



L'attachement d'une partie significative de la population sénégalaise aux *daaras*, ces écoles coraniques traditionnelles, son opposition à une réforme profonde de leur mode de fonctionnement traduisent-ils une résistance massive à la modernité occidentale ? Les quatorze contributions d'experts réunies dans cet ouvrage permettent d'apporter une réponse nuancée et bien informée à cette question importante. Les éléments qu'ils apportent attestent que les scientifiques sénégalais participent à tous les forums internationaux dans lesquels se définissent et se diffusent les orientations du dispositif de production de l'homme. Leur engagement dans la mise au point de modèles universels va de pair avec un attachement critique aux modèles traditionnels d'éducation, qu'ils veulent concilier avec les exigences contemporaines de la formation.

■ **Jean-Émile Charlier** est professeur ordinaire émérite de sociologie de l'UCLouvain. Il est cotitulaire de la Chaire Unesco en sciences de l'éducation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (CUSE) avec Hamidou Nacuzon Sall.

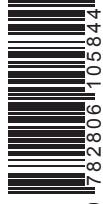
■ **Oana Marina Panait** est chercheuse en sciences politiques et sociales. Ses recherches portent sur les réformes et les politiques éducatives, notamment les modalités de leur mise en œuvre. Leur appropriation par les acteurs locaux et les résistances qu'elles suscitent.

■ **Hamidou Nacuzon Sall** † est professeur titulaire des universités. Il a enseigné plus de trente ans à l'Université Cheikh Anta Diop et y est cotitulaire de la Chaire Unesco en sciences de l'éducation (CUSE) avec Jean-Émile Charlier.

www.editions-academia.be

ISBN : 978-2-8061-0584-4

37,50 €



9 782806 105844

28

Sous la direction de
Jean-Émile Charlier,
Oana Marina Panait
et Hamidou Nacuzon Sall

Contributions, adhésions et résistances
sénégalaises au modèle mondial d'éducation

a

Contributions, adhésions et résistances sénégalaises au modèle mondial d'éducation

Sous la direction de
Jean-Émile Charlier,
Oana Marina Panait
et Hamidou Nacuzon Sall

[Thème XXIX]

a
ACADEMIA



Jean-Émile Charlier
Oana Marina Panait
Hamidou Nacuzon Sall

*Contributions, adhésions et
résistances sénégalaises au
modèle mondial d'éducation*

THELEME • 29



Cet ouvrage a été publié dans le cadre du projet UCLouvain *Resistance to international prescriptions and injunctions in Africa and the Middle East today*



Il reprend les interventions faites au colloque organisé en février 2019 à la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

CUSE

Photo de couverture par Oana Marina Panait

D/2021/4910/20

ISBN : 978-2-8061-0584-4

© **Academia-L'Harmattan s.a.**

Grand'Place, 29

B-1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

www.editions-academia.be

Table des matières

Pour Hamidou Nacuzon Sall	5
Plantons le décor	7
Les évaluations de la formation	9
Les premiers pas de la CUSE	10
Un partenaire farouche, un ami fidèle	10
Les auteurs	17
Introduction. Éducation inclusive et intégration des différences	23
Le colloque de Dakar des 6 et 7 février 2019	23
Une problématique large	24
Quatre axes de réflexion	25
Les dynamiques éducatives en Afrique à l'heure	
des injonctions internationales	26
Les injonctions en faveur d'une éducation inclusive :	
Acteurs et politiques	27
La pérennisation de l'exclusion	29
Les dynamiques d'exclusion/inclusion au défi	
des revendications des usagers et des producteurs d'éducation	31
L'ouvrage	34
Première partie. Diagnostics globaux	35
Deuxième partie. Les exclus de l'école formelle	36
Troisième partie. Des marques culturelles	37
Quatrième partie. Les politiques publiques	39

Première partie. Diagnostics globaux	41
Les déterminants sociologiques du phénomène des enfants hors de l'école ou en marge du système scolaire classique au Sénégal	43
Introduction	43
Éléments de problématique	44
Variations contextuelles du phénomène des enfants hors de l'école	48
Caractéristiques des enfants hors de l'école et variation des déterminants selon les zones	51
Caractéristiques des enfants hors de l'école	51
Déterminants du phénomène hors l'école :	
une conjonction de facteurs explicatifs	53
Ruralité et inexistence d'un ancrage scolaire durable	53
Influence religieuse ou confrérique sur les modèles familiaux de socialisation	55
Le genre comme facteur d'exclusion scolaire	60
Travail des enfants, apprentissage de métier et modèles familiaux de socialisation	62
Conclusion	66
Les oubliés de l'éducation au Sénégal	67
Introduction	67
Un nouveau modèle de mesure de la qualité de l'éducation au Sénégal : le baromètre citoyen <i>Jàngandoo</i>	68
Des milliers d'enfants sénégalais ont encore du mal à franchir les portes des lieux d'apprentissage	70
Les enfants qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage	71
Qui sont les enfants qui ne fréquentent pas l'école formelle ?	75
La fabrique des exclus du système éducatif	79
Conclusion : aucun enfant ne doit être laissé en rade !	81

