

Étude

ORLECOL

Synthèse analytique

**LES ENFANTS HORS OU EN MARGE DU
SYSTÈME SCOLAIRE CLASSIQUE
AU SÉNÉGAL**



UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR
Faculté des Sciences et Technologies
de l'Éducation et de la Formation
FASTEF



Institut de Recherche
pour le Développement
FRANCE



Cette étude a été commanditée par le Bureau Pays de l'UNICEF au Sénégal auprès de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) et de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD).

Coordination administrative et scientifique :

Hamidou DIA (IRD-CEPED).

Amadou Sarr DIOP (FASTEF-GIRES).

Mélanie JACQUEMIN (IRD-LPED).

Chercheurs membres de l'équipe :

Valérie DELAUNAY (IRD-LPED), Diao FAYE (FASTEF-GIRES), Sophie LEWANDOWSKI (IRD-LPED), Boubacar NIANE (FASTEF-GIRES), Fatou NIANG (IRD-CEPED), Djibril SECK (FASTEF-GIRES), Harouna SY (FASTEF-GIRES).

Assistants de recherche : Aissatou KASSE, Ousseynou Ndaw SENE

Ce rapport a été publié sous la direction de Laylee MOSHIRI avec l'assistance de Issa MBOUP, UNICEF Sénégal

Pour plus d'information contacter :

Amadou Sarr DIOP, FASTEF, asarrdiop@yahoo.fr

Mamadou Lamine SOW, UNICEF Sénégal, mlsow@unicef.org

Mélanie JACQUEMIN, IRD Sénégal, melanie.jacquemin@ird.fr

Juin 2016

© Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF)

UNICEF Sénégal Bureau Pays

Immeuble Madjiguène sis aux Almadies

Routes de l'Hôtel KFP, P.O. BOX 29720, Dakar-Yoff, Sénégal

www.unicef.org/senegal

Credit photo: G. Pirozzi/UNICEF Sénégal

Avertissement : Les avis exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne reflètent pas forcément les points de vue de l'UNICEF.

Citation suggérée : IRD, UCAD et UNICEF. 2016. Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal. Etude "Orlecol". Synthèse analytique.



UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR
Faculté des Sciences et Technologies
de l'Education et de la Formation

FASTEF



Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal

Étude « ORLECOL »
Synthèse analytique

REMERCIEMENTS

L'équipe ORLECOL (FASTEF / IRD) exprime ses remerciements et sa reconnaissance à toutes les personnes qui ont participé à cette étude.

Enquêteurs et enquêtrices

Zone de Dakar et banlieue :

Bocar Diawara BA
Awa Diop BARRO
Fatou DIOP
Abdel Kader DIOUF
Ndeye Taar MBAYE
Mame Diarra SALL
Nogaye SECK
Papa El Hadj Abdourahim SY
Mariama TOURÉ

Zone de Diourbel :

Seydou KHOUMA
Pape Amadou NIANG
Pape Madior NIANG
Aïssatou SARR

Zone de Louga :

Abdou Samath CISSE
Souleymane DIA
Amadou DIOP
Papa Cheikh FALL
Magaye Sylla GUEYE
Sacoura GUEYE
Ousmane Ndiaye KANE
Pape Amadou SALL

Zone de Niakhar :

Khady DIAGNE
Aïssatou Sarr

Agents de saisie :

Gafou DIOP
Abdel Kader DIOUF
Papa Fodié Moussa SAKHO

Statisticiens

Ababacar Sedikh GUEYE
Mariama TOURÉ

Assistants de gestion administrative et financière

Ibrahima NGOM
Mamadou NDIAYE

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| Remerciements | 4 |
| Sigles et acronymes | 7 |
| Liste des graphiques | 8 |
| Liste des encadrés | 8 |
| Liste des tableaux | 9 |
| Liste des cartes | 9 |
| Avant-propos | 11 |
| Résumé exécutif | 13 |
| Introduction générale | 19 |
| Chapitre 1: Contexte général, cadre théorique et méthodologique..... | 21 |
| 1.1. Problématique et exigences nouvelles pour une Education Inclusive de Qualité et Pour Tous | 21 |
| 1.2. Cadre théorique : postulats et objectifs | 23 |
| 1.2.1. Les enfants «hors l'école» : une acception large | 23 |
| 1.2.2. Cinq hypothèses centrales | 24 |
| 1.2.3. Questions de recherche et objectifs de l'étude | 26 |
| 1.3. Méthodologie de l'étude | 27 |
| 1.3.1. Approche générale | 27 |
| 1.3.2. Outils d'enquête | 29 |
| Chapitre 2 : Situation – résultats d'analyse – leçons apprises | 31 |
| 2.1. HE, un phénomène prégnant | 31 |
| 2.2. HE en Afrique subsaharienne | 31 |
| 2.3. Ampleur et socio-géographie du phénomène HE au Sénégal | 32 |
| 2.4. HE et systèmes alternatifs | 39 |
| 2.5. Les phénomène HE au Sénégal, leçons apprises | 42 |
| 2.5.1. Les stratégies éducatives des familles | 42 |
| 2.5.2. Chaîne de décision de non scolarisation/ décrochage .. | 44 |
| 2.5.3. Facteurs économiques | 45 |
| 2.5.4. Migration des parents/circulation des enfants | 47 |
| 2.5.5. Facteurs socioculturels | 48 |
| 2.5.6. Apprentissage et travail des enfants | 50 |
| 2.5.7. Éloignement et indisponibilité de l'offre | 52 |
| 2.5.8. Situations spécifiques aux filles | 53 |
| 2.5.9. Les enfants vivant avec un handicap | 53 |
| 2.5.10. Facteurs psychopédagogiques | 54 |
| 2.6. Perception et vécu du phénomène HE | 55 |

| | |
|---|----|
| 2.6.1. Le phénomène HE vu par les enseignants et l'administration.. | 55 |
| 2.6.2. Le HE vu par les parents, la famille et la communauté | 56 |
| 2.6.3. Le phénomène HE vécu par l'élève et ses pairs | 57 |
| Chapitre 3 : Recommandations pour un plan d'action | 59 |
| 3.1. Principaux défis à relever | 59 |
| 3.2. Objectifs généraux - stratégies et mesures phares de mitigation du phénomène HE | 60 |
| Éléments de conclusion | 65 |
| Annexes | 66 |
| Bibliographie indicative | 85 |

SIGLES ET ACRONYMES

| | |
|-----------|---|
| ANSD: | Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie |
| ASS: | Afrique subsaharienne |
| BFEM: | Brevet de Fin d'Etudes Moyennes |
| CM: | Chef de ménage |
| CM2: | Cours Moyen deuxième année |
| CFEE: | Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires |
| CEPED: | Centre Population Développement |
| ECB: | Ecoles Communautaires de Base |
| EDS-MICS: | Enquête Démographique et de Santé – Multiple Indicator Cluster Survey |
| EIQPT: | Education Inclusive de Qualité Pour Tous |
| EPT: | Education Pour Tous |
| FASTEF: | Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation |
| HE: | «Hors-l'École» |
| IA: | Inspection d'Académie |
| IEF: | Inspection de l'Education et de la Formation |
| IRD: | Institut de Recherche pour le Développement |
| ISU: | Institut de Statistiques de l'UNESCO |
| LPED: | Laboratoire Population Environnement Développement |
| LPG: | Lettre de politique générale |
| MEN: | Ministère de l'Education Nationale |
| NU: | Nations Unies |
| ODD: | Objectifs du Développement Durable |
| OMD: | Objectifs du Millénaire pour le Développement |
| OOSCI: | Out of School Children Initiative |
| ORLECOL: | Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal |
| PAQUET: | Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence de l'Education et de la Formation |
| PDEF: | Programme Décennal de l'Education et de la Formation |
| PASEC: | Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN |
| RGPHAE: | Recensement Général de la Population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage |
| SNERS: | Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires |
| TBS: | Taux Brut de Scolarisation |
| UCAD: | Université Cheikh Anta Diop de Dakar |
| UNICEF: | Fonds des Nations Unies pour l'enfance |
| UNESCO: | Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture |

LISTE DES GRAPHIQUES

| | |
|--|----|
| Graphique 1 : Les enfants HE selon la source | 33 |
| Graphique 2 : Enfants sans acte de naissance selon la tranche d'âge et la région | 38 |
| Graphique 3 : Enfants HE selon le sexe du chef de ménage | 38 |
| Graphique 4 : Enfants HE selon le niveau d'instruction du CM | 39 |
| Graphique 5 : Répartition des enfants enquêtés par type d'activités (Etude ORLECOL, 2014 - 2015) | 51 |
| Graphique 6 : Rapports de féminité parmi les enfants «hors l'école» selon le groupe d'âge, le milieu de résidence et la région.. | 66 |
| Graphique 7 : Répartition des enfants selon le statut scolaire, l'âge, le sexe et le statut dans l'occupation | 71 |
| Graphique 8 : Répartition de la proportion d'enfants scolarisés selon le milieu de résidence | 72 |
| Graphique 9 : Répartition de la proportion d'enfants scolarisés suivant le niveau de vie des ménages et le milieu de résidence chez les 7-16 ans | 72 |
| Graphique 10 : Charge de travail des enfants de 7-16 ans au Sénégal (en nombre d'heures/semaine) suivant le sexe et le statut de scolarisation | 74 |
| Graphique 11: Charge de travail des enfants travailleurs de 7-16 ans au Sénégal (en nombre d'heures/semaine) suivant l'âge de l'enfant et le milieu de résidence | 74 |

LISTE DES ENCADRÉS

| | |
|---|----|
| Encadré 1 : Investir dans plusieurs types d'éducation | 43 |
| Encadré 2 : Pour contribuer aux revenus de la famille | 45 |
| Encadré 3 : L'école est utile mais (même gratuite) elle coûte chère | 46 |
| Encadré 4 : Pour les intérêts de l'économie familiale | 47 |
| Encadré 5 : La place des filles et leurs frais d'entretien quand elles sont scolarisées | 49 |
| Encadré 6 : Les retards annonciateurs | 55 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|--------------|--|----|
| Tableau 1 : | Les 5 dimensions de l'exclusion scolaire (DE) – OOSCI (UNICEF/ISU) | 24 |
| Tableau 2 : | Nombre d'écoles enquêtées selon les régions | 29 |
| Tableau 3 : | Répartition des enquêtés selon les zones | 30 |
| Tableau 4 : | Phénomène HE - Répartition de la population d'enfants d'âge scolaire au Sénégal (2013) | 34 |
| Tableau 5 : | Typologie du HE (en %) | 35 |
| Tableau 6 : | Enfants HE selon le sexe, le milieu de résidence et le groupe d'âge | 37 |
| Tableau 7 : | Enfants HE vivant avec un handicap | 37 |
| Tableau 8 : | Enfants HE selon le statut dans l'occupation (en %) | 41 |
| Tableau 9 : | Éléments de stratégies et leviers | 61 |
| Tableau 10 : | Mesures /actions pour la mitigation du phénomène "hors école" | 62 |

LISTE DES CARTES

| | | |
|-----------|--|----|
| Carte 1 : | Les enfants de 7-12 ans HE selon les régions | 36 |
| Carte 2 : | Les enfants de 13-16 ans HE selon les régions | 36 |
| Carte 3: | Répartition des filles «hors l'école» selon l'expérience scolaire et la région à l'âge primaire | 67 |
| Carte 4: | Répartition des garçons «hors l'école» selon l'expérience scolaire et la région à l'âge primaire | 68 |
| Carte 5 : | Répartition des filles «hors l'école» selon l'expérience scolaire et la région à l'âge secondaire moyen | 69 |
| Carte 6 : | Répartition des garçons «hors l'école» selon l'expérience scolaire et la région à l'âge secondaire moyen | 70 |
| Carte 7: | Taux de participation aux activités des enfants de 7-16 ans suivant les régions du Sénégal | 73 |

AVANT-PROPOS

La publication du rapport ORLECOL dont l'ambition est de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de l'exclusion scolaire au Sénégal s'inscrit dans l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, appuyée par l'UNICEF et l'UNESCO.

L'objectif du rapport, commandité par l'UNICEF auprès de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) et de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), est de mieux cerner le profil des enfants hors de l'école et ceux qui risquent de la quitter, en lien avec les barrières à l'éducation pour déboucher sur des propositions de stratégies. Il présente l'intérêt de fournir non seulement des données quantitatives, mais aussi qualitatives, en s'appuyant sur le modèle théorique du manuel opérationnel de l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. En utilisant les données du recensement général de la population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage (RGPHAE), il montre qu'environ 47% des enfants d'âge scolaire, soient plus de 1 500 000 enfants sont encore privés de leur droit à l'éducation. Les enfants des zones rurales où environ 60% sont hors de l'école sont les plus affectés par ce phénomène.

La publication du rapport coïncide avec la première année d'entrée en vigueur des Objectifs de développement durable (ODD) et dans ce contexte, le défi sera d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (ODD 4). Pour ce faire, il importe de définir des stratégies appropriées pour assurer une prise en charge éducative de tous les enfants en âge scolaire, notamment ceux d'entre eux issus de ménages pauvres, des zones rurales, des zones de conflits, des minorités ethniques, les enfants en situation de handicap et ceux qui sont obligés de mener des activités économiques pour la survie de leur familles et qui courent le risque d'être privés du droit à l'éducation pour le reste de leur vie. En conséquence, leur potentiel humain ne sera jamais réalisé et le coût socio-économique pour le pays sera considérable et les pertes irrécupérables.

L'exclusion scolaire est un obstacle sérieux au droit à l'éducation. Tout de même, la maîtrise de ses facteurs explicatifs, ainsi que le profil des enfants et des jeunes hors de l'école ou en risque de l'être permettront certainement de trouver les meilleures réponses à ce défi.

Pour arriver à bout d'un phénomène aussi complexe, qui relève de l'exclusion sociale, où les raisons sont multiples et vastes, une réponse concertée des acteurs et partenaires de l'ensemble des secteurs dont la protection sociale, la protection de l'enfant, la santé et la nutrition avec le leadership fort du Gouvernement et notamment du Ministère de l'Education Nationale est nécessaire.

Les recommandations issues de cette étude alimenteront à coup sûr la réflexion stratégique pour permettre au Gouvernement, avec l'appui de ses partenaires,

d'apporter des réponses concrètes à cette demande urgente et complexe d'éducation afin que tous les enfants aillent à l'école, y restent et apprennent pour améliorer leur sort.

Dès lors, la disponibilité de ces résultats n'est qu'un premier pas. Il s'agira d'aller au-delà des données vers des actions concrètes pour aider les décideurs à formuler des offres éducatives pertinentes. Fort de ce nouveau défi et à la lumière des nouveaux objectifs de développement durables, l'UNICEF renouvelle son engagement à passer des données à l'action avec toutes les parties prenantes afin qu'aucun enfant ne soit laissé en rade.

Laylee Moshiri
Représentante de l'UNICEF au Sénégal

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Le non enrôlement de nombreux enfants dans le système scolaire formel, ou leur sortie (abandon, exclusion) précoce restent liés à de multiples facteurs dont notamment la pertinence et l'adéquation de l'offre d'éducation. Mais jusqu'ici le phénomène a été insuffisamment étudié pour rendre compte de sa complexité. C'est pourquoi l'objectif principal de cette présente recherche est de mieux cerner et comprendre les situations de non-scolarisation et de déscolarisation, qui restent bien prégnantes en Afrique subsaharienne.

À partir d'une démarche empirique et compréhensive, la présente étude combine des analyses quantitatives secondaires de données chiffrées existantes et des analyses qualitatives à partir d'observations et d'entretiens menés dans plusieurs régions du Sénégal. Ces analyses ont permis d'identifier des acteurs, des processus et des facteurs déterminants dans le phénomène « Hors-l'École¹ ». Ces résultats fondent pour l'essentiel, les éléments de plans d'action proposés pour pouvoir mitiger le phénomène non seulement au plan national, mais aussi et surtout au niveau de certaines régions du pays.

Menée dans un contexte transitionnel entre le bilan tiré des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en matière d'éducation et les nouvelles perspectives retenues par les Objectifs du Développement Durable (ODD) 2016-2030, l'étude ORLECOL part du constat que, malgré des progrès généraux au niveau national (accroissement de l'accès à l'école – parité entre sexes), force est de reconnaître la persistance de fortes inégalités de scolarisation selon les régions, la situation résidentielle, les milieux sociaux, économiques et culturels et selon le sexe. Et atteindre l'objectif d'une Education Inclusive de Qualité Pour Tous (EIQPT) suppose de répondre à trois exigences majeures : 1) prévenir les décrochages scolaires pour limiter les parcours inachevés ; 2) diminuer les cas de non-scolarisation ; 3) assortir davantage l'offre et la demande scolaires, en fonction de certaines spécificités structurelles et conjoncturelles.

L'étude ORLECOL répond à cinq questions principales : 1) Qui sont les enfants hors de l'école et combien sont-ils ? ; 2) Pourquoi sont-ils hors de l'école ? ; 3) Quelles sont les stratégies éducatives familiales pouvant justifier, expliquer le phénomène « Hors-l'École » (ci-après : HE) ? ; 4) Quels sont les signes avant-coureurs du décrochage ? ; 5) Comment sont gérés, ou non, les décrochages ?

¹Dans cette étude, le phénomène « Hors-l'École » inclut les enfants en dehors du système éducatif formel, y compris ceux scolarisés dans des structures non formelles ou informelles, laïques ou confessionnelles; mais il inclut aussi les enfants scolarisés dans le système formel mais qui présentent un risque de décrochage scolaire

En termes de HE, l'Afrique subsaharienne reste confrontée à une situation assez préoccupante. Les enfants en âge d'aller à l'école élémentaire et qui ne sont pas enrôlés sont passés de 41 millions (dont 22,3 millions de filles) en 2000, à 29 millions (dont 16,6 millions de filles) en 2012. Que ce soit pour l'élémentaire ou pour le moyen, les filles sont les plus concernées par la non scolarisation. La proportion d'enfants HE reste plus élevée en milieu rural. Il en est de même dans les ménages pauvres et quand le chef de ménage (CM) n'a pas été scolarisé. Il est aussi noté une corrélation forte entre non scolarisation et travail précoce des enfants.

Au Sénégal, le phénomène reste bien prégnant si on se réfère notamment au recensement général de la population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage (RGPHAE-2013) et à l'enquête EDS-MICS de 2010-11.

Estimés à plus de 1 500 000 en 2013, les enfants HE représentent environ 47% de l'ensemble des enfants d'âge scolaire (lesquels regroupent en 2013, 3 332 809 enfants au Sénégal). Sur 10 enfants HE, près de 8 n'ont jamais été scolarisés (soient 1 248 258 enfants) ; tandis que 2 sur 10 sont déscolarisés (soient 324 834). Autrement dit, le décrochage scolaire reste au Sénégal, un phénomène beaucoup moins marqué que le non enrôlement. Les systèmes dits alternatifs constituent une offre d'éducation, et de formation qui concurrence nettement l'école formelle classique.

Les variations entre zones rurales et zones urbaines sont très marquées. En milieu rural, on dénombre 60% d'enfants «hors école», tandis que cette proportion est de 30% en milieu urbain. Les disparités urbain / rural sont plus marquées 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 types de zones.

Les cinq régions les plus affectées par le phénomène HE sont les régions de Kaffrine, de Diourbel, de Tambacounda, de Louga et de Matam. Dans lesdites 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 l'école») où pourtant, la scolarisation est la plus forte.

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

Le nombre d'enfants de 7 à 16 ans vivant avec un handicap est de 35 369. Parmi

eux, 23 425 sont «hors l'école». Ce qui correspond à un taux de HE de 66% pour cette catégorie d'enfants, quand le taux est de 47% pour l'ensemble du Sénégal. Les enfants vivant avec un handicap et qui n'ont jamais été scolarisés sont au nombre de 20 481, soit environ 87,5% quand on ne considère que la non scolarisation.

Les enfants HE ne possédant pas d'acte de naissance représentent 21% de la tranche d'âge 7-16 ans. La proportion d'enfants «hors l'école» parmi les enfants qui n'ont pas d'acte de naissance est en moyenne de 77%, contre 39% parmi ceux qui possèdent un acte de naissance. Ces proportions sont plus élevées pour les filles que les garçons et augmentent avec l'âge.

50% des enfants de 7 à 16 ans résidant dans un ménage dirigé par un homme sont «hors l'école». Ils le sont moins (35%), lorsque le chef de ménage est une femme. Les enfants sont plus souvent «hors l'école» (55%) lorsque le chef de ménage est non scolarisé. À noter que les enfants confiés en milieu urbain sont moins scolarisés que les enfants du chef de ménage.

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 l'école» sont nombreux à fréquenter l'école coranique (1 sur 5) ou à l'avoir fréquentée (1/10). 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.

Parmi les enfants HE, 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.

Le contexte éducatif sénégalais, marqué par une offre plurielle, permet aux parents de faire des choix qui ne répondent pas forcément à l'impératif de la scolarisation dans le système classique. Cette stratégie de la répartition raisonnée des enfants entre plusieurs systèmes s'explique par la volonté des parents de faire bénéficier certains

de leurs enfants d'une éducation présentée comme répondant à leurs croyances et valeurs, alors que les autres s'inscrivent dans la modernité sociale et professionnelle dont l'école serait porteuse. D'autres familles adoptent une stratégie combinant des enfants inscrits à la fois à l'école et dans l'enseignement arabo-musulman. Pour les familles ayant choisi de mettre exclusivement leurs enfants dans l'enseignement arabo-musulman, il y a comme une incompatibilité entre le système classique et les valeurs religieuses de la majorité des Sénégalais. Pour ces parents, seule l'école coranique, ou dans une certaine mesure, l'école franco-arabe, peut répondre aux besoins éducatifs de leurs enfants.

Les grandes décisions en matière de scolarisation ou de retrait de l'enfant, n'impliquent pas seulement les parents biologiques. La famille élargie, ainsi que les guides religieux ou sociaux, ont souvent une voix prépondérante dans le processus.

La mise au travail de l'enfant, l'option pour l'apprentissage d'un métier ou encore le choix de l'école arabo islamique/ daara constituent, pour de nombreux parents, des alternatives à la scolarisation considérée comme coûteuse et aléatoire. Si le manque de moyens a souvent été posé comme obstacle à la scolarisation, il est apparu qu'en zone rurale notamment, la richesse des familles, en termes de terres arables, de bétail, peut aussi être source de déscolarisation ou de non scolarisation.

Les Sénégalais migrent dans l'espace national, mais aussi vers l'étranger pour diverses raisons, notamment professionnelles. Ces mobilités engagent à la fois des hommes et des femmes qui laissent leurs enfants sous la tutelle d'autres adultes, apparentés souvent. Les mobilités conjugales sont aussi de nature à compromettre la scolarisation des enfants dans certaines situations.

Assez souvent, des enfants sont aussi en dehors de l'école du fait de manquements ou de dysfonctionnements de l'offre de service d'éducation. C'est ainsi que la carte scolaire nationale est conçue de sorte que certaines localités n'ont pas accès à des établissements, notamment pour les enfants qui doivent s'inscrire dans l'enseignement secondaire, surtout quand il s'agit de filles. 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. Mais ces deux causes constituent par ailleurs des facteurs de déscolarisation. L'espace et le temps scolaires sont conçus en dehors du rythme et des besoins spécifiques des enfants vivant avec un handicap et qui éprouvent quotidiennement des difficultés à s'adapter auxdits espaces et temps. Les enseignants, qui n'ont reçu pour la plupart aucune formation en matière d'éducation inclusive, se soucient peu de la participation ou de la compréhension de ces élèves

à besoins spécifiques. Et les difficultés d'apprentissage sont exacerbées si l'enfant évolue dans un environnement familial illettré. L'inexistence dans les écoles de mécanismes de prise en charge de la difficulté d'apprentissage ainsi que les effectifs pléthoriques (notamment dans les quartiers périphériques et populaires de certaines villes), rendent impossibles les remédiations personnalisées. L'absence de prise en charge des difficultés d'apprentissage est d'autant plus génératrice de décrochage scolaire qu'elle est combinée à un système d'évaluation fortement centré sur le classement, donc sur la compétition. Les violences physiques ou symboliques entre pairs, ou celles auxquelles des enseignants ont recours comme mode de sanction d'élèves ayant enfreint « les lois scolaires », contribuent largement aux absences récurrentes, signe avant-coureur du décrochage.

Au vu des constats et des situations susmentionnés, un plan d'action de mitigation du phénomène « Hors-l'École » doit nécessairement prendre en charge trois priorités. Il s'agit, par ordre d'importance numérique des enfants concernés, i) de la régulation / intégration des systèmes alternatifs, ii) du non enrôlement, iii) du décrochage. Outre ces priorités fortes, il s'agit aussi de prendre en charge certaines spécificités propres aux filles, aux enfants vivant avec un handicap, aux enfants travailleurs. Dès lors, pour réduire fortement les décrochages, il importe non seulement de faire connaître et reconnaître aux familles et aux apprenants les avantages socioéconomiques d'une scolarisation achevée, mais aussi et surtout de pouvoir lire les signes avant-coureurs de la déscolarisation. Grâce à une posture anticipatrice, la gestion des risques pourrait être facilitée. Si tous les acteurs concernés s'accordent à reconnaître la nécessité d'une scolarisation des enfants, les positions divergent quant aux stratégies d'éducation à choisir. Et les choix, qui découlent souvent de processus assez complexes, semblent bien déterminés par les conditions économiques et les valeurs socioculturelles de référence.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Au Sénégal, le taux brut de scolarisation à l'école élémentaire se situe entre 93% (MEN, 2013), 80% (RGPHAE 2013) et 82,6% (MEN, 2014) au niveau national, tandis qu'il varie entre 58% (MEN, 2013), 59,4% (RGPHAE 2013) 55% (MEN, 2014) dans l'enseignement secondaire. D'importantes disparités persistent selon les régions, les milieux de résidence, les milieux socio-économiques et le sexe, attestant le fait qu'au Sénégal comme dans l'ensemble des pays de la région, les objectifs de 2015 relatifs à l'Education Pour tous (EPT) et à la qualité de l'éducation n'ont pas été atteints.

