aresro
L'Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique



ÉTUDE EXPLORATOIRE DE LA RÉSILIENCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU SÉNÉGAL

Étude de cas nationale

Juillet 2026

GPE KIX
KNOWLEDGE INNOVATION EXCHANGE

IDRC · CRDI
International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

Canada

RESILIENTAFRICA NETWORK
solutions through innovation

MAKERERE UNIVERSITY



PRÉPARÉE PAR

Mamadou DRAME, Danty Patrick DIOMPY, Birama TOURE, Sahite GAYE.

Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)

CITATION RECOMMANDÉE

Drame, M., Diompy, D. P., Toure, B., & Gaye, S. (2026). *Étude exploratoire de la résilience du système éducatif au Sénégal* [Exploratory study of the resilience of the education system in Senegal] (Étude de cas nationale). ResilientAfrica Network, Africa Regional Education System Resilience Observatory (ARESRO).

CRÉDIT PHOTO DE COUVERTURE

ARESRO Sénégal

AVIS DE NON-RESPONSABILITÉ

Ce travail bénéficie du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation : Échange de connaissances et d'innovations (GPE KIX), une initiative menée conjointement avec le Centre de recherches pour le développement international (CRDI).

Les opinions exprimées ici ne représentent pas nécessairement celles du CRDI ou de son Conseil des gouverneurs.

REMERCIEMENTS

La production de ce rapport a mobilisé de nombreuses personnes et institutions, dont nous tenons ici à saluer la contribution.

Nos remerciements s'adressent en premier lieu au Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, qui a facilité l'accès aux structures déconcentrées, aux inspections d'académie, aux inspections de l'éducation et de la formation, aux centres régionaux de formation des personnels de l'éducation ainsi qu'aux établissements retenus pour l'étude.

Nous exprimons notre gratitude aux directeurs de centres régionaux de formation, aux inspecteurs d'académie, aux inspecteurs de l'éducation et de la formation, aux chefs d'établissement, aux enseignants, aux représentants syndicaux, aux parents d'élèves, aux élèves et aux membres des communautés éducatives qui ont accepté de partager leur expérience. La qualité des analyses présentées dans ce rapport doit beaucoup à la franchise et à la précision de leurs témoignages.

Nous remercions le Partenariat mondial pour l'éducation et son mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations (GPE KIX), ainsi que le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), dont le financement a rendu possibles les activités de l'Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique.

Nous saluons enfin l'appui de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et du Comité national d'éthique pour la recherche en santé, ainsi que l'engagement du consortium ARESRO, conduit par le Resilient Africa Network de l'Université Makerere, et celui de l'équipe de recherche sénégalaise, dont le travail de collecte et d'analyse constitue le fondement empirique de ce rapport.

Les auteurs remercient vivement l'équipe du Secrétariat du ResilientAfrica Network (RAN) de l'École de santé publique de l'Université Makerere, en particulier Roy William Mayega, Felix Tih et Anthony Ssebagereka, pour la relecture de ce rapport et l'appui éditorial qui a permis sa finalisation.

LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

Sigle	Signification
APE	Association de Parents d'Élèves
ARESRO	Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique
CDN	Contribution déterminée au niveau national
CGE	Comité (ou Conseil) de gestion d'école ou d'établissement
CNERS	Comité National d'Éthique pour la Recherche en Santé
COSYDEP	Coalition des Organisations en Synergie pour la Défense de l'Éducation Publique
CRFPE	Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation
CSSF	Cadre global pour la sécurité en milieu scolaire (Comprehensive School Safety Framework)
GADRRRES	Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et la résilience dans le secteur de l'éducation
GPE	Global Partnership for Education, Partenariat mondial pour l'éducation
IA	Inspection d'académie ou inspecteur d'académie
IEF	Inspection ou Inspecteur de l'Éducation et de la Formation
IFRC	Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge
INEE	Réseau interagences pour l'éducation en situations d'urgence
JICA	Agence japonaise de coopération internationale
KIX	Mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations (Knowledge and Innovation Exchange) du Partenariat mondial pour l'éducation
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
ORSEC	Organisation des secours (plan national d'organisation des secours en cas de catastrophe)
OVDS	Observatoire de la Vulnérabilité et de la Déperdition Scolaire
PADES	Programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal
PADES-RR	PADES – Riposte et résilience face à la COVID-19
PAQUET-EF	Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence – Éducation/Formation
PCE	Projet de circonscription éducative
PDDE	Plan départemental de développement de l'éducation
PRDE	Plan régional de développement de l'éducation
PROMET	Projet d'Amélioration des Performances des Enseignements et Apprentissages par le Numérique
PTA	Plan de travail annuel
RRC	Réduction des risques de catastrophes
SELS	Syndicat des Enseignants Libres du Sénégal
SNFRC	Stratégie nationale de financement des risques climatiques et de catastrophes
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

DÉFINITIONS OPÉRATIONNELLES

Résilience. Capacité des personnes et des systèmes à atténuer les chocs et les facteurs de stress, à s'y adapter, à s'en relever et à en tirer des enseignements, d'une manière qui réduit la vulnérabilité et accroît le bien-être.

Résilience du système éducatif. Capacité d'un système éducatif à absorber, résister et s'adapter aux perturbations tout en préservant la continuité de ses fonctions vitales. Elle ne postule pas un retour à l'état antérieur à la crise, mais un processus continu d'adaptation et d'anticipation, intégrant la planification sensible aux crises, la continuité des apprentissages et la protection des populations les plus exposées.

Capacité absorptive. Capacité du système à faire face aux chocs et à en limiter les dommages par des mécanismes de persistance et de continuité, sans modification de ses règles de fonctionnement.

Capacité adaptative. Capacité du système à ajuster ses pratiques, ses routines et son organisation à moyen terme, en réponse aux perturbations et en faveur des populations les plus vulnérables.

Capacité transformative. Capacité du système à modifier ses règles, ses structures ou son modèle même, afin de traiter les inégalités structurelles qui accroissent la vulnérabilité des groupes marginalisés.

Cadre de Cameron et al. Cadre conceptuel de la résilience des systèmes éducatifs proposé par Cameron et al. (2024) dans l'étude de cadrage du Partenariat mondial pour l'éducation et de son mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations (KIX). Il distingue cinq domaines fonctionnels, également désignés dans ce rapport comme composantes stratégiques, à savoir renforcer, anticiper, planifier, répondre et se rétablir, prévenir et atténuer, et trois types de capacités, absorptive, adaptative et transformative.

Choc. Perturbation soudaine et circonscrite dans le temps qui affecte le fonctionnement du système éducatif, telle qu'une inondation, une grève, une crise sanitaire ou un épisode de violence.

Facteur de stress. Pression continue ou récurrente qui érode progressivement les capacités du système, telle que la pauvreté des ménages, le déficit chronique d'enseignants ou la dégradation des infrastructures.

Vulnérabilité. Exposition différenciée d'un groupe ou d'un territoire aux effets d'un choc, déterminée par ses caractéristiques sociales, économiques et géographiques ainsi que par sa capacité de réponse.

Égalité de genre et inclusion sociale. Principe transversal selon lequel un système éducatif ne peut être considéré comme résilient si seuls les élèves les mieux dotés parviennent à apprendre. Il impose de mesurer la résilience à la situation des groupes les plus exposés.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 3
Liste des sigles, abréviations et acronymes 4
Définitions opérationnelles 5
Résumé exécutif 8
1. Introduction 11
1.1. Contexte et justification de l'étude 11
1.2. Politiques, cadres et réformes existants 12
1.3. Objectifs et questions de recherche 21
1.4. Cadre conceptuel 22
2. Méthodologie 25
2.1. Type et design de l'étude 25
2.2. Sites de l'étude 25
2.3. Approche d'échantillonnage 25
2.4. Modalités de collecte des données 26
2.5. Analyse des données 26
2.6. Considérations éthiques 27
2.7. Limites de l'étude 27
3. Résultats et discussion 29
3.1. Compréhension et pratiques de la résilience du système éducatif 29
3.2. Les perturbations futures anticipées par les acteurs 40
3.3. Les approches pour faire face aux perturbations futures 44
3.4. Les groupes et territoires les plus vulnérables 47
3.5. Discussion transversale et implications pour les politiques publiques 52
4. Conclusion et recommandations 54
4.1. Conclusion 54
4.2. Recommandations 54
5. Références bibliographiques 61
5.1. Références scientifiques 61
5.2. Rapports institutionnels et sources normatives 64

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Revue des instruments de politique examinés au regard de la résilience du système éducatif	18
Tableau 2. Objectifs, questions de recherche et structure du rapport	22
Tableau 3. Catégories d'acteurs et méthode de collecte	26
Tableau 4. Perspectives comparées des parties prenantes sur la résilience éducative	35
Tableau 5. Distribution des pratiques sénégalaises selon les cinq composantes du cadre de Cameron et al.	39
Tableau 6. Synthèse des chocs actuels et des perturbations futures anticipées	42
Tableau 7. Matrice des chocs, de leur récurrence et des groupes les plus affectés	51
Tableau 8. Recommandations prioritaires, composante Cameron et al. et destinataire principal	56
Tableau 9. Séquençage indicatif de la mise en œuvre par horizon	59

LISTE DES FIGURES

Figure 1. L'étude en bref	9
Figure 2. Chronologie des instruments examinés dans la revue documentaire	17
Figure 3. Sites de l'étude et principaux aléas	24
Figure 4. La compréhension de la résilience selon la position dans le système	33
Figure 5. Le cadre de Cameron et al. (2024) et la mobilisation de…	34
Figure 6. Les groupes les plus exposés	49
Figure 7. Chocs, perturbations futures et fractures territoriales	50

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Introduction

Ce rapport présente les résultats de l'étude exploratoire de la résilience du système éducatif sénégalais, menée dans le cadre de l'Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique (ARESRO), initiative de recherche exploratoire. L'étude répond à trois questions de recherche portant sur la compréhension et les pratiques de la résilience, les perturbations futures anticipées par les acteurs, ainsi que les approches susceptibles de les contrer. L'analyse mobilise le cadre conceptuel de la résilience des systèmes éducatifs de Cameron et al. (2024), qui distingue cinq composantes stratégiques : renforcer, anticiper, planifier, répondre et rétablir, prévenir et atténuer, ainsi que l'égalité de genre et l'inclusion sociale, qui les traversent toutes.

Méthodologie

L'étude repose sur une démarche qualitative à visée phénoménologique. Elle mobilise 34 entretiens individuels approfondis auprès d'informateurs clés et des groupes de discussion ayant réuni 46 participants, dans six régions aux profils de vulnérabilité contrastés, à savoir Dakar, Kaolack, Matam, Rufisque, Saint-Louis et Ziguinchor. Les données couvrent six académies et dix inspections de l'éducation et de la formation, ce qui confère à l'enquête un ancrage multiniveau allant du niveau central aux établissements. Les données ont fait l'objet d'une analyse thématique interprétée à travers le cadre conceptuel. Une revue documentaire des politiques, stratégies et plans nationaux (section 1.2) a permis de confronter les constats de terrain aux instruments existants.

Principaux résultats

Significations et pratiques contextuelles de la résilience du système éducatif

Les acteurs comprennent la résilience différemment selon leur position dans le système. Le niveau central l'associe à la continuité du service et à la réforme, les échelons déconcentrés à une pratique de proximité, les enseignants à une adaptation professionnelle permanente, les communautés à une responsabilité partagée, et les élèves à des réalités concrètes. La résilience se pratique avant de se nommer et s'appuie sur des registres culturels endogènes, le muñ et le jàmm. Rapportées aux cinq composantes du cadre, les pratiques se concentrent sur la réponse et le rétablissement, s'appuient sur un renforcement partiel et laissent faiblement investies l'anticipation, la planification territorialisée et la prévention.

Perturbations actuelles et futures du système éducatif

Les acteurs anticipent une fragilisation cumulative plutôt qu'une rupture unique, enracinée dans des chocs déjà connus, les grèves récurrentes, les inondations, la chaleur extrême et les effets persistants de la crise sanitaire. Les perturbations émergentes ajoutent la fracture numérique, l'irruption imprévue de l'intelligence artificielle, la pression démographique et l'aggravation des aléas climatiques. La vulnérabilité principale du système ne réside pas dans l'imprévisibilité des chocs, qui sont pour l'essentiel récurrents, mais dans l'écart entre cette prévisibilité et une posture institutionnelle demeurée réactive. Les filles, les élèves en situation de handicap et les enfants des zones enclavées, frontalières et post-conflit demeurent les moins bien protégés.

Approches efficaces pour faire face aux perturbations futures

Le système dispose d'un répertoire d'approches riche mais inégalement efficace. Selon les acteurs interrogés, les interventions perçues comme les plus prometteuses sont généralement celles qui apparaissent les moins complexes à mettre en œuvre et les moins coûteuses, à l'image du versement anticipé des bourses ou de la cantine scolaire, dont l'efficacité tient à l'anticipation et à l'ajustement au contexte local. Les acteurs identifient eux-mêmes les leviers de transformation : la revalorisation du statut d'enseignant, une gouvernance de l'anticipation, un financement endogène, l'appropriation communautaire, l'équité et une maîtrise souveraine du numérique. Certaines approches demeurent d'efficacité limitée lorsque les réformes se traduisent par des surcharges non accompagnées.

Conclusion

Le système éducatif sénégalais dispose d'une résilience réelle et socialement enracinée, mais celle-ci demeure très majoritairement absorptive, portée par les personnes plutôt que par les dispositifs, et orientée vers la réponse plutôt que vers l'anticipation. Le principal enseignement pour l'action publique tient au déplacement du centre de gravité du système, de la réponse vers l'anticipation et la prévention, dans le respect des capacités endogènes déjà à l'œuvre, afin que la résilience cesse d'être une question de survie pour devenir une question de transformation.

Principales recommandations

Le rapport formule dix recommandations prioritaires, chacune rattachée à sa composante du cadre et à son destinataire principal, présentées en détail dans la section 4.2. Elles s'organisent autour d'un pivot unique, le déplacement du centre de gravité du système de la réponse vers l'anticipation et la prévention. Elles appellent à revaloriser le statut de l'enseignant, priorité jugée la plus structurante par les acteurs, à refondre sa formation initiale et continue, et à instaurer une gouvernance de l'anticipation adossée à un observatoire national de la résilience éducative.

Elles proposent de construire un financement endogène et diversifié, à travers un fonds de résilience qui protège les dispositifs essentiels contre la volatilité des financements externes, et de pérenniser les mécanismes d'inclusion destinés aux publics les plus vulnérables par une ligne budgétaire nationale. Elles invitent à territorialiser la planification en déléguant aux échelons déconcentrés les ressources et les cadres nécessaires, à différencier la réponse en ciblant les zones enclavées, frontalières et post-conflit, et à reconnaître le pouvoir de codécision des communautés et des comités de gestion, coproducteurs effectifs de la résilience. Elles recommandent enfin de réduire la fracture numérique, d'encadrer les usages du numérique et de l'intelligence artificielle, et de placer l'équité au cœur des dispositifs grâce à des indicateurs dédiés au suivi de la résilience des groupes les plus exposés.

Figure 1. L'étude en bref





CHAPITRE 1

1. INTRODUCTION

Photo : ARESRO Sénégal

1. INTRODUCTION

1.1. Contexte et justification de l'étude

Les systèmes éducatifs africains évoluent aujourd'hui dans des environnements marqués par la multiplication des crises, des incertitudes et des facteurs de stress susceptibles d'affecter leur fonctionnement normal, la continuité des apprentissages et l'équité d'accès à l'éducation. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique (ARESRO), initiative de recherche exploratoire visant à produire des connaissances empiriques sur la manière dont les systèmes éducatifs résistent aux chocs, s'y adaptent et se transforment dans la durée. La présente étude en est la déclinaison exploratoire nationale : elle ne cherche pas à mesurer la résilience, mais à en comprendre les significations, les pratiques et les limites telles que les acteurs les décrivent. Au Sénégal, cette problématique revêt une importance particulière au regard de la fréquence et de la diversité des perturbations qui affectent l'école, qu'elles soient d'origine sociale, politique, sanitaire, climatique ou structurelle.

Le cas sénégalais montre en effet que les perturbations éducatives ne relèvent pas uniquement d'événements exceptionnels. Elles s'inscrivent dans une histoire plus longue, marquée par des grèves récurrentes, des tensions sociopolitiques, des crises sanitaires telles que la COVID-19, des inondations, des chaleurs extrêmes, des disparités territoriales persistantes, ainsi que des fragilités structurelles affectant les infrastructures, les ressources humaines et les capacités d'anticipation du système. Les révisions apportées au protocole à la suite des observations du CNERS ont d'ailleurs conduit à intégrer explicitement les grèves, les conflits politiques et les périodes préélectorales comme facteurs majeurs de vulnérabilité du système éducatif sénégalais.

Le matériau collecté rappelle en outre à quel point les réalités sénégalaises diffèrent d'un lieu à l'autre. Dakar, Matam, Podor (région de Saint-Louis), Nioro (région de Kaolack), Rufisque et Ziguinchor ne se ressemblent pas. Ici, la chaleur extrême impose des aménagements horaires quotidiens ; là, l'inondation coupe l'accès à l'école ou abîme les bâtiments. En Casamance, un conflit de longue durée continue de peser sur les trajectoires scolaires, la sécurité, les déplacements et le rapport des communautés à l'institution. Dans les périphéries urbaines, la pression démographique, la pauvreté et le manque d'équipements accentuent d'autres vulnérabilités. Penser la résilience éducative au Sénégal suppose donc, d'emblée, une lecture territorialisée.

La présente étude se justifie à double titre. Sur le plan scientifique, elle documente, à partir des voix des acteurs, la manière dont se nouent chocs, vulnérabilités et capacités de réponse au sein du système éducatif sénégalais, un objet encore peu abordé par la recherche empirique. Sur le plan institutionnel et programmatique, elle éclaire les décideurs sur les vulnérabilités du système et les leviers d'une résilience durable, dans une perspective utile à l'action publique. Une revue de la littérature scientifique plus complète sur la résilience éducative, qui dépasse le cadre du présent rapport, pourra faire l'objet d'une valorisation distincte.

