



PROJET N° 109543-001 porté par le Consortium Fondation KARANTA/FAWE/ROCARE

**UN NOUVEAU MODELE DE CLASSES PASSERELLES POUR AMÉLIORER
L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS ET DES JEUNES NON SCOLARISÉS DANS LES
PAYS MEMBRES DE LA FONDATION KARANTA EN AFRIQUE DE L'OUEST**

**RAPPORT DE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ET INNOVATIONS EN
MATIERE DE CLASSES /PASSERELLES AU SENEGAL
(version finale)**

Chercheur National
Dr Abdoul Alpha DIA

Assistante de recherche
Issimatou LANIBA-ICHOLA

Enquêteurs
**Ndeye Khady DIONGUE – Yacine FALL – Youssou NDOUR – Makhtar YacineMbengue–
Yacine Ngom – Moussa Sall**

Direction de l'Alphabétisation et des Langues nationales (DALN)

Supervision
Mohamed Chérif DIARRA, PhD
SANOUDAO Bernadette
Chercheurs Principaux

Coordination Scientifique
Pr.Nouhoun SIDIBE

Mai 2022

« Ce travail a été appuyé par le programme partage de connaissances et d'innovations du partenariat mondial pour l'éducation, une entreprise conjointe avec le centre de recherche pour le développement international (Canada-CRDI) ».

«Les opinions exprimées dans ce document ne représentent pas nécessairement le point de vue du CRDI ni celui de son Conseil de Gouverneurs ».

TABLE DES MATIERES

SIGLES & ABREVIATIONS.....	5
LISTE DES ENCADRES.....	7
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES GRAPHIQUES.....	7
RESUME EXECUTIF	9
INTRODUCTION	24
1. REVUE DE LA LITTERATURE	26
1.1 CONTEXTE SPECIFIQUE DE L'EDUCATION DE BASE AU SENEGAL	26
1.2 LES ENFANTS HORS DU SYSTEME.....	27
1.3 LES ALTERNATIVES A L'OFFRE D'EDUCATION FORMELLE (REponses APORTEES).....	31
1.3.1 <i>Les différents modèles alternatifs</i>	31
1.3.2 <i>Les classes passerelles</i>	32
1.3.2.1 Les acteurs et leurs interventions.....	32
1.3.2.2 Les caractéristiques principales des expériences.....	33
1.3.2.2.1 Définition du modèle.....	34
1.3.2.2.2 Contenus éducatifs	34
1.3.2.2.3 Outils.....	35
1.3.2.2.4 Personnels	35
1.3.2.3 Les effectifs au sein des classes passerelles.....	36
2. METHODOLOGIE.....	37
2.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	37
2.2 OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES	37
2.2.1 <i>Guides d'entretien individuel</i>	37
2.2.2 <i>Questionnaires</i>	37
2.2.3 <i>Les template (ou masque de saisie) Excel</i>	38
2.2.3 <i>Outil Kobo (application en ligne)</i>	39
2.3 ECHANTILLONNAGE	39
2.4 COLLECTE DE DONNEES / VISITES DE TERRAIN :	40
2.4.1 <i>Préparatifs</i>	40
2.4.2 <i>Formation des enquêteurs</i>	41
2.4.3 <i>Conduite des enquêtes</i>	42
2.4.4 <i>Leçons apprises</i>	42
3. RESULTATS DES ENQUÊTES DE TERRAIN	44
3.1 CARACTERISTIQUES DES CENTRES, DES FACILITATEURS ET DES APPRENANT.E.S.....	44
3.1.1 <i>Les centres</i>	44
3.1.1.1 Caractéristiques physiques (infrastructures, équipements, salles de classes).....	44
3.1.1.2 Caractéristiques pédagogiques.....	46
3.1.2 <i>Les facilitateurs</i>	47
3.1.2.1 Répartition selon le sexe	47
3.1.2.2 Répartition selon l'âge	47
3.1.2.3 Répartition selon les niveaux de formation et/ou de qualification	48
3.1.2.4 Répartition selon l'expérience professionnelle.....	48
3.1.3 <i>Les apprenant.e.s</i>	49
3.1.3.1 Répartition selon le sexe	49
3.1.3.2 Répartition selon l'âge	49
3.1.3.3 Répartition selon les classes (niveaux d'études)	51
3.1.3.4 Répartition selon le parcours scolaire antérieur (scolarisation ou non dans l'éducation formelle).....	52
3.1.3.5 Répartition selon l'ancienneté dans les classes passerelles	53

3.1.3.6 Répartition selon les situations particulières.....	54
3.1.3.7 Répartition selon l'alphabétisation des parents	55
3.2 RESULTATS DU POINT DE VUE DU FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DES CENTRES ET DES PROCESSUS	
EDUCATIONNELS	56
3.2.1 <i>État des lieux des innovations et pratiques existantes en matière d'alphabétisation.....</i>	<i>56</i>
3.2.2 <i>Le pilotage institutionnel ou la gouvernance.....</i>	<i>58</i>
3.2.3 <i>Le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme.....</i>	<i>58</i>
3.2.4 <i>Les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.).....</i>	<i>59</i>
3.2.5 <i>Le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.).....</i>	<i>60</i>
3.2.6 <i>La rémunération des facilitateurs.....</i>	<i>62</i>
3.2.7 <i>L'efficacité interne (assiduité, amélioration des compétences).....</i>	<i>62</i>
3.2.8 <i>Les transferts vers l'éducation formelle.....</i>	<i>64</i>
4. INTERPRETATION & DISCUSSIONS DES RESULTATS.....	65
4.1 SUR L'INCLUSION (HORS GENRE).....	66
4.2 SUR LE GENRE	67
4.3 SUR LE BILINGUISME	69
4.4 SUR LES TIC.....	71
4.5 SUR LES FACILITATEURS	72
4.6 SUR L'EFFICACITE DES CLASSES PASSERELLES	73
5. PROPOSITION DE NOUVEAU MODELE.....	74
5.1 JUSTIFICATIFS	74
5.1.1 <i>Les attentes des acteurs par rapport au nouveau modèle.....</i>	<i>75</i>
5.1.2 <i>Les attentes exprimées par les enquêteurs.....</i>	<i>79</i>
5.2 DESCRIPTION/COMPOSANTES.....	80
5.3 AVANTAGES COMPARATIFS.....	83
5.4 MISE EN ŒUVRE / CONDITIONS CRITIQUES DE REALISATION	84
6. RECOMMANDATIONS.....	85
6.1 RECOMMANDATIONS D'ORDRE GENERAL.....	85
6.2 RECOMMANDATIONS SPECIFIQUES/CIBLEES	86
CONCLUSION.....	90
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	94
ANNEXE – LISTE DES CENTRES PASSERELLES ENQUETES.....	95

SIGLES & ABREVIATIONS

AENF	Alphabétisation et éducation non formelle
ANSD	Agence nationale de la statistique et de la démographie
APE	Association des parents d'élèves
CEB	Curriculum de l'Éducation de Base
CED	Centres d'Éducation Pour le Développement
CESA	Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique 2016-2025
CGE	Comité de gestion de l'école
CI	Cours d'Initiation
CODESRIA	
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CP	Cours Préparatoire
CRDI	Centre de Recherche pour le Développement International
CRFPE	Centre régional de Formation des Personnels de l'Éducation
DALN	Direction de l'Alphabétisation des Langues Nationales
DNUA	Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation 2003-2012
ECB	Écoles communautaires de Base
ECR	Écoles « coins de rue »
EDS	Enquête sur la dimension sociale
EDSC	Enquête démographique et de santé continue
EHE	Enfants hors école
EPT	Éducation Pour Tous
ESAM	Enquêtes sénégalaises auprès des ménages
ESPS	Enquêtes de suivi de la pauvreté au Sénégal
FAWE	Forum des éducatrices africaines
GPE	Global Partnership for Education / Partenariat Mondial pour l'éducation
IA	Inspections d'académie
IEF	Inspections de l'éducation et de la formation
LPGS/EF	Lettre de politique générale sectorielle pour l'éducation et la formation
MEN	Ministère de l'éducation nationale
ODD	Objectifs du Développement Durable
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisations non gouvernementales
PAQEEB	Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation base
PAQEEB-FA	Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation de base - Financement additionnel
PAQUET-EF	Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence du secteur de l'éducation et de la formation
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PTF	Partenaires techniques et financiers
RGPH	Recensement général de la population et de l'habitat
RGPHAE	Recensement général de la population, de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage

ROCARE	Réseau Ouest et Centre Africain pour la Recherche en Éducation
SSA/P	Stratégie de Scolarisation Accélérée avec la Passerelle
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
ESS	Économie sociale et solidaire
RSE	Responsabilité sociale des entreprises
PIB	Produit Intérieur Brut
PSE	Plan Sénégal Émergent
PPP	Partenariats public-privé

LISTE DES ENCADRES

Encadré 1 - Stratégie de Scolarisation Accélérée avec la Passerelle (SSA/P).....	34
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Répartition de la population d’enfants d’âge scolaire au Sénégal	29
Tableau 2 – Profils de scolarisation des enfants hors école (en %)	29
Tableau 3 – Enfants hors école, selon le sexe, le milieu de résidence et le groupe d’âge	30
Tableau 4 – Enfants hors école vivant avec un handicap	30
Tableau 5 – Répartition selon le sexe et les inspections d’académie du nombre d’apprenant.e.s dans les classes ECB/Passerelles	36
Tableau 6 – Échantillonnage pour les questionnaires et les guides d’entretien.....	39
Tableau 7 - Liste et localisation des centres	40
Tableau 8 - Activités déroulées et résultats obtenus pendant l’atelier de formation des enquêteurs	41
Tableau 9 - Répartition des apprenant.e.s en fonction du sexe et selon les centres.....	49
Tableau 10 - Répartition des apprenant.e.s en fonction de l’âge et selon les centres	50
Tableau 11 - Répartition des apprenant.e.s selon les classes (niveaux d’études) et les centres ...	51
Tableau 12 - Répartition des apprenant.e.s selon selon le parcours scolaire antérieur et les centres	52
Tableau 13 - Répartition des apprenant.e.s selon l’ancienneté (en nombre d’années) dans le système (classes passerelles) et selon les centres	54
Tableau 14 - Répartition des apprenant.e.s selon les situations particulières	54
Tableau 15 – Nombre d’apprenant.e.s des centres passerelles transférés vers l’éducation formelle	65
Tableau 16 – Répartition selon le sexe des apprenant.e.s dans une situation particulière.....	67
Tableau 17 – Évolution des apprentissages et niveaux d’assiduité des apprenant.e.s selon le sexe	68
Tableau 18 – Situation du point de vue du bilinguisme des différents centres enquêtés.....	69
Tableau 19 – Impact du bilinguisme sur l’amélioration des apprentissages des apprenant.e.s	70
Tableau 20 – Synthèse des attentes des acteurs (administrateurs/gestionnaires, facilitateurs, parents d’élèves et apprenant.e.s) par rapport au nouveau modèle.....	75
Tableau 21 – Synthèse des attentes exprimées par les enquêteurs concernant le nouveau modèle	79
Tableau 22 – Proposition synthétique de nouveau modèle pour les classes passerelles	80

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Proportion d’enfants hors école de 9 à 11 ans, selon le sexe et la source de données	28
Figure 2 – Évolution (2016-2020) du nombre d’apprenant.e.s dans les CAF et les ECB	36
Figure 3 – Situation des centres du point de vue des infrastructures et des équipements	44
Figure 4 – Situation des centres du point de vue des salles de classes	45

Figure 5 – Répartition des centres selon le niveau de disponibilité des manuels scolaires	46
Figure 6 - Répartition des centres selon la situation linguistique (bilinguisme ou non)	46
Figure 7 - Répartition des facilitateurs selon le sexe	47
Figure 8 - Répartition des facilitateurs selon l'âge	47
Figure 9 - Répartition des facilitateurs selon les niveaux de formation et/ou de qualification	48
Figure 10 - Répartition des facilitateurs selon l'expérience professionnelle	48
Figure 11 - Répartition des apprenant.e.s selon l'âge	50
Figure 12 - Répartition des apprenant.e.s selon les classes (niveaux d'études)	51
Figure 13 – Répartition des apprenant.e.s selon le parcours scolaire antérieur (scolarisation ou non dans l'éducation formelle)	52
Figure 14 - Répartition des apprenant.e.s selon l'ancienneté (en nombre d'années) dans le système (classes passerelles).....	53
Figure 15 – Répartition des apprenant.e.s selon l'alphabétisation des parents.....	56
Figure 16 – Taux déclarés d'assiduité et d'abandon des apprenant.e.s selon les centres	62
Figure 17 – Évolution des compétences des apprenant.e.s en lecture selon les centres	63
Figure 18 - Évolution des compétences des apprenant.e.s en écriture selon les centres	63
Figure 19 - Évolution des compétences des apprenant.e.s en calcul selon les centres	63

RESUME EXECUTIF

1. Introduction

L'Afrique subsaharienne est la région où le taux d'adolescents non scolarisés est le plus élevé. Selon l'Institut des statistiques de l'UNESCO, en 2019, sur 59 millions d'enfants hors système scolaire dans le monde, 32 millions vivent en Afrique subsaharienne.

Le rapport général du GPE souligne qu'en 2019, 19,2% des enfants en âge d'être scolarisés au primaire de ses pays partenaires ne l'étaient pas.

Depuis trois décennies, les pays membres de la Fondation Karanta ont chacun expérimenté des solutions innovantes pour résoudre les défis liés à l'éducation non formelle (ENF). L'on peut citer à titre d'exemples les écoles du village et les Centres d'Education Pour le Développement (CED) au Mali, les Centres d'Education pour Intégration (Burkina Faso, Mali) et les Centres d'Education Alternative (Niger, Burkina Faso), les centres NAFA ou écoles de la seconde chance (Guinée) et la stratégie des passerelles (Côte d'Ivoire, Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal). Ces différentes initiatives visent le renforcement de capacités des jeunes filles et garçons et de jeunes femmes à travers un enseignement bilingue et la formation qualifiante.

Mais, au cours de ces dernières années, ces États ont connu un nombre croissant de crises résultant des situations de conflits, d'insécurité, de catastrophes naturelles ou de pandémies, rendant plus difficile la mise en œuvre de ces programmes et projets d'AENF sur le terrain. Ainsi, des milliers d'adolescents et d'adultes dont le nombre ne cesse de croître sont encore privés d'éducation.

2. Le programme du consortium constitué de la Fondation Karanta, du FAWE (Forum des Educatrices Africaines) et du ROCARE (Réseau Ouest et Centre Africain pour la Recherche en Education)

Fort de ce constat, le consortium composé de la Fondation Karanta, du FAWE et du ROCARE a initié un ambitieux projet visant à offrir de nouvelles opportunités aux enfants et aux jeunes non scolarisés (de 8 à 15 ans) à travers le développement d'un programme d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans six pays de la région de l'Afrique de l'Ouest.

La première étape de ce vaste projet a consisté à conduire des recherches sur les pratiques et innovations éprouvées dans les six (06) pays membres de la Fondation Karanta. Plus spécifiquement, l'objectif de cette première étape consistait à (i) dresser un état des lieux (revue de littérature) sur les différentes pratiques en matière de classes passerelles existantes dans chacun de ces pays, leur historique, leur dispositif de mise en œuvre, les résultats engrangés, les facteurs de réussite et les limites ; (ii) collecter et traiter des données, autour des classes passerelles, et portant plus spécifiquement sur les acteurs et/ou bénéficiaires suivants : les apprenants.e.s, les enseignants, les parents d'élèves, les comités de gestion, les représentants des services déconcentrés et décentralisés de l'éducation, etc. ; (iii) esquisser une première tentative de modélisation d'un nouveau type de classes passerelles.

Le présent document constitue le rapport pour le Sénégal au titre de l'étape précédemment décrite. Il s'est appuyé, pour la phase de collecte de données, sur les outils méthodologiques (protocole de recherche, questionnaires, guides d'entretien, etc.) élaborés par le consortium (Karanta-ROCARE-FAWE) et destinés à appuyer les études de terrain.

3. La situation des enfants (au Sénégal) hors de l'école ou dans les centres passerelles

Au Sénégal, en dépit de la loi sur l'obligation scolaire qui impose une scolarité obligatoire de dix ans pour tout enfant de 6 à 16 ans, une part non-négligeable d'enfants de ce groupe d'âge n'est pas à l'école. Selon les résultats du dernier recensement général de la population (ANSD, 2013), plus de 1.500.000 enfants en âge d'être scolarisés sont en dehors de l'école. Ces enfants hors école (EHE) représentent environ 47% de l'ensemble des enfants d'âge scolaire. Sur 10 EHE, près de 8 n'ont jamais été scolarisés alors que seulement 2 sur 10 sont déscolarisés. Par ailleurs, sur les 3.332.809 enfants recensés hors du système formel classique, ceux qui sont dans les systèmes alternatifs sont les plus nombreux (1.759.717).

Au Sénégal, en ce qui concerne la prise en charge globale des enfants hors école, une première expérience pilote a été appuyée par l'UNESCO au début des années 2000. Depuis d'autres expériences ont été conduites, dans le cadre du Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation base (PAQEEB) et/ou avec l'appui d'institutions telles l'UNICEF, l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF), l'USAID-Passerelle. Diveses organisations de la société civile ont également développé diverses initiatives de prise en charge des jeunes exclus du système scolaire formel : parmi ces dernières, on peut citer, entre autres, MFFE/PALAM, ADEF AFRIQUE, ALPHADEV, CNEAP, Aide et Action, Village pilote, OFAD NAFORÉ, Plan Sénégal, Les Piéristes, Association *Gune*, CATEA, ONG La Lumière, Association La Lumière, etc.

Le Sénégal s'est inspiré du modèle unifié mis en œuvre au Burkina, au Niger et au Mali. Il s'agit de la Stratégie de Scolarisation Accélérée avec la Passerelle (SSA/P) initiée par la Fondation Stromme.

Selon les derniers chiffres disponibles, le nombre d'élèves dans les écoles communautaires de base et les classes passerelles s'élevait, au plan national, à 7.627. Globalement, ces effectifs représentent à peine 0,38% de l'ensemble des enfants scolarisés. Les filles sont majoritaires, puisqu'elles représentent 64,76% des effectifs. Les régions de Tambacounda, Matam et Kolda représentent elles aussi 65,66%. Entre 2016 et 2020, le nombre d'apprenant.e.s dans les classes passerelles a augmenté de 62,9%.

4. Outils de collecte des données et conduite des enquêtes de terrain

En ce qui concerne les outils de collecte de données utilisés dans le cadre de ce programme de recherche, il s'agissait principalement de cinq (5) guides d'entretien (à destination respectivement des cbls suivantes : « Facilitateurs », « Administrateurs », « Elus locaux », « CGE-APE-AME », « Apprenant.e.s ») et de quatre (4) questionnaires (à destination respectivement des cbls suivantes « Facilitateurs », « Administrateurs », « Parents », « Apprenant.e.s »). Conformément à la procédure établie dans le protocole de recherche, l'outil Kobo a été utilisé pour la collecte

des données à travers les questionnaires. Cela a permis de dématérialiser totalement cette phase de collecte. Les enquêteurs ont été formés à cet outil, et ont pu le déployer sans difficultés.

La préparation de la collecte des données et des visites de terrain a commencé dès l'identification des centres. Cette identification a été conduite en concertation avec la DALN (Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales), sur la base d'une liste initiale comprenant 179 centres disposant de classes passerelles. Le choix final des 12 centres a été conduit dans le souci de disposer d'un échantillon représentatif, à tous points de vue (localisation géographique, langues d'enseignement, ONG ou associations partenaires, modèles et pratiques pédagogiques, etc.). Au final, les 12 centres suivants : (i) Saré Issa, (ii) Samécouta, (iii) Saré Diahé, (iv) Saré Sandiong, (v) Pikine 12, (vi) Ndiarème Limamoulaye, (vii) Malika Plage, (viii) Fass Paillote (ix) Manconomba, (x) Mbirkilane, (xi) EFA Kaffrine, (xii) Ouro Sidy. Les enquêtes ont été déroulées en même temps pour tous les centres, sur la période du 31 janvier au 11 février 2022.

5. Caractéristiques et/ou situation des centres, des facilitateurs et des apprenant.e.s enquêté.e.s

Les centres

Globalement, les centres présentent une bonne situation du point de vue de l'accès à l'eau ou à l'électricité, des toilettes/latrines, des lave-mains, et du mur de clôture. Du point de vue d'Internet, des cantines scolaires et des aménagements pour les personnes en situation de handicap, la situation est catastrophique, puisque 83,3% des centres (soit 10 centres sur 12) en sont dépourvus. Pour ce qui est de l'électricité, la situation est mitigée, puisque 2/3 des centres en disposent. Globalement, les salles de classes sont dans une bonne situation, puisque 58% des salles sont dans un état acceptable, et 33% dans un bon état. En ce qui concerne le ratio élèves / tables bancs, il est également acceptable pour 75% des salles de classes.

Pour la majorité des centres, les manuels sont soit faiblement disponibles (les centres dans ce cas représentent 50% des centres), soit indisponibles (les centres dans ce cas représentent 25% des centres). Le bilinguisme ne constitue pas une situation majoritaire, puisque 41,6% des centres ne le pratiquent pas.

Les facilitateurs

En majorité, les facilitateurs sont des femmes (celles-ci représentent en effet 80% des effectifs), sont jeunes, et mêmes très jeunes (58% d'entre eux ont en effet moins de 30 ans, et 75% ont moins de 35 ans). Du point de vue des niveaux de formation et/ou de qualification professionnelle, les facilitateurs, majoritairement, ont le bac (50% d'entre eux sont dans ce cas), ont bénéficié à la fois d'une formation initiale et d'une formation continue (ils sont 78,5% dans ce cas), ne disposent d'aucun diplôme professionnel (92,9% d'entre eux sont dans ce cas). Globalement, les facilitateurs disposent d'une faible expérience professionnelle, tant dans l'enseignement formel que dans le système des classes passerelles. En ce qui concerne tout d'abord, le système des classes passerelles, les facilitateurs qui disposent de plus de 3 ans d'expérience ne sont que 7 (ils représentent donc 50% des effectifs enquêtés). L'expérience des facilitateurs dans l'éducation formelle n'est par ailleurs pas significative : 50% n'ont aucune expérience dans l'éducation formelle, et 35,7% ont une expérience dans l'éducation formelle

inférieure ou égale à 2 ans. Seuls 2 facilitateurs (soit 14,3%) ont une expérience de 3 ans dans l'enseignement formel.

Les apprenant.e.s

Dans les 12 centres enquêtés, le nombre d'apprenant.e.s recensé.e.s s'élève au total à 342, dont 183 filles et 159 garçons (soit respectivement 53,5% et 46,5% des effectifs). Dans leur grande majorité, les apprenant.e.s appartiennent à la tranche d'âge 9-12 ans (ces derniers représentent en effet 73% des effectifs), sont en CI-CP. Les apprenant.e.s qui ont déjà été scolarisé.e.s dans l'éducation formelle sont légèrement majoritaires, puisqu'ils représentent 57% des effectifs (contre 36,0% pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans l'éducation formelle). En majorité (à 68,4%), les apprenant.e.s ont une faible ancienneté dans le système (1 an), ce qui peut se comprendre, compte tenu de ce qui a été mentionné tantôt concernant la prédominance (du point de vue du nombre) des apprenant.e.s dans les petites classes (CI et CP).

Les classes passerelles accueillent peu d'enfants à situation particulière. Sur les 342 enfants, 1 seul est en situation de handicap, 22 résident dans un centre (daara, orphelinat, prison, etc.), et 20 travaillent (par contre, aucun.e des apprenant.e.s n'est issu.e de familles nomades, n'est un enfant de la rue, ou n'est victime de mariages précoces).

Pour 30,1% des apprenant.e.s, le niveau d'alphabétisation des parents n'a pas pu être déterminé. Les apprenant.e.s dont les deux parents sont alphabétisé.e.s sont minoritaires (ils représentent en effet seulement 17,8% des effectifs), et sont environ deux fois moins importants que ceux dont les deux parents sont analphabètes (ces derniers représentent 30,7% des effectifs). Il est intéressant aussi de noter que les mères sont moins souvent alphabétisées que les pères (les enfants dont la mère seulement est analphabète, et ceux dont le père seulement est analphabète représentent respectivement 16,4% et 5,0% des effectifs).

6. Résultats des enquêtes du point de vue du fonctionnement pédagogique des centres et des processus éducationnels

État des lieux des innovations et pratiques existantes en matière d'alphabétisation

Globalement, les acteurs ont une bonne appréciation des classes passerelles. Ils considèrent en effet que les classes passerelles ont contribué à améliorer les compétences linguistiques des apprenant.e.s, et que les nouvelles connaissances acquises par les apprenant.e.s leur ont permis de s'insérer dans le cycle scolaire.

En ce qui concerne les formateurs, les acteurs ont des appréciations plutôt négatives. Le nombre limité de formateurs et/ou d'animateurs n'a par exemple pas permis, selon les acteurs, la formation de tous les enfants non scolarisés. La formation des animateurs est également jugée insuffisante, et comme ayant négativement impacté les enseignements et les apprentissages.

L'insuffisance de moyens financiers est considérée par ailleurs comme l'un des obstacles à l'expansion de l'innovation ou de la pratique des classes passerelles.

Le pilotage institutionnel ou la gouvernance

Une bonne gouvernance scolaire est unanimement considérée comme un facteur déterminant de succès. En ce qui concerne plus spécifiquement les apprenant.e.s, ils estiment d'une part qu'une bonne direction de l'école est un facteur déterminant de succès et d'autre part que le directeur de l'école doit imposer la discipline, la bonne conduite et le travail à l'école.

Le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme

Du point de vue des méthodes et approches pédagogiques, les acteurs en ont une appréciation positive. Ils estiment en majorité que les méthodes pédagogiques utilisées sont appropriées et permettent de bien apprendre. Ils considèrent également que les pratiques de classes qui suscitent l'intérêt et la motivation des apprenant.e.s sont utilisées dans les écoles

Les principaux obstacles au bon déroulement des enseignements-apprentissages concerneraient surtout, selon les acteurs, les conditions d'apprentissage, et plus particulièrement l'état des salles de classes (manque de tables-bancs, conditions d'études, etc.) ainsi que les effectifs élevés.

Selon les apprenant.e.s, un maître qui, en classe, s'intéresse à tous les apprenant.e.s permet à tous d'apprendre : autrement dit, plus les effectifs sont élevés, moins l'enseignant pourra consacrer du temps à chaque apprenant. Par ailleurs, les apprenant.e.s estiment qu'ils.elles apprennent mieux quand ils.elles sont en groupe, et donc quand ils.elles s'adonnent à de l'apprentissage collaboratif ou coopératif.

Du point de vue du bilinguisme, les appréciations sont unanimes en ce qui concerne sa pertinence ou son efficacité. Par exemple, les apprenant.e.s estiment qu'ils.elles apprendraient mieux si les maîtres utilisaient à la fois le français et leur langue maternelle comme langues d'instruction. Le bilinguisme est aussi unanimement considéré comme une stratégie d'enseignement qui favorise ou détermine de succès des apprenant.e.s,

La qualification des facilitateurs est considérée comme jouant un rôle important dans le succès des apprenant.e.s. Néanmoins, la formation (à la fois initiale et continue) des facilitateurs est jugée comme insuffisante par les facilitateurs eux-mêmes, d'où un impact négatif sur les enseignements et les apprentissages,

Les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.)

En ce qui concerne les intrants, globalement, les acteurs ont des avis mitigés. Les administrateurs ne partagent pas le point de vue selon lequel tous les intrants nécessaires sont disponibles. Par contre, selon les facilitateurs, les intrants ne sont pas à la hauteur des besoins, en qualité et en quantité. Plus généralement, les facilitateurs estiment que les centres se trouvent dans un état de dénuement total en ce qui concerne les intrants clés.

En ce qui concerne le matériel didactique, les facilitateurs qui en sont les premiers utilisateurs estiment qu'il est insuffisant. Ce point de vue est corroboré par les administrateurs / gestionnaires. Néanmoins, les facilitateurs rejettent l'idée selon laquelle ce matériel n'est pas de

bonne qualité et que son utilisation par les apprenant.e.s n'est pas régulière. Quant aux parents, ils considèrent que le curriculum et le matériel didactique impactent positivement sur les apprentissages

Les administrateurs/gestionnaires estiment que les programmes d'enseignement sont intéressants pour les apprenant.e.s. Globalement, les facilitateurs ont une appréciation mitigée : d'un côté, ils rejettent majoritairement l'idée selon laquelle les curricula ne motivent pas les apprenant.e.s, et de l'autre, ils ont plutôt tendance à considérer que les curricula ne répondent pas aux normes et aux standards internationaux. En ce qui concerne les apprenant.e.s, ils rejettent globalement l'idée selon laquelle ce qu'ils apprennent en classe n'est pas adapté à leurs besoins. Dans une grande majorité, ils considèrent également que la manière dont enseignent leurs maîtres leur permet de comprendre ce qu'ils apprennent.

Sur la question de la qualité des manuels, globalement, les avis sont convergents. Tout d'abord, la bonne qualité des manuels est confirmée par les administrateurs ainsi que par les apprenant.e.s. Ces mêmes derniers rejettent par ailleurs l'idée selon laquelle les manuels scolaires ne sont pas adaptés pour tous les enseignements.

Par ailleurs, selon les administrateurs, le manuel scolaire est disponible en quantité insuffisante pour les apprenant.e.s. Paradoxalement, les apprenant.e.s émettent des avis contradictoires, car d'un côté, ils.elles ne partagent pas le point de vue selon lequel les livres sont disponibles en quantité limitée et de l'autre, ils.elles sont quand même majoritaires à estimer que les manuels scolaires ne sont pas suffisants.

En ce qui concerne les nouvelles technologies (téléphone portable, tablettes, ordinateurs, internet, réseaux sociaux : Facebook, WhatsApp, etc.), les administrateurs sont d'avis que l'enseignement les utilise peu. Selon également les facilitateurs, l'enseignement utilise peu les TIC pour améliorer les performances des apprenant.e.s. Ces points de vue sont confirmés par les apprenant.e.s, qui rejettent l'idée selon laquelle ils recourent au matériel informatique (TIC) pour apprendre. Quant aux parents, ils estiment en majorité que les TIC doivent être intégrées comme outil d'acquisition de nouvelles connaissances.

Le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.)

Selon la plupart des acteurs, le contexte socio-économique, social et culturel des apprenant.e.s influence les acquisitions des apprenant.e.s et constitue donc un déterminant clef de leur succès. L'environnement familial est considéré comme jouant un rôle particulièrement important dans l'acquisition des connaissances des apprenant.e.s. Les apprenant.e.s, notamment, estiment d'une part que le milieu familial favorise l'apprentissage, et d'autre part qu'ils.elles ont le temps, à la maison, d'apprendre leurs leçons et de faire leurs devoirs. Toutefois, selon les parents d'élèves eux-mêmes, la majorité des parents d'élèves n'est pas instruite ce qui ne leur permet pas de suivre les apprenant.e.s à la maison. Malgré tout, selon toujours les parents d'élèves, une plus grande implication de leur part rehausserait la qualité des apprentissages.

Les apprenant.e.s estiment par ailleurs que le village dans lequel ils.elles vivent favorise les apprentissages.

D'après les facilitateurs, lorsque les apprenant.e.s baignent dans un environnement lettré (personnes lettrées, scolarisées, structures d'éducation, panneaux et affichages), ils.elles en tirent profit. Ce point de vue est partagé par les parents d'élèves, qui considèrent par ailleurs qu'il leur incombe de contribuer à mettre en place un tel environnement lettré, notamment à travers la création de centres de lecture.

En ce qui concerne l'environnement scolaire (bibliothèque, cantine, espace de jeu), il est considéré par les acteurs comme jouant un rôle important dans l'acquisition des connaissances par les apprenant.e.s. L'influence des pairs constitue également un déterminant important dans l'acquisition des connaissances. Les apprenant.e.s, dans leur grande majorité, déclarent d'ailleurs réviser leurs leçons avec leurs camarades de classe, après l'école.

La rémunération des facilitateurs

Concernant le niveau de leurs rémunérations, les facilitateurs sont mitigés : 50% estiment en effet que le salaire qu'ils perçoivent est suffisant, tandis que 50% expriment un avis contraire. Néanmoins, ils estiment, dans leur écrasante majorité, que leurs salaires comportent peu d'avantages et d'indemnités, et qu'ils sont insuffisamment majorés tous les ans. Globalement, les facilitateurs estiment que leurs salaires sont régulièrement versés. Compte tenu des salaires qu'ils sont payés et de leurs conditions de travail, les facilitateurs sont partagés pour ce qui est du fait qu'ils envisagent ou non de quitter leurs postes : en effet, 50% l'envisagent, et 50% ne l'envisagent pas.

L'efficacité interne (assiduité, amélioration des compétences)

Globalement, tous centres confondus donc, les apprenant.e.s déclaré.e.s sont assidu.e.s à 96,5% (dans 75% des centres, les apprenant.e.s sont par ailleurs déclaré.e.s assidus à 100%). Seuls 2,6% des apprenant.e.s déclaré.e.s sont absentéistes, et ceux déclaré.e.s en situation d'abandon sont encore beaucoup moins nombreux (0,9%). Ces chiffres pourraient cependant être trompeurs, compte tenu de la période à laquelle ils ont été collectés (laquelle correspond à la fin du premier trimestre de l'année scolaire 2021-2022). Autrement, il est fort probable que les taux d'absentéisme et d'abandon augmentent considérablement d'ici la fin de l'année scolaire, sous l'influence de multiples facteurs (d'ordres économique, social, scolaire, etc.).

