitivement la compétence d'apprentissage tout au long de la vie, n'est pas encore effective.
Au niveau de la FPT, les taux de réussite aux différents examens (CAP – BEP – BT – BTS – Bac techniques) qui étaient de 53% en 2012, ont fléchi à 52% en 2013 et 49% en 2014, avant de remonter à 50,26% en 2015. Par contre, les résultats issus des évaluations basées sur l'Approche par compétences (APC) ont connu une évolution positive (98%). Le flux de diplômés a aussi augmenté en passant de 5814 en 2012 à 6021 en 2015 soit une hausse de 207.

Globalement, l'amélioration des résultats aux différents examens du Supérieur est portée par ceux du privé. Au niveau du public, l'amélioration est portée par les résultats des universités de Saint-Louis, Thiès et Bambey ainsi que l'École polytechnique de Thiès avec des taux de réussite supérieurs à 80%.

vi) En ce qui concerne l'intégration des TICE, le taux de couverture des structures DIPE reste faible. Il est passé de 2,67% en 2013 à 1,87% en 2014 avant de remonter à 7,20% en 2015. Au niveau du cycle fondamental et du secondaire général, 18% des établissements publics disposent au moins d'un ordinateur ; 74% d'entre eux possèdent 1 á 10 postes de travail. Le ratio ordinateur élèves est en moyenne de 1/349 dans le primaire, de 1/89 dans le moyen et de 1/71 dans le secondaire. Le taux de connexion à Internet s'élève à 48% pour les lycées et à 24% pour les collèges d'enseignement moyen. Seuls 7% des écoles élémentaires disposent d'un accès Internet. Au niveau de l'EBJA, 100 CAF disposaient de ressources numériques en 2012. Ils seront 40 en 2013, 35 en 2014. En 2015, aucun CAF ne disposait de telles ressources. Dans l'enseignement supérieur public, neuf (09) Espaces Numériques Ouverts (ENO) sont construits dont 5 fonctionnels en 2015. Cinq (5) universités publiques sont connectées au Réseau national pour l'Enseignement supérieur et la recherche.
Toutefois, les infrastructures et dispositifs matériels existants ne permettent pas d'avoir une idée précise du niveau d'intégration des TICE dans les processus d'enseignement-apprentissages. En effet, la présence d'ordinateurs dans un établissement ne donne aucun aperçu sur les types de pratiques pédagogiques, sur les contenus et les modèles d'accès et d'usages des équipements par les apprenants/élèves/étudiants et les enseignants.

vii) En vue de la promotion des mathématiques, des sciences et de la technologie, le nombre de blocs scientifiques construits et équipés est passé de 8 en 2012 à 12 en 2015. Mais les effectifs des élèves dans les séries scientifiques restent encore relativement faibles. Ils ont stagné à environ 7.3% entre 2012 et 2015, même si un léger progrès est noté pour les filles. Le pourcentage d'élèves de seconde dans les séries scientifiques a connu une baisse entre 2012 et 2015 en passant de 32,60% à 29,30%.

viii) D'autre part, l'essentiel de ces effectifs se retrouve surtout dans la série S2 au détriment de la série S1 (mathématiques pures). Afin de corriger les insuffisances du système de la FPT, une réforme du baccalauréat technique a été entamée pour mettre en phase la formation non seulement avec l'évolution des technologies dans tous les domaines, mais aussi en intégrant le développement durable. Dans le Supérieur, la promotion des filières techniques et scientifiques est matérialisée par la création des instituts supérieurs d'Enseignement professionnel (ISEP) et des laboratoires de mathématiques (Centre d'excellence en Mathématiques – TIC CEA-MITIC à l'UCAD et à l'UGB).

ix) En termes d'accès, les résultats enregistrés restent globalement mitigés et varient d'un sous-secteur à l'autre. Entre 2012 et 2015, le taux brut de préscolarisation (TBPS) a connu une hausse régulière en passant de 15,0% à 16.5%. Le TBS dans l'élémentaire a enregistré une contreperformance avec une valeur de 84.4% en 2015, pour une valeur cible de 89,41%. Les taux d'admission au CI dont les valeurs cibles en 2015 sont pour les garçons 110,99% et pour les filles 102,26% ont enregistré respectivement 96,2% et 108,9% soit des gaps -14,79% pour les garçons et 6,61% pour les filles. Pour le taux de transition CM2 – Sixième, les valeurs réalisées en 2015 sont de 86,6% pour une valeur cible de 96,4%. Dans l'ESG le TBS de 33.2% obtenu en 2015, est nettement supérieur à la valeur cible fixée à 27,77%. Le taux de transition Troisième– Seconde en 2015 est de 54,90% pour une cible de 62,0% soit un gap de 7,1 points.
Entre 2012 et 2015, le nombre d'apprenants inscrits dans les structures de la FPT pour 100 000 habitants est passé de 300 à 402 soit une augmentation de 102 apprenants. Les taux de transition du cycle fondamental vers la FPT sont restés faibles par rapport à la prévision (30%) : 3,5% en 2012 et 6,2% en 2015.
Dans l'enseignement supérieur, le taux d'accès (nombre d'étudiants pour 100 000 hab.) a connu une progression en passant de 906 en 2012 à 1037 en 2015, pour une prévision de 1137 ; soit un gap de

100 étudiants et un taux de réalisation de 91,2 %. Le pourcentage de nouveaux bacheliers orientés est passé de 98% en 2013 à 100% en 2015.

x) Afin d'atteindre les résultats en termes d'accès sus, d'importants moyens matériels ont été mis à disposition dans l'ensemble du secteur. Au niveau du MEN, de 2012 à 2015, 130 632 tables bancs ont été injectés dans le réseau pour l'équipement de 5225 salles de classes. Dans le sous-secteur de l'Enseignement élémentaire 7 814 salles de classe et 1 140 blocs d'hygiène et 743 blocs administratifs et 530 points d'eau et 27 murs de clôture sont construits. Dans le sous-secteur de l'Enseignement moyen, 1 661 salles de classe ont été construites et équipées. Dans le sous-secteur de l'Enseignement secondaire général, 21 lycées sont construits dans les régions. Dans le cadre de l'amélioration de l'enseignement des sciences et des mathématiques, 17 lycées ont été équipés en matériels de laboratoires et en charriots mobiles. C'est ainsi que de 2012 à 2015, 58 collèges et 67 lycées sont équipés en matériels de laboratoires. Un niveau du Supérieur, de nouvelles universités publiques sont ouvertes, ainsi que des ISEP, sans compter l'augmentation de la capacité d'accueil des universités existantes.

xi) En termes d'équité selon le sexe, l'indice de parité est devenu favorable aux filles. Pour la Petite Enfance, cet indice est passé de 1.17 à 1.16 entre 2012 et 2015. Dans l'élémentaire, pour un objectif d'indice de parité de 1.1, il est enregistré en 2015, un score de 1.13. Dans le Moyen, la valeur obtenue en 2015 est de 1.11 pour une valeur cible de 1.1. Dans la FPT, l'indice de parité selon le sexe est aussi en faveur des filles. Dans le Supérieur, cet indice qui est toujours en défaveur des filles, est passé de 0.52 en 2012 à 0.60 en 2015.

Mais des disparités géographiques, socioéconomiques, en termes de VAE, de répartition des ressources ou selon les filières et la langue d'enseignement, subsistent encore. Par exemple, selon le recensement de la population de 2013, environ 47% des enfants d'âge scolaire sont en dehors du système. En particulier, les enfants à besoins éducatifs spéciaux ne sont pas suffisamment pris en charge par le système.

xii) Le secteur de l'Education et de la Formation a développé une gouvernance basée, entre autres, sur des principes d'imputabilité, de reddition des comptes et de transparence par rapport au pilotage des structures, dans l'optique d'une gestion axée sur les résultats (GAR). La planification axée sur les résultats est de mise à tous les niveaux du système, avec une démarche inclusive et participative de tous les acteurs pertinents. Pour la mise en œuvre de la GAR, la contractualisation est retenue comme instrument privilégié avec les CDP en voie de généralisation dans tous les sous-secteurs. Mais la multiplicité de structures de pilotage, de coordination et d'impulsion constitue un obstacle à l'optimisation des ressources et entraîne souvent des difficultés de collaboration. Des efforts substantiels sont enregistrés en matière de gestion des ressources humaines grâce notamment à des applications dédiées (MIRADOR – SIRH – CAMPUSEN – etc.).

xiii) De 6,0% en 2012, la part des dépenses publiques en éducation dans le PIB est passée à 7,73 % en 2014. Quant à la part des dépenses publiques en éducation dans les dépenses gouvernementales, elle est passée de 21,04% en 2012, à 25,36 % en 2014. En termes de répartition, le MEN absorbe la plus grande part avec 65,16% du total des dépenses sur la période de 2009 à 2014, suivi du MESR qui gère environ 28,09%. Les parts du MFPAA et les autres ministères sur cette période sont évalués respectivement à 6,45% et 0,30%. Les six directives de l'UEMOA relatives au code de transparence dans la gestion des finances publiques, aux lois de finances, à la comptabilité publique, à la nomenclature budgétaire de l'État, au plan comptable de l'État et au tableau des opérations financières de l'État (TOFE), sont en voie d'internalisation.

xiv) La décentralisation et la déconcentration ont enregistré des progrès notables avec notamment des organes de gestion comme les CRCS, les CLEF, les CGE mis en place mais pas toujours fonctionnels. Sous ce rapport, les collectivités dépositaires des compétences transférées n'exercent pas encore pleinement le rôle qui leur est dévolu, notamment en matière de financement de

l'Education et de la Formation. Des espaces de concertation et de dialogue ont permis d'apaiser un tant soit peu le climat social dans les différents sous-secteurs.

xv) Le dialogue social a permis la mise en place et l'animation d'espaces de concertation assurant ainsi une médiation entre les syndicats d'enseignants et les Ministères impliqués. Ce qui a eu comme impact une décrispation de la situation de tension ayant prévalue jusque-là. En matière de communication, des faiblesses apparaissent. Elles ont trait notamment à la non disponibilité d'un plan stratégique de communication dans le secteur de l'Education et de la Formation, et au déficit de partage de la politique sectorielle au niveau déconcentré.

xvi) De manière générale, les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la redevabilité et à la transparence ont été atteints même si des efforts restent à faire pour une meilleure visibilité des progrès du secteur grâce notamment à une systématisation du rapportage à dates échues. Dans l'ensemble, l'efficacité et l'efficience enregistrent des faiblesses notamment en ce qui concerne le nombre d'années élève par diplômé (entrée en 6e) qui a sensiblement augmenté avec 0.67 année de 2012 à 2015. Globalement, le coût financier des redoublements et des abandons accuse une tendance haussière qui s'explique par l'augmentation des taux de redoublement et d'abandon.

xvii) Entre autres facteurs pouvant contribuer à la survenue de contreperformances, il a été noté i) une non optimisation des intrants mis à disposition pour des enseignements-apprentissages de qualité ; ii) une perturbation très sensible du rythme scolaire et des procédures pédagogiques ; iii) un instrument de lecture, d'appréciation des indicateurs de performance insuffisamment conforme ; iv) un déficit d'engagement, de soutien des parties prenantes à la base ; v) un déficit de gestion concertée des priorités et des problèmes transversaux du secteur.

xviii) Les conditions ou facteurs d'accélération des acquis identifiés sont multiples. Sans être exhaustif, l'on peut noter i) la systématisation d'une approche psychopédagogique sensible au genre, favorisant l'inclusion et le maintien de groupes vulnérables ; ii) l'internalisation des ressources éducationnelles disponibles sur le WEB dans les processus d'enseignement-apprentissage ; iii) l'effectivité de contrats de performance régulièrement évalués ; iv) un large spectre d'offres d'éducation alternatives, flexibles, complémentaires. Et même si une masse critique de résultats n'est pas encore de mise pour toutes les cibles, une dynamique haussière pourrait être enclenchée compte tenu du potentiel que représentent les acquis engrangés durant la première phase du PAQUET.

xix) Pour l'essentiel, les orientations et objectifs généraux retenus par le PAQUET ne jurent pas d'avec les objectifs adressés par la communauté internationale à travers notamment les ODD, l'Agenda Afrique 2063. Dès lors, moins qu'une révision, il s'agirait davantage de la (re)contextualisation du PAQUET. Celle-ci consisterait à mieux prendre en charge ou à intégrer plusieurs mesures et/ou situations intervenues après sa conception et sa mise en œuvre. Parmi celles-ci, l'on peut noter les directives présidentielles suite à la tenue de la CNAES, des Assises de l'éducation, ainsi que les options de développement socioéconomique du PSE, sans compter les nouvelles perspectives ouvertes par l'Acte III de la décentralisation. Sous ce rapport, cinq défis sont à relever :

- *faire des établissements les lieux de pertinence et d'élaboration de politiques d'éducation plus transformationnelles que correctives ;*
- *accélérer le rythme des réalisations afin d'aller à l'échelle, d'approfondir et/ou de pérenniser les acquis enregistrés ;*
- *disposer du maximum d'indicateurs pertinents pour renseigner les progrès réalisés en référence au PSE et aux deux Agendas internationaux notamment ;*
- *satisfaire et fidéliser une masse critique de clients, de parties prenantes du secteur de l'éducation et de la formation ;*

- *amplifier la mobilisation et la responsabilisation constantes de toutes les parties prenantes du secteur.*

1. Introduction générale

1. Les programmes et plans d'action de développement socioéconomique s'inscrivent toujours dans un cadre spatio-temporel et retiennent des domaines de concentration prioritaires. En cela, ils peuvent être considérés comme des cycles de projets de durée déterminée avec des objectifs spécifiques. Mais cette durée ainsi que les domaines ciblés peuvent faire l'objet d'une révision plus ou moins importante compte tenu de modifications intervenues dans le contexte et champ de conception, d'application desdits programmes. Il en est ainsi pour le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence (PAQUET) pour le secteur de l'Education et de la Formation, quelque trois ans après le début de sa mise en œuvre. En effet, non seulement la première phase du programme a pris fin en décembre 2015, mais aussi les mutations et réorientations politico-administratives intervenues aux niveaux national et international militent en faveur de la réévaluation de la pertinence et de l'efficacité de ce programme central pour le devenir du système d'éducation et de formation sénégalais.

2. Le PAQUET est l'émanation d'une forte volonté politique de revitaliser l'éducation et la formation. En effet, dès son accession à la magistrature suprême, le Chef de l'Etat avait instruit le Gouvernement de mettre en place, sur la base de la vision et des orientations qu'il a définies, une nouvelle politique pertinente, permettant de résoudre efficacement et de façon durable les problèmes ci-dessous identifiés. Ainsi, suite au Programme décennal de l'Education et de la Formation (2000-2011), le Gouvernement du Sénégal a élaboré en janvier 2013 une nouvelle Lettre de politique générale sectorielle qui a servi de socle à la mise en place du PAQUET pour la période 2013-2025. Le PAQUET a été endossé en avril 2013 par les partenaires techniques et financiers et ensuite validé par la communauté éducative. Il est structuré autour de trois composantes : (i) Amélioration de la qualité de l'éducation ; (ii) Amélioration de l'équité dans l'accès à l'éducation ; (iii) Promotion d'une gouvernance inclusive et transparente.

3. Les défis persistants que le PAQUET cherche à relever sont notamment :

- les nombreux enfants et jeunes encore exclus du système éducatif, notamment dans les milieux défavorisés ou résistants au modèle d'école classique ;
- les disparités selon le genre, mais aussi entre régions, entre milieu urbain et zone rurale, et entre groupes socioéconomiques ;
- le niveau des apprentissages des élèves encore assez faible, notamment en lecture et en mathématique ;
- le niveau de formation et de qualification des enseignants encore insuffisant ;
- la forte prédominance, dans le système éducatif, des séries littéraires au détriment des filières scientifiques et techniques ;
- les nombreux facteurs d'inefficience dans l'utilisation des importantes ressources mobilisées ;
- l'instabilité chronique du système en raison de grèves cycliques d'enseignants et/ou d'élèves ;
- du degré encore insuffisant d'appropriation de l'école par les communautés.

4. Aussi, les nouvelles options mettent-elles l'accent sur la réponse à la demande d'éducation, la correction des disparités de tous ordres et la professionnalisation des enseignements et formateurs à tous les niveaux. La vision du gouvernement place ainsi, au cœur de l'action éducative, le rôle et le devenir des apprenants comme futurs agents de développement. Il s'agit ainsi de valoriser le

dividende démographique dans un pays comme le Sénégal où les jeunes représentent la catégorie démographique la plus importante. Car le développement de leur capacité à s'intégrer dans le marché du travail et à trouver leur place dans la société constitue un enjeu social, économique et politique majeur.

5. En somme, le PAQUET a retenu de contribuer à asseoir au Sénégal, pour la période 2013-2025, *« un système d'Éducation et de Formation équitable, efficace, efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus, et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilisation plus accrue des Collectivités locales et des acteurs à la base ».* Pour y parvenir, il est retenu entre autres de renforcer notablement i) l'acceptabilité par toutes les parties prenantes de l'Ecole, de l'orientation de l'éducation et de la formation ; ii) l'accessibilité des offres d'éducation et de formation pour toutes les personnes, notamment les segments les plus défavorisés ; iii) l'adaptabilité du système aux différents besoins et contextes des apprenants ; iv) la dotation adéquate en ressources en réponse aux besoins réels des bénéficiaires et des acteurs devant conduire les changements envisagés. Cette nouvelle politique repose sur six enjeux et priorités majeurs que sont : i) la mise en place d'une éducation de base de 10 ans ; ii) la prise en charge de la diversité de la demande par la diversification de l'offre éducative ; iii) l'orientation de l'offre sur les besoins socio-économiques ; iv) l'amélioration de la qualité des apprentissages ; v) la responsabilisation accrue des acteurs à la base et vi) l'impératif de tirer profit des technologies de l'information et de la communication. Au demeurant, en Août 2015, tirant les conclusions du Conseil présidentiel sur les assises de l'Education et de la Formation, le Chef de l'Etat avait reprécisé les trois axes d'orientation stratégique du PAQUET comme suit : (i) une Ecole pour tous ; (ii) une Ecole de la réussite ; (iii) une Ecole viable, stable et pacifiée.

6. Le présent rapport d'évaluation ne s'entend pas au sens de faire le solde entre positif et négatif, c'est-à-dire une « balance » entre les acquis et les contreperformances pour chacun des indicateurs. Il tente plutôt, en dégageant des tendances lourdes, de procéder à une appréciation-apprentissage. Cette dernière doit mette en exergue le degré de conformité des objectifs et cibles du PAQUET, les niveau et rythme des résultats obtenus, ainsi que la disponibilité et la pertinence des indicateurs de performance, par rapport aux cibles retenues par le PSE, les Agendas africain et international (Afrique 2063 – ODD 2030). Autrement dit, la présente évaluation est bien spécifique. Elle s'inscrit dans un processus d'actualisation du PAQUET due aux initiatives intervenues après son lancement et au bout d'un espace temporel assez réduit (trois ans) pour effectuer une mesure d'impact et/ou pour figer des tendances caractéristiques d'un programme. Il s'agit donc moins de se former un jugement sur le programme que d'apprendre de ses premières années d'exécution pour opérer d'éventuels ajustements. En cela, l'exercice contribue à révéler les sources de distorsion ou de contreperformances pouvant compromettre significativement les résultats attendus à terme. Autrement dit, l'exercice devrait aider à disposer d'une base de réflexion et d'action objective pour mieux circonscrire, adapter i) les diverses cibles des composantes du programme, ii) le rythme d'exécution, iii) les instruments de suivi-évaluation. Ce qui pourrait déboucher sur une réécriture plus ou moins substantielle de la Lettre de politique du secteur de l'Education et de la formation, des CMR, ainsi que du Modèle de simulation y relatifs.

7. Ce travail a été confié à une équipe technique avec l'accompagnement d'un consultant. Ce dernier, sur la base notamment des différents diagnostics sous-sectoriels opérés principalement par les

membres de l'Equipe technique et/ou des commissions dédiées (cf. annexes), a eu en charge la consolidation ainsi que les mises en cohérence et en perspective desdits diagnostics et recommandations. La synthèse tient aussi compte des recommandations et directives issues de la CNAES, des Assises l'Education et la Formation, de l'étude sur l'EDB10, ainsi que des objectifs identifiés par le Cadre harmonisé de Suivi-Evaluation des Politiques publiques (CASE).

8. La présente synthèse prospective qui devra être partagée et validée par les acteurs et organes pertinents, a retenu une méthodologie suffisamment appropriée et opéré une analyse contextualisée. C'est ainsi qu'après avoir décliné les éléments de la méthodologie retenue, le rapport s'attache dans un troisième mouvement à mettre en exergue, les principales orientations retenues en matière de développement de l'Education tant aux niveaux national, africain, qu'international, ainsi que les enjeux et défis majeurs qui s'attachent aux principaux Agendas post 2015. Dans un quatrième temps, il est analysé les performances enregistrées durant la première phase du PAQUET en matière de qualité, d'accès et d'équité, de promotion des mathématiques, des sciences et de la technologie, d'introduction des TICE, de gouvernance à travers les programmes majeurs du secteur : DIPE - Cycle fondamental – ESG – EBJA – FPT - ESR. La cinquième partie du rapport présente les principales leçons apprises de l'évaluation, notamment les facteurs pouvant faciliter ou handicaper les résultats attendus. Elle présente aussi une analyse et une possible gestion des risques et opportunités. Ce qui a permis, dans un sixième moment, d'esquisser quelques perspectives et de proposer des mesures phares pour mieux aligner le PAQUET au PSE, à l'Acte III de la décentralisation, à l'Agenda Afrique 2063 de l'Union africaine, aux ODD des Nations Unies. La septième et dernière partie met en exergue des messages clés en vue de la deuxième phase du PAQUET.

2. Méthodologie

9. L'exercice a été mené en adoptant une approche d'« auto-évaluation accompagnée au plan méthodologique et instrumental ». Ainsi, grâce à une stratégie d'implication et de responsabilisation d'acteurs pertinents du dispositif de pilotage et de gouvernance du secteur (niveaux central et déconcentré), un cadre conceptuel et des outils de collecte et d'analyse de données et d'informations ont été élaborés de manière participative. L'accompagnement a consisté à conformer les résultats attendus de l'exercice à une démarche scientifique rigoureuse : élaboration d'un cadre d'évaluation intermédiaire de programme – conception et validation d'une matrice d'évaluation – questions d'évaluation - choix d'indicateurs de performance – contrôle de cohérence des données collectées – etc.

10. Ont participé à l'exercice les représentants du Ministère de l'Education nationale (MEN), du Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et l'Artisanat (MFPAA), du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR), du Ministère de la Femme, de la Famille, et de l'Enfance (MFFE), du Bureau Organisation et Méthode (BOM). Six commissions ont été mises en place : Développement Intégré de le Petite Enfance – Cycle fondamental (Elémentaire et Moyen) et Enseignement Secondaire général – Education de base des jeunes et des adultes (EBJA) – Formation professionnelle et technique – Enseignement Supérieur et Recherche – Gouvernance. Des groupes ont aussi travaillé pour approfondir certaines thématiques spécifiques comme la promotion des mathématiques, des sciences et de la technologie, l'intégration des TICE.

11. Outre l'analyse de documents pertinents, plusieurs outils et supports de collecte ont été usités pour déterminer un cadre d'évaluation de la première phase du PAQUET. Il s'agit entre autres des cadres de mesure de rendements (CMR) des différents programmes du PAQUET, d'une grille d'analyse documentaire pour la consolidation des diagnostics réalisés sur différentes problématiques de l'éducation durant la phase de mise en œuvre du PAQUET, d'une méthode d'analyse des résultats des CMR pour l'harmonisation des productions des différentes commissions sous sectorielles. Les CMR des sous-secteurs ont fait l'objet d'un alignement avec les questions d'évaluation.

12. La collecte et l'analyse des données quantitatives et qualitatives ont été effectuées grâce à des travaux de groupes (commissions) selon les thématiques que sont la qualité, l'accès, la gouvernance, sans compter des thématiques transversales comme l'introduction des TICE, la promotion des mathématiques, des sciences et de la technologie, mais aussi selon les programmes majeurs du PAQUET (DIPE – Cycle fondamental - ESG – EBJA – FPT – ESR). Les productions desdits groupes de travail (cf. annexes) constituent le principal input de la présente synthèse.

13. Une première analyse des données et des réponses aux questions d'évaluation ainsi que des recommandations collectées, plutôt descriptive a permis de dégager les principales constatations, avant une analyse qualitative et interprétative permettant d'identifier les forces et les faiblesses ainsi que les facteurs explicatifs des principales constatations. Cette primo analyse a été consolidée en une synthèse prospective pour circonscrire les tendances lourdes et fonder les recommandations fortes relatives aux options, aux stratégies, aux ressources à mobiliser, aux procédures et outils à adopter pour la prochaine phase du PAQUET.

14. Il va sans dire que le processus d'évaluation tel que déroulé présente quelques limites certaines. Le travail d'analyse documentaire pour la consolidation des diagnostics par sous-secteur demande un niveau de concentration qui n'était pas toujours évident à avoir chez bon nombre de membres des commissions qui sont en même temps des porteurs de dossiers dans leurs directions respectives. Le caractère peu exhaustif de certains CMR n'a pas facilité le travail d'analyse approfondie des résultats en rapport avec les extrants retenus pour chaque programme dans le modèle logique du PAQUET. En effet, les CMR contiennent un nombre important d'indicateurs dont la plupart n'ont pu être renseignés (cf. annexes).
Les valeurs cibles et de référence, en ce qui concerne notamment les indicateurs liés à la population, ont été fixées par rapport à la situation de 2012 estimée à partir du recensement de 2002. C'est pourquoi il importe de tenir compte de ces références afin éviter d'éventuels biais de lecture et/ou d'appréciation des valeurs obtenues durant la phase 1 du PAQUET.

15. Le dispositif retenu pour le processus d'évaluation n'a pas permis de disposer d'inputs directs des parties prenantes autres que les services centraux et déconcentrés des départements du secteur. Du coup, pour combler un tant soit peu ledit déficit, l'on a eu recours à des inputs secondaires (documents des Assises de l'Education – CNAES – Rapport de la Coalition des organisations en synergie pour la défense de l'éducation publique (COSYDEP) sur l'évaluation des Assises de l'Education – etc.). Ce qui, in fine, a permis de disposer d'une évaluation suffisamment documentée pour fonder les analyses, conclusions et recommandations.

3. Cadres de référence – problèmes – enjeux

15. Quand bien même le PAQUET élaboré en 2013 aurait anticipé sur des défis majeurs de l'éducation au Sénégal et en Afrique, il n'en demeure pas moins qu'il n'adresse pas tous les problèmes devenus critiques pour les systèmes d'éducation et de formation (SEF) africains et que souhaitent prendre en charge et résoudre l'U.A. et la communauté internationale. Autrement dit, maints éléments du nouveau contexte aussi bien national qu'africain et international, justifient la mise à jour du Programme.

16. Le bilan des OMD et de l'EPT ainsi que les initiatives post-2015, posent de nouveaux engagements qui exigent de nouvelles performances aux systèmes éducatifs. A cette invite s'ajoutent des recommandations et directives issues de concertations nationales et études consacrées au secteur de l'éducation (CNAES – Assises de l'Education – EDB10…) sans compter le PSE, l'Acte III de la décentralisation, les directives de l'UEMOA, etc. Ce sont là des cadres de référence pour une incontournable relecture évaluative de la première phase du PAQUET afin de documenter, de justifier les principales mises à jour nécessaires.

17. Au niveau national, le Plan Sénégal émergent (PSE) ambitionne de promouvoir pour 2035, une société sénégalaise disposant d'une « *économie compétitive soutenue par une croissance forte aux fruits mieux répartis, sur l'ensemble du territoire ; une population instruite, bien formée et engagée au niveau des communautés locales et nationale, une meilleure qualité de vie ; la paix, la stabilité et la démocratie ; la bonne gouvernance et l'aménagement dynamique et équilibré des territoires* ». A l'étape 2023, des « *projets structurants à fort contenu de valeur ajoutée et d'emploi* » doivent permettre d'enclencher une dynamique socioéconomique et culturelle irréversible de partage équitable des retombées des investissements consentis. Le pilier 2 du PSE relatif au Capital humain, à la Protection sociale et au Développement durable, précise que «*la promotion de l'éducation repose entre autres sur la mise en place d'un cycle fondamental d'éducation de base de 10ans, l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages, la promotion de la formation professionnelle orientée vers le marché de l'emploi ainsi que le développement d'une gouvernance efficace, efficiente et inclusive du système éducatif* » (Sénégal, 2014). Conformément à ce même axe 2 du PSE, la loi d'orientation (n°2015-01 du 06 janvier 2015) de la Formation professionnelle et technique définit un nouveau mode de gestion et de pilotage performant avec une implication accrue du secteur productif, du patronat et des collectivités locales afin de répondre aux besoins du marché du travail en ressources humaines qualifiées et in fine, soutenir la compétitivité et la performance de l'économie.

18. L'Acte III de la Décentralisation au Sénégal affirme nettement la centralité des territoires qui deviennent les lieux de pertinence des politiques publiques. L'objectif général visé étant « d'organiser le Sénégal en territoires viables, compétitifs et porteurs de développement durable ». Autrement dit, les nouvelles collectivités locales doivent dorénavant exercer un leadership effectif à la base. Sous ce rapport, seize (16) compétences ont été transférées au Département (article 312). Parmi celles-ci on peut souligner i) la création d'une bourse des métiers ; ii) la promotion du partenariat école/entreprises ; iii) la promotion de l'éducation inclusive ; iv) la promotion des valeurs civiques et de la citoyenneté active. Quant à la Commune, elle reçoit (article 313) treize compétences parmi

lesquelles i) la promotion des langues nationales et de la tradition orale ; ii) l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan communal de lutte contre l'analphabétisme (Sénégal, 2013c).

19. Le Conseil présidentiel consacré à l'ESR suite aux CNAES a retenu onze (11) décisions devant permettre de revitaliser et de rendre plus pertinent et plus efficace le sous secteur en réorientant notamment le système vers les sciences, la technologie, les formations professionnelles courtes supérieures (cf. Annexe 1b). Et la directive 3 relative à l'amélioration et au pilotage du système d'enseignement supérieur et de recherche ainsi qu'à la réforme de la gouvernance des établissements publics d'enseignement supérieur, demande entre autres i) *d'élaborer et d'adopter la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie* ; ii) *d'instituer un Comité interministériel de concertation et de coordination entre les Ministères en charge du préscolaire, de l'élémentaire, du moyen, du secondaire, des langues nationales, de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur et veiller à son fonctionnement régulier* (MESR, 2015).

20. A l'issue du Conseil présidentiel consacré aux conclusions et recommandations des Assises de l'Education, les orientations suivantes ont été retenues : une école pour tous – une école de qualité – une école viable, stable et pacifiée. Lesdites orientations ont été déclinées en décisions auxquelles sont associées quarante-cinq (45) directives pour plus d'efficacité et d'efficience du système en renforçant notamment la concertation, l'implication de toutes les parties prenantes dans la gouvernance et le pilotage du SEF (cf. Annexe 1b). C'est dans ce sens que le Président de la République, dans son adresse de clôture de ce Conseil, a lancé «*un appel à la communauté éducative, en vue de bâtir un consensus national, à même d'assurer le succès de la refondation du modèle éducatif sénégalais*» (Sénégal, 2015).

21. Le rapport diagnostic sur l'EDB10 a identifié huit (8) défis majeurs que la nouvelle politique d'éducation de base au Sénégal doit nécessairement relever et que sont :

a) L'adhésion de l'ensemble des acteurs à la nouvelle vision et en particulier à l'EDB10 ;
b) L'élaboration d'un curriculum pertinent et fédérateur ;
c) Le financement pour la prise en charge conséquente de l'explosion des effectifs ;
d) La mise en place d'un cadre institutionnel de coordination et de gouvernance stable et adapté ;
e) L'adaptation / conception d'un nouveau modèle d'école de base ;
f) La dotation du nouveau système en enseignants et personnels non enseignants qualifiés et motivés et en nombre suffisant ;
g) La mise en place d'un dispositif de reconnaissance des acquis permettant les passerelles ;
h) La mise en place d'un dispositif d'assurance qualité adossé au document référentiel des normes et standards de qualité élaboré par l'ETNS et validé par les autorités du Secteur EF en 2015.

22. C'est pourquoi, le Rapport d'*Opérationnalisation et planification des options générales de politique et de stratégie en vue de la mise en œuvre de l'EDB10,* recommande entre autres, une approche stratégique permettant de « *transformer la diversité inégalitaire et cloisonnée actuelle en un système où chaque filière tout en conservant, pour l'essentiel, ses spécificités intègre un ensemble qui converge vers la formation d'un socle commun d'apprentissage permettant ainsi d'inclure tous les enfants et jeunes de 6 à 16 ans* ». Le premier instrument d'intégration pour y parvenir est l'élaboration d'un socle commun de base dont les compétences aussi bien terminales que d'étape ont

été pertinemment identifiées. Le deuxième instrument « *est censé soutenir la flexibilité dans l'implantation effective du socle commun de compétences dans les différentes filières ... système de passerelles* [permettant] *de passer d'une filière à l'autre à chacune des cinq étapes d'apprentissage des compétences de base* ». Quant au troisième instrument, il « *est constitué par les normes et standards de qualité pour l'éducation et la formation tels que définis par le PAQUET-EF* ». Le processus de transformation ainsi envisagé ne fera « *pas sous la forme d'un bing bang* », mais se déroulera plutôt dans la durée, avec une application progressive (MEN/DPRE, 2015).

23. L'«Agenda 2063 de l'Union Africaine » *pour une « Afrique intégrée, prospère et pacifique, dirigée par ses propres citoyens, et représentant une force dynamique sur la scène internationale*» (UA, 2015) engage , en ce qui concerne l'éducation, à une révolution des compétences en promouvant notamment la science, la technologie, la recherche et l'innovation en vue de disposer des compétences critiques pour la construction de sociétés et d'économies africaines du savoir.

24. Subséquemment, la « Stratégie Continentale d'Education pour l'Afrique 2016/2025 » (SCEA) a adopté, entre autres principes directeurs i) la mobilisation d'un capital humain compétent, ii) une éducation holistique, inclusive et équitable, iii) un apprentissage continu tout au long de la vie, iv) la bonne gouvernance, le leadership et la responsabilité mutuelle, v) la mobilité intra-africaine et l'intégration académique. Ces principes devraient faciliter l'atteinte de douze objectifs stratégiques (cf. Annexe 1a).

25. En vue de contribuer à l'atteinte de ces objectifs, le « Symposium panafricain sur l'Education, la Résilience et la Cohésion sociale » tenu à Addis-Abeba, engage les pays africains à « *fournir tous les efforts pour s'assurer que les systèmes éducatifs sont bien outillés pour offrir une éducation équitable, inclusive et de qualité, qui fasse la promotion de la cohésion sociale, la résilience et la paix en Afrique* ». Sous ce rapport, les systèmes éducatifs devront, de manière plus spécifique, « *intégrer l'analyse des conflits et des risques dans les politiques éducatives ; développer et mettre en œuvre les programmes éducatifs sensibles aux conflits, au genre, et aux risques … ; appuyer les programmes scolaires impliquant les enfants en tant qu'agents de changement pour la paix ; … s'assurer que les environnements d'apprentissage sont sécurisés et exempts de toutes formes de violence …* » (UA, 2016a).

26. Le Conseil des Ministres de l'UEMOA, « soucieux de la nécessité d'instaurer dans l'Union des règles permettant une gestion transparente et rigoureuse des finances publiques, en vue de conforter la croissance économique », a édicté un corpus de directives réparties en plus de 80 articles qui encadrent la conception, l'exécution, le contrôle des budgets et lois de finances. Entre autres obligations à respecter il y a la sincérité, la transparence, l'équilibre, la reddition des comptes, etc. (UEMOA, 2009). Le Sénégal s'est inscrit dans une optique d'application de ces directives, et les trois ministères en charge du secteur de l'éducation et de la formation qui font partie des départements test, ont déjà adopté cette réformes et défini en conséquence des programmes : 06 au MEN, 04 au MERS et 04 au MEFPAA.

27. Tirant le bilan des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et de l'EPT, la communauté internationale reconnaît que, malgré des avancées certaines en matière d'accès à

l'éducation il n'en demeure pas moins que des efforts considérables restent à faire car maintes catégories de population ne sont pas ou sont insuffisamment prises en charge par les SEF. Il s'y ajoute que la qualité des apprentissages ainsi que leur adéquation par rapport aux attentes des familles et aux exigences du monde du travail, ne sont pas toujours ce qu'elles devraient être. Et c'est en Afrique notamment que l'on observe le plus grand nombre de pays éloignés de l'atteinte des objectifs de l'Education pour tous (EPT). Les initiatives post-2015 engagent à relever ces défis persistants ainsi que les nouveaux liés à l'intégration de l'éducation dans l'approche holistique et interactive de la durabilité axée sur l'humain (cf. notamment les dispositions pertinentes de la COP21).