1.2. Politiques, cadres et réformes existants

Cette section examine dans quelle mesure les politiques, stratégies et plans en vigueur au Sénégal prennent en charge la résilience du système éducatif. La revue a porté sur des instruments de nature normative et de planification (lois, décrets, plans et stratégies) et non sur les programmes et projets des partenaires, qui ne sont mobilisés que lorsqu'ils servent de véhicule à un plan. Chaque instrument a été lu au regard de quatre questions: traite-t-il des crises et des situations d'urgence ? intègre-t-il la réduction des risques de catastrophes ou l'adaptation au climat ? prévoit-il la continuité des apprentissages ? cible-t-il l'équité et l'inclusion des groupes les plus exposés ? La revue repose sur les documents publics accessibles à l'équipe ; les textes non publiés ont été signalés comme tels. Les instruments examinés sont les suivants.

Dans le secteur de l'éducation :

- la loi d'orientation de l'éducation nationale n° 91-22 de 1991, modifiée en 2004 (République du Sénégal, 1991) ;
- le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence – Éducation/Formation (PAQUET-EF) 2018-2030, qui actualise le PAQUET 2013-2025 (Ministère de l'Éducation nationale et al., 2018) ;
- les plans de travail annuels (PTA) et les plans régionaux et départementaux de développement de l'éducation (PRDE, PDDE) qui déclinent le PAQUET-EF (Ministère de l'Éducation nationale et al., 2018, p. 87-89) ;
- le plan de riposte du ministère de l'Éducation nationale face à la COVID-19 (2020), dont la mise en œuvre est soutenue par le programme PADES-RR (Ministère de l'Éducation nationale, 2020) ;
- les outils de planification locale évoqués par les acteurs : projets académiques, projet de circonscription éducative (PCE) et observatoires de la vulnérabilité et de la déperdition scolaire (OVDS), pour lesquels aucun texte public n'a été localisé.

Dans les domaines de la réduction des risques de catastrophes, de la protection civile et du climat :

- le plan ORSEC (décret n° 99-172 du 4 mars 1999), la Plateforme nationale pour la prévention et la réduction des risques majeurs de catastrophes (décret n° 2008-211 du 4 mars 2008), la loi n° 64-53 de 1964 sur la défense civile et les dispositions du Code général des collectivités locales (loi n° 2013-10) relatives à la prévention des risques, tels que recensés par IFRC (2015) ;
- la Contribution déterminée au niveau national (CDN) actualisée de 2020 (République du Sénégal, 2020) ;
- la Stratégie nationale de financement des risques climatiques et de catastrophes 2025-2030 (Ministère des Finances et du Budget, 2025).

Parmi les cadres internationaux auxquels le Sénégal se réfère :

- la Déclaration sur la sécurité dans les écoles (Oslo, 2015), le Cadre global pour la sécurité en milieu scolaire 2022-2030 et les Normes minimales de l'INEE (Norvège & Argentine, 2015 ; GADRRRES, 2022 ; INEE, 2024).

Synthèse des enjeux de résilience relevés dans les documents

Les documents reconnaissent les aléas sans en faire un objet de politique. Le diagnostic du PAQUET-EF nomme les inondations, l'avancée de la mer, la sécheresse, les conflits, l'urbanisation rapide, le mariage précoce et le travail des enfants, mais la résilience n'y est ni un axe, ni un résultat, ni un indicateur : elle n'apparaît que comme thème de formation continue.

La réponse aux crises est confiée à des mécanismes extérieurs au secteur ou limités dans le temps. Les inondations relèvent du plan ORSEC et d'un plan d'éducation en situation d'urgence cité mais non décrit ; aucun plan de contingence éducatif n'a été identifié ; la continuité pédagogique n'a été organisée de façon formelle que pour la COVID-19, sans être pérennisée.

La planification locale n'impose pas d'analyse des risques. Les plans régionaux et départementaux suivent des risques de mise en œuvre et non des risques pour la continuité du service, et les outils que les acteurs mobilisent localement ne reposent sur aucun texte public localisé.

Les politiques de réduction des risques et de climat ignorent presque l'école. Elles la mentionnent comme bâtiment à reconstruire ou comme lieu occupé par les sinistrés, sans mesure ni financement dédiés, tandis que les cadres internationaux de sécurité scolaire n'ont pas été transposés. Seule l'équité bénéficie d'un traitement soutenu, mais elle vise la vulnérabilité sociale plus que l'exposition aux catastrophes.

Le PAQUET-EF 2018-2030 constitue le cadre de référence du secteur. Élaboré en août 2018 par les ministères en charge de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle et de la protection de l'enfance, il actualise le PAQUET 2013-2025 à l'issue de l'évaluation de sa première phase (2013-2015) (Ministère de l'Éducation nationale et al., 2018, p. 4-5). Ses résultats attendus portent sur la qualité, l'accès inclusif et équitable et la gouvernance, et non sur la résilience, qui n'y figure ni comme axe, ni comme programme, ni comme résultat de la chaîne de résultats (p. 21). Le terme n'apparaît que dans la description des priorités de l'enseignement moyen général, parmi les thèmes de formation continue des personnels, qui incluent « l'initiation aux capacités de résilience face aux changements climatiques » (p. 48 et 52) : la résilience y est traitée comme un contenu de formation et non comme une propriété du système.

Le diagnostic du plan reconnaît pourtant l'exposition du système à des aléas. Il range parmi les menaces « l'accroissement des risques de vulnérabilité lié aux perturbations climatiques et sociales (inondations, avancée de la mer, sécheresse, feux de brousse, conflits armés, urbanisation galopante) » (p. 16), et le programme de l'enseignement secondaire général identifie le mariage précoce, particulièrement chez les filles, et le travail des enfants parmi ses menaces (p. 50). L'équité occupe d'ailleurs une place centrale dans l'architecture du plan, avec de nombreuses mesures en faveur des filles, des enfants en situation de handicap et de l'inclusion, et une chaîne de résultats qui prévoit une cartographie des vulnérabilités au niveau des élèves et des territoires et une allocation ciblée des ressources pour réduire les vulnérabilités et les disparités (p. 22). Ces éléments visent toutefois la vulnérabilité sociale et territoriale plus que l'exposition aux catastrophes.

Les perturbations auxquelles les acteurs rattachent la résilience sont donc connues des concepteurs du plan. Dans le corps du document examiné, elles ne sont toutefois traduites ni en objectif, ni en indicateur ; les annexes, qui contiennent les plans d'actions et la matrice d'indicateurs clés, ne figurent pas dans la version consultée.

Le traitement de ces aléas est renvoyé aux tableaux de risques et de mesures d'atténuation. Celui du sous-secteur de l'éducation nationale associe le changement climatique à la « mise en place d'un plan ORSEC » (p. 65). Le tableau sectoriel associe les inondations qui rendent les structures éducatives occupées ou indisponibles à « l'activation du Plan Orsec et de l'Éducation en situation d'urgence » et à la restructuration des quartiers inondables, et les perturbations de l'espace scolaire et universitaire à la « prévision et gestion des conflits à tous les niveaux » (p. 90) ; un dispositif d'alerte et de prévention des conflits est également prévu pour l'espace universitaire (p. 82). Le plan envisage ainsi une réponse d'urgence qui repose sur un mécanisme extérieur au secteur, le plan ORSEC relevant de la protection civile, et sur un plan de l'éducation en situation d'urgence qu'il cite sans le décrire, sans l'annexer et sans en préciser le porteur, le contenu ni le calendrier.

Enfin, l'architecture de planification et de suivi décline les priorités par niveau: plans de travail annuels sectoriels et par programme, plans régionaux et départementaux de développement de l'éducation (PRDE, PDDE) portés par les inspections d'académie (IA) et les inspections de l'éducation et de la formation (IEF), puis suivi au niveau des écoles (p. 87-89). À chaque échelon, le suivi inclut « les risques pouvant compromettre l'atteinte des résultats », et, pour les écoles, « les conditions pouvant compromettre l'atteinte des résultats éducatifs » (p. 87). Il s'agit toutefois de risques de mise en œuvre, c'est-à-dire de retards, de financement ou d'instabilité institutionnelle, et non de risques pour la continuité du service éducatif : dans le texte examiné, aucune exigence d'analyse des risques de catastrophe, de plan de contingence ou de dispositif de continuité pédagogique n'est imposée à ces plans. Dans le cadre actuel, la résilience repose donc sur l'initiative des acteurs plutôt que sur une obligation de planification.

Les autres instruments du secteur confirment ce constat. La loi d'orientation de 1991 garantit le droit à l'éducation et l'égalité des chances et prévoit une éducation spéciale pour les personnes handicapées (articles 2, 3, 5 et 19), mais elle ne contient aucune disposition relative aux situations d'urgence ou aux risques (République du Sénégal, 1991). Le principal instrument de crise du secteur est le plan de riposte du ministère face à la COVID-19. Préparé avec l'appui de l'UNICEF et révisé en mai 2020, il s'articulait autour de quatre axes : la continuité de l'administration scolaire, la continuité des enseignements pendant la fermeture des établissements (initiative « Apprendre à la maison », combinant ressources en ligne, télévision et radio), la préparation de la réouverture, et la communication, la santé et la nutrition. Son coût était estimé à un peu moins de 14 milliards de francs CFA (Ministère de l'Éducation nationale, 2020, p. 16).

Son financement par le programme PADES-RR comprenait une composante de recherche-action sur la résilience de l'administration scolaire et des établissements (p. 3 et 28). Ce plan constitue un dispositif formalisé de continuité pédagogique, mais il répond à une crise sanitaire donnée et aucun texte examiné ne le transforme en dispositif permanent. Les analyses produites à cette période (COSYDEP, 2020 ; Dramé, 2020 ; UNESCO, 2022) et la littérature comparée sur la résilience éducative face à la COVID-19 et aux épidémies antérieures (Bandiera et al., 2020 ; Hallgarten, 2020 ; Azevedo et al., 2021 ; Naidu, 2021 ; Raghunathan et al., 2022 ; Alqashouti et al., 2023 ; Angrist et al., 2023 ; UNESCO, 2023) insistent sur l'importance de dispositifs préparés à l'avance plutôt que improvisés.

Les instruments de réduction des risques de catastrophes et d'adaptation au climat ne comblent pas cette lacune. Le cadre juridique de la protection civile, constitué de la loi n° 64-53 de 1964, du plan ORSEC (décret n° 99-172) et de la Plateforme nationale pour la prévention et la réduction des risques majeurs de catastrophes (décret n° 2008-211), organise les secours et la coordination mais, selon l'analyse juridique conduite avec la Croix-Rouge sénégalaise, ne décrit aucun instrument relatif à l'éducation ou aux écoles. Cette analyse relève l'absence d'une politique éducative de réduction des risques et recommande d'inclure la préparation aux catastrophes dans les programmes scolaires (IFRC, 2015). Le Code général des collectivités locales confie la prévention des risques aux collectivités (IFRC, 2015), niveau auquel l'Acte III de la décentralisation a fait du département une collectivité locale (Ministère de l'Éducation nationale et al., 2018, p. 7).

Sur le plan climatique, la CDN de 2020 ne traite pas l'éducation comme un secteur d'adaptation : elle mentionne l'actualisation des curricula (p. 41) et le risque de déperdition scolaire lié à l'occupation des écoles par les sinistrés pendant les inondations (p. 47), sans prévoir de mesure correspondante (République du Sénégal, 2020). Le Plan national d'adaptation y est indiqué comme étant en cours d'élaboration et n'a pas pu être examiné. La Stratégie nationale de financement des risques climatiques et de catastrophes 2025-2030 ne comporte aucune action dédiée à l'éducation : les écoles publiques n'y figurent que parmi les infrastructures à reconstruire, et la déscolarisation parmi les effets des sécheresses (Ministère des Finances et du Budget, 2025, p. 12 et 16). Les inondations et l'occupation des écoles par les sinistrés que décrivent les acteurs (sections 3.2 et 3.4) ne sont donc couvertes, dans les documents examinés, par aucun mécanisme sectoriel.

Les cadres internationaux fournissent un vocabulaire et des standards, mais pas un instrument national. Le Sénégal figure parmi les États ayant endossé la Déclaration sur la sécurité dans les écoles, lancée à Oslo en 2015 pour protéger l'éducation contre les attaques en situation de conflit (Norvège & Argentine, 2015 ; Gouvernement de la Norvège, s. d.). Le Cadre global pour la sécurité en milieu scolaire 2022-2030 articule sécurité des infrastructures, gestion des risques de catastrophes et continuité de l'éducation (GADRRRES, 2022), et les Normes minimales de l'INEE (2024) fixent des standards pour l'éducation en situation de crise. À ces référentiels s'ajoutent le cadre de résilience de Cameron et al. (2024), les travaux du Partenariat mondial pour l'éducation (Global Partnership for Education, 2024) et la vision d'un nouveau contrat social pour l'éducation (UNESCO, 2021).

Aucune transposition de ces textes dans un instrument national dédié n'a été relevée dans les documents examinés. La littérature sur la planification de l'éducation en situation d'urgence recommande pourtant d'intégrer l'analyse des risques, les plans de contingence et la continuité dans les plans sectoriels (Sinclair, 2002 ; Nicolai & Triplehorn, 2003 ; Kagawa, 2005 ; Seeger & Pye, 2016 ; Burde et al., 2017).

Les outils de planification que les acteurs mobilisent à l'échelle locale, à savoir les projets académiques, le projet de circonscription éducative et les observatoires de la vulnérabilité et de la déperdition scolaire, n'ont pas pu être analysés sur la base de textes publics. Le PAQUET-EF n'emploie pas l'expression « projet académique » : il prévoit des PRDE et des PDDE portés par les IA et les IEF (Ministère de l'Éducation nationale et al., 2018, p. 87-89), avec lesquels les projets académiques se confondent peut-être, sans que cette équivalence ait pu être établie sur document.

Selon les entretiens, le projet de circonscription éducative part d'un diagnostic participatif local (section 3.1.2) et les observatoires assurent le suivi et la prise en charge d'élèves exposés au décrochage (sections 3.1.1 et 3.1.2). Ces outils sont donc des supports plausibles d'une planification locale de la résilience, mais leur statut, leur périmètre et leur contenu en matière de gestion des risques restent à documenter. C'est pourquoi la section 3.1.2 qualifie la planification d'« inégalement présente » et que la recommandation 4.2.1 propose d'intégrer l'analyse des risques dans ces cycles de planification.

La revue permet de répondre précisément à la question des plans de contingence : aucun plan de contingence propre au secteur de l'éducation, c'est-à-dire un document définissant pour chaque aléa les rôles, les ressources et les mesures de continuité, n'a été identifié dans les documents examinés. Le PAQUET-EF évoque l'activation d'un « Plan Orsec et de l'Éducation en situation d'urgence » (p. 90) sans que ce plan soit décrit ou annexé ; le plan de contingence multisectoriel COVID-19 cité dans la requête de financement relève du ministère de la Santé et de l'Action sociale (Ministère de l'Éducation nationale, 2020, p. 16) ; et le plan ORSEC est un instrument de protection civile dépourvu de volet éducatif (IFRC, 2015).

Cette conclusion ne préjuge pas de l'existence de plans internes non publiés, qu'il conviendrait de confirmer auprès du ministère. Elle est cohérente avec le constat de la section 3.1.2, selon lequel la planification ne descend pas jusqu'aux établissements. Le Tableau 1 synthétise l'ensemble de la revue.

Figure 2. Chronologie des instruments examinés dans la revue documentaire

● Éducation ● Protection civile, RRC et climat ● Cadres internationaux

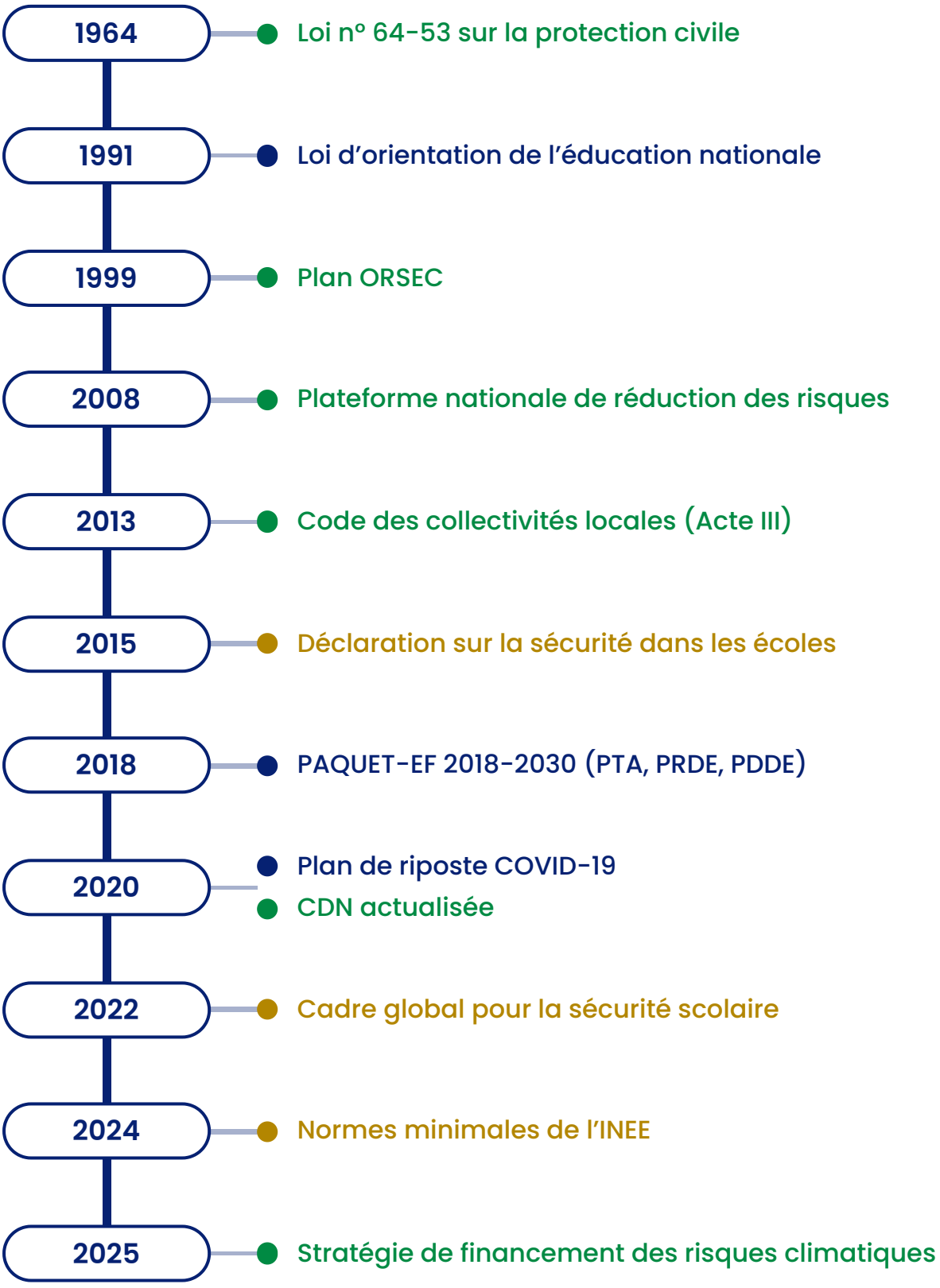


Tableau 1. Revue des instruments de politique examinés au regard de la résilience du système éducatif