Par ailleurs, la tendance constatée est globalement une amélioration des compétences des apprenant.e.s, à la fois en lecture (69%), en écriture (83,3%) et en calcul (85,7%). Ces chiffres montrent également que c'est pour la lecture que les améliorations sont les plus faibles (relativement), et cela pourrait s'expliquer par les difficultés d'accès aux livres. Selon les centres, on constate cependant des écarts qui sont parfois assez considérables (tant pour l'écriture, la lecture et le calcul). Dans certains centres, 100% des apprenant.e.s voient leurs compétences s'améliorer, en lecture (4 centres sont dans ce cas de figure), en écriture (5 centres sont dans ce cas de figure) ou en calcul (4 centres sont dans ce cas de figure). Dans d'autres, les améliorations observées sont de loin plus faibles. Ces écarts pourraient s'expliquer par des raisons tenant aux caractéristiques des centres (sur les plans infrastructurels, pédagogiques), ou au contexte socio-économique.

Les transferts vers l'éducation formelle

L'idée selon laquelle les connaissances acquises par les apprenant (e)s n'ont pas permis leur maintien dans le formel est rejetée par les administrateurs/gestionnaires, les facilitateurs, et les parents d'élèves.

Pour ce qui concerne les transferts des apprenant.e.s des centres passerelles vers le système formel, les données complémentaires recueillies sur le terrain sont malheureusement incomplètes et ne permettent donc pas d'avoir une photographie exacte ou sincère de la réalité. Néanmoins, ces données semblent indiquer un bon niveau de transfert : comparativement aux effectifs recensés en 2022, le taux de transfert est en effet compris, pour tous les centres (à l'exception d'un seul, celui de Saré Diahé), entre 40% et 93%.

Un dernier constat : le nombre de garçons transférés est légèrement supérieur à celui pour les filles (100 contre 87), alors que par ailleurs, les données récoltées en ce qui concerne la répartition des apprenant.e.s selon le sexe (dans les 12 centres enquêtés) montrent une prédominance des filles (ces dernières représentent en effet 53,5% des effectifs). Bien vrai que des données plus complètes sont nécessaires pour étayer ce fait, les données disponibles sont quand même compatibles avec l'idée selon laquelle les barrières pour la réintégration des filles à l'école sont plus importantes, compte tenu du contexte socioculturel.

7. Interprétation & discussions des résultats

Sur l'inclusion (hors genre)

Du point de vue de l'inclusion, et globalement, des efforts restent à faire. C'est d'abord le cas du point de vue de l'accueil des apprenant.e.s en situation de handicap, puisque dans l'ensemble des 12 centres, un seul apprenant en situation de handicap a été recensé. Ce qui pourrait expliquer cette situation, c'est aussi que la plupart des centres (10 sur 12, soit donc 83,3%) sont dépourvus de tout aménagement pour les personnes en situation de handicap. L'indisponibilité au sein de ces centres d'un personnel formé pour accueillir les apprenant.e.s en situation de handicap et/ou de dispositifs pédagogiques adaptés pourrait constituer un autre facteur explicatif.

Pour ce qui est de l'accueil au sein des centres des autres catégories d'apprenant.e.s à besoins spéciaux (enfants issus de familles nomades, enfants issus des *daara*, enfants de la rue, enfants qui travaillent, etc.) : les données récoltées montrent également que ces enfants sont très largement minoritaires.

Du point de vue de l'inclusion par rapport à l'âge, des efforts restent aussi à faire. Par exemple, 81,8% des apprenant.e.s recensé.e.s au niveau des centres sont en CI-CP, et aucun des centres enquêtés ne dispose également du cycle secondaire. Cela signifie donc que les classes passerelles offrent très peu de perspectives aux enfants plus âgés.

Par ailleurs, les données collectées montrent que les apprenant.e.s qui ont déjà été scolarisé.e.s dans l'éducation formelle sont légèrement majoritaires, puisqu'ils représentent 57% des effectifs

(contre 36,0% pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans l'éducation formelle). Certes, les classes passerelles visent à la fois les enfants déscolarisés et les enfants non scolarisés. Cependant, la prépondérance au sein des effectifs des apprenant.e.s qui ont déjà été scolarisé.e.s dans l'éducation formelle peut révéler une capacité moins importante des classes passerelles à accueillir les enfants qui n'ont jamais été scolarisés. La raison explicative pourrait être que ces enfants qui n'ont jamais été scolarisés sont plus difficiles à atteindre, compte tenu des contextes socio-économiques dans lesquels ils évoluent, et/ou de leurs caractéristiques spécifiques.

Sur le genre

Du point de vue du genre, les résultats obtenus sont très appréciables, puisque dans l'ensemble des 12 centres enquêtés, les filles représentent 53,5% des effectifs. En majorité, les facilitateurs sont également des femmes (80% des facilitateurs recensés dans les centres sont en effet des femmes). Du point de vue des données collectées grâce aux questionnaires, globalement, elles ne sont pas biaisées selon le genre. En effet, les filles/femmes sont assez bien représentées, puisqu'elles représentent 54,9% des répondants parmi les apprenant.e.s, 66,7% des répondants parmi les facilitateurs, et 45,7% des répondants parmi les parents d'élèves. Cependant, du point de vue de la représentativité des femmes parmi les administrateurs/gestionnaires, des efforts restent à faire, puisque parmi les 12 administrateurs/gestionnaires, il n'y a aucune femme !

Sur une toute autre question, les données récoltées auprès des apprenant.e.s sur leurs parents ont montré que les mères sont moins souvent alphabétisées que les pères. Du point de vue de l'analyse de l'impact du contexte social des apprenant.e.s sur leurs apprentissages et/ou sur leur réussite scolaire, ces écarts doivent être pris en compte.

Globalement, on ne note cependant pas, du point de vue de la situation particulière des apprenant.e.s, des différences significatives selon le sexe. On pourrait donc en conclure que les filles, lorsqu'elles sont dans certaines situations particulières, ne sont pas particulièrement victimes de discriminations. Cependant, quand on croise en fonction du sexe les données relatives aux caractéristiques particulières des apprenant.e.s ou à l'efficacité interne (évolution des apprentissages, niveaux d'assiduité), on constate quelques différences importantes entre les garçons et les filles. Ces différences portent principalement sur deux points : d'une part l'amélioration du niveau des apprentissages en calcul (23,5% des filles n'ont pas amélioré leur niveau en calcul, contre seulement 11,3% pour les garçons), et d'autre part les niveaux d'assiduité (3,3% des filles sont absentéistes, contre 1,9% pour les garçons). En Afrique en général et au Sénégal en particulier, il est établi d'une part que les filles ont en général des résultats moins bons dans les disciplines scientifiques, et d'autre part que les jeunes filles sont en général plus absentéistes que les garçons. Ces constats (qui tiennent à des facteurs sociaux, culturels, économiques, éducationnels, etc.) s'appliquant également aux classes passerelles, on peut donc en conclure que ces dernières n'ont pas réussi à compenser quelques-uns des écarts ou des inégalités de genre.

Sur le bilinguisme

Du point de vue du bilinguisme, les appréciations sont unanimes en ce qui concerne sa pertinence. Malgré tout, le bilinguisme ne constitue cependant pas une approche majoritaire, puisque seulement 42% des centres le pratiquent.

Qu'en est-il l'impact du bilinguisme sur les apprentissages ? Les données collectées auprès des centres ont permis, en croisant les données sur le bilinguisme (centre bilingue ou non) et celles sur l'amélioration des apprentissages des apprenant.e.s (en lecture, écriture et calcul), d'obtenir des informations précises. Globalement, ce croisement des données confirme l'impact positif du bilinguisme, puisque dans les centres bilingues (et comparativement aux centres non bilingues), l'amélioration du niveau en lecture et l'amélioration du niveau en calcul sont plus importantes : les écarts sont en effet ici de respectivement 8 points et 19 points. Concernant ce dernier point, il est particulièrement intéressant, car il confirme un fait largement documenté, à savoir le fort impact d'un enseignement dans les langues nationales sur les acquisitions en sciences.

Sur les TIC

Globalement, les données recueillies directement dans les centres et/ou via les questionnaires révèlent un faible recours, voire l'absence de tout recours, aux TIC. Pourtant, tous les acteurs (administrateurs/gestionnaires, facilitateurs, parents d'élèves, apprenant.e.s, etc.) sont d'avis que les TIC devraient être intégrées comme outil d'acquisition de nouvelles connaissances.

Ce faible recours aux TIC appelle à plusieurs commentaires. Premièrement, autant ce faible recours aux TIC pourrait se comprendre en milieu rural (7 centres sur les 12 enquêtés – soit donc 58% – sont en milieu rural), autant il paraît incompréhensible en milieu urbain (5 centres sur les 12 enquêtés – soit donc 42% – sont en milieu urbain. Les deux centres connectés à Internet se situent en milieu urbain (100% des centres ruraux ne disposent donc pas de connexion Internet). On a en tout ici une illustration de l'impact de l'environnement socio-économique et/ou de la localisation géographique sur le fonctionnement pédagogique des écoles ainsi que sur les performances éducatives. Au Sénégal (et à l'instar de la plupart des pays africains), il y a une vraie fracture entre les écoles urbaines et les écoles rurales, compte tenu des différences d'environnement dans lesquels évoluent ces différentes écoles. Il en résulte que l'école, plutôt que de réduire les inégalités ou les injustices, les amplifie très largement. Les classes passerelles n'échappent pas à de telles réalités, et compte tenu qu'elles sont très largement implantées en milieu rural, elles auront bien du mal à surmonter les obstacles du point de vue du recours aux TIC.

Afin que tout le potentiel qu'offrent les TIC soient exploitées, il faudrait très certainement une très forte volonté à la fois des pouvoirs publics et des partenaires.

Sur les facilitateurs

Globalement, les différentes données et appréciations recueillies sur le terrain en ce qui concerne les facilitateurs permettent de les profiler comme suit : (i) ils sont assez jeunes, et même très jeunes (58% d'entre eux ont en effet moins de 30 ans, et 75% ont moins de 35 ans), (ii) en majorité, ils ont le bac (50% d'entre eux sont dans ce cas), (iii) ils ne disposent d'aucun diplôme professionnel (92,9% d'entre eux sont dans ce cas), (iv) ils disposent d'une faible expérience

professionnelle, tant dans l'enseignement formel (50% n'ont aucune expérience dans l'éducation formelle, et 35,7% ont une expérience dans l'éducation formelle inférieure ou égale à 2 ans) que dans le système des classes passerelles (50% affichent moins de 3 ans d'expérience). Il s'y ajoute que du point de vue salarial, les appréciations sont mitigées (50% des facilitateurs estiment en effet que le salaire qu'ils perçoivent est suffisant, 91,7% considèrent que leurs salaires bénéficient de peu d'avantages et d'indemnités), au point d'ailleurs qu'un nombre important de facilitateurs (50%) envisagent de quitter leurs postes.

Il est donc permis de constater un réel décalage entre le profil effectif (ou réel) des facilitateurs, et le profil idéal que devraient avoir les facilitateurs, compte tenu des spécificités ou des caractéristiques des classes passerelles. En effet, pour ces classes passerelles, idéalement, il faudrait des facilitateurs expérimentés (disposant donc d'une solide expérience dans l'enseignement formel et/ou les programmes d'alphabétisation), bien formés en pédagogie (en pédagogie générale, en pédagogie inclusive, etc.), motivés et engagés (le choix des classes passerelles ne doit donc pas être un choix par défaut, mais au contraire un choix réfléchi), etc. Or les procédures de recrutement et de formation mises en place pour les facilitateurs ne permettent pas toujours d'y arriver. Par exemple, dans beaucoup de centres enquêtés, les facilitateurs sont de jeunes diplômés (titulaire du BAC) qui ont reçu une formation initiale de 10 jours au CRFPE au terme de laquelle ils ont fait une immersion dans une école et bénéficié d'un renforcement de capacités de 10 jours encore.

Compte tenu des obligations de résultats qui pèsent sur les classes passerelles (assimilation des connaissances dans un délai record, transfert des apprenant.e.s dans le système formel, etc.), des incitations financières (primes, etc.) pourraient être envisagées pour les facilitateurs qui obtiendraient les meilleurs résultats.

Le recrutement et/ou l'affectation des facilitateurs devrait prendre en compte leur connaissance ou leur maîtrise des langues nationales, et notamment de la langue du milieu. En effet, afin que l'enseignement soit effectivement bilingue et/ou que le bilinguisme se développe ou se renforce, de telles compétences linguistiques sont indispensables.

Sur l'efficacité des classes passerelles

Globalement, les acteurs ont une bonne appréciation des classes passerelles, puisqu'ils considèrent que le bilan de ces classes passerelles est positif. Certaines des données collectées sur le terrain tendent à confirmer l'efficacité des classes passerelles. Selon des données complémentaires collectées auprès des IA de Tambacounda et de Kédougou, sur un objectif cumulé d'enrôlement de 3.000 enfants en 2021, les classes passerelles ont permis de former 2.346 enfants (soit 78,2% de l'objectif ciblé), dont 1.128 filles. Au total, 728 apprenant.e.s ont également terminé l'apprentissage, soit un taux de rétention de 31,03%.

Sur ce transfert vers le formel, il manque cependant des données fondamentales, sans lesquelles l'appréciation portée sur l'efficacité des classes passerelles serait incomplète : que est le taux de rétention (au sein du formel) des apprenant.e.s issu.e.s des classes passerelles ? quel est le taux de réussite (toujours au sein du formel) des apprenant.e.s issu.e.s des classes passerelles ? quels sont, par rapport aux deux indicateurs ci-dessus mentionnés, les écarts liés au genre ou à d'autres

caractéristiques particulières des apprenant.e.s (handicap, etc.) ? En effet, sur cette question de l'efficacité des classes passerelles, une appréciation dynamique et/ou de long terme devrait être privilégiée sur une appréciation de court terme. Si en effet les apprenant.e.s issu.e.s des classes passerelles n'arrivaient pas à être maintenus durablement dans le système formel, s'ils n'arrivaient également pas à réussir au sein de ce système formel, alors cela signifierait que tous les efforts faits ou tous les résultats obtenus au sein de ces classes passerelles ont été vains. Économiquement ou socialement, cela signifierait également que d'importantes ressources (humaines, financières, matérielles, etc.) auront été mobilisées en vain. Du point de vue de l'équité ou de la justice sociale, cela signifierait aussi que les classes passerelles ne sont pas en mesure de permettre à leurs apprenant.e.s d'avoir les mêmes chances de réussite ou de succès que les autres, et donc qu'elles ne permettent pas d'impacter l'ordre social initial.

Du point de vue du genre, les données récoltées auprès des centres et indiquant que le nombre de garçons transférés est légèrement supérieur à celui des filles (100 contre 187), alors que les filles représentent 53,5% des effectifs au sein des centres passerelles, semblent montrer en tout cas une persistance de certaines des inégalités liées au genre. La question est maintenant de savoir si le dispositif ou les mécanismes de transfert vers le formel intègrent suffisamment les questions liées au genre. Autrement dit, est-ce que les jeunes filles bénéficient par exemple d'un accompagnement spécifique (auprès notamment de leurs parents et/ou de leurs familles), compte tenu notamment des contraintes spécifiques qui pèsent sur elles ?

8. Proposition d'un nouveau modèle de classes passerelles

Les justificatifs pour la mise en place d'un nouveau modèle peuvent être trouvés tout d'abord dans les attentes et/ou les besoins formulés par les acteurs (facilitateurs, administrateurs/gestionnaires, parents d'élèves, apprenant.e.s), ensuite dans les retours établis par l'équipe d'enquêteurs (à la suite de leur immersion dans les classes passerelles et donc de leur diagnostic de ces dernières), et enfin dans l'analyse et l'interprétation des données collectées à l'issue des enquêtes de terrain.

A la lumière de tous les facteurs précités, le nouveau modèle que nous proposons pour les classes passerelles repose sur les caractéristiques suivantes.

Du point de vue de la nature et des caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire :

- Les classes passerelles soit seront intégrées dans les écoles formelles, soit bénéficieront du statut d'école publique, ainsi que d'infrastructures physiques comparables à celles des écoles formelles
- Les centres passerelles seront par excellence des centres inclusifs, accordant notamment une attention particulière aux questions liées au genre et au handicap (toilettes séparées, rampes d'accès, etc.).
- Les classes passerelles seront davantage conçues (entre autres) comme un dispositif de soutien aux familles, favorisant le renforcement du lien école-famille

Du point de vue du pilotage institutionnel ou de la gouvernance :

- Le pilotage des classes passerelles sera davantage intégré dans l’architecture de l’éducation nationale, tant au niveau central qu’au niveau déconcentré.
- Les centres passerelles seront dotés de tous les organes de gouvernance participative (gouvernement des élèves, comité de gestion scolaire, AME et/ou APE, etc.).
- Les meilleurs élèves des classes passerelles seront accompagnés pour qu’ils puissent intégrer les meilleures écoles (au primaire et au secondaire) au niveaux régional ou national.
- Il est mis en place un système incitatif pour encourager les familles concernées à inscrire leurs enfants dans les classes passerelles, et à les y maintenir.
- Il est mis en place un système de contrôle et de suivi de la performance des classes passerelles.
- Les acteurs socio-économiques majeurs et/ou des personnalités emblématiques issues de la région et/ou de la localité seront impliqués dans le pilotage institutionnel ou la gouvernance des classes passerelles.

Du point de vue du processus enseignement-apprentissage & du bilinguisme

- Généralisation du bilinguisme.
- Renforcement de dispositif de formation (initiale et continue) des enseignants dans les centres ou les classes passerelles.

Du point de vue des intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.)

- Gratuité des manuels scolaires pour tous les élèves des classes passerelles.
- Mise en place dans tous les centres passerelles d’une bibliothèque de lecture.
- Intégration des TIC dans les activités pédagogiques au bénéfice des apprenant.e.s dans les classes passerelles.
- Révision des programmes et des activités scolaires, afin qu’ils prennent davantage en compte le contexte ou les environnements familiaux des apprenant.e.s, mais aussi les attentes particulières des familles.

Du point de vue des sources de financement

- Financement du nouveau modèle sur la base de ressources financières conséquentes mobilisées par l’État.
- Financement du nouveau modèle sur la base également de mécanismes de financements innovants : *crowdfunding*, responsabilité sociale des entreprises, mobilisation des fonds de la diaspora, etc.

Parmi les avantages comparatifs du nouveau modèle proposé pour les classes passerelles, on peut mentionner les suivants :

- Les nouveaux centres passerelles bénéficieront de davantage de ressources (humaines, financières, matérielles), ainsi que d’une implication plus forte de toutes les parties prenantes (Etat, collectivités territoriales, communautés, familles, acteurs socio-économiques, etc.). Ils pourront également profiter d’une diversification de leurs sources de financement.
- Les nouveaux centres passerelles pourront être désormais considérés comme d’égale dignité que les écoles formelles.

- Les nouveaux centres passerelles accorderont une plus grande attention aux questions liées au genre et à l’handicap.
- Les nouvelles classes passerelles fonctionneront davantage comme un dispositif de soutien aux familles, et de ce fait, elles favoriseront le renforcement du lien école-famille.
- Le pilotage des nouvelles classes passerelles sera davantage intégré dans l’architecture de l’éducation nationale, tant au niveau central qu’au niveau déconcentré.
- Les élèves issus des nouvelles classes passerelles bénéficieront de meilleures opportunités scolaires, notamment du point de vue du transfert vers le système formel.
- Les acteurs socio-économiques (locaux ou nationaux) ainsi que des leaders d’opinion (locaux ou nationaux) seront davantage sollicités pour accompagner les nouvelles classes passerelles et/ou faire leur promotion.
- Les nouvelles classes passerelles recoureront davantage au bilinguisme.
- Les nouveaux centres passerelles bénéficieront de meilleurs enseignants, autrement dit plus qualifiés, mieux formés, plus motivés et mieux rémunérés.
- Dans les nouveaux centres passerelles, les apprenant.e.s bénéficieront d’un meilleur environnement d’apprentissage, grâce en particulier à la gratuité des manuels scolaires, à la généralisation des bibliothèques de lecture, à l’intégration des TIC dans les activités pédagogiques.

Les conditions requises pour une bonne mise en œuvre des réformes ci-dessus suggérées pour les classes passerelles sont les suivantes :

- Un engagement fort de l’État en faveur du développement des classes passerelles.
- Un engagement conséquent de toutes les autres parties prenantes (collectivités territoriales, communautés locales, parents d’élèves, PTF, etc.).
- Une mise à niveau (qualitativement et quantitativement) des formateurs dans les classes passerelles.
- Un accroissement significatif des ressources (financières, humaines, matérielles, etc.) allouées aux classes passerelles.

9. Recommandations

Recommandations d’ordre général

- Organiser une grande concertation nationale autour des classes passerelles, réunissant tous les acteurs impliqués ou concernés, et aux fins (i) d’une part de faire un diagnostic sans complaisance de plusieurs décennies de mise en œuvre des classes passerelles, (ii) d’autre part de définir les grands axes de réforme du sous-secteur.
- Lancer une grande étude de cartographie des classes passerelles au sein du pays.
- Mettre en place un cadre de concertation des acteurs et/ou des structures intervenant autour des questions liées à la protection ou à la promotion de l’enfance.
- Mobiliser tous les acteurs, structures et institutions de l’éducation populaire. L’expérience (au niveau mondial) de l’éducation populaire doit en effet inviter l’État à questionner sa stratégie en matière d’alphabétisation, dans le sens par exemple de la mise en place d’un réseau distribué, fédérant toutes les initiatives, et particulièrement les écoles populaires. Un tel réseau permettrait en effet de mobiliser l’intelligence collective,

et de promouvoir un système reposant sur la pluralité ou la diversité, plutôt que sur l'uniformisation ou la standardisation.

Recommandations spécifiques/ciblées

A l'attention du Gouvernement (Ministère de l'Éducation nationale, Ministère en charge des finances, etc.) :

- Engager une vaste réforme des politiques publiques du point de vue de l'alphabétisation et de l'inclusion scolaire.
- Engager toutes actions utiles du point de vue de la réforme des classes passerelles.
- Mettre en place un système incitatif pour encourager les familles concernées à inscrire leurs enfants dans les classes passerelles, et à les y maintenir.

A l'attention des services déconcentrés et des collectivités territoriales :

- Mettre en place, au sein des services déconcentrés de l'éducation (IA, IEF), un système de contrôle et de suivi de la performance des classes passerelles.
- Définir et mettre en œuvre, au sein des collectivités territoriales, des politiques et des stratégies autour de l'alphabétisation et de l'éducation inclusive.

A l'attention des partenaires techniques et financiers (PTF) :

- Soutenir et/ou continuer à soutenir les efforts des pouvoirs publics (au niveau national et local) ainsi que des acteurs sur le terrain (OCB, ONG, etc.) du point de vue de l'amélioration des classes passerelles, et plus globalement de la lutte contre l'analphabétisme et l'exclusion scolaire.

A l'attention des structures de mise en œuvre des innovations :

- Faire en sorte que les classes passerelles soient davantage perçues (entre autres) comme un dispositif de soutien aux familles, favorisant le renforcement du lien école-famille.
- Positionner les centres passerelles comme des centres inclusifs par excellence, accordant notamment une attention particulière aux questions liées au genre et au handicap, ainsi qu'à tous les autres apprenant.e.s qui bénéficient d'un faible accès au système formel (réfugiés, nomades, enfants de la rue, etc.).
- Mettre en place dans les meilleurs délais, au sein des centres passerelles qui n'en disposent pas encore, les organes de gouvernance participative (gouvernement des élèves, comité de gestion scolaire, AME et/ou APE, etc.).
- Mettre en place, dans tous les centres passerelles, une bibliothèque de lecture.

A l'attention du Consortium (Fondation Karanta, FAWE, ROCARE) :

- Assurer une bonne capitalisation des travaux issus du programme de recherche sur les classes passerelles.
- Explorer les voies et moyens permettant la pérennisation des activités du consortium.

INTRODUCTION

L'Afrique subsaharienne est la région où le taux d'adolescents non scolarisés est le plus élevé. Selon l'Institut des statistiques de l'UNESCO, en 2019, sur 59 millions d'enfants hors système scolaire dans le monde, 32 millions vivent en Afrique subsaharienne. Au niveau du primaire 18,8% n'ont pas accès à l'école, dont 21,4% de filles. Des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, 36,7% sont hors du système. Sur ce pourcentage 38,1% sont des filles. Quant aux enfants en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire, 57,5% sont hors système dont 60,5% de filles. Globalement, tous les enfants et adolescents hors système scolaire (cycle primaire, secondaire premier et deuxième cycles), représentent 31,2% des effectifs (et parmi eux, 33,6% sont des filles).

Le rapport général du GPE souligne qu'en 2019, 19,2% des enfants en âge d'être scolarisés au primaire de ses pays partenaires ne l'étaient pas. Dans les contextes de conflits et de fragilité, seulement 41% des filles terminent le premier cycle du secondaire (GPE, 2020). L'UNESCO estime qu'en 2017, plus de 617 millions d'enfants et d'adolescents en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire (soit 6 sur 10) n'atteignent pas les niveaux de compétence minimum requis en lecture et en mathématiques.

Depuis trois décennies, les pays membres de la Fondation Karanta ont chacun expérimenté des solutions innovantes pour résoudre les défis liés à l'Education Non formelle (ENF). L'on peut citer à titre d'exemples les écoles du village et les Centres d'Education Pour le Développement (CED) au Mali, les Centres d'Education pour l'Intégration (Burkina Faso, Mali) et les Centres d'Education Alternative (Niger, Burkina Faso), les centres NAFA ou écoles de la seconde chance (Guinée) et la la Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelles (SSA/P) (Côte d'Ivoire, Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal). Ces différentes initiatives visent le renforcement de capacités des jeunes filles et garçons et de jeunes femmes à travers un enseignement bilingue et la formation qualifiante.

La volonté politique exprimée dans ces différents pays en vue de favoriser l'émergence d'une société de progrès, fondée sur l'effectivité des droits à l'Éducation Pour Tous (EPT) a été renforcée à travers les différents engagements internationaux. Ces engagements se traduisent par l'adoption des résolutions et de décisions prises dans le cadre de l'Éducation Pour Tous (EPT), des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), des Objectifs de Développement Durable (ODD), de la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA 2003-2012), de la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique (CESA 1625).

Conscients des obstacles que présente l'analphabétisme, les pays membres de la Fondation Karanta ont avec l'appui des partenaires techniques et financiers (PTF), conçu et mis en œuvre des programmes et des projets d'alphabétisation d'envergure, avec pour objectif fondamental, de réduire voire d'éradiquer l'analphabétisme. Toutefois, au cours de ces dernières années, ces États ont connu un nombre croissant de crises résultant des situations de conflits, d'insécurité, de catastrophes naturelles ou de pandémies, rendant plus difficile la mise en œuvre de ces

programmes et projets d'AENF sur le terrain. Ainsi, des milliers d'adolescents et d'adultes dont le nombre ne cesse de croître sont encore privés d'éducation.

Fort de ce constat, le consortium composé de la Fondation Karanta, du FAWE et du ROCARE a initié un ambitieux projet visant à offrir de nouvelles opportunités aux enfants et aux jeunes non scolarisés (de 8 à 15 ans) à travers le développement d'un programme d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans six pays de la région de l'Afrique de l'Ouest¹. Plus précisément, ce projet ambitionne de couvrir les trois (3) principaux champs suivants.

- d'abord, étudier les pratiques et innovations en cours et déterminer la mesure dans laquelle (i) les pratiques et innovations sont renforcées par une modélisation et une mise à essai en vue de proposer une stratégie de mise à échelle à différents niveaux dans différents contextes politiques, économiques et culturels ; (ii) les impacts positifs de ces pratiques et innovations sont un incubateur à tous les niveaux de pilotage politique, institutionnel et opérationnel des systèmes éducatifs ; (iii) les différentes parties prenantes sont impliquées à tous les niveaux ;
- ensuite, documenter, de façon factuelle, l'effectivité du processus de modélisation de la pratique et de l'innovation retenue, sa mise à l'essai et les stratégies de sa mise à échelle dans différents contextes ;
- enfin, apporter de nouveaux éléments pour les décideurs en charge de la gestion publique de l'éducation au plan politique, institutionnel et opérationnel et tous ceux impliqués dans la thématique du projet (à savoir donc les communautés à la base, les élus locaux et nationaux, les cadres et agents des services techniques nationaux et déconcentrés, etc.).

La première étape de ce vaste projet a consisté à conduire des recherches sur les pratiques et innovations éprouvées dans les six (06) pays membres de la Fondation Karanta. Plus spécifiquement, l'objectif de cette première étape consistait à (i) dresser un état des lieux (revue de littérature) sur les différentes pratiques en matière de classes passerelles existantes dans chacun de ces pays, leur historique, leur dispositif de mise en œuvre, les résultats engrangés, les facteurs de réussite et les limites ; (ii) collecter et traiter des données, autour des classes passerelles, et portant plus spécifiquement sur les acteurs et/ou bénéficiaires suivants : les apprenants.e.s, les enseignants, les parents d'élèves, les comités de gestion, les représentants des

¹ Au-delà, les objectifs spécifiques suivants sont poursuivis par le projet : (i) générer des connaissances sur les pratiques et innovations éprouvées en matière d'éducation non formelle et d'autres opportunités d'apprentissage souhaitables pour l'intégration des enfants et des jeunes non scolarisés et déscolarisés dans le système éducatif formel ; (ii) proposer un plan pour la mise à échelle du modèle de centres / classes à passerelle comme structures faîtières entre le centre d'alphabétisation et / ou d'éducation non formelle et l'enseignement primaire ou secondaire précoce adapté au contexte des pays concernés ; (iii) renforcer les capacités de pilotage politique, institutionnel et opérationnel requise des parties prenantes pour tester le modèle et consolider l'innovation ; (iv) rendre l'innovation accessible, compréhensible et utile aux parties prenantes pour la prise de décision politique, institutionnelle et opérationnelle.

Parmi les résultats attendus de ce projet, on peut citer les suivants : (i) des connaissances sont générées sur les pratiques et innovations éprouvées en matière d'éducation non formelle et autres offres d'apprentissage souhaitables pour l'intégration des enfants et jeunes non scolarisés et déscolarisés dans le système éducatif formel ; (ii) un plan est proposé pour la mise à échelle du modèle de centres / classes à passerelle comme structures faîtières entre le centre d'alphabétisation et / ou d'éducation non formelle et l'enseignement primaire ou secondaire précoce adapté au contexte des pays concernés ; (iii) le renforcement des capacités de pilotage politique, institutionnel et opérationnel requises des parties prenantes pour tester le modèle et consolider l'innovation ; (iv) l'innovation est accessible, compréhensible et utile aux parties prenantes pour la prise de décision politique, institutionnelle et opérationnelle.

services déconcentrés et décentralisés de l'éducation, etc. ; (iii) esquisser une première tentative de modélisation d'un nouveau type de classes passerelles.

Le présent document constitue le rapport pour le Sénégal au titre de l'étape précédemment décrite. Il s'est appuyé, pour la phase de collecte de données, sur les outils méthodologiques (protocole de recherche, questionnaires, guides d'entretien, etc.) élaborés par le consortium (Karanta-ROCARE-FAWE) et destinés à appuyer les études de terrain.

Ce rapport est par ailleurs structuré comme suit. La première partie présente sommairement une revue de littérature sur les classes passerelles au Sénégal, ainsi que sur la situation des enfants hors de l'école. La deuxième partie traite des aspects méthodologiques, et notamment de l'approche, des outils et du dispositif de collecte, de l'échantillonnage, et des modalités concrètes de collecte des données (préparatifs, formation des enquêteurs, mise en œuvre des enquêtes, etc.). La troisième partie présente les résultats des enquêtes de terrain, tant du point de vue des caractéristiques des centres, des apprenant.e.s ou des facilitateurs, que du fonctionnement pédagogique des centres ou de leurs processus éducationnels. La quatrième partie analyse et interprète les résultats obtenus, et met particulièrement l'accent sur les questions relatives à l'inclusion, au genre, au bilinguisme, au TIC, aux facilitateurs, etc. La cinquième partie décrit les grandes lignes du nouveau modèle proposé pour les centres passerelles, et présente en particulier, pour ce nouveau modèle, les composantes, les avantages comparatifs, les facteurs-clefs ou critiques de sa mise en œuvre. La sixième et dernière partie formule quelques recommandations, d'abord d'ordre général, et ensuite ciblant quelques catégories particulières d'acteurs.

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

1.1 Contexte spécifique de l'éducation de base au Sénégal

Au Sénégal, selon les derniers chiffres disponibles (MEN, 2019), la situation de l'éducation de base se présente comme suit :

- le taux brut de scolarisation est de 86,9% à l'école élémentaire², et de 49,8% dans l'enseignement moyen ;
- le taux d'abandon est de 10,61% à l'élémentaire, tandis qu'il se situe à 9,1% dans l'enseignement moyen ;

²Le TBS global à l'élémentaire a connu une croissance notable passant de 67,2% en 2000 à 93,9% en 2011 et une baisse de 2015 à 2018 avec 86,4%. Par contre entre 2018 et 2019 le TBS a baissé de 1,5 point passant de 86,4% à 84,9%. Cette baisse s'explique, entre autres, par un accroissement plus important de la population scolarisable (3,2%) que celui des effectifs scolarisés (1,4%). Cette évolution en dents de scie reste en deçà de la valeur cible qui est 95,9%, suite à une demande potentielle de scolarisation non prise en charge avec le poids important des enfants de 6 ans dans les nouveaux inscrits liés à l'essor du Développement intégré de la petite Enfance (DIPE).