2. Différents facteurs, en termes d'offre scolaire et d'accessibilité, de ressources économiques et sociales à diverses échelles, de vulnérabilités spécifiques à certaines catégories de population, ou encore de stratégies familiales alternatives d'éducation, sont à l'origine du non enrôlement de nombreux enfants dans le système scolaire formel, ou de leur sortie (abandon, exclusion) précoce. En dépit de l'importance – quantitative et qualitative – du phénomène des enfants en marge du système scolaire formel, aucune synthèse n'avait jusque-là été produite sur les enfants hors de l'école au Sénégal. Prenant pour objectif central de mieux cerner et comprendre les situations de non-scolarisation et de déscolarisation, à différents niveaux (structurel, communautaire, familial et individuel), l'étude ORLECOL sur « les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal » a été commanditée et financée par l'UNICEF dans le cadre de son programme de coopération avec le Ministère de l'Education Nationale, dans le contexte de l'Initiative Mondiale sur les Enfants hors de l'école (Out of School Children Initiative) endossée par l'UNICEF et l'UNESCO. Elle est aussi inscrite dans le contexte national du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence de l'Education et de la Formation (PAQUET). Cette étude, de type « programme-informing reseach », a été conduite d'avril 2014 à mai 2015 par la FASTEF et l'IRD dans le cadre d'un partenariat.

3. L'étude ORLECOL est fondée sur une démarche empirique et compréhensive. Elle articule des analyses quantitatives secondaires des données chiffrées existantes, à celles de données qualitatives inédites. Une équipe pluridisciplinaire (sociologie, anthropologie, démographie, histoire, sciences du langage, sciences de l'éducation) incluant des chercheur-e-s de la FASTEF (GIRES) et de l'IRD (CEPED et LPED), a ainsi travaillé de concert pendant 12 mois, avec l'appui d'un groupe de 25 personnes (superviseurs, assistant-e-s de recherche, enquêteurs/enquêtrices, assistants de gestion). L'objectif retenu par ladite équipe est de produire une première synthèse sur la situation des enfants hors de l'école formelle au Sénégal, à partir de laquelle des éléments concrets de recommandation pour un plan d'action seraient proposés en vue d'aider à la prise de décisions socio-politiques afin de mitiger fortement le phénomène.

4. Le présent rapport est organisé en trois chapitres. Le premier livre des éléments de contexte, le cadre théorique ainsi que la méthodologie (données, terrain) de l'étude ORLECOL. Le deuxième expose les principaux résultats des enquêtes et analyses. Enfin, le troisième chapitre met en exergue les principaux défis identifiés par l'étude et propose une série d'orientations, de mesures et d'actions visant à relever lesdits défis, en termes de prévention et de remédiation.

CHAPITRE 1 : CONTEXTE GÉNÉRAL, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

1.1. Problématique et exigences nouvelles pour une Education Inclusive de Qualité et Pour Tous

5. L'étude ORLECOL a été menée dans un contexte transitionnel entre le bilan tiré, à l'orée 2015, des objectifs non atteints de l'Education Pour Tous (EPT), et les perspectives « post-2015 » visant à répondre, d'ici 2030, aux objectifs renouvelés d'universalité et de qualité de l'éducation, à travers le principe de l'EIQPT.

6. Au Sénégal, avec les programmes mis en œuvre dans le cadre de l'EPT, la scolarisation a suivi de réelles avancées depuis la fin des années 1990. À l'échelle nationale, on enregistre en particulier une baisse significative des inégalités en termes d'accès à l'école dans plusieurs régions, les taux bruts de scolarisation au niveau élémentaire sont proches de 100%), ainsi qu'une nette diminution des disparités entre garçons et filles. À l'échelle nationale, la parité entre sexes est atteinte ou près de l'être, non seulement au niveau de l'élémentaire mais aussi du moyen secondaire (RGPHAE-2013). Cependant, ces progrès généraux ne sauraient masquer le fait que de fortes inégalités de scolarisation persistent selon les régions, la situation résidentielle, les milieux sociaux, économiques et culturels et selon le sexe.

7. La problématique de l'étude ORLECOL a été construite pour répondre à la question des défis actuels à relever pour tendre vers l'objectif d'une EIQPT. Elle s'articule ainsi autour de trois questions, correspondant à trois exigences identifiées comme prioritaires :

1) Comment prévenir les décrochages scolaires pour limiter les parcours inachevés ?

2) Comment diminuer les cas de non-scolarisation ?

3) Comment assortir davantage l'offre et la demande scolaires, en fonction de certaines spécificités structurelles, mais aussi conjoncturelles ?

8. Suivant cette problématique, une originalité de l'étude ORLECOL consiste à proposer des pistes d'interprétation élargies par rapport à des facteurs explicatifs plus classiques, tels que les facteurs sociodémographiques, les facteurs socio-économiques et les facteurs socio-culturels. Dans un premier temps, l'étude ORLECOL a pu confirmer le rôle déterminant de ces facteurs : ainsi, la composition et la structure du ménage, la situation résidentielle (facteurs sociodémographiques), la catégorie socio-professionnelle et les revenus des parents, le niveau d'étude des parents, les frais de scolarité, la mise au travail des enfants, etc. (facteurs socio-économiques), ou encore les systèmes de références et de valeurs des familles et des apprenants, les modes de socialisation, les apprentissages acquis hors de l'école

(facteurs socio-culturels) continuent à jouer fortement à l'origine du phénomène des enfants en dehors ou en marge du système scolaire formel. Par exemple, toutes les données confirment qu'en général, la proportion d'enfants hors de l'école est plus élevée en milieu rural, dans les ménages les plus démunis économiquement et quand le chef de ménage a un faible niveau d'instruction. Les données montrent également la persistance, en Afrique de l'Ouest, d'une forte corrélation entre non scolarisation ou déscolarisation et mise au travail des enfants.

9. Tout en examinant ces facteurs classiques et bien documentés dans la littérature existante, l'étude ORLECOL pose l'hypothèse que d'autres types de facteurs jouent également un rôle déterminant, qu'il s'agit alors de repérer et d'analyser plus précisément. La présente étude s'est ainsi orientée plus spécifiquement vers l'analyse conjointe de trois séries de facteurs :

1) L'offre scolaire : types, structure et gestion. Au-delà des problèmes d'infrastructures classiques (nombre de dispositifs, proximité/distance des établissements, types niveau d'équipement, etc.), la grille d'analyse ORLECOL intègre des éléments tels que l'hétérogénéité culturelle des écoles (avec une attention particulière sur l'enseignement arabo-islamique), les inégalités de qualité des apprentissages et des acquis, les trajectoires scolaires disparates et composites (entre écoles formelles, informelles, non formelles), ou encore différents facteurs psychopédagogiques (rôle des enseignants – selon leurs profils méthodes d'enseignement, environnement et langue des apprentissages).

2) La demande scolaire : attentes et stratégies des familles et des apprenants. Dans l'objectif d'approfondir les interprétations classiques de l'exclusion scolaire en termes de « barrières » et de « contraintes », l'étude ORLECOL propose des analyses en termes de stratégies des différents types d'acteurs concernés : stratégies des familles, des enfants eux-mêmes, de différents acteurs locaux. Une attention particulière a été portée sur des facteurs tels que la mobilité (migrations - « confiage »), le rapport à différents types de savoirs (lieux d'apprentissage, usages et circulation des savoirs acquis dans et hors de l'école), le travail des enfants (modalités et finalités), les relations travail/école/éducation, ou encore les choix culturels.

3) Les politiques éducatives : vers une approche relationnelle des politiques publiques. Proposant d'aller au-delà d'une approche en termes de gouvernance politique sectorielle, l'étude ORLECOL retient une approche relationnelle de l'ensemble des politiques sociales, de l'éducation et de l'enfance, des rapports inter-institutionnels et inter-acteurs, ainsi que des différents niveaux des processus décisionnels (à l'échelle locale, nationale et internationale). L'objectif est de mieux comprendre comment sont traités les rapports entre l'offre et la demande scolaires au sein des politiques éducatives, et d'en soutenir une plus grande concordance.

1.2. Cadre théorique : postulats et objectifs

1.2.1. Les enfants «hors l'école» : une acception large

10. En référence au cadre conceptuel mis au point par l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés (OOSCI, UNICEF/ISU), une définition large de la notion d'enfant «hors l'école» a été retenue. Pour prendre en compte le contexte politique et réglementaire qui, au Sénégal, pose une obligation d'éducation de base sur une durée de 10 ans, l'étude ORLECOL cible les enfants âgés de 6 à 16 ans. Elle porte plus spécifiquement sur les enfants dont la situation correspond à 4 des 5 Dimensions d'Exclusion scolaire adoptées par l'OOSCI (Tableau 1), à savoir les Dimensions d'Exclusion 2, 3, 4 et 5.

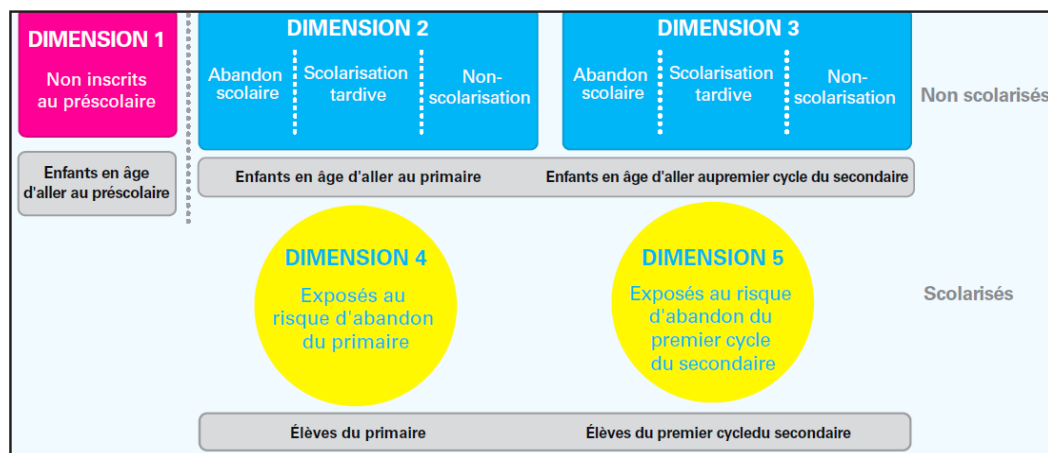
11. L'étude ORLECOL n'intègre pas les enfants en âge d'aller en préscolaire. Elle cible :

- les enfants en dehors du système éducatif formel² : ceux qui n'y sont jamais entrés, mais aussi ceux qui en sortent avant la fin de la scolarité obligatoire (avec un focus sur les enfants travailleurs et les enfants vivant avec un handicap) ;
- les enfants scolarisés dans des structures non formelles ou informelles, laïques ou confessionnelles³ ;
- les enfants scolarisés dans le système formel mais présentant un risque de décrochage scolaire (cycles primaire et moyen).

2 La notion d'école formelle comprend les écoles classiques ou franco arabes, publiques ou privées, laïques ou confessionnelles

3 La notion d'école non formelle ou informelle comprend les écoles coraniques, les daaras, les écoles communautaires de base (ECB), les centres d'alphabétisation.

Tableau 1 : Les 5 dimensions de l'exclusion scolaire (DE) – OOSCI (UNICEF/ISU)



1.2.2. Cinq hypothèses centrales

12. L'équipe ORLECOL avait élaboré des hypothèses de recherche fondées sur l'exploitation de la littérature scientifique et grise, mais aussi sur les diverses expériences de recherches des chercheurs dans les champs de l'éducation, du travail et des migrations.

La première hypothèse (H1) postulait « l'existence de conflits latents entre les différents systèmes scolaires existants ». L'étude a permis de vérifier que l'éducation au Sénégal n'était pas réductible au seul paradigme scolaire ; d'autres cadres attirent les enfants à travers les familles. Cette recherche montre par contre qu'entre la confrontation et le cheminement parallèle, existe une troisième voie pour réconcilier les différentes offres : l'hybridation raisonnée via des passerelles dûment conçues en termes notamment de contenus et de valeurs consensuelles.

La deuxième hypothèse (H2) qui partait du constat du « déficit de dispositifs de gestion administrative du phénomène des enfants « hors l'école » » est également confirmée. Aussi bien la non scolarisation que le décrochage ne font l'objet d'une prise en charge effective des pouvoirs publics à travers des dispositifs connus tant au niveau central qu'au niveau local.

La troisième hypothèse (H3) qui soulignait « l'influence sous-estimée d'acteurs de l'entourage des enfants autres que le père de famille ou le chef de ménage » se trouve documentée dans ce travail qui montre l'importance du rôle joué par différents acteurs dans le processus de déscolarisation ou dans la décision de la non-scolarisation des enfants.

La quatrième hypothèse (H4) qui posait « l'incidence de la pauvreté et du travail des enfants » sur le phénomène des HE a pu être documentée. Néanmoins des nuances

sont apparues dans des situations qui montraient que le travail pouvait permettre à certains enfants de gagner des revenus leur permettant de supporter le coût de leur scolarité, une fois que cet engagement est géré convenablement en rapport avec les exigences formulées par l'école. La pauvreté n'explique pas tout non plus ; d'autres facteurs peuvent conduire au maintien, voire à la réussite scolaire dans des contextes de dénuement matériel, notamment la mobilisation familiale ou la détention d'un certain capital culturel : une certaine familiarité avec les études qui doit notamment à l'enseignement arabo-islamique.

La cinquième et dernière hypothèse (H5) qui donnait un poids certain aux « diverses formes de mobilité des enfants et de leurs familles » s'est révélée pertinente à l'épreuve des faits. Les migrations empêchent, dans certains cas, d'assurer le suivi des enfants demandé par la culture scolaire. Ils peuvent ainsi être laissés à eux-mêmes, ce qui favorise soit la déscolarisation, soit la non-scolarisation. Cependant, l'étude montre aussi que la migration peut-être dans certains cas un facteur d'accès, de maintien et de réussite à l'école : transferts d'argent par l'un des parents, hébergement des élèves en ville par des membres de la parenté mieux dotés économiquement et culturellement, rapprochement des établissements offrant une éducation de meilleure qualité.

1.2.3. Questions de recherche et objectifs de l'étude

13. À partir de ces hypothèses, cinq questions principales ont orienté les enquêtes et les analyses de l'équipe ORLECOL :

1) *Qui sont les enfants hors de l'école et combien sont-ils ?* En combinant les données chiffrées disponibles (EDS-MICS 2011 - données administratives – Ministère de l'Education nationale/PAQUET-EF - données de l'Observatoire de population de Niakhar, IRD et RGPHAE-2013⁴) et les matériaux originaux collectés par les enquêtes qualitatives), cette première question a guidé la production d'un tableau descriptif chiffré du phénomène au Sénégal, l'élaboration de profils sociodémographiques et la mise à jour des principaux déterminants familiaux (caractéristiques du ménage, caractéristiques du chef de ménage et des deux parents, entourage de l'enfant).

2) *Pourquoi sont-ils hors de l'école ?* L'identification des facteurs de non-scolarisation, de décrochage et d'exclusion a été conduite dans un souci de prendre en considération les multiples dimensions du phénomène. Tout en postulant, à partir des données empiriques et du principe de pluri-causalité, qu'il n'était pas évident d'établir un rapport hiérarchisé entre les différents facteurs identifiés, les analyses ont permis d'évaluer le poids de ces différents facteurs, pour proposer quelques tendances significatives.

3) *Quelles stratégies éducatives familiales ?* L'étude ORLECOL s'est attachée à explorer les parcours scolaires multiples et souvent imbriqués, entre écoles formelles, non formelles et informelles.

4) *Quels sont les signes avant-coureurs du décrochage ?* Dans le but de pouvoir ensuite prévenir et juguler les situations de déscolarisation précoce, une grille d'analyse spécifique vise à repérer des éléments significatifs de risque.

5) *Comment sont gérés, ou non, les décrochages ?* En raison du risque sérieux de fragilisation du système scolaire sénégalais que représentent les cas de déscolarisation, l'étude ORLECOL a focalisé son attention sur cette question, en l'explorant auprès de différents types d'acteurs correspondant à différents niveaux de gestion (familial, communautaire, local, national).

4 Les données chiffrées portent ici uniquement sur les ménages ordinaires. Ne sont donc pas comptabilisés les enfants hors de l'école qui se trouvent dans des ménages collectifs (dont les daaras et les institutions), ni les enfants en situation de rue (population comptée à part).

1.3. Méthodologie de l'étude

1.3.1. Approche générale

14. La démarche générale adoptée pour la réalisation de l'étude ORLECOL est de type inductif. Elle est basée sur l'exploitation de données empiriques originales produites au moyen d'enquêtes de type qualitatif, selon une méthodologie d'investigation ethnographique. Les enquêtes qualitatives de l'étude ORLECOL ont été conduites dans quatre régions Dakar – Diourbel - Louga - Fatick.

Enquêtes socio-anthropologiques ORLECOL - Le choix des quatre zones d'étude

1) Dakar et sa banlieue offrent un condensé des questionnements soulevés par la problématique des enfants hors ou en marge de l'école : forte présence de modèles concurrentiels ou alternatifs de formation (Diagne, 2012) ; pauvreté touchant des pans entiers de la population de la région (Fall, 2007) ; développement du système d'apprentissage des métiers (Sène, 2013) ; grande hétérogénéité du système scolaire générant des inégalités en termes d'accès et de maintien à l'école (Sy, 1999, Lewandowski, 2011, Moguerou, 2010) ; migrations intenses en provenance des régions de l'intérieur (Dia 2013 a ; 2013 b), etc.

2) La région de Diourbel constitue une zone particulièrement problématique pour les pouvoirs publics sénégalais en matière de scolarisation (Diagne, 2012). En effet, elle est un lieu d'ancrage du système d'enseignement arabo-islamique dans sa version confrérique (Gueye, 2002). Les écoles coraniques et le réseau d'établissements mis en place par l'Institut Al-Azhar de feu Cheikh Mourtada Mbacké y sont perçus comme plus attractifs que l'institution scolaire issue de la modernité coloniale et postcoloniale (Villalon et Bodian, 2012). Les taux d'accès et de maintien à l'école formelle publique y sont les plus bas du Sénégal. À titre d'exemple, le taux d'achèvement du primaire n'atteint pas les 40%.

3) Enfin, la région de Louga présente une spécificité liée à l'intensité des mobilités à la fois internes et externes, concernant les adultes mais aussi les enfants (Mboup, 2001 ; Boltz et Villar 2013). Ces migrations ne sont pas sans effet sur les chiffres très bas de la scolarisation dans cette région.

4) Enfin, dans la région de Fatick (également caractérisée par une forte mobilité des populations), ce sont 5 villages de l'Observatoire de Niakhar (système de suivi démographique en milieu rural depuis 1964) qui ont été retenus ; ce choix ouvrait la possibilité de coordonner des enquêtes qualitatives approfondies avec des analyses secondaires de données quantitatives socio-démographiques longitudinales exhaustives, et tout particulièrement des données originales de suivi scolaire collectées sur la période 2001-2009 auprès d'environ 6 000 enfants en milieu rural. Ces quatre zones intègrent, en les diversifiant, les dimensions spécifiques de l'urbain, du semi-urbain

et du rural. À l'intérieur de chacune de ces zones, des sites précis ont été définis pour mener les campagnes d'enquête qualitative de l'étude ORLECOL, selon une méthode d'échantillonnage stratifié.

5) La population a été subdivisée en strates. Chaque strate est étudiée comme entité indépendante afin d'assurer une meilleure représentativité. Deux strates ont été identifiées : 1) la première représente les inspections d'académie (IA) ; 2. la seconde correspond aux inspections de l'éducation et de la formation (IEF). Dans la première strate (IA), nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage non probabiliste qui consiste, après identification d'une population-mère, à respecter les critères de répartition significatifs dans le tirage de l'échantillon. Cette population a été divisée en deux sous strates afin d'identifier les IA en zone urbaine et les IA en zone périurbaine pour la région de Dakar. Ont ensuite été sélectionnées celles qui présentaient les moins bons taux de réussite aux examens du CFEE et du BFEM, en fonction du nombre d'IA dans chaque sous strate. À noter que dans les régions de Louga, de Diourbel et de Fatick, ce tirage ne s'imposait pas, au regard du nombre assez faible d'IEF dans chaque IA.

6) Un autre tirage a été fait à un second niveau (dans la strate composée des IEF de chaque IA retenue dans le premier tirage). Au préalable, toutes les mesures nécessaires ont été prises afin de réduire au maximum les biais. Ont d'abord été supprimés les établissements où les élèves se présentaient au titre de candidature libre pour ne prendre en compte que les écoles publiques et privées formelles. Afin d'assurer une meilleure représentativité des résultats dans chaque zone, des seuils de taux d'admission ont été établis, en supprimant les valeurs extrêmes (*i.e.* taux de réussite supérieurs à 90% ou inférieurs à 10%), ainsi que les écoles de moins de 20 candidats présents aux examens. Dans chaque sous strate, les écoles ont été réparties en deux groupes selon leur taux d'admission (taux élevés /taux faibles), et un tirage a été effectué dans chacun de ces groupes. Pour obtenir une certaine disparité des écoles suivant le taux d'admission, celles à taux de réussite intermédiaire ont été supprimées à partir du calcul des quartiles.

7) Dans les IEF, les écoles ont été classées selon plusieurs critères (public, privé, confessionnel) afin d'assurer une meilleure représentativité des types d'école dans l'échantillon. Selon les principes décrits ci-dessus, l'échantillon des établissements scolaires étudiés par ORLECOL est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2 : Nombre d'écoles enquêtées selon les régions

| Etablissements Zones | Écoles primaires | Collèges | Total |
|-------------------------|------------------|----------|-------|
| Dakar | 6 | 7 | 13 |
| Fatick | 2 | 1 | 3 |
| Louga | 6 | 7 | 13 |
| Diourbel | 4 | 4 | 8 |
| Total | 18 | 19 | 37 |

1.3.2. Outils d'enquête

18. Plusieurs réunions de travail ont permis de concevoir et de valider les guides d'entretien qui devaient être utilisés pour l'ensemble des enquêtes qualitatives réalisées dans les quatre zones d'étude. Huit guides d'entretien ont été élaborés, ciblant les types de population suivants :

- 1) les enfants «hors l'école» ;
- 2) les parents ou tuteurs d'enfants «hors l'école» ;
- 3) les employeurs ;
- 4) les élèves à risque de déscolarisation ;
- 5) les parents d'élèves à risque de déscolarisation ;
- 6) les enseignants ;
- 7) les responsables d'établissements ;
- 8) les responsables politiques et les acteurs de développement (aux niveaux international, national, régional et local).

Les 3 premiers guides ont été utilisés dans le cadre de la première phase de l'étude, alors que les 5 autres guides ont été exploités dans la deuxième phase. À noter que l'équipe a réalisé également une vingtaine d'entretiens avec des responsables académiques, d'ONG, de la société civile, de leaders religieux. La répartition des enquêtés est présentée dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3 : Répartition des enquêtés selon les zones

| Populations | Zones | | | | Total |
|------------------------------|-------|---------|-------|----------|-------|
| | Dakar | Niakhar | Louga | Diourbel | |
| Employeurs | 52 | 22 | 42 | 18 | 114 |
| Enfants hors-école | 119 | 13 | 84 | 61 | 277 |
| Parents d'enfants hors-école | 42 | 12 | 40 | 27 | 121 |
| Chefs d'établissement | 13 | 2 | 13 | 8 | 36 |
| Enseignants | 25 | 4 | 26 | 16 | 71 |
| Élèves à risque | 41 | 8 | 32 | 25 | 106 |
| Élèves à moindre risque | 32 | 6 | 38 | 18 | 94 |
| Parents d'élèves | 26 | 4 | 26 | 16 | 72 |
| Total | 350 | 51 | 301 | 189 | 891 |

19. D'autres outils ont été également conçus, en complément des guides d'entretien : une fiche analytique à renseigner pour chaque entretien ; un journal de terrain à tenir par chaque enquêteur/chercheur participant aux collectes qualitatives ; un mémo de présentation et d'usage du dictaphone ; une notice sur les principes et les codes de retranscription et d'archivage des données qualitatives collectées.

CHAPITRE 2 : SITUATION – RÉSULTATS D’ANALYSE – LEÇONS APPRISES

2.1. HE, un phénomène prégnant

20. Depuis plusieurs décennies, à l’occasion de rencontres comme le Sommet de Jomtien en 1990 ou le Forum de Dakar en 2000, la communauté internationale a retenu de considérer l’accès à l’éducation non seulement comme une priorité, mais aussi comme un droit pour tous les enfants, notamment ceux issus des milieux défavorisés ou vivant avec un handicap. C’est ainsi que pour 2015, l’un des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) était l’EPT. Malgré des efforts notoires, force est de constater que l’EPT ne sera pas de mise en 2015 car un nombre considérable d’enfants n’est pas enrôlé, en particulier dans les pays d’Afrique subsaharienne (EPT/ISU, 2014). Parmi ceux qui le sont, un pourcentage non négligeable n’achève pas la scolarité pour des raisons diverses. Autrement dit, maints enfants restent « hors-l’école » (HE). C’est dire donc que les différentes ressources (humaines matérielles – financières – organisationnelles – etc.) mobilisées sont, ou insuffisantes, ou inadéquates, ou inefficaces par rapport aux exigences et attentes d’une EIQT (Éducation inclusive de qualité pour tous) envisagée par l’Initiative du Secrétaire général des Nations-Unies, pour l’Agenda du développement post 2015 (N.U, 2012).