Instrument	Année	Organe émetteur	Crise, RRC, continuité, équité ?	Lacune	Source
Loi d'orientation de l'éducation nationale (loi n° 91-22)	1991 (modifiée 2004)	Législateur	Équité : oui (égalité des chances, art. 5 ; éducation spéciale, art. 2 et 19). Crise, RRC, continuité : aucune mention d'urgence ni de risque ; continuité entendue comme éducation permanente (art. 7).	Aucun mandat de continuité du service en situation de crise.	République du Sénégal (1991)
PAQUET-EF 2018-2030	2018	Ministères de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle et de la protection de l'enfance	Crise : menaces climatiques et sociales identifiées au diagnostic (p. 16) ; ORSEC et éducation en situation d'urgence cités dans les tableaux de risques (p. 65, 90). RRC, climat : « résilience face aux changements climatiques » comme thème de formation (p. 48, 52). Continuité : articulation des cycles (p. 23, 47). Équité : place centrale (filles, handicap, inclusion ; cartographie des vulnérabilités,	Ni axe, ni objectif, ni indicateur de résilience dans le corps du texte ; plan d'éducation en situation d'urgence cité mais non décrit.	Ministère de l'Éducation nationale et al. (2018, p. 16, 22-23, 47-48, 52, 65, 90)

Instrument	Année	Organe émetteur	Crise, RRC, continuité, équité ?	Lacune	Source
PTA, PRDE et PDDE (déclinaisons du PAQUET-EF)	2018	Programmes, IA et IEF	Crise : le suivi inclut les « risques pouvant compromettre l'atteinte des résultats » (p. 87-89). RRC, continuité : non.	Risques de mise en œuvre seulement ; pas de volet catastrophe ni de plan de continuité local identifiable ; textes des PRDE et PDDE non publics.	Ministère de l'Éducation nationale et al. (2018, p. 87-89)
Plan de riposte du MEN face à la COVID-19 (soutenu par PADES-RR)	2020	MEN, avec l'appui de l'UNICEF ; financement du GPE	Crise : oui (COVID-19). Continuité : oui (« Apprendre à la maison », approche hybride). Résilience : composante de recherche-action sur l'administration scolaire. Équité : attention aux filles (p. 30).	Plan ponctuel limité à une crise sanitaire ; pas de mécanisme permanent ; pas de plan de contingence propre au MEN (le plan COVID-19 cité relève de la Santé).	Ministère de l'Éducation nationale (2020, p. 3, 16, 28, 30)
Projets académiques, PCE, OVDS	n. d.	IA, IEF	Cités par les acteurs comme outils de planification et de suivi locaux ; aucun texte public localisé.	Statut, périmètre et contenu (gestion des risques, continuité) à documenter.	Entretiens (sections 3.1.1 et 3.1.2)
Plan ORSEC (décret n° 99-172)	1999	Ministère de l'Intérieur (protection civile)	Crise, RRC : oui (organisation des secours en cas de catastrophe). Éducation : aucune disposition relevée.	Pas de volet éducation (continuité, évacuation, usage des écoles comme abris).	IFRC (2015)

Instrument	Année	Organe émetteur	Crise, RRC, continuité, équité ?	Lacune	Source
Cadre juridique de la protection civile et des risques (loi n° 64-53 ; décret n° 2008-211 ; Code des collectivités locales)	1964 ; 2008 ; 2013	État ; Ministère de l'Intérieur ; collectivités locales	RRC : oui (plateforme nationale ; prévention confiée aux collectivités). Éducation : aucun instrument relevé.	Absence d'une politique éducative de RRC ; recommandation d'inclure la préparation aux catastrophes dans les programmes scolaires.	IFRC (2015)
Contribution déterminée au niveau national (CDN) actualisée	2020	Ministère de l'Environnement et du Développement durable	Climat : oui. Éducation : mentions limitées (actualisation des curricula ; risque de déperdition lié à l'occupation des écoles par les sinistrés).	Aucune mesure d'adaptation visant le système éducatif ; Plan national d'adaptation en cours d'élaboration.	République du Sénégal (2020, p. 41, 47)
Stratégie nationale de financement des risques climatiques et de catastrophes	2025	Ministère des Finances et du Budget	Climat, catastrophes : oui (financement). Éducation : marginale (écoles publiques parmi les actifs à reconstruire ; déscolarisation parmi les effets des sécheresses).	Aucune action dédiée au secteur éducatif ni au financement de la continuité.	Ministère des Finances et du Budget (2025, p. 12, 16)
Déclaration sur la sécurité dans les écoles ; Cadre global pour la sécurité en milieu scolaire ; Normes minimales de l'INEE	2015 ; 2022 ; 2024	Norvège et Argentine ; GADRRRES ; INEE	Crise, RRC, continuité, équité : oui (cadres de référence non contraignants). Le Sénégal a endossé la Déclaration d'Oslo.	Aucune transposition dans un instrument national relevée dans les documents examinés.	Gouvernement de la Norvège (s. d.) ; GADRRRES (2022) ; INEE (2024)

Source : analyse documentaire des auteurs. RRC : réduction des risques de catastrophes. Les annexes du PAQUET-EF (plans d'actions, cadre de mesure des résultats, matrice d'indicateurs) ne figurent pas dans la version consultée.

La confrontation des documents et des entretiens conduit à la même lecture. Les textes montrent une prise en compte indirecte : les aléas sont identifiés dans le diagnostic du PAQUET-EF, mais leur traitement est renvoyé à un mécanisme extérieur au secteur (ORSEC) ou à un plan non décrit. Les acteurs décrivent la même réalité en la vivant. L'Inspecteur d'Académie de Saint-Louis indique que la résilience est « gérée de manière implicite », les inspecteurs d'académie constatent l'absence de cadre explicite et d'outils pour anticiper, et un directeur de CRFPE dit entendre le mot « résilience » pour la deuxième fois seulement (section 3.1.1). Les deux sources diffèrent sur un point : les documents reconnaissent des risques que les acteurs, faute de dispositif, gèrent par des ajustements locaux (aménagement des horaires, déplacement d'élèves, groupes WhatsApp). Cet écart entre ce que le plan prévoit et ce que le terrain pratique correspond à ce que l'étude décrit comme une résilience portée par les personnes plutôt que par les dispositifs.

Il ressort de cette revue que les aléas qui affectent l'école sont reconnus dans les documents sectoriels, mais traités de façon dispersée : par des mentions ponctuelles dans le PAQUET-EF, par la protection civile pour les catastrophes, par la CDN et la stratégie de financement pour le climat, sans articulation avec le secteur éducatif. Aucun des instruments examinés ne fait de la continuité du service éducatif en situation de crise un objectif assorti d'indicateurs, de responsabilités et de moyens. Il en résulte que la revue des documents accessibles n'a pas permis d'identifier une politique nationale explicitement consacrée à la résilience du système éducatif.

1.3. Objectifs et questions de recherche

L'étude poursuit trois objectifs. Le premier consiste à explorer les significations et les pratiques de la résilience des systèmes éducatifs. Le deuxième consiste à examiner l'impact potentiel des futurs chocs et facteurs de stress, des risques, des vulnérabilités et des capacités d'absorption, d'adaptation et de transformation sur les écosystèmes et les résultats éducatifs de demain. Le troisième consiste à identifier des approches et une planification efficaces pour faire face à ces chocs et renforcer la résilience du système.

Ces objectifs se traduisent par trois questions de recherche qui structurent le rapport. La première porte sur la compréhension et les pratiques de la résilience du système éducatif. La deuxième porte sur les perturbations futures que les acteurs anticipent. La troisième porte sur les approches susceptibles de renforcer la résilience du système.

Tableau 2. Objectifs, questions de recherche et structure du rapport

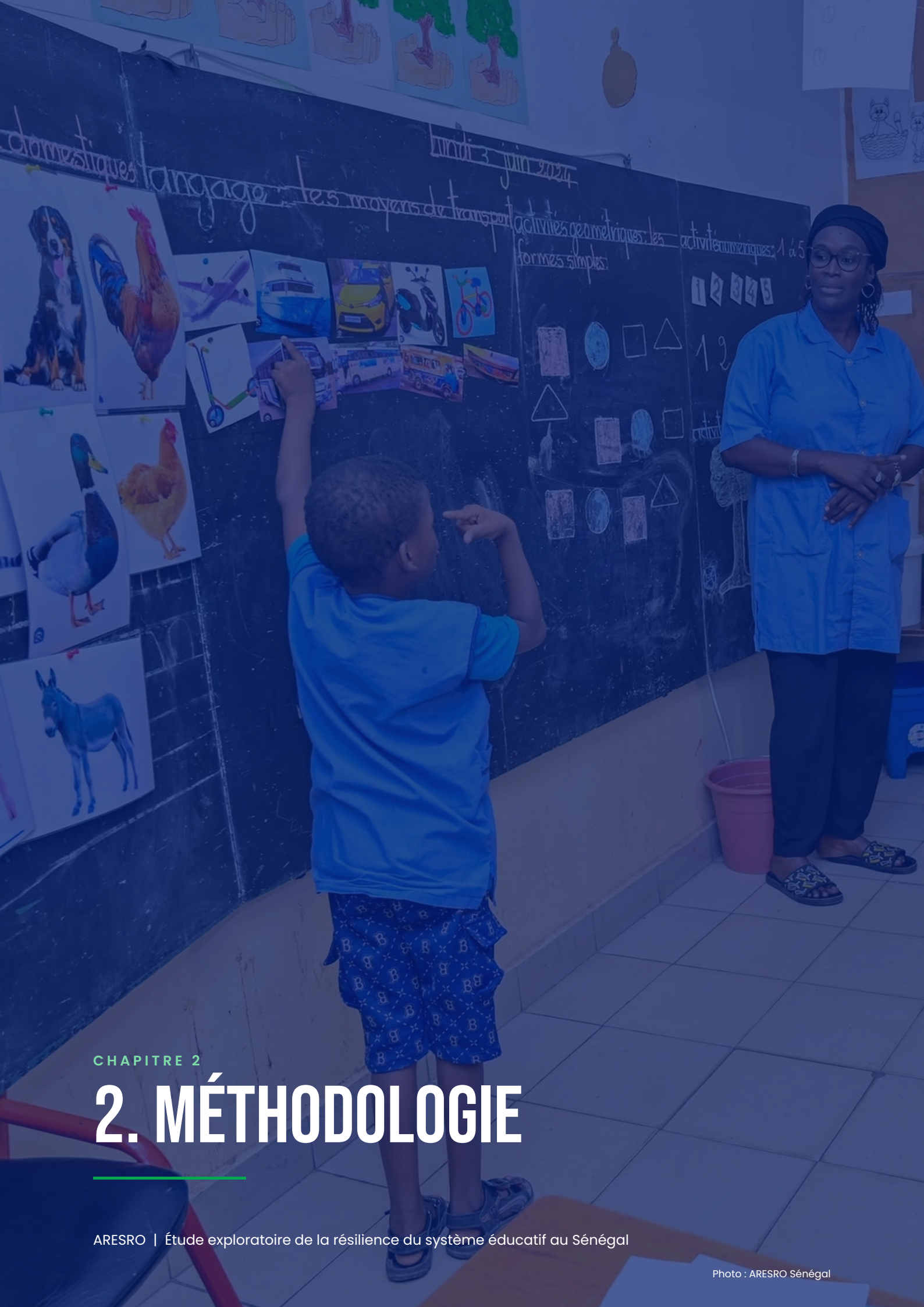
Question de recherche	Finalité analytique	Section
QR1. Comment les acteurs comprennent-ils et pratiquent-ils la résilience du système éducatif ?	Établir une définition située et cartographier les pratiques réelles	Section 3.1
QR2. Quelles perturbations futures les acteurs anticipent-ils ?	Identifier les risques anticipés et la capacité de préparation du système	Section 3.2
QR3. Quelles approches peuvent renforcer la résilience du système ?	Classer les approches selon leur efficacité et leurs conditions de réussite	Section 3.3

1.4. Cadre conceptuel

L'analyse mobilise le cadre conceptuel de la résilience des systèmes éducatifs élaboré par l'étude de cadrage du Partenariat mondial pour l'éducation et de son mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations, désigné dans ce rapport comme le cadre de Cameron et al. (2024). Ce cadre définit la résilience éducative comme la capacité d'un système à absorber, résister et s'adapter aux perturbations tout en préservant la continuité de ses fonctions vitales. Il ne postule pas un retour à l'état antérieur à la crise, mais un processus continu d'adaptation et d'anticipation. Il porte sur le système et non sur la résilience académique des élèves pris individuellement, objet d'une autre littérature (Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016 ; Henderson et al., 2018).

Le cadre organise la résilience autour de cinq composantes stratégiques. Renforcer désigne l'effort continu d'amélioration du système indépendamment du statut de crise. Anticiper désigne l'identification proactive des perturbations. Planifier renvoie à la traduction de cette anticipation en politiques et en allocations de ressources. Répondre et rétablir couvrent les actions destinées à faire face aux perturbations et à restaurer le service. Prévenir et atténuer désigne le traitement des causes structurelles de la vulnérabilité. L'égalité de genre et l'inclusion sociale traversent verticalement ces cinq composantes.

À cette lecture par composante s'ajoute une seconde entrée, celle du gradient des capacités. La capacité absorptive permet de faire face aux chocs sans modifier les règles de fonctionnement. La capacité adaptative permet d'ajuster les pratiques à moyen terme. La capacité transformative traite les inégalités structurelles qui accroissent la vulnérabilité des groupes marginalisés. Cette typologie prolonge les travaux sur les systèmes socio-écologiques, qui distinguent la persistance, l'adaptabilité et la transformabilité (Holling, 1973 ; Adger, 2000 ; Walker et al., 2004 ; Folke, 2006) et leur application aux politiques de développement (Béné et al., 2012). Les deux lectures sont complémentaires : les composantes désignent la fonction du système concernée, et le gradient des capacités indique la profondeur. Un principe transversal les traverse, celui de la question distributive, à savoir pour qui la résilience est produite, par qui elle est décidée et à quel coût pour ceux qui en portent la charge.



CHAPITRE 2

2. MÉTHODOLOGIE

Photo : ARESRO Sénégal

Figure 3. Sites de l'étude et principaux aléas



Région de l'étude Localité citée dans le rapport

Inondations
Nord (Saint-Louis, Podor, Matam), zones basses de Dakar

Chaleur extrême
Matam, Kanel, Podor, Kaolack (mars à juin)

Conflit casamançais
Ziguinchor, Bignona, zones frontalières

Pression démographique
Périphéries urbaines (Dakar, Rufisque)

34	46	6	10
entretiens individuels approfondis	participants aux groupes de discussion	académies	inspections (IEF)

Fond de carte : Natural Earth (domaine public). Rufisque est rattaché à la région de Dakar.

2. MÉTHODOLOGIE

Cette section décrit la démarche effectivement conduite pour la phase d'étude exploratoire au Sénégal. Elle précise le type d'étude, les sites couverts, les catégories d'acteurs mobilisées, les modalités de collecte et d'analyse des données, la revue documentaire, les considérations éthiques et les limites.

2.1. Type et design de l'étude

L'étude repose sur un design qualitatif à visée phénoménologique. Elle vise à explorer le concept de résilience du système éducatif, la manière dont les acteurs sénégalais le comprennent et le pratiquent, ainsi que les perturbations susceptibles d'affecter le système à l'avenir. Ce choix méthodologique privilégie la compréhension en profondeur des expériences vécues et des significations que les acteurs attribuent à la résilience, plutôt que la mesure statistique de sa fréquence. Le protocole de recherche (Dramé, 2025) a été révisé à la suite des observations du Comité national d'éthique pour la recherche en santé, dans le cadre du projet SEN25/143 (Projet ARESRO, s. d.).

2.2. Sites de l'étude

La collecte a été conduite dans six régions présentant des profils de vulnérabilité contrastés, à savoir Dakar, Kaolack, Matam, Rufisque, Saint-Louis et Ziguinchor. Cette diversité territoriale a permis de saisir des situations éducatives différenciées, de la métropole densément peuplée aux zones exposées aux inondations, à la chaleur extrême, à l'enclavement et aux tensions liées au conflit en Casamance. Les données couvrent six académies et dix Inspections de l'Éducation et de la Formation, ce qui confère à l'enquête un ancrage multiniveau allant du niveau central aux établissements.

2.3. Approche d'échantillonnage

L'étude a eu recours à un échantillonnage raisonné, adapté à la recherche qualitative lorsqu'il s'agit de sélectionner des personnes et des sites capables de fournir une information riche et pertinente au regard des objectifs. Les participants ont été retenus en fonction de leur position dans le système éducatif, de leur niveau de responsabilité, de leur expérience des situations de crise et de leur implication dans les réponses institutionnelles, pédagogiques ou communautaires.

Six grandes catégories d'acteurs ont été mobilisées, représentatives de la gouvernance multiniveau du système, à savoir les directeurs des Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation, les Inspecteurs d'Académie, les Inspecteurs de l'Éducation et de la Formation, les chefs d'établissement et enseignants, les acteurs communautaires et les élèves du primaire et du secondaire. L'intégration explicite des élèves, à la suite des observations du Comité national d'éthique pour la recherche en santé, a renforcé la prise en compte du point de vue des bénéficiaires directs du système.