- le taux de transition CM2/Sixième est de 73,9% ; en ce qui concerne le taux d'achèvement du cycle, il est de 62,2% à l'élémentaire, et au niveau de l'enseignement moyen, il est de 62,3%³.

Il ressort de ces statistiques, que l'État a consenti d'importants efforts en matière d'accès et de qualité. Toutefois, on note encore des disparités entre les régions, les milieux de résidence, les milieux socio-économiques, les croyances religieuses, le genre, etc. De ce fait, le Sénégal, tout comme beaucoup d'autres pays de la sous-région, n'a pas encore atteint les objectifs d'éducation universelle, tels que définis par l'Éducation Pour tous (EPT) en 2015, et plus récemment par les Objectifs du Développement Durable (ODD).

1.2 Les enfants hors du système

L'exclusion d'enfants du système scolaire formel (que ce soit à travers le non-enrôlement ou la sortie précoce⁴) est devenue aujourd'hui un véritable fléau au niveau mondial. En Afrique, entre 2000 et 2012, le nombre d'enfants qui ont l'âge d'aller à l'école élémentaire et qui ne sont pas enrôlés a certes baissé, passant de 41 millions (dont 22,3 millions de filles) à 29 millions (dont 16,6 millions de filles) ; cependant, ce nombre reste encore très élevé.

Au Sénégal, en dépit de la loi sur l'obligation scolaire qui impose une scolarité obligatoire de dix ans pour tout enfant de 6 à 16 ans, une part non-négligeable d'enfants de ce groupe d'âge n'est pas à l'école, comme le montre la figure suivante⁵ :

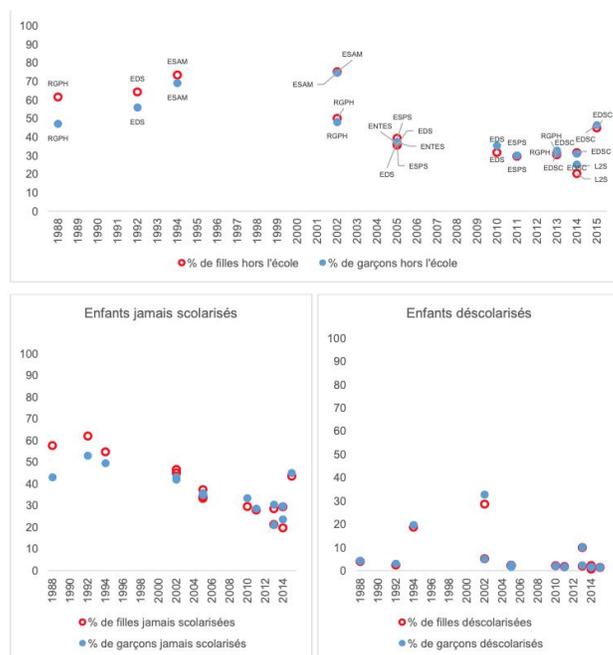
³ En 2010-2011, sur 100 élèves inscrits, environ 66,5 % atteignent la fin du cycle, contre 38,6% en 2000, soit une progression de 27,9% dans la période. Malgré ces progrès notés, les performances restent encore en deçà de la valeur qui est de 70,4%. Cette situation est tributaire en bonne partie des taux de redoublement et d'abandon encore élevés. Le taux moyen d'abandon dans les six niveaux du cycle élémentaire est passé de 8,9% en 2010 à 10,61% en 2018. Le taux de redoublement a baissé en passant de 12,8% en 2000 à 3,4% en 2011 ; soit une avancée dans la fluidité des cohortes. Le taux de transition de l'Élémentaire au collège est passé de 43,8% en 2002 à 88,4% en 2011, puis à 68,2% en 2018.

⁴ La population des enfants hors du système est constituée de deux sous-populations : les enfants jamais scolarisés et les enfants ayant été scolarisés, mais qui ne le sont plus au moment de l'enquête ou du recensement, au regard du groupe d'âge scolaire relatif à l'enseignement primaire ou secondaire.

⁵ Les différentes enquêtes recensées dans cette figure sont les suivantes :

- EDSC : Enquête démographique et de santé continue (2013, 2015) ;
- EDS : Enquête sur la dimension sociale (1992) ;
- ESAM : Enquêtes sénégalaises auprès des ménages (1994, 2001) ;
- ESPS : Enquêtes de suivi de la pauvreté au Sénégal (2005) ;
- RGPH : Recensement général de la population et de l'habitat (1988, 2013).

Figure 1 – Proportion d'enfants hors école de 9 à 11 ans, selon le sexe et la source de données



Source : Awissi et alii (2018)

Selon les résultats du dernier recensement général de la population (ANSD, 2013⁶), plus de 1.500.000 enfants en âge d'être scolarisés sont en dehors de l'école⁷ (cf. Tableau 1). Ces enfants hors école (EHE) représentent environ 47% de l'ensemble des enfants d'âge scolaire (cf. Tableau 2). Sur 10 EHE, près de 8 n'ont jamais été scolarisés alors que seulement 2 sur 10 sont déscolarisés. Par ailleurs, sur les 3.332.809 enfants recensés hors du système formel classique, ceux qui sont dans les systèmes alternatifs sont les plus nombreux (1.759.717). Les autres enfants en situation de risque sont respectivement ceux qui n'ont jamais été scolarisés (1.248.258) et ceux qui ont décroché (324.834). Autrement dit, d'une part, les systèmes dits alternatifs constituent une offre d'éducation et de formation qui concurrence nettement l'école formelle classique, d'autre part, le décrochage scolaire reste au Sénégal, un phénomène beaucoup moins marqué que le non enrôlement⁸.

⁶ Ce recensement de 2013 est le dernier recensement général qui a été conduit au Sénégal. Il constitue par ailleurs, à ce jour, la base de données la plus détaillée en ce qui concerne la situation des enfants hors de l'école. C'est pour cette raison que ce rapport s'appuie fortement sur ces données issues du recensement de 2013.

⁷ Ce chiffre était de 1.300.000 en 2005, soit un taux de croissance annuelle d'environ 2,5% sur la période.

⁸ Les chiffres les plus récents disponibles (MEN, 2019) ont révélé un effectif de 1.498.286 enfants âgés de 6 à 16 ans hors du système éducatif, soit 37,2% de la population scolarisable de ce groupe d'âge. Du point de vue du profil scolaire des enfants hors du système, les enfants qui n'ont jamais été scolarisés dominent encore cette population d'enfants scolarisables mais exclue du système éducatif. En effet, 1.174.077 n'ont jamais été scolarisés, soit 78,6% de l'ensemble des enfants de 6 à 16 ans hors du système.

Tableau 1 – Répartition de la population d'enfants d'âge scolaire au Sénégal

Statut scolaire	Urbain				Total urbain	Rural				Total rural	Total Sénégal
	7-12		13-16			7-12		13-16			
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin		Masculin	Féminin	Masculin	Féminin		
Scolarisé (1)	294017	305439	166210	176204	941870	265576	279672	137754	134845	817847	1759717
Jamais scolarisé (2)	76507	65121	49514	51926	243069	344068	304945	181263	174913	1005189	1248258
Déscolarisé (3)	37672	38775	41691	44980	163119	39987	42071	37188	42469	161715	324834
Enfants hors l'école (4)=(2)+(3)	114180	103896	91205	96907	406187	384054	347016	218451	217383	1166904	1573092
Total (5)=(1)+(2)+(3)	408197	409335	257415	273111	1348058	649630	626689	356205	352227	1984752	3332809

Source : ANSD (2013)

Tableau 2 – Profils de scolarisation des enfants hors école (en %)

	7-12 ans		13-16 ans		Total 7-16 ans
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	
Déscolarisés	15.6%	17.9%	25.5%	27.8%	20.6%
A fréquenté école coranique	8.8%	6.9%	14.6%	10.7%	9.8%
Fréquenté actuellement école coranique	25.9%	18.6%	15.5%	7.7%	18.1%
A fréquenté école arabe pur	1.2%	1.4%	1.7%	2.3%	1.6%
Fréquenté école arabe pur	4.7%	5.4%	2.9%	2.8%	4.2%
A fréquenté autre non formel	0.0%	0.0%	0.1%	0.2%	0.1%
Fréquenté autre non formel	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%
N'a jamais fréquenté d'école	43.6%	49.5%	39.8%	48.4%	45.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Effectifs	498234	450913	309656	314289	1573092

Source : ANSD (2013)

Quant aux variations selon les zones rurales et celles urbaines, elles sont très marquées. En milieu rural, on dénombre 60% d'enfants hors école, tandis que cette proportion est de 30% en milieu urbain. L'opposition urbain / rural est plus marquée en ce qui concerne la non-scolarisation. Les systèmes alternatifs accueillent beaucoup d'urbains tandis le nombre de décrochages est sensiblement le même dans les deux zones. Le tableau suivant indique le nombre d'enfants hors école, selon le sexe, le milieu de résidence et le groupe d'âge.

Tableau 3 – Enfants hors école, selon le sexe, le milieu de résidence et le groupe d'âge

Sexe	Sénégal		Urbain		Rural	
	7-12	13-16	7-12	13-16	7-12	13-16
Masculin	498 234	309 656	114 180	91 205	384 054	218 451
Féminin	450 913	314 289	103 896	96 907	347 016	217 383
% filles	47.5%	50.4%	47.6%	51.5%	47.5%	49.9%

Source : ANSD (2013)

Les cinq régions les plus affectées par le phénomène des enfants hors école sont les régions de Kaffrine, de Diourbel, de Tambacounda, de Louga et de Matam. Dans ces régions, la proportion des enfants concernés dépasse 60%. En ce qui concerne la déscolarisation, le phénomène est relativement important à Dakar et à Ziguinchor (entre 40 et 50% des enfants hors école) où la scolarisation est pourtant la plus forte.

Le nombre d'enfants de 7 à 16 ans vivant avec un handicap est de 35.369 (cf. Tableau 4), soit 1,06% du nombre total d'enfants de la catégorie. Parmi eux, 23.425 enfants sont hors école, ce qui représente 66% de cette catégorie d'enfants, alors que cette proportion est de 47% pour l'ensemble du Sénégal. Parmi ces enfants à handicap et hors école, une grande partie n'a jamais été scolarisée (87,5% contre 79% pour l'ensemble des enfants de 7 à 16 ans au Sénégal).

Tableau 4 – Enfants hors école vivant avec un handicap

Statut scolaire	Handicap Léger				Total handicap léger	Handicap Lourd				Total handicap lourd	Total handicap
	7-12		13-16			7-12		13-16			
	M	F	M	F		M	F	M	F		
Jamais scolarisé	4220	3451	2095	1861	11627	3487	2890	1349	1128	8854	20481
Déscolarisé	462	478	477	547	1962	316	310	161	194	982	2944
Scolarisé	2605	2400	1033	945	6982	1928	1966	544	523	4962	11944
«hors l'école»	4682	3928	2572	2408	13590	3804	3200	1509	1322	9836	23425
Total	7287	6328	3604	3353	20572	5732	5166	2054	1846	14797	35369
% enfants «hors l'école»	64%	62%	71%	72%	66%	66%	62%	74%	72%	66%	66%

Source : ANSD (2013)

La tranche d'âge 7-12 ans (élémentaire) est concernée par le hors-école à 45%, tandis la tranche 13-16 ans (moyen) l'est à 50%. Les variations entre filles et garçons sont très faibles, avec un désavantage pour les filles à l'âge de l'enseignement élémentaire, et une quasi-égalité à l'âge du moyen.

Les enfants hors école ne possédant pas d'acte de naissance représentent 21% de la tranche d'âge 7-16 ans. La proportion d'enfants hors 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. Ces proportions sont plus élevées pour les filles que les garçons et augmentent avec l'âge.

Enfin, 50% des enfants de 7 à 16 ans résidant dans un ménage dirigé par un homme sont hors école. Ils le sont moins (35%), lorsque le chef de ménage est une femme. Les enfants sont plus souvent hors école (55%) lorsque le chef de ménage est non scolarisé⁹.

1.3 Les alternatives à l'offre d'éducation formelle (réponses apportées)

Face aux nombreux défis de l'éducation au Sénégal, la prise en charge des enfants déscolarisés et non scolarisés dont le nombre déjà important, n'a cessé de croître, figure depuis longtemps parmi les priorités de la politique éducative. C'est à ce titre notamment que la lettre de politique générale sectorielle pour l'éducation et la formation (LPGS/EF) de 2012 a mis un accent particulier sur la diversification de l'offre et l'institution de l'obligation scolaire de 10 ans.

Les causes identifiées pour expliquer la déperdition scolaire sont principalement les difficultés économiques des familles, l'analphabétisme de certains parents qui leur fait perdre de vue l'intérêt de l'école, l'insuffisance d'une offre éducative adaptée aux besoins des parents, et l'inaccessibilité et l'insuffisance des structures éducatives.

En vue de satisfaire la demande sociale d'éducation, l'État du Sénégal avait opté pour une diversification de l'offre éducative par l'introduction de l'enseignement franco-arabe et l'éducation religieuse dans les écoles publiques depuis 2002, notamment dans les zones où l'expansion de l'école classique rencontre des résistances. Cependant, la forte demande est encore loin d'être couverte en raison principalement d'une offre encore limitée.

1.3.1 Les différents modèles alternatifs

La réaction institutionnelle face aux problèmes d'accès et d'acceptation de l'offre éducative formelle a été partout la recherche de modèle alternatif permettant :

- la réponse à la demande éducative des familles particulièrement dans les zones enclavées et démunies ;
- l'adaptation de l'enseignement aux réalités et besoins du milieu ;
- l'utilisation des langues nationales comme objet et langue d'apprentissage ;
- la préparation rapide des enfants à la production et à la prise en charge des problèmes et leur milieu.

Au Sénégal, les principales alternatives à l'offre d'éducation formelle sont les suivantes :

- les alternatives à l'intérieur même du modèle formel : ce sont des modèles intégrés dans le système formel et qui développent le même programme ; il s'agit principalement (i)

⁹ Un tel résultat rappelle la nécessité de mettre en œuvre des campagnes de sensibilisation/communication ciblant particulièrement les populations non alphabétisées.

des écoles associatives (EA) et des écoles « coins de rue » (ECR)¹⁰, (ii) du modèle « Stratégie de Scolarisation Accélérée, la Passerelle ».

- les alternatives développées parallèlement au formel : ce sont des modèles d'éducation non formelle très souvent communautaires, développés parallèlement au formel, et qui déroulent sur une durée plus courte les approches bilingues (langue nationale/français) ; au Sénégal, il s'agit principalement des Écoles communautaires de Base (ECB)¹¹, du soutien scolaire/communautaire¹², et du modèle « Insertion socioprofessionnelle »¹³.
- les alternatives concurrentielles au formel : certaines communautés n'ayant pas adopté l'école « française » ont développé d'autres modèles, et principalement, il s'agit des *desdaaras*¹⁴.

1.3.2 Les classes passerelles

Comme mentionné ci-dessus, les classes passerelles constituent une disposition organisationnelle, réglementaire et pédagogique permettant à un ou une bénéficiaire de passer d'une offre d'éducation à une autre.

1.3.2.1 Les acteurs et leurs interventions

Au Sénégal, en ce qui concerne la prise en charge globale des enfants hors école, une expérience pilote appuyée par l'UNESCO au début des années 2000 avait cherché à apporter une première réponse à ce phénomène dans les régions de Tambacounda et Kédougou choisies du fait de leurs taux de déscolarisation et de non scolarisation élevés. Par la suite, l'UNESCO avait étendu son

¹⁰ Les écoles coin de rue sont des initiatives populaires d'éducation et de formation gérées par la communauté. Communément appelées les écoles de la « débrouille », elles ont pour bénéficiaires une catégorie sociale en extrême vulnérabilité (enfants, jeunes, adultes, analphabètes, déscolarisés et non scolarisés en quête de savoir). Lors de la création d'une « école coin de rue », tout est à mettre en place : local ou abri à trouver et à équiper, contenus et modules d'apprentissage et de formation à concevoir et adapter. Il s'agit de donner aux bénéficiaires des rudiments pour faire face à leur environnement difficile. Puis, au fur et à mesure que l'ECR se structure, les contenus évoluent ; scolarisation (apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul) en français, en arabe et en langues nationales, formation pratique à de petits métiers (activités génératrices de revenus), animation socio-éducatives et soutien scolaire d'élèves des établissements publics.

¹¹ Le modèle ECB a une durée de prise en charge de 4 ans avec une option passerelle dans le moyen ou une insertion dans des filières professionnelles. Dans les autres pays de la sous-région, les équivalents du modèle ECB sont les suivants :

- au Mali : les Centres d'Éducation pour le Développement (CED).
- au Burkina Faso : les Centres d'Éducation de Base Non formelle (CEBNF), les Écoles Communautaires (ECOM) et les Centres *Bamna Nuara*.
- au Niger, les Centres de Formation pour le Développement Communautaire (CFDC), le Développement d'Unités didactiques d'Alphabétisation et de Loisirs (DUDAL), les Centres d'éducation alternatives pour adolescents et les écoles de seconde chance.

¹² Il s'agit d'initiatives d'éducation populaire contribuant à la prise en charge de milliers de jeunes garçons et filles exclus des écoles ou n'ayant aucune formation scolaire. Ces initiatives assurent aussi un suivi pour des enfants issus de quartiers défavorisés et scolarisés dans des écoles publiques ou privées grâce à un soutien scolaire le soir ou dans les moments où ces enfants ne sont pas à l'école.

¹³ Ce modèle propose à des enfants et à des jeunes non scolarisés/déscolarisés et/ou en rupture sociale, des formations leur permettant une insertion durable dans le monde du travail.

¹⁴ Au Niger ou en Mauritanie, on retrouve les mêmes modèles (cf. respectivement le modèle des écoles coraniques rénovées, et celui des *méhadras*).

intervention dans les académies de Pikine Guédiawaye, Kaffrine, Sédhiou, et Matam. C'est dans cette même dynamique que le Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Équité dans l'Éducation Base (PAQEEB¹⁵) était intervenu en ciblant les enfants hors système (non scolarisés et déscolarisés) des régions de Diourbel, Kaffrine, Louga, Matam et Tambacounda (lesquels figurent parmi les plus affectées par le phénomène). Ainsi, par une stratégie d'enrôlement puis de réinsertion dans des écoles de transfert, ces enfants déscolarisés et non scolarisés ont eu l'opportunité d'accéder à une éducation de base de qualité.

C'est également dans cette perspective de réduction du nombre d'enfants hors école que s'était inscrit, en 2016, le partenariat entre le Ministère de l'Éducation nationale (MEN) et l'UNICEF, autour de l'expérience pilote d'insertion/réinsertion à l'élémentaire d'enfants hors école dans les régions de Kédougou et Tambacounda. La phase pilote ayant atteint des résultats probants, l'État et d'autres partenaires (dont toujours l'UNICEF) ont décidé d'étendre l'expérience dans d'autres régions. C'est ainsi que, pour la période 2018-2019, l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEFF) a appuyé l'extension de l'expérience à la région de Matam au moment où, en plus des régions de Kédougou et Tambacounda, l'UNICEF a étendu ses activités à Kaffrine, à Kolda, à Matam, à Pikine-Guédiawaye et à Sédhiou.

L'USAID-Passerelle a aussi ouvert des classes depuis 2018 dans les académies de Kédougou, Kolda, Sédhiou et Ziguinchor. Plus récemment, le PAQEEB-FA¹⁶ avait prévu, pour l'année scolaire 2020/2021, de prendre en charge 8.000 enfants déscolarisés et non scolarisés âgés de 8 à 14 ans dans les régions de Matam, Kaffrine, Louga, Tambacounda et Diourbel. La spécificité de l'intervention du PAQEEB-FA, réside dans deux aspects : (i) la stratégie du faire faire est abandonnée au profit de la responsabilisation entière des structures du MEN que sont les IA et les IEF (cela permet une internalisation de l'expérience que ces structures vont devoir prendre en charge dans leurs PTA) ; (ii) les domaines d'apprentissage prioritaires sont langue/communication et mathématiques, porteurs des disciplines dites instrumentales.

En dehors de l'Etat et des organisations des Nations-Unies (UNICEF, UNESCO), des organisations de la société civile ont développé diverses initiatives de prise en charge des jeunes exclus du système scolaire formel : parmi ces dernières, on peut citer, entre autres, MFFE/PALAM, ADEF AFRIQUE, ALPHADEV, CNEAP, Aide et Action, Village pilote, OFAD NAFORÉ, Plan Sénégal, Les Piéristes, Association *Gune*, CATEA, ONG La Lumière, Association La Lumière, etc.

1.3.2.2 Les caractéristiques principales des expériences

Les caractéristiques du modèle portent sur sa définition, les contenus à enseigner, les outils, les personnels et les mesures à prendre.

¹⁵ Le Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Équité dans l'Éducation de Base (PAQEEB) constitue un volet du Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence du secteur de l'éducation et de la formation (PAQUET-EF).

¹⁶ Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Équité dans l'Éducation de Base - Financement additionnel (PAQEEB/FA), lancé en 2020.

1.3.2.2.1 Définition du modèle

Le Sénégal s'est inspiré du modèle unifié mis en œuvre au Burkina, au Niger et au Mali. Il s'agit de la Stratégie de Scolarisation Accélérée avec la Passerelle (SSA/P) initiée par la Fondation Stromme (cf. Encadré 1).

Encadré 1 - Stratégie de Scolarisation Accélérée avec la Passerelle (SSA/P)

La Stratégie de Scolarisation Accélérée avec la Passerelle (SSA/P) est une école alternative qui offre une chance aux enfants de 9 à 14 ans qui n'ont pas pu accéder à l'école formelle ou qui en ont été exclus très tôt, pour diverses raisons. En raccourcissant le cursus ordinaire de deux à trois années, cette école crée un nouveau paradigme dans l'accès à l'enseignement formel classique. Elle débouche sur une évaluation sous forme de test de niveau pour intégrer l'école formelle par les classes de 3^{ème} ou 4^{ème} années du cycle primaire. Un curriculum de la Fondation Stromme inspiré du programme du cours élémentaire de l'enseignement formel est d'ores et déjà disponible et sert d'outil de base pour les enseignements-apprentissages. La langue nationale du milieu est enseignée pendant deux mois puis le français est introduit à l'oral avant de devenir langue d'enseignement à partir du 3^{ème} mois. Le programme prévoit l'introduction de l'instruction civique et morale, à laquelle s'ajoutent des activités sportives afin d'établir un équilibre entre le corps et l'esprit des apprenant.e.s. La conduite des enseignements est confiée à des enseignants/es qui bénéficient de formations spécifiques.

Le programme de la SSA/P est un condensé sélectif et intégré des 3 premières années de l'école primaire (CP-CI-CE1). Les contenus de programme sont le français, les mathématiques, les compétences de vie courante et les disciplines d'éveil à dominante esthétique (chant, dessin, poésie). Le volume horaire hebdomadaire est de 34 heures, pendant 6 jours (lundi à samedi). La durée (annuelle) de l'année scolaire est de 34 semaines de cours, avec une semaine de vacances à la fin de chaque trimestre.

Le modèle consiste à assurer l'insertion et la réinsertion scolaire avec un programme accéléré destiné :

- aux enfants déscolarisés de la première étape en vue de leur réinsertion au CE1 si les compétences visées (étape 1) sont maîtrisées ou au CP, si les performances sont faibles ;
- aux enfants non scolarisés en vue de leur insertion dans le système ;
- aux enfants ayant décroché à partir de la 2^{ème} étape en vue de leur réinsertion au CM1 si les compétences visées (étape 2) sont maîtrisées ou au CE2, si les performances sont faibles.

L'insertion et la réinsertion de ces enfants se font dans des écoles de transfert proches de leurs lieux d'habitation.

1.3.2.2.2 Contenus éducatifs

Le programme des enfants hors école est un condensé des compétences et contenus du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) de la première étape pour le groupe 1 et de la deuxième étape pour le groupe 2. L'accent est mis sur le domaine langue et communication et sur les mathématiques, avec une ouverture vers les compétences des domaines ESVS et EPSA. Les activités de ces domaines doivent être déroulées sur une durée de 5 mois. Pour les 4 mois

restant, le crédit horaire qui leur était alloué est utilisé pour renforcer les enseignements-apprentissages en lecture/compréhension et en mathématiques.

Les classes passerelles fonctionnent en même temps que les classes formelles pour une période de neuf (09) mois dont les deux premiers sont consacrés aux apprentissages en langues nationales.

1.3.2.2.3 Outils

Le facilitateur ou la facilitatrice dispose d'un guide élaboré sur la base du programme du CEB condensé. Le guide comprend la planification des apprentissages et les indications didactiques dans tous les domaines. Dans le cadre de sa documentation, l'enseignant peut utiliser tout autre support pouvant améliorer son enseignement.

Concernant les élèves, les manuels de la 1^{ère} et de la 2^{ème} étape du CEB agréés par le MEN sont utilisés.

Pour accompagner le processus de mise en œuvre, des outils de formation, de suivi et de gestion sont élaborés, partagés avec les acteurs impliqués et mis à la disposition des services déconcentrés.

Pour lutter contre les décrochages précoces, il est préconisé que des stratégies d'identification des causes d'abandon soient mises en place dans les écoles. Ce dispositif vise à permettre de s'appuyer sur des enfants en situation de vulnérabilité pour identifier les causes potentielles de décrochage précoce en vue de bâtir une stratégie efficace de lutte contre ce phénomène.

1.3.2.2.4 Personnels

Le personnel est constitué principalement de deux (2) catégories : les facilitateurs et les superviseurs.

- Les facilitateurs : ils sont choisis parmi les enseignants retraités, les volontaires des ECB, les moniteurs de l'alphabétisation et les jeunes diplômés. Le facilitateur doit être titulaire du BAC et être de préférence du milieu. Une expérience en éducation et une maîtrise de la langue du milieu sont souhaitables. Le recrutement des facilitateurs est fait par l'IEF en rapport avec l'IA, selon le processus qui suit :
 - appel à candidature ;
 - présélection sur la base des dossiers ;
 - organisation de test de sélection définitive ;
 - entretien de confirmation.
- Les superviseurs : ils sont composés du personnel d'encadrement de l'IEF et de l'IA (inspecteurs, directeurs, psychologues conseillers, etc.).

1.3.2.3 Les effectifs au sein des classes passerelles

Selon les derniers chiffres disponibles, le nombre d'élèves dans les écoles communautaires de base et les classes passerelles s'élevait, au plan national, à 7.627. Globalement, ces effectifs représentent à peine 0,38% de l'ensemble des enfants scolarisés. Quant à la répartition selon le sexe ainsi que la localisation géographique (inspections d'académie), elle est la suivante (cf. Tableau 5).

Tableau 5 – Répartition selon le sexe et les inspections d'académie du nombre d'apprenant.e.s dans les classes ECB/Passerelles

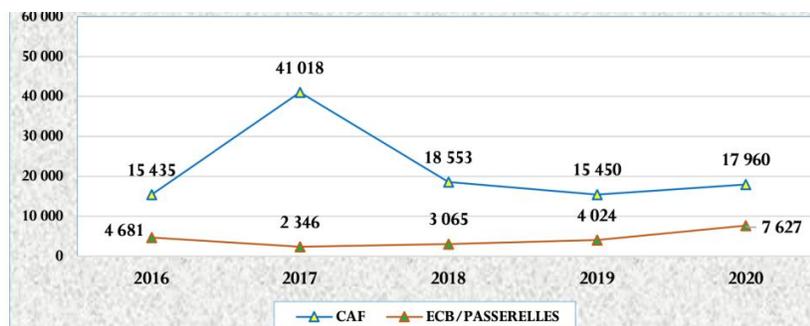
Académie	Effectifs d'apprenants dans l'EBCA		
	Effectifs d'apprenants des classes ECB/Passerelles		
	Garçon	Fille	Total
Dakar			
Diourbel			
Fatick			
Kaffrine	366	484	850
Kaolack			
Kédougou	150	147	297
Kolda	479	550	1 029
Louga			
Matam	630	870	1 500
Pikine Guédiawaye	344	380	724
Rufisque			
Saint-Louis			
Sédhiou	370	378	748
Tambacounda	348	2 131	2 479
Thiès			
Ziguinchor			
National	2 687	4 940	7 627

Source : MEN (2019)

Les filles sont majoritaires, puisqu'elles représentent 64,76% des effectifs. Dans les régions de Tambacounda, Matam et Kolda, elles représentent également 65,66% des effectifs.

Les chiffres les plus récents disponibles montrent qu'entre 2016 et 2020, le nombre d'apprenant.e.s dans les classes passerelles a augmenté de 62,9% (cf. Figure 2)¹⁷.

Figure 2 – Évolution (2016-2020) du nombre d'apprenant.e.s dans les CAF et les ECB



Source : MEN (2019)

¹⁷ Il y a des données manquantes dans cette figure (par exemple, les effectifs pour Dakar). Néanmoins, compte tenu du faible nombre de classes passerelles dans les régions pour lesquelles ces données sont manquantes, les chiffres fournis par le tableau sont assez proches de la réalité.

2. METHODOLOGIE

2.1 Approche méthodologique

L'approche méthodologique s'est fortement appuyée sur le protocole de recherche soumis par les chercheurs principaux, et qui a été validé au sein du consortium grâce à une démarche très inclusive, impliquant toutes les équipes nationales¹⁸.

2.2 Outils de collecte de données

Les outils de collecte de données (questionnaires, guides d'entretien) utilisés sont ceux soumis par les chercheurs principaux, et qui ont été validés au sein du consortium grâce à une démarche très inclusive, impliquant toutes les équipes nationales.

2.2.1 Guides d'entretien individuel

Cinq (5) guides d'entretien ont été utilisés :

- le guide d'entretien « Facilitateurs » ;
- le guide d'entretien « Administrateurs » ;
- le guide d'entretien « Elus locaux » ;
- le guide d'entretien « CGE¹⁹-APE²⁰-AME » ;
- le guide d'entretien « Apprenant.e.s ».

Ces guides ont permis de recueillir différentes informations qualitatives, portant notamment sur (i) l'état des lieux des innovations et pratiques existantes en matière d'alphabétisation ; (ii) la nature de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire ; (iii) le pilotage institutionnel ou la gouvernance ; (iv) le processus enseignement-apprentissage / bilinguisme ; (v) les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.) ; (vi) le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.).

2.2.2 Questionnaires

Quatre (4) questionnaires ont été utilisés :

- Le questionnaire « Facilitateurs », structuré autour des thématiques / axes ci-après : (i) l'état des lieux des innovations et pratiques existantes en matière d'alphabétisation ; (ii) la nature de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire ; (iii) le pilotage institutionnel ou la gouvernance ; (iv) le processus enseignement-apprentissage / bilinguisme ; (v) les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.) ; (vi) le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.) ; (vii) les salaires, accessoires de salaires et autres avantages.

¹⁸ Pour de plus amples informations sur la démarche méthodologique, ce protocole de recherche peut donc être consulté.

¹⁹ Comité de gestion de l'école.

²⁰ Association des parents d'élèves.

- Le questionnaire « Administrateurs » structuré autour des thématiques / axes ci-après : (i) l'état des lieux des innovations et pratiques existantes en matière d'alphabétisation ; (ii) la nature de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire ; (iii) le pilotage institutionnel ou la gouvernance ; (iv) le processus enseignement-apprentissage / bilinguisme ; (v) les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.) ; (vi) le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.) ; (vii) les sources alternatives de financement/les partenariats, etc.).
- Le questionnaire « Parents » structuré autour des thématiques / axes ci-après : (i) l'état des lieux des innovations et pratiques existantes en matière d'alphabétisation ; (ii) la nature de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire ; (iii) le pilotage institutionnel ou la gouvernance ; (iv) le processus enseignement-apprentissage / bilinguisme ; (v) les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.) ; (vi) le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.) ; (vii) les sources alternatives de financement/les partenariats, etc.).
- Le questionnaire « Apprenant.e.s » structuré autour des thématiques / axes ci-après : (i) la nature et les caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire ; (ii) le pilotage institutionnel ou la gouvernance ; (iii) le processus enseignement-apprentissage / bilinguisme ; (iv) les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.) ; (v) le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.).

2.2.3 Les template(ou masque de saisie) Excel

Pour faciliter la collecte des données complémentaires par les enquêteurs, et également harmoniser les données à collecter, deux templates(ou masques de saisie) Excel ont été conçus par le chercheur national, puis partagés avec tous les enquêteurs.

Le premier de ces templates permettait de collecter des données sur les centres, et les champs à renseigner étaient notamment les suivants :

- caractéristiques générales des centres : nombre de classes, nombre de cohortes, bilinguisme ;
- environnement des centres : point d'eau, toilettes/latrines, mur de clôture, lave-mains, électricité, Internet, cantine scolaire, aménagements pour les handicapés ;
- environnement des salles de classe : état des salles de classe, ratio élèves / tables bancs, manuel scolaires ;
- formateurs : sexe, age, niveaux de formation, formation initiale et/ou continue, ancienneté dans la classe passerelle (nombre d'années), expérience dans l'éducation formelle (nombre d'années), qualification professionnelle ;
- évolution des effectifs (apprenant.e.s) selon le sexe et le handicap ;
- efficacité interne : promotion (admission en classe supérieure), redoublement, abandon ;
- évolution du nombre d'apprenant.e.s transféré.e.s dans l'éducation formelle, selon le sexe et le handicap.