28. Le Programme 2030 de l'ONU pour transformer le Monde dans la perspective du Développement Durable entend mobiliser la communauté internationale « … *en faveur d'un agenda pour l'éducation unique et renouvelée qui soit holistique, ambitieux et mobilisateur, qui ne laisse personne de côté ». Ledit programme fixe 17 ODD dont pour l'éducation l'ODD4 :* « *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».* Une telle éducation, *« transformatrice et universelle, permet de s'atteler au « chantier inachevé » de l'agenda de l'EPT et des Objectifs du Millénaire pour le développement... Elle est inspirée par une vision humaniste de l'éducation et du développement fondée sur les droits de l'homme et la dignité, la justice sociale, l'inclusion, la protection, la diversité culturelle, linguistique et ethnique, ainsi que sur une responsabilité et une redevabilité partagées* » (N.U, 2015). L'ODD4 comprend au total une dizaine de cibles (cf. Annexe 1a).

29. Par rapport à l'ODD4, l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU) promeut « *l'Alliance mondiale pour la mesure de l'apprentissage (GAML), qui soutiendra les efforts fournis par les pays du monde entier pour mesurer les résultats de l'apprentissage et utiliser ces données pour atteindre l'Objectif de développement durable (ODD 4) et assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie d'ici 2030* ». Car, même si la disponibilité des données sur les acquis scolaires s'est beaucoup améliorée, il n'en reste pas moins que « *de grandes disparités subsistent et de nombreux pays restent dans l'incapacité de mener des programmes à long terme d'évaluation des acquis scolaires de qualité. De plus, il est impossible de comparer au plan international les données actuellement disponibles, parce que les approches et les cadres méthodologiques employés sont différents* » (UNESCO/ISU, 2016).

30. Ainsi donc, par rapport aux cadres de référence sus mentionnés, l'évaluation ne pourra pas faire l'économie de plusieurs questionnements, ou manquer d'indiquer les utilisations possibles de ses conclusions pour une mise à jour conséquente du PAQUET. Lesdits questionnements portent notamment sur i) la validité et la pertinence des stratégies, des principes et des indicateurs jusque-là usités (défi de comparabilité au niveau africain et international), ii) la fiabilité des données, etc. Compte tenu des changements intervenus et des nouvelles orientations, l'appréciation des performances devra-t-elle déboucher sur une rectification, un approfondissement, une accélération du rythme des acquis, sans compter un alignement des indicateurs nationaux sur ceux des deux principaux Agendas post 2015 ?

31. En tout cas, le groupe de travail sur le Cadre harmonisé de Suivi-Evaluation des Politiques publiques (CASE) et auquel participe l'Education, s'est fixé entre autres objectifs *« i) d'évaluer le degré de prise en compte des ODD [17 ODD – 169 cibles – 231 indicateurs] et du plan d'actions de*

la Vision 2063 de l'Union Africaine [20 objectifs – 233 indicateurs] dans le PSE et dans son cadre de suivi ; ii) de proposer une stratégie et une démarche d'alignement du PSE et de son cadre de suivi sur les Agendas définis au niveau international et régional ; iii) de suggérer un cadre institutionnel de suivi de l'Agenda 2030 et de l'Agenda 2063, au niveau national ». Un suivi correct de ces indicateurs requiert à n'en pas douter « *une révision des dispositifs de collecte de données, aussi bien d'enquêtes que ceux administratives … pour permettre la bonne mesure des nouveaux indicateurs de l'Agenda 2063, qui ne sont pas couverts par nos politiques nationales* ». Déjà sur un total de 220 indicateurs identifiés, 135 (61.4%) figurent dans les cadres nationaux. En clair, il reste au Sénégal à intégrer progressivement 85 indicateurs. Et il sera établi « *le niveau de référence de chaque indicateur pour l'année 2015 afin de pouvoir mesurer l'évolution des Objectifs du Développement Durable (ODD) au cours des prochaines années* ». Pour tout dire, le CASE cherche à « *favoriser l'alignement des politiques sectorielles sur les deux Agendas* » (CASE, 2016).



Le PSE, l'Acte III de la décentralisation ainsi que les principaux Agendas post 2015, fixent de nouveaux standards de pertinence et de qualité fondés sur une vision humaniste de l'éducation et du développement. Se hisser et se conformer durablement à ces normes devient une exigence forte pour le SEF sénégalais. Dès lors, une mise à jour conséquente du PAQUET devrait aider à mieux aligner, conformer ses objectifs, cibles, principes directeurs, rythme de réalisation et indicateurs de suivi-évaluation à ceux des cadres de référence que sont les Agendas 2030 des NU et 2063 de l'UA.

4. Performances enregistrées durant la 1ère phase

32. Autant que faire se peut, la présentation des tendances lourdes des résultats obtenus au cours de la première phase, prend comme repères les valeurs de base de 2012 et les valeurs cibles et/ou obtenues en 2015. Autrement dit, il s'agit de mettre en exergue les progrès réalisés depuis 2012, ainsi que les gaps observés. Les facteurs transversaux les plus déterminants dans ces réussites et/ou contreperformances sont analysés dans le chapitre 5.

4.1 Amélioration de la qualité

4.1.1 Efficacité interne

33. Dans l'ensemble, même si toutes les valeurs cibles n'ont pas été atteintes, l'on enregistre plusieurs progressions relatives au rendement interne. Selon les indicateurs retenus et les secteurs considérés, lesdites progressions restent assez disparates. Autrement dit, leurs amplitudes peuvent notablement varier.

4.1.1.1 DIPE

34. Globalement, le taux de déperdition a baissé entre 2013 et 2015 en passant de 18 % à 10 %. Plusieurs conditions favorables expliqueraient largement cette performance. En effet, durant la même période considérée, le ratio enfants / groupe pédagogique reste en deçà d'une moyenne de 30, alors que le ratio cahier d'activités / enfant est à un cahier d'activités pour chaque enfant. Tous les CDIPE sont dotés de guide pédagogique du maître. Entre 2014 et 2015, les outils (guides CPE, guides pédagogiques, cahiers d'activités du CEB) ont fait l'objet de révision. La disponibilité des outils du CEB (cahiers d'activités et guides pédagogiques s'explique par les efforts consentis par l'Etat du Sénégal dans le cadre de la formation des enseignants de l'éducation de base à l'approche par les compétences (FEEB/APC) dont les formations de masses ont été terminées en 2012.

35. En matière de déparasitage et de supplémentation des jeunes enfants, tous les indicateurs ont baissé entre 2012 et 2015, même si l'indicateur de 2014 affiche une hausse significative. En effet, le pourcentage d'enfants déparasités estimé à 39,05% en 2015, a enregistré une baisse par rapport à l'année 2013 (41,10%) et 2014 (45,00 %). Il en est de même pour les 31% d'enfants supplémentés en vitamine A et les 27,10% en fer contre respectivement 32,10% et 26,69/ en 2015. En outre, 27,70% des enfants ont bénéficié d'un service de cantine en 2013 contre 21,64% en 2015. Ce qui correspond à une baisse sensible des performances.
Les résultats obtenus ont été possibles grâce notamment à l'appui de la Cellule de Lutte contre la Malnutrition, de l'UNICEF et du PAM, ainsi que de plusieurs ONG. Quant à la régression constatée au niveau des cantines, elle intervient après le retrait progressif du principal partenaire PAM. Et si certaines cantines continuent de fonctionner, cela est dû aux nouvelles initiatives développées dans le cadre du développement de cantines endogènes mais surtout avec la contribution des communautés.

36. Au regard de ce qui précède, l'on peut observer que les résultats attendus en matière d'efficacité interne sont mitigés au terme de la phase I. Les conclusions du rapport de l'EDB10 pourraient aider à corriger et à améliorer certaines performances. En effet, l'EDB10 note que : « du point de vue de la qualité, des efforts devraient être faits malgré les acquis (83,5% des éducateurs ont un diplôme

professionnel, la moyenne du ratio enfants/éducateur (27) est acceptable par rapport à la référence (32), la généralisation du curriculum de l'éducation avec la mise à disposition des guides et cahier d'activités, l'approche holistique et intégrée de la prise en charge de la petite enfance ». Des conclusions similaires ressortent de l'étude sur le bilan de compétences de l'enfant à l'entrée du primaire. En effet, selon ladite étude, la qualité moyenne des services préscolaires offerts au Sénégal est inférieure à celle constatée dans les autres pays (Togo, Cap Vert, Sao Tomé et Principé). Autrement dit, la qualité de l'offre reste une condition essentielle pour tirer profit de tous les avantages de la préscolarisation.

37. Les résultats obtenus restent largement en deçà des objectifs fixés par l'ODD4 qui, pour l'horizon 2030, ambitionne de faire de sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire. Ce qui suppose que soient pris en charge de manière conséquente les aspects suivants : un état sanitaire et nutritionnel adéquat - une stimulation dans l'environnement familial, local et scolaire - une protection de l'enfant contre la violence - une attention particulière aux aspects cognitif, linguistique, social, affectif et physique du développement. Pour cela, au moins une année d'enseignement pré-primaire de qualité, gratuite et obligatoire est à encourager. Elle serait dispensée par des éducateurs bien formés. Or il persiste encore un déficit en kits, en aires de jeux suffisamment équipées, en supports pédagogiques. Quant à la formation des enseignants, malgré son internalisation dans les CRFPE, le sous-secteur regorge de personnel éducateur communautaire n'ayant pas bénéficié de formation initiale. En outre l'encadrement régulier et de proximité de ce personnel fait défaut.

4.1.1.2 Cycle fondamental

38. A l'élémentaire, le taux de promotion qui était de 87.4% en 2012, est passé à 86.3% en 2015. Même si la valeur cible en 2015 n'est pas précisée, l'on peut supposer qu'il y a une tendance baissière. En tout cas, celle-ci est un peu plus marquée chez les garçons que chez les filles.

39. Corrélativement au taux de promotion, le taux d'abandon est passé de 7,70 % en 2013 à 9,80 % en 2015, avec une valeur intermédiaire de 9,62 % en 2014. Le constat principal porte sur la stagnation par rapport à la valeur de référence, l'évolution en dents de scie, et la prédominance des garçons, avec un écart de 0,7 point.

40. Le taux de redoublement est passé de 3% en 2013 à 2,79 % en 2014 avant d'atteindre 3,90% en 2015. On note une évolution négative de 1,1 point par rapport à l'année de référence et une évolution en dents de scie au courant de la phase. La hausse est plus accentuée de 0.1 point chez les filles que chez les garçons.

41. Le comportement des indicateurs de flux notamment les taux d'abandon et de redoublement, a eu un impact sur le taux d'achèvement. La valeur réalisée en 2015 (59,3%) est bien en deçà de la valeur cible (67,06%) avec un écart négatif de 7,76 points. En référence au taux d'achèvement réalisé en 2014 (60.9%), on note une régression de 1,6 point et aussi par rapport à l'année de référence une baisse de 0,8 point. Pour cet indicateur, la tendance générale est baissière par rapport à l'année de référence mais aussi à l'intérieur de la phase même s'il faut noter un record en 2013 avec 60.3%. Le meilleur achèvement constaté chez les filles est une conséquence positive de plusieurs actions en faveur de la scolarisation des filles (SCOFI, PAEF) et la sensibilisation au genre des acteurs et des

stratégies mises en œuvre dans l'espace scolaire où sont bannies, de plus en plus, les violences basées notamment sur le genre.

42. Au niveau du Moyen, le taux de promotion était de 74,50% en 2012. Il passe de 71,80% en 2013 à 65,90% en 2015 avec une valeur intermédiaire de 68,16% en 2014. La tendance est baissière aussi bien par rapport à l'année de référence (-8,6 points) qu'à l'intérieur de la phase. La baisse est plus importante chez les garçons que chez les filles.

43. Le taux d'abandon dans le Moyen a connu une hausse de 2,4 points par rapport à l'année de référence (11,50% contre 9,10%) mais aussi une hausse régulière à l'intérieur de la phase. Il est plus élevé chez les garçons que chez les filles.

44. Pour le redoublement, l'on observe les mêmes tendances haussières avec un croît de de 6,7% (23,10% contre 16,40%). Les filles redoublent plus que les garçons.

45. L'achèvement du cycle moyen a connu une tendance haussière de près de 4,8% par rapport à la référence de 2012, passant de 34,7 % en 2012 à 39.5 % en 2015. Dans cette performance, les filles, pour un écart positif de 7,9%, ont une avance sur les garçons dont l'écart positif enregistré s'établit à près de 2,4% par rapport à la valeur de 2012.

46. Le taux de survie en 3ème a connu une tendance baissière de près de 6 points par rapport à la référence de 2012, et près de 12 points par rapport à la valeur cible de 2015. Ces résultats peuvent s'expliquer par une dégradation du dispositif d'amélioration des enseignements- apprentissages dans les collèges. Les enseignants sont peu ou pas formés dans les techniques d'évaluation et de remédiation. L'encadrement des enseignants a pratiquement disparu à cause du dépeuplement continu du corps de contrôle dans le moyen secondaire. L'arrêt prématuré des activités dans le cadre du projet zéro redoublement (PZR) initié par la DEMSG a du se faire ressentir dans ses résultats. On peut aussi citer comme facteur explicatif de ces résultats, l'absence de politique cohérente de manuels, le non-respect des normes d'un collège de qualité entre autres. Le nombre d'abris provisoires surtout en milieu rural et les effectifs pléthoriques peuvent être des conditions défavorables.

4.1.1.3 ESG

47. L'efficacité interne dans le secondaire général est mesurée seulement par le taux de redoublement qui est renseigné. A ce niveau on note une hausse de 4,1 points entre 2012 et 2015 (19,50% contre 23,60%) et une hausse régulière durant toute la phase (21,90% en 2013, 23,10% en 2014 et 23,60% en 2015).

48. Le taux global de survie en classe de terminale a connu une forte tendance haussière. En effet, le taux réalisé en 2015 dépasse de près de 20 points de pourcentage la valeur cible de 2015, qui est en principe supérieure à la valeur de référence de 2012.

4.1.1.4 EBJA

49. Le taux d'abandon dans les CAF reste élevé mais ne dépasse pas un taux de 10% alors que dans les ECB, il connait des pics de plus de 20 points pour redescendre à moins de 10 points en 2015. Entre 2013 et 2015, le taux d'abandon dans les CAF a continué de baisser de 1.5 chaque année. Mais il reste encore supérieur à la valeur cible en 2015. Dans les ECB, les réalisés en 2013 et 2014 sont très largement au-dessus de la valeur de référence de 2012 qu'ils dépassent de plus de 15 points en moyenne. En 2015, la

valeur chute de près de 12 points par rapport à l'année précédente mais reste quand même supérieure à la valeur cible qu'elle dépasse encore de plus de 5 points.

50. La différence de comportement de l'indicateur aux niveaux des CAF et des ECB s'expliquerait par le fait que les cibles enrôlées ont des motivations très diverses. Les jeunes des ECB ont beaucoup tendance à quitter les classes pour des raisons économiques tandis que les femmes, principales cibles des CAF sont plus régulières même si parmi les motifs d'abandon invoqués, on relève des raisons matrimoniales et sociales. La disponibilité des intrants pédagogiques (manuels – matériels didactiques) aura également contribué à faire baisser régulièrement les taux d'abandon dans les CAF et dans les ECB.

4.1.1.5 FPT

51. Le pourcentage de redoublants dans les effectifs d'apprenants de la FPT était de 6% en 2013. Il est passé à 4,4% en 2014, avant de redescendre à 3% en 2015. Cette tendance baissière s'observe aussi par rapport au taux d'abandons qui n'a pas dépassé 1,40% sur la période 2012-2015. Quant aux taux de promotion entre niveaux de formation, ils restent très élevés (94 à 95%). Mais le taux de transition entre les différents niveaux de qualification (CAP, BEP, BT et BTS) est faible. Cela s'explique par le fait que les apprenants arrivent à s'insérer sur le marché du travail, mais aussi par les conditions d'accès sélectives dues à l'insuffisance de postes de travail dans les structures de la FPT.

4.1.1.6 ESR

52. A l'UCAD, le taux de promotion en première année de licence (L1) a connu une progression. Il est passé de 20% en 2012 à 45% en 2014. Dans les autres universités publiques, excepté l'UASZ, les taux de promotion en L1 varient entre 52,6% (UGB) et 88,9% (UT) en 2012 à 75% (UADB) à 85% (UT) en 2014. L'UASZ présente un de taux de promotion en L1 en baisse constante, passant de 69,6% en 2012 à 41% en 2014. Ceci pourrait s'expliquer par des crises récurrentes que cette université connaît ces dernières années. Sur l'ensemble des universités, le taux est passé à 57,5% en 2014 à 60 % 2015. Cette tendance haussière s'explique entre autres par la mise en œuvre de CDP dans les 7 IES.

4.1.2 Réussite des apprentissages

4.1.2.1 Cycle fondamental

53. Dans l'élémentaire, les compétences retenues pour le seuil de maitrise sont celles liées à deux disciplines fondamentales que sont la lecture et les mathématiques au CP et au CE2. Les différents seuils de maitrise enregistrés restent globalement peu satisfaisants. En lecture au CP, un score de 52 % est noté, soit une baisse de 2% environ. Une tendance baissière a été aussi notée au niveau du CP pour les mathématiques. Par contre, pour le niveau du CE2, une tendance haussière a été enregistrée en lecture (54 % en 2015, contre 46,3 % en 2012 et 49,6 % pour la valeur cible de 2015). Pour les mathématiques, un score 65,93 % a été enregistré en 2015, contre 46,3 % en 2012 et 49,6 % pour la valeur cible de 2015, soit un écart positif de près de 10% par rapport à 2012 et de 6% par rapport à la valeur cible de 2015.

54. Les performances en termes de seuil de maîtrise en lecture et mathématiques notées dans le PASEC2014 sont les suivantes : i) 2^{e} année primaire lecture 28.9, mathématique 62.3 ; ii) 6^{e} année primaire lecture 61,1, mathématique 58,8. Pour le SNERS 2014 : i) 2^{e} année primaire lecture 38.20

mathématique 50.61 ; ii) 4e année langue et communication 31.48, mathématique 35.06. Pour l'essentiel, ces performances ne sont pas loin de celles constatées par le rapport international PASEC2014 qui note qu'au « *Cameroun, au Sénégal et en Côte d'Ivoire, 70 % à 80 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences en langue, avec toutefois la moitié des élèves qui atteint ce seuil en mathématiques. Toutes les évaluations menées dans le cadre du SNERS ou du PASEC depuis 1994 aboutissent aux mêmes constats* ». Le baromètre Jangando fait le même constat quand il fait remarquer qu'« *en 2014, moins de 20% des enfants âgés de 6 à 14 ans ont réussi le test global de niveau médian, correspondant à la fin de la troisième année d'apprentissage…* » (LARTES, 2015).

55. Au CFEE et par rapport à la valeur de référence de 52,9 % (2012) et à une valeur cible de 65 % en 2015, il a été enregistré un taux de 37,97 % en 2015, soit une baisse de 15 points. La tendance générale est à la baisse aussi bien par rapport à l'année de référence qu'à l'intérieur de la phase. Les résultats au CFEE réellement représentatifs de la réforme ne devraient être perceptibles que vers 2018-2019, année à laquelle la première cohorte qui aura fait tout le cycle avec les conditions d'enseignement tenant compte de l'APC arrivera au CM2,

56. Pour le BFEM, le taux de réussite a connu une baisse entre 2012 et 2015 en passant de 53,2% à 43,2%. Pa rapport à la valeur cible de 2015 qui est de 65.1%, le gap est de 21,9 %. Malgré cette baisse, on note globalement et par sexe une tendance générale à la hausse à l'intérieur de la phase car les valeurs réalisées sont successivement 41,20%, 42,50% et 43,2%. Les garçons réussissent plus que les filles. Les contreperformances d'ensemble seraient liées entre autres à la qualité des épreuves administrées qui ne satisfont à aucune table de spécification d'une épreuve d'évaluation. A cela s'ajoute le non-respect du quantum horaire.

4.1.2.2 ESG

57. Le taux de réussite au Bac a connu une évolution en dents de scie en passant de 38,10% à 38,50% entre 2012 et 2013, soit un gain de 0,40%. Et entre 2013 et 2014, il va passer de 38,50% à 31,80% pour y stagner en 2015 soit une baisse de 6,7%. Tout comme dans le moyen, les garçons réussissent plus que les filles au Bac. La baisse générale du taux de réussite au Bac peut s'expliquer par les multiples perturbations qui affectent le système éducatif et par la nature des épreuves qui sont très souvent d'un niveau d'exigence hors de la portée d'un élève moyen.

4.1.2.3 EBJA

58. Dans les CAF, les seuils de performance ont connu une évolution très disparate d'une activité à l'autre. En langue, c'est à partir de 2014 que les premiers progrès sont réalisés. L'indicateur gagne près de 20 points par rapport à l'année2013. Il continue sa progression en 2015 où il enregistre un gain de près de 12 points. Il passe de 84.3 à 92.00. Ce qui lui permet de dépasser la valeur cible de 12 points. Les seuils de performance en mathématiques connaissent un comportement totalement différent. En effet, même si l'indicateur reprend des gains en 2014, il reste encore inférieur à la valeur de référence de 2012. En 2015, il dépasse la valeur de 2012 mais reste encore inférieur à la valeur cible qui pourtant a été revue à la baisse. En ce qui concerne les CVC, les premiers progrès sont enregistrés à partir de 2015. Les éléments explicatifs sont à chercher à plusieurs niveaux. En 2012, avec la mise en œuvre du nouveau curriculum dans le non formel, les modalités d'évaluation ont été peu ou prou perturbées ; ce qui a impacté les résultats. Le rapport baseline de la récente évaluation d'impact menée sur 100 classes des daara du PAQEEB donne les résultats suivants. Les performances

globales des apprenants en Lecture - communication et en Mathématiques des classes témoins sont meilleures que celles des classes expérimentales. En lecture, les élèves de CI ont un score de 45,07 points contre les deux groupes I et II qui obtiennent 20,78 points et 20,7 points. En mathématiques, le groupe témoin a réalisé une performance de 56,52 points contre 21,84 points et 22,07 points. En langue et communication comme en mathématique, les scores moyens des garçons sont supérieurs à ceux des filles.

Les scores au niveau des groupes expérimentaux, c'est-à-dire qui appliquent le programme PAQEEB/daara, restent assez similaires, et se situent en dessous du seuil de maitrise de 50 points.

59. En ce qui concerne les taux de réussite aux examens, seuls 33,01% des apprenants des ECB ont eu un bon résultat en 2014. Par rapport à la valeur cible de 100%, le gap reste important. Le résultat mitigé (50%) enregistré dans les daara est dû au fait que le programme de formation des maîtres coraniques n'a débuté qu'à partir de 2015.
Au terme de la phase, il est impossible de dire que les résultats en matière de réussite des apprentissages sont atteints. Si par rapport à certaines activités on note des évolutions positives, l'interdépendance entre les disciplines, nécessaire pour installer définitivement la compétence d'apprentissage tout au long de la vie, n'est pas encore effective.

4.1.2.4 FPT

60. Les taux de réussite aux différents examens (CAP – BEP – BT – BTS – Bac techniques) évoluent en dents de scie. De 53% en 2012, ils fléchissent à 52% en 2013 et 49% en 2014, avant de remonter à 50,26% en 2015. Sur cette période aucune cible n'a été atteinte. Par contre, les résultats issus des évaluations basées sur l'Approche par compétences (APC) ont connu une évolution positive (98%). Le flux de diplômés a aussi augmenté en passant de 5814 en 2012 à 6021 en 2015 soit une hausse de 207.
Il faut aussi noter que la quasi-totalité des programmes APC sont effectivement implantés dans les régions de Louga, Saint Louis, Matam, Diourbel, Kédougou, Kaolack, Kaffrine, Fatick, Ziguinchor, Thiès et dans certaines structures de FPT de la région de Dakar. Malgré, l'évolution positive de ces indicateurs, force est de reconnaitre que durant cette période aucune cible n'a été atteinte. La non-atteinte des résultats s'explique en partie par une planification très ambitieuse des objectifs sans mesure d'accompagnement permettant au programme de réaliser ses objectifs.

4.1.2.6 ESR

61. Les taux de réussite en licence ont évolué en dents de scie entre 2012 et 2015. En première année de licence (L1), le taux de réussite est passé de 39% à 40% au global. Au niveau du public, il est passé de 37% en 2012 à 27% en 2015 avant de remonter à 37% en 2015. Le privé quant à lui, a enregistré 59% en 2012, 62% en 2013, 53% en 2014 et 59% en 2015.
En licence 2, le taux de réussite a globalement connu une baisse entre 2012 et 2014 passant de 46% à 40%. En 2015, le taux est de 55%. Dans le public, le taux en L2 est passé de 42% en 2012 à 35% en 2014. En 2015 il est de 52% soit 10 points de plus par rapport à 2012. Le privé a enregistré 80% en 2012, 74% en 2013, 69% en 2014 et 67% en 2015.
On observe en troisième année de licence (L3) les mêmes tendances qu'en L1 et L2. Le taux de réussite globale passe de 55% en 2012 à 51% en 2015 avec 47% en 2013 et 46% en 2014. Dans le public, le taux de réussite en L3 est respectivement de 49%, 40%, et 47% en 2012, 2014 et 2015. Pour les mêmes années, les taux de réussite au niveau du privé sont de 95%, 88%, 79% et 72%.

62. Globalement, l'amélioration des résultats aux différents examens du Supérieur est portée par ceux du privé. Au niveau du public, l'amélioration est portée par les résultats des universités de Saint-Louis, Thiès et Bambey ainsi que l'École polytechnique de Thiès avec des taux de réussite supérieurs à 80%. De même on remarque le relèvement progressif du taux de réussite à l'UCAD en L1 qui est passé de 20%(2012) à 30%(2015). Au niveau des cycles courts, notamment à l'EPT et dans les ISEP les taux de réussite sont restés élevés et constants (100%).

4.1.3 Intégration des TICE

63. La première phase du PAQUET prévoyait (i) de renforcer les capacités des enseignants et du personnel d'encadrement en TICE, (ii) d'obtenir un environnement des apprentissages renforcé à tous les niveaux en rendant disponibles et en quantité suffisante les supports et matériels didactiques informatiques ainsi que des ressources numériques à tous les niveaux et (iii) d'améliorer l'efficacité dans la coordination de la stratégie de promotion des TICE. C'est ainsi que plusieurs projets pilotes et initiatives (SENECLIC – CSN – SANKORE Sénégal – USAID/Education – FSPE – Education numérique de la Fondation SONATEL – RESAFAD – etc.) ont déroulé des actions pour la promotion de l'usage des TICE dans le système éducatif. Ce qui a permis d'enregistrer des résultats certes encourageants, mais très insuffisants.

4.1.3.1 DIPE

64. Le taux de couverture des structures DIPE en TICE reste faible. Il est passé de 2,67% en 2013 à 1,87% en 2014 avant de remonter à 7,20% en 2015. Cent (100) structures de DIPE sont dotées de salles multimédia équipées de 2000 ordinateurs portables.

Plusieurs programmes et initiatives ont permis d'atteindre ces derniers résultats. Il s'agit des projets Sankoré du Ministère de l'Education nationale, de « connecter les tout-petits » et «Waterford Early Learning » développés par l'Agence nationale de la Petite Enfance et de la Case des Tout-petits avec l'appui de ses partenaires tels que le FDSUT. Malgré tout, de nombreux efforts restent à consentir dans le développement ou la conception de ressources numériques afin d'offrir aux enseignants les possibilités d'accroitre leurs compétences en matière d'utilisation et d'exploitation de l'outil informatique. Autrement dit, les innovations en matière de TICE ne sont pas suffisamment intégrées dans les pratiques pédagogiques de la petite enfance.

4.1.3.2 Cycle fondamental et ESG

65. Au niveau de l'EMSG, 18% des établissements publics disposent au moins d'un ordinateur ; 74% d'entre eux possèdent 1 á 10 postes de travail. Le ratio ordinateur élèves est en moyenne de 1/349 dans le primaire ; il est de 1/89 dans le moyen et de 1/71 dans le secondaire. 30% des établissements de ce sous-secteur disposent d'une installation électrique : 83% reliés au réseau de distribution et 15% à un kit solaire. Parmi ces établissements électrifiés, seuls 10% disposent d'une connexion Internet. Ce taux de connexion à Internet s'élève à 48% pour les lycées et à 24% pour les collèges d'enseignement moyen. Seuls 7% des écoles élémentaires disposent d'un accès Internet. Le nombre d'enseignants formés à l'utilisation des TICE dans l'élémentaire n'est pas renseigné.

4.1.3.3 EBJA

66. En 2012, 100 CAF disposaient de ressources numériques. Ils seront 40 en 2013, 35 en 2014. En 2015, aucun CAF ne disposait de telles ressources. Parallèlement, 100 facilitateurs avaient été formés en 2012 à l'intégration des TICE dans les curricula et 100 autres en 2013. En 2015 aucun facilitateur n'a été formé pour une valeur cible de 470. Malgré des expérimentations très intéressantes, on remarque que l'intégration des TICE dans les curricula connait une nette régression, voire une pause totale durant les deux dernières années. Cela tiendrait principalement de i) contenus pédagogiques non encore complétement élaborés ; ii) langues de communication dans les interfaces pédagogiques non encore stabilisées ; iii) l'indisponibilité de l'internet et l'absence de matériels informatiques sur la plupart des sites. Pour les ECB comme pour les daara, l'absence de données ne permet pas d'évaluer l'indicateur.

4.1.3.4 ESR

67. Dans l'enseignement supérieur public, neuf (09) Espaces Numériques Ouverts (ENO) sont en construction et 12 fonctionnels. La proportion des étudiants de ces structures disposant d'un ordinateur personnel était de 40 % en 2012/2013). La valeur cible fixée pour 2015 est de 50% ; le réalisé n'est pas disponible.

68. Concernant l'enseignement à distance, 120 étudiants étaient inscrits en 2012/2013. La valeur cible en 2015 pour cet indicateur est de 7391 étudiants. Le nombre de cours en ligne au niveau du supérieur public était de 417. Les valeurs ciblées pour 2014 et 2015 sont respectivement 440 et 640. Par ailleurs, cinq (5) universités publiques sont connectées au Réseau national pour l'Enseignement supérieur de la recherche du Sénégal (SnRer). Le nombre d'étudiants ayant bénéficié du programme « un étudiant, un ordinateur » s'élève à 7309 en 2015. Les enseignants formés aux formés aux techniques d'enseignement à distance sont au nombre de 269. En 2015, 15270 étudiants disposent d'un ordinateur ou d'une tablette.

69. Les infrastructures et dispositifs matériels existants ne permettent pas d'avoir une idée précise du niveau d'intégration des TICE dans les processus d'enseignement-apprentissages. En effet, la présence d'ordinateurs dans un établissement ne donne aucun aperçu sur les types de pratiques pédagogiques, sur les contenus et les modèles d'accès et d'usages des équipements par les apprenants/élèves/étudiants et les enseignants.

.

4.1.4 Promotion des mathématiques, des sciences et des technologies

4.1.4.1 Cycle fondamental et ESG

70. En vue de la promotion des mathématiques, des sciences et de la technologie, le nombre de blocs scientifiques construits et équipés est passé de 8 en 2012 à 12 en 2015, soit un gain de 4 BST. Mais les effectifs des élèves dans les séries scientifiques restent encore relativement faibles. Ils ont stagné à environ 7.3% entre 2012 et 2015, même si un léger progrès est noté pour les filles. Le pourcentage d'élèves de seconde dans les séries scientifiques a connu une baisse entre 2012 et 2015 en passant de 32,60% à 28,60%. Un déficit de 11.4 points est observé par rapport à la valeur cible de 40% pour 2015.

71. Les effectifs des nouveaux inscrits dans les séries et filières scientifiques non seulement ne parviennent pas à franchir la barre des 50%, mais aussi baissent au fil des ans. Dans les séries scientifiques, on note une baisse régulière des effectifs. Malgré cette baisse, le pourcentage de filles orientées en seconde S augmente contrairement à celui des garçons. D'autre part, l'essentiel de ces effectifs se retrouve surtout dans la série S2 au détriment de la série S1 (mathématiques pures). En 2015 par exemple, sur les 32 515 candidats au baccalauréat scientifique et technique, seuls 520 sont de la série S1, soit un pourcentage de 1,59

72. Entre 2012 et 2015 des progrès sont notés dans des indicateurs liés à l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage. C'est ainsi que 33000 guides pour l'enseignement des sciences et des mathématiques ont été mis à disposition en 2015 contre 0 en 2012. En outre, plusieurs autres réalisations importantes sont advenues en 2015 : rénovation de deux programmes d'enseignement des sciences et de la technologie – mise en œuvre d'un programme d'enseignement des sciences et de la technologie – mise à disposition d'un plan de sensibilisation sur l'enseignement des maths, des sciences et de la technologie – mise en place clubs scientifique dans tous les lycées. Mais le déficit en enseignants dans les disciplines scientifiques persiste, de même que le manque d'équipements y relatifs.

4.1.4.2 FPT

73. Pour corriger les insuffisances du système de la FPT, une réforme du baccalauréat technique a été entamée pour mettre en phase la formation non seulement avec l'évolution des technologies dans tous les domaines, mais aussi en intégrant le développement durable. C'est ainsi qu'en 2015, deux programmes ont été rénovés :Sciences et Technologie d'Economie et de Gestion – Sciences et Technologies industrielles pour le Développement durable.

4.1.4.3 ESR

74. La promotion des filières techniques et scientifiques est matérialisée par la création des instituts supérieurs d'Enseignement professionnel (ISEP) et des laboratoires de mathématiques (Centre d'excellence en Mathématiques – TIC CEA-MITIC à l'UCAD et à l'UGB). Afin d'accroitre le niveau des connaissances scientifiques et techniques, de nouveau laboratoires ont été accrédités.

4.1.5 Efficacité externe

75. L'efficacité externe du PAQUET dans sa première phase est ici appréciée à partir notamment du taux d'insertion des diplômés de la FPT et de l'ESR. Elle reste encore assez faible si on se réfère au score enregistré par la FPT avec seulement 32% de diplômés et sortants de la FPT qui ont réussi leur insertion socio professionnelle en 2015 ; ceci par rapport au nombre de diplômés qui s'élevait à 5689, contre 5814 en 2012.

76. L'appui à l'insertion des formés est l'une des missions principales du programme FPT. Toutefois, il faut noter un manque de données exhaustives pour renseigner les cibles des indicateurs de mesure de l'efficacité externe. Au niveau national, ces données ne sont pas encore recueillies dans le cadre des différentes campagnes statistiques menées par le MFPAA. Un suivi est effectué et des données sont recueillies dans les bases de données de certaines cellules d'appui à l'insertion qui sont installées dans les structures de FPT. Dans le cadre de la « plateforme onusienne de services d'appui à l'insertion professionnelle » opérationnalisée à travers les trois projets (ISFP/BIT, DSPL-IP/ONUDI et FDL4/PRP-PNUD), les résultats suivants ont été obtenus :

- 3000 élèves formés à la méthode CLE (Comprendre/culture de l'Entreprise) ;
- 3 300 élèves formés à la méthode GERME (Gérer mieux son entreprise) ;
- 1612 élèves orientés vers l'emploi grâce au module Trie (Trouver son idée de projet) ;
- 946 formés en création de Moyenne et Petite Entreprise) ;
- 693 formés en création d'AGR (Germe niveau 1) ;
- 304 plans d'affaires (création d'entreprises) finalisés et transmis au PNUD dont 259 financés ;
- 183 accès au stage/immersion entrepreneuriale et mise en situation de jeunes.

En vue d'une meilleure prise charge de l'insertion et du partenariat comme composante de la politique de développement de la formation professionnelle et technique, un Service est créé au sein de la DFPT afin d'assurer la coordination de la mise en œuvre de la politique d'appui à l'insertion.

77. Le taux d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur n'est pas renseigné. Mais l'on peut supposer qu'il est plus important pour les sortants des établissements privés. Au niveau des universités publiques, ce taux devrait être plus élevé pour les universités autres que l'UCAD. Si l'on admet que le BFEM et le Baccalauréat constituent aussi des sorties possibles dans le cursus général, l'on pourrait aussi renseigner le nombre de titulaires du BFEM et du baccalauréat qui ont pu être insérés dans le marché du travail comme l'éducation ou le secteur informel.



Mesurée en termes d'efficacité interne ou externe accrue, de meilleurs résultats d'apprentissage et de renforcement des effectifs dans les séries mathématiques et scientifiques, l'amélioration de la qualité n'a pas enregistré de progrès significatifs et continus dans la première phase du Paquet. En dépit de quelques progrès, il y est observé des tendances baissières aux différents niveaux du système, aussi bien dans les évaluations des apprentissages, que dans l'évolution du taux de coefficient d'efficacité interne. Les écarts notés entre les réalisations et les cibles révèlent également que le rythme de la première phase du paquet, s'il est maintenu, ne permettra pas d'atteindre les objectifs escomptés en fin de programme. Le défi de l'amélioration de la qualité persiste ainsi dans l'ensemble du système malgré les mesures prises pour renforcer les intrants et les processus d'enseignement-apprentissage (formations - activités d'encadrement - supports et matériels pédagogiques et/ou didactiques dont TICE - paquets de services éducatifs…).