Éducation et prise en compte de la différence.	
Problématique des indicateurs utilisés pour apprécier la qualité des systèmes éducatifs	83
Introduction	83
De l'inclusion et de la prise en compte de la différence dans le système éducatif	85
Les mots et l'objet	85
Les leviers d'action	90
Des indicateurs utilisés pour apprécier la qualité des systèmes éducatifs	92
Présentation des indicateurs dans le contexte des ODD	92
Lire les indicateurs à l'aune de la prise en compte de la différence	98
S'il fallait conclure...	100
Deuxième partie. Les exclus de l'école formelle	101
Inégalités entre garçons et filles dans l'école publique	103
Introduction	103
Être fille ou garçon dans l'enseignement public : nature des inégalités	106
Réduire les inégalités : présupposés théoriques et actions	111
Dispositifs correctifs	111
Mobilisations familiales	113
Motivations des filles	114
Les blocages de l'égalisation : plus une inégalité des genres qu'une inégalité des sexes	115
Conclusion	118
La prise en compte des élèves en situation de handicap dans le système éducatif au Sénégal	121
Avant-propos	121
Introduction	122
Cadre juridique	123
Conventions internationales	123
Lois nationales	125

De l'exclusion à l'inclusion. Évolution du cadre conceptuel dans la prise en charge des élèves en situation de handicap	126
De l'exclusion à la ségrégation	126
De l'intégration à l'inclusion	128
État des lieux au Sénégal	129
Écoles spécialisées au Sénégal	132
Écoles publiques	132
Écoles privées	133
L'université	134
Perspectives	135
Le programme EPI à l'ISE-CUSE	137
Conclusion	138
L'école coranique en milieu rural sénégalais entre progrès et déclin	139
Introduction	139
Situation de l'école coranique en milieu rural	140
Phase de progression et de propagation	140
Le déclin	146
Inconvénients et avantages des <i>daaras</i>	148
Les avis des <i>serignes-daara</i> sur le déclin des écoles coraniques dans le monde rural	150
Analyse des raisons du déclin des <i>daaras</i> traditionnels en milieu rural	151
Causes politiques	151
Causes culturelles et scientifiques	153
Causes sociales, matérielles et financières	154
Conclusion	157
Troisième partie. Des marques culturelles	159
Punitions corporelles à l'école élémentaire : Indications sur les croyances et pratiques des enseignants sénégalais	161
Punition corporelle : le rêve et la réalité	162
L'enfance au risque de la punition corporelle	162
Injonctions et persistance d'un comportement controversé	166

Comprendre le rapport des Sénégalais à la punition corporelle	170
La punition corporelle : attitudes et comportements des enseignants	171
Les facteurs antécédents	171
Les croyances des enseignants sur la punition corporelle	175
Handicap et culture au Sénégal	181
Introduction	181
Quelles représentations sociales du handicap dans la population sénégalaise ?	182
Les dénominations de la personne handicapée :	
un indicateur fort des représentations	183
Des enfants diminués, inférieurs	183
Des enfants du diable	185
Des enfants de la faute	186
La personne handicapée, marginalisée mais exploitée	187
Une place dans la société avec la mendicité	188
La personne handicapée et avec albinisme	
est un vecteur de communication avec l'invisible	189
Une sexualité sans vie sociale	189
Au-delà des cultures, les invariants du handicap	190
Donner toute leur place aux personnes handicapées dans la société sénégalaise	192
Une alternative : changer les représentations pour changer les pratiques ou changer les pratiques pour changer les représentations ?	192
Conclusion	194
L'éducation par les sévices corporels dans les écoles coraniques au Sénégal : une pratique héritée du système éducatif traditionnels	195
La violence dans l'éducation traditionnelle	197
La violence dans les écoles coraniques et l'influence des méthodes traditionnelles d'éducation	201
Les résistances à l'abandon de la pédagogie punitive	206

Quatrième partie. Les politiques publiques	211
Politiques publiques d'éducation au Sénégal : entre impératif démocratique, pressions socio-économiques et exclusion	213
Introduction	213
Les contradictions de l'éducation pour tous dans le primaire	215
Enseignement secondaire général : les défis de la massification	218
Formation professionnelle et technique : marginalisation et défis de la professionnalisation	220
Pressions sur l'enseignement supérieur au Sénégal	221
L'appel au privé comme moyen de décompression du public	224
Conclusion	226
Quelle synthèse entre l'école islamique endogénéisée et l'école coloniale officialisée ?	229
Introduction	229
L'école islamique endogénéisée	230
Un foisonnement d'initiatives	231
Langues d'enseignement	234
L'école coloniale	235
La medersa	238
Le réalisme du colonisateur	240
L'école du Sénégal indépendant	242
L'école coloniale officialisée	242
Nouvelle école islamique	243
Quelle synthèse entre les deux écoles ?	244
Une école sénégalaise intégrée	246
Assurer une éducation inclusive : Enjeux socioéconomiques et perspectives de financement en Afrique	249
Introduction	249
Contexte de mise en œuvre d'une politique d'éducation inclusive	251
Enjeux socioéconomiques d'une éducation inclusive :	
Quelques preuves empiriques	254

Effort des gouvernements en matière d'éducation :	
Tendances actuelles	257
Leviers pour accroître les ressources internes :	
Opportunités et limites	261
Perspectives de croissance économique des pays	262
Opportunités de mobilisation optimale des recettes publiques	264
Obstacle à la mobilisation des ressources supplémentaires :	
La question de la dette	267
Renforcement et efficacité de l'aide extérieure	271
Mobilisation de ressources additionnelles par les financements innovants	273
Conclusion	278
Retour sur la question de départ	281
Saisir les résistances sénégalaises au modèle mondial d'éducation	283
Rétroactes	283
Questionner la question	286
Prescriptions, injonctions, des notions imprécises	287
Les glissements de la « rationalité occidentale »	289
Le mouvement de décolonisation des sciences	289
La doctrine internationale contemporaine sur l'enseignement	291
Retour sur l'histoire de la « rationalité occidentale » en matière d'enseignement	293
Une rationalité conquérante aux premiers temps de la scolarité obligatoire	293
Le vacillement des convictions	296
Résistances	300
Une notion imprécise	300
Trois métaphores	301
Les « résistances » observées	308
Une esquisse théorique : le dispositif de production de l'homme	309
Les leçons du colloque de Dakar	313