Quant au second template, il était destiné à collecter des données sur les apprenant.e.s :

- identification/caractéristiques des apprenant.e.s : nom/prénoms, age, sexe ;
- centre & classe : centre, classe, IEF ;

- caractéristiques socio-économiques : handicap, nomade, réside dans un centre (daara, orphelinat, prison, etc.), enfant de la rue, réfugié et/ou déplacé, mariage précoce, enfant qui travaille, situation des parents (analphabètes/analphabètes) ;
- parcours scolaire : primaire (niveaux), situation scolaire antérieure, ancienneté dans les classes passerelles (années) ;
- résultats scolaires : niveau d'assiduité, amélioration du niveau en lecture, amélioration du niveau en écriture, amélioration du niveau en calcul.

2.2.3 Outil Kobo (application en ligne)

Conformément à la procédure établie dans le protocole de recherche, l’outil Kobo (qui est une application en ligne) a été utilisé pour la collecte des données à travers les questionnaires²¹. Cela a permis de dématérialiser totalement cette phase de collecte. Les enquêteurs ont été formés à cet outil, et ont pu le déployer sans difficultés.

2.3 Echantillonnage

Pour le Sénégal, il a été retenu, après concertation entre le chercheur national, la Direction de l’Alphabétisation des Langues Nationales (DALN) et les enquêteurs, l’échantillonnage suivant, qui tient compte d’une part du temps estimatif pour le remplissage des questionnaires et la conduite des entretiens, et d’autre part du temps total dont disposent les enquêteurs (durée des enquêtes sur site). Pour les cibles dont le nombre était limité selon les centres (facilitateurs, inspecteurs d’académie, inspecteurs départementaux), il était visé de les atteindre tous. Pour les cibles dont le nombre était plus important selon les centres (apprenant.e.s, parents d’élèves, élus locaux, etc.), l’objectif visé était d’atteindre un nombre représentatif.

Tableau 6–Échantillonnage pour les questionnaires et les guides d’entretien

OUTILS	REONDANTS	Cibles (nombre) par site
GUIDES D’ENTRETIEN	Apprenant.e.s	20
	Facilitateurs	100% des facilitateurs (nombre variable selon les centres, mais qui est généralement compris entre 1 et 2)
	Administrateurs	<ul style="list-style-type: none"> – Au niveau local : 100% des IA (1 par site) et 100% des IEF (1 par site). – Au niveau central : DALN, DEE (direction de l’enseignement élémentaire), DPRE (direction de la planification et de la réforme de l’éducation), SG (secrétaire général), DC (directeur de cabinet) et CT (conseiller technique).
	CGE/AME/APE/Cellule Genre	8 (2 par structure)
	Élus locaux	2 (dont idéalement le président de la commission éducation de la commune)

²¹ Pour de plus amples informations sur l’outil Kobo, cf. le protocole de recherche.

OUTILS	REPONDANTS	Cibles (nombre) par site
QUESTIONNAIRES	Apprenant.e.s	20
	Facilitateurs	100% des facilitateurs (nombre variable selon les centres, mais qui est généralement compris entre 1 et 2)
	Parents d'élèves	3 à 5
	Administrateurs	<ul style="list-style-type: none"> - Au niveau local : 100% des IA (1 par site) et 100% des IEF (1 par site) - Au niveau central : DALN, DEE, DPPE, SG, DC et CT,

2.4 Collecte de données/visites de terrain :

2.4.1 Préparatifs

La préparation de la collecte des données et des visites de terrain a commencé dès l'identification des centres. Cette identification a été conduite en concertation avec la DALN, sur la base d'une liste initiale comprenant 179 centres disposant de classes passerelles²². Le choix final des 12 centres a été conduit dans le souci de disposer d'un échantillon représentatif, à tous points de vue (localisation géographique, langues d'enseignement, ONG ou associations partenaires, modèles et pratiques pédagogiques, etc.). Au final, les 12 centres suivants ont été retenus.

Tableau 7 - Liste et localisation des centres

Centres	Localisation géographique (commune)	Types	Localisation académique ²³	
			Inspection d'Académie (IA)	Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF)
Saré Issa	Tambacounda	Rural	Tambacounda	Tambacounda
Samécouta	Bandafassi	Rural	Kédougou	Kédougou
Saré Diahé	Kolda	Rural	Kolda	Kolda
Saré Sandiong	Kolda	Rural	Kolda	Kolda
Pikine 12	Pikine	Urbain	Pikine/Guédiawaye	Pikine

²² Cette liste initiale fournie par la DALN et composée de 179 centres, était par ailleurs répartie de la façon suivante :

- nombre d'inspections d'académie : 6 (Kaffrine, Kédougou, Kolda, Matam, Pikine/Guédiawaye, Tambacounda) ;
- nombres d'ONG ou d'associations partenaires : 5 (Association *Gune*, CATEA, ONG La Lumière, Association La Lumière, UNICEF) ;
- répartition selon la situation sécuritaire : 100% des centres sont au moins dans « une bonne situation sécuritaire » ;
- répartition selon l'accessibilité : 42,4% ont un bonne accessibilité, 22,3% ont une accessibilité moyenne, 34,6% ont une accessibilité difficile, 0,55% ont une mauvaise accessibilité ;
- répartition selon la langue d'enseignement : 61,4% pratiquent uniquement le français, 27,9% pratiquent le pulaar et le français, et 10,6% pratiquent le wolof et le français (au total, 38,5 des centres pratiquent donc le bilinguisme).

²³ Au Sénégal, il est créé (i) au niveau de chaque région une ou plusieurs Inspections d'Académie (IA), (ii) au niveau de chaque département une ou plusieurs Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF). Le découpage est fait par arrêté du Ministre en charge de l'Éducation (cf. Décret n° 2012-1276 du 13 novembre 2012).

Centres	Localisation géographique (commune)	Types	Localisation académique ²³	
			Inspection d'Académie (IA)	Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF)
Ndiarème Limamoulaye	Guédiawaye	Urbain	Pikine/Guédiawaye	Guédiawaye
École Malika Plage	Malika Pikine	Urbain	Pikine/Guédiawaye	Keur Massar
Fass Paillote	Diamaguene Sicap Mbao	Urbain	Pikine/Guédiawaye	Thiaroye
Manconomba	Oudoucar	Rural	Sédhiou	Sédhiou
Mbirkilane	Kaffrine	Rural	Kaffrine	Kaffrine
EFA Kaffrine	Kaffrine	Urbain	Kaffrine	Kaffrine
Ouro Sidy	Ouro Sidy	Rural	Matam	Matam

Après le choix des centres, il a été procédé à la sélection des enquêteurs. Pour des raisons à la fois d'efficacité et d'opportunité, le choix s'est porté sur six (6) agents de la DALN, selon une répartition parfaitement paritaire : trois (3) hommes et trois (3) femmes. Chacun des enquêteurs devrait par ailleurs couvrir deux (2) centres.

2.4.2 Formation des enquêteurs

Après la validation des outils de collecte de données (questionnaires, guides d'entretien), un atelier de formation sur ces outils de collecte a été organisé au bénéfice des enquêteurs pour le Sénégal²⁴. Dans le programme de formation des enquêteurs, deux autres sessions ont été ajoutées, portant l'une sur la plateforme Kobo (utilisée pour collecter et traiter les données), et l'autre sur la recherche sensible au genre.

La tenue de cet atelier a ainsi permis de dérouler les activités ci-après ainsi que d'atteindre les résultats suivants :

Tableau 8 - Activités déroulées et résultats obtenus pendant l'atelier de formation des enquêteurs

Activités déroulées (sessions)	Résultats obtenus
Présentation du projet de recherche et discussions. Cette session a permis de procéder à une présentation du projet de recherche, et d'engager des discussions autour dudit projet.	A l'issue de cette session, les enquêteurs ont mieux compris (i) le projet de recherche, (ii) la contribution des enquêteurs au bon déroulement du projet de recherche.
Revue des questionnaires et discussions. Cette session a permis de passer en revue les différents questionnaires et d'engager des discussions autour desdits questionnaires.	A l'issue de cette session, les enquêteurs ont eu une meilleure compréhension des questionnaires de recherche.
Revue des guides d'entretiens et discussions. Cette session a permis de passer en revue les différents guides d'entretien et	A l'issue de cette session, les enquêteurs ont eu une meilleure compréhension des guides d'entretien.

²⁴Cet atelier s'est tenu le lundi 27 décembre 2021, de 8h à 17h, dans les locaux de la DALN. En réalité, les enquêteurs ont été impliqués déjà en amont dans la validation des outils de collecte. En effet, lorsque la première version desdits outils de collecte a été transmise par les chercheurs principaux aux chercheurs nationaux, pour recueillir leur avis et suggestions, cette première version a été aussi transmise (par le chercheur national du Sénégal) aux enquêteurs du Sénégal, et ces derniers ont donc pu émettre leurs observations et suggestions.

Activités déroulées (sessions)	Résultats obtenus
d'engager des discussions autour desdits guides d'entretien.	
Revue du Template Excel conçu pour la collecte des données au niveau des centres. Cette session a permis de passer en revue le template Excel et d'engager des discussions autour dudit template.	A l'issue de cette session, les enquêteurs ont eu une meilleure compréhension du template Excel.
Sensibilisation des enquêteurs sur la recherche sensible au genre et discussions. Cette session a permis de présenter la recherche sensible au genre et d'engager des discussions autour de ladite recherche.	A l'issue de cette session, les enquêteurs ont eu une meilleure compréhension de la recherche sensible au genre.
Formation des enquêteurs sur l'application Kobo. Cette session a permis de présenter l'application Kobo aux formateurs, et de les former (par la pratique) à ladite application.	A l'issue de cette session, les enquêteurs étaient désormais en mesure d'utiliser l'application Kobo.

2.4.3 Conduite des enquêtes

Les enquêtes ont été déroulées en même temps pour tous les centres, sur la période du 31 janvier au 11 février 2022. Chaque enquêteur disposait des ressources/moyens suivants :

- une voiture et un chauffeur ;
- un kit de l'enquêteur comprenant (i) des exemplaires en papier des questionnaires, (ii) des exemplaires en papier des guides d'entretien (grâce à ces exemplaires, les enquêteurs pouvaient reporter directement les réponses fournies), (iii) des exemplaires en papier des formulaires de consentement ;

Chacun des enquêteurs disposait d'une relative autonomie dans la conduite des enquêtes de terrain. Ils avaient ainsi la possibilité, compte tenu des contraintes et/ou des réalités auxquelles ils étaient confrontés sur place, d'agencer les rencontres (avec les apprenant.e.s, les parents d'élèves, les élus locaux, etc.) et/ou les outils de collecte (questionnaires, guides d'entretiens). Néanmoins, dans un premier temps, les enquêteurs ont rencontré (lorsqu'elles étaient disponibles) les autorités éducatives locales (inspecteur d'académie, inspecteur de l'éducation et de la formation), ainsi que les responsables pédagogiques (directeurs ou responsables des centres, facilitateurs). Ces premières rencontres ont ainsi permis d'une part de présenter le projet de recherche à ces différents acteurs, et d'autre part de recueillir leurs suggestions et recommandations dans la conduite des enquêtes. C'est donc à la suite de ces rencontres préliminaires que les enquêteurs ont établi leur planning de collecte des données.

2.4.4 Leçons apprises

Au titre des leçons apprises à la suite de la conduite de cette étude, on peut citer les suivantes.

Premièrement, la non prise en compte de la question linguistique peut constituer un obstacle dans le processus de collecte de données. En effet, dans le cas des classes passerelles, et compte tenu des niveaux de maîtrise de la langue française par les apprenant.e.s ou les membres des communautés (parents d'élèves, élus locaux, etc.), il serait préférable d'une part d'avoir les versions traduites des outils de collecte de données (questionnaires, guides d'entretien), et d'autre part de disposer d'enquêteurs qui maîtrisent parfaitement la ou les langues du milieu.

Dans le cas du Sénégal, la collecte des données s'est parfois heurtée à la non-maitrise ou à une maitrise insuffisante par les cibles (apprenant.e.s, parents, etc.) du français. Il s'y ajoute que certaines des questions mentionnées dans les outils de collecte n'étaient pas toujours accessibles pour les cibles, en dépit de leur apparente simplicité²⁵. Tous ces facteurs ont donc pu biaiser les réponses ou les informations collectées.

Une seconde leçon apprise (qui constitue en fait plutôt une confirmation de ce que l'on savait déjà) concerne l'indisponibilité de certaines données qui s'avèrent pourtant indispensables pour une bonne évaluation de la performance des classes passerelles. L'indisponibilité des données est certainement un des plus grands problèmes auxquels les chercheurs africains sont confrontés, faute d'une part de systèmes statistiques nationaux performants (c'est à dire capables de bien prendre en charge tous les processus, depuis la collecte des données jusqu'à leur mise à disposition, selon des formats appropriés) et d'autre part des difficultés d'accès aux données au niveau même des structures (soit parce qu'elles sont indisponibles, soit parce que ceux qui en disposent expriment des réticences à les fournir). Par exemple, les données qui ont été récoltées auprès des centres sur le nombre des apprenant.e.s transféré.e.s dans le système formel (ainsi que leur répartition par exemple selon le sexe) sont très incomplètes, et ne permettent donc pas d'avoir sur cette question une appréciation fondée²⁶.

Une troisième leçon apprise concerne la possibilité bien réelle de conduire des études transnationales ou comparatives, en Afrique en général, et au sein en particulier des pays de l'ouest-africain. Très souvent, plusieurs facteurs sont évoqués pour justifier des difficultés à conduire de telles études transnationales ou comparatives²⁷ : l'insuffisance des ressources financières (pour prendre par exemple en charge les frais de transport ou d'hébergement liés à l'organisation des rencontres ou ateliers d'échanges et de partages entre les différentes équipes nationales), les difficultés de communication/collaboration/coordination entre des équipes situées dans des pays différents, les différences dans les contextes nationaux, etc. Ce projet autour des classes passerelles a permis de montrer que les interactions entre les différentes équipes de recherche peuvent se faire totalement à distance (ce qui nécessite beaucoup moins de ressources financières), et que toutes les autres contraintes pouvaient elles aussi être levées.

Une dernière leçon apprise concerne les opportunités que les TIC (et plus globalement les nouvelles technologies) offrent désormais aux chercheurs africains ou à la recherche africaine. En effet, grâce par exemple aux outils de visioconférence ou aux dispositifs de collecte des données entièrement en ligne²⁸, il devient désormais possible de monter et de mettre en œuvre

²⁵ Par exemple, dans le questionnaire, il était demandé aux apprenant.e.s ce qu'ils.elles pensaient de « la qualité des livres ». Cette question peut sembler simple, mais en réalité, elle ne l'est pas, car elle suppose que l'apprenant soit en mesure lui-même de porter une appréciation sur cette qualité (selon quels critères ?). Il en est de même lorsqu'il était demandé à ces mêmes apprenant.e.s s'ils.elles considéraient ou non que « le milieu familial favorise l'apprentissage » (répondre à cette question apparemment simple suppose en effet une bonne compréhension des conditions ou des facteurs d'apprentissage, ce que n'ont pas toujours les enfants).

²⁶ Nous reviendrons ultérieurement sur cette question (cf. section 4.6 portant sur les discussions autour de l'efficacité des classes passerelles).

²⁷ Certes quelques programmes de recherche transnationaux existent bien dans les différents pays de la sous-région, portés par des organisations telles que la CONFEMEN (cf. PASEC), le CODESRIA, le ROCARE. Cependant, ces programmes sont encore trop peu nombreux.

²⁸ Parmi les autres opportunités qu'offrent les TIC et/ou les nouvelles technologies (auxquelles n'a pas recouru le présent programme de recherche, mais qui gagneraient à être davantage exploitées par les chercheurs africains), on pourrait citer les suivantes : les revues en ligne, l'*open data*, le *big data*, l'intelligence artificielle, etc.

des programmes de recherche nécessitant beaucoup moins de ressources. Compte tenu que le chercheur africain évolue souvent dans un environnement où les ressources financières sont limitées, ces opportunités nouvelles qu'offrent les TIC, si elles sont suffisamment exploitées, pourraient se traduire par un renouveau de la recherche africaine.

3. RESULTATS DES ENQUÊTES DE TERRAIN

La présentation des résultats des enquêtes de terrain se fera en deux parties : dans un premier temps, nous présenterons les caractéristiques des centres, des facilitateurs et des apprenant.e.s, et dans un second temps, seront présentés les résultats obtenus grâce à l'administration des outils harmonisés de collecte de données (guides d'entretien et questionnaires).

3.1 Caractéristiques descentres, des facilitateurs et des apprenant.e.s

L'un des objectifs des enquêtes de terrain, outre l'administration des questionnaires et des guides d'entretiens, était de recueillir des données additionnelles (qualitatives et quantitatives) sur les réalités du terrain. En ce qui concerne ces données complémentaires à collecter, trois cibles prioritaires ont été identifiées, à savoir :

- les centres, du point de vue notamment de leurs caractéristiques infrastructurelles et pédagogiques ;
- les facilitateurs, du point de vue notamment de leurs caractéristiques personnelles et professionnelles ;
- les apprenant.e.s, du point de vue notamment de leurs caractéristiques personnelles, scolaires et sociales.

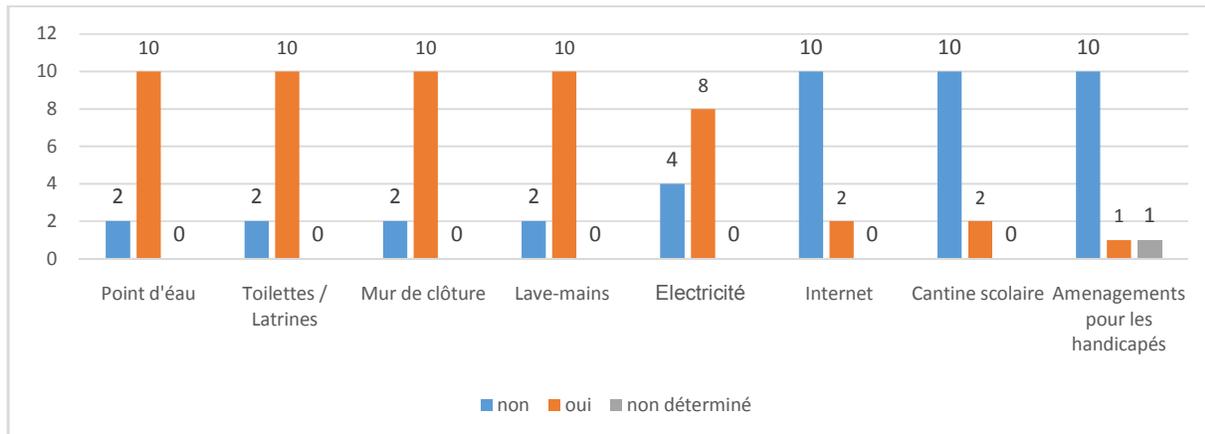
3.1.1 Les centres

Les développements qui suivent portent sur une présentation des centres du point de vue de leurs caractéristiques physiques (infrastructures, équipements, salles de classes) et pédagogiques (manuels scolaires, bilinguisme).

3.1.1.1 Caractéristiques physiques (infrastructures, équipements, salles de classes)

Du point de vue physique, les caractéristiques des douze (12) centres enquêtés sont les suivantes :

Figure 3 – Situation des centres du point de vue des infrastructures et des équipements

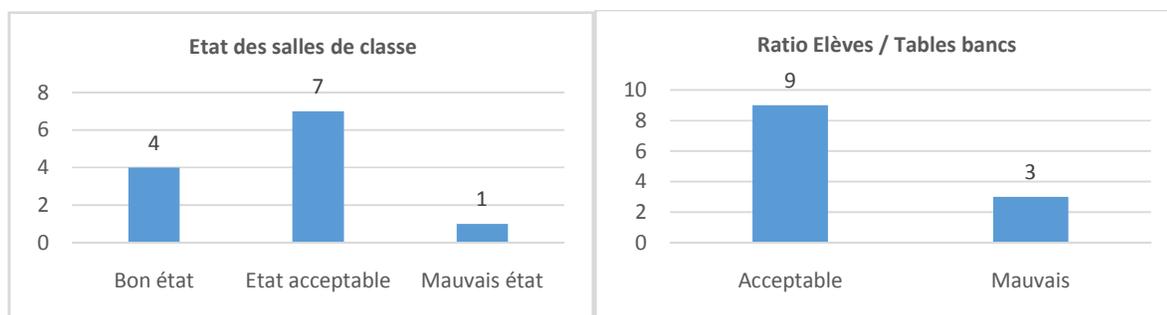


Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Globalement, les centres présentent une bonne situation du point de vue de l'accès à l'eau ou à l'électricité, des toilettes/latrines, des lave-mains, et du mur de clôture. Du point de vue d'Internet, des cantines scolaires et des aménagements pour les personnes en situation de handicap, la situation est catastrophique, puisque 83,3% des centres (soit 10 centres sur 12) en sont dépourvus. Pour ce qui est de l'électricité, la situation est mitigée, puisque 2/3 des centres en disposent.

Du point de vue des salles de classes, les caractéristiques des douze (12) centres enquêtés sont les suivantes :

Figure 4 – Situation des centres du point de vue des salles de classes



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Globalement, les salles de classes sont dans une bonne situation, puisque 58% des salles sont dans un état acceptable, et 33% dans un bon état. En ce qui concerne le ratio élèves / tables bancs, il est également acceptable pour 75% des salles de classes²⁹.

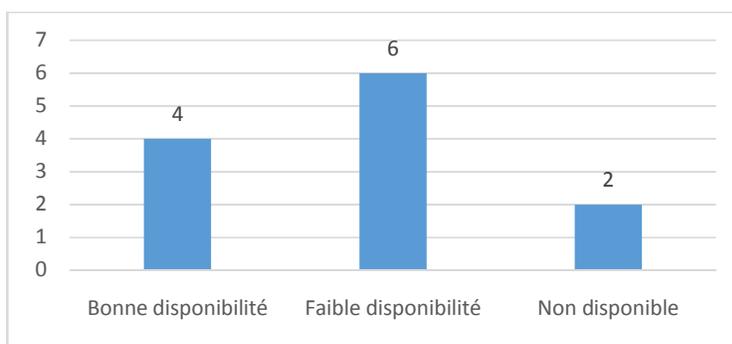
²⁹ Pour apprécier le caractère acceptable ou non du ratio élèves / tables bancs, les enquêteurs avaient pour consigne de comparer la situation des centres avec celle des écoles formelles existantes dans les localités environnantes du centre. Il ne s'agit donc pas d'une appréciation dans l'absolu, mais plutôt d'une appréciation relative ou contextualisée.

3.1.1.2 Caractéristiques pédagogiques

Les développements qui suivent porteront essentiellement sur les manuels et sur le bilinguisme.

En ce qui concerne tout d'abord le niveau de disponibilité des manuels scolaires, les centres enquêtés se répartissent de la façon suivante :

Figure 5 – Répartition des centres selon le niveau de disponibilité des manuels scolaires

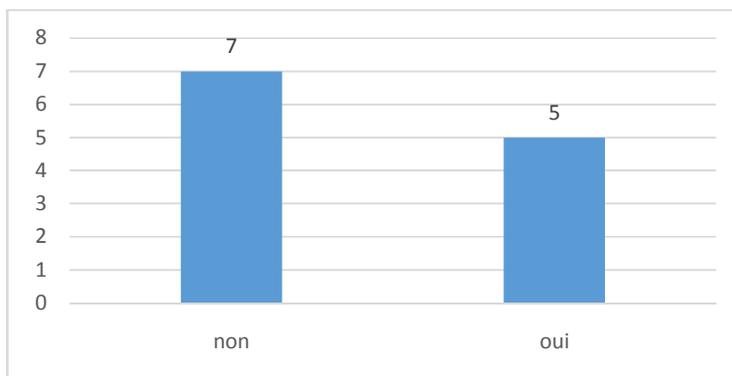


Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Pour la majorité des centres, les manuels sont donc soit faiblement disponibles (les centres dans ce cas représentent 50% des centres), soit indisponibles (les centres dans ce cas représentent 25% des centres). Au total, 75% des centres sont dans une situation critique du point de vue de la disponibilité des manuels.

En ce qui concerne la situation linguistique, les centres enquêtés se répartissent de la façon suivante :

Figure 6 - Répartition des centres selon la situation linguistique (bilinguisme ou non)



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Le bilinguisme ne constitue donc pas une situation majoritaire, puisque 41,6% des centres ne le pratiquent pas.

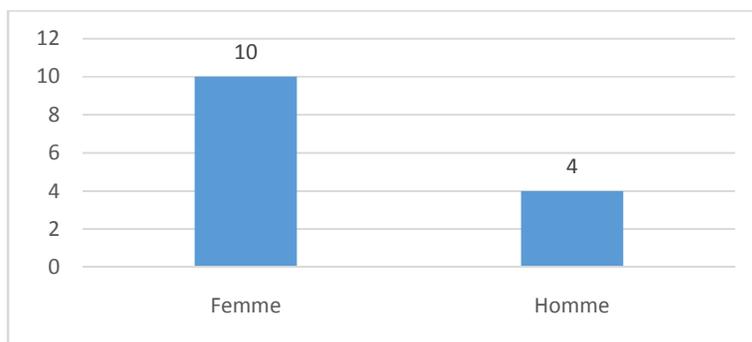
3.1.2 Les facilitateurs

Les développements qui suivent portent sur la répartition des facilitateurs selon le sexe, l'âge, la formation et/ou la qualification professionnelle, et enfin l'expérience professionnelle.

3.1.2.1 Répartition selon le sexe

La répartition des facilitateurs selon le sexe est la suivante :

Figure 7 - Répartition des facilitateurs selon le sexe



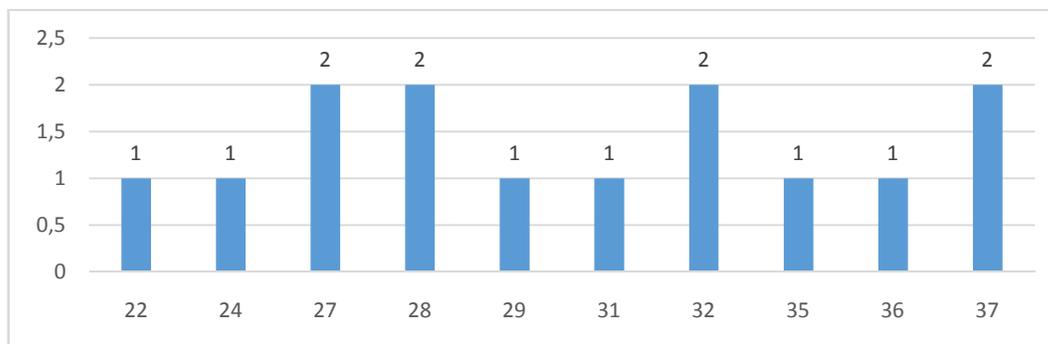
Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

En majorité, les facilitateurs sont donc des femmes (celles-ci représentent en effet 80% des effectifs).

3.1.2.2 Répartition selon l'âge

La répartition des facilitateurs selon l'âge est la suivante :

Figure 8 - Répartition des facilitateurs selon l'âge



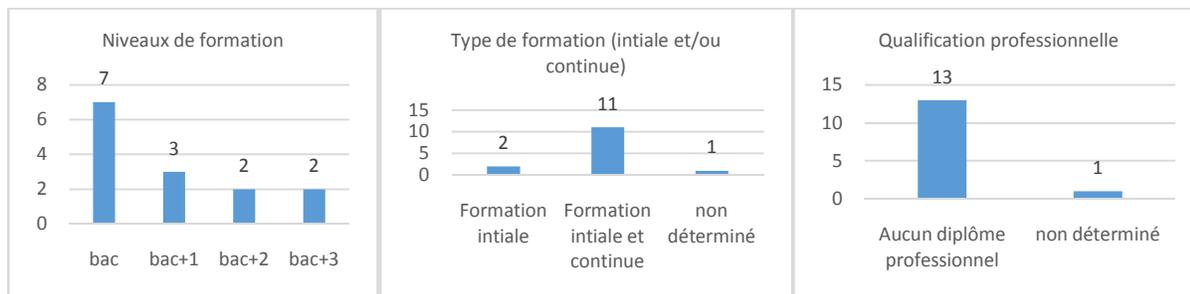
Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Globalement les facilitateurs sont donc jeunes, et mêmes très jeunes (58% d'entre eux ont en effet moins de 30 ans, et 75% ont moins de 35 ans).

3.1.2.3 Répartition selon les niveaux de formation et/ou de qualification

La répartition des facilitateurs selon les niveaux de formation et/ou de qualification est la suivante :

Figure 9 - Répartition des facilitateurs selon les niveaux de formation et/ou de qualification



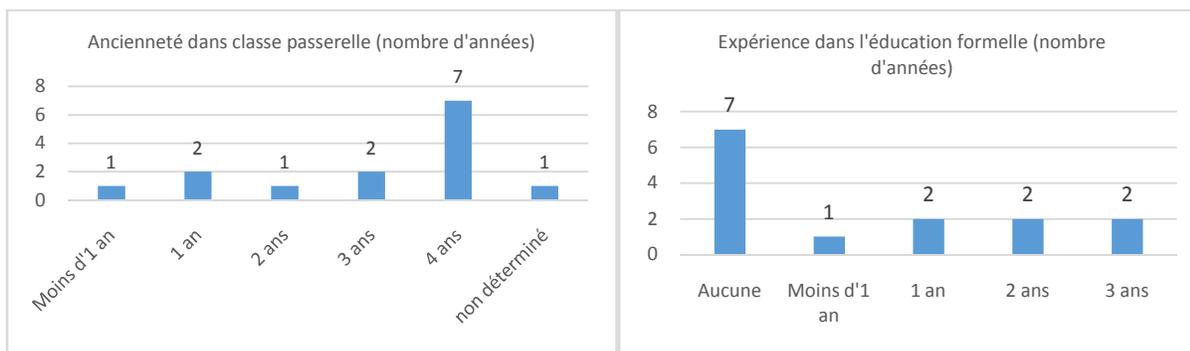
Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Du point de vue des niveaux de formation et/ou de qualification professionnelle, les facilitateurs, majoritairement, ont le baccalauréat (50% d’entre eux sont dans ce cas), ont bénéficié à la fois d’une formation initiale et d’une formation continue (ils sont 78,5% dans ce cas), et ne disposent d’aucun diplôme professionnel (92,9% d’entre eux sont dans ce cas).

3.1.2.4 Répartition selon l’expérience professionnelle

La répartition des facilitateurs selon l’expérience professionnelle est la suivante :

Figure 10 - Répartition des facilitateurs selon l’expérience professionnelle



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Globalement, les facilitateurs disposent d’une faible expérience professionnelle, tant dans l’enseignement formel que dans le système des classes passerelles. En ce qui concerne tout d’abord, le système des classes passerelles, les facilitateurs qui disposent de plus de 3 ans d’expérience ne sont que 7 (ils représentent donc 50% des effectifs enquêtés). L’expérience des

facilitateurs dans l'éducation formelle n'est par ailleurs pas significative : 50% n'ont aucune expérience dans l'éducation formelle, et 35,7% ont une expérience dans l'éducation formelle inférieure ou égale à 2 ans. Seuls 2 facilitateurs (soit 14,3%) ont une expérience de 3 ans dans l'enseignement formel.

3.1.3 Les apprenant.e.s

La répartition des apprenant.e.s sera analysée selon le sexe, l'âge, les classes (niveaux d'études), le parcours scolaire antérieur (scolarisation ou non dans l'éducation formelle), l'ancienneté dans les classes passerelles, les situations particulières et enfin l'alphabétisation de leurs parents.

3.1.3.1 Répartition selon le sexe

Dans les 12 centres enquêtés, le nombre d'apprenant.e.s recensé.e.s s'élève au total à 342, dont 183 filles et 159 garçons (soit respectivement 53,5% et 46,5% des effectifs).

La répartition détaillée des apprenant.e.s selon les centres et selon le sexe est la suivante :

Tableau 9 - Répartition des apprenant.e.s en fonction du sexe et selon les centres

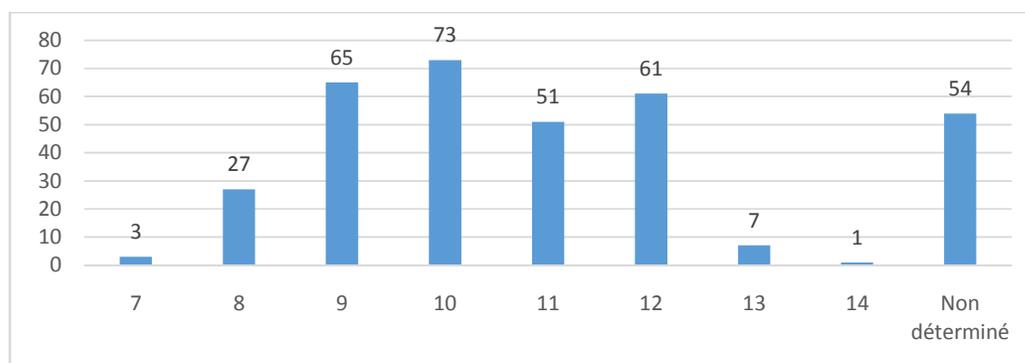
Centres	Nombre			%	
	Fille	Garçon	Total	Fille	Garçon
Malika Plage	19	13	32	59,4%	40,6%
EFA Kaffrine	16	14	30	53,3%	46,7%
Fass Paillote	11	17	28	39,3%	60,7%
Manconomba	18	12	30	60,0%	40,0%
Mbirkilane	19	11	30	63,3%	36,7%
Ndiareme Limamoulaye	16	9	25	64,0%	36,0%
Ouro Sidy	14	20	34	41,2%	58,8%
Pikine 12	23	12	35	65,7%	34,3%
Samécouta	9	11	20	45,0%	55,0%
Saré Diahé	9	19	28	32,1%	67,9%
Saré Issa	13	7	20	65,0%	35,0%
Saré Sandiong	16	14	30	53,3%	46,7%
Total	183	159	342	53,5%	46,5%

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

3.1.3.2 Répartition selon l'âge

La répartition selon l'âge des apprenant.e.s dans les différents centres enquêtés est la suivante :

Figure 11 - Répartition des apprenant.e.s selon l'âge



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Dans leur grande majorité, les apprenant.e.s appartiennent donc à la tranche d'âge 9-12 ans (ces derniers représentent en effet 73% des effectifs³⁰).