4.2 Accès

4.2.1.1 DIPE

78. Entre 2012 et 2015, le Taux brut de préscolarisation (TBPS) a connu une hausse régulière en passant de 15,0 % à 16,5 % soit un écart de 1,5 point. Le sous-secteur connait donc un gain de 0,1 point en 2015 par rapport à la valeur cible de 16,6%. Cette progression du TBPS est largement

favorisée par la reprise des constructions de cases des tout-petits, d'écoles maternelles et l'évolution de certaines CPE en écoles maternelles, sans compter les structures communautaires qui ont connu une progression de 1,8 point même si les prévisions n'ont pas été atteintes en 2015. En d'autres termes, 83.2% des enfants pré-scolarisables sont hors des structures DIPE. L'amélioration de la couverture est également due à un développement du privé (44% des structures DIPE en 2015). La faible capacité des communautés et des collectivités locales à assurer le développement du communautaire est un frein à l'élargissement de l'accès surtout dans les zones les plus défavorisées. Pour une large part, cette situation est due au fait que le pré-primaire ne fait pas partie de l'enseignement obligatoire, même s'il est gratuit. Dans ces conditions, la cible ODD4 pour 2030 pourra être difficilement atteinte.

4.2.1.2 Cycle fondamental

79. Le TBS dans l'élémentaire a enregistré une contreperformance avec une valeur de 84.4% en 2015, pour une valeur projetée de 96,20%. Les filles ont un peu moins accédé à l'élémentaire que les garçons pour cette période.

80. *Les taux d'admission au CI dont les valeurs cibles en 2015 sont pour les garçons 110,99% et pour les filles 102,26% ont enregistré respectivement 96,2% et 108,9% soit des gaps -14,79% pour les garçons et 6,61% pour les filles.* Il est à noter que même s'il y a une baisse par rapport à la valeur de 2012 année de référence, la tendance est à la hausse entre 2013 et 2015.

-

81. Pour le taux de transition CM2 – Sixième, les valeurs réalisées en 2015 sont de 86,6% pour une valeur cible de 96,4%. A ce déficit de 9,8 points, il faut ajouter une baisse régulière des valeurs entre 2013 et 2015. Désagrégés entre garçons et filles, on note les mêmes contreperformances.

4.2.1.3 ESG

82. Dans l'ESG le TBS de 33,2% obtenu en 2015, est nettement supérieur à la valeur cible fixée à 27,7%. Ce gain est plus accentué chez les filles (+5,11 points) que chez les garçons.

83. Le taux de transition Troisième– Seconde en 2015 est de 54,90% pour une cible de 62,0% soit un gap de 7,1 points. Ce déficit est aussi noté au niveau des taux des filles mais surtout de celui des garçons qui est de 12 points.

4.2.1.4 EBJA

84. L'analyse du mouvement des effectifs dans les CAF et ECB par rapport à l'année de référence 2012 révèle un recul important pour les CAF qui enregistrent en 2015 un effectif en deçà de la moitié de la valeur de référence en 2012, soit 53.09. On observe une tendance inverse au niveau des ECB avec un progrès de 29.44% par rapport à la même année de référence. Concernant les daara, la situation de référence des effectifs n'a pas été renseignée.
En dépit cette baisse d'effectif dans les CAF en 2015, la tendance reste favorable pour le pourcentage des femmes (ou filles) avec un progrès de 6.63. Les données de référence pour les ECB et daara relatives à cet indicateur n'ont pas été renseignées pour permettre de dégager les tendances dans ces structures de l'EBJA.

85. Le déficit d'offre serait le principal facteur explicatif. Durant la phase 1 du PAQUET, seules 971 CAF sont ouvertes sur une prévision de 4689, soit un déficit de 3718. Les ECB enregistrent 189

classes pour une cible de 452 en 2015, soit un déficit de 263. La construction des daara publics souffrent toujours des lenteurs entraînant un déficit de 32 daara modernes par rapport à la prévision initiale de 164. Le retard dans la réhabilitation des daara du PAQEEB empêche toujours d'enrôler plus.

4.2.1.5 FPT

86. Entre 2012 et 2015, le nombre d'apprenants inscrits dans les structures de la FPT pour 100 000 habitants est passé de 300 à 402 soit une augmentation de 102 apprenants. Même si la cible de 10500 n'est pas atteinte, le nombre d'apprenants enrôlés sur la période 2012-2015 a connu une forte augmentation en passant de 1128 en 2012 à 6882 en 2015. Quant aux taux de transition du cycle fondamental vers la FPT, ils sont restés faibles par rapport à la prévision : 3,5% en 2012 et 6,68% en 2015 ; soit un accroissement de 3,2%. A ce rythme, la projection des 30% ne sera pas atteinte.
Les effectifs des bénéficiaires de la formation continue ont notablement chuté de 16282 en 2012 à 6156 en 2015 ; soit un gap de 10126. Cela s'explique par la suppression de la FONDEF pour la mise en place du fonds de financement de la formation professionnelle et technique. La cible de l'apprentissage rénové de 10500 en 2015 n'a pas été aussi atteinte malgré la tendance haussière de l'indicateur entre 2012-2014 avant de fléchir en 2015. Le nombre d'apprentis enrôlés dans le dispositif s'est accru du fait d'une forte mobilisation de ressources financières internes (budget de l'Etat) et externes (PTF).

87. En distinguant les effectifs d'apprenants de la formation technique et de la formation professionnelle, les effectifs d'apprenants au niveau de la formation professionnelle représentent 88% de l'effectif et 12% d'apprenants inscrits dans les 11 lycées techniques que compte le système.

88. Ici, la répartition des apprenants selon les secteurs d'activités (primaire, secondaire et tertiaire) indique que 13,01% des effectifs sont inscrits dans des cycles de formation des six (6) métiers issus des secteurs porteurs de croissance au Sénégal : Artisanat d'art et Industrie culturelle – Agro-industrie et Agroalimentaire – Tourisme-Hôtellerie-Restauration – Transformation des produits de mer – TIC et Télé-services – Textile-habillement. En 2015, les apprenants sont ainsi répartis : 1% pour le secteur primaire - 28% pour le secondaire - 71% pour le tertiaire. Dans le public, 1% des apprenants sont inscrits dans des filières du secteur primaire, 16% au secondaire et 20% au tertiaire. Dans le privé, le pourcentage des apprenants inscrits dans les filières du secteur primaire est presque nul. L'on note 12% des inscrits au secondaire et 51% au tertiaire.

4.2.1.6 ESR

89. Le taux d'accès (nombre d'étudiants pour 100 000 hab.) a connu une progression passant de 906 en 2012 à 1037 en 2015, contre une prévision de 1137 ; soit un gap de 100 étudiants et un taux de réalisation de 91,2 %. Cette dynamique s'explique par l'augmentation globale du nombre de bacheliers au cours des trois dernières années, l'augmentation du nombre de bacheliers orientés dans les universités notamment à la suite de l'option du Gouvernement d'accueillir dans les établissements universitaires tous les nouveaux bacheliers qui font la demande d'orientation. Le nombre de bacheliers orientés est passé de 28 837 en 2012, à 34 4482 en 2015. Pour les mêmes années, le part du privé dans le nombre de bacheliers orientés est passé de 7,9% à 4,3%. Le pourcentage de nouveaux bacheliers orientés dans l'Enseignement supérieur est ainsi passé de 98% en 2013 à 100% en 2015.
L'augmentation des effectifs d'étudiants a été notamment facilitée par les nombreuses réalisations visant à élargir la carte universitaire avec la création de nouvelles universités proposant une gamme

élargie de nouvelles filières. L'augmentation de la capacité d'accueil des structures existantes et la libéralisation de l'offre de service d'enseignement supérieur est un autre facteur explicatif.

4.2.1.7 Equipements et infrastructures d'accueil

90. D'importants moyens matériels ont été mis à disposition dans l'ensemble du secteur. Au niveau du MEN, de 2012 à 2015, 130 632 tables bancs ont été injectés dans le réseau pour l'équipement de 5225 salles de classes. En 2015, ce sont 18 228 tables bancs qui ont été mis à disposition pour une cible de 16 175. Quant aux salles équipées, elles sont au nombre de 729 pour une cible de 647. L'écart positif entre le prévu et le réalisé de 2015 s'explique par l'efficacité de la gestion des marchés qui permet par le jeu de la concurrence de réaliser des gains. Par ailleurs, la baisse continue du budget alloué à la Direction des Equipements scolaires (DEqS) explique essentiellement l'évolution négative des valeurs de 2012 à 2015. S'y ajoute le choix de mettre de plus en plus l'accent sur le matériel informatique et de reprographie.

91. Dans le sous-secteur de l'Enseignement élémentaire 7 814 salles de classe et 1 140 blocs d'hygiène et 743 blocs administratifs et 530 points d'eau et 27 murs de clôture sont construits par l'Etat et les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) ; 333 écoles élémentaires complètes. A cela s'ajoute la réhabilitation de 06 écoles élémentaires et de 2 complexes scolaires.

92. Dans le sous-secteur de l'Enseignement moyen, 1 661 salles de classe ont été construites et équipées pour augmenter la capacité d'accueil des collèges ou pour remplacer des abris provisoires. A cela s'ajoutent 70 blocs administratifs, 268 blocs d'hygiène, 54 murs de clôture et 19 points d'eau ; 162 CEM clé en main, comprenant chacun des bâtiments administratifs, des salles d'enseignement général, des salles polyvalentes, des laboratoires, des toilettes et loges gardien sont déjà construits ou en chantier. A cela s'ajoutent 10 CEM en extension/réhabilitation (dont 09 à Dakar). Dans le cadre de la promotion de l'enseignement des sciences et des mathématiques, 20 blocs scientifiques et technologiques (BST) sont en construction (07 déjà livrés) et 08 en réhabilitation.

93. Dans le sous-secteur de l'Enseignement secondaire général, 21 lycées sont construits dans les régions. A ces ouvrages clé en main, s'ajoute la construction de 63 salles de classe, 05 blocs administratifs et 02 blocs d'hygiène ainsi que d'un mur de clôture. Par ailleurs, trois établissements secondaires ont fait l'objet d'une réhabilitation.

94. Dans le cadre de l'amélioration de l'enseignement des sciences et des mathématiques, les collèges et les lycées sont équipés en matériels de laboratoires et en charriots mobiles. C'est ainsi que de 2012 à 2015, 58 collèges et 67 lycées sont équipés en matériels de laboratoires. Depuis 2012, on note une tendance baissière du nombre de CEM équipés : 24, en 2012 ; 20, en 2013 ; 14 en 2014. En 2015 aucun collège n'est doté de laboratoires pour une valeur cible de 16. Pour les lycées, 17 ont été équipés durant toute la phase pour une cible de 17. Même si les objectifs sont atteints, il faut reconnaitre que le processus d'acquisition du matériel de laboratoires connaît des contraintes particulières liées aux procédures de passation des marchés, notamment les recours qui retardent d'au moins un an les délais d'exécution des marchés.

95. Dans le sous-secteur FPT, entre 2014 et 2015, plusieurs infrastructures ont été réalisées et/ou réhabilitées. Il s'agit notamment de la construction, hors de Dakar, de 05 centres de formation professionnelle, d'un (01) lycée professionnel. Les travaux d'extension et de réhabilitation ont concernés 06 établissements.

96. De nombreuses réalisations ont été faites dans le cadre de l'élargissement de la carte universitaire d'une part et d'autre part de la normalisation des capacités d'accueil des universités existantes. Il s'agit notamment de l'Université virtuelle du Sénégal (UVS) ouverte depuis 2014. Les universités Amadou Makhtar Mbow de Diamniadio (UAM) et celle du Sine Saloum El Hadji Ibrahima Niasse (USSEIN) sont en cours de construction. Les ISEP sont une réponse aux besoins de formation professionnelle à cycle court. En plus de celui de Thiès dont les premiers diplômés sont sortis en 2015, trois autres sont en voie d'être fonctionnels à Richard Toll, à Matam et à Diamniadio. Le nombre de Centres de recherche et d'essai (CRE) fonctionnels est passé de 09 en 2014 à 16 en 2015. Au niveau des universités existantes, les capacités d'accueil sont améliorées. A l'UCAD, 31 laboratoires sont en construction sans compter la réhabilitation des amphithéâtres. A l'UGB, ce sont
10 salles de classe et de TD, 01 amphithéâtre, 19 laboratoires de TP. A l'UASZ, il y a un amphithéâtre et 02 salles de cours sans compter le Centre délocalisé de Kolda. A l'Université de Thiès, 26 laboratoires et 03 salles de cours sont construits.

4.3 Equité

4.3.1 Indice de parité

97. Pour la Petite Enfance, l'indice de parité est favorable aux filles. Entre 2012 et 2015, cet indice a évolué de 1,17 à 1,16 laissant apparaitre un gap de 0.05 point en défaveur des garçons. Pour l'année 2015, on a enregistré un indice de parité de 1,16 pour une prévision de 1,14 soit un gap de 0,02 point, avec un écart positif de 1,6 point pour les filles (17,8 % de TBPS) et de 1,45 point pour les garçons (15,3 % de TBPS).

98. Relativement à l'équité dans la scolarisation par rapport au sexe (indice de parité) dans l'élémentaire, l'indice de parité est passé de 1,12 en 2012 à 1,13 en 2015 pour un objectif de 1,1. Cette tendance haussière continue est le prolongement observé depuis 2007, année à laquelle l'indice de parité qui était de tout temps en faveur des garçons, s'est inversé en faveur des filles avec 1,02. En 2015, à l'exception des régions de Kédougou et de Sédhiou, l'indice de parité est en faveur des filles. Il varie de 0,97 à Kédougou à 1,61 à Matam.

99. Dans l'ESG, la valeur obtenue en termes d'équité relativement au sexe en 2015 est de 0.92 pour une valeur cible de 1.1, soit un léger gap. Autrement dit, si les efforts sont maintenus, des bonds considérables peuvent être réalisés dans ce domaine.

100. Dans la FPT, l'indice de parité selon le sexe est en faveur des filles avec 54% des effectifs. Elles sont plus présentes dans les filières traditionnelles de la restauration et de la couture, ainsi que dans la série G (+50%). Des efforts devraient être faits pour l'orientation vers les filières industrielles.

101. L'évolution de l'indice de parité dans le supérieur témoigne de la réduction des inégalités existantes selon le genre. Cet indice qui est toujours en défaveur des filles est passé de 0.52 en 2012 à 0.60 en 2015, soit une augmentation 0.06 points en trois ans. Cette situation montre qu'il reste encore beaucoup d'efforts à faire pour établir la parité de genre.

4.3.2 Disparités géographiques

102. Au niveau de la Petite Enfance, la progression d'ensemble du TBPS cache des disparités régionales. Les académies de Ziguinchor, de Dakar, de Louga et de Sédhiou enregistrent les meilleurs scores avec respectivement 51,6%, 26,9 %, 23,0% et 20,3 %, les régions de Kaolack (9,7%), de Matam (9,6%), de Diourbel (6,8%) et de Kaffrine (5,1%), sont encore à des taux faibles. Si le score de la région de Dakar tiendrait d'un croît significatif de structures privées, dans les régions de Ziguinchor, de Louga et Sédhiou, les progressions sont essentiellement dues à une intervention très significative d'ONG dans la promotion du communautaire en zones défavorisées.

103. Pour le DIPE, des disparités entre régions sont aussi perceptibles en ce qui concerne la prise en charge du volet nutrition. Pour l'année 2015, les plus faibles pourcentages sont enregistrés dans les régions de Kaffrine (0,20% d'enfants supplémentés en fer, 5,97% en vitamine A et 5,91 % d'enfants bénéficiant de cantine), de Kédougou (13,82% de supplémentation en fer, 14,82% d'enfants déparasités et 8,25 % bénéficiant de cantine), de Kolda (12,35% pour le fer, 12,06% pour la vitamine A, 13,77% déparasités et 14,61 % pour les cantines). Dans la région de Dakar, les départements de Pikine et de Guédiawaye ont réalisé 12,20 % pour le fer, 13,16% pour la vitamine A, 4,82% pour les cantines ; tandis qu'à Rufisque, 10,45 % d'enfants ont reçu de la supplémentation en fer, 2,99% seulement ont bénéficié de cantine.
Les plus forts pourcentages sont enregistrés à Louga où 74,82% d'enfants ont bénéficié d'une supplémentation en fer, 73,93% en vitamine A, 74,04% déparasités et 64,62% de bénéficiaires de cantine. A Matam, ce sont 73,23% d'enfants qui ont bénéficié des services de la cantine.

104. Dans l'élémentaire en 2015, le TBS au niveau des régions varie de 48,6% (Kaffrine) à 118,2% (Ziguinchor) contre 49,7% et 119,6% en 2012. Le coefficient de variation du TBS sur les 14 régions est passé de 23,5% en 2012 à 23,3% en 2015. On note une dispersion en 2012 et 2015 autour de la moyenne. En effet, en 2015 le TBS de la région la plus scolarisée (Ziguinchor soit 118,2%) est supérieur à la moyenne de 33,0 points de pourcentage. La région la moins scolarisée (Kaffrine soit 48,6%) est à 36,6 points de pourcentage en-dessous de la moyenne. Cependant, en 2015, au niveau des 5 régions en retard on a enregistré les TBS suivants : 48,6% à Kaffrine, 52,3% à Diourbel, 67,8% à Louga, 71,4% à Matam et 77,0% à Tamba.

105. Au niveau de l'EBJA, les contreperformances en matière d'accès n'ont pas manqué d'influer négativement sur la réalisation des objectifs stratégiques du sous-secteur EBJA, à savoir l'éradication progressive de l'analphabétisme, la promotion des langues nationales, la modernisation des daaras. Les résultats du Recensement général de la Population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage (RGPHAE 2013) ont révélé que le taux d'analphabétisme demeure encore élevé (54,6% chez les personnes âgées de 10 ans et plus), malgré des progrès réalisés ces deux dernières décennies dans ce domaine.

106. Selon le sexe et la région des disparités sont observées en matière d'alphabétisation. Ziguinchor (62,3%) et Dakar (61,9%) obtiennent les meilleurs taux d'alphabétisation. Suivent ensuite les régions de Fatick (48,9%), Thiès (47,0%), Kaolack (46,4%) et Sédhiou (42,7%) En revanche, les régions de Matam (24,9%), Tambacounda (26,5%), Diourbel (29,8%) et Kolda (33,1%) se signalent avec les taux d'alphabétisation les plus bas. Globalement, 53,7% des hommes sont alphabétisés contre 37,7% des femmes.

107. La répartition régionale des structures de FPT laisse apparaître d'importantes disparités. La région de Dakar concentre 49% des structures, suivie de Thiès avec 16% et de Ziguinchor avec 8%. L'ensemble des structures des autres 11 régions représente seulement 27% du réseau national. Les régions de Fatick (2%), Kaffrine (1%), Kédougou 1%, Matam 1%, Louga 2% ont les plus faibles parts. La région de Sédhiou ne dispose qu'un seul établissement. La répartition par type de structures révèle que les régions de Sédhiou, Matam et Fatick ne disposent ni de lycées d'enseignement technique, ni de centres de formation professionnelle privée.

108. Des disparités géographiques sont aussi notées par rapport à l'implantation des 08 maisons de l'outil gérées par l'Agence nationale de la Maison de l'Outil. Les régions de Dakar et de Thiès polarisent à elles seules plus de 60% des formés. Cette situation est due au fait que les activités de l'Agence en matière de formation ont d'abord démarré dans ces deux régions. A Dakar, il convient de préciser qu'en dehors des formations déroulées dans la maison de l'outil, le nombre de formés a nettement augmenté grâce aux formations en réparation de téléphones portables et en techniques de pressing qui ont concerné des centaines de jeunes.

109. Les disparités géographiques d'offre d'enseignement supérieur persistent encore malgré les efforts fournis en termes d'élargissement de la carte universitaire. L´Université Cheikh Anta Diop de Dakar regroupe plus de 80% des effectifs de l´enseignement supérieur public. L'une des conséquences qui résulte de cette massification est le surpeuplement au niveau du campus social et pédagogique qui constitue de sérieux problèmes pour le sous-secteur. La création des nouvelles universitaires de Diamniadio, du Sine Saloum et de Tambacounda devrait contribuer fortement à la réduction des inégalités régionales.

4.3.3 Langue d'enseignement – Filières de formation

110. Une des cibles d'équité dont la prise en charge demeure encore timide, est l'utilisation des langues nationales. Leur utilisation reste marginale dans les processus d'apprentissage. Elle est aussi relativement insuffisante dans l'environnement administratif. Du coup, des millions de Sénégalais n'ont pas l'opportunité d'apprendre aisément dans leur langue maternelle, et d'utiliser des manuels et des matériels didactiques de qualité et en langues nationales

111. En 2015, les élèves inscrits dans les écoles élémentaires privées représentent 15,20% des effectifs atteignant presque la cible (15,40%) avec un écart négatif minime de 0, 2%. Ce pourcentage a connu une progression constante passant de 13,90% en 2012 à 15,10% en 2014 traduisant ainsi le dynamisme enregistré dans ce secteur où la contribution des écoles privées franco arabes est bien forte dans les zones où l'école classique a du mal à s'implanter.
L'augmentation constante du pourcentage des élèves de l'Élémentaire dans le privé s'explique notamment par un climat social assez apaisé.

112. Dans le sous-secteur de la FPT, l'analyse des résultats de l'apprentissage rénové permet également d'aborder la question de la parité selon les métiers. La couture traditionnelle mobilise le plus d'apprenants avec (45,02%), suivi de la menuiserie bois (16,19%), de la menuiserie métallique (15,41%) et de la mécanique automobile (9,33%). Les métiers relatifs à la broderie (0,10%), à la plomberie (0,10%) et à l'électricité automobile (0,14%) %) accueillent le moins d'apprentis. Car ce sont des métiers où l'on trouve rarement des apprentis mais plutôt des compagnons. Au niveau des lycées, il y a une faible participation de jeunes inscrits dans les séries scientifiques et techniques (T1 T2 S3, S4, S5), soit 18% sur l'effectif total. Cette disparité épouse une tendance globale de réduction

des effectifs des séries S et T. Cette réduction est accentuée par une certaine forme de méconnaissance de ces dites séries. Les représentations décalées n'aident pas aussi à leur promotion.
Au niveau des lycées techniques, il y a une faible participation de jeunes inscrits dans les séries scientifiques et techniques (T1 T2 S3, S4, S5), soit 18% sur l'effectif total. Cette disparité épouse une tendance globale de réduction des effectifs des séries S et T. Cette réduction est accentuée par une certaine forme de méconnaissance de ces dites séries. Les représentations décalées n'aident pas aussi à leur promotion.

4.3.4 Prise en charge des enfants vivant avec un handicap

113. Selon l'étude sur *Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénéga*l, « *le nombre d'enfants de 7 à 16 ans vivant avec un handicap est de 35 369. Parmi eux, 23 425 sont hors l'école. Ce qui correspond à un taux de hors-école de 66% pour cette catégorie d'enfants, quand le taux est de 47% pour l'ensemble du Sénégal. Les enfants vivant avec un handicap et qui n'ont jamais été scolarisés sont au nombre de 20 481, soit environ 87, 5% quand on ne considère que la non scolarisation* » (UNICEF/FASTEF/IRD, 2016).

4.3.5 Disparités socioéconomiques

114. Le recensement général de la population de 2013 révèle que le phénomène des enfants en âge scolaire mais en dehors du système est nettement prégnant. Leur nombre estimé à plus 1 500 000, représente environ 47% des enfants d'âge scolaire. Sur 10 enfants hors-école, près de 8 n'ont jamais été scolarisés (1 248 258) alors que 2 sur 10 ont décroché (324 834). En d'autres termes, le non enrôlement est beaucoup plus important que le décrochage. Les systèmes dits alternatifs sont devenus une offre d'éducation et de formation concurrençant nettement l'école formelle classique (ANSD, 2014). Les enfants « nomades » (exode rural – nomadisme) ainsi que ceux qui sont « confiés » constituent une proportion assez importante parmi les enfants hors-école.

115. Les variations entre zone rurale et zone urbaine sont bien fortes. Quand 60% d'enfants hors l'école sont du milieu rural, le pourcentage n'est que de 30% en milieu urbain. Les régions les plus affectées par le phénomène d'enfants hors-école sont celles de Kaffrine, de Diourbel, de Tambacounda, de Louga et de Matam (ANSD, 2014).

116. La proportion d'enfants hors-école et ne possédant pas d'acte de naissance est de 21% pour la tranche d'âge 7-16 ans. Et selon la même étude sur les enfants hors du système scolaire, « *la proportion d'enfants hors l'école parmi les enfants qui n'ont pas d'acte de naissance est en moyenne de 77%, contre 39% parmi ceux qui possèdent un acte de naissance* » (UNICEF/FASTEF/IRD, 2016).

117. L´Université Cheikh Anta Diop de Dakar est confrontée à une massification excessive. Elle regroupe plus de 80% des effectifs de l´enseignement supérieur public. Les filières à vocation professionnelle y sont sous représentées. L'insécurité et le surpeuplement au niveau du campus social et pédagogique constituent de sérieux problèmes pour le sous-secteur.

4.3.6 Validation des acquis de l'expérience

118. Les systèmes dits alternatifs accueillent de plus en plus d'apprenants et deviennent de ce fait une composante non négligeable d'une Ecole plurielle disposant de passerelles permettant de la poursuite de cursus d'un sous-système à un autre. Ce qui pourrait se faire notamment grâce à un système de

valorisation des acquis d'expérience. C'est là une recommandation forte des Assises de l'Education et du rapport sur l'EDB10.

119. La validation des acquis de l'expérience (VAE) constitue un élément d'équité entre filières de formation et/ou modalités d'apprentissage. Par exemple, dans le sous-secteur de la FPT et en ce qui concerne l'apprentissage rénové, la VAE permet à un candidat de faire valider les acquis de son expérience et de se voir délivrer un certificat de compétences professionnelles (CCP) pour chaque bloc de compétence professionnelle pour lequel il aura fait ses preuves. C'est ainsi qu'en 2012, année d'expérimentation de la VAE, le taux de réussite au CAP s'élevait à 58,50%. Après la capitalisation des bonnes pratiques, les taux de réussite ont notablement progressé à partir de 2014 : Coupe et confection 81,81% - Carrelage 79,30% - Plomberie 77,27%.

120. Au niveau de l'EBJA, un dispositif de VAE des facilitateurs est en construction avec l'appui de l'UNECO et la participation des départements ministériels concernés ainsi que d'organisations de la société civile. Le système LMD en vigueur déjà dans l'ESR, retient aussi le principe de la VAE.

4.3.7 Répartition des ressources

121. En 2012, la part du DIPE dans le budget du secteur de l'Education et de la Formation était de 1,80%. En 2014, elle ne sera que de 0.39%, avant de passer à 1,01% en 2015. Ce qui reste encore loin des projections de 3% du budget, retenues dans le PAQUET à l'horizon 2025. Pour l'EBJA, sa part est passée de 0.80% en 2012, à 1.47% en 2015 pour une prévision de 0.5% selon la LPGS. La part des ressources mises à la disposition de la FPT s'élevait en 2012 à 4.70%. Elle a connu une baisse à 3.70% en 2013, 3.50% en 2014 et 5% en 2015 sur une prévision de 7%.

122. Dans le cadre la gestion des œuvres sociales universitaires, le pourcentage d'étudiants bénéficiant d'une bourse ou d'une aide est de 78,54% en 2015 pour une prévision de 74%, soit un écart positif de 4,54. Cela traduit la difficulté de l'Etat à faire baisser les dépenses à caractère social au profit des dépenses à caractère pédagogique. Cette tendance était déjà perceptible dans l'évolution de l'indicateur entre 2014 (77%) et 2015 (78,54%). Le Pourcentage d'étudiants bénéficiant des œuvres sociales est non disponible pour l'année 2015 ; mais il était déjà de 75% en 2014.



Comme pour la composante Qualité, les objectifs d'accès sont insuffisamment atteints même si des résultats satisfaisants sont enregistrés notamment en ce qui concerne les TBS. Les résultats en termes d'éducation inclusive et équitable sont mitigés. Bien des disparités sont notées par rapport notamment à l'équité selon le genre ou les régions, avec de fortes variations entre zone rurale et zone urbaine. Beaucoup d'enfants en âge scolaire, restent hors du système classique. Cette situation affecte particulièrement les enfants vivant avec un handicap.

4.4 Gouvernance

4.4.1 Principes et outils de pilotage, de coordination du système

123. Le secteur a développé une gouvernance basée, entre autres, sur des principes d'imputabilité, de reddition des comptes et de transparence par rapport au pilotage des structures, dans l'optique d'une gestion axée sur les résultats (GAR). La planification axée sur les résultats est de mise à tous les niveaux du système, avec une démarche inclusive et participative de tous les acteurs pertinents. Des applications et outils de gestion comme SysGAR et autres ont été élaborés mais ne sont pas disponibles à tous les niveaux. L'existence d'un dispositif de suivi-évaluation aux différents niveaux de la chaine facilite la mise en œuvre efficace du pilotage et de la coordination.

124. La programmation est régulièrement faite par l'ensemble des centres de responsabilité ; celle-ci est adossée à un budget annuel et validée par les instances décisionnelles : revues sectorielles annuelles, revues régionales et comités de pilotage, etc. L'exécution de ces plans de travail et de budget fait l'objet d'un bilan présentant les résultats obtenus, les forces, les faiblesses et les recommandations consignés dans un aide-mémoire conjoint. L'existence d'un système d'informations statistiques alimenté régulièrement a donné une lisibilité au secteur et éclairé la prise de décisions. Les rapports sur les indicateurs et les annuaires statistiques sont régulièrement produits, même si les délais ne sont pas toujours respectés. Si on note une nette satisfaction dans la régularité de la tenue des revues sectorielles et régionales durant la 1ère phase du PAQUET (100%), il est important d'accorder une attention particulière au niveau de la mise en œuvre des décisions et recommandations qui est de l'ordre de 33% en 2014, puis 38 % en 2015 pour une valeur cible de 100%. Ces faibles taux s'expliquent entre autres par les difficultés de mise en œuvre de recommandations issues de ces Revues sectorielles.

125. Dans la mise en œuvre de la GAR, la contractualisation est retenue comme une stratégie susceptible d'améliorer le pilotage de la qualité et la performance du système. Ainsi, cette option stratégique largement partagée explique en grande partie la tendance de généralisation des contrats de performance (CDP).

126. Dans le sous-secteur de l'Education nationale, les16 IA ont, chacune négocié et signé un CDP en 2014 d'une part, avec le MEN et d'autre part avec chacune des 59 IEF. A leur tour, les IEF ont signé en 2014 et 2015, 8004 CDP avec les écoles élémentaires, 200 CDP avec les collèges et 100 CDP avec des daaras. Le pourcentage d'IEF ayant atteint 90% des objectifs du CDP est de 77,96 % pour une cible de 84,74 en 2015, soit un écart négatif de 6,78 points.

127. Durant la phase 1 du PAQUET, le dispositif de pilotage et de gestion de la FPT s'est nettement amélioré en dépit de son niveau de portage encore faible au niveau déconcentré. Au plan institutionnel, le ministère a été réaménagé en 2014 avec le décret n° 2014-435 du 03 avril 2014 portant organisation du MFPAA. Ainsi les directions de la formation professionnelle et de l'enseignement technique ont été fusionnées en une seule direction (direction de la formation professionnelle et technique DFPT). Une nouvelle direction et un nouveau service ont été créés. Il s'agit de la direction des ressources humaines, du service national d'orientation professionnelle et du centre national d'information et de documentation.

128. La gouvernance de la FPT est aussi marquée par la mise en place des Conseils d'administration (CA) et des Conseils d'établissement (CE) au niveau de tous les établissements. Si des progrès sont notés au niveau de la mise en place de ces organes, des efforts restent à faire pour renforcer davantage

le leadership des structures à l'aune des réformes de l'UEMOA, de l'Acte III de la décentralisation. Au niveau stratégique le renforcement de la gouvernance partenariale s'appuie sur la redynamisation des organes partenariaux de pilotage tels que la commission nationale de concertation de la Formation professionnelle et technique (CNCFPT), la commission partenariale des Programmes (CPP), la Commission Partenariale de Certification (CPC) et ses sous-commissions). Des plans stratégiques sont également élaborés dans les structures de formation professionnelle publiques dans la zone nord (Louga, Saint-Louis, Matam) au LETFP de Thiès et dans diverses structures de la zone centre (Diourbel, Kaolack, Fatick et Kaffrine). La réactualisation en cours du Plan stratégique du ministère s'adosse sur le PSE qui accorde une place particulière à la formation professionnelle et technique, à l'apprentissage et à l'artisanat, ainsi que sur l'Acte III de la décentralisation et les conclusions des Assises de l'Education et de la Formation.

129. La composante gouvernance de la FPT souffre d'un manque de données pour indiquer le niveau d'atteinte des résultats. Le renseignement de la plupart des indicateurs comme le taux de satisfaction des clients, la part du budget alloué aux structures déconcentrées comme les Bureaux de Formation professionnelle et de l'Apprentissage placés sous la tutelle des Inspections d'Académie (IA) et la part du budget des Collectivités Locales allouée à la FPT nécessitent des enquêtes de terrain.

130. Afin d'améliorer la gouvernance du système à la base dans le sens d'assurer un service de l'éducation de qualité qui induit des changements majeurs, le décret N° 2012-1276 du 13 novembre 2012 relatif à la création des IA et IEF a été signé. Un arrêté interministériel précise les modalités d'application.

131. Dans l'ESR, chacune les cinq universités publiques concernées ont élaboré et endossé un CDP. Les contrats sont signés avec le MESR. Au niveau du sous-secteur FPT, les CDP sont en cours d'expérimentation. Dans la phase pilote, trois lycées d'enseignement technique (Delafosse, André Peytavin/Saint Saint-Louis et Kédougou) ont signé des CDP avec le ministère dans le cadre du projet « Formation professionnelle pour l'employabilité et la compétitivité-FPEC). Les difficultés majeures rencontrées dans la mise en œuvre de ces CDP, restent l'absence d'outils de suivi-évaluation et la non implication des services déconcentrés (IA) dans la signature des CDP.

132. La Coordination du PAQUET se fait au double plan de la coordination intra-ministérielle et de la coordination interministérielle, reflétant ainsi la spécificité du secteur de l'éducation et de la formation porté par quatre départements ministériels, un secrétariat d'Etat et une agence nationale. Au plan intra-ministériel, les résultats attendus durant la première phase du PAQUET sont bien satisfaisants. Chaque département développe sa coordination portant sur les différents niveaux de la chaîne. Des réunions de coordination périodiques sont régulièrement tenues entre chaque cabinet et ses services et directions. Au sein des structures centrales comme déconcentrées, ces coordinations se réalisent mais parfois de façon irrégulière. Au plan interministériel, les responsabilités sont distribuées de manière fonctionnelle entre des centres de décision multiples : chaque département travaillant d'abord à la réalisation de ses missions avant de porter sa contribution. Le taux de rencontres entre ministères n'est pas renseigné et dénoterait du manque de synergie, de dialogue et d'approche holistique dans le management stratégique orienté vers une contribution mieux encadrée dans le cadre de l'axe 2 du PSE. La multiplicité de structures de pilotage, de coordination et d'impulsion constitue un obstacle à l'optimisation des ressources et entraîne des difficultés réelles de collaboration.

Au niveau du MEN, un document de référence sur les Normes et Standards de Qualité en Education et Formation a été élaboré. Ledit document comporte un système d'information automatisé des normes et une stratégie nationale de leur implantation à tous les niveaux du système éducatif et de formation.

133. La DPRE, en charge de la coordination générale technique du PAQUET-EF a réalisé à 100% son CDP. Les rencontres entre partenaires (Gouvernement/PTFs – Gouvernement/Société civile – Ministères en charge du secteur / CL) sont tenues avec un taux de réalisation de 75% en 2013 et de 100% en 2015. Aussi, des avancées considérables sont-elles notées entre le Gouvernement et les partenaires sociaux, grâce notamment au respect des engagements pris.

4.4.2 Cartes scolaire, de FPT et d'ESR

134. En matière de déconcentration, le secteur de l'Education et de la Formation est reconfiguré avec l'érection de 16 IA, 59 IEF et 224 districts. Ce qui contribue à faciliter une gestion de proximité afin de rendre le secteur plus performant.