Bibliographie	321
Table des matières	333

Les oubliés de l'éducation au Sénégal

par ROKHAYA CISSÉ et ABDOU SALAM FALL

Introduction

Si le Sénégal est classé au dixième rang de l'indice de gouvernance Mo Ibrahim, il reste qu'en termes de développement humain, des efforts sont à entreprendre pour se hisser à une meilleure position. Le score du Sénégal en développement humain est de 58,0 derrière le Rwanda (72,4), l'Algérie (71,0), la Tunisie (70,5), le Gabon (60,7), le Cameroun (59,5). C'est principalement les mauvaises performances en éducation qui tirent l'indice sénégalais vers le bas (Rapport Mo Ibrahim 2017). En effet, cette piètre performance est induite par différents facteurs relatifs à la qualité de l'éducation, la qualification du personnel enseignant et la précarité de l'environnement scolaire, en particulier les « abris provisoires » (Banque mondiale 2018a). D'autres facteurs entrent en ligne de compte, notamment l'exclusion de l'éducation qui se situe à 10 % pour les enfants qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage que nous appellerons dans ce chapitre « hors lieux d'apprentissage » et 24,5 % pour les enfants « hors école formelle » (Fall & Cissé 2017).

Pourtant, le Sénégal est un des pays africains qui investit le plus dans l'éducation. Selon la Banque mondiale, la part des dépenses publiques en éducation dans le produit intérieur brut (PIB) représentait 7,1 % en 2015 au Sénégal. Cependant, la qualité de l'éducation demeure toujours problématique. Un nombre important d'enfants n'ont pas accès ou quittent l'école et les autres lieux d'apprentissage sans avoir acquis les compétences minimales pour devenir des citoyens autonomes.

Le défi reste donc d'offrir de mêmes possibilités de bénéficier d'une éducation et d'un apprentissage de qualité à tous les enfants, en prenant en compte les disparités régionales et de genre, les problèmes d'infrastructures, etc. Pourtant, la réduction de ces inégalités est un impératif, si l'on prend au sérieux les travaux du laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales (LARTES-IFAN).

La recherche relative aux dynamiques de la pauvreté et ses conséquences sur l'éducation au Sénégal (Fall & Cissé 2012), qui a mis en évidence les différentes dimensions de la pauvreté au Sénégal a abouti à deux constats : d'une part, il y a des corrélations fortes entre la pauvreté chronique des individus et leurs conditions de vie pendant l'enfance et, d'autre part, il y a des liens de cause à effet entre le statut actuel de pauvreté des individus et leur niveau d'instruction ainsi que celui de leurs parents. En effet, les résultats de cette enquête confirment le lien significatif entre éducation et pauvreté en révélant que la non-scolarisation est statistiquement associée au maintien et à la transmission de la pauvreté : 85 % des pauvres chroniques sont des non instruits et, parmi les individus qui ont basculé dans la pauvreté, 65 % ne sont pas scolarisés (Fall & coll. 2011).

Ces éléments montrent l'intérêt d'analyser l'exclusion du système éducatif d'une catégorie d'enfants de manière approfondie en montrant l'étendue du phénomène à partir des données du baromètre *Jàngandoo* 2016. Le profil des exclus, les facteurs explicatifs de l'exclusion ainsi que des pistes d'action pour des stratégies éducatives plus inclusives sont également abordés dans ce chapitre.

Un nouveau modèle de mesure de la qualité de l'éducation au Sénégal : le baromètre citoyen *Jàngandoo*

Dans un contexte de plus en plus marqué par des besoins importants d'informations sur la qualité de l'éducation se pose l'enjeu de la construction d'un dispositif d'évaluation fiable pour agir efficacement sur les sys-

tèmes en Afrique (Cissé & Fall 2016). Cette perspective induit un nécessaire renouvellement de la réflexion de la pratique de l'évaluation dans les systèmes éducatifs, qui a inspiré le laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales de l'IFAN de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar pour la mise en place d'un baromètre de la qualité des apprentissages au Sénégal intitulé *Jàngandoo*, un mot wolof qui veut dire « apprendre ensemble ».

C'est dans cet esprit que le baromètre *Jàngandoo* a mis de façon régulière des informations scientifiques recueillies par des méthodes éprouvées, à la disposition des acteurs de l'éducation, qu'ils soient du système formel, du non formel ou de l'informel. L'évaluation *Jàngandoo* initiée depuis 2012 par le laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales (LARTES-IFAN) en collaboration avec des organisations non gouvernementales à l'échelle des quatorze régions du pays consiste en des tests en lecture, en mathématique et en culture générale afin de mesurer les performances des enfants de neuf à seize ans dans les ménages selon leur choix de langue : français ou arabe. Le seuil de l'évaluation *Jàngandoo* correspond aux compétences des enfants à partir du niveau médian, correspondant aux connaissances acquises à la fin de la troisième année d'apprentissage. Le baromètre *Jàngandoo* combine ainsi plusieurs types de données sur les enfants et les ménages dont ils sont issus ainsi que sur leurs conditions d'apprentissage.