2.2. HE en Afrique subsaharienne

21. En termes de HE, l’Afrique subsaharienne (ASS) reste confrontée à une situation assez préoccupante. Les enfants en âge d’aller à l’école élémentaire et qui ne sont pas enrôlés sont passés de 41 millions (dont 22,3 millions de filles) en 2000, à 29 millions (dont 16,6 millions de filles) en 2012. Mais entre 2007 et 2012, il y a une stagnation des efforts car les non enrôlés dans l’élémentaire s’élèvent à 30 millions. En ce qui concerne les adolescents en âge de fréquenter le 1^{er} cycle du secondaire mais qui n’y sont pas admis, le nombre n’a pratiquement pas varié entre 2000 et 2012. En effet, il est passé de 21,2 millions (dont 12 de filles) à seulement 21,1 millions (dont 11,3 de filles). Le pourcentage des enfants hors-école en ASS est passé de 44% en 2000, à 57% en 2012 (EPT/ISU, 2014).

22. Que ce soit pour l’élémentaire ou pour le moyen, les filles sont les plus concernées par la non scolarisation (31% contre 29% des garçons). La proportion d’enfants HE reste plus élevée en milieu rural (34% contre 19% en milieu urbain). Il en est de même dans les ménages pauvres (48% dans les ménages les plus pauvres contre 15% dans les ménages les plus riches). Il est aussi noté une corrélation forte entre non scolarisation et travail précoce des enfants (UNESCO ISU et UNICEF, 2015).

2.3. Ampleur et socio-géographie du phénomène HE au Sénégal

23. Même s'il existe des différences notables entre les sources d'estimations¹ de la situation HE (graphique 1), le phénomène reste bien prégnant au Sénégal si on se réfère notamment au Recensement général de la population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage et à l'EDS-MICS 2010-11. Selon ce recensement, le nombre d'enfants (7-16 ans) hors de l'école formelle (école française ou franco-arabe) au Sénégal est estimé à plus de 1 500 000 en 2013, alors qu'il était de 1 300 000 en 2005. Ce qui représente un taux de croissance annuelle d'environ 2,5% sur la période. Les classes d'âge 7-12 et 13-16 ont été retenues pour être en accord avec les classes utilisées par l'UNESCO. Les requêtes ont été faites dans ce sens sur les données de recensement. Les enfants HE représentent environ 47% de l'ensemble des enfants d'âge scolaire. Sur 10 enfants HE, près de 8 n'ont jamais été scolarisés. Alors que seulement 2 sur 10 sont déscolarisés.

Définitions retenues :

Enfant scolarisé : enfant qui fréquente une école formelle (école française ou franco-arabe, publique ou privée, laïque ou confessionnelle).

Enfant jamais scolarisé : enfant qui n'a jamais fréquenté une école formelle (école française ou franco-arabe, publique ou privée, laïque ou confessionnelle).

Enfant déscolarisé : enfant qui a fréquenté une école formelle (école française ou franco-arabe, publique ou privée, laïque ou confessionnelle).

Enfant hors-école (HE) : enfant qui n'a jamais été scolarisé dans le système formel ou qui en est déscolarisé. Peut fréquenter ou avoir fréquenté une école coranique, arabe pur, ou autre école non formelle (systèmes alternatifs)

24. La terminologie officielle d'avant 2012 désignait sous le vocable d'éducation non formelle trois secteurs, à savoir (i) l'alphabétisation et les écoles du troisième type², (ii) les écoles communautaires de base, et (iii) les daaras et les écoles franco-arabes. Parmi les enfants en situation « hors de l'école », on relève des parcours diversifiés des enfants, selon qu'ils ont ou non été scolarisés un temps dans le système formel, et selon s'ils ont ou non fréquenté (ou fréquentent encore) une école « non formelle » (voir tableau 4). Soulignons ici qu'au Sénégal, le décrochage scolaire reste un phénomène beaucoup moins marqué que le non enrôlement. Depuis 2012 (date de la publication de la lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation), l'éducation non formelle est supplantée dans la terminologie

¹ Les différences proviennent notamment du fait que les enquêtes ménage et les recensements mesurent le statut scolaire de l'enfant au moment de l'enquête (« a fréquenté ou fréquente l'école actuellement »), tandis que les données administratives indiquent le nombre d'enfants inscrits à la rentrée scolaire. Un enfant peut être inscrit à la rentrée scolaire, mais ne plus être scolarisé au moment de l'enquête. Le biais ainsi introduit tend à produire des effectifs d'enfants scolarisés plus importants au travers des données administratives, et donc des effectifs d'enfants « hors l'école » plus faibles.

² Les écoles du troisième type, appelées aussi écoles de la seconde chance, relèvent d'initiatives privées. Elles assurent l'alphabétisation en français des adultes s'activant dans le secteur informel et des enfants « hors l'école » dépassant l'âge d'admission à l'école formelle.

officielle par les termes « éducation de base des jeunes et adultes analphabètes » et « sous-secteur des daaras ». Ce changement de terminologie témoigne, selon les pouvoirs publics, de la volonté de l'État de prendre en charge plus convenablement l'alphabétisation et de reconnaître les daaras comme étant des structures éducatives aptes à former des citoyens capables de participer au développement du pays. Cependant, ces modèles alternatifs d'éducation et de formation peuvent contribuer à la consolidation de l'école sénégalaise si un système de passerelles (au plan horizontal et au plan vertical) assure leur intégration dans l'éducation de base formelle.

Pour ce faire, il urge :

- de mettre en place des mécanismes de reconnaissance, d'intégration et de valorisation des acquis éducationnels dans « le non formel » ;
- de mettre en œuvre un référentiel national au niveau des daaras dont l'ouverture sera réglementée ;
- l'intégration dans ce qu'on appelait l'éducation non formelle de la composante de la formation technique et professionnelle. La création d'un système d'information et de management de cette composante permettra de valider les acquis professionnels et de les intégrer, par un système de passerelles, dans la formation technique et professionnelle formelle.

Les systèmes dits alternatifs constituent une offre d'éducation et de formation qui concurrence nettement l'école formelle classique (tableau 5).

Graphique 1 : Les enfants HE selon la source

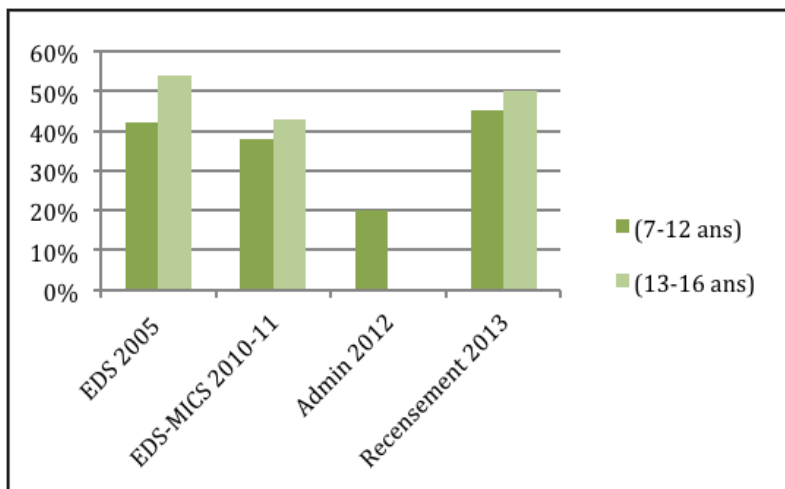


Tableau 4 : Phénomène HE - Répartition de la population d'enfants d'âge scolaire au Sénégal (2013)

| 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, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

- (1) Scolarisé : fréquente actuellement une école formelle (française ou franco arabe, publique ou privée, laïque ou confessionnelle)
- (2) Jamais scolarisé : n'a jamais fréquenté d'école formelle ou fréquente (peut avoir fréquenté une école arabe pur, coranique ou autre non formelle)
- (3) Déscolarisé : a fréquenté une école formelle (française ou franco arabe, publique ou privée, laïque ou confessionnelle) mais en est sorti avant l'achèvement de la scolarité obligatoire
- (4) Enfant «hors l'école» : n'a jamais été scolarisé dans le système formel, ou en est déscolarisé.

Tableau 5 : Typologie du HE (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% |
| Fréquente 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% |
| Fréquente 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% |
| Fréquente 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, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

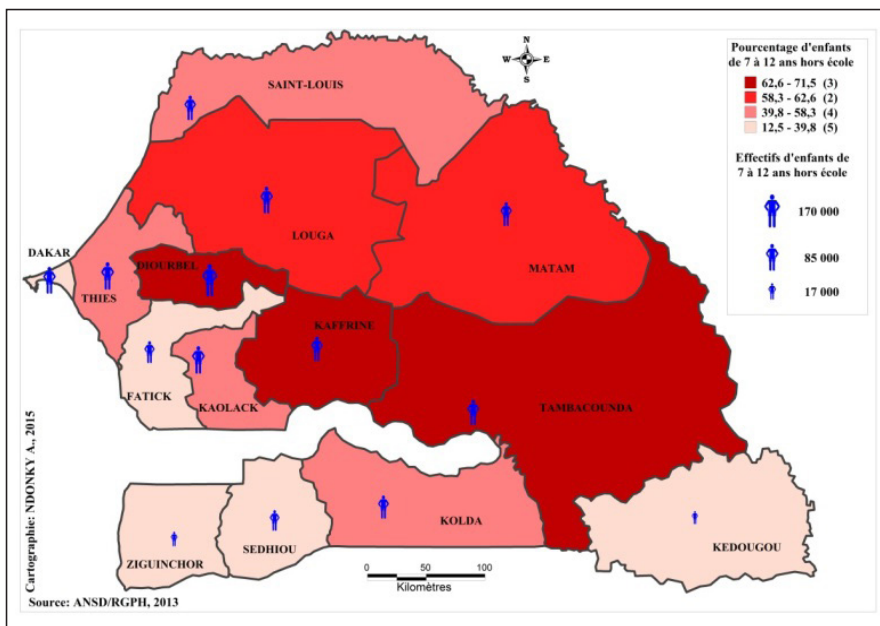
25. L'ampleur générale du HE selon le type, cache des variations plus ou moins importantes selon la zone de résidence, la région, le profil de l'enfant ou du chef de ménage. Les variations entre zones rurales et zones urbaines sont très marquées. En milieu rural, on dénombre 60% d'enfants «hors l'école», tandis que cette proportion est de 30% en milieu urbain. En considérant le statut scolaire (Tableau 4), 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 types de zones.

26. Les cinq régions les plus affectées par le phénomène HE sont les régions de Kaffrine, de Diourbel, de Tambacounda, de Louga et de Matam (Cf. cartes 1 et 2). 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 l'école») où la scolarisation est pourtant la plus forte.

27. La tranche d'âge 7-12 ans (élémentaire) est concernée par le HE à 45%, tandis la tranche 13-16 ans (moyen) l'est à 50%. En ce qui concerne plus spécifiquement le décrochage, la proportion est de 1 sur 5 enfants. Cette proportion est plus importante

chez les enfants d'âge secondaire moyen (13-16 ans) que chez ceux de l'élémentaire. Elle est un peu plus importante au niveau des filles pour la tranche des adolescents (tableau 6). Les variations entre filles et garçons sont très faibles, avec un avantage pour les filles à l'âge primaire et une quasi-égalité à l'âge de l'enseignement moyen.

Carte 1 : Les enfants de 7-12 ans HE selon les régions



Carte 2 : Les enfants de 13-16 ans HE selon les régions

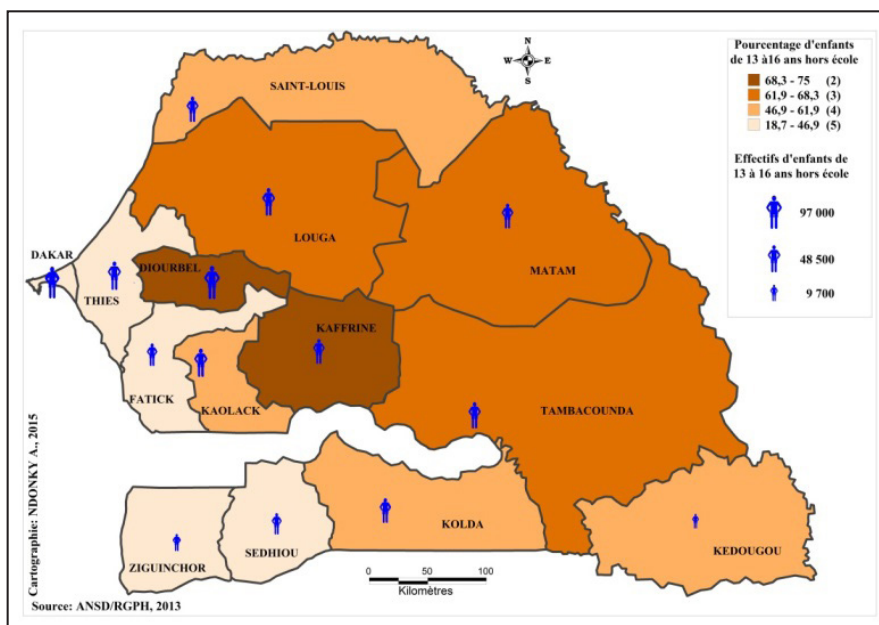


Tableau 6 : Enfants HE selon le sexe, le milieu de résidence et le groupe d'âge

| 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, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

28. Le nombre d'enfants de 7 à 16 ans vivant avec un handicap est de 35 369 (tableau 6). Parmi eux, 23 425 enfants sont «hors l'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 l'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 7 : Enfants HE vivant avec un handicap

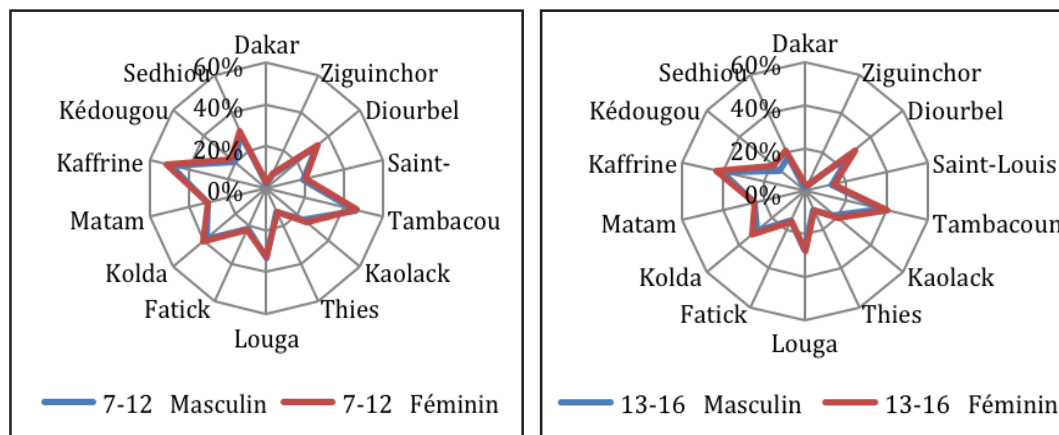
| Statut scolaire | Handicap Léger | | | | Total handicap léger | Handicap Lourd | | | | Total handicap lourd | Total handicap |
|--------------------------|----------------|------|-------|------|----------------------|----------------|------|-------|------|----------------------|----------------|
| | 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, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

29. Les enfants HE ne possédant pas d'acte de naissance représentent 21% de la tranche d'âge 7-16 ans. En considérant les régions, l'on observe de fortes disparités. Dans les régions de Kaffrine et de Tambacounda, la moitié des enfants d'âge primaire et 40% des enfants d'âge secondaire moyen ne sont pas en possession d'un acte de naissance. Suivent les régions de Sédhiou, Diourbel, Kolda et Louga (Graphique 2). La proportion d'enfants «hors l'école» parmi les enfants qui n'ont pas d'acte de naissance est en moyenne de 77%, contre 39% parmi ceux qui possèdent un acte de naissance. Ces proportions sont plus élevées pour les filles que les garçons et

augmentent avec l'âge.

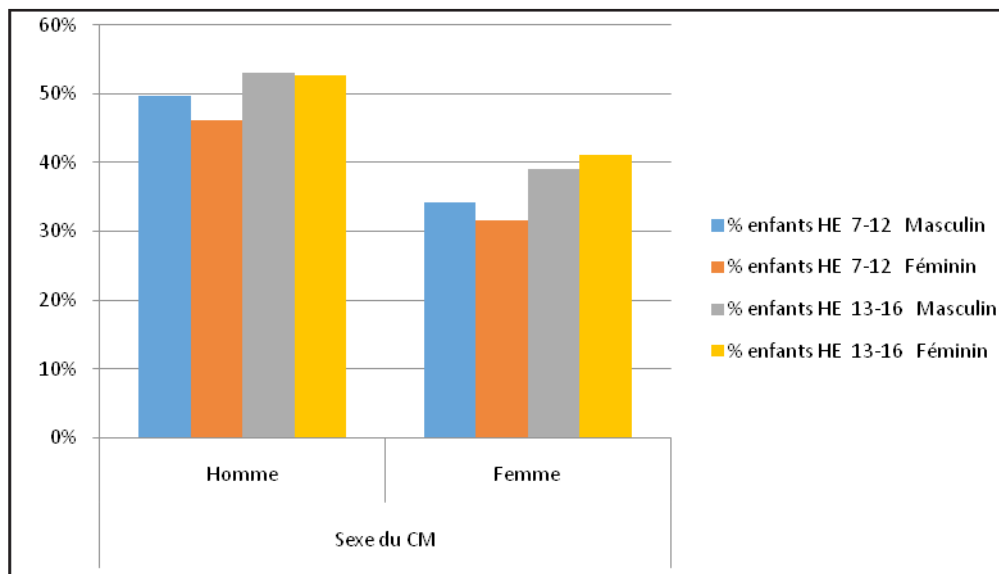
Graphique 2 : Enfants sans acte de naissance selon la tranche d'âge et la région



Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

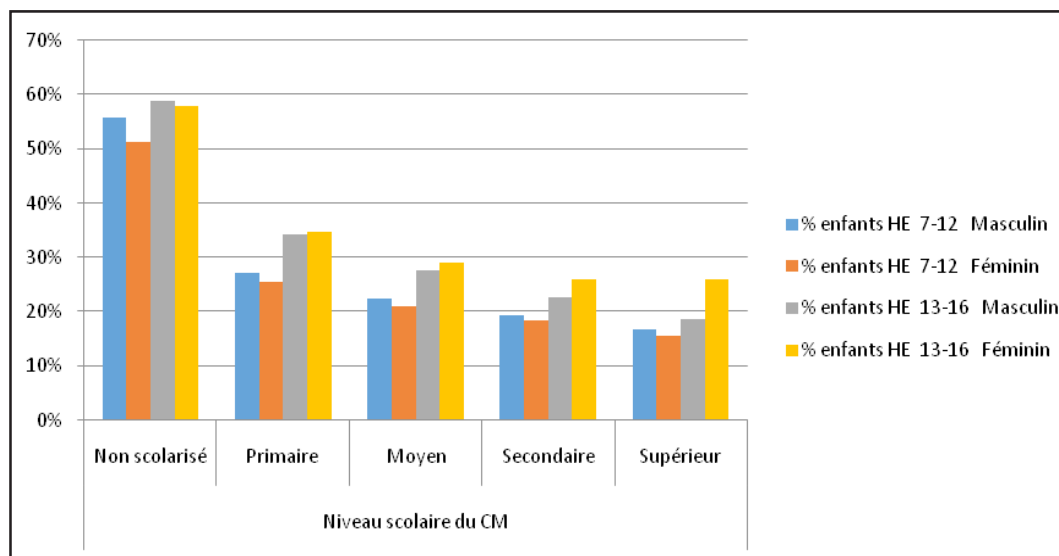
30. 50% des enfants de 7 à 16 ans résidant dans un ménage dirigé par un homme sont hors de l'école. Ils le sont moins (35%), lorsque le chef de ménage est une femme (graphique 3). Les enfants sont plus souvent hors de l'école (55%) lorsque le chef de ménage n'a pas été lui-même scolarisé (graphique 4). À noter que les enfants confiés en milieu urbain sont moins scolarisés que les enfants directs du chef de ménage.

Graphique 3 : Enfants HE selon le sexe du chef de ménage



Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

Graphique 4 : Enfants HE selon le niveau d’instruction du CM



Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

2.4. HE et systèmes alternatifs

31. L’inscription dans des *daaras*, l’apprentissage ou la mise au travail rémunéré constitue, pour maintes familles, une alternative privilégiée par rapport au système scolaire formel. C’est ainsi que les enfants hors de l’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 que parmi les 13-16 ans. Les régions les plus concernées sont celles de Diourbel, de Thiès et de Dakar, avec une présence plus marquée des filles dans les écoles coraniques des régions de Diourbel et de Thiès.

Environ 34% des enfants HE. fréquentent ou ont fréquenté une école coranique, arabe ou un autre système dit informel. Ces proportions sont plus importantes pour les garçons que pour les filles, quel que soit l’âge. 45% des enfants concernés n’ont jamais fréquenté d’école. Ces proportions varient d’une région à l’autre. On observe que dans les régions de Diourbel, de Kafrine et de Kaolack, les enfants HE fréquentent plus souvent les écoles coraniques ou arabes. Très peu d’enfants hors de l’école sont inscrits dans les écoles coraniques dans les régions de Kédougou, Tambacounda et Kolda.

32. Parmi les enfants HE, 1 sur 5 est en situation de travail. Cette proportion est plus importante pour les garçons que pour les filles et augmente avec l’âge.

33. L’apprentissage arrive en tête des activités déclarées et concerne plus particulièrement les garçons de 13 à 16 ans et, parmi eux, plus fortement les garçons déscolarisés (tableau 7). Il est essentiellement concentré dans la région de Dakar.

34. Le travail indépendant est déclaré dans des proportions importantes : jusqu'à 25% des enfants HE dans les régions de Sédhiou, de Kolda et de Tambacounda pour la tranche d'âge 7-12 ans. Des proportions similaires sont observées dans ces mêmes régions plus dans celles de Kédougou, de Kaffrine et de Fatick pour la tranche d'âge du secondaire moyen (13-16 ans).

35. Le salarié est très peu déclaré, mais il semble davantage concerner les filles que les garçons, surtout le groupe d'âge 13-16 ans et surtout la région de Dakar : 15% des filles âgées de 13 à 16 ans et « hors l'école » dans la région de Dakar sont déclarés salariées permanentes ou temporaires. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agisse de jeunes migrantes (internes), originaires des régions de l'intérieur, notamment du milieu rural.

36. La participation des enfants au travail domestique est liée à la proportion d'enfants en bas âge dans les ménages. Les filles, plus que les garçons, sont sollicitées pour ce type de travaux.

Tableau 8 : Enfants HE selon le statut dans l'occupation (en %)

| Situation dans l'occupation de l'enfant | Enfant scolarisé | | | | | | Enfant déscolarisé | | | | | | Enfant jamais scolarisé | | | | | | Enfant «hors l'école» | | | | | |
|---|------------------|------|--|-------|------|--|--------------------|------|--|-------|------|--|-------------------------|------|--|-------|------|--|-----------------------|------|--|-------|------|--|
| | 7-12 | | | 13-16 | | | 7-12 | | | 13-16 | | | 7-12 | | | 13-16 | | | 7-12 | | | 13-16 | | |
| | M | F | | M | F | | M | F | | M | F | | M | F | | M | F | | M | F | | M | F | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Travailleur indépendant | 0.6 | 0.6 | | 0.7 | 0.5 | | 4.7 | 3.2 | | 12.9 | 5.9 | | 9.3 | 6.4 | | 19.3 | 9.3 | | 8.5 | 5.8 | | 17.7 | 8.4 | |
| Employeur/patron | 0.0 | 0.0 | | 0.0 | 0.0 | | 0.3 | 0.1 | | 1.6 | 0.8 | | 0.4 | 0.2 | | 1.5 | 0.8 | | 0.4 | 0.2 | | 1.5 | 0.8 | |
| Salarié/emploi permanent | 0.0 | 0.0 | | 0.0 | 0.0 | | 0.1 | 0.2 | | 1.0 | 1.5 | | 0.1 | 0.2 | | 0.6 | 1.3 | | 0.1 | 0.2 | | 0.7 | 1.3 | |
| Salarié/emploi temporaire | 0.0 | 0.0 | | 0.0 | 0.0 | | 0.1 | 0.2 | | 1.3 | 2.0 | | 0.1 | 0.2 | | 0.9 | 1.5 | | 0.1 | 0.2 | | 1.0 | 1.7 | |
| Apprenti | 0.2 | 0.2 | | 0.3 | 0.2 | | 2.3 | 0.6 | | 14.3 | 3.1 | | 1.7 | 0.6 | | 7.3 | 1.4 | | 1.8 | 0.6 | | 9.1 | 1.9 | |
| Aide familial | 0.1 | 0.0 | | 0.1 | 0.0 | | 0.9 | 0.6 | | 2.7 | 1.5 | | 3.1 | 1.9 | | 5.8 | 2.7 | | 2.7 | 1.6 | | 5.0 | 2.4 | |
| Autres | 0.4 | 0.4 | | 0.4 | 0.4 | | 0.8 | 0.9 | | 1.0 | 1.0 | | 0.7 | 0.6 | | 0.7 | 0.6 | | 0.7 | 0.6 | | 0.8 | 0.7 | |
| Non travailleur | 98.7 | 98.8 | | 98.5 | 98.7 | | 90.8 | 94.2 | | 65.2 | 84.2 | | 84.7 | 90.0 | | 63.9 | 82.3 | | 85.6 | 90.8 | | 64.2 | 82.8 | |
| Total | 100 | 100 | | 100 | 100 | | 100 | 100 | | 100 | 100 | | 100 | 100 | | 100 | 100 | | 100 | 100 | | 100 | 100 | |
| Total « occupé » | 1.3 | 1.2 | | 1.5 | 1.3 | | 9.2 | 5.8 | | 34.8 | 15.8 | | 15.3 | 10.0 | | 36.1 | 17.7 | | 14.4 | 9.2 | | 35.8 | 17.2 | |

Source : ANSD, sur la base des données du RGPHE 2013, ménages ordinaires

2.5. Les phénomènes HE au Sénégal, leçons apprises

2.5.1. Les stratégies éducatives des familles

37. La situation socio-économique des unités familiales, caractérisée par une irrégularité des moyens monétaires, notamment en milieu rural et dans les périphéries des villes, pousse les parents à intégrer les enfants dans les stratégies d'acquisition de revenus. C'est ainsi que certains des enfants sont mobilisés comme main-d'œuvre à temps partiel ou temps plein, et/ou comme pourvoyeurs de revenus complémentaires ; ce qui compromet leur scolarisation, voire leur maintien dans le système classique.