Tableau 3. Catégories d'acteurs et méthode de collecte

Catégorie d'acteurs	Niveau	Méthode de collecte
Directeurs des Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation	Déconcentré supérieur	Entretien individuel approfondi
Inspecteurs d'Académie	Déconcentré supérieur	Entretien individuel approfondi
Inspecteurs de l'Éducation et de la Formation	Déconcentré	Entretien individuel approfondi
Chefs d'établissement et enseignants	Établissement	Entretien individuel approfondi et groupe de discussion
Acteurs communautaires	Communauté	Groupe de discussion
Élèves du primaire et du secondaire	Bénéficiaires	Groupe de discussion

2.4. Modalités de collecte des données

La collecte a mobilisé deux techniques complémentaires. Des entretiens individuels approfondis ont été conduits auprès d'informateurs clés disposant d'une connaissance stratégique ou opérationnelle du système éducatif. Des groupes de discussion ont réuni des acteurs de terrain et des membres des communautés éducatives, afin de faire émerger les dynamiques collectives, les solidarités locales et les perceptions partagées des chocs.

Au total, l'étude repose sur 34 entretiens individuels approfondis et sur des groupes de discussion ayant réuni 46 participants. Les instruments de collecte ont exploré la compréhension du concept de résilience, les chocs et vulnérabilités identifiés, les stratégies de continuité pédagogique, les ressources mobilisées, les capacités d'anticipation et les perspectives d'amélioration. À la suite des observations du Comité national d'éthique, un module spécifique sur les perturbations liées aux grèves, aux conflits politiques et aux périodes préélectorales a été intégré, de même que des questions destinées à recueillir la perception des élèves.

2.5. Analyse des données

Les données ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les contenus issus des entretiens et des groupes de discussion ont été organisés, codés et interprétés afin d'identifier les thèmes récurrents, les variations entre catégories d'acteurs et les logiques sous-jacentes. Les résultats sont structurés autour des trois questions de recherche, qui portent respectivement sur la compréhension et les pratiques de la résilience, sur les chocs et perturbations futurs, et sur les approches susceptibles de renforcer le système. L'interprétation mobilise le cadre conceptuel de la résilience des systèmes éducatifs de Cameron et al. (2024), présenté à la section 1.4, en situant chaque pratique et chaque dispositif sur le continuum des capacités et en les rapportant aux cinq composantes du cadre. Les résultats détaillés par axe de recherche ont fait l'objet d'un rapport d'analyse thématique préalable (Projet ARESRO, 2026), dont le présent rapport reprend et met en discussion les principaux constats.

Une revue documentaire a complété les données de terrain. Elle a porté sur les politiques, stratégies, plans et textes juridiques du secteur de l'éducation et des domaines connexes (réduction des risques de catastrophes, protection civile, climat), recensés et lus au regard de quatre critères : traitement des crises et situations d'urgence, prise en compte de la réduction des risques de catastrophes et de l'adaptation au climat, continuité des apprentissages, équité et inclusion. Les résultats de cette revue figurent à la section 1.2 et sont confrontés aux propos des acteurs dans la section 3.1. Seuls les documents publiquement accessibles ont été analysés ; les textes non publiés n'ont pas pu l'être et sont signalés comme tels.

2.6. Considérations éthiques

Le consentement éclairé a été recueilli par écrit ou oralement, selon les contextes, avec adaptation linguistique lorsque nécessaire. L'anonymisation des données et la confidentialité ont été garanties dans le traitement et la restitution des informations. Une attention particulière a été portée à la protection des personnes, notamment des élèves mineurs, conformément aux observations du Comité national d'éthique pour la recherche en santé.

2.7. Limites de l'étude

Comme toute recherche qualitative, cette étude ne vise pas à généraliser à l'ensemble du système éducatif sénégalais, mais à comprendre en profondeur les mécanismes de résilience à partir de terrains ciblés et de catégories d'acteurs diversifiées. La sensibilité de certains thèmes, notamment les crises politiques, les grèves et les tensions sociales, a pu conduire certains participants à des formulations prudentes. Les perspectives des responsables ministériels de premier plan mériteraient d'être renforcées dans une phase ultérieure, afin de compléter la comparaison entre catégories d'acteurs. Enfin, la revue documentaire de la section 1.2 repose sur les seuls textes publics : les plans régionaux et départementaux de développement de l'éducation, les projets académiques et les textes encadrant le projet de circonscription éducative et les observatoires de la vulnérabilité et de la déperdition scolaire n'ont pas été localisés et devront être obtenus auprès du ministère.



CHAPITRE 3

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Photo : ARESRO Sénégal

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette section présente les résultats de l'étude et les met en discussion au fil de leur exposition. Elle est organisée selon les trois questions de recherche (sections 3.1 à 3.3), complétées par une analyse des groupes et territoires les plus vulnérables (section 3.4) et par une discussion transversale (section 3.5). Chaque sous-section restitue les constats empiriques, les compare selon les catégories d'acteurs et les met en dialogue avec la littérature.

3.1. Compréhension et pratiques de la résilience du système éducatif

3.1.1. Comment les acteurs comprennent la résilience

L'analyse des discours de nos participants révèle que la résilience n'est pas comprise de la même façon partout. Au niveau central et chez une partie des inspecteurs d'académie, on l'associe à la continuité du service éducatif, à l'aptitude de l'administration à absorber les perturbations et à la capacité du système à adapter ses dispositifs. Aux échelons de proximité, le registre change et ces acteurs parlent rarement en termes théoriques. La résilience s'y raconte à travers le vécu, c'est-à-dire faire l'école malgré l'absence d'enseignants, composer avec les inondations, raccourcir les journées quand la chaleur devient intenable, mobiliser les parents pour éviter le décrochage, réorganiser les cours après une interruption.

Cette pluralité n'est pas un défaut d'appropriation ; elle reflète concrètement le fonctionnement du système. Le concept n'est pas formulé de la même manière, mais les pratiques qui en traduisent le sens profond sont bel et bien perceptibles dans le discours. Par exemple, un directeur du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) avoue entendre le mot pour la deuxième fois seulement, avant de décrire, dans la foulée, une série d'ajustements très concrets qu'impose son environnement. De même, plusieurs participants aux groupes de discussion n'évoquent jamais la résilience comme catégorie savante, mais racontent des mécanismes communautaires de survie scolaire qui en incarnent exactement le contenu. Dans la même perspective, l'Inspecteur d'Académie de Saint-Louis indique, en substance, que la résilience est gérée de manière implicite et qu'aucun dispositif précis n'existe : « La résilience, elle est gérée de manière implicite, mais de manière très explicite, avec un dispositif précis… non. »

Cette pluralité a une portée réelle pour l'action publique. Elle suggère que l'enjeu n'est pas seulement de diffuser un concept, mais de reconnaître, documenter et consolider des capacités déjà existantes. Cette compréhension différenciée n'est pas propre au Sénégal. Ungar (2011, 2018) a montré que la résilience est fondamentalement ancrée dans la culture et le contexte, et que sa signification varie selon la position sociale de celui qui l'énonce.

La comparaison systématique des catégories d'acteurs met en évidence des perspectives différenciées plutôt qu'une lecture homogène. Le niveau central et une partie des inspecteurs d'académie associent la résilience à la continuité du service, à la réforme et à la gouvernance. Les inspecteurs de l'éducation et de la formation et les chefs d'établissement la vivent comme une pratique de proximité faite de veille locale et de micro-ajustements. Les enseignants la conçoivent comme une adaptation professionnelle permanente. Les

communautés l'expriment comme une responsabilité partagée, à travers les comités de mères, les caisses de solidarité et l'appui à la scolarisation des filles. Les élèves, enfin, la mesurent très concrètement à la présence d'un enseignant, à un trajet praticable, à un repas et à un appui. Plus on descend dans le système, plus la résilience cesse d'être un vocabulaire de planification pour devenir une pratique de maintien, d'ajustement et de protection.

« Malgré tous les problèmes, l'école existe toujours. C'est-à-dire qu'il y a un système de résilience extraordinaire qui a permis le maintien de l'école », a affirmé un participant à une discussion de groupe à Porokhane.

Cette stratification des points de vue a une portée analytique. Les divergences ne tiennent pas seulement à des différences d'opinion, mais à des positions structurelles dans le système. Les acteurs centraux observent les instruments et les priorités sectorielles, les échelons déconcentrés voient la friction entre la norme et le terrain, les écoles vivent la densité pratique du choc, et les communautés éprouvent la charge concrète du maintien. Cette lecture rejoint le concept de résilience multisystémique d'Ungar (2018, 2021), qui conçoit la résilience comme une propriété distribuée entre systèmes emboîtés plutôt que comme la qualité d'un seul niveau d'administration.

Un résultat original du terrain sénégalais est l'émergence de registres culturels endogènes pour désigner et légitimer la résilience éducative. Le concept wolof de muñ, qui désigne la capacité à endurer avec dignité une situation difficile sans se plaindre, a été mobilisé spontanément par plusieurs enseignants et directeurs d'école comme équivalent local de la résilience. La référence au jàmm, la paix sociale et l'harmonie communautaire a de même été utilisée par des responsables d'inspection pour décrire la finalité ultime de la résilience, qui ne consiste pas seulement à maintenir le fonctionnement du système mais à en préserver la cohésion sociale. Ces registres n'ont pas d'équivalent direct dans une littérature internationale majoritairement anglophone, et ils apportent une réponse contextualisée à la question posée par Cretney (2014) : résilience pour qui et définie par qui. Toute politique de renforcement de la résilience éducative au Sénégal gagnerait ainsi à intégrer ces ressources culturelles locales plutôt qu'à transposer des modèles élaborés ailleurs.

Les données sénégalaises s'écartent toutefois d'une hypothèse implicite d'une partie de la littérature, selon laquelle les systèmes les plus formalisés et les mieux dotés seraient les plus résilients. Au Sénégal, certains des comportements les plus résilients proviennent d'acteurs disposant de peu de ressources formelles mais compensant ce manque par un fort capital social et une forte légitimité morale. Là où Manyena (2006) et Béné et al. (2012) insistent sur la capacité transformatrice de la résilience, le cas sénégalais révèle une résilience surtout absorptive et adaptative, portée par l'engagement des personnes plus que par des dispositifs stabilisés.

Au regard du corpus, la résilience éducative au Sénégal peut être définie comme la capacité collective, territorialisée et moralement distribuée du système à préserver l'accès, la continuité et un niveau acceptable de qualité des apprentissages malgré des perturbations répétées, en combinant action publique, initiative professionnelle et solidarité communautaire. Elle ne relève donc pas seulement de la continuité administrative ; elle suppose aussi de réorganiser le temps scolaire, de protéger les groupes les plus exposés, de mobiliser des ressources locales et d'apprendre des crises pour réduire la vulnérabilité future.

La résilience comme adaptation professionnelle permanente

Pour les directeurs des centres régionaux de formation, la résilience se joue d'abord dans la capacité à continuer de former en dépit des contraintes. Leurs récits rapportent de manière concrète des pénuries : manque de formateurs, matériel insuffisant, budgets serrés, problèmes d'équipement, chaleur et inondations. Dans cet univers, être résilient, c'est maintenir la formation des maîtres, réaménager les modalités d'enseignement, recourir au numérique quand il est disponible et adapter le calendrier scolaire aux aléas.

Les propos des directeurs de CRFPE mettent aussi au jour une vérité souvent négligée. En effet, les mécanismes les plus efficaces sont parfois ceux qui lèvent des irritants administratifs en apparence anodins. Le versement anticipé des bourses en est l'exemple type (voir aussi la section 3.1.2). Il a réduit les blocages, apaisé les tensions, amélioré la continuité. On y voit bien qu'une politique de résilience ne se limite pas à la gestion des catastrophes. Elle passe aussi par la résolution de dysfonctionnements ordinaires qui, à force de se répéter, fragilisent structurellement le système. Un directeur de CRFPE résume cette adaptation permanente en ces termes : « Toujours trouver des solutions pour la continuité de l'apprentissage, malgré les grèves, malgré les problèmes politiques. »

Une lecture systémique encore faiblement institutionnalisée

L'exploitation du corpus narratif montre que ce sont les inspecteurs d'Académie (IA) qui livrent la lecture la plus proche d'une définition systémique. Pour eux, la résilience tient à la capacité du système à préserver ses fonctions essentielles, à protéger les élèves, à coordonner les réponses et à maintenir l'équilibre entre accès, qualité et gouvernance. Leur position, à la charnière de la stratégie nationale et des réalités territoriales, leur donne une vue à la fois des avancées et des manques. Ils évoquent les réponses locales qui fonctionnent, mais montrent qu'il n'existe pas de cadre explicite. Il y a des initiatives d'inclusion ; elles sont très inégalement déployées. Enfin, le numérique est perçu comme un levier ; malheureusement, la couverture est inéquitable.

De cette position intermédiaire émerge un enjeu décisif : la résilience, faute d'une doctrine territoriale, est gérée par les académies par des ajustements successifs. Elles savent souvent réagir, mais disposent plus rarement d'outils éprouvés pour anticiper, documenter les risques, comparer les réponses ou capitaliser sur les enseignements. C'est précisément là qu'un cadre national gagnerait à intervenir en offrant un langage commun, des critères de suivi et des marges de manœuvre adaptées aux réalités locales.

Les inspections et les établissements, une résilience de proximité

Du côté des inspections de l'éducation et de la formation et des établissements, la résilience se donne à voir comme une pratique de proximité. Les Inspecteurs de l'Éducation et de la Formation (IEF) parlent volontiers de mobilisation collective, de respect des règles, de veille locale, d'anticipation des risques propres à leur zone. Ils accordent, de ce fait, une place de choix aux organes de terrain : comités de gestion d'école ou d'établissement (CGE), associations de parents d'élèves (APE), cellules d'alerte et de veille, observatoires de la vulnérabilité et de la déperdition scolaire (OVDS). Les chefs d'établissement, eux, décrivent une résilience plus opérationnelle encore : il s'agit de négocier avec les contraintes, de maintenir l'assiduité, de protéger les élèves, de réajuster les emplois du temps, d'épauler les enseignants, de gérer les cas sociaux et d'improviser quand les moyens font défaut.

L'enseignement majeur de cette partie réside dans le constat que la résilience éducative sénégalaise repose largement sur les acteurs de première ligne, ce qui rappelle l'analyse des « bureaucrates de terrain » de Lipsky (1980), dont le pouvoir d'appréciation façonne dans les faits la politique publique. Toute réforme sérieuse devra, en conséquence, mieux protéger leur temps, leurs compétences, leur stabilité professionnelle et leur pouvoir d'initiative.

Le niveau central, les syndicats et les communautés

Les acteurs du niveau central rattachent plus volontiers la résilience à la continuité pédagogique, à la réforme, au numérique, à la planification et à la gouvernance. La pandémie de COVID-19 revient dans presque tous les récits comme un tournant. Elle a rendu tangible le besoin de dispositifs alternatifs, de plateformes, de contenus à distance et de nouvelles formes de pilotage. Cette vision plus institutionnelle porte toutefois une tension récurrente : comment moderniser sans creuser les inégalités, et comment innover sans trop dépendre de ressources externes.

Les syndicats, de leur côté, rappellent qu'il n'y a pas de résilience durable sans justice professionnelle. Dans leur propos, la résilience ne peut pas rimer avec acceptation silencieuse de la précarité. Elle suppose au contraire de s'attaquer aux causes structurelles des grèves, de stabiliser les carrières, de mieux protéger les personnels et de restaurer la confiance entre administration et enseignants. Cette contribution est précieuse, dans le sens où elle évite de percevoir la résilience comme une simple capacité à endurer.

Les communautés scolaires, enfin, expriment une résilience endogène particulièrement vive. Les groupes de discussion décrivent des comités de mères, des caisses de solidarité, des mécanismes de suivi, des appuis à la scolarisation des filles, des contributions matérielles aux établissements, des formes de gouvernance partagée. Le cas de Porokhane est à cet égard éclairant : dès lors que la communauté considère l'école comme un bien commun (Ostrom, 1990), la résilience devient une responsabilité collective plutôt qu'une réaction ponctuelle.

Figure 4. La compréhension de la résilience selon la position dans le système



Plus on descend dans le système, plus la résilience cesse d'être un vocabulaire de planification pour devenir une pratique de maintien, d'ajustement et de protection.

muñ WOLOF

Capacité à endurer avec dignité une situation difficile sans se plaindre. Mobilisé spontanément par des enseignants et des directeurs d'école comme équivalent local de la résilience.

jàmm WOLOF

Paix sociale et harmonie communautaire. Évoqué par des responsables d'inspection comme finalité ultime de la résilience : préserver la cohésion sociale, et non seulement le fonctionnement du système.

> *Malgré tous les problèmes, l'école existe toujours. C'est-à-dire qu'il y a un système de résilience extraordinaire qui a permis le maintien de l'école.*
>
> Participant à une discussion de groupe, Porokhane

Figure 5. Le cadre de Cameron et al. (2024) et la mobilisation de ses composantes au Sénégal

LES CINQ COMPOSANTES STRATÉGIQUES ET LEUR DEGRÉ DE MOBILISATION AU SÉNÉGAL

1	**Renforcer** — Amélioration continue du système, indépendamment du statut de crise	Partiellement mobilisé
2	**Anticiper** — Identification proactive des perturbations	Déficient
3	**Planifier** — Traduction de l'anticipation en politiques et en allocations de ressources	Inégalement présent
4	**Répondre et rétablir** — Faire face aux perturbations et restaurer le service	Fortement mobilisé, surreprésenté
5	**Prévenir et atténuer** — Traitement des causes structurelles de la vulnérabilité	Faiblement développé

Égalité de genre et inclusion sociale : transversale aux cinq composantes

LE GRADIENT DES CAPACITÉS : LA PROFONDEUR DE LA RÉSILIENCE

CAPACITÉ ABSORPTIVE
Faire face aux chocs sans modifier les règles de fonctionnement

CAPACITÉ ADAPTATIVE
Ajuster les pratiques à moyen terme

CAPACITÉ TRANSFORMATIVE
Traiter les inégalités structurelles qui accroissent la vulnérabilité des groupes marginalisés

▲ **Le système aujourd'hui :** une résilience très majoritairement absorptive, plus réactive et adaptative que transformatrice.

▲ **Le cap visé :** des capacités transformatives qui s'attaquent aux causes de la vulnérabilité.

Principe transversal, la question distributive : pour qui la résilience est produite, par qui elle est décidée et à quel coût pour ceux qui en portent la charge.

Source : cadre de Cameron et al. (2024), section 1.4 ; niveaux de mobilisation d'après le Tableau 5. Les barres traduisent visuellement ces niveaux qualitatifs et ne constituent pas une mesure.