Aussi, le baromètre *Jàngandoo* se différencie des autres types d'évaluations de la qualité qui portent sur le temps d'apprentissage, les enseignants ou les matériels d'apprentissage. Il s'inscrit dans la perspective qui considère que la qualité de l'éducation se mesure avant tout par les résultats de l'apprentissage. Aussi, de façon périodique, les résultats cumulés sont partagés avec les acteurs et les décideurs de l'éducation pour informer et impliquer toute la communauté et promouvoir une mobilisation sociale autour de la qualité des apprentissages. L'objectif est de produire des données périodiques d'évaluation et d'en favoriser l'usage ainsi qu'une « co-construction » de savoirs et de pratiques avec une pluralité d'acteurs

à la recherche de solutions relatives à la faiblesse de la qualité de l'éducation au Sénégal.

En 2016, le baromètre *Jàngandoo*, représentatif à l'échelle des 45 départements que compte le pays, a touché 22 764 enfants âgés entre neuf et seize ans issus de 16 199 ménages. Sur l'ensemble des enfants testés, environ un enfant sur six réussit le test de lecture et un enfant sur cinq les tests de mathématiques et de culture générale. La grande majorité des enfants butent sur la lecture compréhension et la résolution de problème, deux compétences clés attendues à la fin de la troisième année d'apprentissage. Seuls 13 % et 17 % des enfants sont respectivement performants dans ces matières. Concernant la lecture de lettres et sons et la connaissance du nombre, une proportion importante d'enfants est à la traîne : près d'un sur trois ne parvient pas à réussir le test.

Les données du baromètre montrent également la persistance des inégalités structurelles à l'échelle du système éducatif sénégalais. Certaines régions concentrent les ressources éducatives au détriment des régions périphériques qui cumulent plusieurs handicaps tels que de faibles performances dans les disciplines fondamentales, des conditions d'apprentissage défavorables et un nombre important d'enfants en dehors du système éducatif. En dépit des efforts consentis ces dernières années pour l'améliorer les infrastructures éducatives, des contraintes restent encore à lever pour lutter contre les inégalités entre les enfants (Cissé 2014).

Des milliers d'enfants sénégalais ont encore du mal à franchir les portes des lieux d'apprentissage

Quelques travaux lèvent le voile sur une question faiblement documentée au Sénégal, l'exclusion du système éducatif. Diagne et Dovoedo (2003) ont identifié comme facteurs d'exclusion, ceux qui sont liés à des caractéristiques démographiques, le niveau d'éducation du chef de ménage, la disponibilité de l'offre d'éducation, le sexe de l'enfant, la zone de résidence. Des recherches ont également révélé que la scolarisation des enfants

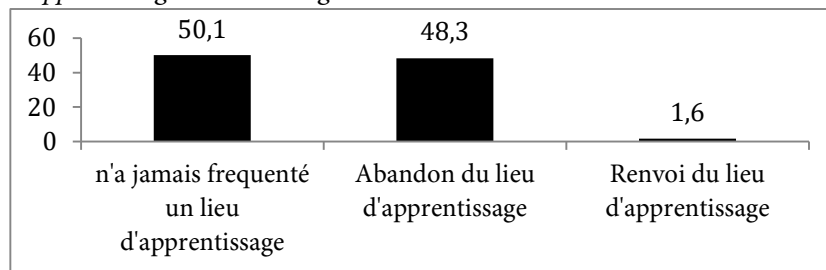
dépend de facteurs liés à la fois à l'offre et à la demande d'éducation, comme la faible rentabilité externe de l'éducation, la disponibilité et la qualité des infrastructures, le décalage entre les attentes des parents et l'offre disponible, l'échec à la sortie des lieux d'apprentissage (Asdih & Carré 2003 ; UNESCO 2005a ; Panchaud & coll. 2008 ; UNICEF 1997). En 2016, une autre étude sur les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal (Dia & coll. 2016), a été menée avec le GIRES (UCAD-FASTEF), le CEPED (IRD/Univ Paris Descartes) et l'Unicef. Elle s'est intéressée au profil et aux causes de l'exclusion, aux stratégies éducatives des familles et enfin aux risques de décrochage scolaire.

Le baromètre *Jàngandoo* 2016 apporte une contribution à cette problématique en proposant d'appréhender l'exclusion à partir de deux catégories d'enfants âgés de neuf à seize ans que sont : (1) ceux qui ne fréquentent aucun type d'apprentissage formel, non formel ou informel et (2) ceux qui ne fréquentent pas l'école formelle. Le lieu d'apprentissage fait référence à tout endroit où des apprenants se retrouvent pour acquérir un ensemble de connaissances. Il peut s'agir de l'école formelle, des *daaras*, des écoles communautaires, ainsi que des ateliers et centres de formation professionnelle (couture, menuiserie, mécanique, etc.). Pour chacune de ces deux catégories d'enfants, deux sous-groupes sont distingués : (1) ceux qui n'ont jamais fréquenté un lieu d'apprentissage et (2) ceux qui ont abandonné ou en ont été renvoyés.

Les enfants qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage

Parmi les enfants qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage, la moitié d'entre eux (50,1 %) n'ont jamais été inscrits dans aucune structure d'apprentissage, un peu moins de la moitié ont abandonné (48,3 %) et 1,6 % ont été renvoyés. L'effectif des enfants renvoyés d'un lieu d'apprentissage est à ce point faible que nous avons choisi de les inclure dans le groupe des abandons dans la suite de ce chapitre.