135. Dans le sous-secteur de la FPT le nombre de structures a évolué de 29,3% entre 2013 et 2015 avec 88 nouvelles créations dont 82 au niveau du privé. L'accroissement du réseau a été important aussi bien au niveau du privé que du public. Toutefois, la croissance du réseau est plus rapide dans le privé du fait de la régularisation et de l'intégration de beaucoup d'établissements privés dans le réseau FPT, suite à des enquêtes administratives et pédagogiques menées par les services compétents du MFPAA.

136. Avec l'abandon des CUR et la nouvelle approche basée sur la création et la construction de nouvelles universités et le développement de cycles courts de formation professionnelle, de nouveaux établissements ont été créés. Il en est ainsi de la création de l'université de Ziguinchor et des instituts supérieurs d'enseignement professionnel (ISEP) qui ont été construits dans les régions de Thiès. Les effectifs d'étudiants inscrits dans les ISEP sont ainsi passés de 74 en 2013 à 224 en 2014 ; ce qui correspond à la cible fixée. L'enseignement supérieur privé s'est beaucoup développé notamment à Dakar où de nombreuses structures ont été créées entre 2012 et 2015.

4.4.3 Gestion des ressources humaines

137. En contribuant à l'amélioration de la gouvernance et du pilotage du secteur, la gestion des ressources humaines renforce, entres autres la qualité et la productivité du personnel enseignant et non enseignant. De même, elle vise à rationaliser et rendre plus efficiente l'utilisation du personnel. Elle repose sur une politique de recrutement et de gestion de la formation des enseignants et un plan de rationalisation de l'utilisation des ressources humaines.

138. Dans l'élémentaire, le nombre d'enseignants recrutés est passé de 1678 en 2012 à 2568 en 2014. Le processus s'est déroulé à travers le concours de recrutement des élèves-maîtres (CREM) dans les CRFPE et a concerné 2367 candidats pour l'option langue française et 201 pour l'option langue arabe. En 2015, le recrutement a concerné 2300 maîtres dont 235 en langue arabe et 2065 en langue française. Au niveau de l'enseignement préscolaire et de l'enseignement élémentaire, la forte demande en personnels s'explique d'une part par l'élargissement de la carte scolaire et d'autre, par la

diversité de l'offre éducative (case des tout-petits, franco-arabe) dans le cadre de l'atteinte de la scolarisation universelle.

139. Dans le moyen secondaire général, le recrutement est passé de 1340 en 2012 à 1930 en 2014 dont 1405 contractuels et 525 vacataires. En 2015, le nombre recruté est de 1446 dont 1389 contractuels et 57 vacataires soit une baisse de 484. La baisse observée à ce niveau, comme dans l'élémentaire, s'explique par la politique de rationalisation des besoins de recrutement d'enseignants prise suite au recensement des personnel des établissements et des structures des niveaux central et déconcentré. Malgré tout, les besoins en personnels restent importants pour quelques disciplines : mathématiques, philosophie, sciences de la vie et de la terre et sciences physiques.

140. Le taux de qualification des enseignants varie entre 70-83.5%. Ainsi, depuis 2013, il est en constante progression malgré une baisse comparativement aux prévisions de 2015 (en moyenne 76%). Même si le personnel est de plus en plus qualifié depuis 2012, il urge de maintenir les dispositifs de formation en cours afin d'améliorer le niveau de professionnalisation des agents. En outre, l'acquisition de diplôme, rehausse le statut de l'enseignant ; ce qui agit considérablement sur sa motivation à poursuivre la carrière. Au niveau de l'enseignement préscolaire, le taux de qualification est passé de 73,1% en 2012 à 79,17% en 2015 pour une cible de 85%. Les progressions sont importantes mais souvent, le pourcentage des enseignants en service dans le privé et le communautaire est en prendre en considération dans les programmes de renforcement de capacités.

141. Dans le programme enseignement élémentaire, le taux de qualification professionnelle est passé de 75,6% en 2012 à 81,36% en 2015 pour une cible de 85%. Ce résultat enregistré s'explique par l'option de l'Etat de privilégier le recrutement des sortants des écoles de formation et des CRFPE. Seulement, pour assurer un meilleur impact de la formation qualifiante chez les apprenants, l'allocation de personnels d'encadrement (inspecteurs) à temps et dans les zones périphériques, articulé à l'utilisation des TICE, permettra d'atteindre plus rapidement les objectifs de qualité dans les apprentissages.

142. Concernant l'enseignement moyen-secondaire, le taux de professionnalisation des enseignants est en nette progression passant de 44 % à plus de 67% en 2015 pour une cible de 60%. Au total, les faibles écarts constatés dans les prévisions et les réalisés de 2015, révèlent les efforts consentis par le Gouvernement pour mettre à la disposition des programmes et des apprenants un personnel qualifié susceptible d'assurer les performances attendues dans le secteur de l'Education. Seulement, cette situation ne devrait pas cacher d'une part le besoin énorme de formation sur des aspects spécifiques à chaque programme et d'autre part, les disparités entre zones urbaines et zones périphériques et entre les hommes et les femmes.

143. En prenant en considération les plans de formations dans le cadre des négociations Etat-syndicats et les débuts d'exécutions en cours, il est aisé d'affirmer que l'option d'un recrutement de qualité suivi d'une formation continue devient irréversible à court, moyen et à long termes. Suivant une approche système, les performances (actuelles et à venir) dans la mise à disposition des personnels enseignants, prend en compte plusieurs éléments que sont : les cohortes d'enseignants formés à la FASTEF suite à une mise en position de stage ; les retours de stage des écoles ou Instituts affiliés au MESR et enfin, aux dispositifs de formation à distance incluant les passerelles professionnelles pour

les professeurs contractuels. Un facteur important de réussite dans ce processus est le calendrier annuel de formation desdits enseignants établi dans chaque structure concernée. Ainsi, avant 2012, le nombre de professeurs en formation à la FASTEF n'est pas disponible. Cependant, il a été prévu qu'une cohorte de 220 enseignants bénéficie d'une formation continue à la FASTEF en 2012, et 400 en 2015. Ces prévisions ont été largement atteints avec 400 professeurs mis en position de stage en 2013, 192 en 2014 et 207 en 2015 soit un total de 1019 enseignants formés pour le CAECEM, le CAEM et le CAES de 2012 à 2015. D'ici 2025 par conséquent, les prévisions pourront atteindre un effectif considérable d'enseignants à la FASTEF. Il est à noter que les CRFPE demeurent encore insuffisamment impliquées dans la formation continue des personnels enseignants.

144. Le nombre de formateurs titulaires d'un diplôme professionnel pédagogique est passé de 36% en 2012, à 48% en 2015, soit une augmentation de 12 %. Le taux de formateurs bénéficiaires de la formation continue s'est aussi accru (20% en 2012 à 30,3% en 2015). Ces progrès ont été réalisés grâce à un plan de carrière établi à la Direction des Ressources humaines à partir de 2014. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences s'est adossée sur un diagnostic qui a identifié les besoins en formation des formateurs.

145. La qualification du personnel enseignant est un intrant capital qui a permis au sous-secteur FPT d'améliorer la qualité des enseignements et apprentissages. Le sous-secteur a enregistré des résultats positifs en ce qui concerne la prise en charge de la question du renforcement des compétences pédagogique des formateurs dans les structures de formation de formateurs (ENFEFS – ENSETP – CNFMETP de Kaffrine). C'est ainsi que la proportion de formateurs ayant bénéficié d'un renforcement est passée de 39% en 2012 à 48% en 2015, soit un TAMA de 7,2%. Par contre, des efforts restent à faire pour une meilleure prise en compte de la formation continue des formateurs dans leur spécialité. Ce qui explique la non-atteinte des cibles sur toute la période 2012-2015. Tous les référentiels écrits ou révisés selon l'APC ont fait l'objet de suivi par la Direction de la formation professionnelle et technique (DFPT) pour en assurer l'implantation. Toutefois, la révision des programmes tarde à être généralisée dans le réseau de la FPT.

146. Relativement à la rationalisation et à l'utilisation des personnels, un audit physique et biométrique des agents de l'Etat, a été effectué par le Gouvernement et le recensement en 2012 et en 2014. Entre autres, il a ciblé des agents des écoles, établissements et autres structures des niveaux central et déconcentré, personnel de l'Education nationale. La Direction des Ressources humaines (DRH) du MEN a poursuivi la transformation du Fichier unique du Personnel (FUP) en un véritable système d'informations en gestion des ressources humaines accessible à l'ensemble des utilisateurs grâce à Internet. La même direction a développé, avec l'appui des partenaires, un Système intégré de Gestion des Ressources humaines (SIRH) avec accès distant pour les fonctionnalités Mobilité et Statistiques (www.mirador.education.gouv.sn). Le SIRH permet ainsi une meilleure maîtrise des effectifs et de la masse salariale. L'ajout d'autres fonctionnalités portant sur la gestion des carrières, des recrutements, des malades, du courrier est effectif en 2015. Le taux d'utilisation du SIRH est en constante évolution. Il est passe de 90% en 2014 à 95% en 2015.

147. Des avancées sont notées dans la politique de la rationalisation de l'utilisation des personnels surtout avec l'utilisation de MIRADOR (Management intégré des Ressources axé sur une Dotation rationnelle) au niveau du MEN notamment. Cet outil a permis d'améliorer la fiabilité des données, la transparence, l'efficacité et l'efficience dans la gestion des ressources humaines. Le taux d'utilisation

des professeurs au secondaire a connu une évolution en dents de scie en passant de 79,80% en 2013 à 74,10% en 2014, puis à 76,83% en 2015. En dépit de la hausse entre 2013 et 2015, ce taux est encore en-dessous de la valeur cible de 80%. Quant au taux d'utilisation des professeurs au moyen, il a connu une augmentation en passant de 77,23% en 2013 à 78,90% en 2014, avant de subir une légère baisse en 2015, soit un taux de réalisation de 76,83%. Ce taux est encore en-dessous de la valeur cible de 80%. Le pourcentage d'enseignants craie en main au primaire a connu durant la phase de mise en œuvre, une légère baisse passant de 88,4% en 2013 à 88% en 2014 avant d'atteindre en 2015 88,9%. Le redéploiement des enseignants en surnombre dans les établissements/écoles a permis de réduire les déficits.
En outre, les acteurs déconcentrés ont bénéficié de formation sur le MIRADOR. Les chargés du personnel des IA et des IEF ainsi que les agents de la DRH utilisent de façon régulière l'application MIRADOR. De même, elle est utilisée par les enseignants lors du mouvement national, les candidats au concours de recrutement des élèves-maîtres (CREM) et les sortants des écoles de formation.

148. Ce système de gestion a contribué à l'inscription universelle de 79 899 enseignants contre 91 135, soit un taux d'inscription de 87, 67% pour la gestion individuelle de leur dossier. Il a aussi enregistré 32.562 candidats élèves-maîtres et 1.218 candidats élèves-professeurs. Le MIRADOR a en outre généré la prise de 5272 ordres de service produits au niveau central pour le Mouvement national, l'affectation des nouveaux sortants, des retours de sortie temporaires et de 1319 ordres de services (OS) issus des Mouvements régionaux déconcentrés. L'appropriation de l'application MIRADOR par les enseignants reste encore un défi.

149. Afin de doter les IA et IEF en ressources humaines compétentes selon des critères sélectifs et compétitifs, un comité de sélection a été mis en place par arrêté interministériel. Ainsi, depuis 2013, tous les IA et IEF et SG des IA sont nommés sur la base des résultats de la sélection. L'Etat a prévu d'évaluer les procédures de sélection et de nominations.

150. La dimension genre est prise en compte avec la politique de promotion des enseignantes aux postes de responsabilité. Ainsi, le plan de promotion des enseignantes est élaboré et validé. Il a fait l'objet de partage avec les organisations syndicales, les IEF. Dans le même sens, des réseaux de femmes enseignantes sont installés dans les 16 IA avec un appui financier pour la conduite des activités au niveau local. Au titre des résultats, 119 postes de responsabilité ont été gagnés sur les 118 prévus, soit un taux de réalisation (100.84%),

4.4.4 Financement de l'Education et de la Formation

151. Entre 2013 et 2015, le secteur E-F a été financé à hauteur de 1748 milliards 335 millions de F CFA. De 532 milliards 972 millions F CFA en 2013, ledit financement est passé à 639 milliards 097 millions F CFA en 2015, soit une croissance annuelle moyenne de 6,2%. Quant à la part de l'Education et de la Formation dans les dépenses gouvernementales, elle est passée de 22,4% en 2013 à 26,5% en 2015 ; soit un taux d'accroissement moyen annuel de 3,2%.
Cette évolution réside dans la progression de la prise en charge de la hausse des effectifs des élèves et du personnel enseignant et de l'orientation des autorités à investir davantage dans l'enseignement supérieur. De même, l'augmentation du financement de l'éducation résulte en partie de l'impact des facteurs démographiques et économiques tels que la croissance économique et surtout la hausse des prix des matériels d'apprentissage y compris les intrants de l'éducation ainsi que les facteurs sociaux.

152. Les dépenses publiques d'éducation et de formation sont ainsi réparties selon les types. Les salaires représentent 66,17% des dépenses dont 57.78% pour personnel enseignant. Les bourses et aides qui étaient à 8,1% en 2013, s'élèvent à 9,4 % en 2015. Quant aux investissements, ils ont régressé en passant de 14 % en 2013 à 10,7 % en 2015.
Les allocations selon les ministères sont les suivantes : MEN 65,16% (au lieu des 55,16% prévus dans la LPGS) – MESR 28,09% (+ 4 points de %) – MFPAA 6,45% - Autres ministères 0,30%. Ces allocations peuvent être appréciées compte tenu du poids des effectifs selon le sous-secteur : Elémentaire 57% - Moyen général 22% - Secondaire 8% - DIPE 6% - Enseignement supérieur 4% - ETFP 3,6%.
Sauf pour la FPT, les coûts moyens / élève ou étudiant ont enregistré des hausses : Préscolaire de 212 0 en 2013 à 217 000 en 2015 - Elémentaire 116 000 en 2015 - Moyen général 122 000 - Secondaire général de 169 000 en 2013 à 200 000F CFA à 2015 – FPT de 506 000 en 2013 à 502 000 FCFA en 2015 - Enseignement supérieur de 1015 000 en 2013 à 1 355 000 en 2014

153. La LPGS a retenu les prévisions d'allocations suivantes : DIPE 0.8% - Cycle fondamental 47,1% - ESG 6,6% - EBJA 0,5% - FPT 7% - ESR 24% - Gestion administrative 14,1%. Mais les allocations effectives sont les suivantes : DIPE autour de 2,3% - Cycle fondamental 46,9% (32% pour l'élémentaire et 14,9% pour le Moyen général) - Secondaire Général 8,3% - EBJA 0,3% - FPT à peine 3,6% - ESR 30%.

154. L'analyse des sources de financement du secteur montre que la contribution de l'Etat reste prépondérante. En effet, la part de l'Education-Formation dans le budget de fonctionnement de l'État (hors dette publique et hors charges communes) est à plus de 40 %. Le financement externe se situe à environ 6% du financement public (Interne + Externe) par an sur la période de 2013 à 2015. Quant au financement privé de l'Éducation, il est principalement soutenu par la contribution financière des ménages et de l'ensemble de leurs dépenses effectuées pour la scolarisation ou l'éducation. C'est ainsi par exemple que les estimations du montant total des droits d'inscription par an varient entre 2.7 et 8.9 milliards de FCFA et ne sont pas pris en compte dans les subventions des écoles par l'Etat qui sont souvent du même ordre.
Le financement de l'Éducation par le secteur privé se fait principalement à travers les appuis consentis par les entreprises dans le cadre de la responsabilité sociale d'entreprise (RSE) , mais aussi avec quelques cas de PPP pour résorber entre autres les abris provisoires.
Le financement par des OCB a aussi joué un rôle important dans le financement de l'Education. Mais ladite contribution communautaire pas encore systématiquement consignée dans les systèmes d'information financière.

155. Les lenteurs dans les procédures d'engagement peuvent donner l'impression de baisse de budget. Par exemple, même si le budget alloué à l'équipement des collèges et lycées, soit 800 millions, reste constant durant la 1ère phase du PAQUET, le non engagement du marché à l'année (n) se traduit par une baisse du budget à exécuter l'année (n+1). C'est le cas en particulier du marché relatif au lot portant sur la commande de chariots-laboratoires mobiles destinés à 16 CEM et 16 lycées qui n'a pu être exécuté comme prévu en 2015. Il représente 242 640 020 FCFA, soit 11,29% du budget alloué. Toutefois l'engagement en 2015 du marché de 2014 a permis d'acquérir le même type de matériel scientifique pour équiper les 17 lycées prévus en 2014. En plus du matériel scientifique, l'acquisition de 130 ordinateurs, 103 photocopieurs et 22 risographes a permis d'équiper de nombreux CEM et lycées en 2015.

156. Au niveau du MEN, la mise en œuvre des Réformes budgétaires et financières de l'UEMOA s'est réalisée à travers différents plans d'actions dont celui de 2012-2015 et qui ont permis le renforcement de la programmation à moyen terme à travers l'élaboration des CDSMT (jusqu'en 2013), du suivi de l'exécution (rapport trimestrielle d'exécution budgétaire) et de l'évaluation des performances avec le Rapport annuel de performance (RAP) du Secteur de l'Education. Au cours de l'année 2013, le Ministère de l'Education nationale, a commencé l'élaboration des documents de programmation pluriannuelle des dépenses (DPPD 2014-2016).

157. Le financement de la FPT est considéré comme la seconde priorité dans le PAQUET. Mais la part des dépenses courantes d'éducation consacrées au sous-secteur reste toujours faible (cf. supra). Toutefois, les dépenses d'éducation du MFPAA sur ressources internes ont connu une hausse durant la même période de 2013 à 2015. Ainsi, elles sont passées de 21,4 milliards en 2013 à 26,9 milliards en 2015. Il faut noter que les baisses notées durant cette période portent en grande partie sur les budgets de fonctionnement. Cette situation a fortement impacté sur le fonctionnement de certains établissements qui ont rencontré des difficultés pour assurer l'achat régulier de la matière d'œuvre nécessaire au déroulement des cours pratiques.

158. Le financement de certaines activités clés de la FPT a été jusqu'ici largement dépendant de l'appui des PTFs. Mais la mise en place d'un nouveau fonds de financement (cf. décret n° 2014- 1264 du 07 octobre 2014) qui devrait capter 100% de la CFCE en 2018, va corriger nettement cette situation. Ledit fonds doit permettre (i) le financement de la formation des travailleurs à la demande des entreprises existantes souhaitant améliorer les compétences des employés; (ii) le financement des centres et institutions de formation sur la base des critères de performance ; (iii) le financement de la formation individuelle des jeunes qui cherchent des qualifications pour entrer dans le monde du travail ; (iv) l'assurance de la qualité, incluant l'établissement de normes, l'accréditation des programmes des prestataires publics et privés, les audits de qualité, et la publication de rapports sur les institutions. Il s'y ajoute la génération de ressources au niveau des établissements grâce à la « fonction service » qui permet à ceux-ci de supporter certaines charges de fonctionnement. A ce titre, au courant de l'année scolaire 2014/2015, plus de huit (08) milliards de FCFA ont été générés comme ressources additionnelles au niveau des structures de formation professionnelle et technique publiques et privées. Les établissements publics ont généré 43,65% de ces ressources soit plus de deux (02) milliards de FCFA. Les droits d'inscription et les frais de scolarité (formations payantes) représentent la part la plus importante des ressources générées aussi bien au niveau du public (43,83% des ressources générées du public) que du privé (73,71% des ressources générées du privé).

159. L'exigence de répondre efficacement à une gestion rationnelle, transparente et optimale des ressources explique l'existence d'une structure centrale de contrôle interne. Redynamisé depuis la dernière phase du PDEF, le contrôle interne fait des avancées considérables dans les trois départements ministériels. Les équipes sont renforcées en quantité et en qualité et la logistique renforcée. En prenant l'exemple du MEN, l'Inspection interne a élaboré 18 rapports en 2015 contre 17 en 2014 et 16 en 2013 soit un taux d'exécution global de 90%.

160. Dans l'ESR, l'objectif poursuivi est de piloter la gestion des ressources humaines, matérielles et financières à travers la coordination des activités comme le déploiement efficient du personnel

administratif et enseignant, l'achat, l'entretien et la maintenance des matériels pédagogiques et didactiques des infrastructures et des véhicules. Il vise, également, à assurer un rééquilibrage budgétaire en intégrant les dimensions de contrôle de suivi et d'évaluation. Pour la gestion financière du sous-secteur de l'ESR, le taux d'exécution en 2015 est de 99,73% sur une prévision de 100% soit un écart de – 0,07%.

161. Les dépenses publiques aux prix courants du MESR sont caractérisées par une forte tendance haussière entre 2013 et 2015. Elles passent de 141,84 milliards à 198,7 milliards, soit une progression annuelle moyenne de 12 %. La hausse constatée est due notamment à la prise en charge des œuvres sociales associée à l'augmentation du nombre d'étudiants, la prise en charge des rémunérations du personnel, et aux projets d'investissements dans l'enseignement supérieur pour renforcer la capacité d'accueil des étudiants. Les dépenses du MESR consacrées aux bourses et aides destinées aux étudiants représentent 21,85% des dépenses totales, 19,34% sont consacrés aux rémunérations des enseignants et 14,42% à celles des non-enseignants. La structure des dépenses publiques du MESR est composée de 85,13% de dépenses courantes et de 12,82% de dépenses en capital sur la période de la première phase du PAQUET.

162. Suite à un long processus participatif animé par les experts des Etats, les représentants de la Commission et des partenaires techniques et financiers, le Conseil des ministres de l'UEMOA a adopté, en mars et juin 2009, conformément aux objectifs d'intégration régionale, de nouvelles directives relatives à l'amélioration et la modernisation des instruments de gestion des finances publiques au sein des huit (8) pays membres de la zone. Ces directives, au nombre de six (06), sont relatives au code de transparence dans la gestion des finances publiques au sein de l'UEMOA, aux lois de finances, à la comptabilité publique, à la nomenclature budgétaire de l'État, au plan comptable de l'État et au tableau des opérations financières de l'État (TOFE).

163. Les réformes budgétaires préconisées visent à promouvoir l'efficacité, l'efficience et la transparence dans la planification, l'allocation des ressources publiques, la gestion des dépenses et le contrôle des Finances publiques. Ainsi, l'on passe d'une logique de moyens à une logique de résultats (GAR). Parmi les innovations introduites, il y a notamment le budget-programme, la gestion pluriannuelle, la fongibilité des crédits et la déconcentration de l'ordonnancement. L'ensemble de ces directives a été internalisé dans le droit positif sénégalais par leur transposition dans les cadres légaux et réglementaires nationaux.

4.4.5 Décentralisation – Déconcentration

164. Le système éducatif a adopté des modes de gestion pour améliorer le pilotage du secteur qui pendant longtemps, a été fortement centralisé. Sous ce rapport, la décentralisation et la déconcentration ont été adoptées et mises en œuvre dans le management du système, avec des organes de gestion comme les CRCS et les CLEF. En ce qui concerne le nombre d'organes de gestion fonctionnels (CRCS CLEF), le résultat en 2015 est non renseigné. Il en est de même des années 2013 et 2014. La situation de référence était de 71% pour les CRCS, 66% pour les CLEF 66%. Et les valeurs cibles en 2015 sont de 100% pour les CRCS et de 75% pour les CLEF.

165. Avec l'adoption de la loi n° 2013-10 du 28 décembre 2013 portant Code général des Collectivités locales, une nouvelle architecture institutionnelle modifie le ciblage des indicateurs sur les organes des trois niveaux de CL : CRCS, CLEF (commune et communautés rurale). Ainsi l'inadéquation entre

les textes qui organisent la mise en place et le fonctionnement des organes de gestion (CRCS – CDCS – CLEF) et les changements susmentionnés, ont impacté la disponibilité de l'information. Par ailleurs, les élections locales de 2014 ont eu pour effet un changement au niveau des exécutifs qui dirigeaient les CL. Les arrêtés qui avaient institué les organes de gestion dans les différentes collectivités locales devenaient caducs de facto.

166. La révision du décret n° 652 du 02 juillet 2002 qui devait accompagner la mise en place et le fonctionnement des organes gestion au niveau des Collectivités locales, n'a pas été parachevée à cause du processus de réforme de la décentralisation (Acte III). L'absence de système opérationnel de suivi-évaluation aussi bien au niveau des services déconcentrés de l'Education qu'au niveau des CL, ainsi que le problème d'adéquation entre les plans de développement du secteur de l'Education de la CL et des services techniques déconcentrés, peuvent également être convoqués. Il en est de même pour les lycées et collèges dotés de Conseil de Gestion (CGE) dont les dispositions réglementaires sont obsolètes par rapport aux options affirmées de responsabilisation et d'implication des communautés dans la gestion des établissements.

167. Le nombre d'écoles élémentaires disposant d'un CGE fonctionnel est de 8004 en 2015, pour un objectif de 8135 soit un taux de réalisation de 98.38%. L'ensemble des CEM est doté de cadres de participation des élèves à la gestion de l'établissement mieux connus sous le vocable de gouvernements scolaires. Par contre, au niveau du préscolaire, il n'y a pas beaucoup de CGE fonctionnels. En 2015, l'objectif fixé à 100% n'est atteint qu'à 12.9%.

168. Le portage de la politique de FPT au niveau des services déconcentrés de l'éducation mais aussi et surtout au niveau des Collectivités locales et des organisations à la base est encore très faible. A l'exception des IA, dans presque toutes les IEF, les bureaux de la FPTA ne sont pas encore installés. Le pourcentage de régions mettant en œuvre un plan régional de développement de la FPT n'est pas très satisfaisant. Pour une valeur cible de 50% en 2015, la réalisation a été de 20% chaque année. Ce pourcentage représente les régions de Saint Louis, de Louga et de Matam qui sont les seules à disposer de ces plans élaborés à partir du projet Sen24 soutenu par le Programme Indicatif de Coopération entre le Grand-Duché de Luxembourg et l'Etat du Sénégal.

169. Les collectivités dépositaires des compétences transférées n'exercent pas encore pleinement le rôle qui leur est dévolu. Dans le cadre de la mise en œuvre de la décentralisation, la charte y relative est signée entre le MEN et l'UAEL en sa qualité d'association faitière des collectivités locales. Le constat est que l'objectif de faire fonctionner la table de concertation et le comité technique est à 50%. Pour la décentralisation de la gestion du système éducatif, le nombre d'associations de collectivités locales ayant signé une charte avec le ministère de l'Education et de la formation est de 100%. L'engagement effectif des collectivités locales dans la gestion de l'Education et de la Formation durant la phase 1 du PAQUET, reste cependant relativement faible. Par exemple, pour l'EBJA, si le fonctionnement des comités de gestion et le nombre de collectivité locales ayant une convention avec les structures privées locales sont satisfaisants, le pourcentage de collectivités locales ayant effectivement participé à la mise en œuvre des programmes EBJA reste encore faible (16,5% pour un objectif de 100%).

170. L'aspect de la décentralisation de l'éducation le plus faiblement développé demeure la part du budget des CL allouée au secteur. Même si les indicateurs y relatifs ne sont pas toujours renseignés, les analyses qualitatives des rapports de commission insistent largement sur ce déficit. A cette situation s'ajoute les forts déséquilibres dans la ventilation des budgets entre sous-secteurs (cf. supra).

4.4.6 Dialogue social et communication

171. Le dialogue social, a permis la mise en place et l'animation d'espaces de concertation assurant ainsi une médiation entre les syndicats d'enseignants et les Ministères impliqués qui a eu comme impact une décrispation de la situation de tension ayant prévalue jusqu'à lors. Des étapes importantes sont réalisées notamment en ce qui concerne le niveau d'exécution des accords entre le Gouvernement et les organisations syndicales et la mise en place des dispositifs de prévention des conflits au niveau déconcentré. Sous ce rapport, les gouvernements scolaires peuvent être d'un apport certain.

172. Depuis 2014, plus de 38322 dossiers d'enseignants dont respectivement 1954 pour la contractualisation, 6284 dossiers d'intégration et 19767 de validation ont été transmis au Ministère des Finances. Malheureusement, cela n'a pas empêché la poursuite des tensions à cause des revendications à incidences financières qui demeure un point essentiel pour les syndicats enseignants. Sur ce même registre, il est noté une baisse des dossiers de mise en solde entre 2014 et 2015 passant ainsi de 6769 à 4107 en 2015.

173. Les élections de représentativité ne sont pas encore tenues. Ce qui constitue une contre-performance au regard des prévisions de 2015, année au cours de laquelle elles devaient se tenir. Dans le cadre de la pacification de l'espace scolaire, un siège fonctionnel est mis à la disposition du Comité national de Dialogue social/Secteur Éducation (CNDS/SE). L'appui institutionnel au comité de dialogue social /secteur éducation (CNDS/SE) de 5 000 000 FCFA en 2015.

174. Des comités régionaux de dialogue social sont installés dans les 13 régions à l'exception de Saint-Louis, soit un taux d'exécution de 92,85%. L'installation desdits comités régionaux constitue une étape non négligeable dans le cadre des négociations de la paix sociale dans l'espace scolaire favorisant ainsi, la réduction des mouvements des grèves.

175. Au regard des constats susmentionnés, on peut affirmer que l'apaisement du climat scolaire qui implique plusieurs acteurs est consubstantiel à la résolution des revendications à incidences financières et à la fonctionnalité des comités locaux de dialogue social, instruments essentiels dans le processus de veille et d'anticipation sur les grèves.

176. Dans le PAQUET, il est fixé à la communication quatre objectifs clés : i) élaborer de manière participative la politique et le plan triennal de la communication ; ii) mobiliser tous les acteurs autour d'une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'Éducation et de la Formation ; iii) vulgariser les orientations et les résultats du plan sectoriel ; iv) améliorer la communication interne et externe. Durant la 1ère phase des acquis sont notés. Ils concernent les structures qui prennent en charge la communication du Ministère de l'Education nationale (DFC, DRTS, CIME), ainsi que la mise en place d'IMPRIMEN qui peut prendre en charge l'impression des supports de communication du secteur. Mais aussi la présence de conseillers ou chargés de communication au niveau central comme déconcentré. A cela s'ajoute des applications de traitement de données et d'informations (pettao, planet, mirador, sygec, finpronet,

sysgar, anadole, etc.), sans compter les sites Web dont CAMPUSEN, plateforme pour l'orientation des bacheliers. Un Centre national de documentation scientifique et technique est aussi mis en place. Un dispositif d'alerte et de veille pour le secteur de l'ESR est mis en place. Dans le sous-secteur FPT, il n'existe pas encore un plan de communication opérationnel.

177. En matière de communication, des faiblesses apparaissent. Elles ont trait notamment à la non disponibilité d'un plan stratégique de communication dans le secteur de l'E-F, à la non utilisation de multiples supports (diversité des cibles), et au déficit de partage de la politique sectorielle au niveau déconcentré.

4.4.7 Redevabilité et transparence

178. Dans le programme DIPE, entre 2012 et 2015, le pourcentage de correspondants régionaux qui ont produit un rapport trimestriel est de 100 %. Cet indicateur concerne uniquement les coordinations régionales de l'ANPECTP qui élaborent des rapports trimestriels conformément à leurs missions. De manière générale, les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la redevabilité et à la transparence ont été atteints même si des efforts restent à faire pour une meilleure visibilité des progrès du sous-secteur grâce notamment à une systématisation du rapportage à dates échues.

179. Pour une valeur cible de 50% en 2015, les IEF ont atteint 92% de leurs objectifs de CDP ; soit un gain de 42%. En 2013, 87% des CRCS ont fonctionné. En 2015, le fonctionnement des organes de gestion à la base est quasi nul. L'exemple de l'EBJA est assez illustratif en ce qui concerne la redevabilité des IA et IEF notamment. Au terme de la première phase du PAQUET, le nombre d'IEF ayant produit un rapport trimestriel sur le suivi des Programmes EBJA a nettement progressé en passant de 50% en 2012 à 59% en 2015. La valeur ciblée fixée à 56% pour 2015 a été dépassée. En 2015, toutes les IA ont fait un rapport d'évaluation des acquis des apprentissages des programmes EBJA (CAF – ECB – Daara) dans leur région. Pour cet indicateur, la valeur cible de 2015 est dépassée de 2 unités. Ces progrès s'expliquent par la volonté des autorités centrales et déconcentrées d'assurer régulièrement le suivi et l'évaluation des programmes d'EBJA sur le terrain, mais également et surtout par la réorganisation des Académies dans la région de Dakar (cf : Arrêté interministériel N°13508/MEN/MFPAA du 20 aout 2013).

4.4.8 Efficacité et efficience

180. Le pourcentage de CGE fonctionnels dans les CDIPE qui était de 15 % en 2014, est passé à 12,96% en 2015. Pour une valeur cible de 100 % en 2015, le niveau de réalisation est médiocre, avec un gap de 87,04 %. Cette situation est liée à plusieurs facteurs dont i) le non renouvellement des instances, ii) le déficit de capacités des membres en matière de gestion communautaire, iii) la non maîtrise par les acteurs des textes régissant lesdits comités. A cela s'ajoute l'absence de cadre de coordination et d'harmonisation fonctionnel des différents intervenants et partenaires en matière de Petite Enfance.

181. Pour une première année de mise en œuvre, 100% des 8004 écoles ciblées ont mis en place leur CGE et 98,38% d'entre elles ont un CGE fonctionnel. Le résultat obtenu est donc encourageant, malgré l'écart entre la cible et le taux réalisé en termes de fonctionnalité.

182. Dans tous les collèges, un effort est fait pour installer un comité de gestion (CGE) conformément aux textes mais leur plus-value dans la gestion des établissements doit

être considérablement améliorée. Les premiers contrats d'Amélioration de la Qualité (CAQ) dans l'enseignement sont signés entre des IEF et des collèges dont les PE axés sur la promotion des enseignements des mathématiques, des sciences et de la technologie. Leur évaluation est en cours. L'on note un déficit de suivi des collèges par les IEF.

183. Dans l'élémentaire, le nombre d'années élève par diplômé (entrée en 6e), a sensiblement augmenté avec 0.67 année de 2012 à 2015. Les garçons mettent un peu plus de temps que les filles pour obtenir leur premier diplôme. Ce qui signifie que les redoublements continuent d'impacter le cursus scolaire avec notamment des conséquences sur les dépenses d'éducation. La durée moyenne par cohorte a connu une baisse de 2012 à 2015.

184. En ce qui concerne les coefficients d'efficacité interne, une tendance baissière est observée. La baisse de cette efficacité est due à une conjugaison de facteurs endogènes et exogènes. Dans l'élémentaire, pour un coût moyen annuel élève de 116 000 F CFA, les redoublements et les abandons ont un coût financier énorme sur le budget de l'éducation. Sur l'ensemble des dépenses exécutées durant la période 2012-2015 pour un montant de 766 697 887 000 de F CFA, les redoublements (3,70%) et abandons (10,01%) représentent un montant de 105 226 560 000 soit 13,72%. Globalement, le coût financier des redoublements et des abandons accuse une tendance haussière qui s'explique par l'augmentation des taux de redoublement et d'abandon.

185. Le taux d'utilisation d'un professeur du Moyen a connu une évolution en dents de scie en passant de 74,10% en 2013 à 78,09% en 2014, puis à 76,83% en 2015. En dépit de la hausse entre 2013 et 2015, ce taux est encore en-dessous de la valeur cible de 90%. Une situation similaire est observée dans l'enseignement secondaire où le taux d'utilisation des professeurs est passé de 73,3% en 2013 à 76,83% en 2015, soit une hausse de 3,53 points de pourcentage. En dépit de cette hausse, ce taux est encore en-dessous de la valeur cible de 80%.

186. L'évaluation financière de l'inefficience dans le moyen et le secondaire est faite sur la base de l'indicateur de « taux d'utilisation des professeurs » et du salaire des professeurs du Moyen et du Secondaire. Durant la période 2012-2015, les écarts enregistrés sur les taux d'utilisation représentent 33 084 684 496 F CFA sur un montant global de dépenses de 419 milliards, soit un taux moyen de 12, 81%. Cependant, la tendance globale est baissière passant de 13,9% à 12,1%. L'inefficience est plus perceptible dans le Moyen avec un taux moyen de 11,05% contre 1,76% dans le secondaire. Le moyen et le secondaire ont sensiblement les mêmes taux d'utilisation des professeurs, la différence de l'impact financier dans le budget du sous-secteur s'explique par la différence de la cible à atteindre : 90% pour le Moyen et 80% pour le secondaire.

187. Dans l'ESR, le pourcentage des contrats de performance ayant un satisfécit est de 100% en 2015 conformément à la prévision de la même année. La bonne exécution des CDP est en grande partie liée à l'existence de la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) et à l'appui du Projet de gouvernance et financement de l'enseignement supérieur (le PGF-sup). Elle est aussi renforcée grâce à l'introduction de la GAR qui permettra entre autres d'apprécier à terme les différents projets de recherche axés sur le développement économique, social et culturels financés en 2014 (39) et en 2015 (28 sur 45).