Le tableau ci-dessous compare, pour chaque catégorie d'acteurs, la compréhension dominante de la résilience, les ressources et pratiques mises en avant et le principal angle mort. Il montre comment la position institutionnelle façonne la lecture de la résilience.

Tableau 4. Perspectives comparées des parties prenantes sur la résilience éducative

Catégorie d'acteurs	Compréhension dominante de la résilience	Ressources et pratiques mises en avant	Angle mort ou tension principale
Responsables ministériels et niveau central	Continuité du service, pilotage, réforme, cohérence du système	Cadres nationaux, programmes, numérique, arbitrages sectoriels	Distance relative avec les coûts concrets supportés au niveau local et sous-estimation des asymétries territoriales
Autorités régionales et académiques	Résilience comme coordination territoriale entre accès, qualité et gouvernance	Adaptation aux chocs locaux, lecture systémique, relais entre centre et terrain	Capacité d'analyse supérieure aux leviers réellement disponibles
IEF, chefs d'établissement et directions d'école	Résilience de proximité fondée sur l'action collective et la continuité quotidienne	Veille locale, réaménagement des horaires, gestion de cas, redéploiement, improvisation organisée	Dépendance forte au volontarisme individuel et à des arrangements informels
Enseignants et structures de formation	Résilience comme adaptation professionnelle permanente	Bricolage pédagogique (au sens de Certeau, 1990), soutien aux élèves, hybridation des pratiques, continuité en contexte de crise	Risque d'épuisement, faible soutien psychosocial et instabilité des affectations
Communautés, parents et instances locales	Résilience comme responsabilité partagée autour d'un bien commun	Cotisations, veille sociale, cantines, suivi des filles, recrutement local, médiation	Capacités très inégales selon les territoires et risque de transfert de charge de l'État vers les ménages
Élèves, quand le matériau le permet	Résilience appréciée à travers la possibilité concrète d'apprendre, de rester en sécurité et de rester à l'école	Présence d'enseignants, restauration, proximité, inclusion, continuité des cours	Voix moins institutionnalisée dans la décision et faible prise en compte directe dans les dispositifs de prospective

3.1.2. Les pratiques de résilience : une lecture à travers les cinq composantes du cadre de Cameron et al.

Les pratiques de résilience effectivement déployées dans le système éducatif sénégalais peuvent être organisées selon les cinq composantes du cadre de Cameron et al. Cette lecture fait apparaître non seulement ce que le système sait faire, mais surtout où il concentre son effort et quelles fonctions il laisse peu investies. Elle montre un système fortement mobilisé sur la réponse, doté d'un renforcement réel mais contrarié, et faiblement engagé sur l'anticipation, la planification territorialisée et la prévention.

Les approches décrites ci-après sont qualifiées de « potentiellement efficaces », par prudence méthodologique. La littérature comparative montre en effet qu'une même intervention peut produire des gains significatifs dans un contexte et aucun effet détectable dans un autre, comme l'illustre le contraste entre les résultats du tutorat téléphonique au Botswana (Angrist et al., 2022) et en Sierra Leone (Crawfurd et al., 2023). La question utile n'est donc jamais de savoir si un dispositif fonctionne, mais à quelles conditions, pour qui et à quel coût il fonctionne (Pawson & Tilley, 1997).

Le système éducatif sénégalais dispose d'un répertoire d'interventions particulièrement riche, déployé du niveau central jusqu'à l'établissement et à la communauté. Chaque composante du cadre de Cameron et al. est qualifiée ci-après par le niveau de capacité qu'elle mobilise : les composantes indiquent la fonction du système concernée, et le gradient des capacités en indique la profondeur.

Renforcer

Le renforcement du système constitue la composante la plus dotée en dispositifs formels. L'institutionnalisation du numérique après la COVID-19 en fournit l'illustration la plus avancée : du programme PROMET aux plateformes académiques, jusqu'au projet Force N de formation de 105 000 enseignants à l'intelligence artificielle (AllAfrica, 2025). Le déploiement des Inspecteurs de Vie Scolaire et l'harmonisation nationale des curricula de formation relèvent de la même logique de consolidation, tout comme la refondation curriculaire adossée à la valorisation des langues nationales, dont les acteurs attendent une amélioration de la confiance intellectuelle des élèves et de l'ancrage socioculturel des apprentissages.

Ces avancées se heurtent pourtant à des contradictions systémiques que les acteurs identifient eux-mêmes avec lucidité. On exige des cours en ligne dans des centres de formation sans connexion, on introduit l'intelligence artificielle à l'école tout en y interdisant les téléphones, on prône la décentralisation tout en maintenant la centralisation des décisions clés. Ces injonctions contradictoires expliquent pourquoi les gains de renforcement peinent à se consolider, et pourquoi tant de dispositifs nés dans l'urgence retombent ensuite à l'état de veille. Le renforcement sénégalais relève ainsi d'une capacité adaptative réelle mais inachevée, dont l'efficacité est plafonnée non pas par l'absence de dispositifs, mais par leur incohérence.

Anticiper

L'anticipation est la composante la moins dotée du système, alors même que des leviers concrets existent et sont déjà identifiés par les acteurs. Le recours aux outils de prévision météorologique et climatique en constitue le plus prometteur. L'IEF de Podor identifie la météo comme un instrument permettant d'adapter les calendriers scolaires aux crues et aux vagues de chaleur, ce qui transforme un choc récurrent subi en un événement planifiable. Le Projet de Circonscription Éducative (PCE), décrit par le même acteur et dont aucun texte public n'a pu être consulté (section 1.2), relève de la même logique, puisqu'il part d'un diagnostic participatif local plutôt que d'une injonction centrale : « l'approche, c'est d'abord down vers le top, on part des préoccupations spécifiques de ma communauté ».

Ces initiatives demeurent toutefois isolées et dépendantes de l'initiative de responsables individuels. Le maillon le plus faible de la chaîne est l'évaluation et la capitalisation, sans lesquelles aucune anticipation systématique n'est possible. Des programmes sont lancés, des résultats sont obtenus, mais les mécanismes qui permettraient d'en tirer des leçons et de transférer les bonnes pratiques d'un contexte à l'autre restent embryonnaires. Le directeur du CRFPE de Ziguinchor exprime ce manque avec netteté, puisqu'il n'a jamais vu, au cours de toute sa carrière, de rencontre d'évaluation visant à comprendre pourquoi les grèves se répètent et comment les prévenir l'année suivante. Sans cette boucle d'apprentissage (Argyris & Schön, 1978), chaque crise se rejoue à l'identique. L'anticipation demeure donc au niveau absorptif, c'est-à-dire réactif, alors qu'elle constitue, par définition, la composante qui devrait précéder le choc.

Planifier

La planification existe au niveau sectoriel et s'appuie sur des instruments établis : le PAQUET-EF fournit le cadre stratégique d'ensemble, décliné en plans de travail annuels et en plans régionaux et départementaux de développement de l'éducation (PRDE, PDDE) portés par les inspections d'académie et de l'éducation et de la formation (Ministère de l'Éducation nationale et al., 2018, p. 87-89). Les acteurs parlent, pour leur part, de « projets académiques » pluriannuels, dont l'équivalence avec les PRDE n'a pu être établie sur document (section 1.2). Comme le montre la revue documentaire, ces instruments ne comportent pas, dans les textes examinés, d'exigence d'analyse des risques ni de plan de continuité. Les acteurs proposent d'en étendre la portée, à travers la généralisation des observatoires de la vulnérabilité et de la déperdition scolaire, et à travers une proposition à forte portée institutionnelle formulée par le directeur du CRFPE de Saint-Louis, l'adoption d'un Code de l'Éducation et de la Formation : « dans tous les autres secteurs, il y a des codes, mais on n'a pas un code de l'éducation et de la formation au Sénégal ».

Cette planification ne descend cependant pas jusqu'à l'établissement. Elle se conçoit au niveau central et déconcentré supérieur, sans se traduire en planification de la résilience à l'échelle des circonscriptions et des écoles, faute de ressources déléguées et de cadres dédiés. La composante est donc inégalement investie, la planification sectorielle existant jusqu'au niveau déconcentré, sans se décliner en planification dédiée à la résilience à l'échelle des circonscriptions et des écoles, ce qui reproduit au niveau des instruments l'asymétrie déjà observée dans la compréhension du concept.

Répondre et Rétablir

La réponse et le rétablissement constituent la composante la mieux maîtrisée du système, et de loin. Le socle est solide et souvent ingénieux. Les acteurs de terrain modulent les emplois du temps face à la chaleur, organisent des cours de remédiation, recourent à WhatsApp et à Google Classroom pour maintenir le lien pédagogique, et s'appuient sur des caisses de solidarité communautaires et des cantines pour retenir les élèves les plus fragiles.

« Aux heures de descente, on ne les laisse pas rentrer : on prépare à manger, tout le monde mange et ils retournent en classe. La majorité des élèves viennent de villages distants de plusieurs kilomètres », a illustré le proviseur du lycée de Koudioubé.

C'est dans cette perspective que l'Inspecteur de l'Éducation et de la Formation (IEF) à Kanel soutient ceci : « Si on a un déficit d'enseignants, ce sont les populations elles-mêmes qui recrutent un jeune du village et le rémunèrent pour qu'il prenne en charge les enfants. C'est la communauté, en grande partie, qui intervient avec l'équipe pédagogique. »

Un enseignement fort se dégage de l'analyse de leur efficacité perçue. Selon les acteurs interrogés, les interventions perçues comme les plus prometteuses sont généralement celles qui apparaissent les moins complexes à mettre en œuvre et les moins coûteuses. Le versement anticipé des bourses en début d'année (section 3.1.1), mesure administrative élémentaire, a, selon le directeur du CRFPE de Kaolack, contribué à apaiser les grèves récurrentes qui paralysaient les centres de formation, celui-ci affirmant que « le problème des bourses est derrière nous ». La cantine scolaire résout simultanément un problème de nutrition, de rétention et de dignité. Selon les acteurs, l'efficacité de ces mesures tient à deux qualités, l'anticipation et l'ajustement au contexte local, et non à leur ampleur. Ces interventions demeurent cependant des réponses de niveau absorptif. Elles permettent au système de tenir, sans encore le transformer, et leur concentration explique la surreprésentation de cette composante dans le répertoire national.

Prévenir et Atténuer

La prévention et l'atténuation regroupent les rares interventions qui traitent les causes structurelles de la vulnérabilité plutôt que ses effets. Les écoles passerelles, qui réinsèrent les filles victimes de mariages précoces, et l'inclusion des élèves malvoyants en classe ordinaire à Ziguinchor transforment durablement les pratiques éducatives plutôt que de gérer une crise ponctuelle. Ces interventions se situent au sommet du gradient des capacités, puisqu'elles s'attaquent à une cause d'exclusion. À ce sujet, le proviseur du lycée de Kanel soutient ce qui suit :

« Avec l'OVDS, nous avons permis à beaucoup d'élèves de s'en sortir grâce à la prise en charge des inscriptions, des fournitures, du conseil et du suivi jusqu'au niveau familial ».

Elles reposent pourtant en grande partie sur des financements externes volatils. Le retrait de l'USAID a brutalement interrompu le programme des Auxiliaires de Vie Scolaire qui rendait l'inclusion possible, jusqu'à ce que la mairie de Ziguinchor en assure partiellement le relais. La fin des programmes financés par la JICA et l'arrêt du projet Sankoré confirment le même schéma. Le paradoxe est lourd de conséquences pour l'équité, car les interventions qui protègent les publics les plus vulnérables, filles, élèves en situation de handicap, enfants des zones défavorisées, sont précisément celles qui disparaissent en premier lorsque l'aide extérieure se retire.

Le soutien psychosocial constitue l'angle mort le plus net de cette composante. En dehors d'actions éparses menées par les Centres Académiques de l'Orientation Scolaire et Professionnelle, il n'existe pas de véritable dispositif d'accompagnement psychosocial des enseignants, alors même qu'ils exercent dans des contextes marqués par le conflit, l'isolement ou la pression des effectifs. La territorialisation d'une politique de résilience suppose de cesser d'affecter, dans les contextes les plus difficiles, des personnels non formés et sans accompagnement. Cette composante est donc à la fois la plus porteuse de transformation et la moins sécurisée sur le plan institutionnel.

Rapportée aux cinq composantes, la distribution des pratiques est sans ambiguïté. Le système concentre son répertoire sur Répondre et Rétablir, où il se montre inventif et efficace. Il dispose d'un renforcement réel mais est contrarié par ses propres incohérences. Il planifie au sommet, mais peu en amont du choc. Il anticipe peu, alors qu'il dispose déjà des leviers d'une anticipation opérationnelle. Il prévient et atténue rarement, et précisément là où il le fait, il dépend de financements qu'il ne maîtrise pas. Le tableau suivant récapitule cette cartographie.

Tableau 5. Distribution des pratiques sénégalaises selon les cinq composantes du cadre de Cameron et al.

Composante (Cameron et al.)	Constat sénégalais principal	Niveau de couverture
Renforcer	Socle réel (refondation, projets académiques, culture enseignante) fragilisé par la dévalorisation du statut et l'instabilité des réformes	Partiellement mobilisé
Anticiper	Perception lucide des signaux faibles, sans dispositif de veille, sans plan de contingence éducatif identifié dans les documents examinés et sans déclinaison des plans jusqu'aux établissements	Déficient
Planifier	Planification sectorielle présente aux niveaux central et déconcentré (PAQUET-EF, PRDE, PDDE, projets académiques), mais rarement traduite en planification dédiée à la résilience à l'échelle des circonscriptions et des écoles	Inégalement présent
Répondre et Rétablir	Réaction à l'urgence dominante, réouvertures, ajustements, mobilisations communautaires	Fortement mobilisé, surreprésenté
Prévenir et Atténuer	Traitement des causes structurelles rare, réduction des risques et adaptation climatique peu développées	Faiblement développé

3.2. Les perturbations futures anticipées par les acteurs

Les acteurs pensent l'avenir du système à partir d'une longue mémoire des perturbations. Avant d'examiner les perturbations futures, il est utile d'en rappeler brièvement les racines présentes, car les acteurs enracinent explicitement leurs anticipations dans les chocs déjà connus. Trois chocs récurrents structurent cette mémoire. Les grèves enseignantes et les conflits sociaux reviennent comme la perturbation la plus transversale, par leur fréquence et leur effet direct sur le quantum horaire. Les chocs climatiques, inondations à Podor et chaleur extrême ailleurs, imposent des suspensions de cours et des aménagements. La COVID-19, enfin, a joué un rôle de révélateur, en rendant tangible le besoin de dispositifs de continuité pédagogique. Ces chocs ne s'abattent pas sur un système homogène, mais rencontrent des inégalités structurelles préexistantes qui en amplifient les effets. Les acteurs rattachent à cette mémoire les crises électorales et les tensions des années préélectorales, qui perturbent le calendrier scolaire et se superposent aux autres chocs, une inondation ou un conflit social survenant en période préélectorale produisant un effet de composition plutôt qu'un simple cumul.

« Il fallait voir que, par endroits, les cours étaient complètement suspendus : l'école était envahie par les eaux, et parfois c'était tout le village qui était envahi. Pour accéder à l'école, c'était un grand problème », a déclaré l'IEF de Podor.

Penser la résilience d'un système éducatif suppose une posture prospective. Le cadre conceptuel de la résilience des systèmes éducatifs de Cameron et al. (2024) distingue à cet égard l'anticipation des perturbations connues de celle des perturbations inconnues, et l'analyse prospective révèle que le système sénégalais peine sur les deux fronts. Il n'anticipe pas suffisamment les chocs récurrents et prévisibles décrits dans les sections précédentes, et il se trouve encore moins préparé aux mutations émergentes qui se profilent. Un paradoxe organise l'ensemble de l'analyse. Les acteurs de terrain sont des capteurs remarquablement lucides des signaux faibles ; ils voient venir les ruptures avec précision, mais le système ne dispose d'aucun dispositif pour convertir cette perception en réponse préparée. Le groupe de discussion de Grand-Dakar résume ce déficit en une formule frappante. Le système « est capable de réagir aux crises, résilience réactive, mais il a du mal à les anticiper, résilience proactive ». Cette tension rejoint la distinction de Wildavsky (1988) entre une stratégie d'anticipation, qui vise à prévenir le dommage, et une stratégie de résilience, qui renforce la capacité à y faire face une fois qu'il est survenu : le système sénégalais pratique surtout la seconde, mais de manière peu préparée. Les acteurs de terrain, en détectant les signaux faibles, exercent par ailleurs la vigilance que Weick et Sutcliffe (2007) jugent indispensable pour gérer l'inattendu.

Les signaux faibles détectés par les acteurs se répartissent entre dynamiques porteuses et dynamiques inquiétantes. Du côté des évolutions favorables, les groupes de discussion documentent un renversement générationnel des mentalités, au point que « les enfants forcent leurs parents à aller à l'école française ». La gouvernance participative se professionnalise à travers les Conseils de Gestion des Écoles et les comités de mères, et la féminisation progressive du corps enseignant crée des modèles inspirants pour la scolarisation des filles dans les zones les plus réticentes. Du côté des évolutions préoccupantes, les acteurs pointent une mutation du rapport à l'autorité scolaire, un

retrait éducatif des parents, le proviseur du lycée de Koudioubé observant que les familles reportent désormais sur l'école une charge éducative qu'elle ne peut absorber seule, et surtout l'irruption non maîtrisée de l'intelligence artificielle et des réseaux sociaux dans la salle de classe. Le directeur du CRFPE de Ziguinchor confie le choc que fut pour lui la découverte de l'intelligence artificielle par son propre fils, y voyant le signe d'*« un très grand retard, nous autres enseignants ».* À ces signaux s'ajoute un phénomène d'une gravité particulière, l'émigration clandestine, qui vide les effectifs scolaires de certaines zones côtières et frontalières. Le proviseur du lycée de Koudioubé rapporte avoir perdu cinq bacheliers en un seul été, noyés lors d'une tentative de traversée. Ces signaux relèvent précisément de perturbations émergentes que le cadre conceptuel classe parmi les inconnues, et le système ne possède aucun appareil d'anticipation pour les traiter.