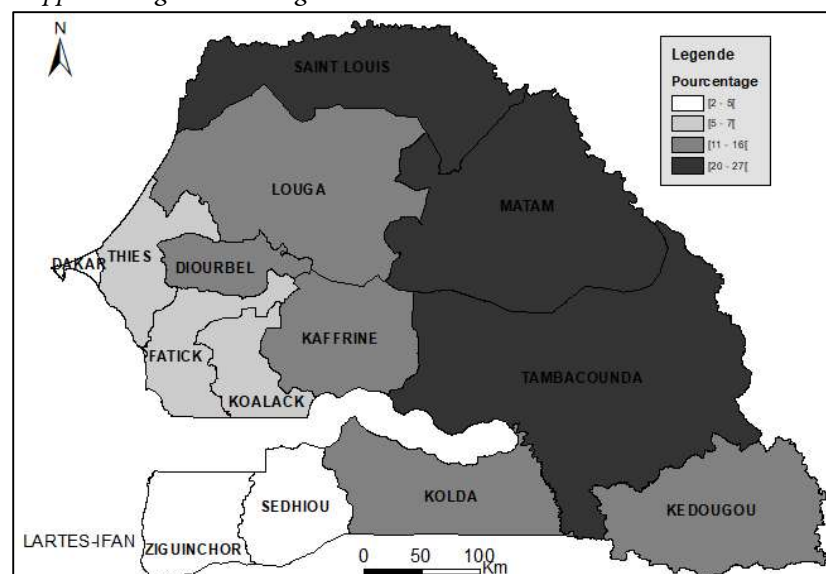
Répartition, en pourcentage, des enfants qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage selon la catégorie



Source : Jàngandoo 2016, LARTES-IFAN

Les proportions d'enfants âgés de neuf à seize ans qui ne fréquentent pas un lieu d'apprentissage varient selon la région avec des disparités assez significatives comme on peut le voir dans la carte ci-dessous.

Répartition, en pourcentage, des enfants qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage selon la région



Source : Jàngandoo 2016, LARTES-IFAN

Le risque de ne jamais être inscrit dans les lieux d'apprentissage est plus élevé à Matam, à Tambacounda et à Diourbel. Les régions de Matam (Nord), de Tambacounda (Est) et de Saint-Louis (Nord) se démarquent en affichant les plus forts taux d'enfants qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage, avec des pourcentages compris entre 20 et 27 %. Viennent ensuite les régions de Kolda (Sud), de Kédougou (Est), de Diourbel (Centre), de Kaffrine (Centre) et de Louga (Nord) dans lesquelles le pourcentage d'enfants qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage se situe entre 11 et 16 %. C'est dans les régions de Ziguinchor (Sud), de Sédhiou (Sud) et Dakar (Ouest) que les taux d'enfants qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage sont les plus faibles (entre 3 et 5 %).

Un enfant qui habite la région de Matam présente un risque de ne jamais être inscrit dans un lieu d'apprentissage 19,4 fois plus élevé qu'un enfant résidant dans la région de Ziguinchor. De même, un enfant vivant à Tambacounda présente 18,5 fois plus de risque de ne jamais être inscrit dans un lieu d'apprentissage qu'un enfant de Ziguinchor.

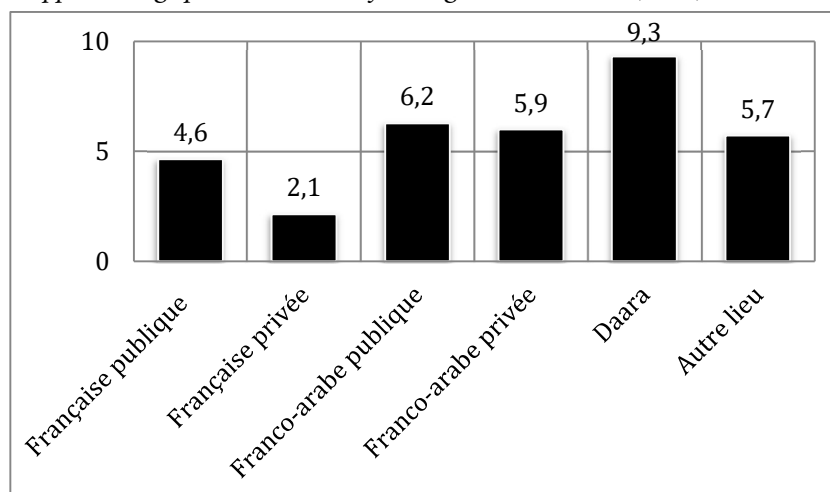
Les enfants dont les parents sont peu instruits ont moins de chance de fréquenter un lieu d'apprentissage. La probabilité de ne fréquenter aucun lieu d'apprentissage diminue en effet significativement avec le niveau d'éducation du chef de ménage. Celui-ci apparaît très clairement comme un facteur déterminant de la non-fréquentation des enfants. On observe qu'un enfant vivant dans un ménage dont le chef n'a aucun niveau d'instruction a 19,2 fois plus de risque de ne jamais être inscrit dans une structure d'apprentissage qu'un enfant vivant dans un ménage dont le chef a un niveau d'instruction supérieur.

Les résultats confirment le lien entre les conditions de vie du ménage et la non-fréquentation d'un lieu d'apprentissage. On constate qu'un enfant qui vit dans un ménage aux faibles conditions de vie court 4,8 fois plus de risque de ne jamais être inscrit dans un lieu d'apprentissage par rapport à celui qui vit dans un ménage aux conditions de vie favorables. Il faut signaler que la différence n'est pas significative entre l'enfant qui vit dans un ménage de niveau de vie moyen par rapport à celui qui vit dans un ménage ayant de « bonnes » conditions de vie.

Vivre en milieu rural augmente le risque de ne jamais fréquenter un lieu d'apprentissage. Les résultats de notre analyse font ressortir que le milieu de résidence est un facteur déterminant de la non-fréquentation d'un lieu d'apprentissage. L'examen des résultats montre qu'un enfant qui habite en milieu rural est plus exposé au risque de ne jamais être inscrit dans un lieu d'apprentissage qu'un enfant qui vit dans une zone urbaine.