188. En partenariat avec la coopération canadienne, une évaluation environnementale et sociale dans le domaine de l'éducation et de la formation a été réalisée. Le rapport « Evaluation environnementale stratégique du PAQUET est disponible.

4.5 Satisfaction des parties prenantes et des clients

189. Le taux de satisfaction des clients et parties prenantes du SEF n'est pas renseigné dans la collecte des données et informations car ne faisant pas partie des indicateurs retenus dans la grille d'évaluation de la première phase. Mais il est un élément déterminant dans toute politique d'éducation et de formation qui peut être considérée comme une prestation de services à laquelle doivent non seulement adhérer les bénéficiaires, mais aussi et surtout y rester fidèles. Au demeurant, c'est une des cibles retenues par les Agendas 2030 et 2063. L'on peut supposer qu'au vu des résultats enregistrés par rapport aux différents indicateurs de qualité, d'accès et de gouvernance, la satisfaction devrait être mitigée.



Le dispositif de gouvernance du PAQUET adopté est certes conforme, pertinent. Mais l'effectivité de l'engagement et de la participation des CL reste relativement timide. Les familles et communautés font montre d'une adhésion certaine à l'éducation. Cependant, leur mobilisation est encore assez timide. Tout ceci affecte dans une large mesure l'efficacité et l'efficience du Programme dans sa phase 1.

5. Leçons apprises

190. Il ressort des appréciations des commissions sous-sectorielles et des CMR, des conditions et facteurs pouvant faciliter, accélérer ou freiner, voire empêcher d'atteindre les objectifs retenus. Lesdits facteurs concernent aussi bien la qualité, l'accès, l'équité, que la gouvernance. Dès lors, l'on ne peut faire l'économie de leur prise en compte (gestion) dans les phases ultérieures du PAQUET.

5.1 Facteurs de réussite

191. Parmi les conditions ou facteurs d'accélération qui peuvent avoir un effet catalyseur, l'on peut noter :

- une prise en charge conséquente des besoins en santé, nutrition dans le préscolaire, notamment pour les enfants défavorisés ;
- une systématisation d'une approche psychopédagogique sensible au genre favorisant inclusion et maintien de groupes vulnérables, défavorisés ;
- l'utilisation des langues nationales ;
- l'élaboration et la mise en œuvre de contrats d'amélioration de la qualité (CAQ) impliquant notamment les communautés à la base ;
- un encadrement rapproché des élèves et étudiants (taux d'encadrement) ;
- une forte congruence des démarches et outils d'évaluation utilisés d'un niveau à l'autre, d'un sous-secteur à l'autre aux fins d'une appréciation objective des écarts ;
- une internalisation des ressources éducationnelles disponibles sur le WEB, dans les processus d'enseignement-apprentissage ;
- une discrimination positive en faveur des enseignements-apprentissages centrés sur les mathématiques, les sciences, la technologie ;
- l'allocation de bourses et aides pour une amélioration substantielle des conditions de vie et d'apprentissage ;
- l'effectivité du système LMD avec des processus et mécanismes de suivi-évaluation pertinentes et davantage efficaces ;
- une augmentation sensible du parc de classes et d'établissements fonctionnels, adaptés à toutes les catégories d'apprenants ;
- l'effectivité de contrats de performance régulièrement évalués ;
- un large spectre d'offres d'éducation alternatives, flexibles, complémentaires ;
- l'introduction d'instruments et dispositifs (applications et logiciels informatiques), de suivi-évaluation, de gestion, de coordination ;
- le renforcement et la valorisation des zones de synergie existant entre les différents projets mis en œuvre dans un sous-secteur, ou dans le secteur de l'éducation ;
- la célérité et la transparence dans les procédures de communication, de partage ;
- une posture dialogique et de partenariat inclusif (cf. CGE – Tables de concertation – etc.) facilitant l'adhésion et la fidélisation de parties prenantes ;
- une disponibilité et un engagement constants des familles, des communautés, et des autres partenaires pour accompagner une éducation conforme à leurs attentes.

5.2 Facteurs de contreperformance

192. Entre autres facteurs pouvant contribuer peu ou prou à la survenue de contreperformances, il y a :

une sous utilisation et/ou une utilisation non conforme des matériels et outils d'enseignement-apprentissage disponibles ;

une perturbation très sensible du rythme scolaire et des procédures pédagogiques (quantum horaire officiel amputé – fréquents changements dans les dispositifs d'enseignent-apprentissage – etc.) ;

une faible fréquence des visites d'encadrement, d'accompagnement pédagogique des enseignants ;

un déficit de motivation des enseignants (la gestion de la carrière et du plan de formation) ;

la faible congruence entre le dispositif d'évaluation formative et le dispositif d'évaluation certificative ;

un instrument de lecture, d'appréciation des performances insuffisamment conforme (inadaptation partielle), avec des pertes (défaut de capture) et/ou des déformations de l'existant ;

un déficit de données et d'informations, de feedbacks pour d'éventuelles remédiations à mi-parcours ;

un déficit d'internalisation des acquis des projets suite au retrait des bailleurs (syndrome fin de projet) ;

un retard considérable dans la mise en œuvre effective des directives ; des lourdeurs et lenteurs dans les procédures de passation des marchés ;

une absence de données exhaustives sur les réalisations (infrastructures – équipements – etc.) ; un déficit d'engagement, de soutien et d'investissement financier des CL ;

une mésestimation des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs planifiés ;

un déficit de gestion concertée des priorités, des problèmes transversaux (propres à l'ensemble des sous-secteurs) adressés par la LPGS.



Une gestion (prise en compte) opportune des divers facteurs d'accélération et/ou de décélération des performances planifiées, constituerait un puissant levier d'amélioration pour la prochaine phase du PAQUET.

5.3 Défis et enjeux pour la 2e phase du PAQUET

193. Si on réfère aux questions adressées par le CASE, le PAQUET, à l'instar des autres politiques publiques qui s'inscrivent toutes dans le PSE, doit relever au moins trois défis. Le défi de l'alignement, de la conformité et de la prise en charge effective des objectifs et cibles retenus par les deux Agendas que sont les ODD et l'Afrique 2063 d'une part, le PSE, les directives issues des Conseils présidentiels sur l'ESR, les Assises de l'Education, l'Acte III de la décentralisation d'autre part. Le deuxième défi est relatif à la disponibilité des indicateurs devant permettre de suivre les progrès réalisés. Le troisième défi concerne le rythme de réalisation permettant d'atteindre ou de disposer au moins d'une masse critique garantissant une pérennité et une internalisation des acquis.

La mise à jour du PAQUET à faire en référence à ces défis. Auparavant, il s'agira d'apprécier les leçons qui peuvent être tirées des performances enregistrées durant la première phase.

5.3.1 Faiblesses et acquis à considérer

194. Sur un ensemble de 259 indicateurs retenus par la grille d'évaluation, environ 90 n'ont pas été renseignés. Avec cette forte proportion d'indicateurs non disponibles, en tout cas non fournis, l'on peut avancer l'hypothèse selon laquelle les données y relatives ne pouvaient peut-être pas être objectivement indiquées. Parce que la congruence entre l'outil de collecte (grille) et les « instantanés » qu'elle était sensée révéler (lire - décrypter) est assez faible. Autrement dit, il y a un certain déphasage entre le potentiel du « lecteur » et les caractéristiques du corpus à lire au terme de la première phase. En effet, quelle que soit la richesse d'un corpus de données, celui-ci ne peut totalement et adéquatement répondre qu'à des questions pour lesquelles et par lesquelles il a été constitué. Sinon, il y a risque de « *traiter différemment l'identique et identiquement le différent* » (Bourdieu, 1967). C'est là une difficulté à corriger pour les futures évaluations du programme.

195. A l'analyse, il apparaît maintes faiblesses, contreperformances structurelles et/ou conjoncturelles pouvant compromettre à terme des dynamiques porteuses enregistrées durant la première phase. Il importe donc de porter une attention particulière à plusieurs d'entre elles comme :

L'absence d'études documentées sur les comportements et performances des enfants issus du préscolaire dans le cycle élémentaire notamment ;

Un taux d'achèvement encore insuffisant en particulier chez les filles

; Un seuil de maîtrise en langue et mathématiques peu satisfaisant ;

Une timide intégration des TIC dans les dispositifs et processus d'enseignement-apprentissage

; Un taux de réussite au baccalauréat en dessous de 50% des candidats ;

La persistance du déséquilibre entre filières scientifiques et littéraires dans l'enseignement général ;

La quasi absence de conception et de mise en œuvre de dispositifs d'anticipation et de gestion des décrochages scolaires ;

Un quantum horaire négativement impacté par des mouvements sociaux et autres perturbations scolaires ;

Le déficit de valorisation des parcours informels d'acquisition des compétences dans la FPT

L'obsolescence des équipements d'enseignement et de formation dans les établissements de FPT

; Un déficit de structures de prise en charge des demandes d'éducation alternative ;

Une masse critique (plus de 54%) de population analphabète ;

La persistance d'un taux d'encadrement et de suivi des enseignants et chefs d'établissement relativement faible ;

Des zones de synergie et de partage entre les différents projets centrés sur l'amélioration des apprentissages insuffisamment exploitées, valorisées ;

Les effets pervers de la quasi généralisation des bourses d'études dans le supérieur ;

Un déficit de contrôle et de suivi par les organes compétents des normes de qualité dans les établissements privés du supérieur ;

Une capacité d'accueil des universités publiques relativement insuffisante ;

Une participation de la communauté à la gestion des structures à travers les CGE assez timide

; Une contribution des CL au financement du secteur encore faible ;

Le décret portant réorganisation du MEN non encore adopté ;

Des tendances centrifuges dans la coordination générale du secteur (existence de lieux et structures pluriels).

196. Même si une masse critique de résultats n'est pas encore de mise pour toutes les cibles, une dynamique haussière pourrait être enclenchée compte tenu du potentiel que représente les acquis engrangés durant la première phase du PAQUET. Ils peuvent avoir un effet d'entraînement, d'amplification ou d'accélération pour l'atteinte d'autres objectifs. Autrement dit, lesdits acquis apparaissent comme des éléments structurants. Il s'agit notamment de :

L'intégration du DIPE dans les référentiels de formation des CRFPE ;

La mise en place d'un dispositif de suivi-encadrement rapproché des éducateurs par les Collectifs départementaux des Encadreurs de la Petite Enfance ;

L'intégration de l'EBJA (alphabétisation, daaras et langues nationales) dans les référentiels de formation des CRFPE ;

L'expérimentation d'un curriculum des daaras modernes ;

L'élaboration et/ou la révision de programmes de FPT selon l'APC pour les conformer aux besoins du marché du travail ;

L'introduction et le développement de la formation par alternance (centres de formation/entreprises) dans le sous-secteur FPT ;

L'élargissement de la carte scolaire et universitaire avec la création de collèges et lycées de proximité, l'implantation de nouveaux pôles universitaires ;

L'élargissement du réseau d'établissements FPT ;

La célébration et la valorisation de l'excellence (Concours général) ;

La régulation des procédures d'orientation des nouveaux bacheliers par « CAMPUSEN » ;

L'effectivité du système LMD avec régulation de la mobilité interuniversitaire et création des filières de formation professionnelle ;

L'établissement de contrats de performances dans plusieurs sous-secteurs ;

La mise en place et l'animation de structures de participation des élèves et des parents à la vie des établissements ;

L'adoption de la GAR comme démarche de référence dans les services administratifs du secteur.

197. Considérant la difficulté sus mentionnée d'une part, les faiblesses et les acquis enregistrés d'autre part, il est permis de dire que les défis de la qualité, de l'équité, de l'implication et de la responsabilisation de toutes les parties prenantes du SEF demeurent persistants. L'enjeu principal reste dès lors le degré de satisfaction et de fidélisation des acteurs de l'Ecole.

5.3.2 Anticipation et gestion des défis majeurs

198. La matrice 1 (page suivante) montre que les défis sont souvent de niveau élevé, voire critique. Mais il existerait des opportunités pour les relever de manière satisfaisante. Outre une optimisation des intrants déjà mis à disposition, l'on pourrait par exemple davantage valoriser l'adhésion et la disponibilité des parents par rapport à l'éducation, ainsi que les ressources latentes dont recèlent nombre d'associations et d'organisations à la base.

> *La proportion des défis relatifs à la qualité des apprentissages, à l'équité et à l'implication effective de tous les acteurs pertinents du SEF, reste encore relativement importante. Les CL notamment, devront davantage s'impliquer et contribuer à la redynamisation des partenariats locaux noués.* Rapport d'évaluation de la phase 1 du PAQUET – Synthèse prospective



Matrice 1 : Anticipation et gestion des défis

Composante	Défi à relever
Qualité	Appropriation et internationalisation de l'APC dans tous les sous-secteurs et niveaux du SEF
	Relèvement du seuil de maîtrise des apprentissages en langue, mathématiques et sciences
	Relèvement du taux et de la fréquence de suivi-encadrement des enseignants
	Anticipation et gestion des décrochages scolaires
	Relèvement du taux d'achèvement, notamment chez les filles dans le MSG
	Qualification et professionnalisation de personnels et acteurs de l'EBJA, du DIPE
	Articulation du socle commun de compétences (SCC) de l'EBJA à celui de l'EDB10
	Introduction et généralisation de l'enseignement bilingue
	Redynamisation de la politique de promotion des mathématiques, des sciences et de la technologie
	Mise à jour des curricula relatifs aux M – S – T
	Utilisation accrue des TICE et des ressources éducationnelles y relatives dans les processus d'enseignement-apprentissage
Accès et Equité	Institution d'une éducation pré-primaire de qualité, gratuite et obligatoire d'au moins un an et favorisant notamment les couches défavorisées
	Accroissement des effectifs dans les filières scientifiques, techniques et professionnelles
	Maîtrise des effectifs d'étudiants dans les universités publiques, notamment à l'UCAD
	Régulation de la mobilité internationale des étudiants sénégalais
	Enrôlement et maintien des enfants vivant avec un handicap
	Valorisation des offres alternatives pour l'éducation des enfants hors-école classique
	Effectivité de passerelles dans le SEF
	Mise en place d'un dispositif de certification par la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)
Gouvernance	Renforcement des capacités des chefs d'établissement
	Congruence entre une Coordination trans-départementale (intersectorielle) du PAQUE-EFT et des coordinations intra-sectorielles
	Renforcement substantiel du leadership des CL, des IA, des IEF et des établissements
	Mobilisation conséquente des CL et communautés dans la prise en charge effective des compétences transférées en matière d'éducation
	Appropriation et utilisation des outils de planification et de gestion (CMR – PTA – RAP – SysGAR - STATNORMESetc.) aux différents niveaux du secteur
	Système de rapportage conforme, fiable et à date échue
	Maîtrise du coût économique et social des redoublements et abandons
	Diversification des sources et modes de financement de l'éducation
	Traçabilité et consolidation de l'exécution des ressources financières gouvernementales décentralisées et extérieures destinées au secteur
	Prise en compte des ressources extérieures obtenues par les collectivités locales et destinées au secteur dans la mobilisation des ressources pour la mise en œuvre de la LPGS

	Alignement des appuis des PTFs aux priorités sectorielles
	Harmonisation des modes opératoires des PTfs dans l'appui au secteur en vue d'une meilleure mobilisation des ressources extérieures
	Soutenabilité des coûts / élève – apprenant – étudiant et leur conformation aux priorités de la LPGS
	Consolidation de la politique de rationalisation des dépenses salariales engagées au cours des trois dernières années
	Intégration dans le système d'information de données statistiques des zones « éloignées » et/ou « d'insécurité », ainsi que des enfants vivant avec un handicap, ceux fréquentant les modèles alternatifs
	Mise en place d'un cadre national de certification pour la FPT
	Mise en synergie des plans de communication sous-sectoriels
	Sécurisation et pacification des espaces scolaires et universitaires
	Mobilisation permanente et soutenue des populations en faveur de l'Ecole et notamment des systèmes alternatifs (EBJA)

6. Mises en perspective

199. Compte tenu des défis susmentionnés, mais aussi des orientations retenues dans les principaux référentiels que sont notamment le Programme des Nations Unies 2030 et l'Agenda 2063 de l'UA, le PSE et l'Acte III de la décentralisation, il importe d'explorer de nouvelles pistes d'élaboration et/ou d'action pour mieux conformer la prochaine phase du PAQUET à ces réorientations et exigences, mais aussi disposer des indicateurs pouvant permettre de faire un suivi-évaluation. Sous ce rapport, plusieurs mesures phares sont à envisager, suite au maintien, à l'explicitation, ou à l'infléchissement d'options, de stratégies et de principes directeurs jusque-là adoptés par le PAQUET.

6.1 Options – Orientations stratégiques – Principes directeurs

200. Tout en maintenant les composantes que sont la Qualité, l'Accès, la Gouvernance, ainsi que la philosophie du PAQUET, il importe de mettre à jour la LPGS pour mieux la conformer aux objectifs stratégiques de l'Agenda 2030 des N.U, de l'Agenda 2063 de l'UA, de la Stratégie continentale 2016/2025, du PSE, des conclusions pertinentes des Conseils présidentiels consacrés à la CNAES et aux Assises de l'Education. Cette réactualisation de la LPGS se justifie aussi eu égard aux dynamiques enclenchées par les sous-secteurs de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle et technique. Au niveau de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, un processus d'élaboration de Lettre politique ESR est enclenchée. Tandis qu'au niveau de la FPT, la loi d'orientation n° 2015-01 du 05 janvier 2015 est adoptée et la réactualisation du Plan stratégique dudit ministère déjà en cours. Les conclusions et recommandations validées de l'étude EDB10 sont une troisième justification de cette mise à niveau de la LPGS.

201. Un des corollaires de cette (re)contextualisation de la LPGS pour préserver « l'unité d'action » du secteur pourrait passer par la mise en place d'un Comité de Coordination des Ministères en charge de l'Education et de la Formation (rencontre au moins tous les 6 mois dans le cadre du GLPE) d'une part, et par le repositionnement de la Coordination générale du Programme d'autre part. Compte tenu des tendances observées ci-dessus, il importe de réapprécier les fonctions et rôles de la structure en charge de la coordination générale du Programme. En tout cas, ladite structure, quand bien même elle aurait comme domaine de concentration prioritaire le suivi-renforcement des zones de convergence, de similitude entre sous-secteurs (coordination horizontale), n'en favoriserait pas moins la dynamisation de la coordination intra sectorielle (coordination verticale). Autrement dit, il s'agirait de disposer d'une sorte de Coordination générale avec deux volets, le premier prenant en charge les aspects de la coordination au niveau de chaque sous-secteur, et le second au niveau du secteur dans son ensemble. Il s'agira aussi pour cette Coordination générale, en tant qu'interface du Cadre harmonisé de Suivi et Évaluation des Politiques publiques (CASE), de prendre en charge la gestion des interactions avec les autres départements impliqués peu ou prou dans la politique de l'éducation ; mais aussi d'assurer l'alignement de la politique sectorielle sur les deux Agendas (2030 des NU et 2063 de l'UA).

202. Pour la deuxième phase du PAQUET, une inflexion devrait être opérée afin de privilégier la logique de la demande, plus que celle de l'offre. Parce qu'offrir le même modèle ou système à tous revient d'une certaine manière, à ne pas prendre suffisamment en considération la diversité, les spécificités des apprenants. Ce qui à terme peut contribuer à perpétuer les inégalités. Par contre, privilégier la logique de la demande, contribue à prendre en charge effectivement les besoins et

attentes des apprenants et de leurs familles. Cette option participe aussi et surtout à une meilleure adaptation des capacités de l'élève. Ce qui devrait permettre de prendre en charge la cible de l'Agenda 2030 relative à la promotion de compétences pour l'emploi, l'auto-emploi et l'entrepreneuriat afin de faciliter un travail décent pour tous.
Il va sans dire que cette option de la demande nécessite une prise en charge conséquente de l'intégration. Sous ce rapport, le socle commun de compétences constitue un premier niveau d'intégration ; comme l'adoption d'un dispositif pertinent de validation des acquis d'expérience constituerait un autre niveau.

203. Une autre option qui doit être réaffirmée mais surtout amplifiée et pérennisée, reste la mobilisation effective de toutes les parties prenantes du secteur pour asseoir une gouvernance participative et partenariale en vue de la valorisation, de la maximisation de toutes les ressources latentes, notamment à la base. Sous ce rapport, la deuxième phase devrait être le témoin de l'émergence d'une large « Coalition en faveur du PAQUET ».

204. Un des dérivés de la précédente option consiste à faire des établissements, de plus en plus, les lieux de pertinence d'une approche plus transformationnelle que corrective. En d'autres termes, le parachèvement de la déconcentration / décentralisation en matière d'éducation devrait intervenir avec le repositionnement des établissements dans cette dynamique. Ces derniers deviendraient les véritables centres d'impulsion de la qualité des apprentissages et de prise en charge conséquente de demandes d'éducation plurielles mais non cloisonnées. Ils contribueraient ainsi à l'émergence d'un leadership local en matière d'éducation et de formation. Au demeurant, l'Acte III consacre la territorialisation des politiques publiques ; ce qui suppose des centres de responsabilité de proximité. Il va sans dire en conséquence que les ressources idoines doivent être mises à disposition.

205. Parmi les orientations stratégiques qui devraient être accentuées durant la prochaine phase du PAQUET, il y a lieu de favoriser la mobilité estudiantine intra-africaine et l'intégration académique au niveau de la sous-région. Ce qui pourrait être facilitée par une politique de mutualisation des potentialités avec la mise en place de « hubs » à partir des avantages comparatifs des pays concernés. Le renforcement des filières de formations professionnelles dans les universités demeure aussi une stratégie porteuse.

206. L'anticipation devrait être une posture davantage usitée, et à tous les échelons du secteur, pour la deuxième phase. La généralisation de la planification plus systémique ainsi que la gestion axée sur les résultats, devraient pouvoir y contribuer assez largement.

207. Le principe de fiabilité, de traçabilité, de pertinence, de régularité, de disponibilité, de circulation et de partage des données et informations relatives à l'exécution du programme exigent des indicateurs suffisamment SMART. Les grilles d'évaluation déjà élaborées devraient faire l'objet d'une révision pour mieux permettre de lire les performances du PAQUET.

6.2 Mesures phares

208. La matrice 2 indique, en référence aux principaux défis sus mentionnés, des mesures phares qui présentent un fort potentiel structurant pour la deuxième phase du PAQUET. Elles constituent des axes d'opérationnalisation des mises à jour requises. En référence au PSE, aux deux Agendas

internationaux, lesdites mises à jour peuvent être de plusieurs types : harmonisation au sein du secteur Education-Formation – Rythme de progression – Mise à l'échelle – Réallocation de ressources – Alignement d'objectif – Alignement de cible – Alignement d'indicateur. Il reste entendu que les lignes d'action ainsi proposées, en tant que mesures phares, devront être déclinées en activités pertinentes selon des approches adéquates en vue de disposer d'extrants SMART.

Matrice 2 : Mesures phares de mise à jour pour la 2e phase du PAQUET

Composante	Ligne d'action	Type de mise à jour
Qualité et pertinence des E-A	Plans de professionnalisation des personnels du DIPE et de l'EBJA	Alignement de cible
	Renforcement de la prise en charge des besoins en santé, en nutrition dans le préscolaire, surtout communautaire	Alignement de cible
	Mise en place de dispositif de prise en charge des enfants en difficulté, de veille et d'alerte sur les décrochages scolaires au niveau des établissements	Alignement de cible
	Redynamisation du système de suivi et d'encadrement des enseignants	Alignement de cible
	Programme de formation des chefs et responsables d'établissement et conception d'un « Guide du chef d'établissement »	Alignement de cible
	Amplification de la politique d'amélioration de l'environnement des apprentissages (résorption des abris provisoires - mise aux normes sanitaires et environnementales – etc.)	Alignement cible
	Promotion d'une nouvelle culture et perception de la qualité des apprentissages	Alignement d'objectif
	Promotion d'une pédagogie de l'apprentissage	Alignement d'objectif
	Intégration de l'Education au développement durable dans toutes ses dimensions	Alignement de cible
	Introduction de l'enseignement bilingue	Alignement de cible
	Promotion et internalisation des savoirs endogènes dans les processus d'enseignement-apprentissage	Alignement d'objectif
	Promotion de compétences pour l'emploi, l'auto-emploi et l'entrepreneuriat afin de faciliter un travail décent pour tous	Alignement de cible
	Mise en cohérence des stratégies des différents sous-secteurs pour la promotion des mathématiques, des sciences et de la technologie	Alignement de cible
	Conception d'un dispositif de motivation, d'incitation, d'attraction psychopédagogiques des mathématiques, des sciences	Alignement d'objectif
	Facilitation de projets d'établissements axés sur les mathématiques, les sciences, la technologie	Alignement d'objectif
	Dotation en kits logiciels et outils d'accès à Internet	Alignement d'objectif
	Renforcement des capacités des enseignants pour l'utilisation pertinente et efficace des ressources éducationnelles sur le Web	Alignement d'objectif
Accès et Equité	Prise en charge pertinente des enfants « hors école »	Alignement de cible
	Régulation de l'enseignement privé	Alignement de cible
	Relèvement du taux de transition inter cycle (enseignement moyen général vers la FPT)	Alignement d'objectif
	Promotion d'une alphabétisation et un apprentissage tout au long de la vie	Alignement de cible
	Elargissement et mise en adéquation de la carte des offres d'éducation alternatives	Alignement de cible
	Campagne de soutien aux filles et aux enfants démunis pour l'accès et la réussite dans les séries scientifiques	Alignement de cible
	Adoption d'une stratégie ciblée pour la résorption des gaps entre régions	Alignement d'objectif
	Elaboration et expérimentation d'un système de passerelles entre offres alternatives et offres classiques	Alignement de cible
	Elaboration et expérimentation d'un dispositif de VAE	Alignement de cible
	Renforcement de l'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur	Alignement de cible
	Prise en compte des disparités socioéconomiques dans l'éducation	Alignement de cible
	Réajustement de la Coordination générale du PAQUET selon les deux volets indiqués	Alignement d'objectif
	Parachèvement de l'informatisation des procédures de collecte des données, de planification et de suivi-évaluation à tous les niveaux du secteur	Alignement d'indicateur

Gouvernance	Déconcentration / décentralisation plus poussée en faveur des établissements	Alignement de cible
	Publication d'un « Rapport annuel sur l'état de l'Education »	Alignement d'indicateur
	Mise en place / redynamisation de « Tables de concertation multi-acteurs » (niveaux national et local) fonctionnelles	Alignement de cible
	Promotion de nouveaux partenariats locaux pour le développement d'initiatives de financement innovantes	Alignement de cible
	Redynamisation des organes partenariaux école-entreprises	Alignement de cible
	Généralisation des CDP à tous les niveaux et dans tous les sous-secteurs	Mise à l'échelle
	Dispositif d'accompagnement des structures déconcentrées pour l'internalisation des nouveaux outils et instruments de planification / gestion, notamment les directives de l'UEMOA	Alignement d'objectif
	Régulation du système d'enseignement privé dans tous les sous-secteurs et à tous les niveaux	Alignement de cible
	Généralisation d'un système d'allocation des ressources budgétaires selon des critères liés à la performance et aux zones éloignées et d'insécurité	Alignement de cible
	Mise à jour des CMR avec l'élaboration d'indicateurs pertinents pour le suivi-évaluation, du PSE, des deux Agendas internationaux	Alignement d'indicateur
	Adoption d'un dispositif national harmonisé d'évaluation formative	Alignement d'objectif
	Institution d'une semaine (ou journée) de la diversification des sources de financement du secteur	Alignement d'objectif
	Evaluation des impacts socioéconomiques des redoublements et abandons	Alignement d'objectif
	Promotion du label « étudier au Sénégal » pour des étudiants étrangers, en particulier africains	Alignement de cible
	Evaluation de la mutation de l'ANAQ-Sup en ANAQ-EF	Alignement de cible
	Mise en place de groupes de médiateurs au niveau des IA et IEF	Alignement d'objectif
	Elaboration d'un plan de communication intégrée du PAQUET	Alignement de cible
	Institution de « journées portes ouvertes » des services et structures du secteur E-F	Alignement d'objectif
	Mise en place d'un groupe de contact (facilitation) pour la mise en œuvre du PAMOD	Alignement d'objectif

- *Faire des établissements les lieux de pertinence et d'élaboration de politiques d'éducation plus transformationnelles que correctives*
- *Accélérer le rythme des réalisations afin d'aller à l'échelle, d'approfondir et/ou de pérenniser les acquis enregistrés*
- *Disposer du maximum d'indicateurs pertinents afin de renseigner les progrès réalisés en référence aux deux Agendas internationaux notamment*
- *Satisfaire et fidéliser une masse critique de clients, de parties prenantes du secteur de l'éducation et de la formation*
- *Amplifier la mobilisation et la responsabilisation constantes de toutes les parties prenantes du secteur*

7. Eléments de conclusion

209. Il est dorénavant admis que le monde actuel est en passe de devenir une société où le savoir occupe une place prépondérante. Ce qui pourrait être qualifiée d'économie du savoir apparaît de plus en plus comme le moteur, le référentiel pour le développement socioéconomique, l'épanouissement des populations. En outre, assurer le droit inaliénable de chaque citoyen à bénéficier, tout au long de sa vie, d'une éducation pertinente, de qualité, est considéré comme un impératif.

210. Mais l'effectivité de ce droit n'est pas encore de mise, notamment dans les pays d'Afrique subsaharienne, malgré des investissements considérables. Pour y parvenir, l'approche corrective de l'offre et des disparités jusque-là de mise, doit faire place à une dynamique adaptative et transformationnelle valorisant les capacités et dispositions des apprenants et de leurs familles. Ce qui pourrait advenir avec le renforcement de la place des établissements dans cette dynamique.

211. Pour l'essentiel, les orientations et objectifs généraux retenus par le PAQUET ne jurent pas d'avec les objectifs adressés par la communauté internationale à travers notamment les ODD, l'Agenda Afrique 2063. Ils restent aussi conformes aux grandes orientations retenues dans le PSE. Mais il n'en demeure pas moins que certains objectifs stratégiques sont insuffisamment pris en charge, ou du moins restent peu explicites. En outre, les performances enregistrées durant la première phase du Programme, bien que positives pour certains indicateurs, n'ont pas encore atteint une masse critique pour les rendre irréversibles. Le rythme de progression y relatif gagnerait à être fortement accéléré pour un certain nombre de cibles.

212. Moins qu'une révision du PAQUET, il s'agirait davantage de sa (re)contextualisation. Celle-ci consisterait à mieux prendre en charge ou à intégrer plusieurs mesures et/ou situations intervenues après sa conception et sa mise en œuvre. Parmi celles-ci, l'on peut noter les directives présidentielles suite à la tenue de la CNAES, des Assises de l'éducation, ainsi que les options de développement socioéconomique du PSE, sans compter les nouvelles perspectives ouvertes par l'Acte III de la décentralisation. Pour ce faire, l'essentiel des types de modalités de mise à jour sont i) la mise en conformité/réajustement, ii) l'approfondissement/élargissement, iii) l'accélération.

213. Trois problèmes clefs devraient être pris en charge avec esprit de suite durant la prochaine phase du PAQUET. Il s'agit de la satisfaction et de la fidélisation d'une masse critique de bénéficiaires (clients) du Programme. Ce premier problème ne peut advenir sans une plus forte pertinence des enseignements-apprentissages, une très nette amélioration des efficacités interne et externe du système qui constitue le deuxième problème. Le troisième problème qu'est la régulation optimum du système, nécessite l'amplification de la mobilisation et de la responsabilisation constantes de toutes les parties prenantes.

Documentation sélective

- ANSD (2014). *Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2013 (RGPHAE 2013)*, Rapport définitif, République du Sénégal
- BOURDIEU, P. (1967). *Métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Paris, EHESS
- CONFEMEN (2014). *Education inclusive et de qualité pour tous en francophonie : défis, priorités et perspectives pour l'après 2015*, Dakar, CONFEMEN
- Forum mondial de l'Education (2015). *Déclaration d'Incheon et cadre d'action : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*,
- LARTES (2015). *Jangandoo, baromètre de la qualité des apprentissages des enfants au Sénégal – Rapport descriptif – Principaux résultats 2014*, Dakar, LARTES/IFAN
- MEN/DPRE (2011). *Rapport d'évaluation de la phase III du PDEF (2008-2011)*, Dakar, DPRE
- MEN/DPRE (2014). *Document de cadrage politique de l'éducation de base de 10 ans diversifiée, articulée et intégrée*, Dakar, DPRE
- MEN/DPRE (2014). *Elaboration d'une politique d'éducation de base de 10 ans diversifiée, articulée et intégrée – Etat des lieux de l'éducation de base au Sénégal*, Dakar, DPRE
- MEN/DPRE (2015). *Opérationnalisation et planification des options générales de politique et de stratégie en vue de la mise en œuvre de l'EDB10 – Exposés narratifs, cadres logiques, plans d'action et financement*, Dakar, DPRE
- MEN/MESR/MFPAA (2016). *Draft rapport de diagnostic du modèle de simulation existant*, Dakar, DPRE
- MESR (2013). *Concertation nationale sur l'amélioration de l'Enseignement supérieur – Rapport général*, Dakar, MESR
- MESR (2013). *Programme des réformes prioritaires 2013/2017 de l'Enseignement supérieur et de la Recherche au Sénégal*, Dakar, MESR
- MESR (2015). *Conseil présidentiel sur l'enseignement supérieur et la recherche – Décisions présidentielles relatives à l'enseignement supérieur et à la recherche*, Dakar, MESRS
- MESR (2016) *Elaboration de la Lettre de politique sectorielle de développement : le processus est lancé* (http://www.mesr.gouv.sn/?p=7372)
- N.U (2015). *Objectifs de développement durable*, New York, NU
- *PASEC (2015a). PASEC2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone – Compétences et facteurs de réussite au primaire*, Dakar, PASEC, CONFEMEN
- PASEC (2015b). *PASEC2014. Performances du système éducatif sénégalais – Compétences et facteurs de réussite au primaire*, Dakar, PASEC, CONFEMEN
- République du Sénégal (2013a). *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formatio*n, Dakar
- République du Sénégal (2013b). *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET) – Secteur Education - Formation 2013-2025*, Dakar
- République du Sénégal (2013c). *Loi n° 2013-10 du 28 décembre 2013 portant Code général des Collectivités locales* (Acte III décentralisation), Dakar
- République du Sénégal (2014). *Plan Sénégal Emergent*, Dakar
- République du Sénégal (2015). Conseil présidentiel sur les conclusions des Assises de l'Education et de la Formation, Dakar, http://www.gouv.sn/Conseil-presidentiel-sur-les,1898.html
- République du Sénégal - CASE (2016). *Stratégie d'intégration de l'Agenda 2030 et de l'Agenda 2063 dans le PSE et dans son cadre de suivi*, Dakar, Primature
- UEMOA (2009). *Directive n° 06/2009/CM/UEMOA portant lois de finances au sein de l'UEMOA*, Dakar
- UNESCO / ISU (2016). *GAML, feuille de route pour mesurer l'apprentissage au niveau mondial*, Paris, ISU
- UNICEF/FASTEF/IRD (2016). *Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénéga*l, Dakar, UNICEF/FASTEF/IRD

- Union africaine (2015). *Agenda 2063 – L'Afrique que nous voulons*, Addis Abeba, UA
- Union africaine (2016a). *Communiqué symposium pan-africain sur l'éducation et la cohésion sociale : renforcer les politiques et programmes en matière de d'éducation pour réaliser les ODD et l'agenda 2063 de l'Afrique*, Addis Abeba, UA
- Union Africaine (2016b). *Stratégie continentale de l'éducation 2016-2025, Addis Abeba, UA*

Equipe de réalisation

Cette présente évaluation de la phase 1 du PAQUET a été menée par une Equipe technique sectorielle (ETS) appuyée par Monsieur Gorgui Sow, Expert en évaluation, en collaboration avec un groupe d'experts chargés de la mise à jour de la Lettre de politique sectorielle et du PAQUET : Mamadou Ndoye – Amadou Wade Diagne – Bassirou Mbengue. Outre l'ETS, les inspections d'académie ont participé au processus d'évaluation (cf. tableau infra).