À ces signaux s'ajoutent des ruptures de tendance annonçant un nouveau régime de fonctionnement. Le passage d'une gestion exclusivement étatique à un modèle de co-gestion avec les communautés traduit un retour vers le financement endogène du système. L'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel rompt avec des décennies de statu quo. L'entrée de l'intelligence artificielle et l'arrivée massive d'enseignants volontaires, recrutés sans formation initiale complète, modifient en profondeur les conditions du métier. Certaines perturbations, enfin, ont pris les acteurs par surprise et révèlent l'insuffisance de l'anticipation : la résilience spontanée des familles pendant la COVID-19, la concurrence éducative exercée par la Gambie sur les familles frontalières, ou la récurrence des crises de masse qui frappent principalement les filles en période d'examen.

Cette configuration relève de ce que l'on peut qualifier de polycrise (Morin & Kern, 1993), c'est-à-dire non pas une succession d'accidents indépendants, mais un régime durable d'incertitude dans lequel les chaînes causales se contaminent. Une inondation qui détruit des abris provisoires, dans un contexte de conflit social et en année préélectorale, ne produit pas un effet additif mais un effet de composition. C'est cette interdépendance, davantage que chaque risque pris isolément, qui rend difficile la planification éducative contemporaine et justifie le recours à une prospective participative plutôt qu'à une prévision experte (Inayatullah, 1998, 2008 ; Miller, 2018).

Le point commun de tous ces risques est de ne pas se laisser réduire à une logique d'urgence. Ils appellent, à l'intérieur même du système éducatif, une fonction prospective durable. Le directeur du CRFPE de Ziguinchor en offre une illustration :

« Ce changement qui m'a surpris, c'est l'avènement dans l'éducation de l'intelligence artificielle ».

Le tableau suivant récapitule sur un même plan les chocs actuels et les perturbations futures anticipées, en précisant leur horizon et leur tendance. Il met en évidence la continuité entre les crises déjà connues et leur prolongement attendu.

Tableau 6. Synthèse des chocs actuels et des perturbations futures anticipées

Choc ou perturbation	Horizon	Tendance
Grèves enseignantes récurrentes	Actuel	Persistante
Inondations et aléas climatiques	Actuel et futur	Aggravation
Chaleur extrême	Actuel et futur	Aggravation
Conflit et insécurité en Casamance	Actuel	Latente
Déficit et instabilité des enseignants	Actuel et futur	Aggravation
Fracture numérique et école à plusieurs vitesses	Futur	Aggravation
Intelligence artificielle et usages non maîtrisés	Futur	Émergent
Pression démographique sur les capacités d'accueil	Futur	Aggravation
Nouvelle pandémie	Futur	Incertain
Crises électorales et tensions préélectorales	Futur	Émergent

Interprétation et mise en perspective

Les acteurs sénégalais dessinent un paysage de risques où se mêlent chocs historiques récurrents, fragilités structurelles, inégalités territoriales et signaux faibles d'avenir. La vulnérabilité centrale ne tient pas à l'imprévisibilité des chocs, puisque la majorité d'entre eux sont connus et récurrents, mais à l'écart entre cette prévisibilité et une posture institutionnelle demeurée réactive. Le système fonctionne au bord de sa capacité d'absorption, sans dégager les marges nécessaires à la construction d'une capacité adaptative durable, et il se trouve encore moins préparé aux perturbations émergentes.

L'exercice prospectif fait également émerger les acteurs appelés à peser sur la trajectoire du système. Les enseignants numériquement compétents arrivent en tête, car leur maîtrise des outils conditionnera la continuité pédagogique de demain. Les collectivités territoriales voient leur rôle croître avec l'approfondissement de l'Acte III de la décentralisation, qui a fait du département une collectivité locale et consacré la communalisation intégrale (Ministère de l'Éducation nationale et al., 2018, p. 7). Les jeunes eux-mêmes, considérés comme acteurs et non comme simples bénéficiaires, constituent un levier encore sous-exploité par les politiques. Le secteur privé et les nouvelles industries, pétrole, gaz et numérique, apparaissent comme des partenaires potentiels dont l'influence devrait s'accroître, tandis que les syndicats d'enseignants demeurent un acteur déterminant mais au positionnement incertain. Cette configuration confirme que la résilience future se jouera dans l'articulation entre l'État, les territoires, les communautés et de nouveaux partenaires économiques.

La question de l'équité et de l'inclusion traverse l'ensemble des vulnérabilités et en désigne les premières victimes. Les filles cumulent une surcharge domestique, un risque de mariage précoce que le PAQUET-EF range lui-même parmi les menaces pesant sur l'enseignement secondaire général (Ministère de l'Éducation nationale et al., 2018, p. 50), des grossesses précoces, des agressions sur des trajets

scolaires non sécurisés, et une part importante des crises de masse recensées, ces évanouissements collectifs en période d'examen que les acteurs de santé relient à l'anémie et à la chaleur autant qu'au stress. Les élèves en situation de handicap illustrent la fragilité des acquis inclusifs. L'interruption du programme des Auxiliaires de Vie Scolaire après le retrait de l'USAID, décrite à la section 3.1.2, en est l'illustration. Les enfants des zones enclavées, insulaires, frontalières et pastorales parcourent 7 à 14 kilomètres par jour ou voient leurs classes se vider de moitié au rythme de la transhumance. La question de l'état civil, enfin, prive certains élèves méritants de l'inscription au baccalauréat, ce que l'Inspecteur d'Académie de Ziguinchor qualifie de « paradoxe inacceptable ». Les groupes les plus exposés sont donc précisément ceux que le système protège le moins régulièrement, ce qui place l'équité au cœur de toute politique de résilience.

Les conclusions de la QR2 corroborent les travaux qui montrent que les crises éducatives ne créent pas ex nihilo les inégalités ; elles en révèlent l'architecture et en accélèrent les effets. Elles renforcent également l'idée, bien établie dans la littérature sur la résilience, qu'un même choc produit des conséquences très différentes selon les ressources sociales, institutionnelles et territoriales des populations exposées. Le cas sénégalais apporte cependant une nuance importante : la mémoire longue des grèves, des tensions politiques, des inondations et des disparités territoriales façonne la manière dont les acteurs imaginent l'avenir. L'anticipation n'est donc pas seulement un calcul sur des tendances ; elle est une lecture historiquement située de la répétition des perturbations.

La portée du résultat est décisive pour l'action publique. Si la vulnérabilité est à la fois institutionnelle, sociale, territoriale et prospective, alors une réponse strictement sectorielle ou uniformément nationale restera nécessairement partielle. L'enjeu est moins d'additionner des plans de contingence (aucun plan de ce type propre au secteur éducatif n'a été identifié, section 1.2) que de renforcer la capacité du système à reconnaître ses asymétries internes, à protéger en priorité ceux qui paient le prix le plus élevé des chocs et à faire remonter les signaux faibles du terrain vers la décision nationale.

Les capacités d'absorption, d'adaptation et de transformation

Le corpus permet d'identifier des capacités bien réelles, qu'il convient de situer sur le continuum retenu comme ossature analytique. La capacité d'absorption se lit dans la manière dont le système continue de fonctionner malgré les interruptions. Pendant la COVID-19, des inspections ont inventé la classe à domicile, des enseignants se rendant auprès des enfants confinés au niveau communautaire, ou produisant des recueils d'exercices articulant travail à la maison et correction en classe. Face aux crues, les élèves sont transférés vers d'autres écoles, des abris provisoires sont réquisitionnés, les horaires sont décalés et les fascicules emportés par les eaux sont reprographiés. Il existe là une culture pratique de la continuité que le système n'a jamais formalisée.

« Tout était bloqué. Nous avons trouvé des stratégies pour assurer la continuité des apprentissages via le numérique : avec les enseignants, nous avons créé des liens sur WhatsApp et, à travers Google Classroom, nous transmettions les épreuves aux directeurs, puis aux élèves », a noté l'IEF de Dakar Plateau.

La capacité d'adaptation se donne à voir dans l'hybridation pédagogique, les ajustements locaux, l'usage du numérique par les tablettes et les groupes WhatsApp mobilisés dès la COVID-19 avec l'appui de partenaires comme le PADES (Programme

d'appui au développement de l'éducation au Sénégal), certaines innovations d'inclusion, le déploiement d'instances de veille et la territorialisation de quelques réponses. Le concept de résilience a fini par pénétrer les programmes eux-mêmes, à travers le programme PADES-RR, consacré à la riposte et à la résilience face à la COVID-19 (Ministère de l'Éducation nationale, 2020), et certains acteurs commencent à mobiliser les données météorologiques, voire l'intelligence artificielle, pour anticiper les crues. Le système sait donc modifier certaines de ses routines lorsque les circonstances l'exigent.

La capacité de transformation demeure en revanche plus timide. Les acteurs décrivent encore peu de mécanismes par lesquels les leçons des crises se convertiraient en réformes, en budgets stabilisés, en normes d'infrastructure, en doctrine de gestion des ressources humaines ou en dispositifs permanents de prospective. La résilience sénégalaise apparaît ainsi plus réactive et adaptative que véritablement transformatrice. Ce constat rejoint celui de l'étude de cadrage qui fonde le cadre de l'initiative, selon laquelle les capacités transformatives demeurent faiblement mobilisées dans la plupart des pays partenaires étudiés.



3.3. Les approches pour faire face aux perturbations futures

Les approches dont l'efficacité reste limitée ou contestée

L'honnêteté analytique impose de documenter aussi les interventions dont l'efficacité est jugée insuffisante ou contestée, car elles éclairent les limites de la capacité adaptative.
Les réformes curriculaires successives arrivent en tête des dispositifs critiqués, en raison de leur instabilité et de leur mise en œuvre insuffisamment préparée. L'introduction de l'anglais à l'élémentaire est perçue de manière contrastée, notamment parce que les enseignants spécialisés ne peuvent pas couvrir les horaires requis et doivent se disperser entre plusieurs écoles. Le système de mutation des enseignants fondé sur l'ancienneté est unanimement identifié comme délétère pour la résilience des zones périphériques, qu'il vide de leurs personnels les plus expérimentés, sans qu'une solution structurelle n'ait encore été apportée. Ces réserves ne disqualifient pas les interventions concernées, mais elles rappellent qu'une réforme mal séquencée peut fragiliser le système qu'elle prétend renforcer. Les propos tirés d'un groupe de discussion à Dakar Plateau illustrent cela en ces termes :

« Les réformes constituent souvent des surcharges de travail. Avec les langues nationales, le maître doit faire une double préparation ; aujourd'hui s'ajoute l'anglais. C'est pénible, nous n'avons plus de vie de famille ».

« Un enfant apprend le diola jusqu'au CM2, puis sa famille se déplace en zone mandingue : quelle sera son adaptation ? L'idéal serait une langue commune à tout le Sénégal », d'après les propos d'un acteur d'un groupe de discussion de Touba Tranquille.

Ces réserves rejoignent un avertissement bien établi dans la littérature sur les réformes en contexte de ressources contraintes. Le mimétisme isomorphe (Andrews et al., 2013 ; Pritchett, 2015) conduit les administrations à adopter la forme de solutions internationales sans en acquérir la fonction, ce qui limite la capacité réelle du système. Empiler des dispositifs de résilience sur un système dont la cohérence d'ensemble n'est pas assurée produit surtout de la charge administrative. La cohérence systémique prime donc sur l'accumulation d'interventions.

Les facteurs de succès identifiés par les acteurs

Les facteurs de succès que les acteurs identifient eux-mêmes confirment ce diagnostic et en dessinent la sortie. Ils citent, de manière convergente, l'anticipation, l'adaptation au contexte local, l'implication des communautés en tant que co-décideurs, la stabilité et la qualité des ressources humaines, un financement adéquat et endogène, et l'évaluation systématique des apprentissages. L'IEF de Bignona formule le principe d'adaptation sans détour : « Il faut éviter le top-down, parce que les réalités ne sont pas les mêmes d'une localité à une autre. » L'IA de Kaolack lie pour sa part la pérennité des initiatives à leur appropriation par les parents, les collectivités et les communautés locales. Le Syndicat des Enseignants Libres du Sénégal (SELS) pose le financement endogène comme condition de souveraineté : « tant qu'il n'est pas endogène, il va poser problème ». Ces facteurs de succès sont exactement les leviers qui font passer un système de la capacité d'absorption à la capacité adaptative et transformatrice. Le système sait donc ce qu'il faudrait pour gravir le gradient des capacités. Ce qui lui manque, ce sont les conditions institutionnelles nécessaires pour le faire.

Les catalyseurs de transformation et la vision d'avenir

L'agenda formulé par les acteurs se répartit en deux horizons. Pour les chocs actuels, les recommandations conjuguent des mesures immédiates et des réformes à moyen terme qui s'attaquent aux causes profondes. Elles convergent autour d'un petit nombre de priorités communes. L'équipement numérique effectif des centres et des établissements, dont l'absence rend aujourd'hui contradictoire l'injonction au numérique, la pérennisation des dispositifs d'inclusion par une ligne budgétaire nationale qui les soustraie à la volatilité des bailleurs, la généralisation des observatoires de la vulnérabilité et de la déperdition scolaire, l'accompagnement psychosocial des élèves et des enseignants, et la résolution structurelle de la question des grèves par un dialogue social permanent plutôt que par des accords arrachés en situation de crise.

Pour les chocs futurs, l'agenda s'élève d'un cran. Il appelle à construire une culture systémique de l'anticipation, à investir dans une souveraineté numérique éducative, à adapter le système aux effets du changement climatique,

à refonder la formation des enseignants pour le XXIe siècle, et à bâtir un financement endogène et diversifié. Ces recommandations relèvent de la capacité transformatrice, car elles ne réparent pas le système existant ; elles le reconfigurent.

Au cœur de cet agenda, les acteurs identifient cinq catalyseurs de transformation, des leviers dont l'activation produit des effets multiplicateurs sur l'ensemble du système. Le premier, unanimement jugé le plus structurant, est la revalorisation effective du statut de l'enseignant. Un système résilient repose d'abord sur des enseignants motivés, formés et dignement traités, et la dévalorisation de la profession constitue le principal frein à la résilience. Le deuxième est une numérisation équitable et souveraine, dont le caractère catalytique tient à sa capacité à répondre simultanément à la continuité pédagogique, à la réduction des inégalités géographiques et à l'amélioration de la gouvernance, à condition qu'elle atteigne les zones les plus reculées plutôt que de creuser la fracture.

Le troisième est la refondation curriculaire conduite comme un véritable projet de société, dont le SELS avertit qu'elle échouera si les populations ne sont pas associées : « si toutes les populations ne sont pas sensibilisées au point de comprendre que leurs avis sont importants, on va être confrontés à des chocs de réticence ». Le quatrième est une décentralisation effective qui délègue des ressources et des décisions réelles aux niveaux déconcentrés et aux communautés, au-delà de la décentralisation formelle héritée de l'Acte III. Le cinquième est la mobilisation délibérée du capital communautaire comme ressource systémique à part entière, reconnue et amplifiée plutôt que traitée comme un substitut à la défaillance de l'État. Dans le même ordre d'idées, un responsable du SELS déclare :

« L'éducation nationale, on doit faire en sorte de la financer au moins à 80 à 90 pour cent. Cela nous évite de dépendre de l'autre ».

La vision d'avenir qui se dégage des témoignages repose sur quatre piliers, et l'équité en constitue le cœur. Les acteurs aspirent d'abord à un système ancré dans ses réalités socioculturelles et pleinement ouvert sur le monde, qui enseigne les langues nationales comme fondation de la confiance intellectuelle de l'enfant tout en donnant accès aux langues internationales. Ils appellent ensuite à une équité radicale, que l'Inspecteur d'Académie de Ziguinchor formule en termes quasi normatifs. Un enfant de Touba ou d'Enampor devrait disposer des mêmes ressources et des mêmes chances qu'un enfant du Plateau à Dakar.

Cette équité intègre des dimensions souvent négligées, l'inclusion des élèves en situation de handicap comme norme et non comme exception, et l'alimentation scolaire comme droit fondamental, car un système ne peut être résilient sur le dos d'enfants qui arrivent à jeun. Le troisième pilier fait de l'école un lieu de formation de citoyens responsables et créatifs, et non un simple dispositif de transmission de savoirs. Le groupe de discussion de Grand-Dakar en donne la formule la plus synthétique : « l'école de demain sera une école de la communauté, elle sera le modèle de résilience par excellence en créant un cercle vertueux entre éducation, économie et social ». Le quatrième pilier est celui d'un système hybride, flexible et appris, doté de mécanismes permanents d'évaluation qui transforment chaque expérience en connaissance organisationnelle partagée.

La réalisation de cette vision suppose une architecture de collaboration multi-acteurs aux rôles clairement différenciés. L'État central assure la cohérence stratégique, la garantie de l'équité nationale et le financement structurel, sans chercher à tout contrôler ni à tout financer. Les collectivités territoriales financent les infrastructures locales et mobilisent les ressources de proximité. Les partenaires techniques et financiers apportent un financement complémentaire et une expertise, à la condition, posée avec fermeté par le directeur du CRFPE de Kaolack, que « c'est le partenaire qui doit s'aligner, mais pas le contraire ».

Le secteur privé, la société civile et la diaspora complètent ce dispositif. Cette collaboration ne se décrète pas. Elle suppose la confiance, une communication permanente et l'alignement des objectifs, ainsi que des tables de concertation à tous les niveaux. L'IEF de Bignona en énonce la condition démocratique : « que ce soient des décisions concertées, pas des décisions qui viennent de là-haut et qui sont imposées à la base, parce que c'est ça qui fait souvent l'échec des politiques ».

Cette collaboration exige des structures de gouvernance dédiées, capables d'assurer la coordination, le suivi et l'arbitrage. Les acteurs recommandent la mise en place de cadres de concertation permanents à chaque niveau du système et citent en modèle la gouvernance locale des comités de gestion d'école (CGE), qui réunissent le directeur, les enseignants et les parents autour de plans de développement budgétés de l'école et de décisions prises collectivement. Ce modèle de proximité, jugé exemplaire et transposable, et proche des formes de gouvernance partagée des biens communs décrites par Ostrom (1990, 2005), montre que la coordination multi-acteurs est déjà à l'œuvre à la base et qu'il s'agit de la consolider et de la généraliser plutôt que de l'inventer. À l'échelle internationale, les acteurs plaident pour une coopération fondée sur la réciprocité et le respect de la souveraineté éducative, dans laquelle les partenaires s'alignent sur les priorités nationales. L'aspiration à une culture mondiale de la résilience, formulée par l'Inspecteur d'Académie de Kaolack, traduit la conviction que les défis contemporains sont partagés et que le Sénégal a autant à apporter qu'à recevoir dans cet échange.