Les cas d'abandon du lieu d'apprentissage sont plus nombreux dans les *daaras*. La plus grande part des enfants entre neuf et seize ans en situation d'abandon du lieu d'apprentissage viennent des *daaras*. En effet, parmi tous les enfants âgés de neuf à seize ans, 9,3 % ont quitté le *daara*. Seuls 6 % des enfants ont mis un terme au parcours d'apprentissage qu'ils effectuaient dans des écoles franco-arabes (publiques et privées) ou d'autres lieux d'apprentissage. Les écoles d'enseignement en français connaissent les plus faibles proportions d'abandon avec 4,6 % dans le public et 2,1 % dans le privé.

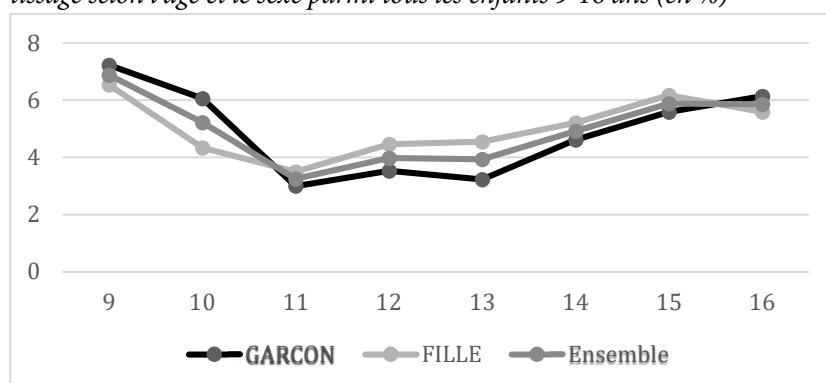
Proportion des enfants ayant abandonné selon le statut du dernier lieu d'apprentissage parmi tous les enfants âgés de 9 à 16 ans (en %)



Source : Jàngandoo 2016, LARTES-IFAN

Les enfants les moins âgés sont les plus touchés par l'exclusion du système éducatif sénégalais. Parmi les enfants n'ayant jamais été inscrits dans un lieu d'apprentissage, les plus fortes proportions sont notées à neuf ans, avec un taux de 7 %. Ces chiffres baissent entre dix ans (5 %) et onze ans (3 %) pour croître peu à peu jusqu'à se stabiliser à 6 % lorsque l'âge de l'enfant est compris entre quinze et seize ans. Selon le sexe de l'enfant, on note qu'il y a légèrement plus de garçons que de filles qui ne fréquentent aucun lieu d'apprentissage lorsque leur âge est compris entre neuf et dix ans. C'est à partir de onze ans que les filles dominent en termes de proportion de non-fréquentations. À quinze ans, 6 % de filles n'ont jamais fréquenté un lieu d'apprentissage.

Proportion des enfants qui n'ont jamais été inscrits dans un lieu d'apprentissage selon l'âge et le sexe parmi tous les enfants 9-16 ans (en %)



Source : Jàngandoo 2016, LARTES-IFAN

Qui sont les enfants qui ne fréquentent pas l'école formelle ?

Le nombre des enfants qui ne fréquentent pas l'école reste important et représente 24,5 % de l'échantillon total de l'enquête avec des disparités importantes entre certaines régions (du Centre, du Nord) qui atteignent des taux d'enfants qui ne fréquentent pas l'école formelle de 32 %, alors que Dakar et Ziguinchor en comptent entre 3 et 9 %.

Les enfants qui ne fréquentent pas l'école formelle sont davantage issus du milieu rural. De grandes disparités sont notées entre les villes et la campagne si on considère la proportion d'enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école formelle. En effet, parmi tous les enfants âgés de neuf à seize ans qui vivent en milieu rural, 32,2 % n'ont jamais été inscrits dans une structure de scolarisation formelle, alors que ce taux s'élève à 5,7 % à Dakar et à 10,5 % dans les autres villes.

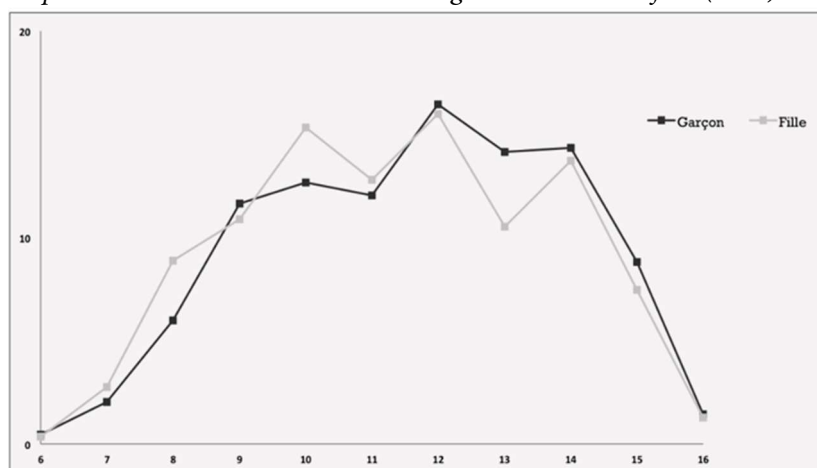
Les enfants qui ne fréquentent pas l'école formelle se concentrent dans les régions de Kaffrine, Diourbel et Matam (Centre et Nord). Les régions qui totalisent le plus d'enfants qui n'ont jamais été scolarisés à l'école formelle sont Kaffrine, Diourbel et Matam principalement, suivis de Tambacounda, Louga, Kolda, Saint-Louis (Podor) et Fatick. Les cas d'abandon de l'école formelle sont plus marqués à Kédougou et à Matam, suivis de Kolda, Tambacounda et Kaffrine. Alors que les régions du Nord, de l'Est et du Centre affichent de faibles niveaux en matière d'accès aux différents types d'apprentissages et à l'école formelle, Ziguinchor, Dakar, et dans une moindre mesure Thiès et Sédhiou, sont les régions qui ont les taux les plus faibles d'exclusion, quelle que soit la situation de nonaccès considérée.