La répartition détaillée (selon les centres) des apprenant.e.s en fonction de l'âge est la suivante :

Tableau 10 - Répartition des apprenant.e.s en fonction de l'âge et selon les centres

Centres	Age (nombre d'années)									Total
	7	8	9	10	11	12	13	14	Non déterminé	
Malika Plage			8	6	7	11				32
EFA Kaffrine	3	10	7	5					5	30
Fass Paillote		2	8	10	4	4				28
Manconomba			1	4		11	3		11	30
Mbirkilane			12	9	4	4		1		30
Ndiareme Limamoulaye		1	4	5	7	6	2			25
Ouro Sidy									34	34
Pikine 12		2	6	7	9	10	1			35
Samécouta					13	7				20
Saré Diahé		4	3	14	3	4				28
Saré Issa		8	8	4						20
Saré Sandiong			8	9	4	4	1		4	30
Total	3	27	65	73	51	61	7	1	54	342

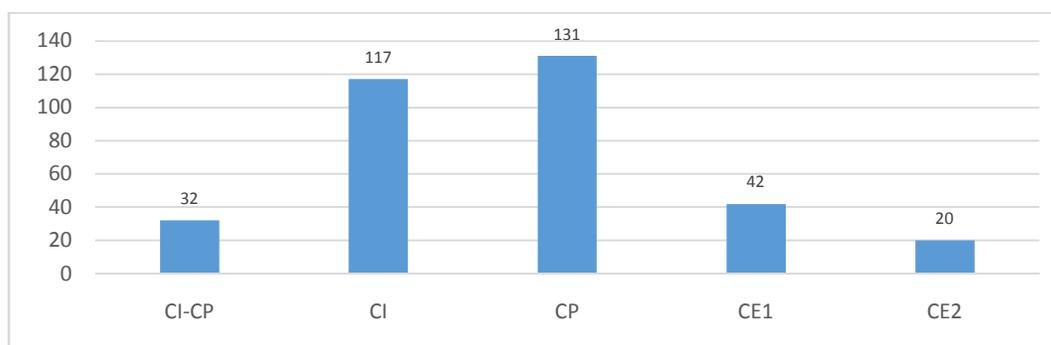
Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

³⁰ Compte tenu également de ceux dont l'âge n'est pas déterminé (ces derniers représentent 15% des effectifs).

3.1.3.3 Répartition selon les classes (niveaux d'études)

La répartition selon les classes (niveaux d'études) des apprenant.e.s dans les différents centres enquêtés est la suivante :

Figure 12 - Répartition des apprenant.e.s selon les classes (niveaux d'études)



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

En majorité (à 81,8%), les apprenant.e.s sont donc en CI-CP. On note par ailleurs une seule classe multigrade (CI-CP), représentant 9,4% des effectifs.

La répartition détaillée (selon les centres) des apprenant.e.s en fonction des classes est la suivante :

Tableau 11 - Répartition des apprenant.e.s selon les classes (niveaux d'études) et les centres

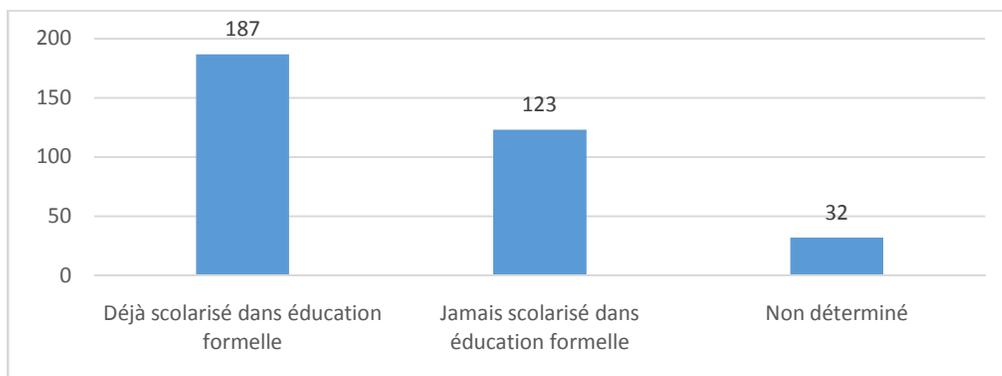
Centres	Classes					Total
	CI-CP	CI	CP	CE1	CE2	
Malika Plage	32					32
EFA Kaffrine		30				30
Fass Paillote		17	3	8		28
Manconomba			30			30
Mbirkilane			30			30
Ndiareme Limamoulaye		25				25
Ouro Sidy			34			34
Pikine 12		25		10		35
Samécouta					20	20
Saré Diahé			4	24		28
Saré Issa		20				20
Saré Sandiong			30			30
Total	32	117	131	42	20	342

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

3.1.3.4 Répartition selon le parcours scolaire antérieur (scolarisation ou non dans l'éducation formelle)

La répartition des apprenant.e.s selon le parcours scolaire antérieur (scolarisation ou non dans l'éducation formelle) est la suivante :

Figure 13–Répartition des apprenant.e.s selon le parcours scolaire antérieur (scolarisation ou non dans l'éducation formelle)



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Les apprenant.e.s qui ont déjà été scolarisé.e.s dans l'éducation formelle sont donc légèrement majoritaires, puisqu'ils représentent 57% des effectifs (contre 36,0% pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans l'éducation formelle)³¹.

La répartition détaillée (selon les centres) des apprenant.e.s selon le parcours scolaire antérieur est la suivante :

Tableau 12 - Répartition des apprenant.e.s selon le parcours scolaire antérieur et les centres

Centres	Apprenant.e.s déjà scolarisé.e.s dans éducation formelle	Apprenant.e.s jamais scolarisé.e.s dans éducation formelle	Non déterminé	Total
Malika Plage	32			32
EFA Kaffrine	4	26		30
Fass Paillote	28			28
Manconomba	12	16	2	30
Mbirkilane	23	7		30
Ndiareme Limamoulaye	24	1		25
Ouro Sidy		34		34
Pikine 12	35			35
Samécouta	20			20
Saré Diahé	9	19		28
Saré Issa		20		20

³¹ Ces pourcentages sont établis compte tenu des cas indéterminés, qui représentant 9,4% des effectifs.

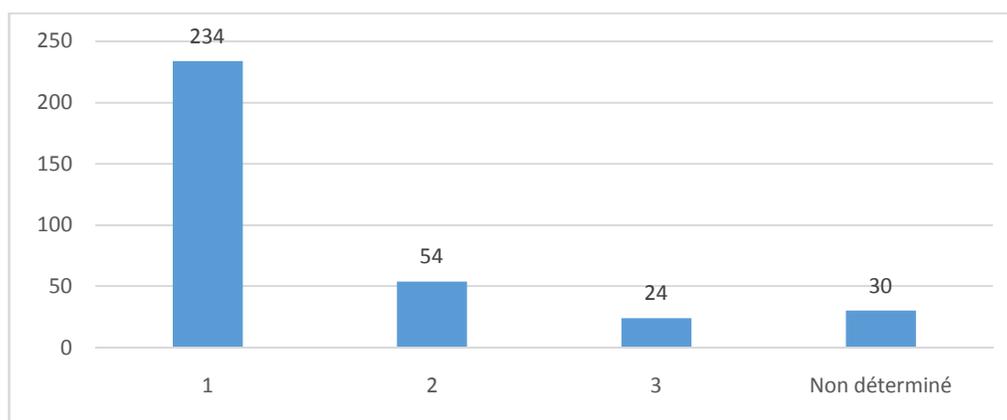
Centres	Apprenant.e.s déjà scolarisé.e.s dans éducation formelle	Apprenant.e.s jamais scolarisé.e.s dans éducation formelle	Non déterminé	Total
Saré Sandiong			30	30
Total	187	123	32	342

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

3.1.3.5 Répartition selon l'ancienneté dans les classes passerelles

La répartition des apprenant.e.s selon l'ancienneté (en nombre d'années) dans le système (classes passerelles) est la suivante :

Figure 14 - Répartition des apprenant.e.s selon l'ancienneté (en nombre d'années) dans le système (classes passerelles)



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

En majorité (à 68,4%³²), les apprenant.e.s ont donc une faible ancienneté dans le système (1 an), ce qui peut se comprendre, compte tenu de ce qui a été mentionné tantôt concernant la prédominance (du point de vue du nombre) des apprenant.e.s dans les petites classes (CI et CP).

La répartition détaillée (selon les centres) des apprenant.e.s selon l'ancienneté (en nombre d'années) dans le système (classes passerelles) est la suivante :

³² Compte tenu également de ceux dont l'ancienneté n'a pas été déterminée (ces derniers représentent 8,8% des effectifs).

Tableau 13 - Répartition des apprenant.e.s selon l'ancienneté (en nombre d'années) dans le système (classes passerelles) et selon les centres

Centres	Ancienneté, en nombre d'années				Total
	1	2	3	Non déterminé	
Malika Plage	32				32
EFA Kaffrine	28	2			30
Fass Paillote	28				28
Manconomba	23	7			30
Mbirkilane	23	7			30
Ndiareme Limamoulaye	15			10	25
Ouro Sidy	34				34
Pikine 12	15			20	35
Samécouta	20				20
Saré Diahé	2	2	24		28
Saré Issa		20			20
Saré Sandiong	14	16			30
Total	234	54	24	30	342

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

3.1.3.6 Répartition selon les situations particulières

Les situations particulières des apprenant.e.s sont celles qui traduisent ou qui impliquent une fragilité. Ces situations particulières permettent également en cela d'apprécier l'inclusivité des classes passerelles. Pour près de 90% des apprenant.e.s, ces situations de fragilité ont été identifiées, et les résultats sont synthétisés dans le tableau suivant.

Tableau 14 - Répartition des apprenant.e.s selon les situations particulières

	Non	Oui	Nondéterminé	Total
Enfants en situation de handicap	312	1	29	342
Enfants issus de familles nomades	312	0	30	342
Enfants qui résident dans un centre (daara, orphelinat, prison, etc.)	290	22	30	342
Enfants de la rue	303	0	31	334
Enfants victimes de mariages précoces	310	0	32	342
Enfants qui travaillent	292	20	30	342

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

A la lecture du tableau ci-dessus, on peut donc conclure que les classes passerelles accueillent très peu d'enfants à situation particulière.

Pour ce qui est des mariages précoces, l'explication réside très certainement dans le très bas âge des enfants accueillis dans ces classes passerelles³³.

Pour les autres situations, les chiffres et faits ci-dessus amènent à questionner le niveau d'inclusivité des classes passerelles.

Pour ce qui est enfants en situation de handicap, ils représentent au niveau national 1,06% du nombre total d'enfants, soit au total 35.369 enfants. Parmi eux, 23.425 enfants sont hors école, ce qui représente 66% de cette catégorie d'enfants (alors que cette proportion est de 47% pour l'ensemble du Sénégal). Compte tenu des chiffres qui viennent d'être rappelés, il est donc très probable que la proportion d'enfants handicapés dans les classes passerelles soit plus faible que leur poids démographique, ce qui pourrait s'interpréter de deux façons. Soit cela signifierait que les classes passerelles ne sont pas adaptées pour accueillir les enfants en situation de handicap. Soit cela traduirait le cas que les enfants en situation de handicap sont plus rarement en situation hors de l'école (comparativement aux autres enfants, non atteints par le handicap). Cette seconde hypothèse serait cependant peu plausible, compte tenu de ce qui est observé sur le terrain. Cette seconde hypothèse est d'ailleurs infirmée par les données de terrain, puisqu'elles indiquent qu'une grande partie des enfants à handicap et hors école n'a jamais été scolarisée (87,5% contre 79% pour l'ensemble des enfants de 7 à 16 ans au Sénégal).

Les enquêtes disponibles (ANSD, 2013) montrent également que l'inscription dans des daaras, l'apprentissage ou le travail rémunéré constitue, pour maintes familles, une alternative privilégiée par rapport au système scolaire formel. C'est ainsi que les enfants hors école sont nombreux à fréquenter l'école coranique (1 sur 5) ou à l'avoir fréquenté (1 sur 10). L'expérience de l'école coranique est plus importante parmi les 7-12 ans. Les régions les plus concernées sont celles de Diourbel, de Thiès et de Dakar, avec un enrôlement accru des filles dans les régions de Diourbel et de Thiès.

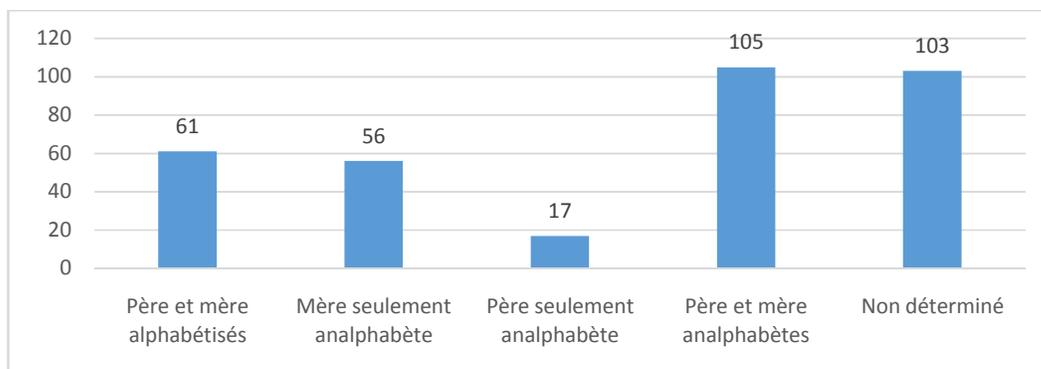
Pour ce qui concerne le travail des enfants, quelques chiffres sont également disponibles (ANSD, 2013). Pour ce qui est des enfants hors école, 1 sur 5 a une occupation professionnelle. Ces proportions sont plus importantes pour les garçons que pour les filles et augmentent avec l'âge. L'apprentissage arrive en tête des activités déclarées et concerne plus particulièrement les garçons de 13 à 16 ans. Le travail salarié est très peu déclaré, mais l'on voit qu'il concerne davantage les filles que les garçons, surtout dans le groupe d'âge 13-16 ans. 15% des filles des 13 à 16 ans «hors l'école» dans la région de Dakar sont déclarées salariées permanentes ou temporaires. Il y a une forte probabilité que ces filles soient originaires des régions de l'intérieur, notamment du milieu rural. Les enfants sont aussi mobilisés dans des activités domestiques (ANSD, 2013).

3.1.3.7 Répartition selon l'alphabétisation des parents

La répartition des apprenant.e.s selon l'alphabétisation des parents³⁴ est la suivante :

³³ Quoiqu'il en soit, au Sénégal, il n'existe pas encore de données fiables sur le nombre de filles mères contraintes à quitter l'école pour cause de grossesse ou de mariage précoce.

Figure 15 – Répartition des apprenant.e.s selon l’alphabétisation des parents



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Pour 30,1% des apprenant.e.s, le niveau d’alphabétisation des parents n’a pas pu être déterminé. Les apprenant.e.s dont les deux parents sont alphabétisés sont minoritaires (ils représentent en effet seulement 17,8% des effectifs³⁵), et sont environ deux fois moins importants que ceux dont les deux parents sont analphabètes (ces derniers représentent 30,7% des effectifs). Il est intéressant aussi de noter que les mères sont moins souvent alphabétisées que les pères (les enfants dont la mère seulement est analphabète, et ceux dont le père seulement est analphabète représentent respectivement 16,4% et 5,0% des effectifs).

3.2 Résultats du point de vue du fonctionnement pédagogique des centres et des processus éducationnels

Les données qui seront présentées ci-dessous sont issues essentiellement du traitement des questionnaires, ainsi que (parfois) des entretiens (effectués via les guides d’entretien).

3.2.1 État des lieux des innovations et pratiques existantes en matière d’alphabétisation

Globalement, les acteurs ont une bonne appréciation des classes passerelles. Le bilan de ces classes passerelles est considéré en effet comme positif par les administrateurs/gestionnaires (84,2% sont d’accord, et 15,8% sont entièrement d’accord), les facilitateurs (75,0% sont d’accord, et 16,7% sont entièrement d’accord), et les parents d’élèves (68,6% sont d’accord, et 22,9% sont entièrement d’accord). Elles ont notamment contribué à l’amélioration du taux brut d’alphabétisation des apprenant.e.s, selon les facilitateurs (66,7% sont d’accord, et 25,0% sont entièrement d’accord), les parents d’élèves (68,6% sont d’accord, et 20,0% sont entièrement d’accord), ainsi que les administrateurs/gestionnaires (84,2% sont d’accord, et 15,8% sont entièrement d’accord). D’ailleurs, selon les apprenant.e.s, ils.elles ont été inscrites.e.s au centre parce que leurs parents et eux-mêmes ne voulaient pas demeurer analphabètes (86,7% sont d’accord, et 13,3% sont entièrement d’accord).

³⁴ Indirectement, le niveau d’alphabétisation (et plus particulièrement l’analphabétisme) des parents renseigne sur leurs caractéristiques socio-professionnelles, et donc sur l’origine sociale des apprenant.e.s.

³⁵ Compte tenu des apprenant.e.s dont le niveau d’alphabétisation des parents n’a pas pu être déterminé.

Par ailleurs, les classes passerelles ont contribué à améliorer les compétences linguistiques des apprenant.e.s (lire, écrire et calculer à la fois dans la langue maternelle et en Français), selon les facilitateurs (58,3% sont d'accord, et 25,0% sont entièrement d'accord), les administrateurs/gestionnaires (78,9% sont d'accord, et 10,5% sont entièrement d'accord), ainsi que les parents d'élèves (65,7% sont d'accord, et 11,4% sont entièrement d'accord). Les nouvelles connaissances acquises par les apprenant.e.s leur ont également permis de s'insérer dans le cycle scolaire, selon les administrateurs/gestionnaires (73,7% sont d'accord, et 26,9% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (75,0% sont d'accord, et 25,0% sont entièrement d'accord) et les parents d'élèves (71,4% sont d'accord, et 20,0% sont entièrement d'accord). L'idée selon laquelle les connaissances acquises par les apprenant (e)s n'ont pas permis leur maintien dans le formel est rejetée en majorité par les administrateurs/gestionnaires (21,1% ne sont du tout d'accord, et 63,2% ne sont pas d'accord), les facilitateurs (16,7% ne sont du tout d'accord, et 58,3% ne sont pas d'accord) et les parents d'élèves (17,1% ne sont du tout d'accord, et 45,7% ne sont pas d'accord).

En conséquence, les innovations et les pratiques des classes passerelles répondent aux besoins des apprenant.e.s, selon à la fois les administrateurs et les gestionnaires (73,7% sont d'accord, et 15,8% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (75% sont d'accord), et les parents d'élèves (88,6% sont d'accord, et 5,7% sont entièrement d'accord).

En ce qui concerne les formateurs, les acteurs ont des appréciations plutôt négatives. Le nombre limité de formateurs et/ou d'animateurs n'a par exemple pas permis la formation de tous les enfants non scolarisés, selon les administrateurs/gestionnaires (73,7% sont d'accord, et 15,8% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (66,7% sont d'accord, et 33,3% sont entièrement d'accord) et les parents d'élèves (74,3% sont d'accord, et 8,6% sont entièrement d'accord). La formation des animateurs est également jugée insuffisante, et comme ayant négativement impacté les enseignements et les apprentissages, selon les administrateurs/gestionnaires (52,6% sont d'accord, et 5,3% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (41,7% sont d'accord, et 16,7% sont entièrement d'accord³⁶) et les parents d'élèves (60,0% sont d'accord, et 8,6% sont entièrement d'accord).

Néanmoins, le champ de l'innovation ou de la pratique des classes passerelles a été limité à certaines régions, selon les administrateurs/gestionnaires (68,4% sont d'accord, et 15,8% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (91,7% sont d'accord) et les parents d'élèves (80% sont d'accord, et 11,4% sont entièrement d'accord).

L'insuffisance de moyens financiers est considérée comme l'un des obstacles à l'expansion de l'innovation ou de la pratique des classes passerelles, selon les administrateurs/gestionnaires (68,4% sont d'accord, et 21,1% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (75% sont d'accord, et 25% sont entièrement d'accord) et les parents d'élèves (82,9% sont d'accord, et 14,3% sont entièrement d'accord). Les contraintes tantôt évoquées du point de vue des facilitateurs (nombre limité, formation insuffisante) peuvent également être considérées comme des facteurs explicatifs.

³⁶ Les facilitateurs qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation représentent quand même 41,7%, ce qui n'est pas négligeable.

Même si les acteurs ont, globalement, une bonne appréciation des classes passerelles (cf. *supra*), ils sont quand même d'avis que des améliorations sont encore possibles. Plus particulièrement, ils considèrent qu'il faut remplacer les innovations et les pratiques existantes par un nouveau modèle à visée scolaire : c'est en tout cas le point de vue exprimé par les administrateurs/gestionnaires (57,9% sont d'accord, et 5,3% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (58,3% sont d'accord, et 16,7% sont entièrement d'accord), les parents d'élèves (60,0% sont d'accord, et 5,7% sont entièrement d'accord)

3.2.2 Le pilotage institutionnel ou la gouvernance

Une bonne gouvernance scolaire est unanimement considérée comme un facteur déterminant de succès, et notamment par les administrateurs/gestionnaires (78,9% sont d'accord et 21,1% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (58,3% sont d'accord et 41,7% sont entièrement d'accord), et les parents d'élèves (71,4% sont d'accord et 28,6% sont entièrement d'accord). En ce qui concerne les apprenant.e.s, ils.elles estiment d'une part qu'une bonne direction de l'école est un facteur déterminant de succès (81,4% sont d'accord et 18,6% sont tout à fait d'accord), et d'autre part que le directeur de l'école doit imposer la discipline, la bonne conduite et le travail à l'école (80,1% sont d'accord et 19,5% sont tout à fait d'accord)

3.2.3 Le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme

Du point de vue des méthodes et approches pédagogiques, les acteurs en ont une appréciation positive. En ce qui concerne par exemple des administrateurs et des gestionnaires, ils estiment en majorité que les méthodes pédagogiques utilisées sont appropriées et permettent de bien apprendre (78,9% sont d'accord et 15,8% sont entièrement d'accord). Ils considèrent également que les pratiques de classes qui suscitent l'intérêt et la motivation des apprenant.e.s sont utilisées dans les écoles (63,29% sont d'accord et 26,3% sont entièrement d'accord).

Les principaux obstacles au bon déroulement des enseignements-apprentissages concerneraient surtout, selon les acteurs, les conditions d'apprentissage, et plus particulièrement l'état des salles de classes (manque de tables-bancs, conditions d'études, etc.) ainsi que les effectifs élevés. Par exemple, 58,3% et 33,3% des facilitateurs sont respectivement d'accord et entièrement d'accord que les facteurs précités constituent des déterminants de décrochage scolaire. En ce qui concerne les administrateurs et gestionnaires, les proportions sont encore plus élevées, puisqu'elles sont de respectivement 78,9% et 15,8. Une telle appréciation est également partagée par les apprenant.e.s, puisqu'ils.elles considèrent en majorité que quand on est plus de vingt-cinq (25) dans une classe, l'apprentissage devient difficile (66,4% sont d'accord et 11,1% sont entièrement d'accord). Les apprenant.e.s en fournissent également l'explication, puisqu'ils.elles estiment par ailleurs qu'en classe, un maître qui s'intéresse à tous les apprenant.e.s permet à tou.te.s d'apprendre (81,9% sont d'accord et 18,1% sont entièrement d'accord) : autrement dit, plus les effectifs sont élevés, moins l'enseignant pourra consacrer du temps à chaque apprenant (d'où un décrochage scolaire). Fait également remarquable, les apprenant.e.s estiment qu'ils.elles apprennent mieux quand ils.elles sont en groupe, et donc quand ils.elles s'adonnent à de

l'apprentissage collaboratif ou coopératif (79,2% sont d'accord et 15,0% sont entièrement d'accord). Ce qui pose problème, ce n'est donc pas l'apprentissage en salle de classe, mais plutôt les effectifs élevés dans les salles de classes.

Du point de vue du bilinguisme, les appréciations sont unanimes en ce qui concerne sa pertinence ou son efficacité. Par exemple, les apprenant.e.s estiment, unanimement qu'ils.elles apprendraient mieux si les maitres utilisaient à la fois le français et leur langue maternelle comme langues d'instruction (75,2% sont d'accord et 24,3% sont entièrement d'accord). Le bilinguisme est aussi unanimement considéré comme une stratégie d'enseignement qui favorise ou détermine de succès des apprenant.e.s, tant pour les administrateurs/gestionnaires (47,4% sont d'accord et 52,6% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (41,7% sont d'accord et 58,3% sont entièrement d'accord) et les parents d'élèves (57,1% sont d'accord et 42,9% sont entièrement d'accord).

Compte tenu du rôle important que jouent les enseignants dans ces processus d'enseignement-apprentissage et/ou de bilinguisme, nous allons nous intéresser maintenant aux appréciations effectuées par les différents acteurs en ce qui concerne le profil et/ou la formation des facilitateurs. La qualification des facilitateurs est considérée comme jouant un rôle important dans le succès des apprenant.e.s, notamment par les facilitateurs (41,7% sont d'accord et 58,3% sont entièrement d'accord) et les parents d'élèves (65,7% sont d'accord et 34,3% sont entièrement d'accord). Néanmoins, la formation (à la fois initiale et continue) des facilitateurs est jugée comme insuffisante par les facilitateurs eux-mêmes (50,0% sont d'accord et 33,3% sont entièrement d'accord). L'insuffisance d'une telle formation conduit par ailleurs à impacter négativement les enseignements et les apprentissages, selon les administrateurs/gestionnaires (52,6% sont d'accord et 5,3% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (41,7% sont d'accord et 16,7% sont entièrement d'accord) et les parents d'élèves (60,0% sont d'accord et 8,6% sont entièrement d'accord).

3.2.4 Les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.)

En ce qui concerne les intrants, globalement, les acteurs ont des avis mitigés. Les administrateurs ne partagent pas le point de vue selon lequel tous les intrants nécessaires sont disponibles (31,6% ne sont pas d'accord et 10,5% ne sont pas du tout d'accord). Par contre, selon les facilitateurs, les intrants ne sont pas à la hauteur des besoins, en qualité et en quantité (58,3% sont d'accord et 16,7% sont entièrement d'accord). Plus généralement, les facilitateurs estiment que les centres se trouvent dans un état de dénuement total en ce qui concerne les intrants clés (33,3% sont d'accord et 25,0% sont entièrement d'accord).

En ce qui concerne le matériel didactique, les facilitateurs qui en sont les premiers utilisateurs estiment qu'il est insuffisant (66,7% sont d'accord et 16,7% sont entièrement d'accord). Ce point de vue est corroboré par les administrateurs / gestionnaires (68,4% sont d'accord et 5,3% sont entièrement d'accord). Néanmoins, les facilitateurs rejettent l'idée selon laquelle ce matériel n'est pas de bonne qualité et que son utilisation par les apprenant.e.s n'est pas régulière (75,0% ne sont pas d'accord avec cette dernière affirmation, contre seulement 16,7% qui sont d'accord et 8,3% qui sont entièrement d'accord). Quant aux parents, ils considèrent que le curriculum et le

matériel didactique impactent positivement sur les apprentissages (68,6% sont d'accord, et 17,1% sont entièrement d'accord). Les administrateurs/gestionnaires sont du même avis en ce qui concerne les programmes d'enseignement, puisqu'ils estiment que ces derniers sont intéressants pour les apprenant.e.s (84,2% sont d'accord et 10,5% sont entièrement d'accord).

Globalement, les facilitateurs ont une appréciation mitigée : d'un côté, ils rejettent majoritairement l'idée selon laquelle les curricula ne motivent pas les apprenant.e.s (66,7% ne sont pas d'accord avec cette dernière idée), et de l'autre, ils ont plutôt tendance à considérer que les curricula ne répondent pas aux normes et aux standards internationaux (41,7% sont d'accord et 16,7% sont entièrement d'accord). En ce qui concerne les apprenant.e.s, ils.elles rejettent globalement l'idée selon laquelle ce qu'ils apprennent en classe n'est pas adapté à leurs besoins (19,9% ne sont pas du tout d'accord, et 66,8% ne sont pas d'accord). Dans une grande majorité, ils considèrent également que la manière dont enseignants/maitres leur permet de comprendre ce qu'ils apprennent (81,9% sont d'accord et 11,9% sont tout à fait d'accord).

Sur la question de la qualité des manuels, globalement, les avis sont convergents. Tout d'abord, la bonne qualité des manuels est confirmée par les administrateurs (78,9% sont d'accord et 15,8% sont entièrement d'accord), ainsi que par les apprenant.e.s (globalement, ces dernier.e.s estiment à 71,2% que la qualité des livres est bonne). Ces mêmes apprenant.e.s rejettent l'idée selon laquelle les manuels scolaires ne sont pas adaptés pour tous les enseignements (72,1% ne sont pas d'accord, et 7,5% ne sont pas du tout d'accord).

Par ailleurs, selon les administrateurs, le manuel scolaire est disponible en quantité insuffisante pour les apprenant.e.s (68,4% sont d'accord et 5,3% sont entièrement d'accord). Paradoxalement, les apprenant.e.s émettent des avis contradictoires, car d'un côté, ils.elles partagent pas le point de vue selon lequel les livres sont disponibles en quantité limitée (seuls 19% sont d'accord et 9,7% sont tout à fait d'accord avec cette dernière idée), et de l'autre, ils.elles sont quand même majoritaires à considérer que les manuels scolaires ne sont pas suffisants (44,2% sont d'accord et 12,8% sont tout à fait d'accord).

En ce qui concerne les nouvelles technologies (téléphone portable, tablettes, ordinateurs, internet, réseaux sociaux : Facebook, WhatsApp, etc.), les administrateurs sont d'avis que l'enseignement les utilise peu (36,8% sont d'accord et 31,6% sont entièrement d'accord). Selon également les facilitateurs, l'enseignement utilise peu les TIC pour améliorer les performances des apprenant.e.s (50,0% sont d'accord, et 41,7% sont entièrement d'accord). Ces points de vue sont confirmés par les apprenant.e.s, qui rejettent l'idée selon laquelle ils.elles recourent au matériel informatique (TIC) pour apprendre (en effet, 25,7% ne sont pas du tout d'accord, et 60,6% ne sont pas d'accord avec cette idée). Quant aux parents, ils estiment en majorité que les TIC doivent être intégrées comme outil d'acquisition de nouvelles connaissances (62,9% sont d'accord et 22,9% sont entièrement d'accord).

3.2.5 Le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.)

Le contexte socio-économique, social et culturel des apprenant.e.s contribue à améliorer leurs acquis et constitue un déterminant clef de leur succès, tel est l'avis de tous les acteurs, et notamment des administrateurs/gestionnaires (63,2% sont d'accord et 31,6% sont entièrement d'accord), et des parents d'élèves (68,6% sont d'accord et 14,3% sont entièrement d'accord). En ce qui concerne les facilitateurs, ils estiment également que ce contexte socio-économique, social et culturel contribue à l'amélioration des acquis des apprenant (e)s (66,7% sont d'accord et 33,3% sont entièrement d'accord), et constitue, à ce titre, un déterminant clef de succès (58,3% sont d'accord et 33,3% sont entièrement d'accord).

L'environnement familial joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances des apprenant.e.s, selon les administrateurs/gestionnaires (52,6% sont d'accord et 47,4% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (58,3% sont d'accord et 41,7% sont entièrement d'accord), les parents d'élèves (71,4% sont d'accord et 28,6% sont entièrement d'accord). Quant aux apprenant.e.s, ils.elles estiment dans une très large majorité que le milieu familial favorise l'apprentissage (83,6% sont d'accord et 15,0% sont tout à fait d'accord), et que par ailleurs, ils ont le temps, à la maison, d'apprendre leurs leçons et de faire leurs devoirs (88,1% sont d'accord et 11,5% sont tout à fait d'accord). Toutefois, selon les parents d'élèves eux-mêmes, la majorité des parents d'élèves n'est pas instruite ce qui ne leur permet pas de suivre les apprenant.e.s à la maison (57,1% sont d'accord et 31,4% sont entièrement d'accord). Malgré tout, selon les parents d'élèves, une plus grande implication de leur part rehausserait la qualité des apprentissages (74,3% sont d'accord et 25,7% sont entièrement d'accord).

Par ailleurs, selon les administrateurs/gestionnaires, l'environnement social dans lequel vivent les apprenant.e.s leur permet de capitaliser leurs connaissances (63,2% sont d'accord et 31,6% sont entièrement d'accord). Quant aux apprenant.e.s, ils.elles estiment que le village dans lequel ils.elles vivent favorise les apprentissages (81,9% sont d'accord et 15,0% sont tout à fait d'accord).

D'après les facilitateurs, lorsque les apprenant.e.s baignent dans un environnement lettré (personnes lettrées, scolarisées, structures d'éducation, panneaux et affichages), ils en profitent (58,3% sont d'accord et 41,7% sont entièrement d'accord). Ce point de vue est partagé par les parents d'élèves, et ces derniers considèrent par ailleurs qu'il leur incombe de contribuer à mettre en place un tel environnement lettré, notamment à travers la création de centres de lecture (71,4% sont d'accord et 17,1% sont entièrement d'accord).