3.4. Les groupes et territoires les plus vulnérables

Les facteurs de stress structurels

Les entretiens rappellent avec force qu'un système éducatif n'est pas vulnérable seulement du fait des crises visibles. Il l'est aussi à cause des fragilités qui les précèdent et les amplifient. On peut lister le déficit d'enseignants qualifiés dans certaines zones, la forte mobilité des personnels, l'envoi en poste difficile de ressources humaines parfois non formées, la vétusté des bâtiments, la multiplication des abris provisoires, les latrines ou l'accès à l'eau insuffisants, la faible connectivité ou l'absence de connectivité, un parc informatique quasi inexistant dans les centres de formation, la dépendance à des appuis externes, la coordination défaillante. Ce sont autant de vulnérabilités structurelles de premier plan. À ces fragilités matérielles s'ajoute une fragilité plus discrète mais lourde de conséquences, notamment l'usure psychologique des personnels que peu de dispositifs prennent aujourd'hui en charge.

Cette dimension structurelle est décisive pour l'interprétation. Elle signifie que les chocs ne s'abattent pas sur un système homogène et robuste. Ils frappent un système déjà

traversé d'asymétries. En effet, là où l'infrastructure est fragile, l'épisode climatique fait plus de dégâts. De même, là où les enseignants sont rares et peu stabilisés, la perturbation sociale se paie en pertes pédagogiques plus lourdes. Enfin, là où les ménages sont pauvres, l'interruption scolaire accélère le décrochage. En somme, un même choc n'a jamais les mêmes effets selon le niveau de vulnérabilité qui le précède.

Les discours soulignent enfin que certaines vulnérabilités naissent du mode de gestion lui-même. Un système qui gère le quotidien sans anticiper, qui répond tard, qui capitalise peu sur les leçons des crises et qui s'en remet à l'engagement exceptionnel de quelques individus réduit sa propre capacité de transformation. La résilience ne peut pas durer si elle repose, pour l'essentiel, sur l'endurance des personnes et l'improvisation des territoires. À ce propos, l'IEF de Nioro précise : « C'est un système qui gère le quotidien, la routine, mais qui n'anticipe pas ».

Les groupes et territoires les plus exposés

Les matériaux empiriques pointent du doigt, avec constance, plusieurs groupes particulièrement exposés. Cependant, le terrain oblige à nuancer, car l'exposition change de visage d'un territoire à l'autre. Les filles restent en première ligne là où pèsent les charges domestiques, les grossesses et les mariages précoces, l'absence d'infrastructures sensibles au genre. Dans ce sens, l'absence de latrines, par exemple, les fragilise dès qu'arrive la crue. Pourtant, dans les zones d'élevage du Diéri, c'est le mouvement inverse qui s'observe. Dans cette zone, ce sont les garçons qui décrochent, partis avec le bétail à la recherche de pâturages, au point qu'une classe de trente élèves peut n'en compter plus que cinq garçons. De même, les élèves en situation de handicap, eux, restent pénalisés par un accès inégal aux équipements, aux auxiliaires et aux dispositifs d'inclusion, tandis que les minorités ethniques et linguistiques des zones reculées se heurtent à la barrière de la langue et à l'enclavement. Les enfants des zones pastorales, frontalières ou affectées par un conflit cumulent, quant à eux, la distance, une faible densité d'offre, une mobilité familiale et des contraintes administratives. De ce point de vue, le proviseur du lycée de Kanel affirme que :

« L'immigration est un véritable fléau. Beaucoup de jeunes ont déserté l'école au profit de l'immigration, poussés par le désir de sortir de la pauvreté et par l'image de ceux qui ont réussi ».

Les enseignants eux-mêmes forment un groupe vulnérable, et le nouveau matériau en précise les contours. Les récits évoquent le stress, le découragement, les affectations difficiles, le manque de soutien, la fatigue thermique, l'isolement, mais aussi des risques pour la santé plus lourds. À ce sujet, le décès d'un enseignant à Kaolack après une journée de travail particulièrement longue a été évoqué pour illustrer les préoccupations relatives à la santé du personnel enseignant.

La question de la santé mentale émerge nettement puisque plusieurs responsables constatent que l'enseignant, confronté à des crises personnelles ou professionnelles, est « laissé en rade », faute de dispositif d'accompagnement psychosocial. À cela s'ajoute la situation délicate des personnels en situation de handicap ou de maladie chronique, parfois stigmatisés en classe et affectés à des postes sédentaires. L'observation a une portée politique évidente car un système ne peut pas se prétendre résilient si ceux qui le font vivre sont, eux, durablement exposés. En cela, l'IEF de Nioro confie que :

« L'enseignant est laissé en rade. Aujourd'hui, il doit y avoir un dispositif d'accompagnement psychosocial, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves ».

Figure 6. Les groupes les plus exposés

30 → 5

Dans les zones d'élevage du Diéri, une classe de trente élèves peut ne plus compter que cinq garçons.

7 À 14 KM

Distance parcourue chaque jour par les enfants des zones enclavées, insulaires, frontalières et pastorales.

90 %

Part des élèves du lycée de Koudioubé, en Casamance frontalière, issus de familles monoparentales.

Les filles

Charges domestiques, mariages et grossesses précoces, trajets non sécurisés ; l'absence de latrines les fragilise dès la crue. Elles subissent aussi les évanouissements collectifs en période d'examen.

Les garçons des zones pastorales

Dans le Diéri, ils décrochent pour partir avec le bétail à la recherche de pâturages.

Les élèves en situation de handicap

Accès inégal aux équipements, aux auxiliaires et aux dispositifs d'inclusion ; programme des Auxiliaires de Vie Scolaire interrompu après le retrait de l'USAID.

Les enfants des zones enclavées

Longs trajets, classes vidées de moitié par la transhumance, barrière de la langue pour les minorités des zones reculées.

Les élèves de Casamance frontalière

Conflit durable, traumatismes non traités ; certains élèves traversent chaque matin la frontière pour étudier ailleurs.

Les élèves sans état civil

Privés d'inscription au baccalauréat malgré leurs résultats : un « paradoxe inacceptable » selon l'IA de Ziguinchor.

Les enseignants

Stress, affectations difficiles, fatigue thermique, isolement, sans accompagnement psychosocial : « l'enseignant est laissé en rade » (IEF de Nioro).

Les groupes les plus exposés sont précisément ceux que le système protège **le moins régulièrement** : l'équité est au cœur de toute politique de résilience.

Figure 7. Chocs, perturbations futures et fractures territoriales

LES CHOCS ACTUELS ET LES PERTURBATIONS FUTURES ANTICIPÉES PAR LES ACTEURS

ACTUEL

- Grèves enseignantes récurrentes — Persistante
- Conflit et insécurité en Casamance — Latente

ACTUEL ET FUTUR

- Inondations et aléas climatiques — Aggravation
- Chaleur extrême — Aggravation
- Déficit et instabilité des enseignants — Aggravation

FUTUR

- Fracture numérique et école à plusieurs vitesses — Aggravation
- Pression démographique sur les capacités d'accueil — Aggravation
- Intelligence artificielle et usages non maîtrisés — Émergent
- Crises électorales et tensions préélectorales — Émergent
- Nouvelle pandémie — Incertain

Un effet de composition plutôt qu'un simple cumul : les tensions préélectorales perturbent le calendrier scolaire et se superposent aux autres chocs, comme une inondation ou un conflit social.

TROIS FRACTURES TERRITORIALES

1

Zones dotées et connectées / zones périphériques ou rurales

Fracture numérique, déficit d'enseignants qualifiés (Matam, Sédhiou, Kolda, Kédougou).

2

Contextes stables / territoires de conflit ou de risques climatiques intenses

Casamance frontalière (Diouloulou, Koudioubé), Nord exposé aux crues.

3

Périphéries urbaines en forte croissance démographique

Les besoins progressent plus vite que la capacité d'anticipation et d'investissement.

La vulnérabilité centrale ne tient pas à l'imprévisibilité des chocs, pour l'essentiel récurrents et connus, mais à **l'écart entre cette prévisibilité et une posture institutionnelle demeurée réactive**.

Source : Tableaux 6 et 7, sections 3.2 et 3.4.

Sur le plan territorial, plusieurs fractures se détachent nettement, dans une logique que le modèle de résilience ancrée dans le lieu de Cutter et al. (2008) permet de lire. La première oppose les zones bien dotées et connectées aux zones périphériques ou rurales. La deuxième sépare les contextes relativement stables des territoires marqués par le conflit ou par des risques climatiques plus intenses. En Casamance frontalière, autour de Diouloulou et de Koudioubé, le conflit casamançais, dont les effets durables sur la scolarisation rappellent ceux observés en Ouganda du Nord (Bird et al., 2011), la proximité de la Gambie, les conflits fonciers entre villages et les trafics façonnent un environnement scolaire à part, où bien des élèves grandissent dans des familles monoparentales et où certains traversent chaque matin la frontière pour étudier ailleurs. La troisième fracture court à travers les périphéries urbaines en pleine croissance démographique, où les besoins progressent plus vite que la capacité d'anticipation et d'investissement. Cela fait dire au proviseur du lycée de Koudioubé ce qui suit :

« Dans ce lycée, 90 % des élèves sont issus de familles monoparentales : soit le père est décédé, soit il a fui en Gambie à cause de la crise. Ce sont souvent des enfants élevés par leurs grands-parents ».

Le tableau ci-dessous croise les principaux chocs, leur récurrence et les groupes les plus affectés. Il localise les vulnérabilités en indiquant quels publics et quels territoires supportent la charge de chaque perturbation.

Tableau 7. Matrice des chocs, de leur récurrence et des groupes les plus affectés

Choc ou facteur de stress	Fréquence	Couverture géographique	Groupes les plus affectés	Capacité sollicitée
Grèves enseignantes	Annuelle, janvier à mars	Nationale	Ensemble des élèves, quantum horaire	Absorptive, débordée
Inondations	Annuelle, hivernage	Nord (Saint-Louis, Matam, Podor), zones basses de Dakar, zones enclavées	Élèves relocalisés, écoles inaccessibles	Absorptive
Chaleur extrême	Saisonnière, mars à juin	Matam, Kanel, Podor, Kaolack	Élèves et enseignants, filles lors des crises de masse	Absorptive
Conflit casamançais	Durable, localisé	Ziguinchor, Bignona, zones frontalières	Élèves et enseignants, traumatismes non traités	Dépasse la capacité absorptive
Déficit d'enseignants qualifiés	Structurel, permanent	Zones périphériques (Matam, Sédhiou, Kolda, Kédougou)	Élèves des zones de départ, continuité pédagogique	Vulnérabilité de fond
Fracture numérique	Croissante	Rural contre urbain, régions enclavées	Élèves ruraux, école à plusieurs vitesses	Adaptative, non consolidée

3.5. Discussion transversale et implications pour les politiques publiques

Au-delà des résultats propres à chaque question de recherche, quatre enseignements transversaux se dégagent de l'étude et méritent d'être soulignés pour l'action publique.

Le premier tient à la nature de la résilience observée. La résilience du système éducatif sénégalais est réelle et dense, mais elle demeure très majoritairement absorptive et adaptative, portée par l'engagement des personnes et des communautés plutôt que par des dispositifs institutionnels stabilisés. Elle protège le fonctionnement du système sans en traiter les causes de fragilité. Ce constat rejoint la critique de la notion de retour à l'état antérieur formulée par Manyena (2006), selon laquelle un système rebondit vers sa configuration initiale, reproduisant les fragilités qui l'avaient rendu vulnérable.

Le deuxième tient à la question distributive. Célébrer la résilience des acteurs de première ligne peut conduire à naturaliser les conditions dégradées dans lesquelles ils exercent. La résilience éducative sénégalaise repose largement sur les enseignants, les chefs d'établissement et les communautés, ce qui rejoint l'avertissement de Béné et al. (2012) et de Cretney (2014) sur le transfert silencieux de la charge d'ajustement de l'institution vers les personnes. Une politique de résilience ne peut donc être évaluée indépendamment de la question de savoir pour qui et à quel coût elle est produite.

Le troisième tient à l'équité, qui traverse l'ensemble des résultats. Les groupes les plus exposés, filles, élèves en situation de handicap, enfants des zones enclavées, frontalières et post-conflit, sont précisément ceux que le système absorptif protège le moins régulièrement, car les dispositifs qui les visent dépendent de financements externes volatils. La résilience risque ainsi de reproduire les inégalités que l'école a pour mission de corriger.

Le quatrième tient à l'écart entre capacité et institutionnalisation. Les acteurs de terrain se révèlent des capteurs lucides des signaux faibles, mais le système ne dispose d'aucun dispositif permanent pour recueillir et exploiter cette lucidité. La ressource d'anticipation existe déjà, mais elle demeure inexploitée faute d'une architecture institutionnelle capable de la capter, ce qui rejoint la lecture organisationnelle de la résilience proposée par Hollnagel (2011), pour qui l'anticipation est l'une des capacités constitutives d'un système résilient, fonction qui apparaît ici comme la moins développée.

Ces quatre enseignements convergent vers une même implication. Le renforcement de la résilience du système éducatif sénégalais ne passe pas prioritairement par l'ajout de nouveaux dispositifs, mais par le déplacement du centre de gravité du système, de la réponse vers l'anticipation et la prévention, et par la reconnaissance institutionnelle des capacités endogènes déjà à l'œuvre.



CHAPITRE 4

4. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Photo : ARESRO Sénégal

4. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

4.1. Conclusion

Cette étude s'est attachée à comprendre comment le système éducatif sénégalais fait face aux chocs, comment ses acteurs conçoivent et mettent en pratique la résilience, quelles perturbations ils anticipent et quelles approches ils jugent efficaces. Au terme de l'analyse, une thèse unique organise l'ensemble des résultats. Le système éducatif sénégalais dispose d'une résilience réelle, dense et socialement enracinée, mais cette résilience demeure très majoritairement absorptive, portée par les personnes plutôt que par les dispositifs, et orientée vers la réponse plutôt que vers l'anticipation.

Sur les significations, la résilience se pratique avant de se nommer, et sa compréhension varie selon la position des acteurs, du vocabulaire de planification au niveau central à la pratique de maintien au niveau des écoles et des communautés. Elle s'appuie sur des registres endogènes, muñ et jàmm, qui en conditionnent l'acceptabilité sociale. Sur les pratiques, le répertoire du système se concentre sur la réponse et le rétablissement, s'appuie sur un renforcement partiel, et laisse largement en friche l'anticipation, la planification territorialisée et la prévention. Sur les perturbations futures, la vulnérabilité principale ne réside pas dans l'imprévisibilité des chocs, qui sont pour l'essentiel récurrents et connus, mais dans l'écart entre cette prévisibilité et une posture institutionnelle demeurée réactive.

Ces résultats confirment que la résilience ne saurait se réduire à un retour à l'état antérieur, et qu'elle doit être appréciée à l'aune de sa distribution sociale. Le principal enseignement pour l'action publique est que le renforcement de la résilience passe moins par de nouveaux dispositifs que par le redéploiement de l'effort du système vers l'anticipation et la prévention, par la reconnaissance des capacités endogènes déjà présentes et par une attention constante à l'équité. Le Sénégal dispose déjà des ressources humaines, communautaires et culturelles d'une résilience plus ambitieuse. Ce qui reste à construire, c'est l'architecture institutionnelle qui permettra de les mobiliser, afin que la résilience cesse d'être une question de survie pour devenir une question de transformation.

4.2. Recommandations

Les recommandations qui suivent distillent l'analyse des trois questions de recherche en un agenda resserré de dix propositions, chacune assortie de la composante du cadre de Cameron et al. qu'elle consolide et de son destinataire principal. Sept d'entre elles visent les composantes identifiées comme déficientes ou inégalement présentes, à savoir l'anticipation, la planification et la prévention, tandis que les trois autres visent à renforcer le système.

4.2.1. Instaurer une gouvernance de l'anticipation

La priorité la plus transversale est le passage d'une résilience réactive à une résilience proactive, qui relève des composantes de planification et d'anticipation du cadre conceptuel. Elle suppose d'abord un plan national de résilience éducative, élaboré de manière participative, qui définisse, pour chaque type de choc, les stratégies de prévention, de réponse et de rétablissement. Ce plan doit s'adosser à

un observatoire national de la résilience éducative, associant tous les niveaux du système ainsi que la recherche et la société civile, chargé d'identifier les signaux faibles, d'élaborer des scénarios et de suivre les indicateurs de vulnérabilité. L'anticipation doit ensuite être intégrée aux cycles de planification existants, en inscrivant une analyse des risques et des réponses préétablies dans les projets académiques, les projets de circonscription éducative et les plans de développement d'école. Un fonds national de résilience éducative, doté de ressources préallouées mobilisables sans attendre les procédures budgétaires ordinaires, permettrait enfin de répondre aux chocs récurrents, aux inondations et aux besoins de réhabilitation, sans laisser les élèves sans espace d'apprentissage pendant des semaines.



4.2.2. Sécuriser un financement endogène

La souveraineté financière conditionne la capacité du système à consolider ses gains adaptatifs et transformateurs. Elle appelle à la construction progressive d'un financement endogène et diversifié, mobilisant une fondation nationale pour l'éducation, des taxes dédiées et une contribution des industries extractives au titre d'un contenu éducatif local. Une recommandation mérite un rang de priorité particulier, car elle articule le financement et l'équité : il s'agit de l'inscription des dispositifs d'inclusion, Auxiliaires de Vie Scolaire, écoles passerelles, cantines, dans une ligne budgétaire nationale pérenne. Cette mesure soustrairait les publics les plus vulnérables à la volatilité des bailleurs, dont le retrait a déjà interrompu des programmes essentiels. Protéger les élèves les plus exposés ne peut dépendre de cycles de projets extérieurs.



4.2.3. Consolider les ressources humaines

Le renforcement du socle du système, au sens de la composante de renforcement du cadre conceptuel, repose d'abord sur la revalorisation effective du statut de l'enseignant, catalyseur identifié comme le plus structurant par les acteurs (section 3.3). Elle combine une amélioration des conditions salariales et matérielles, une équité de traitement entre les corps enseignants, et un dialogue social permanent qui prévienne les grèves plutôt que de les gérer en situation de crise. Elle suppose ensuite une refonte de la formation initiale et continue, intégrant la pédagogie numérique critique, l'éducation inclusive, le soutien psychosocial et la gestion des crises en classe. La réduction de la fracture numérique doit être conduite en priorisant l'accès des zones défavorisées et en dotant le pays d'un cadre juridique et éthique sur l'usage de l'intelligence artificielle en éducation. La consolidation des dispositifs d'inclusion et de soutien psychosocial, la généralisation des observatoires de la vulnérabilité et l'extension du mandat des centres d'orientation aux enseignants complètent ce socle.