38. Les enfants peuvent aussi être mobilisés dans des activités domestiques, de micro-commerce ou dans l'agriculture familiale. Le plus souvent, les filles s'occupent des tâches ménagères, des soins aux plus jeunes enfants ou assistent leurs mères investies dans le micro-commerce informel, tandis que les garçons sont dans la plupart des cas mobilisés aux côtés des pères pour, par exemple, cultiver les champs ou garder le bétail. Au fil du temps, la distance se creuse avec l'école, et il s'en suit une désaffiliation pour ceux qui sont inscrits, alors que les enfants en mesure d'être scolarisés évoluent de façon continue en dehors du système. C'est le modèle de la pluri-activité des enfants.

39. Le contexte éducatif sénégalais, marqué par une offre plurielle, permet aux parents de faire des choix qui ne répondent pas forcément à l'impératif de la scolarisation dans le système classique. C'est ainsi que certaines familles, notamment musulmanes, répartissent leurs enfants entre plusieurs modèles éducatifs : certains enfants vont à l'école classique, d'autres sont inscrits dans l'enseignement arabo-musulman (écoles franco-arabes – *daaras*). Cette stratégie de la répartition raisonnée des enfants entre plusieurs systèmes s'explique par la volonté des parents de faire bénéficier certains de leurs enfants d'une éducation présentée comme répondant à leurs croyances et valeurs, alors que les autres s'inscrivent dans la modernité sociale et professionnelle dont l'école serait porteuse. C'est une logique de mise à l'école au nom du collectif familial et non de l'individu.

40. D'autres familles sont engagées dans la même perspective, mais à la différence des précédentes, elles adoptent une stratégie de combinaison des modèles : les enfants sont inscrits à la fois à l'école et dans l'enseignement arabo-musulman : ils y vont en alternance en fonction des calendriers des établissements relevant des deux modèles respectifs (Encadré 1). Ces parents sont sensibles au processus d'individualisation qui travaille la société sénégalaise et pensent que tous les enfants doivent bénéficier de la même éducation. Ils pensent que les générations ultérieures fonctionneront de façon moins solidaire, et par conséquent chaque enfant doit être éduqué en fonction de la double aspiration à conserver certaines valeurs religieuses et à s'insérer dans le contexte professionnel dessiné par le Sénégal

contemporain. Cependant, les exigences de cette combinaison en termes de travail et de concentration, peuvent amener certains enfants à se désaffilier de l'un des deux systèmes éducatifs, et parfois de l'école classique.

41. Un quatrième type de familles choisit de mettre exclusivement leurs enfants dans l'enseignement arabo-musulman. Ce sont les tenants de l'incompatibilité entre le système scolaire classique et les valeurs religieuses que portent la majorité des Sénégalais. Pour ces parents, seule l'école coranique, ou dans une certaine mesure, l'école franco-arabe, peut répondre aux besoins éducatifs de leurs enfants. Ce sont les partisans du modèle unique, arabo-musulman.

42. Un cinquième type de familles affiche aussi une préférence pour le dernier modèle cité, c'est-à-dire arabo-musulman, mais à la différence qu'il s'agit pour elles d'un choix par défaut et par délégation. En effet, les parents ne paient pas de frais d'inscription et les enfants sont le plus souvent pris en charge ou sont supposés l'être par les responsables des écoles coraniques (*daaras*).

Encadré 1 : Investir dans plusieurs types d'éducation

« (...) J'ai été à l'école, et j'ai un certificat. J'ai abandonné par la suite et fait du commerce. J'ai fait aussi de la maçonnerie. Je gérais des chantiers et réalisais des bâtiments. Mais je regrette actuellement le fait d'abandonner l'école, parce que je suis persuadé que j'aurais dépassé ce stade, ma situation actuelle, si j'avais poussé mes études plus loin. C'est pourquoi, j'ai mis tous mes enfants à l'école. Certains font l'école arabe seulement, ils ont leur brevet, tandis que d'autres sont à l'école française, et ils ont également leur BFEM. Il y en a quelques-uns qui sont encore au collège, d'autres à l'école primaire. Cependant, parce que j'ai regretté de n'avoir appris le Coran comme je le souhaitais, j'ai décidé de le faire apprendre à mes enfants.

- Q : Ok. Mais comment parvenez-vous à gérer tout cela, cumuler les études coraniques et l'école pour les enfants ?

- R : J'ai eu la chance de trouver un maître coranique que je loge ici chez moi ; un maître généreux qui nous accompagne très bien. Certes, il lui manque beaucoup de confort dans la maison, mais de par son engagement, il a accepté ces conditions, et il assure l'enseignement du Coran à nos enfants. Il s'agit là de la volonté de Dieu. Je l'ai toujours souhaité et mes frères m'ont soutenu pour la réalisation de daara ».

(Extrait d'un entretien avec Monsieur F., parent d'élèves, cultivateur et commerçant dans la région de Diourbel – Février 2015)

2.5.2. Chaîne de décision de non scolarisation / décrochage

43. L'analyse de la chaîne de décision de la non scolarisation ou du décrochage permet d'identifier, au regard des résultats de l'étude, quatre acteurs principaux : l'institution scolaire, la parenté proche ou élargie, l'enfant lui-même et les employeurs. L'institution scolaire, contrairement à sa vocation de conduire à une scolarisation achevée, crée les conditions de non scolarisation ou de décrochage quand elle faillit à sa mission. Dans les récits recueillis, les griefs formulés à l'endroit de l'école montrent que le processus de décrochage se noue la plupart du temps dans l'environnement scolaire. L'école, telle qu'elle fonctionne au Sénégal, est un des nœuds du processus de déscolarisation. Elle construit en partie l'échec scolaire.

44. Pour les autres catégories d'acteurs que sont les parents et l'enfant lui-même, la décision de non scolarisation ou de décrochage est contingente à des paramètres contextuels que sont la précarité, les taux de chômage des diplômés, la perception négative de l'école, la logique du gain immédiat et les choix alternatifs à l'offre scolaire. Pour les parents, la décision de non scolarisation ou de décrochage est motivée par le choix de stratégies alternatives à l'offre scolaire et par la perception négative qu'ils ont de l'école. Les raisons évoquées peuvent varier d'un parent à un autre, mais de manière générale, la non scolarisation ou le décrochage fonctionnent, au regard des données issues de l'enquête ORLECOL, comme une réponse appropriée des familles à l'inadéquation du système éducatif par rapport au contexte socio-économique. Des parents soutiennent que la plupart des enfants vont à l'école pour devenir des adultes sans aucune spécialité. Ils échouent et n'ont aucun métier pour survivre. Certaines données montrent que c'est un collectif familial qui intervient sur la décision ou non de scolarisation. Dans le contexte sénégalais, notamment en milieu rural, la famille élargie exerce encore une autorité certaine. Les grandes décisions en matière de scolarisation ou de retrait de l'enfant, se prennent sous une forte pression des oncles, des cousins, des tantes, des frères et sœurs, des amis. Autrement dit, les parents directs ne sont pas aussi libres qu'ils le prétendent.

45. L'incapacité de l'école à s'adapter aux besoins des populations, à former des individus dotés de savoirs et de savoir-faire leur permettant de s'insérer plus facilement dans le système économique, la promesse aléatoire de réussite à long terme, sont des motifs de désarticulation entre l'école et les familles. Comme l'a remarqué Lange (1987) : « *le refus de l'école constitue la réponse des parents à la dégradation du niveau de vie et au chômage des diplômés occasionnés par les mesures de rigueur économique* ». La mise au travail d'un-e enfant, l'option pour l'apprentissage d'un métier ou encore le choix de l'école arabo islamique/ *daara* sont, pour la plupart des parents, des alternatives cohérentes à la scolarisation, considérée comme coûteuse et aléatoire.

46. L'analyse des facteurs à l'origine de la situation des enfants hors de l'école ne peut occulter le point de vue des enfants eux-mêmes (cf. concept de « l'enfant-acteur »). Les données recueillies à la suite des interviews auprès des enfants révèlent que dans

la chaîne de décision de non scolarisation ou de décrochage, certains enfants ont pris l'initiative de quitter l'école. Les raisons évoquées dans les entretiens ont varié selon les zones et les types de populations enquêtées. Elles sont de trois ordres : a) des raisons liées à la situation familiale : divorce parental, manque d'intérêt des parents pour l'école, précarité de la famille (Encadré 2) ; b) des raisons relatives aux activités de l'enfant : mise au travail décidée par la famille ou par l'enfant lui-même, activités domestiques (avec surcharge de travail) ; c) enfin, des raisons liées à l'aversion pour l'école et aux faibles résultats scolaires sanctionnés par les redoublements. Par ailleurs, les employeurs (qu'ils soient apparentés ou non à l'enfant) constituent aussi un groupe d'acteurs pouvant jouer un rôle dans l'attraction des enfants (déjà scolarisés ou non) hors du système scolaire classique. Cette attraction peut être d'ordre économique dans les milieux les plus pauvres attirés par des activités lucratives, d'ordre culturel en référence à certaines valeurs associées au travail, d'ordre familial (dans le cas de relations fortement paternalistes), voire d'ordre affectif (cf. *infra*, la section « Apprentissage et travail des enfants »).

Encadré 2 : Pour contribuer aux revenus de la famille

« J'ai arrêté l'école parce que je voulais aider mon père dans les travaux champêtres (élevage et agriculture) puisque j'étais seul à la maison. Quand je l'ai proposé à mon père, il n'a pas refusé. « J'avais dit à mon père que je voulais devenir un menuisier. Ainsi, il m'a confié à un chef d'atelier de menuisier se nommant M. N. à Patte d'oie Builders. Et c'est là-bas où j'ai obtenu mon certificat de travail. Ensuite je suis allé travailler à la menuiserie Khadim Rassoul ».

(Extrait entretien avec un apprenti menuisier à Dakar)

2.5.3. Facteurs économiques

47. Les ruptures scolaires analysées sous l'angle des barrières économiques ont souvent mis en avant l'incapacité financière des parents à subvenir aux charges que requiert une carrière scolaire. Cette situation prévaut dans la plupart des familles à revenus instables, dans un contexte de paupérisation, notamment en zone rurale et en zone semi-urbaine. Les résultats des enquêtes réalisées dans les ménages ont effectivement montré l'effet des facteurs économiques sur la déscolarisation et la non-scolarisation. Dans tous les milieux socio-économiques cependant, les familles reconnaissent dans leur grande majorité le caractère central de l'éducation, pouvant contribuer de manière significative à l'ascension sociale (Encadré 3).

48. Il ressort des entretiens que le revenu des ménages a une incidence sur le parcours scolaire. La pauvreté est citée comme étant l'une des causes majeures de

non scolarisation des enfants de façon générale. Des parents confrontés aux frais de scolarisation optent pour la déscolarisation. Beaucoup de parents interrogés déclarent que les revenus modestes qu'ils tirent de leurs activités ne permettent pas de faire face aux coûts de la scolarisation de leurs enfants. Ces familles n'ont pas une large marge de manœuvre quant à l'investissement dans une longue carrière scolaire. L'éducation nécessite des frais que beaucoup de familles ne peuvent supporter.

Encadré 3 : L'école est utile mais (même gratuite) elle coûte chère

« De nos jours, celui qui ne fréquente pas l'école est exclu du système. Car pour trouver un bon travail il faut avoir des diplômes. Oui pour réussir il faut apprendre. J'aurais bien aimé que mon fils reste à l'école mais seulement, l'école est coûteuse. Les inscriptions, les fournitures coûtent chères et plus tu avances de niveau, d'autres frais s'en rajoutent et si tu n'as pas les moyens ton enfant risque de ne pas continuer (...). Il voulait avoir ses fournitures au même moment que ses camarades, et c'était impossible. Je lui ai dit donc d'arrêter. Je lui ai dit que puisque tu ne pouvais avoir de quoi payer tes fournitures, de quitter l'école et d'aller apprendre un métier ». (Extrait d'entretien avec un parent en milieu rural)

« J'avais des difficultés pour payer mon école, je suis parti à Dakar pour demander à ma mère les frais de scolarité mais elle m'a dit qu'on ne l'avait pas encore payée. Ensuite elle m'a proposé de chercher un garage mécanique pour apprendre un métier, c'est mieux que l'école qui ne t'accepte pas par ce que tu n'as pas de quoi payer ». (Extrait d'entretien avec un enfant en situation de déscolarisation)

« (...) Leur papa, en général, inscrit les enfants à l'école juste pour la base. Systématiquement, il amène ses enfants à l'école coranique. Vous savez, quand vous n'avez pas les moyens, l'école peut devenir une contrainte (...). Chez nous, on arrête après le CEP, parce qu'on n'a pas les moyens ». (Extrait entretien avec A.B, ménagère à Dakar)

49. Les difficultés économiques auxquelles sont confrontés certains ménages, contraignent les enfants et leurs familles à des stratégies diverses. Les élèves allient études et travail, notamment en milieu rural et en milieu semi urbain pour s'en sortir. Dans les zones de Niakhar, de Diourbel et de Louga, les résultats de nos enquêtes révèlent que beaucoup d'enfants de familles démunies, et principalement des filles, quittent leurs villages pendant les vacances scolaires pour être employés comme domestiques, apprentis ou autre. **Le revenu qu'ils gagnent de ce travail leur permet d'une part, de participer à l'entretien de leur famille, et d'autre part de couvrir les frais scolaires pour l'année à venir.** Par exemple, à Niakhar, cette auto prise en charge confère à beaucoup d'enfants un certain statut et les dédouane ensuite des travaux domestiques.

50. Les zones où le phénomène hors-école a connu une ampleur accrue sont réputées

être des zones de pauvreté. Une analyse sur la variation interrégionale et intra-régionale du phénomène «hors l'école» dans nos 4 zones d'étude, révèle que les parents des enfants hors-école vivent pour la plupart dans les banlieues populaires ou en dans les zones rurales ; ils tirent leurs revenus des activités qu'ils mènent dans les secteurs de l'informel, de l'artisanat, de l'agriculture. Nombre d'entre eux sont sans activité, à la retraite ou au chômage. Selon le RGPHAE 2013, la proportion d'enfants n'ayant jamais fréquenté l'école atteint 28.3% en zone urbaine, alors qu'elle est de 52.2% en zone rurale.

51. Si le manque de moyens a souvent été posé comme obstacle à la scolarisation, l'étude a permis de démontrer qu'en zone rurale notamment, **la richesse des familles, en termes de terres arables, de bétail, peut aussi être source de déscolarisation ou de non scolarisation**. En effet, dans de nombreuses familles à Niakhar, à Linguère, les enfants sont mobilisés dans le travail productif, dans le cadre d'une entreprise familiale comme l'agriculture ou l'élevage. Ces derniers constituent la première main-d'œuvre et permettent d'assurer la pérennité de l'économie familiale (Encadré 4). Il n'y a ainsi pas de concurrence systématique entre travail et école d'une part ; et pauvreté et école d'autre part.

Encadré 4 : Pour les intérêts de l'économie familiale

« [Mon fils] était à l'école jusqu'en CP, mais mon père nous a laissé des bœufs, alors mon frère allait en transhumance et moi je m'occupais des champs. Cette situation ne pouvant plus continuer, nous avons décidé d'amener les bœufs dans un autre village. Et nous avons chacun deux fils alors j'ai proposé à mon frère de confier le troupeau à nos enfants. Finalement, mon frère et moi avons décidé de faire sortir nos enfants de l'école par ce que nous n'avions personne pour conduire le troupeau. C'est pourquoi ses deux fils aînés ne sont pas instruits, mes deux enfants non plus (...) ».
(Extrait d'entretien avec un parent d'enfant HE à Ngayokhem, Fatick)

2.5.4. Migration des parents/circulation des enfants

52. Les Sénégalaises et Sénégalais migrent dans l'espace national, mais aussi vers l'étranger pour diverses raisons, notamment professionnelles. Ces mobilités engagent à la fois des hommes et des femmes qui laissent leurs enfants sous la tutelle d'autres adultes, apparentés souvent. La distance rend difficile l'encadrement suivi des écoliers au quotidien par le(s) parent(s) biologique(s) non présent(s). L'absence d'une relation directe et suivie avec l'institution scolaire, de même que l'impossibilité d'une prise en charge financière, accentuent la vulnérabilité du parcours scolaire, débouchant dans certains cas sur le décrochage. Souvent, les enfants ne sont simplement pas inscrits, du fait qu'ils suivent leurs parents pour des séjours de très longue durée en ville ou à l'étranger.

53. Les mobilités conjugales sont aussi de nature à compromettre la scolarisation des enfants dans certaines situations. En effet, en cas de mariage ou d'engagement dans une autre alliance matrimoniale consécutive à un divorce à l'extérieur de leur village ou ville d'origine, des femmes déjà mères préfèrent confier leurs enfants aux familles dans lesquelles elles sont nées. Dans les milieux modestes, où les unités familiales comptent des effectifs souvent nombreux, se trouvent en situation d'éloignement du milieu scolaire et ont des besoins immédiats très importants en ressources de survie, l'intérêt et l'engagement pour le cursus entamé par les enfants « confiés » peut s'en trouver considérablement minoré. De ce fait, ces derniers se retrouvent rapidement en dehors du système scolaire.

54. Les enfants eux-mêmes circulent pour plusieurs raisons. Certains sont confiés à des membres de la parenté établis parfois en ville, et qui sont censés bénéficier de meilleures conditions de vie et de scolarisation. Une fois sur place, ils sont souvent mobilisés dans le cadre de travaux domestiques des familles qui les hébergent et ne peuvent suivre assidûment leurs études. Par exemple, une fille raconte que sa mère l'a envoyée à sa tante en ville qui a accouché de jumeaux, ce qui a compromis sa scolarité et l'a mise hors de l'école, du fait d'une incapacité à consacrer le temps qu'il faut à ses études, étant physiquement épuisée par la prise en charge des enfants de sa tutrice.

55. Les enfants migrent aussi pour des raisons éducatives. Les enfants peuvent être confiés à des maîtres itinérants qui sont chargés de leur apprendre le coran. Ces enfants circulent en fonction des trajectoires résidentielles de leurs enseignants. Suivant partout leurs maîtres par choix de leurs parents, ils évoluent dans ce système informel de formation, loin de l'institution scolaire. Parfois, ils ont été retirés de l'école par leurs parents dans leur village ou leur quartier pour suivre les enseignants du coran dans d'autres lieux, parfois fort éloignés. Une autre configuration existante est la migration pour la solarisation : les enfants quittent le ménage parental pour se rapprocher d'une école, d'un collège ou d'un lycée. La migration est alors pensée pour la scolarisation, qu'elle soit ensuite associée ou non au travail et au soutien domestique.

2.5.5. Facteurs socioculturels

56. Les phénomènes de non scolarisation et de décrochage ont été souvent abordés sous l'angle des obstacles structurels telle que l'insuffisance de l'offre éducative (faible niveau d'infrastructures, éloignement des écoles), en occultant les variables socioculturelles et religieuses. Celles-ci gouvernent cependant les représentations que les familles ont de l'école formelle.

57. Bien que les inégalités femmes-hommes aient diminuées, les discriminations de genre pèsent dans les raisons de non scolarisation ou de décrochage. La mise à l'école des filles ne les libère pas des contraintes ménagères ou productives intra-familiales. Cela ne les épargne pas non plus du mariage ou des grossesses précoces.

Il ressort de plusieurs entretiens que pour certains parents, la scolarisation des filles n'est pas une priorité : la place des filles est de rester à la maison et de s'occuper des tâches domestiques. Pour beaucoup de familles, la scolarisation des jeunes filles est tolérée jusqu'au cycle fondamental mais au-delà, elle est considérée comme une menace pour la jeune fille du fait de son éloignement à la famille. La priorité donnée à leur rôle futur d'épouse et de mère hypothèque fortement leur chance d'aller à l'école ou d'achever leur cursus scolaire. L'autre argument évoqué au cours des entretiens est l'inadéquation entre les valeurs socio-culturelles familiales et scolaires. L'école occidentale est, aux yeux des parents, un lieu de perte pour les filles, un lieu qui ne les prépare pas convenablement au rôle d'épouse, ce qui explique le peu d'intérêt que certains parents accordent à la scolarisation de leurs filles. Dans certains cas et selon certains interviewés, l'entretien d'une fille à l'école nécessite plus de moyens financiers que celui d'un garçon, en raison surtout des dépenses vestimentaires (cf. habits souvent plus recherchés et plus chers – Encadré 5) et de la nécessité parfois de compenser l'absence de main-d'œuvre à la maison (par le recours à une aide-domestique extérieure).

Encadré 5 : La place des filles et leurs frais d'entretien quand elles sont scolarisées...

« Comme je vous l'ai dit, ma non-fréquentation de l'école n'est pas due qu'au seul manque de moyens. En plus avant la scolarisation d'une fille n'était pas si importante aux yeux de tout le monde. Il était beaucoup plus préférable que je reste à la maison et surveiller mes frères et sœurs que d'aller à l'école ».
(Extrait d'entretien avec Madame K. D, parent d'élève)

« C'est plus difficile d'entretenir une fille à l'école, elle coûte chère. C'est plus simple avec un garçon ». (Extrait d'entretien avec un enseignant de Kébémér)

58. L'importance de l'éducation arabo-islamique au Sénégal est liée à la volonté pour certaines familles, ainsi que pour certains acteurs clefs de la société sénégalaise (confréries, courants religieux, imams, etc.), de perpétuation d'une identité culturo-religieuse. Aux yeux de certains parents, la meilleure manière d'atteindre cet objectif est la transmission ininterrompue d'une identité culturo-religieuse via l'instruction. L'ancrage culturel est alors pensé au travers du culte appris dans la sphère éducative. Le positionnement de certains acteurs à cet égard hérite en partie d'une réaction contextualisée contre une école initialement définie comme « un apostolat de combat » et que l'administration coloniale a cherché à développer par l'affaiblissement de l'enseignement coranique [Bouche, 1975], ainsi que d'une actuelle posture de connivence entre différents acteurs de la sphère politique éducative (Lewandowski, Niane, 2013).

59. L'offre n'étant pas évolutive et diversifiée en prenant en compte la demande

religieuse, beaucoup de familles ont choisi l'alternative de l'éducation arabo-islamique. Le refus de l'école formelle exprime ainsi parfois un conflit de valeurs. Sous ce rapport, l'éducation arabo-islamique apparaît comme une stratégie de substitution ou d'évitement de l'école formelle. La scolarisation classique est pensée comme une menace pour l'enseignement familial des valeurs traditionnelles et religieuses, et la non inscription d'un enfant à l'école formelle peut exprimer cette conviction motivée par des adhésions religieuses et confrériques.

60. Pour certaines familles, l'absence d'enseignement religieux à l'école formelle constitue un facteur de réticence ; l'école est appréciée comme un lieu de perversion, dont le savoir est considéré comme un facteur de mécréance. L'option pour ces familles d'envoyer leurs enfants dans les *daara* ou les écoles confessionnelles s'explique par cette absence du religieux. Les résultats de l'enquête montrent que le faible TBS dans la région de Diourbel et dans la zone de Darou Mousty est en partie lié à l'emprise de la confrérie mouride par essence réticente à l'éducation occidentale.

61. A défaut d'opter pour une hybridation des parcours d'apprentissage par une pré-scolarité coranique, les parents choisissent d'envoyer leurs enfants aux *daaras*. Pour ces parents comme pour ces enfants, on apprend le coran par obligation et par devoir de conformité avec l'impératif de « connaître sa religion » dans le double but de sauver son âme et de « participer à l'expansion de l'islam ».

2.5.6. Apprentissage et travail des enfants

62. Des enfants en âge scolaire sont envoyés dans les ateliers de formation pour l'apprentissage d'un métier. L'orientation vers cette filière ne résulte pas d'une simple opposition binaire entre éducation d'une part, et apprentissage de l'autre. Le choix de l'apprentissage comme alternative à l'école formelle est le résultat de tout un processus, aux termes de stratégies éducatives bien maîtrisées par les différents acteurs. La préoccupation première des familles reste l'employabilité des jeunes alors que les diplômes scolaires ne garantissent pas l'acquisition d'un travail à la fin des études. Les parents sont en quête de savoirs utiles pouvant permettre à leurs enfants d'accéder à un emploi. L'enrôlement d'enfants scolarisables dans l'apprentissage revêt plusieurs formes.