En ce qui concerne l'environnement scolaire (bibliothèque, cantine, espace de jeu), il est considéré comme jouant un rôle important dans l'acquisition des connaissances par les apprenant.e.s, notamment par les facilitateurs (66,7% sont d'accord et 33,3% sont entièrement d'accord) et les parents d'élèves (74,3% sont d'accord et 25,7% sont entièrement d'accord).

L'influence des pairs constitue un déterminant important dans l'acquisition des connaissances par les apprenant.e.s, selon les facilitateurs (66,7% sont d'accord et 33,3% sont entièrement d'accord) et les parents d'élèves (71,4% sont d'accord et 25,7% sont entièrement d'accord). Cela est confirmé par les apprenant.e.s, qui, dans leur grande majorité, déclarent réviser leurs leçons avec leurs camarades de classe, après l'école (66,8% sont d'accord et 4,9% sont tout à fait d'accord). Selon les administrateurs/gestionnaires, l'apprentissage entre camarades et la mise en

commun des façons d'apprendre doivent être renforcés (63,2% sont d'accord et 36,8% sont entièrement d'accord).

3.2.6 La rémunération des facilitateurs

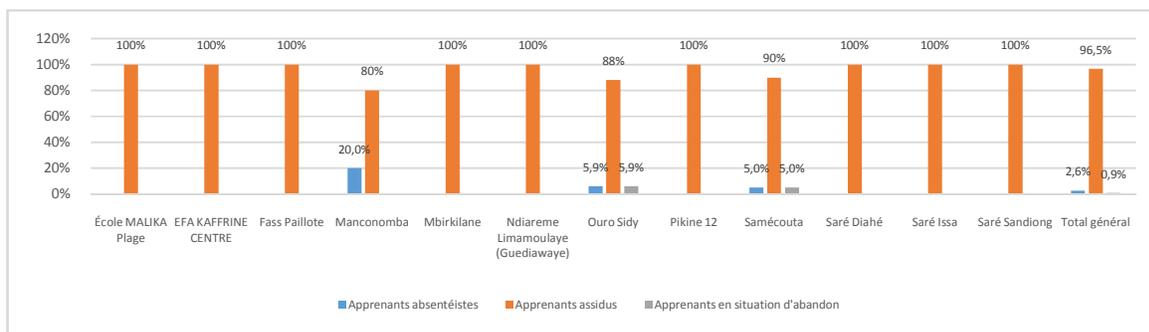
Concernant le niveau de leur rémunération, les facilitateurs sont mitigés : 50% estiment en effet que le salaire qu'ils perçoivent est suffisant, tandis que 50% expriment un avis contraire. Néanmoins, ils n'estiment pas, dans leur écrasante majorité, que leurs salaires comportent de nombreux avantages et indemnités (41,7% ne sont pas du tout d'accord, et 50% ne sont pas d'accord), ou que les salaires qu'ils perçoivent sont majorés tous les ans (41,7% ne sont pas du tout d'accord, et 50% ne sont pas d'accord). Globalement, les facilitateurs estiment que leurs salaires sont régulièrement versés (50% sont d'accord et 25% sont entièrement d'accord). Compte tenu des salaires qu'ils sont payés et de leurs conditions de travail, les facilitateurs sont partagés pour ce qui est du fait qu'ils envisagent ou non de quitter leurs postes : en effet, 50% l'envisagent, et 50% ne l'envisagent pas. Enfin, les facilitateurs infirment unanimement l'idée selon laquelle ils sont organisés en syndicats (41,7% ne sont pas du tout d'accord et 58,3% ne sont pas d'accord).

3.2.7 L'efficacité interne (assiduité, amélioration des compétences)

Outre les données ci-dessus présentées issues des questionnaires et des guides d'entretien, d'autres données ayant trait à l'efficacité interne ont été collectées dans les centres par les enquêteurs. Ces données portent notamment sur l'assiduité et l'abandon, ainsi que sur l'amélioration des compétences des apprenant.e.s (en lecture, écriture et calcul).

Pour ce qui est tout d'abord des données relatives à l'absentéisme et à l'abandon³⁷, elles sont les suivantes selon les différents centres.

Figure 16 – Taux déclarés d'assiduité et d'abandon des apprenant.e.s selon les centres



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

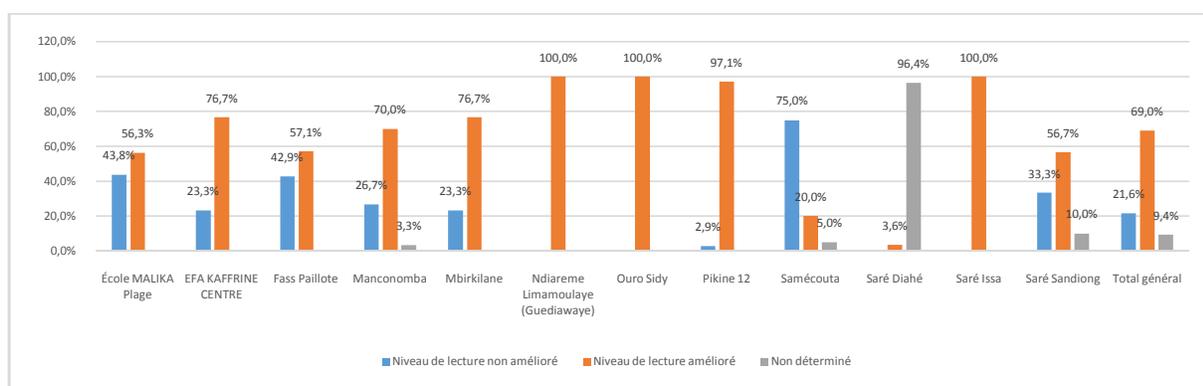
Globalement, tous centres confondus donc, les apprenant.e.s sont déclaré.e.s assidu.e.s à 96,5% (dans 75% des centres, les apprenant.e.s sont par ailleurs déclaré.e.s assidu.e.s à 100%). Seul.e.s

³⁷ Ces données ont été fournies par les facilitateurs, et/ou sur la base d'une exploitation par les enquêteurs des listes de présence fournies par les facilitateurs et les administrateurs/gestionnaires des centres.

2,6% des apprenant.e.s sont déclaré.e.s absentéistes, et ceux.cellesdéclaré.e.s en situation d'abandon sont encore beaucoup moins nombreux (0,9%). Ces chiffres pourraient cependant être trompeurs, compte tenu de la période à laquelle ils ont été collectés (laquelle correspond à la fin du premier trimestre de l'année scolaire 2021-2022). Autrement, il est fort probable que les taux d'absentéisme et d'abandon augmentent considérablement d'ici la fin de l'année scolaire, sous l'influence de facteurs multiples (d'ordres économique, social, scolaire, etc.).

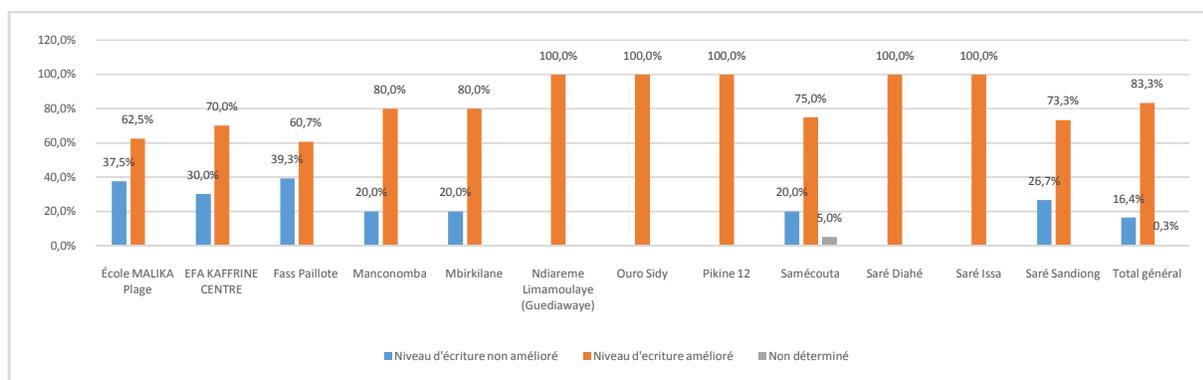
Pour ce qui est des données relatives à l'amélioration des compétences des apprenant.e.s (en lecture, écriture et calcul), elles sont les suivantes selon les différents centres³⁸.

Figure 17 – Évolution des compétences des apprenant.e.s en lecture selon les centres



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

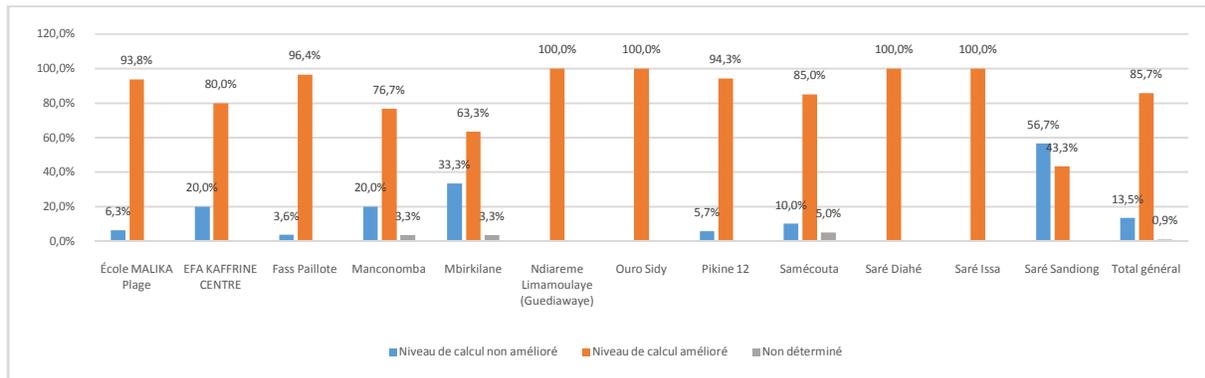
Figure 18 - Évolution des compétences des apprenant.e.s en écriture selon les centres



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Figure 19 - Évolution des compétences des apprenant.e.s en calcul selon les centres

³⁸ Ces données ont été fournies par les facilitateurs, à la suite d'échanges avec les enquêteurs. Pour chaque apprenant, le facilitateur devait ainsi indiquer la façon dont les compétences (en lecture, écriture et calcul) avaient évolué.



Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Globalement, la tendance est donc plutôt à la bonne perception par les acteurs interrogés, de l'amélioration des compétences des apprenant.e.s, à la fois en lecture (69%), en écriture (83,3%) et en calcul (85,7%). Ces chiffres montrent également que c'est pour la lecture que les améliorations semblent les plus faibles (relativement), et cela pourrait s'expliquer par les difficultés d'accès aux livres.

Selon les centres, on constate cependant des écarts qui sont parfois assez considérables (tant pour l'écriture, la lecture et le calcul). Dans certains centres, 100% des apprenant.e.s voient leurs compétences s'améliorer, en lecture (4 centres sont dans ce cas de figure), en écriture (5 centres sont dans ce cas de figure) ou en calcul (4 centres sont dans ce cas de figure). Dans d'autres, les améliorations observées sont de loin plus faibles. Ces écarts pourraient s'expliquer par des raisons tenant aux caractéristiques des centres (sur les plans infrastructurels, pédagogiques), ou au contexte socio-économique.

Comme tantôt indiqué³⁹, les acteurs (administrateurs/gestionnaires, facilitateurs, parents d'élèves, apprenant.e.s, etc.) considèrent dans leur grande majorité d'une part que les innovations pédagogiques ont permis aux apprenant.e.s de lire, écrire et de calculer dans leurs langues maternelles et en français, et d'autre part que les nouvelles connaissances acquises par les apprenant.e.s leur ont permis de s'insérer dans le cycle scolaire. Cette appréciation sur l'efficacité interne est confirmée par le rejet de l'idée selon laquelle les connaissances acquises par les apprenant.e.s n'ont pas permis leur maintien dans le formel : cette idée est en effet rejetée à la fois par les administrateurs/gestionnaires (21,1% ne sont du tout d'accord, et 63,2% ne sont pas d'accord), les facilitateurs, (16,7% ne sont du tout d'accord, et 58,3% ne sont pas d'accord), et les parents d'élèves (17,1% ne sont pas du tout d'accord, et 45,7% ne sont pas d'accord).

3.2.8 Les transferts vers l'éducation formelle

³⁹ Cf. section 3.2.1 sur l'état des lieux des innovations et pratiques existantes en matière d'alphabétisation.

L'idée selon laquelle les connaissances acquises par les apprenant (e)s n'ont pas permis leur maintien dans le formel est rejetée par les administrateurs/gestionnaires (63,2% ne sont pas d'accord et 21,1% ne sont pas du tout d'accord), les facilitateurs (58,3% ne sont pas d'accord et 16,7% ne sont pas du tout d'accord), et les parents d'élèves (45,7% ne sont pas d'accord et 17,1% ne sont pas du tout d'accord).

Pour ce qui concerne les transferts des apprenant.e.s des centres passerelles vers le système formel, les données complémentaires recueillies sur le terrain par les enquêteurs (et auprès des administrateurs/gestionnaires et/ou des facilitateurs) sont malheureusement incomplètes et ne permettent donc pas d'avoir une photographie exacte ou sincère de la réalité. Néanmoins, ces données semblent indiquer un bon niveau de transfert : comparativement aux effectifs recensés en 2022, le taux de transfert est en effet compris, pour tous les centres à l'exception de Saré Diahé⁴⁰, entre 40% et 93%.

Tableau 15 – Nombre d'apprenant.e.s des centres passerelles transférés vers l'éducation formelle

Centres	Années scolaires	Garçons	Filles	Total	Effectifs 2022
Mbirkilane	2020-2021	7	14	21	30
Mbirkilane	2019-2020	11	17	28	30
EFA Kaffrine	2020-2021	8	6	14	30
EFA Kaffrine	2019-2020	5	7	12	30
Malika Plage	2020-2021	22	7	29	32
Saré Diahé	2020-2021	2	2	4	28
Saré Sandiong	2019-2020	n.d.	n.d.	14	30
Pikine 12	2020-2021	22	7	29	35
Manconomba	2019-2020	8	16	24	30
Fass Paillote	2020-2021	15	11	26	28

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Un dernier constat intéressant peut être fait : le nombre de garçons transférés est légèrement supérieur que pour les filles (100 contre 87), alors que par ailleurs, les données récoltées en ce qui concerne la répartition des apprenant.e.s selon le sexe (dans les 12 centres enquêtés) montrent une prédominance des filles (ces dernières représentent en effet 53,5% des effectifs). Bien vrai que des données plus complètes sont nécessaires pour étayer ce fait, les données disponibles sont quand même compatibles avec l'idée selon laquelle les barrières pour la réintégration des filles à l'école sont plus importantes, compte tenu du contexte socioculturel.

4. INTERPRETATION&DISCUSSIONS DES RESULTATS

⁴⁰ C'est pour ce centre que le taux de transfert est le plus bas, avec 14%.

4.1 Sur l'inclusion (hors genre)

L'un des premiers défis que doivent relever les classes passerelles est certainement celui de l'inclusion. Certes, du point de vue notamment de l'inclusion sociale (c'est à dire par rapport aux apprenant.e.s issu.e.s de milieux sociaux défavorisés⁴¹), des efforts ont été faits et des résultats ont été obtenus, puisque de l'avis même des acteurs sur le terrain (administrateurs/gestionnaires, facilitateurs, parents d'élèves), les classes passerelles ont, entre autres, permis de réduire l'analphabétisme, d'améliorer les compétences linguistiques des apprenant.e.s (lire, écrire et calculer à la fois dans la langue maternelle et en français), d'aider les apprenant.e.s à s'insérer dans le cycle scolaire (grâce notamment aux nouvelles connaissances acquises) et/ou à se maintenir dans le formel, de répondre aux besoins des apprenant.e.s.

Cependant, sur d'autres aspects de l'inclusion, des efforts restent à faire. C'est d'abord le cas du point de vue de l'accueil des apprenant.e.s en situation de handicap. Comme cela a été tantôt rappelé, dans l'ensemble des 12 centres, un seul apprenant en situation de handicap a été recensé⁴². Ce qui pourrait expliquer cette situation, c'est aussi que la plupart des centres (10 sur 12, soit donc 83,3%) sont dépourvus de tout aménagement pour les personnes en situation de handicap. L'inexistence au sein de ces centres d'un personnel formé pour accueillir les apprenant.e.s en situation de handicap et/ou de dispositifs pédagogiques adaptés pourrait constituer un autre facteur explicatif.

Pour ce qui est de l'accueil au sein des centres des autres catégories d'apprenant.e.s à besoins spéciaux (enfants issus de familles nomades, enfants issus des daara, enfants de la rue, enfants qui travaillent, etc.) : les données récoltées montrent également que ces enfants sont très largement minoritaires.

Du point de vue de l'inclusion par rapport à l'âge, des efforts restent également à faire. Par exemple, 81,8% des apprenant.e.s recensé.e.s au niveau des centres sont en CI-CP, et aucun des centres enquêtés ne dispose également du cycle secondaire. Cela signifie donc que les classes passerelles offrent très peu de perspectives aux enfants plus âgés.

Par ailleurs, les données collectées montrent que les apprenant.e.s qui ont déjà été scolarisé.e.s dans l'éducation formelle sont légèrement majoritaires, puisqu'ils représentent 57% des effectifs (contre 36,0% pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans l'éducation formelle⁴³). Certes, les classes passerelles visent à la fois les enfants déscolarisés et les enfants non scolarisés. Cependant, la prépondérance au sein des effectifs des apprenant.e.s qui ont déjà été scolarisé.e.s dans l'éducation formelle peut révéler une capacité moins importante des classes passerelles à accueillir les enfants qui n'ont jamais été scolarisés. La raison explicative pourrait être que ces

⁴¹ En effet, compte tenu de ce que l'on sait sur les déterminants de la demande en scolarisation, on peut en conclure que la plupart des apprenant.e.s scolarisé.e.s grâce aux classes passerelles sont issu.e.s de ces milieux sociaux défavorisés.

⁴² Il est vrai aussi que pour 29 apprenant.e.s (soit 8,4% des effectifs), la situation par rapport au handicap n'a pas pu être déterminée. Il se pourrait donc que le nombre d'apprenant.e.s en situation de handicap soit légèrement supérieur à un seul cas.

⁴³ Les cas non déterminés représentent 14,0% des effectifs.

enfants qui n'ont jamais été scolarisés sont plus difficiles à atteindre, compte tenu des contextes socio-économiques dans lesquels ils évoluent, et/ou de leurs caractéristiques spécifiques.

Globalement, du point de vue de l'inclusion, la conclusion pourrait être la suivante : quelques résultats obtenus, mais encore des efforts à faire, afin que les classes réussissent effectivement à compenser quelques-uns des écarts ou des inégalités qui fondent ou justifient leur mise en place (*in fine*, il s'agit en effet, à travers ces classes passerelles, de bâtir une école qui soit davantage inclusive).

4.2 Sur le genre

Du point de vue du genre, les résultats obtenus sont très appréciables, puisque dans l'ensemble des 12 centres enquêtés, les filles représentent 53,5% des effectifs. En majorité, les facilitateurs sont également des femmes (80% des facilitateurs recensés dans les centres sont en effet des femmes). Du point de vue des données collectées grâce aux questionnaires, globalement, elles ne sont pas biaisées selon le genre. En effet, les filles/femmes sont assez bien représentées, puisqu'elles représentent 54,9% des répondants parmi les apprenant.e.s, 66,7% des répondants parmi les facilitateurs⁴⁴, et 45,7% des répondants parmi les parents d'élèves.

Cependant, du point de vue de la représentativité des femmes parmi les administrateurs/gestionnaires, des efforts restent à faire, puisque parmi les 12 administrateurs/gestionnaires, il n'y a aucune femme. Compte tenu d'une telle situation, les réponses fournies par les administrateurs/gestionnaires pourraient être biaisées, puisqu'exprimées à 100% par des hommes.

Sur une toute autre question, les données récoltées auprès des apprenant.e.s sur leurs parents ont montré que les mères sont moins souvent alphabétisées que les pères (les enfants dont la mère seulement est analphabète, et ceux dont le père seulement est analphabète représentent en effet respectivement 16,4% et 5,0% des effectifs). Du point de vue de l'analyse de l'impact du contexte social des apprenant.e.s sur leurs apprentissages et/ou sur leur réussite scolaire, ces écarts doivent certainement être pris en compte.

L'analyse selon le genre peut être affinée en croisant certaines données collectées auprès des centres par les enquêteurs.

Tout d'abord, le croisement peut être fait compte tenu de la situation particulière des apprenant.e.s, et les résultats obtenus sont les suivants⁴⁵ :

Tableau 16 – Répartition selon le sexe des apprenant.e.s dans une situation particulière

⁴⁴ Au total, 12 facilitateurs (sur les 14 recensés) ont répondu au questionnaire, et c'est cela qui explique les différences de taux en ce qui concerne le % de femmes parmi les facilitateurs.

⁴⁵ Comme indiqué précédemment, pour certaines situations particulières, les valeurs obtenues sont négligeables (enfants en situation de handicap) ou nulles (enfants issus de familles nomades, enfants victime de mariages précoces). Aussi, nous allons nous intéresser ici aux deux variables pour lesquelles les valeurs obtenues ne sont ni nulles, ni négligeables

	Garçons			Filles		
	non	oui	non déterminé	non	oui	non déterminé
Enfants qui résident dans un centre (daara, orphelinat, prison, etc.)	85,5%	5,7%	8,8%	84,2%	7,1%	8,7%
Enfants qui travaillent	84,3%	6,9%	8,8%	86,3%	4,9%	8,7%

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Globalement, du point de vue de la situation particulière des apprenant.e.s, il n'y a pas de différences significatives selon le sexe⁴⁶. On pourrait donc en conclure que les filles, lorsqu'elles sont dans certaines situations particulières, ne sont pas particulièrement victimes de discriminations.

Cependant, quand on croise en fonction du sexe les données relatives aux caractéristiques particulières des apprenant.e.s ou à l'efficacité interne (évolution des apprentissages, niveaux d'assiduité), on constate quelques différences importantes entre les garçons et les filles (cf. tableau 19).

Tableau 17 – Évolution des apprentissages et niveaux d'assiduité des apprenant.e.s selon le sexe

	Garçons			Filles		
	non	oui	Non déterminé	non	oui	Non déterminé
Amélioration du niveau en lecture	19,5%	67,9%	12,6%	23,5%	69,9%	6,6%
Amélioration du niveau en écriture	17,0%	82,4%	0,6%	15,8%	84,2%	0,0%
Amélioration du niveau en calcul	11,3%	87,4%	1,3%	23,5%	69,9%	6,6%
	Garçons			Filles		
	Apprenant absentéiste	Apprenant assidu	Apprenant en situation d'abandon	Apprenant absentéiste	Apprenant assidu	Apprenant en situation d'abandon
Niveau d'assiduité	1,9%	96,2%	1,9%	3,3%	96,7%	0,0%

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Les différences majeures observées entre les garçons et les filles, bien qu'elles ne soient pas importantes en nombre concernent deux points particulièrement importants⁴⁷ : d'une part l'amélioration du niveau des apprentissages en calcul (23,5% n'ont pas amélioré leur niveau en calcul, contre seulement 11,3% pour les garçons), et d'autre part les niveaux d'assiduité (3,3% des filles sont absentéistes, contre 1,9% pour les garçons)⁴⁸. En Afrique en général et au Sénégal en particulier, il est établi d'une part que les filles ont en général des résultats moins bons dans les disciplines scientifiques, et d'autre part que les jeunes filles sont en général plus absentéistes

⁴⁶ On constate juste que le nombre d'enfants qui résident dans un centre (daara, orphelinat, prison, etc.) est légèrement plus élevé pour les filles, tandis que le nombre d'enfants qui travaillent est légèrement plus élevé pour les garçons.

⁴⁷ En ce qui concerne les apprenant.e.s en situation d'abandon, les filles ont un avantage, puisqu'aucune fille n'est recensée dans ce cas, contre 3 pour les garçons.

⁴⁸ En ce qui concerne donc ces deux indicateurs, les données pour les filles sont quasiment le double de celles des garçons.

que les garçons⁴⁹. Ces constats (qui tiennent à des facteurs sociaux, culturels, économiques, éducationnels, etc.) s’appliquant également aux classes passerelles, on peut donc en conclure que ces dernières n’ont pas réussi à compenser quelques-uns des écarts ou des inégalités de genre.

4.3 Sur le bilinguisme

Du point de vue du bilinguisme, les appréciations sont unanimes en ce qui concerne sa pertinence. Par exemple, les apprenant.e.s estiment, unanimement qu’ils.elles apprendraient mieux si les maitres utilisaient à la fois le français et leur langue maternelle comme langues d’instruction (75,2% sont d’accord et 24,3% sont entièrement d’accord). Le bilinguisme est aussi unanimement considéré comme une stratégie d’enseignement qui favorise ou détermine de succès des apprenant.e.s, tant pour les administrateurs/gestionnaires (47,4% sont d’accord et 52,6% sont entièrement d’accord), les facilitateurs (41,7% sont d’accord et 58,3% sont entièrement d’accord) et les parents d’élèves (57,1% sont d’accord et 42,9% sont entièrement d’accord).

Le bilinguisme ne constitue cependant pas une approche majoritaire, puisque seulement 42% des centres le pratiquent. Dans le détail, la situation des différents centres du point de vue du bilinguisme est la suivante :

Tableau 18 – Situation du point de vue du bilinguisme des différents centres enquêtés

Centre	Localisation géographique (commune)	Situation du point de vue du bilinguisme	
		Centre pratiquant bilinguisme	Observations
Saré Issa	Tambacounda	non	Les langues du milieu comme le pulaar, le mandinka, et le wolof ne sont pas considérées comme médium d’enseignement. Seul le français est choisi comme langue d’enseignement.
Samécouta	Bandafassi	non	Les langues du milieu comme le jalunga, le jaxanke,, le <i>bambara</i> ne sont pas considérées comme médium d’enseignement dans le centre de Samécouta. Seul le français est choisi comme langue d’enseignement avec l’arabe sur demande des populations de la localité.
Saré Diahé	Kolda	non	Dans les deux centres de Saré Diahé et de Saré Sandiong, seul le français est considéré comme médium d’enseignement. Les langues du milieu (et notamment le pulaar, qui est la langue plus parlée) ne sont pas utilisées dans le centre.
Saré Sandiong	Kolda	non	
Pikine 12	Pikine	oui	La majeure partie des apprenant.e.s des centres de Pikine 12 et de Ndiarème Limamoulaye s’exprime en wolof et sont issus de parents wolofs ; d’autres s’expriment en pulaar, dont certains en provenance de la Guinée Conakry. La maîtrise (pour le parler et à l’écrit) de ces deux langues constitue un élément important dans les enseignements/apprentissages.
Ndiarème Limamoulaye	Guédiawaye	oui	
École Malika Plage	Malika Pikine	oui	Dans le centre de Malika Plage, le wolof est considéré comme médium d’enseignement à côté du français.
Fass Paillote	Diamaguene Sicap Mbao	oui	Le wolof est considéré comme médium d’enseignement, à côté du français.
Manconomba	Oudoucar	non	Pour le centre de Manconomba, le français est le seul médium d’enseignement. Par ailleurs, d’une part, les facilitateurs ne maîtrisent pas le mandinka, la langue la plus parlée de la localité, et d’autre part,

⁴⁹Par exemple, dans le centre de Ouro Sidy, les pratiques sociales suivantes ont été identifiées parmi les facteurs poussant certains enfants à ne pas être réguliers à l’école : participation des garçons dans les travaux champêtres, le petit commerce, la conduite de charrette ou de moto « Jakarta » ; participation des filles dans les travaux domestiques ou le petit commerce.

Centre	Localisation géographique (commune)	Situation du point de vue du bilinguisme	
		Centre pratiquant bilinguisme	Observations
			le centre accueille des apprenant.e.s <i>pulaar</i> qui ne maîtrisent pas bien la langue du milieu.
Mbirkilane	Kaffrine	non	La langue la plus parlée dans les deux centres de Kaffrine est le wolof. Le non-recours au bilinguisme comme medium d'enseignement s'explique d'une part par le fait que les modules de formation dans les classes passerelles ne sont pas disponibles en langues nationales, et d'autre part la non formation des facilitateurs en langue nationale. Toutefois, beaucoup d'apprenant.e.s ont exprimé leur souhait d'apprendre à partir des langues nationales ; ce qui leur permettrait de « mieux comprendre » et d'être plus motivés.
EFA Kaffrine	Kaffrine	non	
Ouro Sidy	Ouro Sidy	oui	La langue <i>pulaar</i> sert de « béquille » aux acquisitions ultérieures en français. L'approche bilingue se centre plus sur l'utilisation de la L1 (pendant un à deux mois au début des cours) en situation d'enseignement/apprentissage que sur une démarche d'articulation L1/L2 prise en charge par une progression et des outils bilingues.

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Quel est maintenant l'impact du bilinguisme sur les apprentissages ? Comme tantôt rappelé, les acteurs (apprenant.e.s, facilitateurs, administrateurs/gestionnaires, parents d'élèves) estiment tous que l'impact du bilinguisme est positif. Néanmoins, il s'agit ici de perceptions individuelles. Les données collectées auprès des centres permettent, en croisant les données sur le bilinguisme (centre bilingue ou non) et celles sur l'amélioration des apprentissages des apprenant.e.s (en lecture, écriture et calcul), d'obtenir des informations plus objectives et agrégées (cf. tableau suivant).

Tableau 19 – Impact du bilinguisme sur l'amélioration des apprentissages des apprenant.e.s

		Non	Oui	Non déterminé
Amélioration du niveau en lecture	Total	22%	69%	9%
	Centres bilingues	24%	75%	1%
	Centres non bilingues	19%	63%	18%
Amélioration du niveau en écriture	Total	16%	83%	0%
	Centres bilingues	16%	84%	1%
	Centres non bilingues	17%	83%	0%
Amélioration du niveau en calcul	Total	13%	86%	1%
	Centres bilingues	4%	95%	1%
	Centres non bilingues	23%	76%	1%

Source : données recueillies sur le terrain par les enquêteurs

Globalement, l'impact positif du bilinguisme est confirmé, puisque dans les centres bilingues (et comparativement aux centres non bilingues), l'amélioration du niveau en lecture et l'amélioration du niveau en calcul sont plus importantes : les écarts sont en effet ici de

respectivement 8 points et 19 points⁵⁰. Concernant ce dernier point, il est particulièrement intéressant, car il confirme un fait largement documenté, à savoir le fort impact d'un enseignement dans les langues nationales sur les compétences scientifiques.

4.4 Sur les TIC

Globalement, les données recueillies directement dans les centres et/ou via les questionnaires révèlent un faible recours, voire l'absence de tout recours, aux TIC. Par exemple, et comme tantôt rappelé, 83,3% des centres enquêtés (soit 10 centres sur 12) ne bénéficient d'aucune connexion à Internet. De même, au sein des centres, les nouvelles technologies (téléphones portables, tablettes, ordinateurs, Internet, réseaux sociaux, etc.). Pourtant, tous les acteurs (administrateurs/gestionnaires, facilitateurs, parents d'élèves, apprenant.e.s, etc.) sont d'avis que les TIC devraient être intégrées comme outil d'acquisition de nouvelles connaissances.

Ce faible recours aux TIC appelle à plusieurs commentaires. Premièrement, autant ce faible recours aux TIC pourrait se comprendre en milieu rural (7 centres sur les 12 enquêtés – soit donc 58% – sont en milieu rural), autant il paraît incompréhensible en milieu urbain (5 centres sur les 12 enquêtés – soit donc 42% – sont en milieu urbain. Les deux centres connectés à Internet se situent en milieu urbain⁵¹ (100% des centres ruraux ne disposent donc pas de connexion Internet). On a en tout ici une illustration de l'impact de l'environnement socio-économique et/ou de la localisation géographique sur le fonctionnement pédagogique des écoles ainsi que sur les performances éducatives. Au Sénégal (et à l'instar de la plupart des pays africains), il y a une vraie fracture entre les écoles urbaines et les écoles rurales, compte tenu des différences d'environnement dans lesquels évoluent ces différentes écoles. Il en résulte que l'école, plutôt que de réduire les inégalités ou les injustices, les amplifie très largement. Les classes passerelles n'échappent pas à de telles réalités, et compte tenu qu'elles sont très largement implantées en milieu rural, elles auront bien du mal à surmonter les obstacles du point de vue du recours aux TIC.

Pourtant, ces TIC offrent d'excellentes opportunités ou perspectives. Utilisées à bon escient, elles permettraient en effet de bien prendre en charge les besoins pédagogiques ou éducationnels spécifiques aux classes passerelles. En effet, celles-ci s'inscrivent dans des stratégies de rattrapage pédagogique et/ou d'enseignements/apprentissages intensifs, pour lesquelles les TIC sont particulièrement adaptées. Du point de vue tant de l'attractivité des classes passerelles (vis à vis notamment des apprenant.e.s ou de leurs parents), que de la motivation ou du maintien des apprenant.e.s, les TIC pourraient également jouer un grand rôle.

Afin que tout ce potentiel qu'offrent les TIC soient exploitées, il faudrait très certainement une très forte volonté à la fois des pouvoirs publics et des partenaires. Sans une telle volonté, les investissements requis ne seraient jamais pris en charge, à la hauteur en tout cas des besoins ou des enjeux.

⁵⁰ Cependant, en ce qui concerne l'amélioration du niveau en écriture, aucune différence significative n'est observée (en apparence) entre les centres bilingues et les centres non bilingues.