Dans la région de Diourbel, le département de Mbacké se démarque puisque plus de la moitié (56,6 %) des enfants de neuf à seize ans n'y ont jamais fréquenté une école formelle en langue française. Dans la région de Kaffrine, près de la moitié des enfants des départements de Birkelane, de Malem Hodar et de Kaffrine ne sont jamais allés à l'école formelle.

Les filles restent moins longtemps à l'école formelle que les garçons. Parmi les enfants qui fréquentent l'école formelle, 48 % sont des garçons contre 52,1 % de filles. Le nombre de filles est donc plus important que celui de garçons à l'école formelle. Ce résultat, qui peut sembler contre-intuitif résulte d'une part des progrès accomplis dans la scolarisation des filles ces dernières années, et d'autre part, de la fréquentation par les garçons d'autres lieux d'apprentissage tels que les *daaras* qui ne sont pas reconnus comme des écoles formelles. Cet état de fait se confirme lorsque

l'on compare les enfants qui ne sont jamais entrés à l'école selon le genre : 56 % chez les garçons et 43,6% pour les filles.

Proportion d'abandons scolaires selon l'âge et le sexe de l'enfant (en %)



Source : *Jàngandoo 2016, LARTES-IFAN*

Cependant, les choses s'inversent dès l'instant où l'on observe les abandons : 53 % pour les filles et 47 % pour les garçons. Il faut noter que les filles quittent l'école plus massivement et plus tôt que les garçons. Il y a une déperdition importante chez les filles au bout de la cinquième année d'apprentissage avec des pics chez les filles âgées entre dix et douze ans.

Une grande part des enfants qui n'ont jamais été à l'école formelle vit dans des familles modestes. Le baromètre *Jàngandoo 2016* montre que c'est dans les ménages aux conditions de vie modestes que les enfants qui n'ont jamais été à l'école sont les plus nombreux. En effet, 28 % des enfants de neuf à seize ans issus de ménages ayant un faible niveau de vie n'ont jamais été à l'école formelle, alors que ce n'est le cas que de 15,2 % et 16,5 % des enfants issus de ménages de conditions de vie moyennes ou satisfaisantes.

Les enfants vivant dans les ménages dont le chef a un niveau d'instruction coranique sont moins susceptibles d'aller à l'école formelle. La proportion d'enfants qui n'ont jamais fréquenté une école formelle s'élève à 33,7 % lorsque le chef de ménage a uniquement fréquenté l'école coranique. Ce pourcentage s'établit à 22 % lorsque le chef de ménage n'a aucun niveau d'instruction et à 21,9 % s'il est alphabétisé. Les plus faibles taux d'enfants qui n'ont jamais été à l'école formelle sont observés dans les ménages dont le chef a un niveau d'instruction supérieur (6,2 %) ou secondaire (3,9 %).

Les enfants issus des ménages dirigés par des femmes comptent moins d'exclus que ceux dirigés par des hommes. La proportion d'enfants qui n'ont jamais été à l'école formelle est bien plus élevée lorsque le chef de ménage est un homme. Les enfants des ménages dirigés par un homme et qui n'ont jamais fréquenté une école formelle représentent 23,6 %, alors que cette proportion s'élève à 11,7 % lorsque le chef de ménage est une femme.

L'entrée tardive à l'école est un trait marquant des enfants qui abandonnent l'école. Les résultats montrent que les enfants issus des zones rurales vont à l'école plus tard que leurs pairs habitant dans les zones urbaines. Quel que soit le milieu de résidence, l'âge d'entrer pour la première fois à l'école formelle se situe généralement entre cinq et sept ans. La proportion d'enfants qui sont déjà entrés à l'école à sept ans s'élève à 83 % en ville et à 55 % en campagne. Plus l'âge de l'enfant augmente et plus faible est la proportion d'enfants qui vont à l'école formelle.

L'analyse de ces traits marquants dans le profil des exclus laisse ressortir qu'elles incluent les caractéristiques personnelles de l'enfant et celles de l'environnement socio-économique du ménage dans lequel il vit. On peut citer par exemple le milieu de résidence, le niveau d'éducation du chef de ménage, le sexe de l'enfant, le sexe du chef de ménage, etc.

Cependant, il convient d'aller plus en profondeur en analysant de façon plus systématique les déterminants de la persistance d'un tel phé-

nomène en dépit des nombreux efforts consentis par les acteurs de l'éducation pour un meilleur accès et maintien des enfants à l'école.

La fabrique des exclus du système éducatif

Une analyse approfondie du discours et des trajectoires des exclus et de leur entourage démontre que les déterminants sont d'ordre socio-religieux, socio-économique et géographique.

L'exclusion inhérente au travail : en première ligne, notons le besoin de main-d'œuvre dans les travaux champêtres et dans la sphère domestique qui maintient les enfants (garçons et filles) hors de l'école. En effet, pour satisfaire les besoins de main d'œuvre dans les travaux champêtres, certains parents adoptent comme stratégie de retirer les enfants des établissements scolaires.