63. La plupart des enfants sont envoyés vers ce secteur à la suite d'un échec scolaire. Cette transition est facilitée par la richesse des réseaux familiaux d'aide à l'insertion. La majorité des employeurs sont apparentés aux apprentis.

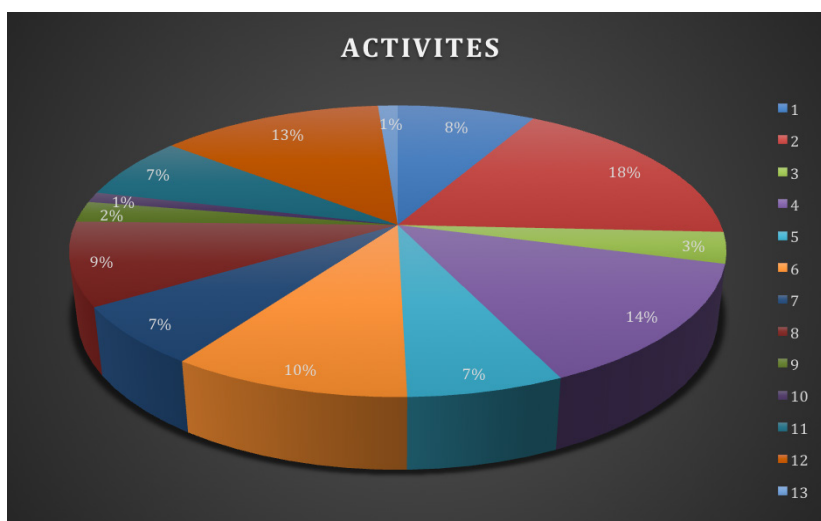
64. Pour une seconde catégorie de familles, l'apprentissage n'est pas un recours mais un choix de départ. C'est ainsi qu'on dénote des générations d'ouvriers dans certains ménages. Pour d'autres familles, l'apprentissage revêt un caractère socio-culturel notamment chez les artisans castés (forge, bijouterie, cordonnerie, etc.). Pour les enfants concernés par cette situation, ils sont envoyés à l'école formelle, le temps d'acquérir une certaine maturité avant d'être enrôlés dans cette formation à laquelle

ils sont pour ainsi dire prédestinés.

65. Pour une troisième catégorie de familles, fortement représentée dans les ménages à revenus faibles et instables, notamment en milieu rural et en milieu périurbain, les parents ont davantage propension à envoyer leurs enfants vers l'apprentissage d'un métier. Pour ceux-là, l'apprentissage offre beaucoup plus de sécurité dans la mesure où il requiert moins de frais (les enfants ne paient généralement pas pour l'apprentissage d'un métier) et permet de réduire certaines dépenses (repas, transport, argent de poche).

66. Le développement d'activités commerciales et artisanales constitue un facteur de déscolarisation assez préoccupant. En effet, beaucoup d'enfants sont mobilisés ou attirés pour ces activités permettant à leurs familles de disposer de ressources financières non négligeables.

Graphique 5 Répartition des enfants enquêtés par type d'activités (Etude ORLECOL)



Légende

- | | |
|--|--|
| 1. Femme de ménage ; bonne ; domestique | 6. Tailleur ; couture ; confection ; mode ; coiffure |
| 2. Mécanique auto-moto ; tôlerie ; vulcanisation ; électricien | 7. Agriculture ; pêche ; élevage |
| 3. Chauffeur ; apprenti chauffeur ; charretier ; conducteur moto | 8. Daara ; école coranique ; talibé |
| 4. Menuiserie bois-métallique ; tapisserie ; forge ; soudure | 9. Restauration ; boulangerie ; plonge |
| 5. Vendeur ; petit commerce ; marchand ; porteur | 10. BTP ; maçonnerie ; manœuvre |
| | 11. Sans activité |
| | 12. Autres |
| | 13. Non renseigné |

2.5.7. Éloignement et indisponibilité de l'offre

67. La région de Diourbel fait partie des régions où les taux d'abandon scolaire sont les plus élevés. La tendance générale est d'expliquer cet état de fait par la forte présence d'écoles coraniques et les stratégies éducatives des familles qui préfèrent ce type de savoir islamique par rapport aux savoirs de l'école dite occidentale. Bien que cette explication reste justifiée, il faudrait en ajouter une autre : le manque d'offre scolaire en matière d'école formelle publique. En effet, les enquêtes ont permis de constater que la question de l'école à Diourbel est beaucoup plus politique que sociale. Touba qui concentre la majorité de la population de la région de Diourbel ne compte qu'une seule école publique. Le reste de l'offre scolaire est constituée par des écoles privées en majorité franco-arabes. De ce fait, les populations de Touba désireuses d'amener leurs enfants à l'école formelle publique ne trouvent pas dans leur ville l'offre correspondante. Leurs enfants sont ainsi envoyés dans les écoles publiques de Mbacké à plusieurs kilomètres, ce qui entraîne des frais supplémentaires pour le transport des élèves et pour la nourriture. Aussi, les parents qui ne peuvent pas subvenir à ces frais, n'envoient tout simplement pas leurs enfants à l'école classique. Par ailleurs, ce phénomène a comme conséquence d'engorger les écoles de Mbacké et des villages alentours.

68. De manière plus générale, les enfants sont aussi en situation hors-de-l'école en raison même de la carte scolaire nationale, notamment pour ceux qui doivent s'inscrire dans l'enseignement secondaire. Certaines localités ne disposant pas d'établissements scolaires, des parents ne souhaitent pas prendre le risque d'envoyer leurs enfants loin d'eux, envisageant les risques de grossesses pour les filles et de comportements pensés comme « déviants » pour les garçons.

69. Le faible taux de scolarisation dans la région de Diourbel, s'explique aussi par le déficit d'offre lié principalement à la résistance des chefs locaux de la région. Les populations ne rejettent pas aussi fortement qu'on pourrait le supposer l'offre de l'école formelle. Cette question reste très délicate dans le contexte de Touba et a été d'ailleurs discutée durant les Assises de l'éducation nationale en 2014. Cependant, les entretiens avec les marabouts ont montré que des pistes de négociation restent possibles pour implanter sous certaines conditions des écoles formelles.

2.5.8. Situations spécifiques aux filles

70. Les filles contribuent souvent à l'économie des familles de manière directe (participation au budget familial) ou indirecte en subvenant à leurs propres besoins, grâce notamment aux emplois domestiques, au petit commerce (vente de sachets d'eau, de jus, etc.). Durant les vacances, des filles de régions comme Diourbel ou Fatick, se rendent à Dakar par exemple pour se faire employer comme domestiques. Ce qui leur permet de disposer de moyens pour leurs familles ou pour des frais liés directement ou indirectement à leur scolarité (fournitures, nourriture, habits, effets de toilette – etc.).

71. La perception du travail des filles est variable. Leur activité apparaît parfois positivement comme une stratégie alternative au paradigme scolaire et un facteur de socialisation. L'implication d'un(e) enfant dans les tâches domestiques est, en effet, souvent considérée comme bénéfique et participant à son éducation. Et le travail rémunéré n'est pas mal perçu du moment qu'il ne modifie pas le comportement social des filles.

72. Au Sénégal, il n'existe pas encore de données fiables sur le nombre de filles contraintes à quitter l'école pour cause de grossesse ou de mariage précoces. Mais ces deux causes constituent des facteurs importants de déscolarisation notamment dans la région de Louga à travers ses départements de Louga et de Kébémér (pour les grossesses précoces) et de Linguère et la zone de Darou Mousty (pour les mariages précoces).

2.5.9. Les enfants vivant avec un handicap

73. Parmi les enfants hors-école se trouvent naturellement des enfants à besoins spécifiques dont le handicap - qu'il soit déclaré ou caché, léger ou lourd - influe de manière plus ou moins négative sur la décision des parents de les inscrire à l'école ou de les en retirer dès les prémices de difficultés.

74. La plupart des établissements scolaires n'ont rien prévu pour faciliter l'accès des infrastructures aux élèves vivant avec un handicap mental ou moteur (notamment visuel). L'espace et le temps scolaires sont conçus en dehors du rythme et des besoins spécifiques des enfants vivant avec un handicap et qui éprouvent quotidiennement des difficultés à s'adapter auxdits espaces et temps.

75. Les enseignants, qui n'ont reçu pour la plupart aucune formation en matière d'éducation inclusive, se soucient peu de la participation ou de la compréhension de ces élèves à besoins spécifiques. Ces élèves sont très souvent écartés ou marginalisés par leurs camarades de classe dans les jeux et les autres activités péri-scolaires. Le sentiment de rejet qui en découle est un motif suffisant pour certains parents de retirer leurs enfants, ou pour les enfants de demander à quitter l'école.

2.5.10. Facteurs psychopédagogiques

76. Les faibles performances scolaires procèdent d'abord de difficultés d'apprentissage qui constituent alors une des premières sources de décrochage scolaire. Et ces difficultés relèvent d'un déficit de manuels au programme (supports didactiques indispensables, notamment dans les disciplines comme le français, les mathématiques, les sciences) et autres outils pédagogiques. Elles résultent aussi de la réduction du temps d'apprentissage causée par le déphasage entre le temps scolaire et le temps social, les grèves répétitives des syndicats d'enseignants, la rentrée scolaire tardive, la fin de l'année anticipée et les retards quotidiens d'élèves. En termes d'heures enseignées, pour un nombre total annuel prévu de 1090,

l'enseignant effectue environ 626 heures, c'est-à-dire 58 % des heures officielles, 462 heures étant perdues. Elles sont aussi occasionnées par une formation déficiente d'une catégorie d'enseignants et par des méthodes d'enseignement centrées sur les « bons élèves ». De nombreux autres facteurs entrent aussi en compte comme le rythme des réformes curriculaires et la question de la motivation enseignante (elle-même multifactorielle).

77. Ces difficultés d'apprentissage sont exacerbées si l'enfant évolue dans un environnement familial illettré. Souvent pionnier de l'école dans la famille, il est alors privé de soutien et de suivi scolaires nécessaires pour combler des déficits de compréhension des enseignements et du temps d'apprentissage. L'inexistence dans les écoles de mécanismes de prise en charge de la difficulté d'apprentissage et les effectifs pléthoriques (notamment dans les quartiers périphériques et populaires de certaines villes) qui rendent impossibles les remédiations personnalisées, laisse l'enfant décrocher.

78. L'absence de prise en charge des difficultés d'apprentissage est d'autant plus génératrice de décrochage scolaire qu'elle est combinée à un système d'évaluation fortement centré sur le classement, donc sur la compétition. En effet, une atmosphère perçue comme trop compétitive notamment par « les vieux élèves »⁷ en échec scolaire peut amener ceux-ci à se sentir stigmatisés à la fois par l'institution et par les pairs. Cet effet donne souvent lieu au décrochage qui apparaît alors comme une stratégie de contournement d'une situation vécue comme dévalorisante voire douloureuse.

79. Le décrochage scolaire découle par ailleurs souvent de la dégradation des infrastructures scolaires, qui détériore les conditions de vie dans certaines écoles devenues de véritables « enfers pour enfants » (toilettes insalubres, fuites sur les toits, poussières, abris provisoires rudimentaires, etc.) et oblitère alors l'envie d'aller à l'école.

80. En outre, les violences physiques ou symboliques entre pairs ou auxquelles des enseignants ont recours comme mode de sanction des élèves ayant enfreint « les lois scolaires » (bavardage en classes, leçons non apprises ou devoirs non faits à la maison, retards, etc.), occasionnent souvent un absentéisme chronique et par ricochet le décrochage, surtout chez les filles et les « vieux élèves » qui ressentent davantage ces violences comme une humiliation.

7 Il s'agit d'élèves plus âgés que leurs camarades de classe ou présentant une corpulence qui font d'eux « l'aîné » de la classe.

Encadré 6 : Les retards annonceurs...

« (...) Chaque jour, c'est une vingtaine d'élèves qui viennent en retard, chaque jour que Dieu fait il y a une vingtaine d'élèves qui viennent devant la porte du surveillant pour demander le billet d'entrée. « Pourquoi ? » « Parce que j'ai raté le premier cours », alors qu'ils sont là juste en bas, c'est ça qui est inquiétant. Si chaque jour vous êtes en retard, chaque jour vous êtes en retard de votre gré... on peut comprendre que vous soyez retenus à la maison par des travaux qui font que vous êtes en retard mais c'est vous qui êtes en retard tous les jours, au terme vous vous désintéressez, ça ne vous intéresse plus et c'est ça qui conduit à l'abandon ». (Extrait d'entretien avec Monsieur A.S., Principal d'un collège dans la région de Fatick)

L'ensemble de ces facteurs entrent en interdépendance : les stratégies familiales, les facteurs socio-culturels et les processus de décision sont intimement liés. De la même manière, la mise au travail des enfants et les migrations sont en étroite interaction avec les conditions économiques des familles et parfois leurs valeurs socio-culturelles. Ces éléments sont également à éclairer avec les représentations que les différents acteurs se font du phénomène HE.

2.6. Perception et vécu du phénomène HE

2.6.1. Le phénomène HE vu par les enseignants et l'administration

81. Selon plusieurs enseignants interrogés, les grandes décisions en matière de scolarisation ou de retrait de l'enfant, sont consécutives à plusieurs facteurs, notamment le déficit de suivi de l'enfant à la maison, l'absence de mesures d'accompagnement (construction d'écoles, recrutement conséquent d'enseignants), le déficit en matière de matériel scolaire et pédagogique, etc.

82. Les enseignants et l'administration scolaire décentralisée considèrent que les enfants HE sont la résultante de différents acteurs. Ils considèrent notamment que dans sa politique éducative, l'État prône une scolarisation universelle et obligatoire sans prendre des mesures d'accompagnement à la hauteur de ses objectifs en termes de construction d'écoles, de recrutement conséquent d'enseignants, d'application des sanctions prévues pour les parents contrevenants, etc.

83. La seconde raison évoquée par les enseignants et les administrateurs est le déficit de suivi à la maison. Les instituteurs perçoivent que les élèves, de retour de l'école sont « abandonnés à eux-mêmes », sachant que la plupart des parents ne savent ni lire, ni écrire le français qui est la seule langue d'enseignement de l'école publique classique.

84. Pour les enseignants, la difficulté des conditions d'enseignement sont sous-estimées par les parents (et par les élèves) qui suspectent parfois les compétences

de l'enseignant. Cette suspicion est révélatrice de difficultés relationnelles entre l'enseignant et les habitants du village ou du quartier qui peuvent, à terme, conduire au décrochage des élèves.

85. Selon certains administrateurs de l'école, la faiblesse des élèves, donc les risques de décrochage, tiendraient largement à des pratiques pédagogiques inadéquates par manque de formation de nombreux enseignants, ainsi que par les grèves cycliques qui obèrent le quantum horaire.

2.6.2. Le HE vu par les parents, la famille et la communauté

86. L'ensemble des facteurs HE évoqués plus haut (situation socio-économique des familles, facteurs culturels, pratiques migratoires, apprentissage et travail des enfants, etc.) sont bien analysés par les parents, la famille et les communautés. Mais les interviewé-e-s insistent particulièrement sur les facteurs économiques : coût de l'école et gain d'emploi incertain pour les diplômés. De manière récurrente les parents, et par extension la famille et la communauté, conçoivent le phénomène des enfants hors-école comme le produit de la situation socio-économique. L'éducation génère des coûts difficilement supportables par les faibles revenus. En effet, les frais d'inscription, les fournitures scolaires, l'habillement, la nourriture et de façon générale l'entretien et le suivi matériel et financier des enfants posent de sérieux problèmes à des parents dont le souci premier est de faire face à des besoins primaires.

87. La désillusion à l'égard de l'école explique aussi que les parents, les familles et les communautés ne se battent plus pour la scolarisation ou le maintien des enfants dans l'institution scolaire. L'école a souvent été présentée comme un facteur d'insertion professionnelle, voire comme gage d'une certaine réussite sociale. Mais de nombreux enfants inscrits ne terminent pas leur scolarité, et les diplômés ne trouvent pas forcément un emploi, du moins en adéquation avec leur formation. Il en est qui arrivent de ce fait à penser que le passage par l'école est peu opportun.

88. Par ailleurs, les perceptions recueillies montrent aussi que les relations famille/école jouent un rôle central dans le phénomène HE. L'intériorisation du jugement scolaire est ainsi un facteur qui contribue à l'éloignement de certaines familles, et donc de leurs enfants vis-à-vis de l'école. Des parents retirent leurs enfants des établissements où ils étaient inscrits, en se référant notamment aux notes obtenues par leurs enfants lors des évaluations. Ils finissent par croire et par accepter que leurs enfants ne sont pas de « bons élèves », qu'ils ne sont pas faits pour l'école. La distance vis-à-vis de la culture scolaire empêche d'interroger d'autres paramètres explicatifs des mauvais résultats des élèves, comme la pédagogie des enseignants, l'environnement de l'école, le contexte socio-familial, etc.

89. La distance avec l'école est parfois entretenue par les pratiques punitives des enseignants. En effet, certains frappent les élèves, les insultent ou les soumettent à des sanctions jugées dégradantes en cas d'incivilité ou lors de mauvaises notes. Certaines

familles et certains élèves s'éloignent de l'école, en raison de l'image violente qu'elle leur renvoie à travers le comportement d'une partie du personnel d'encadrement. Il est à noter cependant que certaines familles cautionnent les sanctions physiques par exemple, car elles les perçoivent comme une dureté nécessaire à une éducation bien suivie.

2.6.3. Le phénomène HE vécu par l'élève et ses pairs

90. Selon une approche *child-centered*, l'étude ORLECOL a porté une attention particulière à la parole des enfants eux-mêmes. Dans la lignée d'autres études sur les enfants travailleurs ou les enfants migrants, le postulat était que le récit des pratiques, le discours et les points de vue énoncés par les enfants concernant le phénomène HE sont porteurs d'un éclairage important, qui ne saurait être ignoré si l'on veut prendre en compte l'ensemble des dimensions et des acteurs.

91. Sont ici brièvement présentés quelques résultats préliminaires de l'analyse des discours d'élèves – filles et garçons – âgés de 11 à 17 ans et scolarisés en classe de CM1, CM2, 4^{ème} ou 3^{ème}, dans différents types d'établissements (privés/publics/laïques/confessionnels), situés en milieu urbain, semi-urbain ou rural à travers les 4 zones couvertes par l'étude (Dakar et banlieue ; région de Diourbel ; région de Louga et site rural de l'observatoire de Niakhar). Les éléments qui nous informent ici de la manière dont les élèves se représentent les situations HE, sont tirés d'un module du guide d'entretien dédié aux thématiques suivantes : leur projet d'avenir (poursuite du parcours scolaire ; activité professionnelle) et les moyens d'y accéder ; leur perception des élèves rencontrant des difficultés à l'école, ou de ceux qui abandonnent ; leur perception des enfants non scolarisés ; les conseils formulés vis-à-vis de ces différents cas « marginaux », etc.

92. Quel que soit leur statut vis-à-vis de l'école (élèves ou non), une très forte proportion des 477 enfants interviewés accorde une grande valeur à l'éducation et au fait de suivre des études. Même si des nuances ressortent – soit exprimées par celles et ceux qui sont « exclus » de l'école pour des raisons économiques, ou encore à travers le récit de problèmes vécus à l'école (violence, humiliation, difficultés d'apprentissage, etc.), la plupart des enfants qui n'ont pas (encore) achevé le cycle du moyen général (3^{ème}) affirment vouloir aller, rester voire retourner à l'école, sous réserve parfois de certains ajustements qu'ils souhaiteraient voir mis en œuvre. Les représentations des élèves vis-à-vis des enfants hors ou en marge de l'école viennent appuyer cette tendance dominante dans le discours des enfants, quant à la valeur positive accordée à l'éducation via l'école formelle.

93. Concernant les situations de non scolarisation (enfants jamais inscrits), les élèves interviewés évoquent généralement la responsabilité des parents, sous-entendant que les enfants « veulent bien étudier ». Pour eux, les études resteraient la meilleure voie d'ascension socio-économique.

94. Vis-à-vis des élèves qui ne « travaillent pas » bien à l'école ou qui n'y « réussissent pas », les élèves insistent sur la nécessité de persévérer (mieux travailler, continuer, s'accrocher, etc.). Cette idée se justifie notamment par le devoir, l'obligation d'aider ses parents, en particulier sa mère. L'échec de l'enfant est considéré dans les normes sociales comme l'échec « social » de la femme à qui revient en premier l'éducation de l'enfant (*Liggey yu ndey, aña doom*⁸).

Il existe ainsi une forme de solidarité entre enfants et une ambivalence dans les relations parents-enfants vis-à-vis de l'école, entre devoir et faute. D'une manière plus globale, le recueil de la perception des acteurs décrite dans cette section souligne les interactions entre acteurs dont les accords, les ambiguïtés ou les conflits jouent un rôle non négligeable dans les trajectoires scolaires.

8 Littéralement en wolof : Le travail de la mère détermine le déjeuner de l'enfant ; soit l'idée fortement ancrée selon laquelle ce sont les efforts de sa mère qui conditionnent la réussite d'un enfant.

CHAPITRE 3 : RECOMMANDATIONS POUR UN PLAN D'ACTION

3.1. Principaux défis à relever

95. En se référant à l'ampleur du phénomène HE telle qu'estimée au chapitre 2 et aux poids respectifs des différentes formes, trois priorités fortes doivent être prises en charge. Il s'agit, par ordre d'importance numérique des enfants concernés, i) de la régulation / intégration des systèmes alternatifs, ii) du non enrôlement, iii) du décrochage. Outre ces priorités fortes, il s'agit aussi de prendre en charge certaines spécificités propres aux filles, aux enfants vivant avec un handicap, aux enfants travailleurs.

96. Plusieurs types d'éducation et de formation coexistent au Sénégal (système formel classique, écoles franco-arabes, *daaras*, apprentissages non formels, etc.). Le nombre d'enfants dans les systèmes alternatifs est lié à l'accessibilité économique et géographique, ainsi qu'à l'adéquation et à la qualité de l'offre éducative formelle classique (publique ou privée). Il est aussi lié au fait que ces systèmes cheminent de manière parallèle, concurrentielle, avec mêmes des risques de « confrontation ». Ce constat déjà évoqué dans le document / vision – finalité orientation des Assises de l'Éducation de 2014 est corroboré par la présente étude : en particulier par son analyse des stratégies familiales, des chaînes de décision, et des interactions entre acteurs. Dès lors, le principal défi pour résorber un des aspects du phénomène HE est de mettre fin au « cloisonnement » entre les systèmes précités. Autrement dit, il s'agit de repenser l'articulation entre les dispositifs d'éducation (formel/non formel, privé/public, confessionnel/non confessionnel, école/daara). Ce qui revient à reconnaître les avantages comparatifs de chacun d'eux, grâce notamment à des « passerelles » permettant de valoriser les acquis obtenus d'un système à l'autre.

97. Concernant le non enrôlement, les facteurs sont multiformes comme pour l'enrôlement dans les systèmes alternatifs. Ils sont liés à l'offre scolaire, aux relations entre offre et demande, ainsi qu'aux difficultés économiques des familles. Un des défis de l'école en Afrique est celui d'une école adaptée ou en communication avec les valeurs de référence, l'environnement socioculturel et les aspirations économiques des familles. Autrement dit, il faut proposer une école réconciliée avec la communauté, une école de proximité, avec une organisation et des contenus ciblés, pertinents.

98. Afin de limiter les décrochages, il importe non seulement de faire connaître et reconnaître aux familles et aux apprenants les bienfaits socioéconomiques d'une scolarisation achevée, mais aussi et surtout de pouvoir lire les signes avant-coureurs de la déscolarisation. Grâce à une posture anticipatrice, la gestion des risques pourrait être facilitée.

99. Les données du RGPHAE 2013 (cf. supra 2.3) indiquent une très faible différence

entre filles et garçons en ce qui concerne le phénomène HE de manière globale. Dès lors, le défi est de maintenir au moins cette situation, grâce notamment à la prévention des grossesses précoces, à l'implémentation de l'approche genre dans les pratiques pédagogiques.

100. Pour les enfants vivant avec un handicap, une approche est à développer non seulement pour prendre en charge leurs besoins spécifiques, mais aussi pour valoriser leur potentiel souvent méconnu, afin de mettre fin à leur stigmatisation.

101. Les opportunités économiques et financières d'utilisation de la main d'œuvre enfantine, notamment en milieu rural et/ou défavorisé constituent un facteur non négligeable dans le phénomène HE. Le défi à relever reste l'atténuation de la pauvreté en offrant d'autres alternatives aux familles vulnérables : suivi des enfants, re-scolarisation des enfants travailleurs, mesures de protection sociale de l'enfance et de la famille.

3.2. Objectifs généraux - stratégies et mesures phares de mitigation du phénomène HE

102. Afin de relever les défis susmentionnés, le plan d'action à concevoir pourrait adopter diverses stratégies et s'appuyer sur plusieurs leviers que laissent entrevoir les données statistiques et les analyses qualitatives de l'étude. La table 1 indique quelques options stratégiques et des opportunités pouvant être valorisées. Quant à la table 2, elle recense quelques mesures phares autour desquelles pourrait être structuré un futur plan d'action opérationnel.