⁵¹ Il s'agit plus particulièrement des centres de Fass Paillote et de Ndiarème Limamoulaye.

4.5 Sur les facilitateurs

Globalement, les différentes données et appréciations recueillies sur le terrain en ce qui concerne les facilitateurs permettent de les profiler comme suit : (i) ils sont assez jeunes, et même très jeunes (58% d'entre eux ont en effet moins de 30 ans, et 75% ont moins de 35 ans), (ii) en majorité, ils ont le baccalauréat (50% d'entre eux sont dans ce cas), (iii) ils ne disposent d'aucun diplôme professionnel (92,9% d'entre eux sont dans ce cas), (iv) ils disposent d'une faible expérience professionnelle, tant dans l'enseignement formel (50% n'ont aucune expérience dans l'éducation formelle, et 35,7% ont une expérience dans l'éducation formelle inférieure ou égale à 2 ans) que dans le système des classes passerelles (50% affichent moins de 3 ans d'expérience). Il s'y ajoute que du point de vue salarial, les appréciations sont mitigées (50% des facilitateurs estiment en effet que le salaire qu'ils perçoivent est suffisant, 91,7% considèrent que leurs salaires bénéficient de peu d'avantages et d'indemnités), au point d'ailleurs qu'un nombre important de facilitateurs (50%) envisagent de quitter leurs postes.

Il est donc permis de constater un réel décalage entre le profil effectif (ou réel) des facilitateurs, et le profil idéal que devraient avoir les facilitateurs, compte tenu des spécificités ou des caractéristiques des classes passerelles. En effet, pour ces classes passerelles, idéalement, il faudrait des facilitateurs expérimentés (disposant donc d'une solide expérience dans l'enseignement formel et/ou les programmes d'alphabétisation), bien formés en pédagogie (en pédagogie générale, en pédagogie inclusive, etc.), motivés et engagés (le choix des classes passerelles ne doit donc pas être un choix par défaut, mais au contraire un choix réfléchi), etc. Or les procédures de recrutement et de formation mises en place pour les facilitateurs ne permettent pas toujours d'y arriver. Par exemple, dans beaucoup de centres enquêtés (Ouro Sidy, Maconomba, etc.), les facilitateurs sont de jeunes diplômés (titulaires du baccalauréat) qui ont reçu une formation initiale de 10 jours au CRFPE au terme de laquelle ils ont fait une immersion dans une école et bénéficié d'un renforcement de capacités de 10 jours encore.

Compte tenu également des obligations de résultats qui pèsent sur les classes passerelles (assimilation des connaissances dans un délai record, transfert des apprenant.e.s dans le système formel, etc.), des incitations financières (primes, etc.) pourraient être envisagées pour les facilitateurs qui obtiendraient les meilleurs résultats.

Sur une toute autre question, le recrutement et/ou l'affectation des facilitateurs devrait peut-être prendre en compte leur connaissance ou leur maîtrise des langues nationales, et notamment de la langue du milieu. En effet, afin que l'enseignement soit effectivement bilingue et/ou que le bilinguisme se développe ou se renforce, de telles compétences linguistiques sont indispensables.

En définitive, sur les classes passerelles (tout comme d'ailleurs pour le système formel), il faut partir de l'évidence selon laquelle la qualité d'un système éducatif ne peut dépasser celle de ses enseignants. Pour ce qui est des classes passerelles, il s'y ajoute spécifiquement que les apprenant.e.s ont des besoins spécifiques qui, pour qu'ils soient pris en charge, nécessitent de disposer de formateurs à la fois bien formés et motivés. Or dans le système actuel, les facilitateurs ne semblent pas jouir de la plus grande des considérations, et à ce propos, le terme même de facilitateur pose problème. Plutôt que de facilitateurs, ne faudrait-il pas en effet plutôt

des enseignants ou des formateurs au plein sens du terme, bénéficiant par conséquent d'une égale dignité que leurs collègues du système formel ?

4.6 Sur l'efficacité des classes passerelles

Globalement, les acteurs ont une bonne appréciation des classes passerelles, puisqu'ils considèrent que le bilan de ces classes passerelles est positif⁵².

Certaines des données collectées sur le terrain tendent à confirmer l'efficacité des classes passerelles⁵³. Selon des données complémentaires collectées auprès des IA de Tambacounda et de Kédougou, sur un objectif cumulé d'enrôlement de 3.000 enfants en 2021, les classes passerelles ont permis de former 2.346 enfants (soit 78,2% de l'objectif ciblé), dont 1.128 filles. Au total, 728 apprenant.e.s ont également terminé l'apprentissage, soit un taux de rétention de 31,03%.

Sur cette question de l'efficacité interne des classes passerelles, il serait cependant intéressant d'avoir un second système d'évaluation des apprentissages, à côté de celui qui est actuellement mis en œuvre, et qui est spécifique aux classes passerelles. Ce second système consisterait par exemple à faire passer aux apprenant.e.s des classes passerelles les mêmes tests ou les mêmes évaluations que les apprenant.e.s de même(s) niveau(x) du système formel. Ce faisant, les écarts entre les deux systèmes pourraient être mesurés, suivis et analysés. Avec le système actuel d'évaluation (qui repose uniquement sur des évaluations internes), on ne dispose pas nécessairement d'une bonne appréciation du gap éventuel entre les deux systèmes : or la connaissance de ce gap serait utile à plusieurs points de vue, y compris d'ailleurs sur le transfert des apprenant.e.s des classes passerelles vers le système formel.

Pour ce qui concerne d'ailleurs les transferts des apprenant.e.s des centres passerelles vers le système formel, et comme tantôt indiqué, les données recueillies sur le terrain sont malheureusement incomplètes et ne permettent donc pas d'avoir une photographie exacte ou sincère de la réalité. Néanmoins, ces données semblent indiquer un bon niveau de transfert, compris entre 40% et 93%⁵⁴. Selon les données collectées auprès des IA de Tambacounda et de Kédougou, en 2021, au total, 602 apprenant.e.s proposé.e.s à l'insertion à l'élémentaire et 21 proposé.e.s à la formation professionnelle, soit un taux de placement compris entre 85,5% (si ne

⁵² Comme tantôt mentionné, ce bilan est en effet considéré comme positif par les administrateurs/gestionnaires (84,2% sont d'accord, et 15,8% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (75,0% sont d'accord, et 16,7% sont entièrement d'accord), et les parents d'élèves (68,6% sont d'accord, et 22,9% sont entièrement d'accord). Selon ces mêmes acteurs, les classes passerelles ont contribué à réduire l'analphabétisme, à améliorer les compétences linguistiques des apprenant.e.s (lire, écrire et calculer à la fois dans la langue maternelle et en français) et à leur faciliter leur insertion dans le système scolaire formel.

⁵³ Globalement, tous centres confondus donc, les apprenant.e.s sont déclaré.e.s assidu.e.s à 96,5% (dans 75% des centres, les apprenant.e.s sont par ailleurs assidus à 100%). Seuls 2,6% des apprenant.e.s sont déclaré.e.s absentéistes, et ceux.celles déclaré.e.s en situation d'abandon sont encore beaucoup moins nombreux (0,9%). Globalement, la tendance est également à l'amélioration des compétences des apprenant.e.s, à la fois en lecture (69%), en écriture (83,3%) et en calcul (85,7%).

⁵⁴ A l'exception de Saré Diahé, qui affiche un taux de transfert beaucoup plus bas (14%).

sont pas pris en compte que les apprenant.e.s ayant terminé l'apprentissage) et 26,55% (si tous les apprenant.e.s initialement inscrit.e.s sont pris.e.s en compte).

Sur ce transfert vers le formel, il manque cependant des données fondamentales, sans lesquelles l'appréciation portée sur l'efficacité des classes passerelles serait incomplète : quel est le taux de rétention (au sein du formel) des apprenant.e.s issu.e.s des classes passerelles ? quel est le taux de réussite (toujours au sein du formel) des apprenant.e.s issu.e.s des classes passerelles ? quels sont, par rapport aux deux indicateurs ci-dessus mentionnés, les écarts liés au genre ou à d'autres caractéristiques particulières des apprenant.e.s (handicap, etc.) ? En effet, sur cette question de l'efficacité des classes passerelles, une appréciation dynamique et/ou de long terme devrait être privilégiée sur une appréciation immédiate et/ou de court terme. Si en effet les apprenant.e.s issu.e.s des classes passerelles n'arrivaient pas à être maintenus durablement dans le système formel, s'ils n'arrivaient également pas à réussir au sein de ce système formel, alors cela signifierait que tous les efforts faits ou tous les résultats obtenus au sein de ces classes passerelles ont été vains. Économiquement ou socialement, cela signifierait également que d'importantes ressources (humaines, financières, matérielles, etc.) auront été mobilisées en vain. Du point de vue de l'équité ou de la justice sociale, cela signifierait également que les classes passerelles ne sont pas en mesure de permettre à leurs apprenant.e.s d'avoir les mêmes chances de réussite ou de succès que les autres, et donc qu'elles ne permettent pas d'impacter l'ordre social initial.

Du point de vue du genre, les données récoltées auprès des centres et indiquant que le nombre de garçons transférés est légèrement supérieur à celui des filles (100 contre 187), alors que les filles représentent 53,5% des effectifs au sein des centres passerelles, semblent montrer en tout cas une persistance de certaines des inégalités liées au genre. La question est maintenant de savoir si le dispositif ou les mécanismes de transfert vers le formel intègrent suffisamment les questions liées au genre. Autrement, est-ce que les jeunes filles bénéficient par exemple d'un accompagnement spécifique (auprès notamment de leurs parents et/ou de leurs familles), compte tenu notamment des contraintes spécifiques qui pèsent sur elles ?

5. PROPOSITION DE NOUVEAU MODELE

La présentation du nouveau modèle sera établie comme suit : d'abord du point de vue de ses justificatifs, ensuite à travers la description des composantes, puis par rapport aux avantages comparatifs, et enfin du point de vue la mise en œuvre ainsi que des conditions critiques de réalisation.

5.1 Justificatifs

Les justificatifs pour la mise en place d'un nouveau modèle peuvent être trouvés tout d'abord dans les attentes et/ou les besoins formulés par les acteurs (facilitateurs, administrateurs/gestionnaires, parents d'élèves, apprenant.e.s). Ils peuvent ensuite être trouvés dans les attentes exprimées par l'équipe d'enquêteurs, à la suite de leur immersion dans les

classes passerelles et donc de leur évaluation de ces dernières. Enfin, ils trouvent leur fondement dans l'analyse et l'interprétation des données collectées à l'issue des enquêtes de terrain⁵⁵.

5.1.1 Les attentes des acteurs par rapport au nouveau modèle

Nous allons présenter ici les attentes exprimées par les acteurs (facilitateurs, administrateurs/gestionnaires, parents d'élèves, apprenant.e.s) par rapport au nouveau modèle.

Premièrement, en ce qui concerne l'opportunité de mettre en place, les points de vue convergent. En effet, les innovations et les pratiques existantes doivent être remplacées par un nouveau modèle à visée scolaire, selon les administrateurs/gestionnaires (57,9% sont d'accord, et 5,3% sont entièrement d'accord), les facilitateurs (58,3% sont d'accord, et 16,7% sont entièrement d'accord), et les parents d'élèves (60,0% sont d'accord, et 5,7% sont entièrement d'accord).

Les attentes complémentaires des acteurs par rapport au nouveau modèle sont détaillées dans le tableau suivant :

Tableau 20 – Synthèse des attentes des acteurs (administrateurs/gestionnaires, facilitateurs, parents d'élèves et apprenant.e.s) par rapport au nouveau modèle

		Administrateurs / gestionnaires	Facilitateurs	Parents d'élèves	Apprenant.e.s
Nature et caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire	La nouvelle structure de centres passerelles est dotée du statut d'école...		publique/communale (75,0%), communautaire (25,0%)	publique/communale (74,3%), communautaire (25,7%)	publique/communale (79,2%), communautaire (20,4%)
	Le nouveau modèle est une école qui n'est pas chère	63,2% sont d'accord, et 36,8% sont entièrement d'accord		% sont d'accord, et % sont entièrement d'accord	86,7% sont d'accord, et 13,3% sont tout à fait d'accord
	Le nouveau modèle sera doté de ressources (financières, humaines et matérielles) lui permettant d'être une école où les apprenant.e.s apprennent mieux			71,4% sont d'accord, et 28,6% sont entièrement d'accord	
	Le nouveau modèle est une école qui va permettre d'apprendre plus rapidement	89,5% sont d'accord, et 5,3% sont entièrement d'accord			86,3% sont d'accord, et 13,3% sont tout à fait d'accord
	Le nouveau modèle est une structure physique construite en matériaux durables	57,9% sont d'accord, et 10,5% sont entièrement d'accord	58,3% sont d'accord, et 41,7% sont entièrement d'accord	71,4% sont d'accord, et 28,6% sont entièrement d'accord	23,9% sont d'accord, et 59,7% sont tout à fait d'accord
	Le nouveau modèle comportera des toilettes séparées pour filles et garçons et pour des	52,6% sont d'accord, et 47,4% sont entièrement d'accord		60,0% sont d'accord, et 40,0% sont entièrement d'accord	78,3% sont d'accord, et 21,7% sont tout à fait d'accord

⁵⁵ Ce dernier point ne sera pas traité ici, compte tenu qu'il est compris dans les développements antérieurs (cf. en particulier les sections 3 et 4).

		Administrateurs / gestionnaires	Facilitateurs	Parents d 'élèves	Apprenant.e.s
	apprenant.e.s vivant avec un handicap				
	La nouvelle structure sera un établissement qui respecte la situation de handicap ainsi que l'équité et l'égalité de genre	52,6% sont d'accord, et 47,4% sont entièrement d'accord	41,7% sont d'accord, et 58,3% sont entièrement d'accord	57,1% sont d'accord, et 42,9% sont entièrement d'accord	73,5% sont d'accord, et 26,5% sont tout à fait d'accord
Pilotage institutionnel ou gouvernance	Le nouveau modèle sera piloté par une équipe de professionnels expérimentés et compétents	68,4% sont d'accord, et 26,3% sont entièrement d'accord	58,3% sont d'accord, et 41,7% sont entièrement d'accord	77,1% sont d'accord, et 17,1% sont entièrement d'accord	
	La nouvelle institution sera dotée de tous les organes de gouvernance participative tels que gouvernement des élèves, comité de gestion scolaire, AME et/ou APE	73,7% sont d'accord, et 26,3% sont entièrement d'accord	50,0% sont d'accord, et 50,0% sont entièrement d'accord	68,6% sont d'accord, et 28,6% sont entièrement d'accord	
	L'APE et/ou le CGS/AME seront plus impliqués dans le fonctionnement du nouveau modèle			60,0% sont d'accord, et 40,0% sont entièrement d'accord	
	Il y a nécessité de revisiter les fonctions et attributions de l'APE, AME et du comité de gestion scolaire dans le nouveau modèle			74,3% sont d'accord, et 8,6% sont entièrement d'accord	
	La nouvelle structure sera dotée d'organes de gouvernance fonctionnels pour garantir le succès des apprenant.e.s	78,9% sont d'accord, et 21,1% sont entièrement d'accord	58,3% sont d'accord, et 41,7% sont entièrement d'accord		
	L'école aura un gouvernement des élèves, un comité de gestion scolaire et/ou une APE/AME				81,4% sont d'accord, et 17,3% sont tout à fait d'accord
	Les structures déconcentrées de l'éducation et décentralisées accompliront leurs missions en matière d'éducation pour garantir le succès des apprenant.e.s	63,2% sont d'accord, et 36,8% sont entièrement d'accord	58,3% sont d'accord, et 41,7% sont entièrement d'accord		
	Les collectivités territoriales faciliteront la mise en œuvre du nouveau modèle ainsi que sa		50,0% sont d'accord, et 50,0% sont entièrement d'accord		

		Administrateurs / gestionnaires	Facilitateurs	Parents d 'élèves	Apprenant.e.s
	pérennisation				
Processus enseignement-apprentissage&bilinguisme	Le bilinguisme comme stratégie d'enseignement est un déterminant de succès des apprenant.e.s dans le nouveau modèle	47,4% sont d'accord, et 52,6% sont entièrement d'accord	41,7% sont d'accord, et 58,3% sont entièrement d'accord		
	J'apprendrais mieux si le maître utilise le français et ma langue maternelle comme langues d'instruction				75,2% sont d'accord, et 24,3% sont tout à fait d'accord
	Le nouveau modèle mettra en valeur tous les styles d'apprentissage, les approches pédagogiques éprouvées et la supervision de proximité	68,4% sont d'accord, et 31,6% sont entièrement d'accord	50,0% sont d'accord, et 50,0% sont entièrement d'accord	80% sont d'accord, et 20% sont entièrement d'accord	
	Les communautés d'apprentissage entre animateurs seront introduites dans le nouveau modèle de manière à renforcer leurs connaissances		58,3% sont d'accord, et 41,7% sont entièrement d'accord		
	Les conditions d'apprentissage (effectifs élevés, conditions des salles de classes, manque de tables-bancs) peuvent constituer des déterminants de décrochage scolaire dans le nouveau modèle	78,9% sont d'accord, et 15,8% sont entièrement d'accord			
	Le nouveau modèle permettra aux apprenant(e) d'apprendre en groupes d'apprenant.e.s pour atteindre de meilleurs résultats	84,2% sont d'accord, et 15,8% sont entièrement d'accord			86,7% sont d'accord, et 10,6% sont tout à fait d'accord
Intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.)	Les curricula du nouveau modèle doivent refléter les savoirs locaux mais doivent également être conformes aux normes et standards internationaux			68,6% sont d'accord, et 25,7% sont entièrement d'accord	
	Le nouveau modèle doit être doté de matériel didactique approprié et de qualité			82,9% sont d'accord, et 17,1% sont entièrement d'accord	
	Le nouveau modèle doit intégrer l'utilisation des TIC comme outil			62,9% sont d'accord, et 22,9% sont entièrement d'accord	

		Administrateurs / gestionnaires	Facilitateurs	Parents d 'élèves	Apprenant.e.s
	d'acquisition de nouvelles connaissances				
	Les parents doivent veiller à ce que les autorités éducatives compétentes dotent le nouveau modèle de moyens (financiers, humains et matériels) adéquats			82,9% sont d'accord, et 11,4% sont entièrement d'accord	
Sources alternatives de financement&partenariats	L'État doit être le seul bailleur de fonds de la nouvelle structure	31,6% ne sont pas du tout d'accord, et 63,2% ne sont pas d'accord		28,6% ne sont pas du tout d'accord, et 65,7% ne sont pas d'accord	
	Les PTF doivent être les seuls pourvoyeurs de fonds de la nouvelle structure	26,3% ne sont pas du tout d'accord, et 63,2% ne sont pas d'accord		22,9% ne sont pas du tout d'accord, et 68,6% ne sont pas d'accord	
	Les Fondations et les organisations philanthropiques doivent être les seuls bailleurs de fonds de la nouvelle initiative	31,6% ne sont pas du tout d'accord, et 63,2% ne sont pas d'accord		22,9% ne sont pas du tout d'accord, et 74,3% ne sont pas d'accord	
	Les communautés bénéficiaires doivent être les seuls bailleurs de fonds de l'initiative	26,3% ne sont pas du tout d'accord, et 63,2% ne sont pas d'accord		31,4% ne sont pas du tout d'accord, et 68,6% ne sont pas d'accord	
	Le multi-financement (État, PTF, Fondations, organisations philanthropiques et communautés locales) constitue le modèle de financement le plus efficace de la nouvelle structure	36,8% sont d'accord, et 63,2% sont entièrement d'accord		48,6% sont d'accord, et 48,6% sont entièrement d'accord	
	Un financement coût-efficace de la nouvelle structure reposera sur un équilibre entre les fonds injectés dans la nouvelle initiative et les rendements scolaires	57,9% sont d'accord, et 31,6% sont entièrement d'accord			
	Les financements mobilisés permettent d'atteindre les résultats escomptés			82,9% sont d'accord, et 8,6% sont entièrement d'accord	
	La mise sur pied de partenariats stratégiques fonctionnels va renforcer le nouveau modèle			85,7% sont d'accord, et 11,4% sont entièrement d'accord	
	Les parents sont favorables pour			68,6% sont d'accord, et 11,4%	

		Administrateurs / gestionnaires	Facilitateurs	Parents d 'élèves	Apprenant.e.s
	apporter leur contribution au financement de la nouvelle structure			sont entièrement d'accord	

Globalement, en ce qui concerne le nouveau modèle, il y a donc une grande convergence des points de vue ou des attentes des acteurs.

Du point de vue de la nature et des caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire, les acteurs ont exprimé le souhait d'une école publique et/ou communautaire, accessible à tous (et en particulier qui ne soit pas chère), dotée de ressources (financières, humaines et matérielles) en quantité suffisante, construite en matériaux durables, comportant des toilettes (séparées pour filles et garçons et pour des apprenant.e.s vivant avec un handicap), inclusives (et en particulier respectant la situation de handicap ainsi que l'équité et l'égalité de genre), et permettant d'apprendre plus rapidement et plus efficacement.

Pour ce qui est du pilotage institutionnel ou de la gouvernance du nouveau modèle, les principales attentes exprimées par les acteurs sont les suivantes : pilotage par une équipe de professionnels expérimentés et compétents, mise en place d'organes de gouvernance participatifs (gouvernement des élèves, comité de gestion scolaire, AME et/ou APE, etc.) et fonctionnels, implication des structures déconcentrées de l'éducation ainsi que des collectivités territoriales.

Par rapport aux processus enseignement-apprentissage et au bilinguisme, les principales attentes des acteurs sont les suivantes : le recours aux langues nationales (et particulièrement de la langue du milieu), une mise en valeur de plusieurs styles d'apprentissage et d'approches pédagogiques éprouvées, une supervision de proximité, la promotion de communautés d'apprentissage entre animateurs, le développement de l'apprentissage collaboratif ou par les pairs.

Du point de vue des intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.), les acteurs ont exprimé les souhaits suivants : des curricula à la fois reflétant les savoirs locaux et conformes aux normes et standards internationaux, la disponibilité d'un matériel didactique approprié et de qualité, l'intégration des TIC comme outil d'acquisition de nouvelles connaissances, la disponibilité de moyens (financiers, humains et matériels) adéquats.

Enfin, du point de vue des sources de financement et/ou des partenariats, les acteurs sont plutôt favorables à un multi-financement (État, PTF, fondations, organisations philanthropiques, communautés locales et parents d'élèves). Par ailleurs, ils souhaitent la mise en place de partenariats stratégiques fonctionnels, ainsi qu'une meilleure adéquation entre les fonds mobilisés et les rendements ou performances scolaires.

5.1.2 Les attentes exprimées par les enquêteurs

Les attentes exprimées par les enquêteurs concernant le nouveau modèle sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 21 – Synthèse des attentes exprimées par les enquêteurs concernant le nouveau modèle

Domaines	Attentes
Pilotage institutionnel ou gouvernance	<ul style="list-style-type: none"> – Les structures déconcentrées du MEN sont davantage impliquées. – L'implication des collectivités territoriales et des comités de gestion des écoles (CGE) est accrue. – Collaboration accrue entre les différents acteurs (autorités académiques IA, IEF, élus locaux, APE, CGE, etc.). – Implication et engagement plus importants de la communauté et des collectivités territoriales.
Processus enseignement-apprentissage & bilinguisme	<ul style="list-style-type: none"> – Les qualifications des facilitateurs sont renforcées, grâce à la fois à la formation initiale et à la formation continue (sessions de renforcement de capacités périodiques, trimestrielles par exemple) ou encore au mentorat (accompagnement pédagogique par les autorités académiques locales, telles que les IEF et les IA). – Il est fait recours au bilinguisme – Les besoins spécifiques des handicapés et des filles sont mieux pris en compte.
Intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> – Des salles de classes fonctionnelles (et donc équipées) sont dédiées aux modèles alternatifs (classes passerelles, ECB, centre d'alphabétisation, etc.) – Les apprenant.e.s bénéficient d'une dotation en fournitures scolaires. – Les TIC sont mieux intégrées dans les activités d'enseignement-apprentissage
Sources de financement	<ul style="list-style-type: none"> – Modèle qui repose sur le multi-financement (État, PTF, communautés, familles, etc.).

Globalement, les retours des enquêteurs sont donc assez proches de ceux des acteurs (administrateurs/gestionnaires, facilitateurs, parents d'élèves, apprenant.e.s).

5.2 Description/Composantes

A la lumière de tous les développements qui précèdent (et concernant les attentes des acteurs à la base – administrateurs/gestionnaires, facilitateurs, parents d'élèves, apprenant.e.s –, ainsi que les retours des enquêteurs) et compte tenu également de nos propres appréciations, le nouveau modèle que nous proposons pour les classes passerelles reposera sur les caractéristiques suivantes⁵⁶ :

Tableau 22 – Proposition synthétique de nouveau modèle pour les classes passerelles

Domaines	Caractéristiques
Nature et caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire	<ul style="list-style-type: none"> – Les classes passerelles soit seront intégrées dans les écoles formelles, soit bénéficieront du statut d'école publique, ainsi que d'infrastructures physiques comparables à celles des écoles formelles. Il est important en effet que les centres passerelles soient d'égale dignité que les écoles formelles. Pour cela, elles devront bénéficier d'une attractivité au moins égale à celle des écoles formelles, et elles ne devront donc surtout pas être perçues comme des écoles à la marge ou à la périphérie du

⁵⁶ Nous allons nous limiter ici aux caractéristiques structurantes, autrement dit celles qui vont définir la nature même du modèle et/ou ses grands principes de fonctionnement.

Domaines	Caractéristiques
	<p>ystème. Les formateurs dans les centres ou classes passerelles seront des enseignants de plein exercice, et non plus de simples facilitateurs⁵⁷.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les centres passerelles seront par excellence des centres inclusifs, accordant notamment une attention particulière aux questions liées au genre et au handicap (toilettes séparées, rampes d'accès, etc.). Compte tenu des réalités socio-culturelles, les jeunes filles et les handicapés bénéficieront d'une sorte de discrimination positive. – Les classes passerelles seront davantage conçues(entre autres) comme un dispositif de soutien aux familles, favorisant le renforcement du lien école-famille. Les classes passerelles doivent également réduire l'écart entre univers familial et univers scolaire, et pour cela, elles devront davantage prendre en compte le contexte ou les environnements familiaux des apprenant.e.s, mais aussi les attentes particulières des familles. A cet effet, les programmes et/ou les activités scolaires seront révisés (cf. <i>infra</i>), afin qu'ils prennent davantage en compte ces contextes, environnements et besoins spécifiques.
Pilotage institutionnel ou gouvernance	<ul style="list-style-type: none"> – Le pilotage des classes passerelles sera davantage intégré dans l'architecture de l'éducation nationale, tant au niveau central qu'au niveau déconcentré. Par exemple, au sein des autorités éducatives déconcentrées (IA, IEF), des services ou des bureaux exclusivement dédiés aux classes passerelles seront mis en place. Au niveau central, le dispositif existant (notamment au sein de la DALN) sera également renforcé, tant en ressources humaines qu'en moyens financiers ou logistiques. – Les centres passerelles seront dotés de tous les organes de gouvernance participative (gouvernement des élèves, comité de gestion scolaire, AME et/ou APE, etc.). Dans le cas où les classes passerelles seraient implantées dans les écoles formelles, elles seront alors complètement intégrées dans les instances de gouvernance existantes dans ces écoles. – Les meilleurs élèves des classes passerelles seront accompagnés pour qu'ils puissent intégrer les meilleures écoles (au primaire et au secondaire) aux niveaux régional ou national. Du point de vue de la motivation des apprenant.e.s et/ou de l'engagement des familles, l'existence de telles opportunités jouerait en effet un grand rôle. – Mise en place d'un système incitatif pour encourager les familles concernées à inscrire leurs enfants dans les classes passerelles, et à les y maintenir. Par exemple, l'octroi ou le maintien des bourses de sécurité familiale⁵⁸ pourrait être (partiellement ou totalement) lié à l'inscription dans les classes passerelles des enfants non scolarisés. – Mise en place d'un système de contrôle et de suivi de la performance des classes passerelles. Il est important en effet, pour l'attractivité et/ou la pérennité des classes passerelles, que ces dernières puissent atteindre les objectifs qui leur sont fixés, du point de vue de l'acquisition des connaissances et/ou du transfert des apprenant.e.s dans les classes normales. A cet effet, des primes et des prix seront attribués aux enseignants, centres et écoles qui obtiendraient les meilleurs résultats. – Les acteurs socio-économiques majeurs et/ou des personnalités emblématiques issues de la région et/ou de la localité seront impliqués

⁵⁷ Durant la phase transitoire, les facilitateurs actuels des classes passerelles seront accompagnés pour qu'ils puissent intégrer (selon les procédures en vigueur) le corps des enseignants. A compter cependant de la mise en œuvre du nouveau modèle, les recrutements des formateurs dans les classes passerelles se feraient dans les mêmes conditions que celles prévues pour les enseignants du primaire ou du secondaire.

⁵⁸ En matière de bourses de sécurité familiale, plus de 300.000 familles au Sénégal bénéficient d'une allocation annuelle de 100.000 FCFA et d'une couverture médicale.

Domaines	Caractéristiques
	<p>dans le pilotage institutionnel ou la gouvernance des classes passerelles. Pour cela, différents mécanismes seront privilégiés : octroi du statut de parrain ou d'ambassadeur de bonne volonté, accueil dans les instances existantes (telles que les comités de gestion scolaire), etc. Dans le même ordre d'idées, les ancien.ne.s apprenant.e.s des classes passerelles qui auront eu un parcours (académique, professionnel, etc.) remarquable seront impliqués (selon des modalités à définir) dans la gouvernance du système des classes passerelles.</p>
Processus enseignement-apprentissage & bilinguisme	<ul style="list-style-type: none"> – Généralisation du bilinguisme. Dans toutes les classes passerelles, il sera fait recours au bilinguisme. Ainsi à côté de la langue officielle qu'est le français, la langue du milieu sera intégrée, et fera également office de langue d'enseignement et d'apprentissage. Le recrutement et/ou l'affectation des enseignants dans les classes passerelles prendra en compte leurs niveaux de maîtrise des langues du milieu. – Renforcement de dispositif de formation (initiale et continue) des enseignants dans les centres ou les classes passerelles. Ces enseignants bénéficieraient notamment d'une formation pédagogique (notamment dans la prise en charge des apprenant.e.s à besoins spéciaux : enfants non scolarisés à l'âge normal ou déscolarisés, handicapés, etc.), d'une formation en langues nationales, d'un coaching (par des formateurs/enseignants seniors ou plus expérimentés⁵⁹), d'une communauté de pratiques (partage d'expériences...), etc. Par ailleurs, un système de mobilité sera mis en place, pour encourager les aller-retour des enseignants entre les classes « normales » et les classes passerelles. Un dispositif de formation en ligne (E-Learning) sera également mis en place, pour que les enseignants puissent se former à leur rythme et tout au long de leur carrière.
Intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> – Gratuité des manuels scolaires pour tous les élèves des classes passerelles. Compte tenu de l'importance de ces manuels pour la qualité des enseignements-apprentissages, et du fait que les élèves des classes passerelles sont souvent issus de milieux sociaux défavorisés, des efforts doivent être faits pour que ces manuels soient disponibles pour tous. – Mise en place dans tous les centres passerelles d'une bibliothèque de lecture. Il s'agira en fait d'une bibliothèque minimale, comprenant quelques livres⁶⁰, que les apprenant.e.s pourront lire sur place. Pour que ces apprenant.e.s réussissent, il est important en effet de faire en sorte qu'ils.elles aient le goût de la lecture. – Intégration des TIC dans les activités pédagogiques au bénéfice des apprenant.e.s dans les classes passerelles. Toutes les opportunités existantes au sein des centres (utilisation des smartphones pour des activités pédagogiques ludiques : lecture, calcul, jeux sérieux... ; etc.) seront exploitées. Les opportunités seront également exploitées, en ce qui concerne l'accès à des équipements informatiques en dehors des centres (autres établissements – publics ou privés – disposant de salles informatiques, etc.) pour les apprenant.e.s. – Révision des programmes et des activités scolaires, afin qu'ils prennent davantage en compte le contexte ou les environnements familiaux des apprenant.e.s, mais aussi les attentes particulières des familles. En particulier, l'objectif dans ces classes passerelles ne serait plus seulement

⁵⁹Des mécanismes incitatifs seront notamment mis en place, pour permettre à certains enseignants seniors (notamment des retraités) de coacher les enseignants des classes passerelles.

⁶⁰Ces livres pourraient être obtenus à travers une campagne nationale de collecte (ciblant les familles, les entreprises, les bonnes volontés, les éditeurs et libraires, etc.) destinée à alimenter les bibliothèques des classes passerelles.