4.2.4. Territorialiser et différencier la réponse

La distribution très inégale des vulnérabilités interdit une réponse standardisée. La territorialisation passe par l'institutionnalisation du projet de circonscription éducative comme outil de planification locale de la résilience, assortie d'une délégation budgétaire réelle aux niveaux déconcentrés, sans laquelle la planification participative reste théorique. Elle suppose un ciblage différencié des ressources vers les zones périphériques, post-conflit, frontalières et nomades. Le capital communautaire, socle le plus constant de la résilience du système, doit être institutionnellement reconnu, en conférant aux conseils de gestion des écoles un véritable pouvoir de codécision, en dotant les comités de mères de moyens propres, et en intégrant les plans de développement d'école dans les cycles de budgétisation. Cette reconnaissance doit compléter l'action de l'État, non s'y substituer.

4.2.5. Placer l'équité au centre

L'équité ne peut demeurer un principe déclaratif. Elle suppose de prioriser explicitement les filles, les élèves en situation de handicap, les enfants des zones enclavées ou pastorales et les ménages pauvres dans les politiques de résilience. Elle suppose ensuite de soutenir la mise à l'échelle, avec la prudence que recommandent Banerjee et al. (2017), des approches ayant démontré leur utilité, écoles passerelles, dispositifs de maintien des filles, auxiliaires de vie scolaire, cantines, observatoires de la vulnérabilité et cellules de veille. Elle suppose enfin d'introduire des indicateurs d'équité dans le suivi de la résilience, afin d'éviter qu'une amélioration apparente des performances d'ensemble ne masque l'aggravation des écarts entre territoires et entre groupes.

4.2.6. Encadrer le numérique et la prospective

La souveraineté numérique éducative appelle une stratégie centrée sur l'équipement équitable, la connectivité, la production de contenus locaux, la formation massive des enseignants et la protection des données éducatives. Elle suppose de définir un cadre pédagogique, juridique et éthique de l'usage de l'intelligence artificielle en éducation, aujourd'hui absent alors même que les usages se répandent. Elle suppose enfin de développer des scénarios prospectifs (Voros, 2003) actualisés à horizon de cinq, dix et quinze ans sur les effets combinés du climat, de la démographie, du numérique et des transformations sociales, afin que les arbitrages budgétaires et territoriaux soient éclairés par une lecture explicite des futurs plausibles.

Le tableau suivant consolide ces orientations en dix recommandations prioritaires, chacune rapportée à sa composante, à son destinataire principal et à son horizon.

Tableau 8. Recommandations prioritaires, composante Cameron et al. et destinataire principal

Recommandation	Composante (Cameron et al.)	Destinataire principal	Faisabilité	Impact	Horizon
Protéger les dispositifs d'inclusion par une ligne budgétaire nationale dédiée	Prévenir et Atténuer	Ministère des Finances et ministère de l'Éducation	Moyenne	Élevé	Court à moyen
Intégrer l'analyse des risques dans les cycles de planification existants	Anticiper, Planifier	Directions de la planification, académies, inspections	Élevée	Élevé	Court à moyen
Reconnaître le pouvoir de codécision des conseils de gestion des écoles	Renforcer	Ministère de l'Éducation, collectivités territoriales	Élevée	Élevé	Court à moyen
Créer un observatoire national de la résilience éducative	Anticiper	Ministère de l'Éducation, recherche et société civile	Moyenne	Élevé	Moyen

Recommandation	Composante (Cameron et al.)	Destinataire principal	Faisabilité	Impact	Horizon
Doter le système d'un fonds de résilience à ressources préallouées	Planifier, Renforcer	Ministère des Finances et ministère de l'Éducation	Moyenne	Élevé	Moyen
Refondre la formation initiale et continue des enseignants	Renforcer	Ministère de l'Éducation, CRFPE	Moyenne	Élevé	Moyen
Territorialiser la planification et déléguer des ressources réelles	Planifier	Ministère de l'Éducation, collectivités territoriales	Moyenne	Élevé	Moyen
Réduire la fracture numérique et encadrer l'usage de l'intelligence artificielle en éducation	Renforcer, Anticiper	Ministère de l'Éducation, ministère du Numérique	Moyenne	Élevé	Moyen à long
Revaloriser le statut de l'enseignant par un dialogue social permanent	Renforcer	Gouvernement, organisations syndicales	Faible	Très élevé	Moyen à long
Construire un financement endogène et diversifié de la résilience	Planifier, Prévenir et Atténuer	Gouvernement, ministère des Finances, partenaires	Faible	Élevé	Long

4.2.7. Feuille de route indicative de mise en œuvre

La feuille de route ci-après traduit les recommandations en séquences plausibles d'action publique. Elle constitue un cadre de priorisation destiné à relier les diagnostics qualitatifs de l'étude à des trajectoires de mise en œuvre, et prolonge ainsi le diagnostic en trajectoire d'action.

Le tableau suivant présente cette trajectoire en trois séquences. Il précise pour chacune la finalité poursuivie, les mesures principales et le chef de file pressenti, conformément à la répartition des rôles décrite au titre de la QR3, ainsi que la composante du cadre de Cameron et al. que la séquence vient consolider. Il complète la matrice de priorisation présentée à la section 4.2, qui classe les recommandations selon leur faisabilité et leur impact, en portant l'attention sur l'ordonnancement des actions et sur les responsabilités institutionnelles.

La logique de la première séquence tient à sa faisabilité. Les mesures retenues n'exigent ni réforme législative préalable ni architecture institutionnelle nouvelle, ce qui permet de produire des résultats visibles

rapidement et d'entretenir l'adhésion des acteurs. Elle répond aussi à une urgence d'équité, puisque l'interruption de programmes essentiels après le retrait de partenaires extérieurs a montré que les publics les plus vulnérables sont les premiers exposés à la volatilité des financements. La condition de réussite est que la ligne budgétaire consacrée à l'inclusion soit effectivement sanctuarisée, faute de quoi elle demeurerait une intention sans portée.

La deuxième séquence construit l'architecture institutionnelle qui rend les acquis durables. Elle s'attaque directement au déficit le mieux documenté par l'étude, celui des fonctions de surveillance, d'apprentissage et d'anticipation, en dotant le système d'un observatoire, d'un plan national et d'un fonds mobilisable sans attendre les procédures budgétaires ordinaires. Sa condition de réussite est la délégation budgétaire réelle aux niveaux déconcentrés. Sans transfert de ressources, la territorialisation resterait une planification participative sans moyens, et reproduirait la décentralisation formelle que les acteurs décrivent aujourd'hui comme insuffisante.

La troisième séquence lève les contraintes structurelles qui plafonnent la capacité du système. Elle porte sur la revalorisation du statut de l'enseignant, catalyseur le plus structurant selon les acteurs (section 3.3), et sur la construction d'un financement endogène, condition de souveraineté autant que d'équité. Ces réformes engagent des choix politiques et budgétaires lourds, ce qui justifie de les engager sans délai malgré un horizon de matérialisation plus lointain. Le risque principal est ici celui du mimétisme isomorphe (Pritchett, 2015), c'est-à-dire l'adoption formelle d'instruments dont la fonction ne serait pas acquise. Un code de l'éducation ou une fondation nationale ne produiront d'effet que s'ils s'accompagnent des capacités administratives correspondantes.

La cohérence de cette trajectoire importe davantage que le calendrier de chaque mesure prise isolément. Les gains rapides de court terme entretiennent l'adhésion des acteurs, les dispositifs institutionnels de moyen terme rendent ces gains durables, et les réformes structurelles de long terme lèvent les contraintes qui plafonnent aujourd'hui la capacité du système. C'est leur articulation qui fera passer le système éducatif sénégalais d'une résilience de survie à une résilience de transformation.

Tableau 9. Séquençage indicatif de la mise en œuvre par horizon

Horizon	Composante visée (Cameron et al.)	Finalité de la séquence	Mesures principales	Chef de file
Court terme	Anticiper, Prévenir et Atténuer	Sécuriser les acquis existants et amorcer la veille, sans réforme législative préalable	Inscrire les dispositifs d'inclusion dans une ligne budgétaire nationale, intégrer une analyse des risques dans les projets académiques et les projets de circonscription éducative, généraliser les observatoires de la vulnérabilité, reconnaître le pouvoir de codécision des conseils de gestion des écoles	Ministère en charge de l'éducation, académies et inspections, avec les communautés éducatives
Moyen terme	Planifier, Renforcer	Institutionnaliser l'anticipation et la territorialisation, et rendre les acquis durables	Créer l'observatoire national de la résilience éducative, mettre en place le fonds national à ressources préallouées, refondre la formation initiale et continue des enseignants, opérer la délégation budgétaire aux niveaux déconcentrés, adopter le plan national de résilience éducative	État central pour le cadre et le financement structurel, collectivités territoriales pour les ressources de proximité, partenaires techniques et financiers en appui aligné
Long terme	Renforcer, transformation systémique	Transformer les règles de gouvernance et endogénéiser le financement	Revaloriser effectivement le statut de l'enseignant, construire un financement endogène diversifié mobilisant la fondation nationale, les taxes dédiées et les ressources extractives, adopter le cas échéant un code de l'éducation et de la formation	État central et pouvoirs publics, en concertation avec les organisations syndicales et les acteurs économiques



CHAPITRE 5

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Photo : ARESRO Sénégal

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

5.1. Références scientifiques

Adger, W. N. (2000). Social and ecological resilience: Are they related? Progress in Human Geography, 24(3), 347-364.

Alqashouti, N., Yaqot, M., Franzoi, R. E., & Menezes, B. C. (2023). Educational system resilience during the COVID-19 pandemic—Review and perspective. Education Sciences, 13(9), 902.

Andrews, M., Pritchett, L., & Woolcock, M. (2013). Escaping capability traps through problem-driven iterative adaptation (PDIA). World Development, 51, 234-244.

Angrist, N., Ainomugisha, M., Bathena, S. P., Bergman, P., Crossley, C., Cullen, C., Letsomo, T., Matsheng, M., Panti, R. M., Sabarwal, S., & Sullivan, T. (2023). Building resilient education systems: Evidence from large-scale randomized trials in five countries (NBER Working Paper No. 31208). National Bureau of Economic Research.

Angrist, N., Bergman, P., & Matsheng, M. (2022). Experimental evidence on learning using low-tech when school is out. Nature Human Behaviour, 6, 941-950.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes. The World Bank Research Observer, 36(1), 1-40.

Bandiera, O., Buehren, N., Goldstein, M., Rasul, I., & Smurra, A. (2020). Do school closures during an epidemic have persistent effects? Evidence from Sierra Leone in the time of Ebola. World Bank / International Growth Centre.

Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2017). From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions, with an application. Journal of Economic Perspectives, 31(4), 73-102.

Béné, C., Wood, R. G., Newsham, A., & Davies, M. (2012). Resilience: New utopia or new tyranny? Reflection about the potentials and limits of the concept of resilience in relation to vulnerability reduction programmes (IDS Working Paper 405). Institute of Development Studies.

Bird, K., Higgins, K., & McKay, A. (2011). Education and resilience in conflict- and insecurity-affected Northern Uganda. Chronic Poverty Research Centre.

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. Review of Educational Research, 87(3), 619-658.

Certeau, M. de (1990). L'invention du quotidien, 1. Arts de faire. Gallimard.

Crawfurd, L., Evans, D. K., Hares, S., & Sandefur, J. (2023). Live tutoring calls did not improve learning during the COVID-19 pandemic in Sierra Leone. Journal of Development Economics.

Cretney, R. (2014). Resilience for whom? Emerging critical geographies of socio-ecological resilience. Geography Compass, 8(9), 627-640.

Cutter, S. L., Barnes, L., Berry, M., Burton, C., Evans, E., Tate, E., & Webb, J. (2008). A place-based model for understanding community resilience to natural disasters. Global Environmental Change, 18(4), 598-606.

Folke, C. (2006). Resilience: The emergence of a perspective for social-ecological systems analyses. Global Environmental Change, 16(3), 253-267.

Hallgarten, J. (2020). Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks (K4D Helpdesk Report 793). Institute of Development Studies.

Henderson, D. X., Washington, K., Hamit, S., Ford, S. J., & Jenkins, K. (2018). Modeling resilience in an alternative education context. The Urban Review, 50, 675–692.

Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. Annual Review of Ecology and Systematics, 4, 1-23.

Hollnagel, E. (2011). Prologue: The scope of resilience engineering. Dans E. Hollnagel, J. Pariès, D. D. Woods & J. Wreathall (dir.), Resilience engineering in practice: A guidebook (p. xxix-xxxix). Ashgate.

Inayatullah, S. (1998). Causal layered analysis: Poststructuralism as method. Futures, 30(8), 815-829.

Inayatullah, S. (2008). Six pillars: Futures thinking for transforming. Foresight, 10(1), 4-21.

Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. Compare: A Journal of Comparative Education, 35(4), 487-503.

Lipsky, M. (1980). Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services. Russell Sage Foundation.

Manyena, S. B. (2006). The concept of resilience revisited. Disasters, 30(4), 434-450.

Miller, R. (dir.). (2018). Transforming the future: Anticipation in the 21st century. UNESCO / Routledge.

Morin, E., & Kern, A. B. (1993). Terre-Patrie. Seuil.

Naidu, S. (2021). Building resilience in education systems post-COVID-19. Distance Education, 42(1), 1–4.

Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict (HPN Network Paper 42). Overseas Development Institute.

Ostrom, E. (1990). Governing the commons: The evolution of institutions for collective action. Cambridge University Press.

Ostrom, E. (2005). Understanding institutional diversity. Princeton University Press.

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). Realistic evaluation. Sage.

Pritchett, L. (2015). Creating education systems coherent for learning outcomes: Making the transition from schooling to learning (RISE Working Paper 15/005). Research on Improving Systems of Education.

Raghunathan, S., Darshan Singh, A., & Sharma, B. (2022). Study of resilience in learning environments during the COVID-19 pandemic. Frontiers in Education, 7.

Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: A TIMSS-based analysis of five Asian education systems. Asia Pacific Education Review, 17, 511–520.

Seeger, A., & Pye, L. (2016). Uganda: Strengthening education sector planning capacities for conflict and disaster risk management. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Sinclair, M. (2002). Planning education in and after emergencies (Fundamentals of Educational Planning 73). IIEP-UNESCO.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. American Journal of Orthopsychiatry, 81(1), 1-17.

Ungar, M. (2018). Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. Ecology and Society, 23(4), 34.

Ungar, M. (dir.). (2021). Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change. Oxford University Press.

Voros, J. (2003). A generic foresight process framework. Foresight, 5(3), 10-21.

Walker, B., Holling, C. S., Carpenter, S. R., & Kinzig, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. Ecology and Society, 9(2), 5.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). Managing the unexpected: Resilient performance in an age of uncertainty (2e éd.). Jossey-Bass.

Wildavsky, A. (1988). Searching for safety. Transaction Publishers.

5.2. Rapports institutionnels et sources normatives

AllAfrica. (2025, 1er octobre). Sénégal : FORCE N – 105 000 enseignants seront formés à l'IA, 5 000 ordinateurs offerts à des élèves. https://fr.allafrica.com/stories/202510010274.html

Cameron, L., Thomas, E., Amenya, D., West, H., Mugiraneza, J.-P., & Page, E. (2024). Education system resilience. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange.

Coalition des Organisations en Synergie pour la Défense de l'Éducation Publique [COSYDEP]. (2020). Éducation face au COVID : Contribution au plan de reprise des enseignements.

Dramé, M. (2020). COVID-19 et système éducatif sénégalais : S'adapter ou disparaître.

Dramé, M. (2025, 18 avril). ARESRO Project research design template_SENEGAL_Version-2 [Protocole de recherche].

GADRRRES. (2022). Comprehensive School Safety Framework 2022-2030. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector.

Global Partnership for Education. (2024). Education system resilience: Moving beyond buzzwords.

Gouvernement de la Norvège. (s. d.). The Safe Schools Declaration : endorsing states. https://www.regjeringen.no/en/topics/foreign-affairs/development-cooperation/protecting-education-endorsed/id2460245/

IFRC & Croix-Rouge sénégalaise. (2015, 22 décembre). La législation relative à la réduction des risques de catastrophe dans le contexte urbain de Dakar. Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge.

INEE. (2024). Normes minimales pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement. Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. (2020, mai). Requête de financement accéléré COVID-19 et document de programme – Sénégal : Riposte et résilience face au COVID-19 (PADES-RR). Partenariat mondial pour l'éducation.

Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat, & Ministère de la Bonne Gouvernance et de la Protection de l'Enfance. (2018, août). Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence – Éducation/Formation (PAQUET-EF) 2018-2030. République du Sénégal.

Ministère des Finances et du Budget. (2025). Stratégie nationale de financement des risques climatiques et de catastrophes 2025-2030. République du Sénégal.

Norvège & Argentine. (2015). Déclaration sur la sécurité dans les écoles. Conférence d'Oslo.

Projet ARESRO. (2026, 10 avril). Rapport complet : Analyse thématique par axes de recherche [Rapport de recherche].

Projet ARESRO. (s. d.). Réponse au CNERS – Projet ARESRO (SEN25/143) [Fiche synoptique et protocole révisé].

République du Sénégal. (1991). Loi n° 91-22 du 16 février 1991 d'orientation de l'éducation nationale (modifiée en 2004 par la loi n° 2004-37).

République du Sénégal. (2020). Contribution déterminée au niveau national du Sénégal (CDN actualisée). Ministère de l'Environnement et du Développement durable.

UNESCO. (2021). Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation. Rapport de la Commission internationale sur les futurs de l'éducation.

UNESCO. (2022). COVID-19 en Afrique subsaharienne : Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage. Sénégal.

UNESCO. (2023). COVID-19 education response.

aresro

L'Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique



PARTENAIRES

GPE KIX
KNOWLEDGE INNOVATION EXCHANGE

IDRC · CRDI
International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

Canada

RESILIENTAFRICA NETWORK
solutions through innovation

MAKERERE UNIVERSITY

Monument de la Renaissance africaine, Dakar · Photo : Freepik