Equipe technique sectorielle

Coordonnateur : Directeur de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE)
Membres :

- Amar Mbène AMAR, Direction des Equipements scolaires (Deqs) / MEN ;
- Déthié BA, Direction de l'Enseignement moyen secondaire général (DEMSG) / MEN ;
- Aly BADIANE, Direction des Constructions scolaires(DCS) / MEN ;
- Magatte NDIAYE, Direction des Constructions scolaires(DCS) / MEN ;
- Ibrahima CISS, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE) / MEN;
- Cheikh Bamba GUEYE, DPRE / MEN ;
- Matar THIAM, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE)/MEN ;
- Cheikh Elbou DIAGNE, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE)/MEN ;
- Mamadou Abdoulaye SALL, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE)/MEN ;
- Daouda THIAW, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE)/MEN;
- El Hadji Malick DIA, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE)/MEN ;
- Charles Owens NDIAYE, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE)/MEN ;
- Alassane DIEDHIOU, Agence nationale de la Petite enfance et de la Case des Tout-petits (ANPECTP) ;
- Cheikh NDOUR, Agence nationale de la Petite enfance et de la Case des Tout-petits (ANPECTP) ;
- Ibrahima COLY, Direction de l'Education préscolaire (DEPS)/MEN ;
- Halienta Thiam Traoré (ANPECTP)
- Mamadou Seydy, LY Direction des Ressources humaines (DRH)/MEN ;
- Ablaye NIANG, Direction de l'Enseignement élémentaire (DEE)/MEN ;
- Moussa NIANG, Inspection des Daara (ID)/MEN ;
- Aïssatou Léna SENE, Direction de la Formation et de la Communication (DFC)/MEN ;
- Momoyah M L SYLLA, Direction de l'Administration générale et de l'Equipement (DAGE)/MEN ;
- Mamadou MARA, Secrétariat d'Etat à la Promotion de l'Alphabétisation et des Langues nationales ;
- Souleymane LY, Direction de l'Alphabétisation et des Langues nationales (DALN)/MEN ;
- Cheikhena LAM, Institut national d'Etude et d'Action pour le développement de l'Education(INEADE)/MEN ;
- El Hadji SECK, Division de l'Enseignement privé (DEP)/MEN ;
- Mor Talla CISSE, Division de l'Enseignement arabe (DEA)/MEN ;
- Aminata Sall DIALLO, Cabinet / MESR ;
- Ndèye Yacine GUEYE, Cabinet / MESR ;
- Khady Ndiaye Bèye, Bureau Organisation et Méthode (BOM)

Participants des IA et IEF

N°	Nom	Prénoms	Structure
1	Faye	Cheikh	IA KEDOUGOU
2	Sène	Gana	IA DIOURBEL
3	Seck	Arfang	IEF KOUNGHEUL
4	Bèye	Oumy Marie	IEF ALMADIES
5	Touré	Aliou	IA KOLDA
6	Camara	Ibrahima	IEF THIAROYE
7	Ndiaye	Alioune	IA KAOLACK
8	Badiane	Blaise	IEF KEDOUGOU
9	Soumbounou	Mamadou	CRPECTP/KOLDA
10	Diallo	Abou Beydary	IEF RANEROU
11	Diallo	Khadidiatou	IA/THIES
12	Mbaye	Moustapha	IEF/MBOUR 2
13	Diouf	Ismaïla	IA ZIGUINCHOR
14	Bâ	Maba	IA KAFFRINE
15	Sy	Seydou	IA MATAM
16	Niane	Alassane	IA TAMBA
17	Faye	Ngary	IA DAKAR
18	Diouf	Lamane	IEF OUSSOUYE
19	Wade	Seyni	IA PK/GW
20	Sow	Boubacar	IA ST LOUIS
21	Dione	Cheikh	IA/SEDHIOU
22	Sarr	Mandougou	IA/FATICK
23	Diassé	Papa Baba	IA RUFISQUE
24	Ndiaye	Oumar	IA LOUGA
25	Ly	Mamadou Lamine	IEF/KOLDA
26	Faye	Ibrahima	IEF KEBEMER
27	Goudiaby	Siaka	IEF SL COMMUNE
28	Fall	Sidi	IEF FATICK
29	Diallo	Oury	UAEL VELINGARA
30	Diaoumé	El Hadj Kama	IEF VELINGARA
31	Dia	Amadou	IEF TAMBA

Documents annexes

Annexe 1a : Objectifs et cibles des deux principaux Agendas post 2015

1) *Stratégie continentale d'Éducation pour l'Afrique 2016/2025*

OS1 - Revitaliser la profession enseignante pour en assurer la qualité, la pertinence et l'adéquation à tous les niveaux d'éducation ;
OS2 - Construire, réhabiliter et préserver les infrastructures scolaires et développer des politiques qui assurent à tous et de façon permanente un environnement serein et propice à l'apprentissage, afin d'accroître l'accès à une éducation de qualité à tous les niveaux d'éducation OS3 - Exploiter la capacité des TIC pour améliorer l'accès, la qualité de l'éducation et de la formation ainsi que la gestion des systèmes éducatifs ;
OS4 - Assurer l'acquisition de connaissances et des compétences requises ainsi que l'amélioration des taux d'achèvement des études à tous les niveaux et pour tous les groupes, par des processus d'harmonisation nationale régionale et continentale ; OS5 - Accélérer les processus conduisant à la parité et à l'équité des genres ;
OS6 - Lancer des programmes d'alphabétisation ambitieux et efficaces pour éradiquer le fléau de l'analphabétisme ;
OS7 - Renforcer les programmes de sciences et de mathématiques chez les jeunes et promouvoir la culture scientifique dans la société ;
OS8 - Accroître les potentialités en formation technique et professionnelle dans l'enseignement secondaire et supérieur, en renforçant les liaisons bénéfiques entre le monde du travail et les systèmes d'éducation et de formation ;
OS9 - Redynamiser et accroître l'accès à l'enseignement supérieur, à la recherche et à l'innovation en vue de relever les défis du continent et de promouvoir la compétitivité mondiale ;

OS10 - Promouvoir l'éducation pour la paix, ainsi que la prévention et la résolution des conflits à tous les niveaux d'éducation et pour tous les groupes d'âge, en s'appuyant sur les valeurs communes africaines ;
OS11 - Améliorer l'administration du système éducatif ainsi que l'outil statistique en renforçant les capacités de collecte, de gestion, d'analyse, de communication, et d'usage de données ; OS12 - Organiser une coalition de toutes les parties prenantes en faveur de l'éducation pour animer et soutenir les initiatives nées de la mise en œuvre de la SCEA 16-25 »

2) *Cibles de l'Agenda 2030*

Cible 4.1 : D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.

Cible 4.2 : D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire.

Cible 4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable.

Cible 4.4 D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat.

Cible 4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.

Cible 4.6 D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter.

Cible 4.7 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

A ces sept principales cibles, il faut y ajouter trois autres ci-dessous rappelées, et relatives à la qualité des établissements scolaires, aux bourses pour les étudiants et aux enseignants.

Cible 4.a : Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.

Cible 4.b : D'ici à 2020, augmenter de [x] % à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier les pays les moins avancés, les petits États insulaires en développement et les pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans les pays développés et d'autres pays en développement.

Cible 4.c : D'ici à 2030, accroître, de [x] % le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.

Annexe1b : Décisions issues des conseils présidentiels sur l'ESR et les Assises de l'Education

1) CNAES

1. Réorienter le système d'enseignement supérieur vers les sciences, la technologie, les formations professionnelles courtes
2. Mettre les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) au cœur du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur et l'efficacité du système
3. Améliorer le pilotage du système d'enseignement supérieur et de recherche et réformer la gouvernance des établissements publics d'enseignement supérieur
4. Instaurer une culture de la paix au sein des établissements publics d'enseignement supérieur
5. Favoriser la carrière des enseignants, des chercheurs et du personnel administratif, technique et de service
6. Faire de l'étudiant un acteur de sa formation, favoriser sa réussite et améliorer ses conditions de vie
7. Renforcer la carte universitaire pour favoriser l'accès, diversifier l'offre de formation et assurer la qualité de l'enseignement supérieur
8. Donner un nouvel élan à la recherche et à l'innovation
9. Ouvrir l'espace sénégalais de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'Afrique et au monde
10. Améliorer la gestion des budgets et ressources propres des universités par la mise en place de procédures et mécanismes modernes et transparents
11. Investir dans l'enseignement supérieur et la recherche à la hauteur de notre nouvelle ambition

2) Assises de l'Education

1. Réorienter le système éducatif vers les sciences, les mathématiques, le numérique, les technologies et l'entreprenariat
2. Généraliser la prise en charge de la petite enfance
3. Améliorer l'équité dans l'accès
4. Développer l'enseignement arabo-islamique et l'articuler au système éducatif
5. Développer la formation professionnelle et l'adapter aux besoins du marché du travail
6. Développer l'alphabétisation et renforcer la place des langues nationales
7. Promouvoir l'inclusion des filles et des enfants à besoins éducatifs spéciaux
8. Renforcer la professionnalisation des ressources humaines
9. Améliorer la qualité des enseignements apprentissages
10. Promouvoir un enseignement privé de qualité
11. Améliorer la gouvernance et consolider le dialogue social pour un système éducatif performant

Annexe 2 : CMR DIPE

Indicateurs	Niveau de déclinaison	Valeur réf. 2012	Valeur cible 2015	Valeur en 2013	Valeur en 2014	Valeur en 2015	Ecarts 2013	Ecarts 2014	Ecarts 2015	Sources données	Niveau réalisation Indicateur
Question d'évaluation 100 : Les résultats attendus en matière de qualité dans *la petite* enfance ont-ils été atteints au terme de la phase I ? Succès modélisables ???											
Résultat intermédiaires 100: Efficacité interne et externe améliorées à tous les niveaux de l'éducation et de la formation											
Résultats immédiats110: Capacités des enseignants et du personnel d'encadrement renforcées à tous les niveaux											#DIV/0!
											#DIV/0!
% d'éducateurs ayant reçu une formation dans le cadre du CEB	Public	39,39%								Rapport annuel d'activités ANPECTP	#DIV/0!
	Privé	4,86%	*Nd*								#VALEUR!
	Communautaire	6,32%	Nd	11,85	0	43,04	4,19%	0	-2,77		#VALEUR!
Extrant 111 : Educateurs et personnels d'encadrement formés au niveaux curriculas											#VALEUR!
Nbre d'éducateurs ayant reçu une formation dans le cadre du CEB	Public	1218	1763							Rapport annuel d'activités ANPECTP	1,273964833
	Privé	235	NR								#VALEUR!
	Communautaire	183	449	848	0	2246	37	0	34		0
Nbre d'éducateurs de CPE ayant reçu une formation pour l'appropriation du guide des CPE		169	400	ND	ND	65	#REF!		-335	rapport deps	0,1625
Nbre de Directeurs de CDIPE ayant reçu une formation pour l'appropriation du guide des CPE		110	300	ND	ND	ND	#REF!		#VALEUR!		#VALEUR!
Nbre de maîtres d'arabe de CPE ayant reçu une formation pour l'appropriation du guide des CPE		83	200	ND	ND	ND	#REF!		#VALEUR!		#VALEUR!
Extrant 113: Directeurs et Éducateurs dans les classes régulièrement encadrés											0,682
% d'enseignants des CDIPE ayant reçu au moins une visite de classe par un encadreur	Public	NR	30%				#REF!		11%	RNSE, Rapport de performance	1,364
	Communautaire	NR	20%	ND		40,92%	#REF!		-20%		0
Résultat immédiat 120: Environnement des apprentissages renforcé à tous les niveaux											#VALEUR!
Extrant 122: Supports d eveil de qualité disponibles en quantité suffisantes											#VALEUR!
% de CDIPE dotés de guide et livret de compétence du CEB	Public	100%	100%	100%	100%	100%	0%		0%		1
	Communautaire	100%	100%	100%	ND	ND	#VALEUR!		#VALEUR!		#VALEUR!
% de CDIPE dotés de cahiers d'activités du CEB	Public	100%	100%	100%	ND	ND	#VALEUR!		#VALEUR!		#VALEUR!
	Communautaire	100%	100%	ND	ND	ND	#VALEUR!		#VALEUR!		#VALEUR!
% CPE dotés de cahiers d'activités	Public	Nd	100%	ND	ND	ND	#VALEUR!		#VALEUR!		#VALEUR!

% CPE dotés de guide pour les CPE	Public	100%	100%	100%	100%	100%	0%		0%		1
Extrant123: Suivi de la croissance pondérale, de l état sanitaire et de l état nutritionnel améliorés											0,1741
% de CPE bénéficiant de cantine scolaire	Public	15%	35%	52%	4%	2,73%	-32%		-32%	Cubes olaps	0,078
% de CDIPE dotés de latrines	Public	29,38%	*100%*	*23%*	25,89%	11,76%	-88%		-88%	Cubes olaps	0,1176
	Communautaire	19,39%	*100%*	*22%*	11,12%	25,49%	-75%		-75%	Cubes olaps	0,2549
% de CDIPE dotés de points d'eau	Public	29,28%	*100%*	*21%*	25,39%	24,59%	3%		-75%	Cubes olaps	0,2459
Extrant 124: TICE mises en place dans les structures DIPE											#VALEUR!
% de CDIPE équipé en TIC	Public	0,68%	NR	2,67%	1,87%	7,20%	#VALEUR!			Rapt annuel d'activités ANPECTP	#VALEUR!

Indicateurs	Niveau déclinaison	Valeur réf. 2012	Valeur cible 2015	Valeur en 2013	Valeur en 2014	Valeur en 2015	Ecarts	Source données	Niveau réalisation indicateur
Question d'évaluation 200 : Les effets escomptés en matière d'accès dans la petite enfance ont-ils été atteints au terme de la phase I ? Succès modélisables (modèles communautaires)									
Résultats intermédiaire 200: Offre d'éducation et de formation suffisante et adaptée à la demande									
TBPS	*Total*	*11%*	*17%*	*16%*	*16%*	17%	0%	RNSE, rapport rétropoltaion, rapport de performance	0,988235294
	Filles	*12%*	*18%*	*17%*	*18%*	18%	0%		1,005555556
	Garçons	*11%*	*16%*	*15%*	*15%*	16%	0%		0,975
Résultats immédiats 210: Accès accru à une éducation inclusive									#VALEUR!
									1,105386095
Part du Communautaire dans les effectifs	Com	*27%*	*33%*	*30%*	*19%*	21%	-12%	RNSE, cubes olaps	0,642424242
Part du Privé dans les effectifs	Privé	*43%*	*47%*	*41%*	*44%*	44%	-3%	RNSE, cubes olaps	0,937234043
Part du Public dans les effectifs	Public	*30%*	*20%*	*28%*	*37%*	35%	15%	RNSE, cubes olaps	1,7365
			28,39						#VALEUR!
Nbre de CDIPE construits		NR	NR	NR	10	10	#VALEUR!		#VALEUR!
Nbre de CPE ouvertes		560	853	56	-9	59	-794	RNSE	0,069167644
Nbre CDIPE non publics		1060	1692	1865	1808	1994	302	RNSE, cubes olaps	1,178486998
% de CDIPE réhabilités mis à niveau pour faciliter une mobilité des enfants vivant avec un handicape		0%	100%				-100%		0

Indicateurs	Niveau de déclinaison	Valeur réf. 2012	Valeur cible 2015	Valeur en 2013	Valeur en 2014	Valeur en 2015	Ecarts	Source données
Question d'évaluation 300 : Les résultats attendus en matière de gouvernance dans la petite enfance ont-ils été atteints au terme de la phase I ?								
Résultat intermédiaire 300: Gouvernance du système de l'éducation et de la formation performante								
Taux de réalisation des objectifs du Contrat de Perf		75%	100%	NR	NR	NR	#VALEUR!	
Résultat immédiat 320 Gestion des ressources financières et matérielles investies dans le secteur efficace et efficiente								
Extrant: 326 Comités de gestion mises en place et fonctionnels dans les CDIPE								
% de CDIPE dotés de CGE fonctionnels		0	100%	0%	15%	12,96%	-87%	RNSE, Rapport annuel activités ANPECTP
Résultat immédiat 340 Gestion déconcentrée et décentralisée effective et efficiente								
% de CL appuyant les CDIPE communautaires		75%	100%	NR	NR	NR	#VALEUR!	
% régions disposant d'une base de données à jours		Nd	100%	100%	100%	100%	0%	
Extrant: 341 compétences transférées aux collectivités locales en matière de DIPE effectivement exercées								
Nbre de Conseils régionaux appuyant les CDIPE communautaires			14	NR	NR	NR	#VALEUR!	
Nbre de Conseils communaux appuyant les CDIPE communautaires		NR	Nd	NR	NR	NR	#VALEUR!	
Résultat immédiat 350 : Pilotage du secteur de l éd ucation et de la format ion renforcé								
Part du DIPE dans le budget du Secteur		1,80%	2%	0%	0%	1,01%	-1%	
Disponibilité d'une chartre avec les collectivités dans le cadre de la prise en charge du DIPE		0	1	NR	NR	NR	#VALEUR!	
% CGE fonctionnels		0%	100%	0%	15%	12,96%	-87%	
Extrant 352: Reddition de comptes systématisée dans les structures DIPE								
% de Correspondants régionaux du DIPE produisant un rapport trimestriel de suivi		100%	100%	100%	100%	100%	0%	Rapport annuel activités ANPECTP
Disponibilité d'un système d'informations à jour		0	1			1	0	
Disponibilité du rapport bilan annuel DIPE à temps		0	1	1	1	1	0	Rapport ANPECTP
Extrant 354 : Bonnes pratiques dans le DIPE ca pitalisées								
Existence d'un document de capitalisation de bonnes pratiques en matière de DIPE		0	1	NR	NR	NR	#VALEUR!	

Annexe 3 : CMR Cycle fondamental et ESG

	Indicateurs de base/prioritaires du PAQUET	Niveau de déclinaison	Indicateurs/facteurs explicatifs	Valeur année de base 2012	Valeur année cible 2015	Réalisé			Ecart: Réalisé 2015 - Cible 2015
						2013	2014	2015	
QUALITE AMELIOREE									
1. Les résultats attendus en matière d'efficacité interne ont-ils été atteints au terme de la phase I	Niveau d'atteinte des cibles des indicateurs de qualité (F et G)		Mesures matérielles, administratives, pédagogiques						0
	Taux de promotion à l'élémentaire	Total	Taux de survie	87,40%		89,30%	87,60%	65,40%	65,40%
		Filles		87,50%		89,70%	88,06%	66,60%	66,60%
		Garçons		87,30%		88,90%	87,11%	64,20%	64,20%
	Taux d'abandon à l'élémentaire	Total		9,80%		7,70%	9,62%	23,10%	23,10%
		Filles		9,70%		7,40%	9,24%	22,70%	22,70%
		Garçons		9;80%		8,00%	10,02%	23,60%	23,60%
	Taux de redoublement à l'élémentaire	Total		2,80%		3%	2,79%	11,50%	11,50%
		Filles		2,80%		2,90%	2,70%	10,80%	10,80%
		Garçons		2,90%		3,10%	2,87%	12,20%	12,20%
	Taux d'achèvement à l'élémentaire	Total		69,20%	73,20%	72,50%	62,50%	61,00%	-12,20%
		Filles		73,80%	79,60%	78,00%	67,90%	66,50%	-13,10%
		Garçons		64;9%	67,40%	67,40%	57,30%	55,80%	-11,60%
	Taux de promotion au moyen	Total		74,50%		71,80%	68,16%	65,40%	65,40%
		Filles		74,10%		71,50%	68,29%	66,60%	66,60%
		Garçons		74,80%		72,00%	68,03%	64,20%	64,20%
	Taux d'abandon au moyen	Total		9,10%		8,20%	10,25%	11,50%	11,50%
		Filles		9,40%		8,00%	10,02%	10,80%	10,80%
		Garçons		8,90%		8,40%	10,45%	12,20%	12,20%
	Taux de redoublement au moyen	Total		16,40%		20,00%	21,59%	23,10%	23,10%
		Filles		16,50%		20,40%	21,69%	22,70%	22,70%
		Garçons		16,30%		19,60%	21,50%	23,60%	23,60%
		Total		35,60%	57,50%	38,20%	41,80%	40,50%	-17,00%

	Taux d'achèvement au moyen	Filles		34,30%	58,30%	37,20%	42,30%	42,10%	-16,20%
		Garçons		36,80%	56,80%	39,20%	41,40%	39,10%	-17,70%
	Taux de redoublement au secondaire	Total		19,50%		21,90%	23,10%	23,60%	23,60%
		Filles		18,10%		22,50%	23,50%	24,10%	24,10%
		Garçons		20,60%		21,40%	22,70%	23,10%	23,10%
	Taux de déparasitage à l'élémentaire	Bilharziose		0,10%		0,20%	0,20%	0,20%	0,20%
		Vers intestinaux		0,20%		0,30%	0,30%	0,30%	0,30%
2. Les résultats attendus en matière d'efficacité externe ont-ils été atteints au terme de la phase.									0
	Taux d'insertion des diplômés de la FPT et de l'ESR (public /privé).								0
3. Les résultats attendus en matière de réussite des apprentissages ont-ils été atteints au terme de la phase I	Seuils de maitrise CP	Lecture	Proportion d'enseignants qualifiés, rapport enseignant/élèves, dotation en supports didactiques	54,90%	58,00%	28,36%	52,88%	28,60%	-29,40%
		Math		56%	58,40%	39,87%	31,14%	51%	-7,40%
	Seuils de maitrise CE2	Lecture		47,20%	50,10%	26,25%	54,00%	21,20%	-28,90%
		Math		46,30%	49,60%	26,45%	65,93%	21,60%	-28,00%
	% d'enseignants ayant bénéficié d'une formation continue en didactique de la lecture			ND	100,00%	ND	ND	102,20%	2,20%
	% d'enseignants ayant bénéficié d'une formation continue en didactique des Maths			ND	100,00%	ND	ND	102,20%	2,20%
	Taux de réussite au CFEE	Total		55,30%	65,00%	33,90%	34,00%	37,97%	-27,03%
		Filles		52,80%	65,00%	31,80%	33,00%	36,30%	-28,70%
		Garçons		57,90%	65,00%	36,20%	35,80%	39,90%	-25,10%
	Taux de réussite au BFEM	Total		59,60%	65,10%	41,20%	42,50%	43,2%	-21,90%
		Filles		54,30%	67,90%	36,40%	39,00%	39,2%	-28,67%
		Garçons		64,80%	62,20%	46,10%	46,30%	47,6%	-14,59%
	Taux de réussite au BAC	Total		38,10%	40,00%	38,50%	31,80%	31,8%	-8,20%
		Filles		36,30%	40,00%	35,80%	29,10%	28,9%	-11,10%
		Garçons		39,40%	40,00%	40,70%	34,10%	34,3%	-5,70%
	Taux de réussite aux examens de la FPT,								0,00%
	Taux de réussite VAE								0,00%

4. Les innovations en matière de TICE ont-elles été intégrées dans le système éducatif	% d'écoles/établissements disposant de ressources numériques	% d'établissements du public avec de l'électricité						90% S 59% M 24 % P	
		% d'établissements avec une connexion Internet HD						38% S 24% M 7 % P	
		% d'établissements disposant d'appareils (ordinateurs, imprimantes, projecteurs, etc.)						82% S 54% M 11 % P	
		% d'établissements disposant d'une salle informatique						44% S 27% M 3 % P	
		Ratio eleves/ordinateur						1/72 S 1/89 M 1/349 % P	
		Nombre de supports pedagogiques numériques disponibles par discipline dans les etablissements (et accesibles aux apprenants)						4 lot videos_terminale	#VALEUR!
	% d'enseignants formés au TICE.			ND	ND	ND	ND	ND	#VALEUR!
	Le niveau d'intégration des TICE dans les curricula			ND	ND	ND	ND	ND	#VALEUR!
5. La promotion des disciplines, séries, et filières scientifiques et techniques dans le système d'éducation et de formation a-t-elle été effective ?	Nombre de blocs scientifiques construits et équipés,		Promotion (Miss math, camps de vacances) etc.	8	5	0	0	12	7,00
	% d'enseignants ayant bénéficié d'une formation en didactique des mathématiques	Moyen		ND	0	ND		29%	29%
		ESG		ND	0	ND		94%	94%
	-nbre de guides axés sur l'enseignement des sciences et des mathématiques produits			0	0			33 000	33 000,00
	nbre de professeurs formés à l'utilisation des guides			ND	0	ND	ND	6402	6 402,00
	% d'élèves de seconde dans les series scientifiques	Total		32,60%	40%	28,90%	29%	28,60%	-11%
		Filles		35,70%	35%	24,80%	26,30%	25,80%	-9%
		Garçons		28,60%	45%	32,30%	31,40%	31,20%	-13,80%

	- Nombre de programmes d'enseignement des sciences et de la technologie rénovés			0	2	0	1	2	0
	- Nombre de programmes d'enseignement des sciences et de la technologie mis en œuvre			0	1	0	0	1	0
	- Disponibilité d'un plan de sensibilisation sur l'enseignement des maths, des sciences et de la technologie			0	1	0	0	1	0
	-% d'élèves dans les séries scientifiques	Total		7,30%		7,30%	7,30%	7,30%	7%
		Filles		5,70%		5,60%	5,90%	6%	6%
		Garçons		8,80%		8,80%	8,70%	8,60%	8,60%
	-% de lycées dotés d'un club scientifique fonctionnel			ND	100%	ND	ND	100%	0,00%
									0,00%
			ACCES EQUITABLE						
6. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I	Niveau d'atteinte des cibles des indicateurs d'accès		Nbre d'Infrastructures mises en place,						0
	TBPS,		Personnel recruté						0
	TBS élémentaire	Total	TNS	93,9%	96,2%	91,2%	86,8%	86,60%	-9,6%
		Filles		98,3%	101,8%	95,2%	92,4%	92,60%	-9,2%
		Garçons		89,6%	90,9%	87,4%	81,5%	81,00%	-9,9%
	TBA CI	Total	TNA au CI	105,3%	112,3%	102,6%	105,0%	104,60%	-7,7%
		Filles		108,8%	106,7%	106,0%	111,0%	111,60%	4,9%
		Garçons		101,9	117,80%	99,20%	99,40%	98,10%	-19,7%
	Part du privé dans les effectifs de l'élémentaire				15,4%		15,1%	15,20%	-0,2%
	TT 6ieme,	Total		88,8%	96,4%	87,0%	86,60%	86,30%	-10,1%
		Filles		87,6%	95,9%	85,8%	85,90%	86,70%	-9,2%
		Garçons		90,0%	96,9%	88,4%	87,40%	85,90%	-11,0%
	TBS du Moyen	Total		58,1%	63,7%	61,8%	59,5%	60,00%	-3,7%
		Filles		57,8%	63,0%	63,4%	62,3%	63,50%	0,5%
		Garçons		58,5ù	64,40%	60,30%	57,00%	56,70%	-7,7%

	Indice de parité du TBS au moyen			0,97	1,1	1,04	1,1	1,12	2,0%
	TT 2nde	Total		65,0%	62,0%	59,9%	54,9%	55,90%	-6,1%
		Filles		62,2%	60,0%	57,5%	53,0%	54,50%	-5,5%
		Garçons		67,6%	65,0%	62,2%	56,7%	57,20%	-7,8%
	TBS Secondaire	Total		26.00%	25,80%	27,80%	32%	34,10%	8,3%
		Filles		23%	24,50%	24%	29,70%	32,60%	8,1%
		Garçons		28,80%	27,10%	31,90%	34,20%	35,50%	8,4%
	- taux de transition du cycle fondamental vers la FPT,								0,0%
	- % de nouveaux bacheliers orientés au supérieur (public/privé).								0,0%
	- effectif enrôlé dans l'EBJA,(Daara, CAF, ECB)								0
	- Taux d'accroissement des effectifs dans l'ETFP),								0
	- Nbr d'étudiants/100 000 hbts (ESR)								0
	- Nbr d'apprenants/100 000 hbts (FPT)								0
	- Nbre d'étudiants inscrits dans les filières de formation professionnelle courtes								0
	- Taux de couverture du territoire national en Centre de Recherche et d'Essai (CRE)								0
7. Les résultats attendus en matière d'équité ont-ils été atteints au terme de la phase I l	Vérifier que les indicateurs sont désagrégés en F/G, R/U,		Aspects programmatiques et stratégies (Discriminations positives, allocation des infrastructures et du personnel, bourses)						0
	- Départements/régions								0
	- riches/pauvres,								0
	- Nbre d'enfants en âge scolaire en dehors du système								0

	% enfants avec handicap dans l'élémentaire	Total		5,60%		0,50%	0,50%	0,60%	0,6%
		Filles		5,80%		0,50%	0,50%	0,50%	0,5%
		Garçons		5,50%		0,60%	0,60%	0,60%	0,6%
	% enfants avec handicap dans le Moyen	Total		1,60%		0,60%	0,60%	0,80%	0,8%
		Filles		1,60%		0,60%	0,60%	0,80%	0,8%
		Garçons		1,60%		0,60%	0,60%	0,90%	0,9%
	% enfants avec handicap dans le Secondaire	Total		2,10%		0,40%	0,60%	0,60%	0,6%
		Filles		1,90%		0,30%	0,60%	0,60%	0,6%
		Garçons		2,40%		0,40%	0,60%	0,70%	0,7%
	- Existence de système d'information pour la prise en charge des enfants nomades								0
GOUVERNANCE TRANSPARENTE									
8. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés au pilotage et à la coordination ont-ils été atteints au terme de la phase I?	% de centre de responsabilité (Programmes, sous-programmes, IA) ayant réalisé au moins 90% des objectifs de leur CDP		Pacification de l'espace scolaire et universitaire						0
	Taux de réalisation de la programmation des rencontres Gouvernement PTF en %								0
	Taux de réalisation des décisions issues des revues sectorielles								0
	niveau d'appropriation du programme par les acteurs								0
	Taux de satisfaction des clients du service éducatif et de la formation								0
	Niveau d'évaluation et de suivi des performances								0
	Pourcentage d'établissements ayant un CGE fonctionnel			ND	100%	100%	100%	100%	0%
9. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la	Pourcentage d'écoles élémentaires ayant un CGE fonctionnels			ND	100%	68,42%	90,90%	98,38%	-2%

décentralisation et à la déconcentration ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Pourcentage d'établissements de la FPT dotés de conseil administration								0
	Pourcentage d'établissements de la FPT dotés de conseil d'établissement.								0
	Pourcentage d'IA ayant signé de protocole avec les collectivités locales								0
	,% du budget alloué aux structures déconcentrées (hors personnel								0
	Part du budget des CL allouée à l'éducation								0
	% IEF ayant atteint 90% des objectifs du CDP			0	84,74%	0%	0%	77,96%	-7%
	% d'organes de gestion fonctionnels (CRCS, CLEF)								0
10. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la redevabilité et à la transparence ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Rapports de performances établis aux différents niveaux								0
	Nombre d'IA, ayant produit un rapport trimestriel sur le pilotage pédagogique, la coopération avec les collectivités locales et la société civile…								0
11. Les résultats attendus en matière d'efficience et d'efficacité ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Taux d'utilisation des professeurs dans le Moyen		Revue documentaire	ND	90%	74,10%	78,10%	76,80%	-13%
	Taux d'utilisation des professeurs dans le Secondaire			ND	80%	73,30%	79,80%	76,80%	-3%
	- Nombre d'année élève								0
	- % d'enseignants craie en main au primaire								0
	- Impact économique des redoublements								0

Question d'évaluation	Indicateurs		Valeur année de base 2012	Valeur année cible 2015	Réalisé			Ecart cible 2015 – Réalisé 2015
					2013	2014	2015	
2. Les résultats attendus en matière d'efficacité externe ont-ils été atteints au terme de la phase.	*Taux d'insertion des diplômés*	*ECB*						
		Daara						

Question d'évaluation	Indicateurs de base			Valeur année de base 2012	Valeur année cible 2015	Réalisé			Ecart cible 2015 – Réalisé 2015
						2013	2014	2015	
3. Les résultats attendus en matière de réussite des apprentissages ont-ils été atteints au terme de la phase ?	Les seuils de maitrise	CAF	Langue	67,1	80	64,8	84,3	92,0	*12,0*
			Math	69,3	75	60,6	65,0	71,5	*-3,5*
			CVC	84,4	75	ND	61,2	85,3	*10,3*
		ECB	Lecture	ND--	ND	ND	ND	ND	ND
			Math	ND	ND	ND	ND	ND	ND
		Daara	Lecture	ND	80	ND	ND	ND	*#VALEUR!*
			Math	ND	75	ND	ND	ND	*#VALEUR!*
	Taux de réussite aux examens scolaires	*ECB*		ND	100%	ND	33,33%	33,01%	---
		Daara		---	---	---	---	---	---

Question d'évaluation	Indicateurs explicatifs	Valeur année de base 2012	Valeur année cible 2015	Réalisé			Ecart cible 2015 – Réalisé 2015
				2013	2014	2015	

3. Les résultats attendus en matière de réussite des apprentissages ont-ils été atteints au terme de la phase ?	% d'enseignants des CAF formés aux nouveaux curricula	Nd	75%	98,4%	96,6%	100%	25%
	Nbre de formateurs et encadreurs communautaires ayant reçu une formation dans le cadre du CEB	136	240	240	240	252	12
	% Maitres de daaras modernes formés dans le cadre du CEB	Nd	100%	Nd	Nd	50,0%	-50%

Question d'évaluation	Indicateurs		Valeur année de base 2012	Valeur année cible 2015	Réalisé 2013	Réalisé 2014	Réalisé 2015	Ecart cible 2015 – Réalisé 2015		
4. Les innovations en matière de TICE ont-elles été intégrées dans le système éducatif ?	CAF	% de CAF disposant de ressources numériques	100	100	40	35	0	100		
		% de facilitateurs formés au TICE.	100	470	100	0	0	470		
		Le niveau d'intégration des TICE dans les curricula	0	0	0	0	0	0		
	ECB	*% d'ECB disposant de ressources numériques*								
		% de volontaires formés au TICE.								
		Le niveau d'intégration des TICE dans les curricula								
	Daara	*% de Daara disposant de ressources numériques*								
		% de serignes daara formés au TICE.								
		Le niveau d'intégration des TICE dans les curricula								

Annexe 4 : CMR EBJA

	Indicateurs /Facteurs explicatifs		Valeur année de base 2012	Valeur année cible 2015	Réalisé			Ecart cible 2015 – Réalisé 2015
					2013	2014	2015	
5. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I	CAF	Nbre de CAF mises en place	1 625	4 689	1 929	1 141	971	-3 718
		Nbre de formateurs et superviseurs recrutés pour les structures d EBJA	2 034	5 159	2 119	1 345	1 338	-3 821
		Personnel recruté	2 034	5 159	2 119	1 345	1 338	-3 821
	ECB	Nbre d'ECB mises en place	120	452	190	190	189	-263
		Nbre de formateurs et superviseurs recrutés pour les structures d EBJA	240	542	240	240	0	-542
		Personnel recruté	160	542	240	228	227	-316
	Daara	Nbre de daara modernes agréés	Nd	132	0	0	132	0,0
		Personnel recruté						

Question d'évaluation	Indicateurs de base		Valeur année de base 2012	Valeur année cible 2015	Réalisé 2013	Réalisé 2014	Réalisé 2015	Ecart cible 2015 – Réalisé 2015
	Pourcentage de structures ayant un CGE fonctionnels	CAF	93,94%	100%	99,2%	100,0%	100,0%	0%
		ECB	100%	100%	100%	100%	100%	
Question d'évaluation	Indicateurs de base		Valeur année de base 2012	Valeur a cible 2015	Réalisé 2013	Réalisé 2014	Réalisé 2015	Ecart cible 2015 – Réalisé 2015
	Nbre de Collectivités régionales							
	Nbre d'IEF ayant produit un rapport trimestriel sur le suivi des Programmes		0	14	76	63	0	VALEUR!
Question d'évaluation	Indicateurs de base		Valeur année de base 2012	Valeur année cible 2015	Réalisé 2013	Réalisé 2014	Réalisé 2015	Ecart cible 2015 – Réalisé 2015
	EBJA (CAF, ECB et Daara)		50	56	59	59	59	+ 3
attendus en matière de gouvernance liés à la décentralisation et à la déconcentration ont-ils été atteints au terme de la phase I? 5. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I	Effectifs inscrits dans les		65 390	674	52 605	34 373	30 671	-110 003
	% de Collectivités ayant participé à un programme EBJA		NR	100%	16,5%	16,9%	16,5%	-83,5%
	% de Femmes (ou filles) dans les apprentissages prévus dans programmes les CAF EBJA		84,50%	75,30%	75,37%	92,47%	91,13%	*16%*
	Nbre d'IA ayant produit un rapport	CAF	40 000	210 000 000	ND	ND	54 851 500	VALEUR!
		ECB	1471,90%	16100%	1449,27%0	16	0 1621,8%	0 *-78%*
	Effectifs inscrits dans les		4 200	477	5 918	5 973	5 953	-44 524
	% de filles dans les ECB		NR	83,50%	61,19%	61,31%	66,40%	*-17%*
	Taux de réalisation des		8,40%	100%	26,69%		11,8%	*-88%*
	Pourcentage des protocoles signés avec les collectivités		0	16	14	16	16	0
	Effectifs inscrits dans Daara modernes		Nd	24000	Nd	Nd	12 346	11654
	% de Femmes (ou filles) dans les daara		ND	Nd	ND	ND	ND	*#VALEUR!*
	Taux de réalisation des effectifs prévus dans les Daara modernes (agrées)		Nd	75%	ND	ND	28,0%	*-47%*
	TT 6ème							

Annexe 5 : CMR FPT

INDICATEURS	An base	Cible	Réalisé			Ecart réalisé	Ecart réalise 2015 et cible 2015
	2012	2015	2013	2014	2015	2015-2012	
QUALITE ET PERTINANCE DES OFFRES DE FPT							
Résultat intermédiaire 100: Efficacité interne et externe améliorées à tous les niveaux de l'éducation et de la Formation							
Taux de réussite aux examens d'Etat (CAP y compris par la VAE, BEP, BT, BAC, BTS)	53%	60%	52%	49,8%	50,26%	-3%	-10%
Flux de nouveaux titulaires de diplômes d'Etat (CAP BEP BT BAC BTS)	5 814	6500	5696	5689	6021	207	-479
% d'apprenants certifiés dans le cadre de l'apprentissage rénové	58,5%	0	0	52,6%	0	0	0%
% de formateurs ayant un diplôme professionnel pédagogique	36,00%	45,00%	40,00%	42,00%	48,00%	12,00%	3%
% de programmes écrits ou révisés selon l'APC effectivement implantés	5,00%	50,00%	25,00%	35,00%	50,00%	45,00%	0%
% de formateurs ayant subi une formation continue dans leur spécialité	20,00%	50,00%	23,50%	25,60%	30,50%	10,50%	-19,5%

INDICATEURS	An base	Cible	Réalisé			Ecart réalisé	Ecart réalise 2015 et cible 2015
	2012	2015	2013	2014	2015	2015-2012	
ACCES EQUITABLE DES OFFRES DE FORMATION							
Résultat intermédiaire 200: Offre d'Education et de formation suffisante et adaptée à la demande							
Nombre d'apprenants des structures de la FPT / 100 000 habitants	300	400	301	372	402	*102*	*2*
Effectif de travailleurs bénéficiaires de la formation continue	16 282	20 000	17651	18320	6156	*-10126*	*-13844*
% de sortants du cycle fondamental inscrits à la formation professionnelle	3,50%	4,50%	2,00%	2,40%	3,70%	0,20%	-0,8%
% de sortants du cycle fondamental orientés à l'enseignement technique	1,80%	2,50%	1,80%	2,00%	2,50%	0,70%	0,0%
% de filles dans les effectifs des filières de Sciences Techniques Industrielles (STI)	8,00%	15,00%	2,00%	2,50%	2,50%	-5,50%	-12,5%

INDICATEURS	An base	Cible		Réalisé			Ecart	Ecart realise 2015 et cible 2015
	2012	2015	2013	2014	2015	2015-2012		
Nombre de nouveaux apprenants enrôlés dans le dispositif de	GOUVERNANCE	TRANSPARENCE	DU PROGRAMME FPT					
Résultatl'apprentissageintermédiairerénové300: Gouvernance du système de l'éducation et de la Formation performante	1 128	10 500	2 682	6 761	11 750	10 622	1250	
Taux de satisfaction des Clients								
Entreprises	0%	69,00%	nd	nd	nd	nd	#VALEUR!	
Travailleurs	0%	70,00%	nd	nd	nd	nd	#VALEUR!	
Familles	0%	70,00%	nd	nd	nd	nd	#VALEUR!	
Apprenants	0%	70,00%	nd	nd	nd	nd	#VALEUR!	
PTF	0%	70,00%	nd	nd	nd	nd	#VALEUR!	
Taux de réalisation du CDP par Programmes	0%	80,00%	nd	nd	nd	nd	#VALEUR!	
Part de la FPT dans les dépenses courantes d'éducation	4,70%	8,00%	3,70%	3,50%	5,00%	0,30%	-3,0%	
% de régions mettant en œuvre un plan régional de développement de la FPT	20%	50,00%	20%	20%	20%	0,00%	-30,0%	
Taux d'exécution du plan de communication	27%	50,00%	NR	NR	NR	XXX	#VALEUR!	
% jeunes sortants accompagnés dans le parcours d'insertion	29,00%	32,00%	30,00%	31,00%	32,00%	3,00%	0,0%	
Disponibilité d'un système d'informations à jours sur les statistiques	1	100,00%	1	1	0	-100,00%	-100,0%	
Pourcentage d'établissements ayant un Conseil d'Administration (CA) ou un Conseil d'Etablissement (CE) fonctionnel	36,00%	56,00%	38,00%	45,00%	60,00%	24,00%	4,0%	
% du budget alloué aux structures déconcentrées (Bureau FPA des IA et IEF)	Nd	Nd	Nd	Nd	Nd	Nd	#VALEUR!	
Part du budget des CL allouée à la FPT	Nd	Nd	Nd	Nd	Nd	Nd	#VALEUR!	