L'exclusion économique : la précarité des ménages est aussi comme l'on peut s'y attendre l'un des déterminants principaux de l'exclusion des enfants qui, dans certaines situations, sont obligés de chercher du travail pour subvenir aux besoins de la famille. Les parents affirment que la scolarité des enfants occasionne des dépenses supplémentaires au ménage dans la mesure où scolariser l'enfant revient à prendre en charge les fournitures scolaires et les frais d'hébergement lorsque l'enfant quitte le village pour poursuivre ses études ailleurs. Les coûts induits par la scolarisation peuvent être des facteurs handicapants selon le niveau de vie et la taille de la famille.

L'exclusion géographique : le décalage entre l'offre éducative formelle et la demande est également en cause. Certaines localités religieuses, par exemple dans les zones rurales, et à forte implantation de *daaras*, retiennent les enfants hors de l'école. Les communautés s'y tournent généralement soit vers les offres alternatives telles que les écoles coraniques, les ateliers de métiers, etc., soit vers la non-scolarisation. La longue distance entre l'école et les habitations dans quelques localités a pour effet de limi-

ter la fréquentation scolaire. L'enclavement de certains villages et leur position géographique ne leur permettent pas de disposer d'établissement scolaire. Même s'il existe des écoles dans les autres villages, les distances sont trop longues pour les enfants souvent sans moyens de transport.

L'exclusion liée à l'environnement scolaire : les conditions d'apprentissage difficiles inhibent le potentiel des élèves et accentuent le risque de décrochage scolaire. En effet, le modèle d'instruction scolaire repose encore sur une approche sélective. Dès lors que la pédagogie des enseignants manque d'attrait en restant abstraite et en ne reflétant pas l'univers culturel des élèves, elle n'incite pas à la réussite. Parmi les facteurs qui ne favorisent pas les performances scolaires, il convient de relever le nombre élevé d'élèves dans les classes, la faible disponibilité des supports didactiques, la non-adaptation des contenus d'enseignement. L'environnement scolaire est également marqué par la vétusté ou l'insuffisance de l'équipement, le nombre faible de toilettes fonctionnelles, l'accès à l'eau et à l'électricité dans les écoles. Des abandons résultent aussi de difficultés d'apprentissage cumulées d'année en année.

La distance culturelle : le désintérêt de certains parents pour l'éducation française est aussi une cause majeure de l'exclusion. Il arrive que le père qui détient le pouvoir de décision soit défavorable à la scolarisation des enfants. De nombreux enfants affirment que leur situation d'exclusion provient d'une décision de leurs pères. Cette décision peut être prise quelquefois sans le consentement de la mère.

Ici et là, les causes de l'exclusion peuvent être différentes (insuffisance d'infrastructures d'accueil, enclavement géographique de certaines localités, barrières socioculturelles plaçant l'école comme le véhicule de contre valeurs sociétales et religieuses, faibles résultats scolaires, précarité des conditions de vie et incapacité à prendre en charge les frais d'éducation...), mais les effets sont toujours les mêmes, l'augmentation de la masse d'exclus et l'éloignement des objectifs de l'inclusion tant recherchée par notre système éducatif pour lequel depuis 2004, la loi 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'édu-

cation nationale n°91-22 du 16 février 1991 stipule que « la scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 à 16 ans ».

Conclusion : aucun enfant ne doit être laissé en rade !

Ce chapitre a montré que les ressorts de l'exclusion de l'éducation émanent tant des barrières socioculturelles (travail des enfants, résistance à l'école française, désintérêt des parents de l'école...), mais également des inégalités structurelles telles que les clivages entre l'urbain et le rural, les filles et les garçons ainsi qu'entre les différentes catégories sociales. Aussi un accent particulier doit être mis sur le monde rural et sur certaines couches sociales défavorisées pour l'accès à l'éducation formelle.

L'environnement physique des écoles et des autres lieux d'apprentissage reste à améliorer afin que celui-ci devienne plus attrayant à tous points de vue. Nombre d'écoles croupissent devant le spectre des inondations et de l'insalubrité. Les toilettes non fonctionnelles, l'absence de murs de clôture et d'eau potable constituent des manques qui interpellent tous les acteurs.

Pour faciliter l'acquisition de connaissances par les apprenants et éviter les situations de décrochage scolaire, il est utile de favoriser un enseignement ciblé visant l'autonomie des enfants dès les premières années d'apprentissage. Les méthodes d'enseignement doivent également s'adapter aux réalités de l'environnement socio-économique et prendre en compte l'univers culturel des enfants.

Lorsqu'un enfant se retrouve hors de l'école ou d'un lieu d'apprentissage et veut étudier, peu d'opportunités s'offrent à lui. Or, ces enfants doivent avoir la possibilité de suivre des cours dans les offres alternatives quels que soient leur âge ou leur niveau (école communautaire de base, classe d'alphabétisation, *daara*, écoles situées aux coins de rue, etc.) et pouvoir continuer à apprendre. Toutes les offres éducatives requièrent de la puissance publique une allocation budgétaire et un suivi des normes de qualité des enseignements. En définitive, l'État devrait être justiciable du

droit à l'éducation de tous les enfants. En effet, tout enfant a un potentiel d'apprentissage qu'il faut valoriser. C'est un impératif de justice sociale et économique.

L'enjeu devient alors le renforcement du capital humain notamment par l'amélioration de l'accès des populations aux services sociaux essentiels, la réduction des disparités et une offre équitable aux citoyens. C'est donc indispensable de promouvoir des actions qui vont conduire les communautés à agir et les décideurs à prendre la mesure de l'ampleur du phénomène de l'exclusion de l'éducation.