Tableau 9 : Éléments de stratégies et leviers

| Type de HE | Objectif général | Stratégies possibles | Leviers / Opportunités |
|---|---|--|--|
| Enrôlement dans les systèmes alternatifs | Promouvoir une offre d'éducation et de formation plurielle, décloisonnée mais intégrée | <ul style="list-style-type: none"> · Réhabilitation du statut des systèmes dits alternatifs · Mise en place de passerelles entre système classique et systèmes dits alternatifs (i.e. mécanismes et instruments de certification à la fin de la formation) | <ul style="list-style-type: none"> · Implication et coordination des différentes parties prenantes |
| Non scolarisation | Conformer l'offre d'éducation aux besoins et aspirations des populations (conciliation offre/demande) | <ul style="list-style-type: none"> · Révision des référentiels de compétence · Mise en cohérence de la logique et du temps scolaires avec les logiques et temps sociaux | <ul style="list-style-type: none"> · Pertinence de l'offre éducative par rapport aux véritables besoins des apprenants et de leurs familles · Obtention d'un acte de naissance pour tous les enfants en âge scolaire |
| Décrochage | Anticiper les décrochages | <ul style="list-style-type: none"> · Gestion préventive et ciblée des élèves à risque · Sécurisation (sanctuarisation) et pacification de l'espace scolaire | <ul style="list-style-type: none"> · Système de veille et d'alerte (NB : femme CM = faible HE) · Soutien scolaire · Tutorat et mentoring |

Tableau 10 : Mesures /actions pour la mitigation du phénomène ‘hors école’

| Types | Désignation | Lieu de mise en œuvre des mesures / actions | | |
|--|--|---|----------|---------------|
| | | Niveau central | IEF & IA | Etablissement |
| Socioéducatif et politique | Instauration de «Bourses sociales» au bénéfice d'enfants à risque | X | | |
| | Renforcement de l'attractivité de l'école classique | X | X | X |
| | Instauration d'une semaine de l'excellence pour une plus grande visibilité de la réussite scolaire | X | | |
| Technique / Administratif / Organisationnel | Prise en charge (ancrage) du 'Hors école' dans le PAQUET. | X | X | |
| | Collecte systématique et mise à disposition des données relatives au HE | | X | X |
| | Révision / adaptation de la carte scolaire | X | X | |
| | Système de veille et d'analyse du HE | X | X | X |
| | Effectivité du suivi médical (fiche de santé) | | X | X |
| | Elaboration de plans d'action HE | X | X | X |
| | Système de motivation des enseignants dispensant des cours de soutien | X | X | X |
| Pédagogique | Approche genre du décrochage (focus sur les enfants à risque) | | X | X |
| | Systématisation des cours de soutien aux élèves en difficultés d'apprentissage | | | X |
| | Formation des enseignants aux techniques de remédiation | | X | X |
| | Privilégier un système d'évaluation moins centré sur le classement | | X | X |
| | Effectivité de l'exploitation des cahiers d'absences | X | X | X |
| | Renforcement de la place du Cahier de roulement comme instrument de veille et d'anticipation du décrochage | | | X |
| Communication / Mobilisation sociale | Institution de groupes d'alerte pour prévention et gestion du HE : fonction de référent-famille | | X | X |
| | Campagnes de sensibilisation / plaidoyer sur le HE | X | X | X |
| | Bulletins d'alerte dans les médias | X | X | X |

Tableau 11 : Eléments de prévention et de gestion du phénomène 'hors école selon les régions

| Région | Encourager / Consolider | Surveiller / Anticiper | Mitiger / Confiner |
|-------------|-------------------------|--|---|
| Dakar | | <ul style="list-style-type: none"> Enfants dans les daaras Frais de scolarisation | <ul style="list-style-type: none"> Déscolarisation Travail salarié permanent ou temporaire |
| Thiès | | <ul style="list-style-type: none"> Enfants dans les Daaras | <ul style="list-style-type: none"> Déscolarisation |
| Kaolack | | <ul style="list-style-type: none"> Enfants dans les écoles coraniques ou arabes | <ul style="list-style-type: none"> Travail indépendant des enfants |
| Fatick | | <ul style="list-style-type: none"> Enfants alliant études et travail Travail des enfants | <ul style="list-style-type: none"> Décrochage |
| Kaffrine | | <ul style="list-style-type: none"> Enfants sans bulletin Enfants dans les écoles coraniques ou arabes | <ul style="list-style-type: none"> Non scolarisation Travail indépendant des enfants |
| Diourbel | | <ul style="list-style-type: none"> Enfants sans bulletin Enfants dans les Daaras ou écoles franco arabes Enfants alliant études et travail Déficit d'offre scolaire formelle | <ul style="list-style-type: none"> Non scolarisation Déscolarisation Perception négative de l'école Travail indépendant des enfants |
| Louga | | <ul style="list-style-type: none"> Enfants sans bulletin Enfants alliant études et travail Enfants mobilisés dans le travail productif Grossesses et mariages précoces | <ul style="list-style-type: none"> Inadéquation entre valeurs socioculturelles familiales et scolaires |
| Saint-Louis | | <ul style="list-style-type: none"> Non scolarisation | <ul style="list-style-type: none"> Déscolarisation |
| Matam | | <ul style="list-style-type: none"> Non scolarisation dans le formel | <ul style="list-style-type: none"> Déscolarisation |
| Ziguinchor | | <ul style="list-style-type: none"> Non scolarisation dans le formel | <ul style="list-style-type: none"> Déscolarisation |
| Sédhiou | | <ul style="list-style-type: none"> Enfants sans bulletin Travail des enfants Non scolarisation dans le formel | <ul style="list-style-type: none"> Travail indépendant des enfants |
| Kolda | | <ul style="list-style-type: none"> Enfants sans bulletin Non scolarisation Grossesses précoces | <ul style="list-style-type: none"> Travail des enfants |
| Tambacounda | | <ul style="list-style-type: none"> Non scolarisation Enfants sans bulletin | <ul style="list-style-type: none"> Travail des enfants |
| Kédougou | | <ul style="list-style-type: none"> Non scolarisation | <ul style="list-style-type: none"> Travail des enfants Déscolarisation |

NB : Les aspects ci-dessous sont à encourager ou à surveiller ; mais l'étude ne précise pas les régions où ils sont prégnants

- École formelle reconnue par les familles comme déterminante dans l'insertion professionnelle
- Centralité de l'éducation pour le développement de l'individu
- Enfants victimes des mobilités familiales
- Pluriactivité des enfants
- Travail domestique des enfants
- Non anticipation des décrochages

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

103. En Afrique subsaharienne en général et au Sénégal en particulier, le phénomène du HE progresse assez nettement et n'est point négligeable. Pour le Sénégal, la catégorie la plus importante concerne les enfants qui n'ont jamais fréquenté une école formelle (école française ou franco arabe, publique ou privée). Si le HE est peu différencié entre garçons et filles, il concerne beaucoup plus les enfants vivant avec un handicap ou n'ayant pas d'acte de naissance. Il varie sensiblement selon la tranche d'âge, la zone de résidence, la région, le profil socioculturel du chef de ménage.

104. Si tous les acteurs concernés s'accordent à reconnaître la nécessité d'une scolarisation des enfants, les positions divergent quant aux stratégies éducatives à choisir. Et les choix, qui découlent souvent de processus assez complexes, semblent bien déterminés par les conditions économiques et par les valeurs socioculturelles de référence.

105. Les systèmes alternatifs comme les daaras et l'apprentissage, sont bien privilégiés par nombre de familles. Cela procède de stratégies d'investissement éducatif bien conscientes. Au principe de ces choix, il y a la vivacité de certaines valeurs socioreligieuses notamment en milieu rural. Pour beaucoup, il s'y ajoute aussi le sentiment d'un « retour sur investissement » dans l'école classique assez hypothétique. Autrement dit, la rentabilité socioéconomique desdits systèmes alternatifs apparaît à leurs yeux comme plus sûre, en tous cas sur les court et moyen termes.

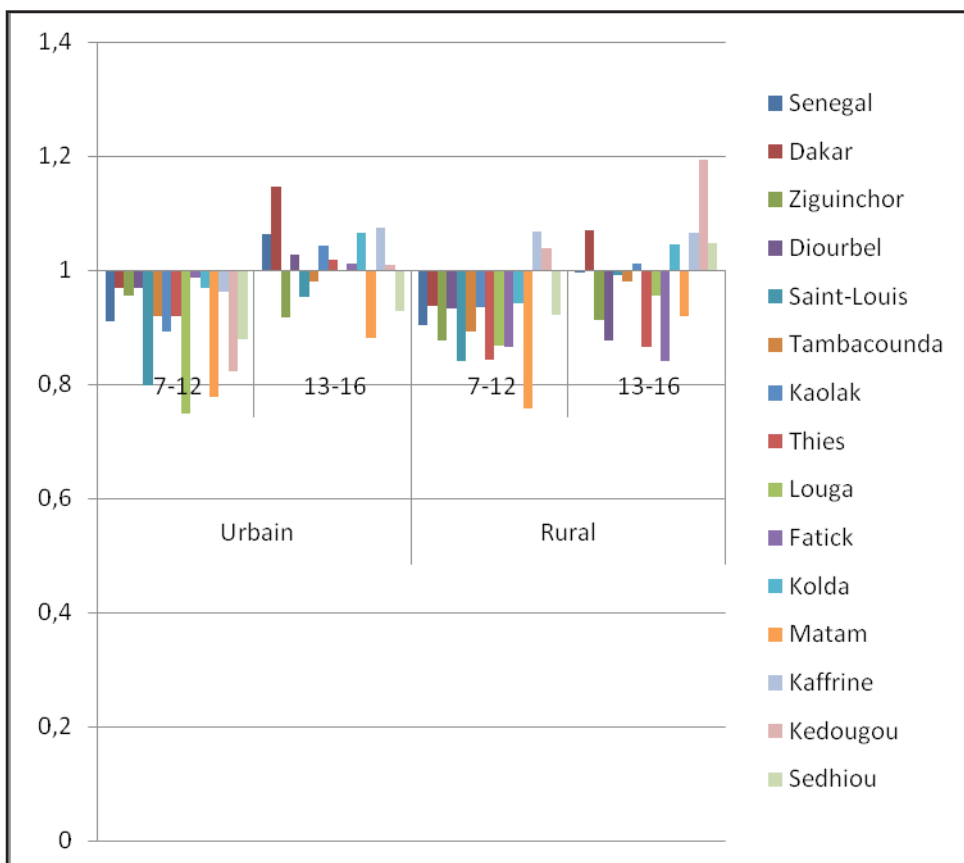
106. Même si le phénomène HE est largement prégnant dans le système scolaire sénégalais, il demeure insuffisamment géré. Il y a un réel déficit de systèmes de prévention et de gestion efficaces, aussi bien au niveau des familles, des classes, que des administrations scolaires.

107. Le phénomène HE apparaît comme un processus davantage subi que voulu par l'enfant. Ce dernier est en général peu sollicité dans la prise de décision. Celle-ci implique et mobilise souvent des acteurs autres que les parents directs, pas toujours « visibles » mais largement déterminants (marabouts – oncles – proches – etc.).

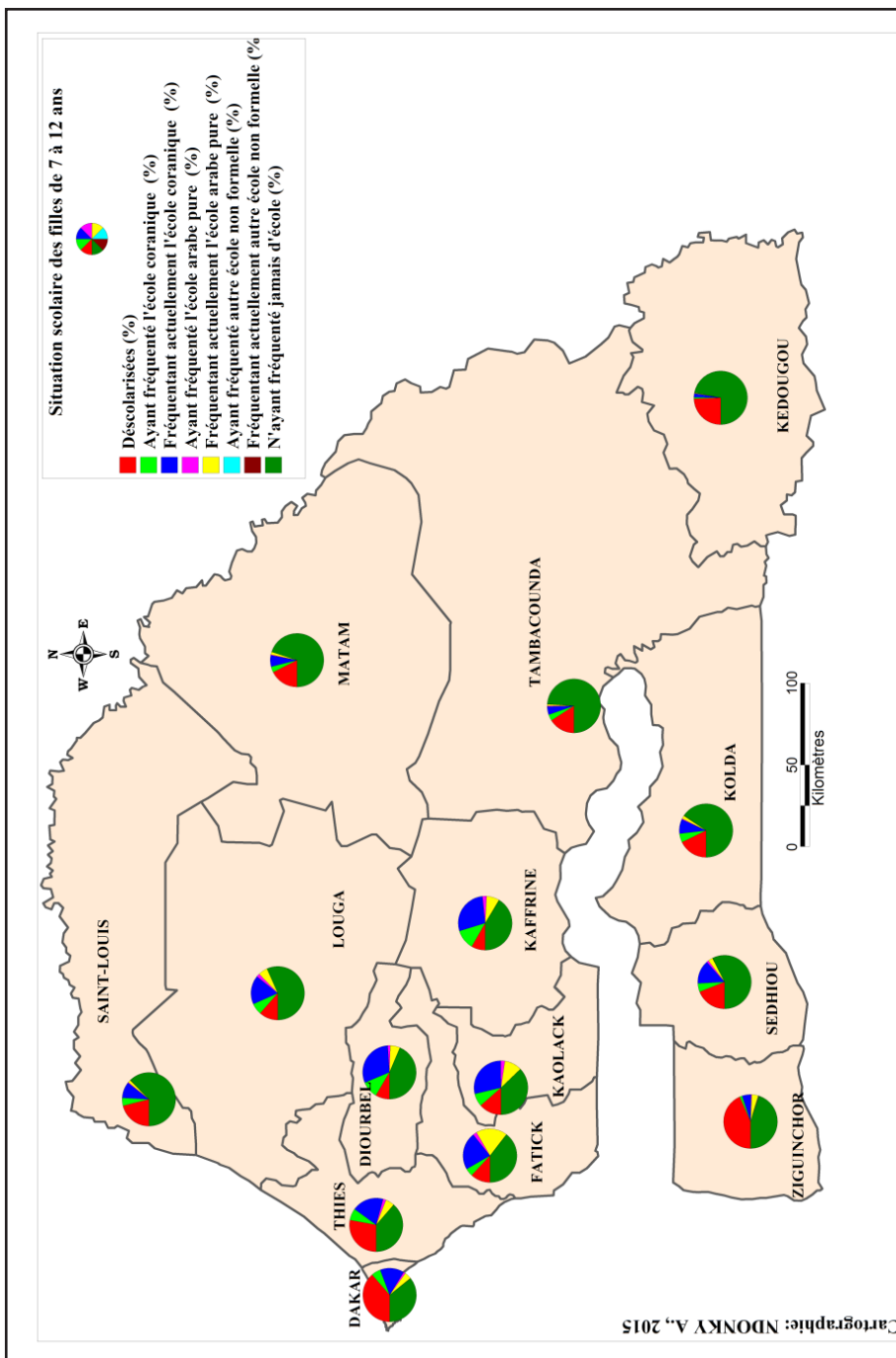
108. Dès lors, une gestion efficace du HE suppose la mobilisation et l'implication de tous les acteurs clefs. La gestion préventive et ciblée du phénomène présente des avantages comparatifs certains.

Annexes

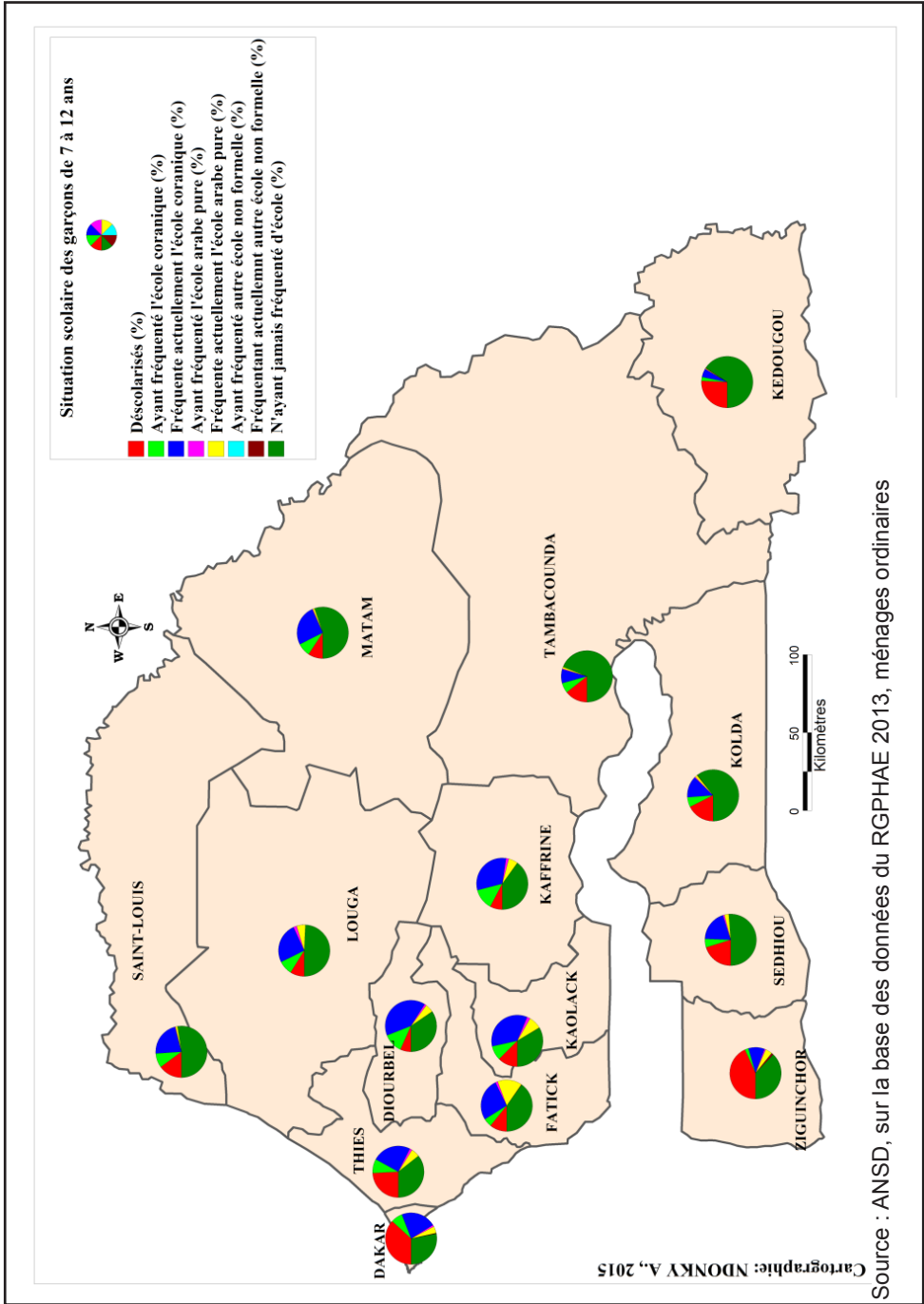
Graphique 6. Rapports de féminité parmi les enfants «hors l'école» selon le groupe d'âge, le milieu de résidence et la région



Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

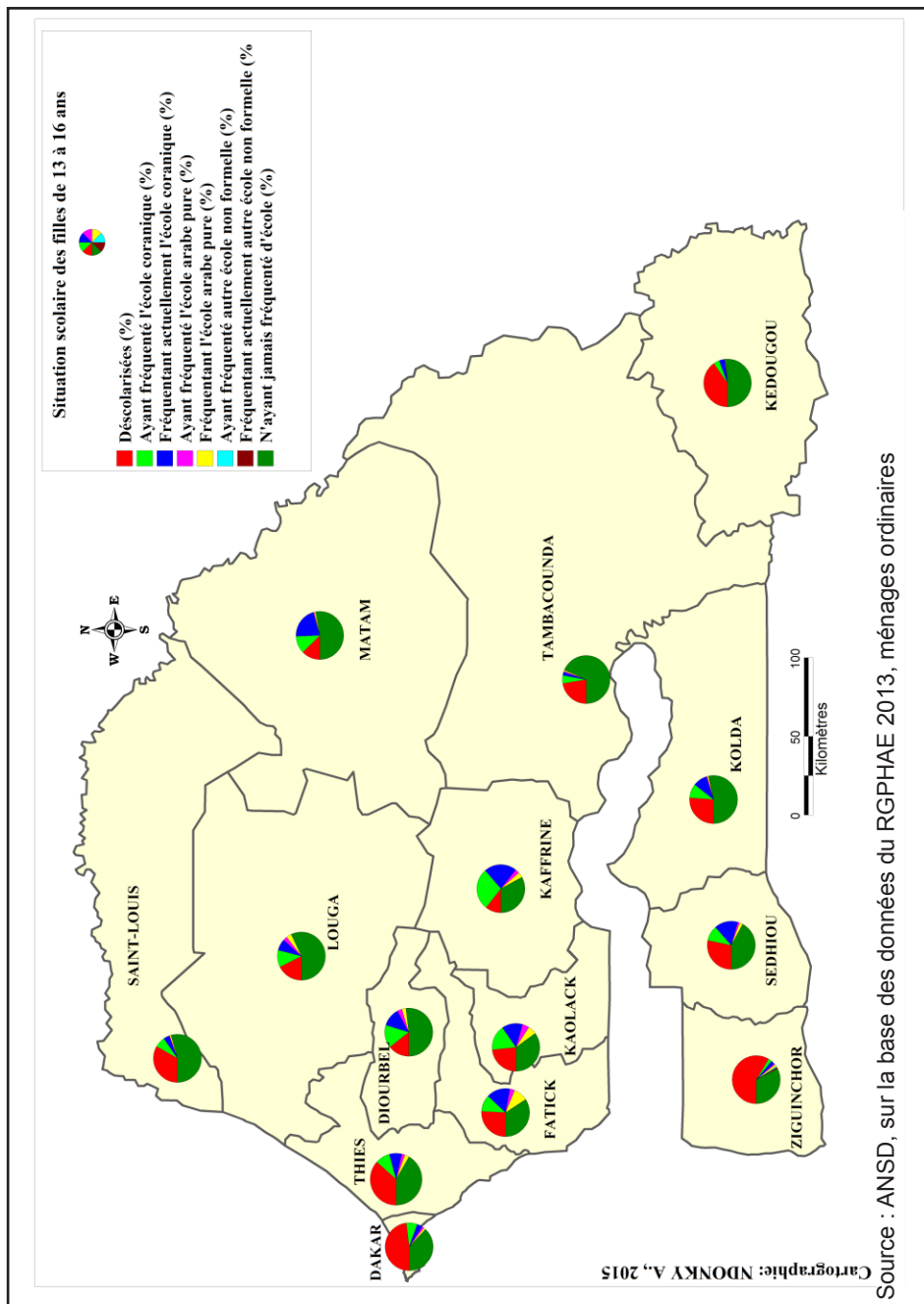


Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

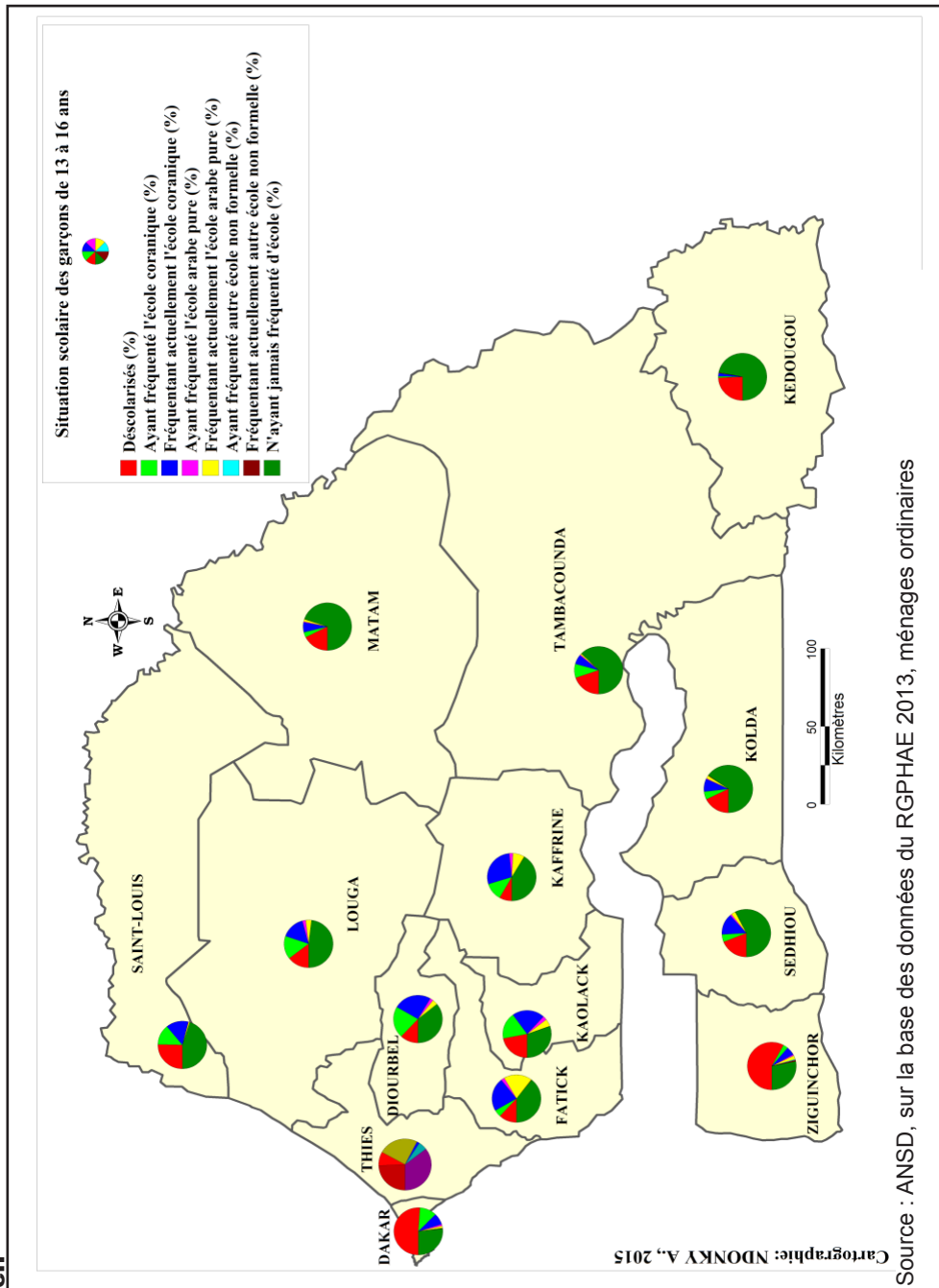


Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

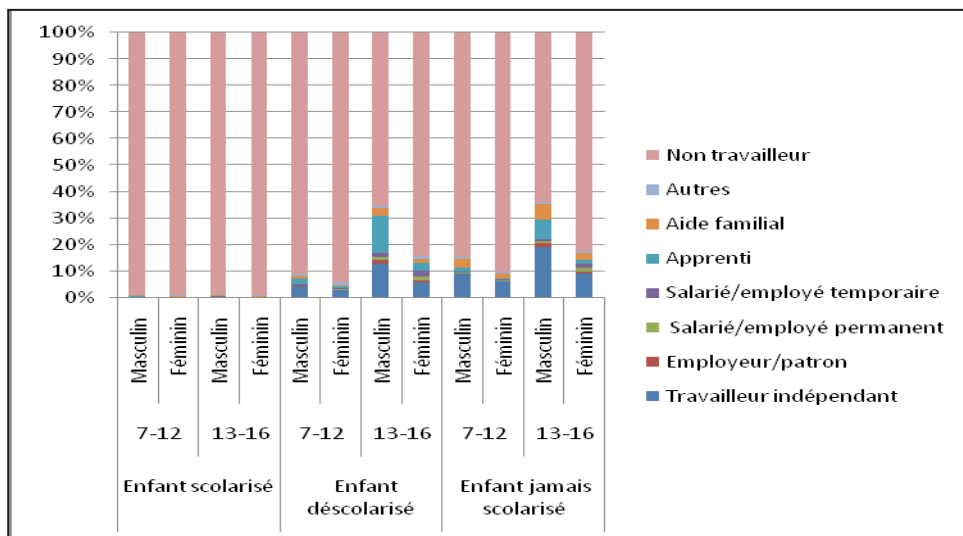
Cartes 5. Répartition des filles «hors l'école» selon l'expérience scolaire et la région à l'âge secondaire moyen