Annexe 6 : CMR ESR

Résultats escomptés	Indicateurs	Données de base 2014 2012 /2013	Cible en 2015	Cible en 2016	Cible en en 2017	Cible	Budget	Responsables	hypothèse/risque
Résultat prioritaire 1 : les capacités d'accueil des universités publiques existantes sont renforcés	Taux d'accès à l'enseignement supérieur (nombre d'étudiants pour 100 000 hbts)	906	1055	1137	1238	1317		DGES	la nouvelle carte universitaire est mise en place et l'Enseignement supérieur privé monte en puissance
Extrant 1.1.1 : des bâtiments réhabilités dans le cadre du projet de réhabilitation de l'UCAD	nombre de bâtiments réhabilités	0	0	2	5		2 672 428 000	MESR DMCEES ACBEP UCAD	
Extrant 1.1.2 : de nouvelles infrastructures construites dans le cadre du projet d'extension de l'UGB (IDA/ BM)	Taux de réalisation des infrastructures	0	0	40%	100%		7 774 336 000	MESR DMCEES ACBEP UGB	
Extrant 1.1.3 : de nouvelles infrastructures construites dans le cadre du projet d'extension de l'UADB (IDA/ BM)	Taux de réalisation des infrastructures	0	0	40%	100%		5 587 804 000	MESR DMCEES ACBEP UADB	
Extrant 1.1.4 : de nouvelles infrastructures construites dans le cadre du projet d'extension de l'UT (IDA/ BM)	Taux de réalisation des infrastructures	0	0	40%	100%		7 166 966 000	MESR DMCEES ACBEP UT	
Extrant 1.1.5: de nouvelles infrastructures construites dans le cadre du projet d'extension de l'UASZ (IDA/BM)	Taux de réalisation des infrastructures	0	0	40%	100%		7 531 388 000	MESR DMCEES ACBEP UASZ	
Extrant 1.1.6: de nouveaux bâtiments construits à l'UGB (Etat-BCI)	nombre de bâtiments construits	0	2	2	2	2	2 327 242 586	DMCEES ACBEP MEFP IES	
		0	0	2	2	2		DMCEES	

Extrant 1.1.7 : de nouveaux bâtiments construits à l'UTHIES (Etat-BCI)	nombre de batiments construits						1 861 579 483	ACBEP MEFP IES	
Résultats escomptés	Indicateurs	Données de base2012 /2013	Cible en 2014	Cible en 2015	Cible en 2016	Cible en 2017	Budget	Responsables	hypothèse/risque
Extrant 1.1.8: de nouveaux bâtiments construits à l'UASZ (Etat-BCI)	nombre de bâtiments construits	0	2	2	2	2	1 300 776 382	DMCEES ACBEP MEFP IES	
Extrant 1.1.9: de nouveaux bâtiments construits à l'UADB (Etat-BCI)	nombre de bâtiments construits	0	0	2	2	2	3 295 486 093	DMCEES ACBEP MEFP IES	
Résultat prioritaire 2 : l'accès à l'enseignement supérieur dans les domaines identifiés comme prioritaires et pour les niveaux de formation adéquats est amélioré	nombre d'étudiants inscrits en L1 et M1 dans les domaines de l'agriculture, des mines, des TIC et du tourisme	4 263	5 263	6 000	8 000	10 000		MESR	
	nombre de filières dans les domaines de l'agriculture,des mines, des TIC et du tourisme	19	19	21	30	35		IES	
Extrant 2.1 : l'Université du Sine Saloum de Kaolack (USSK) construite	Taux de réalisation des infrastructures	0	0	25%	50%	100%	65 000 000 000	MESR DMCEES	les modalités de financement et de réalisation du projet sont finalisées et endossées par le MEF
Extrant 2.2 : Extension de l'ENSA (UT) réalisée	nombre de places offertes	30	50	55	61	67	150 000 000	MESR	L'ENSA/UT change de culture et de politique d'accès
	nombre de nouvelles filières créés	2	2	1	1	1		UT	
Extrant 2.3 : l'ISFAR réhabilité et intégré à l'UADB	l'ISFAR est réhabilité et intégré à l'UADB	non	non	oui	oui	oui	A rechercher	DMCEES UADB UT	

Extrant 2.4 : le projet de développement de l'EPT fonctionne	nombre de nouveaux inscrits à l'EPT	55	70	80	150	200	Mettre le Budget	MESR	L'EPT change de culture et de politique d'accès
	nombre de nouvelles filières créés	2	1	1	1	2		EPT	
Extrant 2.6 : Centre délocalisé de Kolda (UASZ) construit et équipé	Taux de réalisation des infrastructures	0	0	25%	50%	100%	1 000 000 000	DMCEES	les ressources inscrites dans le BCI sont sécurisées
								ACBEP	
								UASZ	
Résultats escomptés	Indicateurs	Données de base2012 /2013	Cible en 2014	Cible en 2015	Cible en 2016	Cible en 2017	Budget	Responsables	hypothèse/risque
Extrant 2.7: les Espaces Numériques Ouverts (ENO) construits (BCI)	nombre de nouveaux ENO construits	0	0	9	5		1 200 000 000	DMCEES	les ressources inscrites dans le BCI sont sécurisées
								ACBEP	les sites des ENO sont affectés
								MEFP	
								UVS	
Extrant 2.8 : les Espaces Numériques Ouverts (ENO) équipés (BCI)	nombre de nouveaux ENO opérationnels	0	0	0	14		1 200 000 000	DMCEES	les ressources inscrites dans le BCI sont sécurisées
								ACBEP	les sites des ENO sont affectés
								MEFP	
								UVS	
Extrant 2.9: les Espaces Numériques Ouverts (ENO) construits (BAD)	nombre de nouveaux ENO construits et opérationnels	0	0	0	5		1 500 000 000	PAUVS	
								DMCEES	
								MEFP	
								UVS	
Extrant 1.2.10 : les Espaces Numériques Ouverts (ENO) Equipés (BAD)	nombre de nouveaux ENO construits et opérationnels	0	0	0	5		1 500 000 000	PAUVS	
								DMCEES	
								MEFP	
								UVS	
Extrant 1.2.11 : l'Université Amadou Mahtar MBOW (UAM) construite	Taux de réalisation des infrastructures	non	non	non	oui	oui	65 000 000 000	DMCEES	le projet est attractif pour les investisseurs-constructeurs
								U2DKR	
								MEF	
								APIX	
Extrant 2.12 : le réseau des Instituts Supérieur	nombre d'ISEP construit et fonctionnel	0	0	1	4	5	8 381 706 000	MESR	
								ACBEP	

d'Enseignement Professionnel (RISEP) est mis en place								MEFP BM ISEP THIES	les ressources inscrites dans le BCI sont sécurisées
Résultats escomptés	Indicateurs	Données de base2012 /2013	Cible en 2014	Cible en 2015	Cible en 2016	Cible en 2017	Budget	Responsables	hypothèse/risque
Résultat prioritaire 3 : Le Sénégal est positionné comme un pays de référence dans les domaines de l'enseignement supérieur, de l'innovation et de la recherche	rang de l'université Cheikh Anta DIOP de Dakar dans le classement des unversités africaines dans le classement de shanghai en Afrique	29	27	25	24	23		DGES ANAQ IES	le système sénégalais d'enseignement supérieur et de recherche est stable les conditions d'études et de recherche sont favorables
Résultat immédiat 3.1 : Les universités ont les capacités de compétir dans les classements internationaux	nombre d'enseignants-chercheurs et de chercheurs de rang A	482	485	495	500	505	1 638 000 000	MESR	
	Pourcentage d'enseignants permanents titulaires d'un Doctorat/ Ph.D	80%	90%	95%	100%	100%		IES	
	le nombre de chercheurs pour 1 000 000 hbts	636	646	656	666	676		Institutions de recherche	
Extrant 3.1.1 : Qualité des formations améliorée	Taux d'enseignants chercheurs en mobilité sortante et entrante	NR	NR	NR	NR	NR	A rechercher	MESR	
	nombre de nouvelles accréditations dans les systèmes nationaux(ANAQ)	0	90	123	172	229	250 000 000	ANAQ	Les ressources mobilisées sont suffisantes
	nombre de nouvelles accréditations dans les systèmes internationaux (CAMES)	57	60	65	70	75	A rechercher		
Résultats escomptés	Indicateurs						Budget	Responsables	hypothèse/risque

		Données de base 2012 /2013	Cible en 2014	Cible en 2015	Cible en 2016	Cible en 2017			
Extrant 3.1.2 : Label "étudier au Sénégal" promu	nombre d'étudiants non Sénégalais inscrits en Licence	1149	1379	1655	1985	2383	7 106 000 000	MESR	
	nombre d'étudiants non Sénégalais inscrits en Master	781	937	1125	1350	1619			
	nombre d'étudiants non Sénégalais inscrtis en Doctorat	348	418	501	601	722			
	nombre d'étudiants non Sénégalais inscrits en Medecine	2844	3413	4095	4914	5897			
	nombre de bouses d'excellences offertes	non	oui	oui	oui	oui			
Extrant 3.1.3 : Dakar campus régional de référence mis en place	nombre d'universités ou d'écoles de renommée internationale implantées sur le site	0	0	0	2	3	1 288 000 000	MESR	
Extrant 3.1.4 : Deux centres d'excellence africains en santé et en mathématiques et informatique fonctionnels	les centres d'excellence sont opérationnels	non	non	oui	oui	oui	A rechercher	UCAD UGB	
Extrant 3.1.5 : Enseignantes-chercheures du Sénégal (PAPES) appuyées	Nombre d'enseignantes-chercheures financées	40	50	60	70	80	100 000 000	MESR	les ressources sont disponibles les dossiers de candidature sont en nombre suffisants et de qualité
Extrant 3.1.6 : Salles de travaux dirigés et pratiques construites	nombre de salles de TP construites et fonctionnelles	0	0	100	0	0	1 800 000 000		
Extrant 3.1.7: Salles de travaux dirigés et pratiques équipées	nombre de salles de TP construites et fonctionnelles	0	0	30	70	0	200 000 000	MESR	

Résultats escomptés	Indicateurs	Données de base 2012 /2013	Cible en 2014	Cible en 2015	Cible en 2016	Cible en 2017	Budget	Responsables	hypothèse/risque
Résultat immédiat 3.2 : Les conditions d'études dans les universités sont améliorées	taux de promotion en Licence 1/UCAD	30	55	65	70	70	1 500 000 000	IES	la capacité d'accueil et la qualité des enseignements et des évaluations sont améliorés
	taux de promotion en Licence 1/UGB	64,05	83	88	90	90			
	taux de promotion en Licence 1/UADB	67,98	86	88	90	90			
	taux de promotion en Licence 1/UASZ	68,47	69	75	80	80			
	taux de promotion en Licence 1/UT	79,15	76	78	80	80			
Extrant 3.2.1 : lits additionnels dans les campus	nombre de lits disponibles	8410	10798	13598	16398	18410	500 000 000	MESR	les ressources inscrites dans le BCI sont sécurisées
	UCAD	4134	5178	6378	7578	8134		ACBEP	
	UGB	3236	3580	4080	4580	5236			
	UADB	338	638	938	1238	1338			
	UT/EPT	414	914	1414	1914	2414			
	UASZ	288	488	788	1088	1288			
	USSK+USOT+Antennes délocalisées (Kolda et Guéoul)+ U2DKR	0	0	0	0	20 000			
Extrant 3.2.2 : ordinateur personnel des étudiants	pourcentage d'étudiants possédant un ordinateur personnel	40	45	50	65	70	1 000 000 000	MESR	les ressources sont mobilisées
								MEF	les étudiants ont la capacité d'acheter des ordinateurs
								IES	
Extrant 3.2.3 : : Formations ouvertes et à distance développées	nombre d'étudiants inscrits à un enseignement à distance	120	2174	7391	2631	2894	A rechercher	IES	
	nombre de cours dispensés en ligne	417	440	640	780	790			Les enseignants sont disposés à offrir des enseignements en ligne
Résultat immédiat 3.3 : les étudiants et le public ont accès à l'environnement	nombre de laboratoires accrédités par l'ANAQ dans les IES	0	0	0	5	10		MESR	les enseignants et les étudiants ont intégré la culture entrepreneuriale
								IES	

Résultats escomptés	Indicateurs	Données de base 2012 /2013	Cible en 2014	Cible en 2015	Cible en 2016	Cible en 2017	Budget	Responsables	hypothèse/risque
Extrant 3.3.1 : Centres de recherche et d'essai (CRE) pour le transfert de technologie et l'innovation construits et équipés	nombre de résultats de recherche valorisés dans l'industrie	0	0				345 000 000	DGR	
	nombre de nouveaux centres de recherche et d'essai (CRE) fonctionnels	1 (base 2013)	8	5	5	5			les ressources inscrites dans le BCI sont sécurisées et les CRE se consacrent au transfert technologique et à l'innovation
Résultat prioritaire 4 : La gouvernance administrative et scientifique du sous secteur de l'Enseignement supérieur et de la Recherche est améliorée	Pourcentage de structures du sous-secteur atteignant 80% des objectifs de leurs Contrats de performance (CDP)	0	50%	75%	90%	100%		structures centrales du ministère IES	la stabilité sociale prévaut dans les IES
Résultat immédiat : 4.1 : les institutions d'enseignement supérieur ont accès à une meilleure gestion	pourcentage des résultats annuels du CMR atteints	0	75%	80%	90%	90%	1 600 000 000	MESR	Le CMR est partagé et les acteurs maitirsient la GAR, la bonne exécution des CDP dans les etablisements d'enseignement supérieur , l'afffectation de sites d'accueil, la sécurisation des ressources inscrites dans le BCI et la réalisation des contructions ne dépendent pas du MESR
Résultats escomptés	Indicateurs	Données de base 2012 /2013	Cible en 2014	Cible en 2015	Cible en 2016	Cible en 2017	Budget (2015)	Responsables	hypothèse/risque

Extrant 4.1.1 : cité du savoir construite et fonctionnelle	Taux de réalisation des infrastructures	0	0	15%	25%	50%	1 600 000 000	MESR ACBEP	les ressources inscrites dans le BCI sont sécurisées
Résultat immédiat: 4.2 : La culture scientifique est promue	nombre de visiteurs des structures de vulgarisation de la recherche dans la cité du savoir (planétarium, arboretum, observatoire astronomique et médiathèque), des ENO, des CRE et des BU	0	0	0	0	10 000	A rechercher	MESR	les transports publics desservent correctement la cité du savoir
Extrant 4.2.1 : Infrastructures pour la promotion de la culture scientifique (planétarium, arboretum, observatoire astronomique et médiathèque) construites	nombre de nouvelles infrastructures construites et fonctionnelles	0	0	0	1	1	150 000 000	MESR ACBEP	les ressources inscrites dans le BCI sont sécurisées
Résultat immédiat : 4. 3 : La gestion des budgets et ressources propres des universités par la mise en place de procédures et mécanismes modernes et transparents est améliorée	Pourcentage de ressources propres générées par les IESPub	X	X+5%	X+8%	X+10%	X+15%	A rechercher	IES	
	Pourcentage de DIP générés	X	AR	AR	AR	AR	A rechercher	IES	
Extrant 4.3.1. Contrats de performance (CDP) entre le Ministre et chaque responsable de structure dépendant du MESR signés	nombre de contrats signés	5 (base 2013)	15	20	25	30	A rechercher	MEST	
Extrant 4.3.2. : les directives des onze décisions sont appliquées	nombre de directives appliquées	0	0	30	50	70	A rechercher	MESR	la collaboration entre le MESR et le MEF est effective

Annexe 7 : CMR gouvernance

Question d'évaluation		2012	Cible 2015	Réalisé			écart	
	Indicateurs			2013	2014	2015		

1.Les résultats attendus en matière de gouvernance liés au pilotage et à la coordination ont-ils été atteints au terme de la phase I?	% de centre de responsabilité (Programmes, sous-programmes, IA) ayant réalisé au moins 90% des objectifs de leur CDP	-	50%	-	-	ND		
	Taux de réalisation de la programmation des rencontres Gouvernement PTF en %	100%	100%	75%	100%	100%	0	
	Taux de réalisation des décisions issues des revues sectorielles	100%	100%	ND	33%	38%	-62%	
	Taux de satisfaction des clients du service éducatif et de la formation	66%	70%	-	-	-	-	
	Niveau d'évaluation et de suivi des performances - Nbre de rencontres Gouvernement_PTF - Tenue de revue annuelle - Tenue es revues académiques /décentralisées	3 1	4 1 1	4 1 1	4 1 1	4 1 1	0 0 0	Développement d'un contexte favorable au dialogue politique (dans le cadre d'un dialogue pluriel dans l'organisation des revues décentralisées /académiques
	Existence d'un système d'information en ressources humaines(SIRH)	0	1	1	1	1	0	Faiblesse dans le pilotage stratégique des ressources humaines
	Système d'information en ressources humaines(SIRH) articulés aux fichiers de la fonction publique et des finances	-	1	0	0	0	-1	
	Taux d'utilisation du SIRH au niveau central et déconcentré(MIRADOR) par les gestionnaires des RH	-	80%	25%	60%	80%	0	
	% d'enseignants inscrits dans MIRADOR	-	100%	20%	78%	85%		

Annexe 8 : Evaluation qualitative de la commission DIPE

	1. Qualité améliorée ?	
1.1. Question d'évaluation	Réponse	Justifications et remarques

1.2. Les résultats attendus en matière d'efficacité interne ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	Au regard des données quantitatives et qualitatives, nous pouvons dire que les résultats attendus en matière d'efficacité interne n'ont pas été atteints au terme de la phase I.	La réponse ,se fonde sur trois aspects: le volet santé-nutrition des enfants, le comportement des flux , la disponibilités des outils du CEB et la formation et la qualification des enseignants. Tous les indicateurs relatifs à la nutrition des enfants ont baissé entre 2013 et 2015 (le pourcentage d'enfants déparasités estimé à 39,05% en 2015 a baissé par rapport à l'année 2013 (41,10%) et 2014 (45,00 %), la supplémentation des enfants de 31% pour la vitamine A et 27,10% pour le fer contre respectivement 32,10% et 26,69/ en 2015 et le pourcentage d'enfants bénéficiant d'un service de cantine de 27,70% en 2013 à 21,64% en 2015). Dans l'ensemble, on note que le taux de déperdition baisse progressivement entre 2013 et 2015 en passant de 18 % à 10 %. Au même moment le ratio enfants/ groupe pédagogique restent en deçà de la moyenne de 30 alors que celui relatif au cahier d'activités se situe à un cahier d'activités pour chaque enfant et les CDIPE sont tous dotés de guide pédagogique du maître. La disponibilité des outils du CEB (les cahiers d'activités et les guides pédagogiques) s'explique par les efforts consentis par l'Etat du Sénégal dans le cadre de la formation des enseignants de l'éducation de base à l'approche par les compétences (FEEB/APC) dont les formations de masses ont été terminées en 2012. l'EDB10 stipule que : « du point de vue de la qualité des efforts devraient être faits malgré les acquis (83,5% des éducateurs ont un diplôme professionnel, la moyenne du ratio enfants/éducateur (27) est acceptable par rapport à la référence (32), la généralisation du curriculum de l'éducation avec la mise à disposition des guides et cahier d'activités, l'approche holistique et intégrée de la prise en charge de la petite enfance ». le bilan de compétences de l'enfant à l'entrée du primaire, il en ressort que la qualité moyenne des services préscolaires offerts au Sénégal est inférieure à celle constatée dans les autres pays.

1.x. Les innovations en matière de TICE ont-elles été intégrées dans le système éducatif ?	Les innovations en matière de TICE ne sont pas suffisamment intégrées dans le sous secteur de la petite enfance.	Entre 2013 et 2015, le taux de couverture des structures DIPE en TIC reste faible car il est passé de 2,67% en 2013 et 1,87% en 2014 à 7,20% en 2015. Ces résultats ont été obtenus grâce aux programmes Sankoré du Ministère de l'Education nationale et ceux « connecter les tout-petits » et «Waterford early learning » développés par l'Agence nationale de la Petite Enfance et de la Case des Tout-petits avec l'appui de ses partenaires tels que le FDSUT qui a permis de doter à 100 structures DIPE de salles multimédia équipées de 2000 ordinateurs portables. Il reste encore des efforts à faire pour développer ou élaborer des ressources numériques, assurer une meilleure formation des enseignants pour tirer le maximum de profit de l'outil informatique et ainsi améliorer qualitativement les interventions de ces derniers dans la prise en charge de la petite enfance.
	2. Accès devenu plus équitable? Réponse	
2.1. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	Apres analyse des indicateurs il ressort que les résultats en matière d'accès ne sont pas atteints durant la phase I.	Sur la période 2012-2015, le TBPS a connu une hausse régulière en passant de 15,2 % à 16,8 % soit un TAMA de 3,4 %. Cependant la rétropolation (DPRE 2014) n'a pas pris en compte la valeur cible. L'offre du préscolaire est encore majoritairement couverte par le privé qui n'est pas accessible pour la majorité des enfants de 3-5 ans issus des familles pauvres ou des zones rurales. La part du communautaire a connu une légère baisse en passant de 30 % en 2013, 19 % en 2014 à 21% en 2015 soit une régression de -12 points. La faible progression de la part du communautaire s'explique en grande partie par la faiblesse des investissements des collectivités locales, l'instabilité et le manque de motivation du personnel communautaire, le retrait des ONG à la fin de leur programme dans leur zone d'intervention, l'impossibilité des communautés à assurer la continuité des programmes initiés avec l'appui des ONG, le déficit d'encadrement du communautaire par l'Etat, etc. La faiblesse des investissements pour accroître les offres en termes de construction, les coûts élevés des modèles de constructions. Il faut également mentionner le non prise en compte dans les données statistiques du système éducatif les tout-petits qui sont dans les daaras. Ces formes d'éducation constituent une demande des familles et engrangent une forte proportion d'enfants préscolarisables. Recommandation Ainsi, le système éducatif gagnerait donc a intégrer la modernisation des daaras préscolaires au même titre que les structures préscolaires communautaires dans la stratégie de généralisation et d'amélioration de la couverture du DIPE et d'accès équitable a une bonne préparation de l'enfant aux apprentissages.
2.2. Les résultats attendus en matière d'équité ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	L'analyse des indicateurs montre que les résultats attendus en matière d'équité ne sont pas atteints au terme de la phase I ?	Au niveau des régions, on note des disparités entre les différentes académies. Ainsi l'évolution du TBPS a été notée sensiblement dans les académies de Ziguinchor, Dakar, Louga, Sédhiou qui ont enregistré respectivement, 50,7%, 27,4 %, 23,4% et 20,7 %. Par contre, les plus faibles taux sont enregistrés à Kaffrine avec 5,3%, Diourbel (7%), Matam (9,8%) et Kaolack (9,9%). Ces disparités dans l'évolution du TBPS au niveau académique s'explique par le développement accru du privé comme à Dakar, mais aussi l'apport considérable des ONG qui interviennent dans la promotion du communautaire dans leurs zones d'intervention. Pour les régions, on note aussi des disparités dans la prise en charge du volet nutrition des jeunes enfants. En effet, pour l'année 2015, les plus faibles taux sont enregistrés dans les régions de Kaffrine avec 0,20% d'enfants

		supplémentés en fer, 5,97% en vitamine A et 5,91 % d'enfants bénéficiant de cantine, Kédougou avec 13,82% en fer, 14,82% d'enfants déparasités et 8, 25 % bénéficiant de cantine, Kolda (12,35% pour le fer, 12,06% pour la vitamine A, 13,77% déparasités et 14,61 % pour les cantines), dans la région de Dakar dans les départements de Pikine et Guédiawaye (12,20 % pour le fer, 13,16% pour la vitamine A, 4,82% pour les cantines) et Rufisque (10,45 % pour le fer, 2,99% pour les cantines). Les plus grands taux sont enregistrés à Louga avec 74,82% pour le fer, 73,93% pour la vitamine A, 74,04% d'enfants déparasités et 64,62% de bénéficiaires de cantine, Matam avec 73,23% des enfants bénéficiaires de cantine. Document de cadrage révisé avec les résultats du bilan de compétences Au plan géographique, on peut caractériser les populations concernées d'une part dans la distinction entre le milieu urbain et le milieu rural et d'autre part dans celle selon la région de résidence. De façon générale, on note une prédominance de la fréquentation en milieu urbain, sachant que cette opposition est beaucoup plus tranchée pour ce qui concerne les services préscolaires formels (respectivement 6,1 et 19,8 % en milieu rural et urbain pour une couverture globale des [3-5 ans] de 11,2 %) que pour les services non formels, dans la mesure où la couverture est de 8,6 % dans le rural et de 12,4 % en milieu urbain. Concernant le préscolaire formel, on identifie une croissance globale assez nette de la fréquentation des enfants au fur et à mesure que le niveau de vie du ménage augmente (de 3 % pour le quintile Q1, le plus pauvre, à 13 % pour le quintile Q4); mais c'est avec le quintile le plus riche (Q5) qu'on constate une fréquentation spécialement intense (30 A l'intérieur de l'ensemble préscolaire, les classes maternelles publiques comptent pour la proportion la plus élevée (39 %), alors que la CTP (Case des Tout Petits) offre des services à environ 20 % des effectifs globaux considérés. Avec 16 % des effectifs, la formule communautaire, souvent soutenue par des ONG, assure aussi une contribution significative à la couverture nationale de la population de 3 à 5 ans. Avec environ 20 % des effectifs, le secteur privé (nommé sans doute de façon un peu abusive de «garderie») complète l'offre de services de type «classique».
	1. Qualité améliorée ?	
1.1.question d'évaluation	Réponse	Justifications et remarques
1.2. Les résultats attendus en matière d'efficacité interne ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	Au regard des données quantitatives et qualitatives, nous pouvons dire que les résultats attendus en matière d'efficacité interne n'ont pas été atteints au terme de la phase I.	La réponse ,se fonde sur trois aspects: le volet santé-nutrition des enfants, le comportement des flux , la disponibilités des outils du CEB et la formation et la qualification des enseignants. Tous les indicateurs relatifs à la nutrition des enfants ont baissé entre 2013 et 2015 (le pourcentage d'enfants déparasités estimé à 39,05% en 2015 a baissé par rapport à l'année 2013 (41,10%) et 2014 (45,00 %), la supplémentation des enfants de 31% pour la vitamine A et 27,10% pour le fer contre respectivement 32,10% et 26,69/ en 2015 et le pourcentage d'enfants bénéficiant d'un service de cantine de 27,70% en 2013 à 21,64% en 2015). Dans l'ensemble, on note que le taux de déperdition baisse progressivement entre 2013 et 2015 en passant de 18 % à 10 %. Au même moment le ratio enfants/ groupe pédagogique restent en deçà de la moyenne de 30 alors que celui relatif au cahier d'activités se situe à un cahier d'activités pour chaque enfant et les CDIPE sont tous dotés de guide

		pédagogique du maître. La disponibilité des outils du CEB (les cahiers d'activités et les guides pédagogiques) s'explique par les efforts consentis par l'Etat du Sénégal dans le cadre de la formation des enseignants de l'éducation de base à l'approche par les compétences (FEEB/APC) dont les formations de masses ont été terminées en 2012. l'EDB10 stipule que : « du point de vue de la qualité des efforts devraient être faits malgré les acquis (83,5% des éducateurs ont un diplôme professionnel, la moyenne du ratio enfants/éducateur (27) est acceptable par rapport à la référence (32), la généralisation du curriculum de l'éducation avec la mise à disposition des guides et cahier d'activités, l'approche holistique et intégrée de la prise en charge de la petite enfance ». le bilan de compétences de l'enfant à l'entrée du primaire, il en ressort que la qualité moyenne des services préscolaires offerts au Sénégal est inférieure à celle constatée dans les autres pays.
1.x. Les innovations en matière de TICE ont-elles été intégrées dans le système éducatif ?	Les innovations en matière de TICE ne sont pas suffisamment intégrées dans le sous secteur de la petite enfance.	Entre 2013 et 2015, le taux de couverture des structures DIPE en TIC reste faible car il est passé de 2,67% en 2013 et 1,87% en 2014 à 7,20% en 2015. Ces résultats ont été obtenus grâce aux programmes Sankoré du Ministère de l'Education nationale et ceux « connecter les tout-petits » et «Waterford early learning » développés par l'Agence nationale de la Petite Enfance et de la Case des Tout-petits avec l'appui de ses partenaires tels que le FDSUT qui a permis de doter à 100 structures DIPE de salles multimédia équipées de 2000 ordinateurs portables. Il reste encore des efforts à faire pour développer ou élaborer des ressources numériques, assurer une meilleure formation des enseignants pour tirer le maximum de profit de l'outil informatique et ainsi améliorer qualitativement les interventions de ces derniers dans la prise en charge de la petite enfance.
	2. Accès devenu plus équitable ?	
2.1. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	Apres analyse des indicateurs il ressort que les résultats en matière d'accès ne sont pas atteints durant la phase I.	Sur la période 2012-2015, le TBPS a connu une hausse régulière en passant de 15,2 % à 16,8 % soit un TAMA de 3,4 %. Cependant la rétropolation (DPRE 2014) n'a pas pris en compte la valeur cible. L'offre du préscolaire est encore majoritairement couverte par le privé qui n'est pas accessible pour la majorité des enfants de 3-5 ans issus des familles pauvres ou des zones rurales. La part du communautaire a connu une légère baisse en passant de 30 % en 2013, 19 % en 2014 à 21% en 2015 soit une régression de -12 points. La faible progression de la part du communautaire s'explique en grande partie par la faiblesse des investissements des collectivités locales, l'instabilité et le manque de motivation du personnel communautaire, le retrait des ONG à la fin de leur programme dans leur zone d'intervention, l'impossibilité des communautés à assurer la continuité des programmes initiés avec l'appui des ONG, le déficit d'encadrement du communautaire par l'Etat, etc. La faiblesse des investissements pour accroître les offres en termes de construction, les coûts élevés des modèles de constructions. Il faut également mentionner le non prise en compte dans les données statistiques du système éducatif les tout-petits qui sont dans les daaras. Ces formes d'éducation constituent une demande des familles et engrangent une forte proportion d'enfants préscolarisables.

		Recommandation Ainsi, le système éducatif gagnerait donc a intégrer la modernisation des daaras préscolaires au même titre que les structures préscolaires communautaires dans la stratégie de généralisation et d'amélioration de la couverture du DIPE et d'accès équitable a une bonne préparation de l'enfant aux apprentissages.
2.2. Les résultats attendus en matière d'équité ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	L'analyse des indicateurs montre que les résultats attendus en matière d'équité ne sont pas atteints au terme de la phase I ?	Au niveau des régions, on note des disparités entre les différentes académies. Ainsi l'évolution du TBPS a été notée sensiblement dans les académies de Ziguinchor, Dakar, Louga, Sédhiou qui ont enregistré respectivement, 50,7%, 27,4 %, 23,4% et 20,7 %. Par contre, les plus faibles taux sont enregistrés à Kaffrine avec 5,3%, Diourbel (7%), Matam (9,8%) et Kaolack (9,9%). Ces disparités dans l'évolution du TBPS au niveau académique s'explique par le développement accru du privé comme à Dakar, mais aussi l'apport considérable des ONG qui interviennent dans la promotion du communautaire dans leurs zones d'intervention. Pour les régions, on note aussi des disparités dans la prise en charge du volet nutrition des jeunes enfants. En effet, pour l'année 2015, les plus faibles taux sont enregistrés dans les régions de Kaffrine avec 0,20% d'enfants supplémentés en fer, 5,97% en vitamine A et 5,91 % d'enfants bénéficiant de cantine, Kédougou avec 13,82% en fer, 14,82% d'enfants déparasités et 8, 25 % bénéficiant de cantine, Kolda (12,35% pour le fer, 12,06% pour la vitamine A, 13,77% déparasités et 14,61 % pour les cantines), dans la région de Dakar dans les départements de Pikine et Guédiawaye (12,20 % pour le fer, 13,16% pour la vitamine A, 4,82% pour les cantines) et Rufisque (10,45 % pour le fer, 2,99% pour les cantines). Les plus grands taux sont enregistrés à Louga avec 74,82% pour le fer, 73,93% pour la vitamine A, 74,04% d'enfants déparasités et 64,62% de bénéficiaires de cantine, Matam avec 73,23% des enfants bénéficiaires de cantine. Document de cadrage révisé avec les résultats du bilan de compétences Au plan géographique, on peut caractériser les populations concernées d'une part dans la distinction entre le milieu urbain et le milieu rural et d'autre part dans celle selon la région de résidence. De façon générale, on note une prédominance de la fréquentation en milieu urbain, sachant que cette opposition est beaucoup plus tranchée pour ce qui concerne les services préscolaires formels (respectivement 6,1 et 19,8 % en milieu rural et urbain pour une couverture globale des [3-5 ans] de 11,2 %) que pour les services non formels, dans la mesure où la couverture est de 8,6 % dans le rural et de 12,4 % en milieu urbain. Concernant le préscolaire formel, on identifie une croissance globale assez nette de la fréquentation des enfants au fur et à mesure que le niveau de vie du ménage augmente (de 3 % pour le quintile Q1, le plus pauvre, à 13 % pour le quintile Q4); mais c'est avec le quintile le plus riche (Q5) qu'on constate une fréquentation spécialement intense (30 A l'intérieur de l'ensemble préscolaire, les classes maternelles publiques comptent pour la proportion la plus élevée (39 %), alors que la CTP (Case des Tout Petits) offre des services à environ 20 % des effectifs globaux considérés. Avec 16 % des effectifs, la formule communautaire, souvent soutenue par des ONG, assure aussi une contribution significative à la couverture nationale de la population de 3 à 5 ans. Avec environ 20 % des effectifs, le secteur privé (nommé sans doute de façon un peu abusive de «garderie») complète l'offre de services de type «classique».