Domaines	Caractéristiques
	de se focaliser sur les connaissances scolaires (savoir lire, écrire, compter), mais aussi de développer des compétences, attitudes et aptitudes qui seraient utiles aux apprenant.e.s dans les milieux ou les contextes dans lesquels ils évoluent. Plus particulièrement, les classes passerelles viseraient également à contribuer au bien-être des jeunes et de leurs familles, par le biais de compétences d'employabilité et de services de soutien, ainsi qu'en favorisant un accès au capital et à d'autres services de soutien afin que les apprenant.e.s (et leurs familles) puissent profiter des opportunités économiques qui s'offrent à eux.
Sources de financement	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="493 579 1334 846">– Financement du nouveau modèle sur la base de ressources financières conséquentes mobilisées par l'État. Compte tenu de ses missions régaliennes, l'accès à l'éducation, l'alphabétisation, l'inclusion scolaire interpellent avant tout l'État. Du fait d'une telle responsabilité, l'État se doit d'être exemplaire dans les financements alloués à ces dernières activités. Il s'y ajoute que c'est en affichant une telle exemplarité que l'État incitera les autres acteurs (familles, collectivités territoriales, secteur privé national, philanthropes et mécènes, etc.) à contribuer eux-aussi financièrement. <li data-bbox="493 846 1334 1083">– Financement du nouveau modèle sur la base également de mécanismes de financements innovants. Par exemple, des fonds pour les classes passerelles pourraient être mobilisés au titre de la solidarité nationale, et cela via différents mécanismes : <i>crowdfunding</i>, responsabilité sociale des entreprises⁶¹, mobilisation des fonds de la diaspora⁶², système de parrainage des enfants dans les classes passerelles (les parrains contribuant financièrement, à la hauteur de leurs moyens et/ou selon des montants convenus à l'avance).

5.3 Avantages comparatifs

Parmi les avantages comparatifs du nouveau modèle proposé pour les classes passerelles, on peut mentionner les suivants :

- Les nouveaux centres passerelles bénéficieront de davantage de ressources (humaines, financières, matérielles), ainsi que d'une implication plus forte de toutes les parties prenantes (Etat, collectivités territoriales, communautés, familles, acteurs socio-économiques, etc.). Ils pourront également profiter d'une diversification de leurs sources de financement.
- Les nouveaux centres passerelles pourront être désormais considérés comme d'égale dignité que les écoles formelles, compte tenu notamment qu'elles auront le même statut, les mêmes types d'infrastructures, les mêmes enseignants (du point de vue de leurs conditions de recrutement, de leurs niveaux de qualifications ou de rémunération, etc.), les mêmes organes de gouvernance participative, etc.

⁶¹ A cet effet, les nouvelles opportunités qu'offre la récente loi d'orientation de l'économie sociale et solidaire (ESS) seront pleinement exploitées. Cette dernière encourage en effet les acteurs privés dans l'accompagnement de l'ESS, mais aussi dans l'exercice de la responsabilité sociale des entreprises (RSE).

⁶² A titre d'exemple, les envois de fonds de la diaspora (à destination du Sénégal) étaient estimés en 2017 à 1.174 milliards F CFA (soit à l'époque 9,4% du PIB). Compte tenu que ces migrants sont issus en grande majorité de régions ou de territoires au sein desquels les indicateurs du point de vue de l'éducation ou de l'alphabétisation sont bas, d'importants fonds pourraient être mobilisés si une stratégie appropriée dans ce sens était mise en place.

- Les nouveaux centres passerelles accorderont une plus grande attention aux questions liées au genre et à l’handicap. Ils permettront par conséquent aux apprenant.e.s ayant des besoins particuliers d’être mieux accueilli.e.s et de mieux réussir.
- Les nouvelles classes passerelles fonctionneront davantage comme un dispositif de soutien aux familles, et de ce fait, elles favoriseront le renforcement du lien école-famille. Par ailleurs, grâce en particulier à la révision des programmes et des activités scolaires (qui prendront davantage en compte le contexte ou les environnements familiaux des apprenant.e.s, mais aussi les attentes particulières des familles), les nouveaux centres passerelles bénéficieront d’une plus grande attractivité auprès des familles et/ou des commuanutés.
- Le pilotage des nouvelles classes passerelles sera davantage intégré dans l’architecture de l’éducation nationale, tant au niveau central qu’au niveau déconcentré
- Les élèves issus des nouvelles classes passerelles bénéficieront de meilleures opportunités scolaires, notamment du point de vue du transfert vers le système formel. Désormais, l’objectif ne sera plus uniquement de le reverser vers ce système formel, mais également vers les meilleurs établissements au sein de ce système formel.
- Les acteurs socio-économiques (locaux ou nationaux) ainsi que des leaders d’opinion (locaux ou nationaux) seront désormais sollicités pour accompagner les nouvelles classes passerelles et/ou faire leur promotion.
- Les nouvelles classes passerelles recourront davantage au bilinguisme, et ce faisant, elles pourront même servir de pilote pour la généralisation du bilinguisme au sein de l’ensemble du système formel.
- Les nouveaux centres passerelles bénéficieront de meilleurs enseignants, autrement dit plus qualifiés, mieux formés, plus motivés et mieux rémunérés.
- Dans les nouveaux centres passerelles, les apprenant.e.s bénéficieront d’un meilleur environnement d’apprentissage, grâce en particulier à la gratuité des manuels scolaires, à la généralisation des bibliothèques de lecture, à l’intégration des TIC dans les activités pédagogiques.

5.4 Mise en œuvre / Conditions critiques de réalisation

Les conditions requises pour une bonne mise en œuvre des réformes suggérées pour les classes passerelles sont les suivantes :

- **Un engagement fort de l’Etat en faveur du développement des classes passerelles** : compte tenu de ses missions régaliennes, et particulièrement de sa responsabilité de garantir à tous le droit à l’éducation, l’implication de l’Etat constitue en effet un préalable. Sans un tel engagement conséquent de l’Etat, il serait difficile d’espérer que les réformes suggérées puissent prospérer.
- **Un engagement conséquent de toutes les autres parties prenantes (collectivités territoriales, communautés locales, parents d’élèves, PTF, etc.)**. En effet l’engagement de l’Etat est une condition nécessaire, mais loin d’être suffisante. Afin que les réformes suggérées puissent être mises en œuvre et qu’elles donnent les résultats escomptés, l’engagement de tous sera nécessaire. La lutte contre l’analphabétisme ou l’exclusion scolaire, la promotion de l’équité sociale, l’amélioration de la performance du système éducatif (dans sa globalité) devront désormais mobiliser le plus grand nombre, et

être érigés au rang de priorité nationale. Il sera également nécessaire que les acteurs arrivent à une meilleure coordination de leurs activités, et qu'ils puissent en particulier agir et/ou intervenir dans la concertation.

- **Une mise à niveau (qualitativement et quantitativement) des formateurs dans les classes passerelles.** Comme rappelé plus haut, la qualité d'un système éducatif dépend fortement de la qualité de ses enseignants. Sans des enseignants qualifiés, bien formés, motivés et en nombre suffisant, il sera vain d'espérer que les classes passerelles atteignent les niveaux de performance attendus.
- **Un accroissement significatif des ressources (financières, humaines, matérielles, etc.) allouées aux classes passerelles.** Ces dernières (et plus globalement les programmes d'alphabétisation et/ou d'inclusion scolaire) doivent cesser d'être les parents pauvres des politiques en matière d'éducation.

6. RECOMMANDATIONS

6.1 Recommandations d'ordre général

- A court terme
 - Organiser une grande concertation nationale autour des classes passerelles, réunissant tous les acteurs impliqués ou concernés, et aux fins (i) d'une part de faire un diagnostic sans complaisance de plusieurs décennies de mise en œuvre des classes passerelles, (ii) d'autre part de définir les grands axes de réforme du sous-secteur⁶³.
 - Lancement d'une grande étude de cartographie des classes passerelles au sein du pays. Cette cartographie ferait le point sur l'état des ressources (humaines, infrastructurelles, logistiques, partenariales, financières, etc.) dont bénéficient les classes passerelles, mais aussi sur leurs niveaux de performance (qualité des apprentissages, niveaux de transfert vers le système formel, insertion professionnelle des apprenant.e.s, etc.). Cette cartographie pourrait être conduite préalablement à la grande concertation nationale (ci-dessus proposée) autour des classes passerelles.
 - Mettre en place un cadre de concertation des acteurs et/ou des structures intervenant autour des questions liées à la protection ou à la promotion de l'enfance. En effet, une meilleure concertation du point de vue de l'intervention des acteurs permettrait d'obtenir de bien meilleurs résultats. Par exemple, les classes passerelles profiteraient grandement des synergies qui pourraient être développées entre les acteurs de l'éducation et tous les autres acteurs qui interviennent en faveur de l'enfance, du point de vue notamment de la santé des enfants, de la nutrition ou de l'alimentation des enfants, des droits de l'enfance, etc.
- A moyen terme

⁶³ Pour l'organisation d'une telle concertation, un comité de pilotage inclusif et réunissant donc toutes les parties prenantes (et/ou leurs représentants) pourrait être mise en place.

- Mobiliser tous les acteurs, structures et institutions de l'éducation populaire⁶⁴. L'expérience (au niveau mondial) de l'éducation populaire doit en effet inviter l'État à questionner sa stratégie en matière d'alphabétisation, dans le sens par exemple de la mise en place d'un réseau distribué, fédérant toutes les initiatives, et particulièrement les écoles populaires. Un tel réseau permettrait en effet de mobiliser l'intelligence collective, et de promouvoir un système reposant sur la pluralité ou la diversité, plutôt que sur l'uniformisation ou la standardisation⁶⁵. Le système des classes passerelles peut dans certaines circonstances s'avérer lourd à mettre en place et/ou à généraliser. Dès lors, se pose la question de sa capacité à enrôler tous les enfants qui sont actuellement en dehors du système scolaire (pour rappel, ces enfants sont estimés au Sénégal à près de 1.500.000, soit par ailleurs environ 47% de l'ensemble des enfants d'âge scolaire). Un grand défi consiste donc à déterminer les conditions et/ou les modalités par lesquelles les centres ou dispositifs d'éducation populaire pourraient accueillir ces enfants hors de l'école.

6.2 Recommandations spécifiques/ciblées

A l'attention du Gouvernement (Ministère de l'Education, Ministère en charge des finances, etc.)

- **Engager une vaste réforme des politiques publiques du point de vue de l'alphabétisation et de l'inclusion scolaire.** Plus particulièrement, il est attendu de l'Etat (i) d'ériger le sous-secteur au rang de priorités nationales⁶⁶, et par conséquent de lui allouer des ressources plus conséquentes⁶⁷, (ii) d'afficher un objectif clair et ambitieux en

⁶⁴ Du point de vue des conditions matérielles, l'expérience de l'éducation populaire est en effet riche d'enseignements. Elle montre plus particulièrement qu'on peut apprendre à lire et à écrire quasiment dans n'importe quelles conditions, et que le plus important, loin d'être les équipements matériels, est constitué par les ressources humaines, leur qualité, leur engagement, leur motivation. Une « bonne école » n'est par ailleurs pas composée uniquement ou principalement de bons techniciens de la transmission (même si les savoirs techniques sont essentiels pour bien enseigner). Elle est d'abord nourrie de gens conscients, motivés, engagés, etc. Il est donc bel et bien possible d'éradiquer à faible coût l'illettrisme ou l'analphabétisme, à condition cependant de mobiliser davantage l'intelligence collective, les militants, les citoyens, etc.

⁶⁵ Des systèmes centralisés permettent en effet difficilement de venir à bout de phénomènes de masse tels que l'illettrisme ou l'analphabétisme. Par ailleurs, le dispositif d'alphabétisation serait certainement plus efficace si l'État, au lieu d'administrer ou de piloter le système, privilégiait le « faire-faire » et/ou la contractualisation.

⁶⁶ Le Plan Sénégal Émergent (PSE), qui constitue le référentiel de pilotage des politiques publiques à l'horizon 2035, fournit déjà à cet effet un cadre approprié, notamment en son axe 2 (« promouvoir le capital humain, élargir l'accès à la protection sociale et préserver les conditions d'un développement durable »).

⁶⁷ Il est important que l'État mobilise des financements conséquents, parce que les questions relevant de l'éducation ou de l'alphabétisation sont également des questions de souveraineté. Or trop souvent, l'État est en retrait, et laisse le soin aux partenaires techniques de financer les programmes de lutte contre l'analphabétisme ou l'exclusion scolaire. Compte tenu de l'importance de leurs contributions financières, ces partenaires techniques définissent souvent les orientations majeures du sous-secteur, ce qui n'est pas toujours souhaitable. Par ailleurs, en perspective des prochaines ressources que le Sénégal tirerait de l'exploitation du pétrole et du gaz, des fonds consistants tirés de cette exploitation pourraient être affectés aux politiques et programmes visant l'égalité des chances en général, et en particulier l'alphabétisation des jeunes (ainsi que des adultes du reste).

faveur de l'éradication de l'analphabétisme ainsi que de la scolarisation universelle⁶⁸, et de se donner une bonne fois pour toutes les moyens d'y arriver⁶⁹.

- **Engager toutes actions utiles du point de vue de la réforme des classes passerelles**, notamment du point de vue (i) de la réforme de la gouvernance ou du pilotage institutionnel des classes passerelles, (ii) de la réforme des programmes scolaires (contenus et objectifs des enseignements, etc.), des approches pédagogiques (bilinguisme, intégration des TIC, etc.), (iii) du renforcement de l'attractivité des classes passerelles auprès des familles ou des communautés (couplage avec les bourses familiales, etc.), des enseignants (revalorisation des salaires et/ou du statut, etc.), etc.
- **Mettre en place un système incitatif pour encourager les familles concernées à inscrire leurs enfants dans les classes passerelles, et à les y maintenir.** Ce cadre incitatif passe par des mesures à la fois financières (gratuité des manuels scolaires, liens avec les bourses familiales, etc.) et non financières (révision des programmes et des activités scolaires, afin qu'ils prennent davantage en compte le contexte ou les environnements familiaux des apprenant.e.s ainsi que les attentes particulières des familles ; etc.).

A l'attention des services déconcentrés et des collectivités territoriales

- **Mettre en place, au sein des services déconcentrés de l'éducation (IA, IEF), un système de contrôle et de suivi de la performance des classes passerelles.** Il est important en effet, pour l'attractivité et/ou la pérennité des classes passerelles, que ces dernières puissent atteindre les objectifs qui leur sont fixés, du point de vue de l'acquisition des connaissances et/ou du transfert des apprenant.e.s dans les classes normales. A cet effet, les services déconcentrés de l'éducation ont un rôle important à jouer, tant du point de vue de l'accompagnement des centres passerelles (sur les plans pédagogiques, logistiques, matériels, etc.) que du suivi de leurs performances.
- **Définir et mettre en œuvre, au sein des collectivités territoriales, des politiques et des stratégies autour de l'alphabétisation et de l'éducation inclusive.** L'éducation faisant partie des neuf (9) compétences transférées aux collectivités territoriales, celles-ci sont en effet en droit (en réalité, il s'agit même d'un devoir) de s'y intéresser. Davantage même que d'exprimer un intérêt, les collectivités territoriales doivent faire preuve d'un engagement en faveur du développement des classes passerelles. L'implication des collectivités territoriales peut prendre une ou plusieurs des formes suivantes : (i)

⁶⁸ Il ne semble pas le Sénégal soit en mesure, d'ici 2030, de respecter les objectifs définis dans le cadre des ODD (objectifs du développement durable), et notamment pour ce qui est de l'ODD4 (« Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »). Par exemple, malgré les efforts d'élargissement et de diversification de l'offre éducative, les résultats du TBS sont encore en retrait au Sénégal par rapport à la cible de 95%. Des disparités sont également notées entre les régions. En 2020, les TBS les plus importants sont enregistrés dans les régions de Ziguinchor (124,11%), Kédougou (115,8%), Dakar (104,5%) et Thiès (104,4%). Par contre les régions de Kaffrine (47,2%), Diourbel (55,83%), Louga (69,36%) et Matam (74,10%) enregistrent les taux les plus faibles mais également en recul par rapport aux années précédentes. Ces résultats montrent que dans ces régions, beaucoup d'enfants sont hors du système classique d'éducation, du fait de l'inadaptation de l'offre mais également de spécificités socio-culturelles.

⁶⁹ Tel doit être en effet l'objectif de l'État du Sénégal. La lutte contre l'analphabétisme ne peut être un objectif permanent, et il est donc nécessaire que l'État se donne les moyens de gagner définitivement cette bataille.

mobilisation en faveur des classes passerelles (financement, équipement, gouvernance, etc.), des acteurs socio-économiques et/ou des leaders d'opinion (aux niveaux tant national que local), (ii) mobilisation en faveur des classes passerelles de ressources propres et/ou via la coopération décentralisée, (iii) accompagnement (via un système de bourse, de parrainage, etc.) des meilleur.e.s apprenant.e.s issu.e.s des classes passerelles afin qu'ils puissent intégrer les meilleures écoles (au primaire et au secondaire) au niveau régional ou national. Les disparités géographiques très importantes autour des questions liées à l'alphabétisation ou à l'inclusion scolaire offrent également aux collectivités territoriales des opportunités d'expérimentation de la territorialisation des politiques publiques.

A l'attention des partenaires techniques et financiers (PTF)

- **Soutenir et/ou continuer à soutenir les efforts des pouvoirs publics (au niveau national et local) ainsi que des acteurs sur le terrain (OCB, ONG, etc.) du point de vue de l'amélioration des classes passerelles, et plus globalement de la lutte contre l'analphabétisme et l'exclusion scolaire.**

A l'attention des structures de mise en œuvre des innovations

- **Faire en sorte que les classes passerelles soient davantage perçues (entre autres) comme un dispositif de soutien aux familles, favorisant le renforcement du lien école-famille.** A cet effet, les responsables de ces classes passerelles (administrateurs/gestionnaires, enseignants, etc.) devront agir et intervenir afin que les contextes ou les environnements familiaux des apprenant.e.s, mais aussi les attentes particulières des familles, soient davantage pris en compte dans le fonctionnement ou les activités des centres passerelles.
- **Positionner les centres passerelles comme des centres inclusifs par excellence, accordant notamment une attention particulière aux questions liées au genre et au handicap, ainsi qu'à tou.te.s les autres apprenant.e.s qui bénéficient d'un faible accès au système formel (réfugiés, nomades, enfants de la rue, etc.).** C'est en effet à travers des relations de proximité (avec les familles, les autres structures d'accueil dédiées à la prise en charge du handicap, etc.) mais aussi via une bonne prise en charge des attentes et des besoins (des apprenant.e.s concerné.e.s, de leurs familles, etc.) que les centres passerelles pourront être positionnés comme des centres inclusifs par excellence.
- **Mettre en place dans les meilleurs délais, au sein des centres passerelles qui n'en disposent pas encore, les organes de gouvernance participative (gouvernement des élèves, comité de gestion scolaire, AME et/ou APE, etc.).** Ces instances jouent en effet un grand rôle dans l'appropriation par les acteurs et/ou les communautés des questions et enjeux liés aux classes passerelles.
- **Mettre en place, dans tous les centres passerelles, une bibliothèque de lecture.** Certes, cela pourrait être aussi de la responsabilité de l'État, mais dans tous les cas de figure, les responsables des centres devront s'investir eux-aussi afin que ces bibliothèques

de lecture soient mises en place. Des stratégies locales (prenant en compte le contexte local, les opportunités locales, etc.) devraient ainsi être mises en œuvre.

A l'attention du Consortium

- **Assurer une bonne capitalisation des travaux issus du programme de recherche sur les classes passerelles**, et cela notamment à travers les modalités suivantes : (i) assurer une large diffusion, aux niveaux national, régional et international, des résultats et des conclusions des études nationales, ainsi que de la synthèse régionale, (ii) recenser sur la base des rapports nationaux les bonnes pratiques ainsi que les meilleures innovations, (iii) s'appuyer sur les résultats obtenus pour élaborer et mettre en œuvre une stratégie de conception et/ou d'expérimentation d'un nouveau modèle pour les classes passerelles.
- **Explorer les voies et moyens permettant la pérennisation des activités du consortium**, et ce notamment à travers (i) l'exploitation de nouvelles opportunités de recherche et/ou de financement, (ii) une offre de services à l'endroit des pouvoirs publics, à l'effet de contribuer (via des activités de recherche-action) à l'identification, l'analyse et/ou à la prise en charge des défis éducationnels majeurs.

CONCLUSION

De nombreux défis pèsent aujourd'hui sur les pays africains, et ceux portant sur l'éducation ou le capital humain ne sont pas des moins importants. L'Afrique est en effet la région du monde où ces niveaux d'éducation ou de capital humain sont les plus faibles. S'il en est ainsi, c'est principalement pour deux raisons : d'une part, l'offre d'éducation ne couvre pas tout le territoire national et/ou n'atteint pas toutes communautés, et d'autre part, le système éducatif est de faible qualité, compte tenu notamment des faibles ressources (humaines, financières, matérielles, etc.) mobilisées ou disponibles.

Les pays africains n'ont cependant pas le choix. S'ils veulent atteindre les objectifs d'émergence économique qu'ils se sont quasiment tous fixés, il y a un préalable, à savoir le relèvement considérable du niveau du capital humain. Cela implique à la fois un élargissement de l'offre (afin que l'accès à l'éducation soit garanti à tous) et un relèvement significatif de la qualité (afin que l'éducation reçue puisse impacter à la fois au niveau de l'individu et à celui de la société). Au croisement de ces deux questions de l'élargissement de l'offre et de l'extension de la qualité, il y a la question de l'inclusion, qui est elle aussi fondamentale. En effet, l'inclusion ne renvoie pas uniquement à la justice sociale ou aux droits humains, elle est aussi une question d'efficacité économique et sociale.

Le Sénégal est aujourd'hui dans une situation paradoxale. En dépit des progrès considérables du système éducatif⁷⁰, le nombre d'enfants en dehors du système scolaire reste particulièrement élevé : selon les dernières estimations disponibles, il s'élevait en effet à près de 1.500.000, soit par ailleurs environ 47% de l'ensemble des enfants d'âge scolaire (ANSD, 2013). Ces chiffres constituent à la fois un signe d'échec (compte tenu notamment de la loi sur l'obligation scolaire qui impose une scolarité obligatoire de dix ans pour tout enfant de 6 à 16 ans) et un défi (compte tenu qu'on ne peut se contenter de constater l'échec, et qu'il est donc nécessaire d'apporter ou d'imaginer des solutions).

Les classes passerelles ont constitué l'une des solutions imaginées et mises en œuvre pour apporter une solution au phénomène des enfants hors de l'école. Le présent rapport a consisté justement à étudier au Sénégal ces classes passerelles, selon différents angles ou perspectives : l'état des lieux des innovations et pratiques existantes en matière d'alphabétisation, la nature et les caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire, le pilotage institutionnel ou la gouvernance, le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme, les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.), le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.), la rémunération des facilitateurs, l'efficacité interne (assiduité, amélioration des compétences), les transferts (des apprenant.e.s des centres passerelles) vers l'éducation formelle, etc. Quels sont les grands enseignements qu'on pourrait tirer de la conduite de cette étude ?

⁷⁰ Le Sénégal affiche en effet des taux bruts de scolarisation de 86,9% à l'école élémentaire et de 49,8% dans l'enseignement moyen (MEN, 2019).

Premièrement, les classes passerelles ont fait l'objet au Sénégal de très peu d'études. Par exemple, elles ne sont quasiment pas prises en compte dans les études ou rapports statistiques publics (et notamment ceux produits par le Ministère en charge de l'éducation, ou les services statistiques nationaux), lesquels s'intéressent en effet davantage au système formel⁷¹. La recherche académique s'intéresse également très peu aux classes passerelles. Sur ces classes passerelles, on ne sait finalement pas grand-chose, en dehors probablement de certaines tendances lourdes et/ou de certaines connaissances générales. De ce point de vue, le défi doit être désormais de constituer une base de données ou de connaissances sur les classes passerelles. Sans cela, il sera d'ailleurs difficile (voire impossible) de réformer efficacement les classes passerelles ou de mettre en œuvre de nouveaux modèles performants. Ce défi interpelle du reste à la fois les pouvoirs publics et la communauté académique.

Deuxièmement, il semble se dégager une grande similitude non seulement dans les situations ou les modes de fonctionnement des centres passerelles, mais aussi dans les appréciations des parties prenantes (administrateurs/gestionnaires, facilitateurs, parents d'élèves, apprenant.e.s, etc.). Globalement, les centres passerelles sont en effet dans des situations similaires, notamment du point de vue des caractéristiques physiques ou infrastructurelles⁷². Du point de l'accès aux manuels, les centres sont également dans une situation globalement assez comparable⁷³. En ce qui concerne le bilinguisme, 58,3% des centres le pratiquent. Les différents acteurs ont également des points de vue assez similaires, à quelques rares exceptions. En définitive, il semble se dégager un modèle dominant de classes passerelles, et c'est certainement cela qui explique les convergences des points de vue des acteurs.

Troisièmement, à la lumière des données et/ou des appréciations collectées sur le terrain, et en les rapportant aux enjeux ou aux défis de développement (économique, social, etc.) du Sénégal, se contenter du modèle actuel pourrait conduire à une impasse, source potentielle de dangers et de risques. D'abord, ce modèle scolarise encore très peu d'enfants (et cela alors même que les besoins sont immenses), et encore dans des conditions assez difficiles. Ensuite, ce modèle ne permet pas encore d'entrevoir les conditions ou les modalités d'un passage à l'échelle, et cela pose même la question de la pertinence ou de la durabilité dudit modèle. Les dangers ou les risques potentiels résultent non seulement de la situation nationale (en effet, comment bâtir un système démocratique ou une économie émergente, avec d'enfants exclus du système scolaire ?), mais aussi d'une prise en compte de la situation politique régionale, caractérisée (entre autres) par la montée du terrorisme ou de l'insécurité. Autrement dit, la réforme du modèle des classes passerelles dans le sens à la fois d'une plus grande performance et d'une bien meilleure inclusivité n'est pas seulement une question éducationnelle : elle est aussi tout à la fois politique, économique, sécuritaire, etc. C'est d'ailleurs un tel passage d'une approche uniquement éducationnelle à une approche systémique (mêlant donc plusieurs angles d'analyses, ainsi que les interactions entre ces dernières) qui pourrait convaincre l'État de consacrer des ressources supplémentaires à l'éducation de base des jeunes. Il est important d'ailleurs que l'État soit le

⁷¹ Habituellement, il y a certes dans ces rapports un chapitre consacré à l'éducation de base des jeunes et des adultes (EBJA), mais celui-ci est généralement très peu fourni en données et/ou en analyses.

⁷² Globalement, les centres présentent une bonne situation du point de vue de l'accès à l'eau ou à l'électricité, des toilettes/latrines, des lave-mains, et du mur de clôture. Du point de vue d'Internet, des cantines scolaires et des aménagements pour les personnes en situation de handicap, la situation est par contre catastrophique.

⁷³ 75% des centres sont dans une situation critique du point de vue de la disponibilité des manuels.

principal pourvoyeur de ressources, et également qu'il ne se contente pas uniquement de mettre des ressources à disposition. Il doit en effet s'agir pour l'État d'initier une réforme politique du sous-secteur, laquelle va bien au-delà d'un simple accroissement des ressources allouées.

Quatrièmement, afin que les réformes escomptées aboutissent, il y a un maître-mot : l'innovation. Or celle-ci a été très peu au rendez-vous en ce qui concerne la conduite des politiques éducatives, en Afrique en général. Le sous-secteur de l'alphabétisation des jeunes n'y a également pas échappé, puisque globalement, les pratiques ou les approches ont été très rarement renouvelées ou transformées. Par exemple, il ne semble pas encore se dégager une conviction forte que les TIC ont désormais un rôle majeur à jouer dans les processus d'apprentissage ou d'enseignement, et par conséquent qu'on ne peut plus concevoir ou mettre en œuvre des politiques en matière d'alphabétisation sans que les TIC n'y jouent ou n'y occupent une place importante. Il ne s'agit cependant pas ici d'exprimer uniquement une conviction, il s'agit aussi et surtout de la matérialiser dans les faits. Sur bien d'autres aspects, l'innovation fait défaut. Du point de vue par exemple du financement, les deux principales sources sont depuis toujours l'État et les partenaires au développement, et cela alors même que d'autres opportunités de financement complémentaires pourraient être exploitées, à travers notamment le *crowdfunding*, les partenariats public-privé (PPP), la responsabilité sociale des entreprises, les fonds de la diaspora, le système de parrainage, etc.⁷⁴ Du point de vue des contenus à enseigner ainsi que des méthodes d'enseignement-apprentissage, l'innovation n'a pas également été suffisamment au rendez-vous. Que la question du bilinguisme continue encore à être au centre du débat montre de façon symptomatique à quel point l'innovation a été très peu au rendez-vous⁷⁵. Les programmes scolaires semblent également figés, en dépit de toutes les déclarations de bonne intention, et si autant d'enfants sont encore en dehors du système éducatif, c'est aussi parce que les familles ou les communautés ne se retrouvent pas dans ce qui est enseigné à l'école⁷⁶.

En définitive, des réponses qui seront apportées aux classes passerelles, et plus globalement des questions liées à l'alphabétisation des jeunes et des adultes, dépendront à la fois l'avenir du système éducatif (tant que le nombre d'enfants hors de l'école sera aussi important, il n'y aura en effet aucun sens à parler de qualité ou d'efficacité de ce système éducatif), ainsi que l'atteinte ou non des objectifs développementaux globaux (sans développement du capital humain, aucun développement ne peut en effet être envisagé). Compte tenu de tels enjeux, tous les acteurs sont interpellés, et ont un rôle à jouer. C'est d'abord le cas de l'État, qui doit non seulement redéfinir sa politique en matière d'alphabétisation, mais aussi procéder à une réallocation de ressources en faveur de cette dernière. C'est aussi le cas des chercheurs, qui devront davantage s'intéresser au sous-secteur de l'alphabétisation, tout en produisant des recherches et des travaux de qualité sur le sous-secteur ainsi qu'à la façon dont il influence les autres sous-secteurs ou est influencé par

⁷⁴ En perspective des prochaines ressources que le Sénégal tirerait de l'exploitation du pétrole et du gaz, des fonds consistant tirés de cette exploitation pourrait également être affectés aux politiques et programmes visant l'égalité des chances.

⁷⁵ En effet, cette question de l'introduction des langues nationales dans l'éducation aurait dû être réglée depuis longtemps, tant les arguments en sa faveur sont nombreux, et sont à la fois d'ordre pédagogique, culturel, social, politique, économique, etc. La faible introduction des langues nationales dans le système éducatif témoigne du conservatisme de ce dernier.

⁷⁶ La demande d'éducation des individus ou des familles ne dépend pas en effet uniquement des caractéristiques liées à l'offre. Elle résulte en effet également des préférences, des choix ou des arbitrages des individus ou des familles.

ces derniers. C'est ensuite le cas des praticiens de l'éducation (administrateurs/gestionnaires, pédagogues, enseignants, etc.), qui devront imaginer et mettre en œuvre un autre modèle (plus innovant, plus performant, plus inclusif, plus en mesure de passer à l'échelle, etc.). C'est également le cas des bénéficiaires (les apprenant.e.s, les familles, les communautés), qui devront davantage adhérer au modèle, et s'impliquer en faveur de sa réussite. C'est le cas aussi des partenaires (les PTF, etc.), qui devront continuer d'appuyer les programmes mis en œuvre.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANSD (2013), *Recensement général de la population, de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage*, Rapport définitif, 418 p.
- Diagne Abdoulaye, Ismaël Kafando, Moussa H. Ounteni (2006), *Déterminants des apprentissages dans l'éducation primaire au Sénégal*, Les Cahiers du SISERA, Vol. 7, 44 p.
- Diarra Mohamed Chérif & Sanou Dao Bernadette (2021), *Protocole de recherche sur les pratiques et innovations éprouvées dans les six (06) pays membres de la Fondation Karanta en Afrique occidentale*, septembre, 49 p.
- IRD, UCAD et UNICEF (2016). *Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal*, Étude« Orlecol », Synthèse analytique, 92 p.
- Koffi Adjimon & Jocelyne Rakotondrazafy (2016), « *Offre d'alternatives éducatives en Afrique de l'ouest : enjeux et pertinence pour les non scolarisés* », L'Éducation en débats: analyse comparée, Vol. 7, pp. 73-94
- Madon Awissi, Adjibou Oppa, Barry Khoudia Wade, Valérie Delaunay, Laure Moguerou, Jean-Alain Goudiaby (2018), *Enfants hors école, (an)alphabétisme et fréquentation de l'enseignement supérieur au Sénégal : analyse des métadonnées et des mesures*, Note de recherche de l'ODSEF, Québec, décembre, 105 p.
- MEN (2019), *Rapport national sur la Situation de l'Éducation au Sénégal (RNSE)*
- MEN (2020), *Rapport national sur la Situation de l'Éducation au Sénégal (RNSE)*
- MEN (2020), *Stratégie de scolarisation accélérée par la passerelle (SSAP)*, Document d'orientation de la stratégie d'insertion/réinsertion des enfants déscolarisés et non scolarisés âgés de 8 à 14 ans, novembre, 34 p.
- USAID (2017), *Étude nationale sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal*, 154 p.

ANNEXE– Liste des centres passerelles enquêtés

Centres	Localisation géographique (commune)	Types	Localisation académique	
			Inspection d'Académie (IA)	Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF)
Saré Issa	Tambacounda	Rural	Tambacounda	Tambacounda
Samécouta	Bandafassi	Rural	Kédougou	Kédougou
Saré Diahé	Kolda	Rural	Kolda	Kolda
Saré Sandiong	Kolda	Rural	Kolda	Kolda
Pikine 12	Pikine	Urbain	Pikine/Guédiawaye	Pikine
Ndiarème Limamoulaye	Guédiawaye	Urbain	Pikine/Guédiawaye	Guédiawaye
École Malika Plage	Malika Pikine	Urbain	Pikine/Guédiawaye	Keur Massar
Fass Paillote	Diamaguene Sicap Mbao	Urbain	Pikine/Guédiawaye	Thiaroye
Manconomba	Oudoucar	Rural	Sédhiou	Sédhiou
Mbirkilane	Kaffrine	Rural	Kaffrine	Kaffrine
EFA Kaffrine	Kaffrine	Urbain	Kaffrine	Kaffrine
Ouro Sidy	Ouro Sidy	Rural	Matam	Matam