Cartes 6. Répartition des garçons «hors l'école» selon l'expérience scolaire et la région à l'âge secondaire moyen



Graphique 7: Répartition des enfants selon le statut scolaire, l'âge, le sexe et le statut dans l'occupation



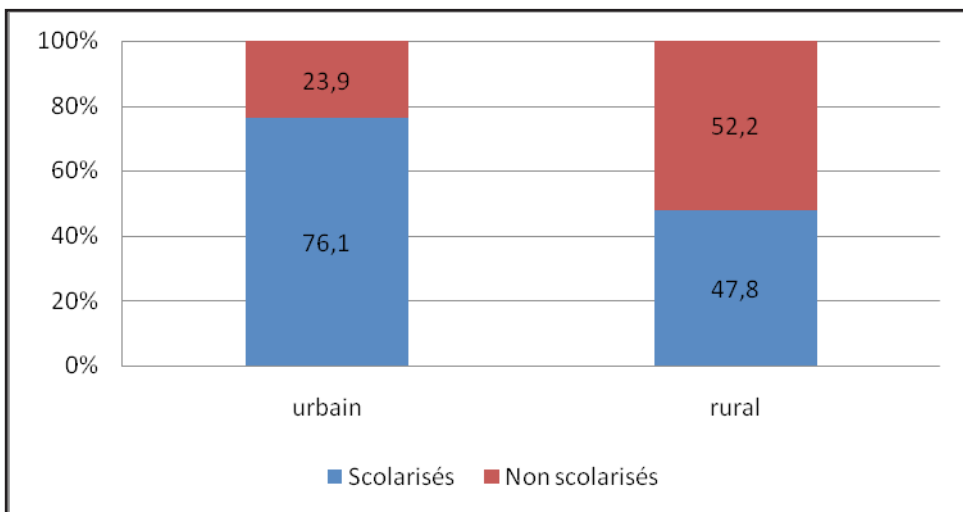
Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

Tableau 12: Répartition des enfants vivant avec un handicap selon le statut scolaire, le type de handicap, l'âge et le sexe

| 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% |

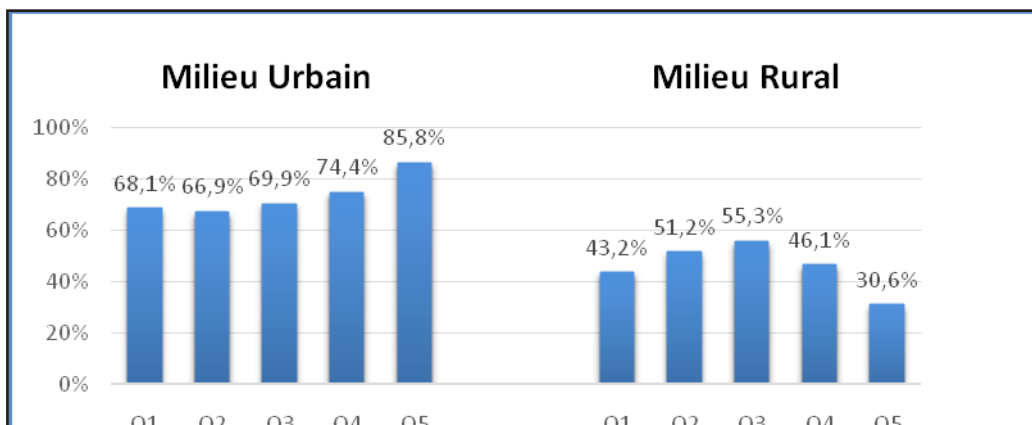
Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

Graphique 8: Répartition de la proportion d'enfants scolarisés selon le milieu de résidence



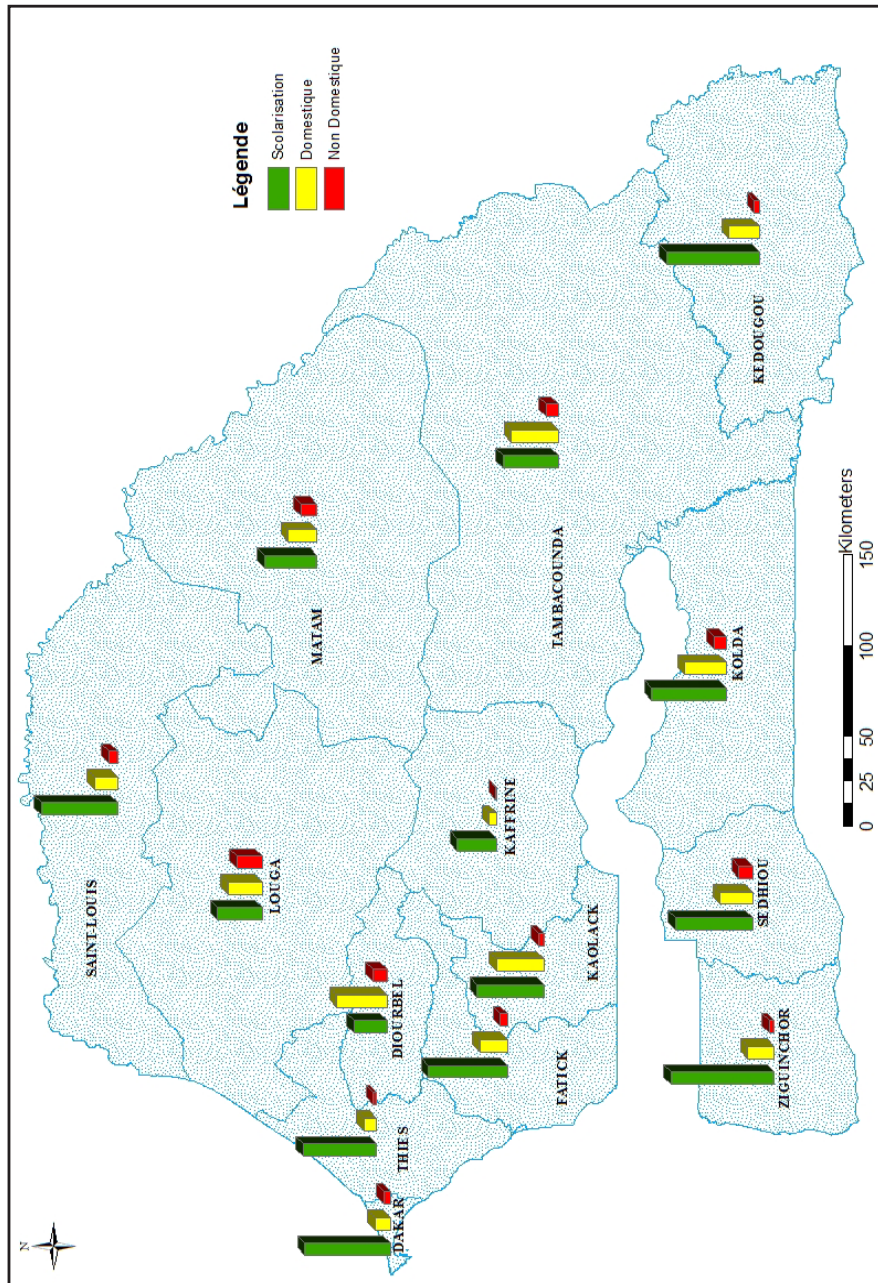
Source : EDS 2010-11, (Touré, 2014)

Graphique 9: Répartition de la proportion d'enfants scolarisés suivant le niveau de vie des ménages et le milieu de résidence chez les 7-16 ans



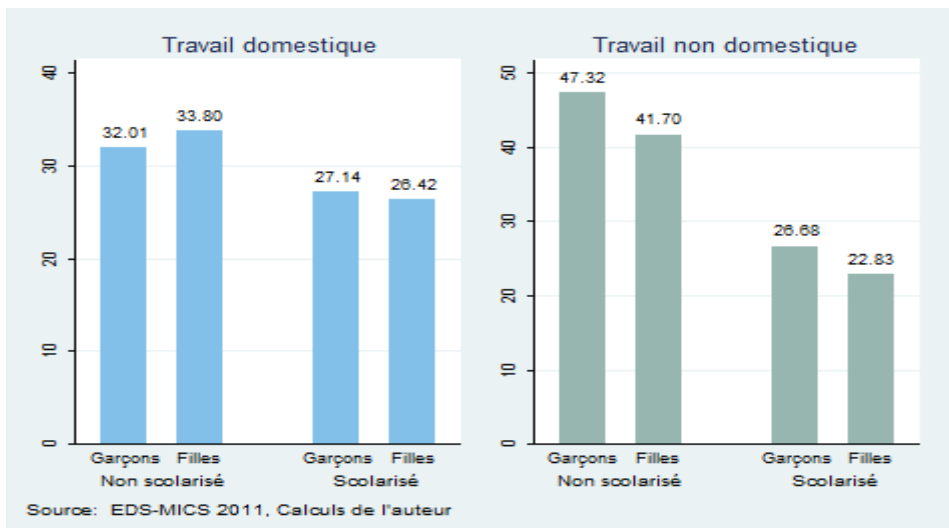
Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

Carte 7: Taux de participation aux activités des enfants de 7-16 ans suivant les régions du Sénégal



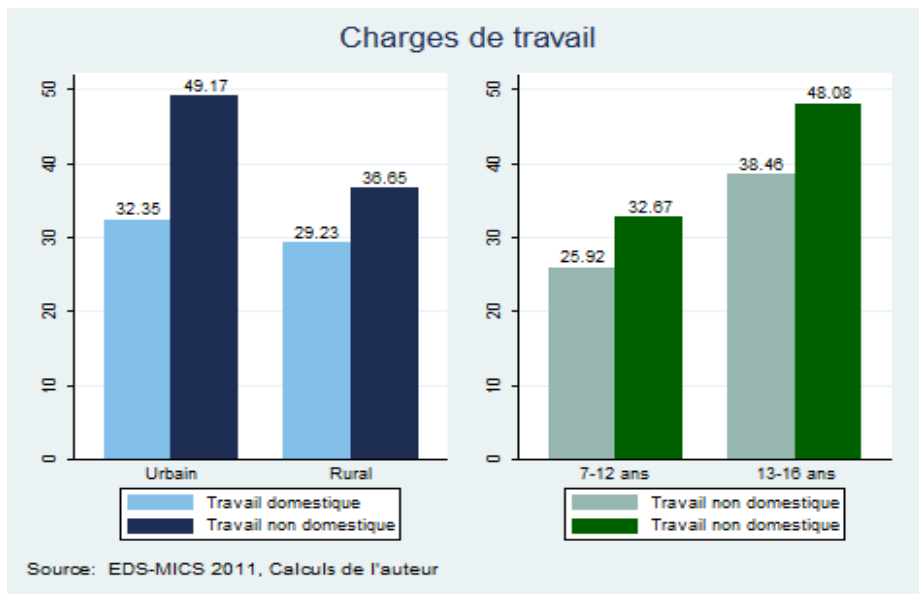
Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

Graphique 10: Charge de travail des enfants de 7-16 ans au Sénégal (en nombre d'heures/semaine) suivant le sexe et le statut de scolarisation



Source : EDS-MICS 2011 (Thioye, 2015)

Graphique 11: Charge horaire des enfants travailleurs de 7-16 ans au Sénégal (en nombre d'heures/semaine) suivant l'âge de l'enfant et le milieu de résidence



Source : EDS-MICS 2011 (Thioye, 2015)

GUIDE D'ENTRETIEN 1 – AVEC LES ENSEIGNANTS

Présentation de l'enquête et de l'enquêteur/trice

I Dans votre classe, profil des élèves

Note enquêteurs : Même questions que pour directeur d'établissement mais au niveau de la classe

- Age ? (estimation par rapport à l'âge officiel)
- Sexe ? (proportions habituelles ?)
- Niveau préliminaire requis ? test d'entrée ?
- Quartiers ou villages de résidence des élèves ? migrants ?
- Profession des parents d'élèves ?
- Activité(s) des élèves (travail parallèle) ? Pour quelles raisons ?

II Rencontres avec l'entourage des élèves

Note enquêteurs : Même questions que pour directeur d'établissement mais au niveau de la classe

- Quel entourage de l'enfant est en lien avec l'établissement ? (père, mère ? tante ? tuteur ? grand-frère ? etc.) ? Pourquoi ?
- Quel type de rencontres ? formelles (conseil de classe, réunion parents-enseignants, associations de parents d'élèves, convocations, implication des parents ou de la communauté dans les activités en classe ou péri-scolaires) ou informelles (sorties de l'école, quartier, village, etc.)
- Fréquence des rencontres formelles entre les responsables de l'établissement et les parents ou l'entourage ?
- Assiduité des parents ou de l'entourage à ces rencontres ?
- Profil des parents ou des personnes de l'entourage les plus assidus (parents ou entourage d'enfants à risque de déscolarisation ?) Pourquoi ?
- Degré d'implication des parents ou de l'entourage dans l'anticipation et la gestion du décrochage ? Conscience du risque ? Modalité d'implication ? Pourquoi ?

III Mode d'enseignement

- Disponibilité réelle des manuels et outils pédagogiques ? utilisation réelle ? Lesquels ?
- Quel type de pédagogie ? (Par discipline ? par PPO ? par APC ?)
- Langue d'enseignement ? et langues enseignées ?
- Usages des savoirs locaux (de quels types et sous quelle forme) ?
- Usages des savoirs religieux (de quels types et sous quelle forme) ?
- Types de sanctions/punitions ? Dans quelles situations ?
- Types de récompense ? Renforcement positif ? Dans quelles situations ?

IV Le décrochage

Note enquêteurs : Même questions que pour directeur d'établissement mais au niveau de la classe

1) Ampleur du décrochage et de l'exclusion dans la classe

Avez-vous une idée sur :

- * les enfants qui ont abandonné : nombre d'abandon, période d'abandon, classe, etc. Si possible, détailler les données sur ces enfants : sexe, profession des parents, origine si migration, etc.

- * les enfants qui ont été exclus : nombre, période, classe, cause de l'exclusion, etc. Si possible, détailler les données par niveau d'études, par sexe et par toute autre information disponible.

- * Comparaison par années d'études (abandons et exclusions), par sexe et sur plusieurs années ou par tout autre critère dont l'information est disponible.

Savez-vous s'il existe des données sur ces abandons et exclusions ? Est-ce possible d'en avoir une copie ? (ou : de les consigner par écrit ?)

2) Analyse du décrochage et de l'exclusion dans votre classe

- * S'agit-il de décrochages définitifs ou de scolarisation sporadique (ponctuelle), de retours à l'école, de changements d'écoles, etc. ?

- * Quelles sont les classes critiques de décrochage ?

- * Quels sont les signes avant-coureurs du décrochage dans votre classe ? (absentéisme ? niveau scolaire ? comportement ? etc.). A-t-on des données sur l'absentéisme dans l'établissement ?

- * Comment le décrocheur est vu par ses pairs (par les autres élèves) ?

- * Quels facteurs expliquent le décrochage dans votre classe ? (pauvreté, travail, migration, entourage de l'enfant, acquis et résultats scolaires, trajectoire scolaire passée, etc. ?)

- * Trajectoire après décrochage ? (travail, autre type d'éducation ou de formation, migration, mariage...)

>> Pourriez-vous en conclusion, décrire les profils des enfants décrocheurs ? les profils des enfants exclus ? Peut-on établir une typologie (voir les différents types d'enfants décrocheurs ou exclus) ?

- * Existence dans l'établissement de mécanismes de prévention et de gestion des décrochages ? Et au niveau de votre classe ?

- * Existence en dehors de l'établissement d'instances ou d'organisations de prévention, de gestion des décrochages ? Quel lien entre l'établissement et ces instances ?

3) Votre implication personnelle avec les enfants à risque ?

Est-ce possible de s'impliquer ? pourquoi ? si oui, comment le faites-vous ?

Note enquêteur : attention à ne pas mettre l'enseignant en défaut dans la façon de poser ces questions. Il ne s'agit pas d'évaluer son travail mais de comprendre comment ca se passe.

V Identification d'élèves

- **Dans votre classe, pourriez-vous me donner le nom de 2 élèves à risque important de décrochage, si possible une fille et un garçon.**

Pourquoi pensez-vous à ces élèves-là ? quels sont leurs comportements en classe ? leurs résultats scolaires ? leurs situations familiales ? etc.

- **Dans votre classe, pourriez-vous me donner le nom de [1 ou 2] élèves qui ont peu de risque de décrocher** (si 2 élèves et si possible : un garçon et une fille).

Pourquoi pensez-vous à ces élèves-là ? quels sont leurs comportements en classe ? leurs résultats scolaires ? leur situation familiale ? etc.

- **A quels moments puis-je interroger les élèves cités ? Sera-t-il facile ou non d'interroger ensuite leurs parents ? Avez-vous des conseils particuliers pour cela ?**

Question finale

Selon vous, que pourrait-on idéalement mettre en place pour attirer davantage les enfants à l'école et les y maintenir ? Pourquoi ?

Identification de l'enseignant

- Statut ?
- Qualification professionnelle ?
- Ancienneté dans l'enseignement ? Ancienneté dans le poste ?
- Degré d'implication dans les activités scolaires et périscolaires. Pourquoi ?

GUIDE D'ENTRETIEN 2 - AVEC LES ÉLÈVES À RISQUE ET À MOINDRE RISQUE DE DÉSCOLARISATION

Note enquêteurs

1/Partir des indications de l'enseignant sur l'élève (voir guide enseignant) mais ne pas orienter trop les questions

2/ Si possible AVANT l'entretien, consulter le cahier de devoirs ou de roulement de l'élève, ou son bulletin de notes (si collégien-ne). S'informer sur ses résultats aux examens ou évaluations, sur son cursus scolaire, etc.

3/ Privilégier le fait que **l'enfant soit en confiance et à l'aise et parle librement de sa vie à l'école et hors de l'école** plutôt que chercher à poser toutes les questions. Il faut surtout comprendre la dynamique et la logique de l'enfant que vous avez en face de vous. Vous pouvez plaisanter et jouer avec lui. Choisissez un lieu approprié (l'idéal est dans un lieu sans personne pour écouter la conversation, par ex. la cour ?).

Présentation de l'enquêteur/enquêtrice et de l'enquête

Bonjour, je m'appelle XXX et je m'intéresse aux enfants du Sénégal et à ce qu'ils font à XXX (citer le village/la ville/le quartier).

J'aimerais te poser quelques questions pour mieux comprendre comment ça se

passes pour les enfants à l'école et en dehors de l'école. Tu es d'accord ?

Et toi, comment t'appelles-tu ? As-tu toujours habité dans ce village/quartier ? si non, où étais-tu avant ?

Pour que ce soit plus facile pour me souvenir de toutes les informations, je vais enregistrer notre conversation. Mais je garderai la cassette pour moi, je ne la donnerai à personne (ni à l'école ni au quartier ni au village). Tu es d'accord ?

Vie de l'enfant

Note enquêteur :

-prendre du temps sur ces questions même si le temps sera réduit pour la fin de l'entretien ensuite.

-si l'enfant détaille des activités de travail hors de l'école : poser les questions de précisions de la partie « travail non scolaire » plus bas. Sinon, revenir sur cette question à la fin de l'entretien.

- Peux-tu me raconter comment se passe une journée (habituelle) pour toi, du matin au soir (depuis le moment où tu te lèves jusqu'au moment où tu te couches) ?

- Peux-tu me raconter comment tu passes une semaine à la maison, à l'école et ailleurs ? Par ex, le lundi, le mardi...jusqu'au dimanche (tu fais quoi ? ou ? avec qui ? pourquoi ?)

- Qu'est-ce que qui est facile/difficile, agréable/désagréable pour toi dans ta journée ? dans ta semaine ?

- Si tu avais le pouvoir magique de changer les choses, qu'est-ce que tu changerais dans ta journée ? et dans ta semaine ?

I. Situation scolaire et apprentissage

1. Études et travail scolaire

Quelles sont les matières/disciplines que tu apprends en cours ? Quelles sont tes disciplines favorites (pourquoi) ? Quelles sont les disciplines que tu aimes le moins (pourquoi) ?

Comment apprenez-vous en classe (comment fait le professeur ? comment font les élèves, etc.) ? Est-ce que tu aimes la manière dont ça se passe ? (qu'est-ce que tu aimes et qu'est-ce que tu n'aimes pas, pourquoi ?)

Comment est l'ambiance en classe ? Pourquoi ?

2. Réussite / Difficultés scolaires

*(Note enquêteur : prendre appui si possible sur documents (cahiers, bulletins, résultats aux examens ; cursus scolaire, sollicités si possible avant l'entretien, auprès de l'enseignant. **Mais bien préciser à l'enfant que l'on n'est pas en train de l'évaluer.**)*

Quelles sont tes moyennes aux différentes évaluations depuis le début de l'année ?

Comment tes résultats ont évolué/changé depuis ces dernières années ? Pourquoi ?

As-tu déjà redoublé ? Quelle classe ? Pourquoi ?

Est-ce que tu arrives à comprendre les cours ? Comment tu fais si tu n'arrives pas à

comprendre ?

Comment réagit ton enseignant/professeur quand tu ne comprends pas ? et quand tu n'as pas de bonnes moyennes ? et les autres enfants comment réagissent-ils ?

Comment tu te sens, toi ?

Est-ce qu'il y a des choses pour lesquelles tu es doué/à l'aise/fort et qui ne sont pas évaluées à l'école ? Lesquelles ?

3. Apprentissage scolaire/Apprentissage hors école

(Note enquêteur : ces questions peuvent venir aussi au moment du récit de vie au début ou des activités extra-scolaires à la fin)

Qu'est-ce que tu apprends à l'école et que tu n'apprends pas à la maison ou ailleurs ?

Est-ce que ce que tu apprends à l'école te sert ? (à quoi ? où ? comment ?)

Qu'est-ce que tu apprends en dehors de l'école (où ? par qui, comment ?) (ex : cuisine, travail au champs, travail atelier, religion, sport, art, langues, relations familiales, comportements, etc.) ?

Est-ce que ce que tu apprends en dehors de l'école te sert dans tes études ? Comment ?

Qu'est ce qui est le plus important pour toi dans ce que tu apprends ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que ta famille/ton entourage pensent de ta scolarité/ des connaissances que tu as acquises à l'école ? Qui s'intéresse à cela dans ta famille ?

II. Établissement et relations à l'école

1. Ecole

- Qui a décidé de t'inscrire dans cette école ? Pourquoi avoir choisi celle-ci et pas une autre ?

- Aimes-tu cette école ? (Pourquoi ?) Qu'est-ce que tu aimes / n'aimes pas à l'école ?

- Combien de temps tu marches entre la maison et l'école ?

- Comment tu considères les horaires d'entrée et de descente ?

- Comment est ta classe ? (agréable ? sécurisante ? en bon état ?)

- Comment est la cour de l'école ? (grande ? petite ?) Est-ce que tu peux y jouer tes jeux favoris avec tes camarades ?