Recommandations

Options pertinentes/stratégies efficaces 1.Promotion de l'offre communautaire 2. Diversification de l'offre 3. Promotion des TICE 4. Ambition de porter le TBPS à 50 en 2025 avec 3% du budget	Suivi encadrement technique des services de l'Etat Soutien matériel et financier de l'Etat et des collectivités locales et des communautés La définition d'un modèle communautaire Systématisation de la typologie des structures Programmes adaptés aux réalités socioculturelles Renforcement des équipements Renforcement de capacités des éducateurs Révision du modèle de simulation Définition d'un cadre stratégique pertinent pour le DIPE (Coûts, options, offres, constructions, formules)	Le communautaire option pour améliorer le faible taux brut de préscolarisation Démocratiser l'accès aux services DIPE pour les populations résidant dans des zones reculées La soutenabilité de l'offre par rapport au cadrage actuel Non contrôle, non maîtrise des différentes structures Difficultés de classification des structures Insuffisance d'équipement (public, communautaire) Taux de couverture faible Insuffisance des ressources numériques Cadrage budgétaire faible Cadre stratégique inexistant
Options problématiques/stratégies inefficaces Répartition des poids formules (10 % public, 50% privé, 40% communautaire) pour obtenir l'objectif de 50 % de TBPS en 2025 Éducation parentale non prise en compte dans le PAQUET Pilotage de la coordination du sous secteur de la petite enfance DIPE comme compétence transférée non effectif	Réorientations à opérer Revoir le modèle de simulation et l'articuler à la Lettre de Politique Transformations Arrimage entre la PNDIPE et le PAQUET pour assurer la prise en charge holistique et intégrée de la petite enfance Accompagnement des CL dans l'appropriation des nouveaux textes Traçabilité et lisibilité des ressources allouées au DIPE dans les lignes budgétaires des CL	Priorité du communautaire avec une Définition d'un cadre stratégique pertinent pour le DIPE (Coûts, options, offres, constructions, formules) justifications Transfert de compétences pas assumé par les Collectivités locales
Autres recommandations Intégration du DIPE dans l'EDB10 Mise en place d'un dispositif de formation initiale et continue des personnels de la Petite enfance Stabilisation des outils de collectes de données sur le DIPE	Outils	Justifications Assurer une bonne transition entre le préscolaire et l'élémentaire

Annexe 9 : Evaluation qualitative de la commission Cycle fondamental et ESG

	1. Qualité améliorée ?	
Question d'évaluation 1.1Les résultats attendus en matière de réussite des apprentissages ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	Réponse NON	Justifications et remarques Tous les écarts sont négatifs.
1.2. Les résultats attendus en matière d'efficacité interne ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	NON	Les taux de redoublement au moyen et au secondaire dépassent 20%, ce qui est alarmant. Les filles rencontrent encore d'énormes difficultés pour poursuivre leurs études.
1.3. Les résultats attendus en matière d'efficacité externe ont-ils été atteints au terme de la phase.	NON	Plus de la moitié des élèves échouent aux examens certificatifs.
	2. Accès devenu plus équitable ?	
2.1. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	Globalement non	Au vu des comportements des différents indicateurs, on peut dire que dans l'Accès équitable, tous les effets escomptés durant la première phase de mise en œuvre du PAQUET n'ont, globalement, pas été atteints, même si des efforts ont été faits, notamment en matière de taux de brut de scolarisation particulièrement chez les filles, de progression de la part du privé dans les effectifs et de connexion des lycées du réseau à internet.
2.2. Les résultats attendus en matière d'équité ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	NON	Un grand nombre d'enfants reste encore en dehors de l'enseignement secondaire au vu du TBS. Il existe aussi des disparités de genre mais aussi d'ordre géographique et social. Ces faiblesses s'accompagnent d'insuffisances dans les équipements et d'un déséquilibre persistant entre les filières au grand détriment des sciences. Le sort des élèves du franco-arabe n'est pas bien défini. Il y a une discontinuité dans leur prise en charge.
	3.Gouvernance renforcée ?	

3.1. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés au pilotage et à la coordination ont-ils été atteints au terme de la phase I		
3.2. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la décentralisation et à la déconcentration ont-ils été atteints au terme de la phase I		

Recommandations

Options pertinentes/stratégies efficaces	Domaines à renforcer	Justifications
	Faiblesses à corriger Poursuivre et accélérer l'élargissement de la carte scolaire du sous-secteur du secondaire ; Développer la construction de structures assurant des offres alternatives d'éducation pour une correcte prise en charge des zones de résistance aux offres classiques ;	Justifications La scolarisation dans le ferlo (zone des nomades) pose encore un problème malgré les quelques qu'on y note.
Options pertinentes/stratégies efficaces		
	Faiblesses à corriger Poursuivre et accélérer l'élargissement de la carte scolaire du sous-secteur du secondaire ; Développer la construction de structures assurant des offres alternatives d'éducation pour	Justifications La scolarisation dans le ferlo (zone des nomades) pose encore un problème malgré les quelques qu'on y note.

	une correcte prise en charge des zones de résistance aux offres classiques ;	
Options problématiques/stratégies inefficaces	Réorientations à opérer Apporter une cohérence dans la continuité de l'amélioration de l'offre d'éducation. Les enfants issus des EFA, et des Collèges franco-arabe rencontrent de réelles difficultés d'orientation Accélérer le processus d'éradication des abris précaires et mettre en œuvre un plan opérationnel de mise aux normes des établissements existant ; Eliminer tous les obstacles institutionnels à la promotion des filières scientifiques et techniques ;	Justifications Ils sont obligés de changer de régions pour continuer leurs études ou d'abandonner l'option qu'ils ont suivie depuis l'élémentaire
	Transformations	Justifications

Annexe 10 : Evaluation qualitative de la commission Alphabétisation, langues nationales, daaras

1. QUALITE AMELIOREE ?		
Question d'évaluation	Réponse	Justifications et remarques
1.1. Les résultats attendus en matière d'efficacité interne ont-ils été atteints au terme de la phase I	Non	Malgré une grande diversité selon les types d'offre, le taux d'abandon reste encore élevé. Les écarts sont encore nuls. Toutes les structures sont dotées de matériels didactiques mais le ratio manuel/apprenant est encore insuffisant
1.3. Les résultats attendus en matière de réussite des apprentissages ont-ils été atteints au terme de la phase ?	Oui	Même si des faiblesses sont notées en mathématiques, dont l'écart est légèrement en dessous de la valeur cible, en langue et en CVC, le niveau de maitrise dépasse de plus de 10 points les seuils souhaités. Ce bon score s'explique entre autres, par le bon niveau de qualification des opérateurs, l'existence d'un environnement lettré adapté dans plusieurs centres et l'usage fonctionnel des compétences à travers les occupations quotidiennes des apprenants.
1.4. Les innovations en matière de TICE ont-elles été intégrées dans le système éducatif ?	Non	Les écarts entre les valeurs cibles et les valeurs réalisés sont de 100%. Cela montre que depuis 2013 les innovations en matière de TICE ne sont pas intégrés dans le système ni en termes de disponibilité des ressources numériques, ni en termes de formation des personnels.
2. ACCES DEVENU PLUS EQUITABLE ?		
QUESTION D'EVALUATION	REPONSE	JUSTIFICATIONS ET REMARQUES
2.1. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I	NON	Les effectifs dans les CAF ont connu une forte régression même si on note une évolution du pourcentage des femmes ou filles pendant la même période. Par contre dans les ECB, les effectifs ont moyennement augmentée, -L'examen des valeurs cibles et des valeurs réalisées en 2015 en termes d'effectifs montre respectivement des écarts négatifs de 78.19% pour les CAF, de 88.20 % pour les ECB et de 83.79 pour les daara. De manière générale les gaps sont considérables entre les prévisions et les réalisations en 2015 dans le sous - secteur de l'EBJA.

3. GOUVERNANCE RENFORCEE ?		
Questions d'évaluation	Réponse	Justifications et remarques
3.1. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la décentralisation et à la déconcentration ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Au terme de la phase I, le niveau d'atteinte des résultats attendus en matière de gouvernance liés à la décentralisation et à la déconcentration es t très mitigé, si non moyennement satisfaisant.	Des progrès réels sont enregistrés au niveau de la contractualisation entre les IA et les collectivités locales, de la participation des populations à la base à travers les comités de gestion. Toutefois, la participation des collectivités locales dans le processus de mise en œuvre des programme (particulièrement dans je financement, l'accompagnement et le suivi) est encore très timide.
3.2. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la redevabilité et à la transparence ont-ils été atteints au terme de la phase I?	En définitive, au terme de la phase I, les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la redevabilité et à la transparence sont en voie d'être atteints au niveau de l'EBJA, dans la mesure où, entre autres, les cadres de concertation entre les IA et les différents acteurs et partenaires de l'EBJA fonctionnent, et le suivi – évaluation des programmes est régulièrement assuré.	Au terme de la première phase du PAQUET, le nombre d'IEF ayant produit un rapport trimestriel sur le suivi des Programmes EBJA a nettement progressé : il est passé de 50 en 2012 à 56 en 2015. La valeur ciblée en 2015 (56) a été dépassée : l'écart entre la valeur ciblée et la valeur réalisée en 2015 est de +3. Le nombre d'Inspection d'Académie (IA) ayant produit un rapport d'évaluation des acquis des apprentissages des programmes EBJA dans leur région (CAF, ECB et Daara) a également nettement progressé : il est passé de 14 en 2012 à 16 en 2016. La valeur ciblée en 2015 (56) a été dépassée : l'écart entre la valeur ciblée et la valeur réalisée en 2015 est de +2 Il est en est de même du nombre d'IA ayant mis en place des cadres de concertation EBJA dans leur région : l'indicateur a nettement progressé et l'écart entre la valeur ciblée et la valeur réalisée en 2015 est de +2 Ces progrès s'explique par la volonté des autorités centrales et déconcentrées d'assurer régulièrement le suivi et l'évaluation des programmes d'EBJA sur le terrain, mais également et surtout par la réorganisation de l'académique de Dakar (cf : Arrêté interministériel N°13508/MEN/MFPAA du 20 aout 2013) qui a permis de créer deux nouvelles Académies : l'IA de Pikine- Guédiawaye et l'IA de Rufisque.

RECOMMANDATIONS

Options pertinentes/stratégies efficaces	Domaines à renforcer	justifications
Le choix des commissions et des sous-commissions est à saluer : il permet d'être participatif et inclusif	Renforcer l'efficacité des commissions en s'appuyer sur des équipes techniques réduites constituées d'experts es qualité lors des productions	Les grands groupes ne valident pas. Ils peuvent toutefois valider et formuler des propositions d'améliorations
	Diversification de l'offre	Le sous-secteur de l'alphabétisation et des langues nationales, couvre des cibles multiples et diversifiées ; il importe de maintenir et de renforcer les options et les stratégies qui ont fait des résultats
	Le suivi des activités planifiées	Même si des résultats probants en matière de qualité ont été enregistrés, le suivi au niveau du terrain doit être renforcé pour plus d'efficience dans la conduite des programmes
Options pertinentes/stratégies efficaces	Domaines à renforcer Faiblesses à corriger	justifications
Options pertinentes/stratégies efficaces	- Augmenter les structures d'acceuil de l'EBJA ; -Augmenter la part de l'EBJA dans le programme d'investissement de l'Etat (BCI); Disposer d'un plan de mobilisation de ressources et de plaidoyer opérationnel; Organiser la table ronde des bailleurs sur le financement de l'EBJA Amener les CL à investir dans le sous-secteur Elaborer un plan d'accèlération de la modernisation des daara et de l'éradication de l'analphabétisme; Disposer d'un système d'information et d'un dispositif de suivi et évaluation pour le sous secteur de l'EBJA.	-Pendant la phase 1 du PAQUET, seules 971 CAF sont ouvertes sur une prévision de 4689, contre 1625 CAF en 2012, soit un déficit de 3718. Les ECB enregistrent 189 classes pour une cible de 452 en 2015, soit un déficit de 263. -La construction des daara publics souffrent toujours des lenteurs causant un déficit de 32 daara modernes par rapport à la prévision initiale de 164.Le retard dans la réhabilitation des daara du PAQEEB empêchent toujours d'enrôler de fortes effectifs en attente. La part du programme de l'Etat (BCI) n'est que de 47,7% de l'effectif total en alphabétisation ; -Les lenteurs constatées dans la mobilisation de la contre – partie de l'état dans les projets concernant l'alphabétisation, langues nationales et les Daara ;

		-Le retrait progressive des partenaires techniques et financiers qui assuraient principalement le financement du sous – secteur ; -La prise en charge très timide de l'EBJA (alpha, langues nationales et Daara) dans les budgets des collectivités locales, -L'insuffisance des ressources allouées au sous- secteur qui ne peuvent pas permettre de satisfaire les prévisions du Simule en 2015. Le taux de réalisation des effectifs prévus n'est que de 21,8% pour les CAF, 11,8% pour les ECB et 16.20% pour les Daara. -Le retard accusé dans la mise en œuvre des projets concernant les Daara (PAMOD et PAQEEB). - Seuls 132 daara modernes sont agrées sur une demande qui dépasse les miliers, - Le renseignement de certains indicateurs posent problème, faute de données disponibles,
Options problématiques/stratégies inefficaces	Réorientations à opérer	Justifications
L'évaluation du CMR au terme de la phase-1	Procéder annuellement à l'évaluation des CMR, de préférence pendant la période d'élaboration des rapports de performance des sous-secteurs/ ou programmes	Le CMR a une tare génitale : il est mal rempli par les différentes équipes depuis le début. Aussi le CMR n'a t-il pas fait l'objet de suivi approfondi, ni d'évaluation à mi-parcours.
Le management stratégique des structures	Réorganisation du dispositif organisationnel de pilotage du sous-secteur	Aujourd'hui, le sous-secteur souffre de la qualité du management. En effet les directions techniques n'arrivent pas à jouer correctement leurs rôles et les résultats ne suivent pas comme il faut. De même, les missions qui leur sont assignées doivent davantage être précisées pour éviter des redondances et des conflits inutiles. Mais aussi il importe de
	La restructuration de la structure de gestion du sous – secteur par une mutation vers un fonds	Le besoin en alphabétisation, les opportunités qui existent, la diversité des acteurs commandent de faire du CNRE un fonds capable de mobiliser des ressources additionnelles conséquentes
Autres recommandations	Outils	Justifications

	Stabiliser le dernier outil d'analyse des indicateurs et de réponse aux questions d'évaluation	Il est assez pertinent en ce qu'il facilite l'exploitation et l'analyse de l'évolution des indicateurs
	Procédures et autres	justifications
	Veiller à la parfaite cohérence entre le modèle logique, le plan d'action et le CMR	Certains indicateurs et extrants, jugés pertinents et qui auraient permis de mieux saturer le niveau d'atteinte des résultats immédiats, n'ont pas été pris en compte dans le CMR

Annexe 11 : Evaluation qualitative de la commission Formation professionnelle et technique

QUESTION D'EVALUATION	REPONSES/COMPOSANTES	JUSTIFICATIONS ET REMARQUES
	1. Qualité améliorée? réponse	
1.1. Les résultats attendus en matière de réussite des apprentissages ont-ils été atteints au terme de la phase I	Les résultats aux examens classiques (avec les programmes traditionnels) sont en deçà des prévisions (voir tableau Qualité de la FPT) Par contre les résultats issus des évaluations basées sur l'APC sont plus élevés par rapport aux examens classiques. L'inconvénient c'est que l'APC n'est pas généralisé.	Non-respect du quantum horaire du au démarrage tardif des cours Absence des équipements, obsolescence du matériel Renforcement de capacités des formateurs en APC explique en partie l'amélioration des résultats
1.2. Les résultats attendus en matière d'efficacité interne et externe ont-ils été atteints au terme de la phase I	L'efficacité interne et externe est nettement améliorée malgré la non atteinte de certaines cibles (voir tableau qualité de la FPT)	Augmentation du flux de nouveaux diplômés qui arrivent sur le marché de l'emploi ; Diversification des offres de la FPT pertinentes et adaptées aux besoins de l'économique Renforcement des mécanismes d'appui à l'insertion à travers la mise la mise en place des cellules d'appui à l'insertion au niveau des structures, la formation en entreprenariat, les stages le financement des jeunes porteurs de projet Renforcement des mécanismes innovants de financement à travers la mise en place d'un nouveau dénommée 3FPT
1.1. Les innovations en matière de TICE ont-elles été intégrées dans le système éducatif	Le programme n'a développement de stratégie allant ce sens notamment l'introduction des TICE dans les curricula de la FPT	Cependant, des efforts sont fournis pour la mise en place de bibliothèques numériques et de l'internet dans certains centres
	2. Accès devenu plus équitable? réponse	
2.1. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I	Les résultats sont mitigés	Insatisfaction de l'évolution des indicateurs clés de la couverture suivant : faible transition du cycle fondamental vers la FPT, le nb d'apprenants de la FPT/100000 habitants Faible rayonnement de la carte FPT à travers le territoire

		Exécution faible des Projets de constructions/réhabilitation de centres de FPT et des lycées techniques
	3. Gouvernance renforcée? réponse	
3.1. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés au pilotage et à la coordination ont-ils été atteints au terme de la phase I?	le dispositif de pilotage et de gestion de la FPT s'est nettement amélioré	Mise en place des organes de gestion au niveau des établissements : les conseils d'établissements et des conseils d'administration Redynamisation des organes partenariaux
3.2. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la décentralisation et à la déconcentration ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Par contre la gouvernance liée à la décentralisation et à la déconcentration du système n'est renforcée	Faible portage du sous-secteur au niveau des IA et IEF Faible implication des collectivités locales

RECOMMANDATIONS

OPTIONS PERTINENTES/STRATEGIES EFFICACES	DOMAINES A RENFORCER Faiblesses à corriger	JUSTIFICATIONS
La problématique de l'employabilité des jeunes Le développement de la carte de FPT pour corriger les disparités notées au courant de la phase I Le portage de la politique de FPT au niveau déconcentré les IA et plus particulièrement au niveau des IEF Gouvernance partenariale	Généralisation de l'APC à tous les niveaux, les séries et filières de formation Répartition du réseau de FPT pour améliorer l'accès équitable de la FPT Forte implication des collectivités locales Mise en place des bureaux de FPA au niveau des IEF	
	Transformations	Justifications
Autres recommandations	Outils	Justifications
Pour la Qualité : ▪ promouvoir les filières scientifiques et techniques et de formation professionnelle pour donner la pleine mesure du défi des sciences et de la technique dans la trajectoire de l'émergence ; ▪ améliorer le cadre de partenariat école-entreprise pour faciliter les stages des apprenants. ▪ assurer le suivi et l'appui technique à l'implantation des entreprises créées ;	*Existence d'un dispositif de suivi évaluation:* Il est structuré autour de quatre niveaux : 1.1. *la coordination et le pilotage* 1.2. *la coordination technique :*	**1.2.1.** Il s'agit des réunions de coordination présidées par M. le Ministre et les rencontres annuelles de revue du sous-comité des partenaires techniques et financiers intervenants dans le secteur de la FPT. **1.2.2.** cadre approprié pour le suivi de la mise en œuvre des activités, des directives ou recommandations définies par les autorités du MFPAA, ce sont des rencontres internes dans

Pour l'Accès : ▪ développer la carte de la FPT en fonction des pôles de développement définis par l'Acte 3 de la décentralisation ; ▪ renforcer l'accès et le maintien des filles aux filières industrielles ; ▪ mettre en place une politique hardie d'équipement de surveillance et de maintenance dans les centres de formation professionnelle ▪ créer plus synergie entre le Centre académique d'orientation scolaire et professionnelle (COASP) et le service national d'orientation professionnelle (SNOP) dans l'orientation scolaire et professionnelle pour booster le taux de transition inter cycle (enseignement général vers la FPT) ; Pour la gouvernance ▪ améliorer le dispositif de pilotage et de gestion de la FPT en renforçant la décentralisation et la déconcentration de la FPT ; ▪ améliorer l'allocation de ressources en adéquation avec les ambitions affichées et leur gestion rationnelle ▪ regrouper des structures de formation sous une même autorité unique pour favoriser davantage la mise en place des modalités d'une meilleure articulation entre la formation technique et professionnelle et le marché du travail ▪ renforcer le système d'information du marché de l'emploi permettant de saisir, de traiter et de diffuser les données sur les emplois existants et sur les tendances à court et moyen terme ▪ mettre en place une politique conséquente et durable d'accès au numérique ;	*1.3. les services déconcentrés:* *1.4. les établissements de FPT:* *les documents de planification stratégique et opérationnelle sont :* le plan stratégique de développement de la FPA (PDFPA 2016-2020) le Plan d'action du PDFPA le document de programmation pluriannuelle des dépenses (DPPD) le Projet annuel de performance (PAP) le Simul FPT phase I du PAQUET le PTAB	lesquelles, les Directeurs et chefs de service du MFPAA participent; Chaque entité assure à son niveau l'exercice de ses fonctions de gestion globale des activités, en rédigeant un rapport de suivi interne 1.3.1. *ce sont les Inspections d'Académie (IA) et les Inspections de l'Education et de la Formation (IEF), sont charges du pilotage et la gestion de la politique de FPT dans les régions* 1.4.1. Ces structures constituent l'unité de base opérationnelle de politiques et stratégies du MFPAA.

▪ assurer l'équipement et la connectivité, les ressources et contenus pédagogiques numériques, la gouvernance et le pilotage du système, le financement et le partenariat pour une intégration des TIC à l'école.		

Annexe 12 : Evaluation qualitative de la commission Enseignement supérieur

1. Qualité améliorée ? Réponse		Justifications et remarques	Recommandations
1.1. Les résultats attendus en matière d'efficacité interne ont-ils été atteints dans les EES publics au terme de la phase I	- Ils sont atteints dans les établissements comme l'EPT, l'ISEP et l'UT ; - non atteints à UASZ, UADB, UCAD et UGB malgré la tendance haussière observée.	- Massification des effectifs-étudiants - Faible taux d'encadrement - Conditions de vie encore difficiles dans le campus social - Insuffisance des infrastructures pédagogiques - UVS : en l'absence de données, il est impossible d'apprécier	- Poursuivre la politique d'élargissement de la carte universitaire ; - Poursuivre la politique de recrutement des PER ; - Engager l'Etat à poursuivre ses efforts d'investissement dans les infrastructures d'hébergement, encourager les initiatives privées et redéfinir les mécanismes d'attribution des logements, en restaurant les prérogatives de l'administration des œuvres sociales.
1.3. Les résultats attendus en matière de réussite des apprentissages ont-ils été atteints dans les EES publics au terme de la phase I	- atteints à l'UADB, à l'UT, à l'EPT et à ISEP Thiès - non atteints à l'UCAD, à l'UGB et à l'UASZ	- tendance haussière à l'UCAD avec un gain de +16 points de % - évolution en dents de scie pour l'UASZ - les mêmes justifications données à 1.1. restent valables	Idem
1.3. bis Les résultats attendus en matière d'amélioration de la Qualité des formations sont-ils été atteints au terme de la phase I ?	pour une cible de 123 programmes à accréditer par l'ANAQ-Sup, seuls 63 ont pu l'être.	- Faible soumission à l'accréditation des programmes - le rythme de délivrance des accréditations par l'ANAQ	- Développer la politique d'assurance-Qualité
1.4. Les innovations en matière de TICE ont-elles été intégrées dans le système éducatif	Oui !	- Programme un étudiant, un ordinateur - Connectivité des Universités (haut débit, SnRER) - Mise en place de Structures dédiées à l'enseignement à distance (IFOAD, FOAD, etc.)	- Renforcer l'utilisation des TIC (e-Learning) pour élargir l'accès à la formation - Investir dans la technologie du virtuel et développer chez les enseignants et les enseignés la culture du virtuel.
1.5. La promotion des disciplines, séries, et filières scientifiques et techniques dans le système	- Oui, il existe même une Direction chargée de la promotion de la culture scientifique logée à la DGR (Direction générale de la Recherche)		- Doter le dispositif mis en place de moyens de promotion des STEM

d'éducation et de formation a-t-elle été effective ?	- des efforts remarquables sont constatés dans les EES en termes de création de filières relevant des STEM - en terme de mesures incitatives pour l'inscription des étudiants dans les filières des STEM - l'absence de données constitue un obstacle pour la mesure effective de ces efforts		- Accompagner le dispositif mis en place d'outils de collecte d'informations sur les STEM - reprofilage des critères d'accès aux filières relevant des STEM en favorisant l'entrée par les compétences
2. Accès devenu plus équitable? Réponse			
2.1. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I	- le ratio nombre d'étudiants pour 100 000 hbts est en constante évolution (1037 en 2015) et avoisine fortement la cible fixée (1137) - notons que tous les bacheliers inscrits sur la plateforme Campusen sont orientés	Déploiement de la carte universitaire en cours	- Appuyer le développement des établissements d'enseignement supérieurs privés pour tendre vers l'accueil de 50% des bacheliers en 2017.
2.2. Les résultats attendus en matière d'équité ont-ils été atteints au terme de la phase I	Oui, les résultats sont atteints si on se réfère à l'indice de parité qui fait apparaître un enrôlement de plus en plus important des effectifs « filles » dans les EES publics. L'indice est passé de 0.48 en 2012 à 0.51 en 2015.	- c'est le résultat des actions des politiques menées en faveur de la scolarisation et du maintien des filles dans le cadre du PDEF - Politiques incitatives du maintien des filles dans les EES	- maintenir et améliorer la politique d'équité de genre dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur.
3. Gouvernance renforcée? Réponse			
3.1. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés au pilotage et à la coordination ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Le taux d'exécution budgétaire a atteint la performance ciblée, de même que pour les CDP signés par les structures dépendant du MESR	- Amélioration des outils de gestion - Amélioration de la Gouvernance des EES avec l'appui du Projet de Gouvernance et de Financement de l'Enseignement Supérieur axés sur les résultats (PGF-Sup),	- Améliorer la Gestion et le Pilotage en mettant l'accent sur la GAR

Annexe 13 : Evaluation qualitative de la commission Gouvernance et coordination du secteur

Question d'évaluation	
1.Les résultats attendus en matière de gouvernance liés au pilotage et à la coordination ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Insuffisance de coordination dans la mise en œuvre cohérente du programme avec l'éclatement des départements ministériels et des centres de responsabilité
	Faiblesse dans le pilotage stratégique des ressources humaines
	Existence d'un système d'informations statistiques, toutefois ce système connaît des problèmes de disponibilité et de fiabilité des données nécessaires à une gouvernance efficace et en temps réel du secteur la mise à niveau et le rééquilibrage des budgets des universités publiques
	les allocations des ressources ne suivent pas les priorités du Gouvernement de faire de la FPT un levier de développement du pays les principales faiblesses à résoudre sont la dispersion des structures de formation et la stabilité relativement précaire de la tutelle : l'instabilité du ministère, source d'affaiblissement de la visibilité, la mise en œuvre du programme FPT est caractérisée par un faible ~~portable~~ portage de la politique au niveau des services déconcentrés de l'éducation la redondance et le chevauchement dans l'exercice des missions de planification et de suivi évaluation des performances par les structures
2.Les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la décentralisation et à la déconcentration ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Développement d'un contexte favorable au dialogue politique (dans le cadre d'un dialogue pluriel dans l'organisation des revues décentralisées /académiques)
	Difficulté dans le pilotage, coordination, suivi-évaluation et encadrement au niveau déconcentré
	la léthargie des organes de gestion aux différents niveaux La difficulté à faire fonctionner les tables de concertation
	Faible mise en œuvre des compétences transférées dans le domaine de l'éducation. (faible contribution financière de beaucoup de collectivités locales dans les projets d'établissement)
	Faible implication des collectivités locales dans la mise en œuvre de la politique de FPT au niveau local.
	La contractualisation au niveau déconcentré
3.Les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la redevabilité et à la transparence ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Les processus d'élaboration et d'exécution des ressources sont basés sur des critères objectifs et équitables la gouvernance des universités publiques et de l'enseignement supérieur La normalisation reste à être mise en œuvre dans une perspective d'harmonisation, de complémentarité et de régulation par rapport au secteur public (ANAQ –SUP ;CAMES) Absence de contrat de performance des directION et services avec le SG
	La participation des élèves à la vie de l'établissement, La GAR comme principe de gestion

4. Les résultats attendus en matière d'efficience et d'efficacité ont-ils été atteints au terme de la phase I?	Absences des indicateurs de suivi pour l'enseignement supérieur La gestion des ressources humaines au niveau du secteur de l'éducation peine à intégrer la dimension gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) et se réduit à une administration du personnel La finition des infrastructures pédagogiques et sociales dans les universités publiques l'attribution des bourses, leur renouvellement et le respect des échéances de leur payement, L'environnement de travail et le logement ; Les Universités publiques mettent en place des formations supérieures privées souvent professionnelles dont les ressources générées ne sont pas toujours réinvesties dans l´amélioration de la prise en charge de leur mission, conduisant ainsi à des abus.(traçabilité des ressources financières dans les universités publiques Faiblesse de la recherche dans l´enseignement supérieur privé ; Recherche au niveau du public peu tournée vers des réponses aux questions de développement du pays. Elle n´est pas structurée dans les textes qui organisent les Universités et n´est pas suffisamment soutenue au niveau du financement et de l´équipement des laboratoires. (faiblesse) La mobilisation des communautés à la gestion des écoles à travers les CGE La fonctionnalité des CGE au niveau des CAF, La non utilisation du SYSGAR

Annexe 14 : Evaluation qualitative de la commission promotion mathématiques, sciences et technologie

1.1. Questions d'évaluation	Réponse	Justifications et remarques
1.2 La promotion des disciplines, séries, et filières scientifiques et techniques dans le système d'éducation et de formation a-t-elle été effective ?	la qualité est en voie d'amélioration dans la promotion des Mathématiques et des Sciences dans le système éducatif sénégalais	Les efforts importants notés dans la formation continue des Enseignants, la production des supports pédagogiques, la rénovation des curricula, les engagements pris au niveau de tous les ordres d'enseignement (de de l'élémentaire au supérieur) pour la promotion de l'Enseignement des Mathématiques et des Sciences. Mais déficit du suivi - encadrement dans les classes.
	2. Accès devenu plus équitable ?	
2.1. Les résultats attendus en matière d'accès ont-ils été atteints au terme de la phase I	les résultats attendus en matière d'accès pour la promotion des Mathématiques, des Sciences et technologie n'ont pas été atteints	Les cibles de 2015 n'ont pas été atteints: le gap est de -11% pour le total, -9% pour les filles et -13,80% pour les garçons.
2.2. Les résultats attendus en matière d'équité ont-ils été atteints au terme de la phase I l	les résultats attendus en matière d'équité pour la promotion des Mathématiques, des Sciences et technologie n'ont pas été atteints	Le renversement des tendances et le désintéressement des filles pour les filières scientifiques et les Mathématiques
	3. Gouvernance renforcée ?	
3.1. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés au pilotage et à la coordination ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	La gouvernance n'est pas renforcée	▪ Retard dans la mise en œuvre effective des directives pour la promotion des STEMS. ▪ Lenteur dans la multiplication, la diffusion et le partage sur les intrants (guides de TP en sciences) ; ▪ absence d'un centre unique de responsabilité pour la mise en œuvre et la coordination de la vision,
3.2. Les résultats attendus en matière de gouvernance liés à la décentralisation et à la déconcentration ont-ils été atteints au terme de la phase I ?	La gouvernance n'est pas renforcée	Déficit de compétences du niveau déconcentré dans la prise en charge des nouvelles responsabilités (gestion des collèges par le IEF, des CRFPE par les IA, de l'EBJA et la FPT par les IEF et les IA).

Recommandations

Options pertinentes/stratégies efficaces	Domaines à renforcer	justifications
Les options stratégiques contenues dans le PAQUET sont efficaces	Faiblesses à corriger La coordination et le pilotage	justifications: La multiplicité des centres de décisions et l'absence ou le déficit dans la coordination des interventions plombe les efforts consentis. Donc il ériger un centre unique de responsabilité pour mise en œuvre de la politique de promotion des Matématiques et des Sciences et des techniques
Options problématiques/stratégies inefficaces	Réorientations à opérer	Justifications
	Transformations	Justifications

Annexe 15 : Evaluation qualitative de la commission TICE

	1. Qualité améliorée? réponse	
1.1. Questions d'évaluation	Réponse	Justifications et remarques
1.2. % d'écoles/établissements disposant de ressources numériques	OUI par rapport aux potentialités du numérique et des ressources (produits ou acquis) accessibles en ligne et hors ligne Expérience de production de ressources impulsée par le MEN NON p/r la faiblesse du taux d'établissements équipes et de production de ressources locales	Multiplication des possibilités d'accès à divers types de ressources éducatives pour enseignants est élevée, si bien exploiter. Faire la différence entre accéder à une information et acquérir des connaissances ou développer des capacités GAP énergétique trop élevé
1.x. % d'enseignants formés au TICE.	NON absence de référentiel de formation Usage personnel privilégié OUI : expérience de formation continue enseignants Fastef/ DFC	Plus de volontariat Existence d'enseignants non TIC
1.x. Le niveau d'intégration des TICE dans les curricula	Non ; absence de prescription curriculaire	Objet d'enseignement Instrument d'enseignement Support d'apprentissage
	2. Accès devenu plus équitable ?	
2.1. % d'écoles/établissements disposant de ressources numériques	Non quelques établissements privilégiés Production de ressources ne couvrant pas l'ensemble des programmes	Établissement localités socio économiquement riches privilégiés
2.2. % d'enseignants formés au TICE.	NON : non dans les CRFPE et FASTEF	Formation continue ponctuel pour des privilégiés dans le cadre de projets limites
2.X. Le niveau d'intégration des TICE dans les curricula		
	3. Gouvernance renforcée ?	

3.1. % d'écoles/établissements disposant de ressources numériques	NON : Absence de structure institutionnel de pilotage du TICE et de suivi des équipements. Pilotage a vue	Critères d'attribution et modalités d'acquisition des équipements non partages ou dépendant des bailleurs Absence de plan
3.2. % d'enseignants formés au TICE.	NON absence d'un cadre de formation continue dans le domaine	
3.X. Le niveau d'intégration des TICE dans les curricula	Pas Réflexion Adaptation ou reforme des curricula pour une prise en charge des TIC dans les curricula	

Recommandations

Options pertinentes/stratégies efficaces	Domaines à renforcer	Justifications
	Arrêt de la Politique volontariste dans les domaines des équipements, de la formation et de la production de ressources	Justifications ; Ne permets pas de maitriser et de mettre en cohérence les domaines d'activités en lien avec les TICE
Options problématiques/stratégies	Réorientations à opérer : Définition dune politique en matière de TICE avec des options et des prioritaires dans tous les domaines	Justifications : dégager une vision a court et moyen termes et une stratégie reposant sur un schéma directeur adapte à chaque centre de responsabilité.
	Transformations Mise en place d'un cadre fonctionnel multisectoriel et intra sectoriel de mise en œuvre des options	Justifications : approche systémique a privilégier
Autres recommandations	Outils : planification et mise en œuvre des options	Justifications : dégager une vision a court et moyen terme des

	Procédures et autres :	Justifications :
	Mettre en place une structure technique unique en charge des TIC dans le système éducatif sur les volets administratifs et pédagogique.	Optimiser les diverses ressources en lien avec le déploiement des TICE
	Mettre en place un baromètre de suivi de veille sur les usages des TICE dans le milieu scolaire	Rendre dynamique les options stratégiques des TICE en fonction de l'évolution rapide du numérique.
	Impulser la production locale de ressources éducatives numériques avec des mesures incitatives	