Existe-t-il des latrines à l'école ? Où se situent-elles ? Sont-elles séparées filles/garçons ? Cela te convient ?

Comment ça se passe au niveau du balayage (ou autres tâches/corvées dans la classe/dans l'école) ? Qui fait ça le plus souvent ? Tu trouves ça bien comme ça ?

- Quelle autre école est-ce que tu aurais voulu fréquenter ? (Pourquoi) ?

As-tu fréquenté d'autres écoles avant ? ou un centre de formation ? ou une école coranique ? lesquelles ?

- Qu'est-ce qui te plaît le plus ? pourquoi ? Qu'est-ce qui te déplaît ici ?

- Est-ce que tu veux rester à l'école ? Pourquoi ?

Est-ce que tu as envie de quitter ton école (pourquoi) ?

2. Perception et relations vis-à-vis des adultes de l'école

Note enquêteur : questions délicates : attention à ne pas provoquer des réponses protocolaires

Comment tu trouves ton enseignant/professeur ? Son attitude dans la classe ?

Et avec toi, comment ça se passe avec ton maître/maîtresse/professeur ? Avec les autres enseignants et les autres adultes de l'école ?

Est-ce que ta famille/ton entourage les connaissent ? Qu'est-ce qu'ils en pensent ?

3. Perception et relations vis-à-vis des autres enfants

Quels rapports as-tu avec tes camarades de classe / camarades de l'école ?

Est-ce que tu en vois certains en dehors de l'école ? Si oui > à quelles occasions ? /

Si non > pourquoi ?

Qu'est-ce que tu penses des élèves qui ne réussissent pas ? Quels conseils pourrais-tu donner aux élèves en difficulté ?

Qu'est-ce que tu penses des élèves qui réussissent bien à l'école ? Pourquoi réussissent-ils selon toi ?

Que penses-tu des enfants qui abandonnent l'école ? Et des enfants qui ne vont pas à l'école ?

4. Sanctions/punitions/redoublement

Note enquêteur : questions délicates : attention à ne pas provoquer des réponses protocolaires

- Quelles sont les sanctions infligées en cas de faute ou problème ? (définir les types de punition en rapport avec les fautes)

- Est-ce que ton enseignant t'a déjà frappé ? (Si non > A-t-il déjà frappé un ou une autre élève ?).

Est-ce motivant ou démotivant pour toi ? Pourquoi ?

- Est-ce que des élèves redoublent ? Pourquoi ?

Est-ce que ça les aide ou ça ne les aide pas selon ce que tu as observé ?

Si tu avais un pouvoir magique pour changer les choses, qu'est-ce que tu changerais dans l'école (toilettes ? cour ? eau ? cantine ? enseignant ? classe ? camarades ? CF. thèmes abordés avant etc. etc. ?).

III. Dépense scolaires et matériel pédagogique à disposition

1. Dépenses scolaires

Note enquêteur : questions à sauter si manque de temps : les réponses seront obtenues avec les enseignants et les parents

À combien s'élèvent les frais d'inscription et/ou d'écolage ? Qui paie ces frais ?

Quelles sont les autres types de dépenses pour ton éducation (transport, cantine, habillement, argent de poche, fournitures...) ?

Qu'est-ce que tes parents pensent des coûts de la scolarité / des dépenses liés à l'école ?

2. Matériel pédagogique

Note enquêteur : questions à sauter si manque de temps : les réponses seront obtenues avec les enseignants et les parents

Quels sont les manuels dont tu disposes ? Comment tu t'es procuré ces manuels ?
Qu'est-ce que tu as comme fournitures scolaires ? Comment tu t'es procuré tes fournitures scolaires ?

Qu'est-ce qui te manque dans tes manuels / dans tes fournitures scolaires ?

Est-ce qu'on vous exige un uniforme à l'école ? Si oui, combien d'uniformes vous êtes sensés acheter chaque année ? Combien coûte chaque uniforme ? Qui te paie les uniformes ?

IV. Activités extra scolaires

1. Encadrement hors école

- Est-ce que tu révises chez toi ? (Si oui > où dans la maison, dans la cour, dans la rue ?)
Si non > où révises tu ?

- Dans quelles conditions révises-tu à la maison : pièce séparée ? lumière ? table ? bruit (télé, gens, etc) ? Révises-tu avec d'autres enfants (qui, comment) ?

- Combien de temps tu révises par jour ? Quels sont les jours de la semaine pendant lesquels tu révises ?

- Qui t'aide à réviser (mère, père, oncle, frère sœur, tuteur, ... ?) Pourquoi cette personne ?

Est-ce que la/les personne qui t'aide est rémunérée ? Si oui, à hauteur de combien ?
Qu'est-ce qu'il fait dans la vie/quelle est sa profession ?

- Es-tu inscrit à des cours particuliers/cours de vacances (sur quelle discipline) ? dans une école coranique ? dans un club de sport ? dans une autre activité ? Pourquoi ?
Si oui, combien coûtent ces cours ? Qui paye ?

2. Travail non scolaire

- Quelles sont les activités/tâches que tu dois réaliser à la maison ou ailleurs (où ?)
Est-ce que tu fais ça après ou avant l'école ? ou les jours sans école ?

Peux-tu me décrire cette activité / ce que tu fais (type, temps et charge de travail) ?

Est-ce que tu fais cela tout seul ou est-ce quelqu'un t'encadre ? Qui ? Cette personne fait quoi ? (son statut ? sa profession ?)

Comment ça s'est passé pour que tu fasses cela ? Qui a choisi ? (c'est toi-même ? ou bien c'est qui ? (une ou plusieurs personnes ?)

- Est-ce que tu réalises cette activité avec d'autres (à préciser) ?

- Te donne-t-on quelque chose pour cette activité ? (Si cadeaux : lesquels ? Si argent : combien ? Que fais-tu avec l'argent ?

- Pourquoi/pour quoi faire tu fais cette activité en plus de l'école ?
 - Qu'est-ce que ça change sur ta façon d'aller à l'école/d'étudier ?
- Quelles sont les connaissances qui t'aident dans cette activité ? Où est ce que tu les as apprises ?

Si tu avais le pouvoir magique de changer beaucoup de choses, qu'est-ce que tu changerais pour les devoirs et pour les activités que tu fais en dehors de l'école ?

3. Perspectives

- Quelle profession est-ce que tu veux avoir plus tard ? Pourquoi ?
- Qu'est ce qui peut t'aider le plus dans ce que tu as appris pour réaliser cette profession ? Pourquoi ?
- Comment tu vas t'y prendre pour réaliser cette profession ? Qui pourra t'aider ? De quelle manière ?

Merci beaucoup de m'avoir répondu à toutes ces questions. Cela va beaucoup nous aider dans notre travail.

Est-ce que tu voudrais dire quelque chose encore ?

Pour finir, je vais te poser quelques questions très précises, pour remplir en même temps sur une feuille.

Note enquêteur : continuer l'enregistrement ET remplir en même temps la fiche analytique. Fiche à compléter ensuite avec les autres informations de l'entretien)

V. Identification de l'enfant

- Quel est ton **âge** ?
- Est-ce que tu as toujours habité ici à XXX (*citer la ville/le village/le quartier*) ?
> *Si non* : Où es-tu né-e ? Avant, où tu habitais ? chez qui ? pour quelles raisons ?
- A part le wolof/sereer, quelle langue tu parles ?
- Tu es de quelle ethnie ? Quelle caste ?
- Quelle est ta religion ? (confrérie ?)
- As-tu un problème de santé ? lequel ? (Bonne vision ? bonne audition ?)

- Tu as combien de frères ? de sœurs ? (y compris décédés)
Tu es quelième ? Est-ce que tes frères et sœurs vont à l'école ?
Père polygame ? (Si oui : rang de la mère ?)

Résidence et activités des parents/tuteurs + relations familiales

Donc actuellement tu habites chez qui ?

- **Scénario 1** : *si l'enfant ne réside chez aucun de ses parents biologiques :*

Donc, c'est qui pour toi ? (*identifier* : lien amical ? parental ? confessionnel ?)

Qu'est-ce qu'il/elle fait (activité / métier) ?

Est-ce qu'il/elle est marié-e ? Polygamie ? (combien de femmes ?)

Où sont tes parents ?

Est-ce qu'ils vivent ensemble ?

Qu'est-ce qu'ils font (activité/métier) ?

C'était quand la dernière fois que tu les as vus ? C'était où ? combien de temps ?
A quelle fréquence tu les vois ?

Est-ce que vous échangez des nouvelles ? par quel moyen ? (*téléphone / par intermédiaire, etc.*)

Est-ce que tu leur parles de ton école ? Est-ce qu'ils suivent ton travail à l'école ?

- **Scénario 2** : *si l'enfant réside chez l'un de ses parents seulement (père ou mère)*

Pour quelle raison tu vis avec ton père / ta mère seulement ? Depuis quand ?

Qu'est-ce qu'il/elle fait (activité/métier) ?

L'autre parent: Où est ta mère/ton père ? Depuis quand ? Qu'est-ce qu'elle/il fait là-bas ?
Union polygame ? Si oui, rang de la mère ?

Est-ce que vous échangez des nouvelles ? Par quel moyen ? (*téléphone / par intermédiaire, etc.*)

Est-ce que vous échangez des cadeaux ? (lesquels ?)

Est-ce que tu lui parles de ton école ? Il/elle dit quoi ?

Composition du ménage

Combien de personnes habitent ici à la maison ? A part toi, combien d'enfants ? (filles ? garçons ? Et combien d'adultes ? (femmes ? hommes ?)

Caractéristiques et équipement de l'habitat

- Le logement : nombre de pièces ? d'appartements ? de chambres ?

Locataire ? Propriétaire ?

- Disposez-vous de l'eau courante ? Si non : où allez-vous chercher l'eau ? Qui le fait ?

- Disposez-vous de l'électricité ?

>Si oui : Disposez-vous d'un poste téléviseur ? d'un réfrigérateur ? de ventilateurs ? Téléphone ? Internet ? Equipement particulier (machines à coudre ? vélo ? etc.)

Latrines ?

Possessions

- Qui à la maison, dispose de la volaille ? d'un bétail ? (Combien de bêtes ?)

Qui détient des terres ? combien de champs vous avez pour cultiver ?

Est-ce que toi tu détiens quelque chose ? quoi ? Comment tu as obtenu ça ? Tu vas faire quoi avec ça ?

- Combien de repas tu prends par jour ?

Niveau d'instruction des parents et/ou tuteur/tutrice

Note enquêteur : questions à renseigner pour chacun-e : le père / la mère / le tuteur ou la tutrice référent-e :

- Est-ce que XXX a été à l'école ? Si OUI : jusqu'à quelle classe ? Quel examen passé ?

- Sait-il/elle lire et écrire ? en quelle langue ?

- Quelle est son activité (métier ?) principale aujourd'hui ?

- Est-ce qu'il/elle fait partie d'une association ? Laquelle ?

Influence de l'entourage

- A part tes parents ou ton tuteur, est-ce que pour toi, il y a une personne qui compte beaucoup ? C'est qui ? (*décrire : lien, âge, activité, lieu de résidence*).

Pourquoi cette personne est importante pour toi ?

Qu'est-ce que XXX (*nommer*) fait pour toi ? Qu'est-ce que vous faites ensemble ?

Qu'est-ce que tu as appris avec XXX ?

Merci.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

ADJAYI R.-D., [2010], *Survivre à la pauvreté et à l'exclusion. Le travail des adolescentes dans les marchés de Dakar*, Paris, Karthala, 234 p.

ANSD, [2014], *Recensement Général de la Population, de l'Habitat de l'Agriculture et de l'Élevage 2013 (RGPHAE 2013)*, Rapport définitif, République du Sénégal, Septembre, 417 pages.

ANSD, [2014], *Recensement Général de la Population, de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Élevage 2013 (RGPHAE 2013)*, Base de données, République du Sénégal.

ANSD, [2007], *Enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal. ESPS 2005-2006*, Rapport national, août, 63 p.

ANSD, [2007], *Enquête nationale sur le travail des enfants. E.N.T.E.S - 2005*, Rapport national d'analyse, ANSD/BIT-IPEC, août, 211 p.

ANSD, [2012], *Enquête Démographique et de Santé à Indicateurs Multiples, Sénégal (EDS-MICS) 2010-2011*, République du Sénégal, 482 pages.

ANTOINE Ph., RAZAFINDRAKOTO M. & ROUBAUD F., [2001], « Contraints de rester jeune ? Évolution de l'insertion dans trois capitales africaines : Dakar, Yaoundé, Antananarivo », in DIOUF M. & COLLIGNON R. (EDS), « Les jeunes : hantise de l'espace public dans les sociétés du Sud ? », *Autrepart*, n°18, pp. 17-36.

BONNET M. & SCHLEMMER B., [2009], « Aperçu sur le travail des enfants », *Monde en développement*, vol. 37, n°146.

BHUKUTH A., BALLETT J., RADJA K., [2005], *L'apprentissage : une alternative au travail des enfants ?*, Conférence on the *Capability Approach "Knowledge in Public Action : Education, Responsibility, Collective Agency, Equity"*, UNESCO, Paris, 9 p.

BOLTZ M., VILLAR P., [2013], *Les liens des migrants internes et internationaux à leur ménage d'origine : Portraits croisés de familles étendues sénégalaises*, *Autrepart*, n°68, « L'argent des migrations », p. 103-120.

BONNET M., HANSON K., LANGE M.-F., NIEUWENHUYTS O., PAILLET G. & SCHLEMMER B., (EDS.), [2006], *Enfants travailleurs. Repenser l'enfance*, Éditions Page deux, 199 p.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., [1970], *La reproduction*, Ed. Minit.

CHARLOT B., [1997], *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Ed. Anthropos, Paris, 112 p.

CHARMES J., OUDIN X., [1994], "Formation sur le Tas dans le Secteur Informel", *Afrique Contemporaine*, n°172, 4ème Trim., pp. 230-237.

CISSÉ F., DAFFÉ G. & DIAGNE A., [2004], Les inégalités dans l'accès à l'éducation au Sénégal, *Revue d'économie du développement*, N°2, Vol. 12, p. 107-122.

CONFEMEN, [2005], *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?*, Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, Polykrome, Dakar.

CONFEMEN, [2007], *Évaluation Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (Pasec) Sénégal*, Pasec/Confemen.

COUPPIÉ T. & ÉPIPHANE D., [2003], « Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée », *Notes Emploi Formation*, n° 6, Marseille, CE-REQ, janvier, 55 p.

DIA, H., [2015], « Les diplômés en langue arabe au sein de l'élite sénégalaise : du symbolique à l'académique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°14, p. 187-206.

DIA, H., [2013a] « From Field to Concept. The Example of Senegalese Multi-Sited villages », *Journal Of Intercultural Studies*, 34 (5), p. 569-583.

DIA, H., [2013b], « Le migrazioni internazionali senegalesi sfide scientifiche e prospettive politiche », *Afriche e Orienti*, 7, p. 67-81.

DIAGNE A., [2012], *Le Sénégal face aux défis de l'éducation*, Paris, Karthala,, 393p.

DIAGNE A., [2012], *Évaluation du programme décennal de l'éducation et de la formation 2010-2011*, MEN / Consortium pour la Recherche Économique et Sociale, 226 p.

DIAGNE A., [2006], « L'entrée des jeunes dans la vie professionnelle à Dakar : moins d'attente et plus de précarité », *Étude de la population africaine*, vol. 20, n° 1, pp. 119-139.

FALL A. S., [2007], *Bricoler pour survivre. Perceptions de la pauvreté dans l'agglomération urbaine de Dakar*, Paris, Karthala, 263 p.

FOURNIER G. & BÉJI K., [2006], *De l'insertion à l'intégration socio-professionnelle : rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue*, Presses Université Laval, 168 p.

GAUTHIER M., [2004], « L'insertion professionnelle après un abandon scolaire », *Observatoire Jeunes et Société - Bulletin d'information*, vol 5, n° 1, 5 p.

GAUTIÉ J. & GURGAND M., [2005], « Retour sur la relation formation-emploi », *Économie et Statistique*, N°388-389, pp. 3-13.

GEAY B., [2003], « Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle : la construction du regard sur le «déscolarisé» », in GEAY B. & MEUNIER A. (EDS), La «déscolarisation» en France : l'invention d'un «problème» social, *Cahiers de la recherche*

sur l'éducation et les savoirs, n°2, Oct., pp. 21-42.

GUEYE C., [2002], *Touba la capitale des Mourides*, Paris, Karthala, 536 p.

GRAWITZ M., [1990], *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

JACQUEMIN M., [2012], *Petites bonnes d'Abidjan. Sociologie des filles en service domestique*, Paris, L'Harmattan, 201 p.

JACQUEMIN M. & SCHLEMMER B., [2011], « Les enfants hors école et le paradigme scolaire », in JACQUEMIN M. & SCHLEMMER B. (EDS), « Les enfants «hors l'école» », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°10, pp. 7-28.

JACQUEMIN M., [2009], « «Petites nièces» et «petites bonnes» à Abidjan. Les mutations de la domesticité juvénile », *Travail, genre et sociétés*, vol. 2, n° 22, pp. 53-74.

KAIL B., [2003], « Une sélection insidieuse. Les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako », *Cahiers d'études africaines*, vol. 1, n° 169-170, pp. 279-298.

KOBIANÉ J.-F., [2006], « École et travail des enfants dans les pays du Sud : situation actuelle et perspectives », in M. PILON (ÉD.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu*, Collection Rencontres, CEPED, pp. 185-204.

KUEPIE M., [2004], « Revenu du chef de ménage et stratégies de survie des ménages pauvres : une comparaison Dakar/ Bamako », *Étude de la population africaine*, vol. 19, Supplément A, pp. 85-113.

LANGE M.-F., [1998], « La construction du discours sur la scolarisation des filles », in LANGE M.F. (DIR.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp. 7-26.

LANGE M.-F., [2006], « Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations », in PILON M. (ED.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu*, Collection Rencontres, CEPED, pp. 163-184.

LANGE M.-F. & PAILLET G., [2006], « Quel droit à l'éducation pour les enfants et les jeunes travailleurs ? », in BONNET M., HANSON K., LANGE M.-F., NIEUWENHUYTS O., PAILLET G. & SCHLEMMER B., (EDS.), *Enfants travailleurs. Repenser l'enfance*, Éditions Page deux, pp. 129-164.

LANGE M.-F. & PILON M., [2009], « L'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires », in LANGE M.-F. & PILON M. (EDS), « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°8, pp. 7-16.

LEWANDOWSKI S., [2011], « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar. Vers un éclatement des normes éducatives », in HENAFF N. & LANGE M.-F. (EDS), « Inégalités scolaires au Sud », *Autrepart*, n° 59, pp. 37-56.

MEN, [2012], *Rapport national sur la situation de l'éducation 2012*, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE), PDEF, Décembre, 123 p.

MEN, [2013], *Rapport national sur la situation de l'éducation 2013*, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE),

MEN, [2014], *Rapport national sur la situation de l'éducation 2014*, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE), novembre.

MEN, [2012], *Rapport Consolidé SNERS V 2010*, Dakar, Ministère de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales.

Ministère de l'Enseignement Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales, [2011], *Rapport national sur la situation de l'éducation 2011*, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE), PDEF, Octobre, 123 p.

METFP, [2010], *Annuaire statistique de la formation professionnelle et technique, Année scolaire 2009-2010*, Direction de la Planification et du Suivi de la réforme, 116 p.

MOGUEROU L., [2002], « L'enfance à Dakar. Itinéraires négociés entre «investissement» et productivité immédiate », in Colloque international *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours*, 9-13 décembre, Dakar, Sénégal. Association Internationale des Démographes de Langue Française – AIDELF.

MOGUEROU L., [2010], « Les obstacles familiaux à la scolarisation comme mesure complémentaire du droit à l'éducation : le cas dakarois », in PILON M., MARTIN J.-Y. & CARRY A. (EDS), 2010, *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, pp. 267-280.

MOGUEROU L., [2011], « La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements d'une enquête biographique », in N. HENAFF & M.-F. LANGE (EDS), « Inégalités scolaires au Sud », *Autrepart*, n°59, pp. 91-108.

MORICE A., [1996], « Le paternalisme, rapport de domination adapté à l'exploitation des enfants », in B. SCHLEMMER (DIR.), *L'enfant exploité*, Paris, Karthala/ORSTOM, p. 269-290.

NATIONS-UNIES [2012], *L'initiative mondiale pour l'éducation avant tout - Une initiative du Secrétaire général de l'organisation des Nations Unies*, New York.

NIANG C. I., [2003], *Analyse socioculturelle de la demande d'éducation. Quelle école primaire désirent les populations au Sénégal ?*, Centre de recherches économiques appliquées (CREA), ISE, UCAD, Dakar, 60 pages.

NIANG F., [2015], *Politiques publiques, qualité de l'éducation et temps scolaire dans l'école primaire au Sénégal*, Thèse de Doctorat en sociologie, Université Paris Descartes, Février 2015.

OLIVIER DE SARDAN J.-P., [2008], *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant, 368 p.

PERRENOUD P., [1995], Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, Vol.9, N°1, pp 20-24.

PILON M., MARTIN J.-Y. & CARRY A. (EDS), [2010], *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, 306 p.

RAPPORT MONDIAL EPT & ISU, [2014], *Les progrès vers l'éducation pour tous*.

ROPÉ F. & SCHLEMMER B., [2007], Introduction. Pratiques, expériences et savoirs : nouvelles définitions, nouvelles hiérarchisations, in ROPÉ F. & SCHLEMMER B. (EDS), *Savoirs et expériences, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N°6, pp. 7-25.

SCHLEMMER B. (DIR), [1996], *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, Karthala-Orstom, Paris, 522 p.

SCHLEMMER B., [2002], « Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail », in *Communications*, 72, pp. 175-194.

SCHLEMMER B., [2004], « Scolarisation, éducation, «travail des enfants» et enfants travailleurs. Illustrations africaines », in : FERRY B., GAUTIER A., SAMUEL O., GOLAZ V., HAMELIN P. (EDS.), *La situation dans les pays du Sud : synthèse et ensemble des contributions de chercheurs des institutions de recherches partenaires* », Nogent-sur-Marne (FRA)/ New York, CEPED/ ONU, pp. 169-183.

SCHLEMMER B., [2006], « Violence sociale et violence économique dans la vie des enfants travailleurs », in BONNET M., HANSON K., LANGE M.-F., NIEUWENHUYNS O., PAILLET G. & SCHLEMMER B., (EDS.), *Enfants travailleurs. Repenser l'enfance*, Éditions Page deux, pp. 39-58.

SCHULTZ T. W., [1961], Investment in Human Capital, *The American Economic Review*, vol. 51, n°1, pp. 1-17.

SÈNE O., [2013], *Des bancs de l'école à l'atelier de travail : insertion professionnelle des déscolarisés de l'élémentaire à travers l'apprentissage d'un métier*, Mémoire M2 Management des Institutions et Politiques Publiques en Education, Laboratoire d'Analyse des Politiques Publiques, (LAPP), CRES, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG), 55 pages.

SY H., [2006], Usages et usagers de l'échec scolaire, Sciences sociales et humaine, *Revue du CAMES - Nouvelle Série B*, Vol. 007 N° 2, pp.151-165.

SY H., [2000/1], « Milieu familial et «expectations», motivations et résultats scolaires au Sénégal », *Revue sénégalaise de sociologie*, Université Gaston Berger de Saint-Louis, n°4/5, pp. 369-390.

Thioye D., [2015], «Travail et scolarisation des enfants au Sénégal.» Ecole Nationale de la Statistique et de l'Economie Appliquée.

Touré M., [2014], «Les déterminants familiaux de la scolarisation au Sénégal.» Ecole Nationale de la Statistique et de l'Analyse Economique (ENSAE), Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie.

UNESCO, [2012], Atteindre les enfants non scolarisés est crucial pour le développement, *Bulletin d'information de l'ISU*, n°18, 10 p.

UNESCO, [2012], Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving, *Global Education Digest 2012*, ISU, Paris, 191 p.

UNESCO, [2012], *Combattre l'exclusion dans l'éducation. Guide d'évaluation des systèmes éducatifs pour des sociétés plus inclusives et plus justes*, Paris, 22 p.

UNESCO, [2011], Enfants non scolarisés : de nouvelles données soulignent les défis persistants, *Bulletin d'information de l'ISU*, juin, No 12, 7 p.

UNESCO, [2013/4], *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2014. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*, Paris, Unesco, 443 p.

UNICEF et ISU, [2011], *Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Tous les enfants à l'école d'ici 2015*, Résumé, Paris, 4 p.

UNESCO-BREDA, [2012], *Les dépenses des ménages en éducation. Une perspective analytique et comparative pour 15 pays d'Afrique*, Pôle de Dakar, 51 pages.

UNESCO, [2013], *Inequalities in education*, EFA Global Monitoring report, Paris, 16 p.

VAN CAMPENHOUDT L. & QUIVY R., [2011], *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 4^{ème} édition.

VERNIÈRES M. (DIR), [1997], *L'insertion professionnelle : analyses et débats*, Paris, Laboratoire d'Économie Sociale Economica, 288 p.

VICTORIA J. MARSICK, KAREN E. WATKINS., [2007], Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail, *Revue française de pédagogie*, N°160, pp. 29-38.

VILLALON L. A., BODIAN M., [2012], Religion, demande sociales et réformes éducatives, *African Report*, n°5, 54 p.

VITI F., [2013], *Travail et apprentissage en Afrique de l'Ouest (Sénégal, Côte d'Ivoire, Togo)*, Paris, Karthala.



UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR
Faculté des Sciences et Technologies
de l'Education et de la Formation

FASTEF

