

USAID|SÉNÉGAL

Éducation Priorité Qualité

RAPPORT FINAL

Octobre 2014

RTI International est l'un des principaux instituts de recherche au monde qui vise à l'amélioration des conditions de vie humaine en traduisant le savoir en pratique. Nous avons plus de 3 700 professionnels fournissant la recherche et les services techniques aux gouvernements et aux entreprises dans plus de 75 pays dans les domaines de la santé et des produits pharmaceutiques, de l'éducation et de la formation, des enquêtes et des statistiques, de la technologie de pointe, du développement international, de la politique économique et sociale, de l'énergie et de l'environnement.

RTI International est une marque déposée et un nom commercial du Research Triangle Institute.

USAID|SÉNÉGAL

Éducation Priorité Qualité

RAPPORT FINAL

Accord de coopération USAID : 685-A-00-10-00124-00

Préparé pour
USAID/Sénégal
REPRÉSENTANT AUTORISÉ : Sala Ba

Rédigé par
RTI International
3040 Cornwallis Road
Boîte postale 12194
Research Triangle Park, NC 27709-2194

L'opinion des auteurs exprimée dans cette publication ne reflète pas nécessairement celle de l'Agence américaine pour le développement international (United States Agency for International Development, USAID), ou celle du gouvernement des États-Unis.

Table des matières

| | |
|--|------|
| Table des matières..... | iii |
| Liste des tableaux..... | v |
| Liste des figures | v |
| Liste des annexes | v |
| Liste des acronymes et des abréviations | vi |
| Résumé exécutif..... | viii |
| Résultats atteints | viii |
| Résultats non atteints | ix |
| Partage des coûts..... | x |
| Leçons apprises et recommandations | x |
| Introduction | 1 |
| Historique et contexte d'EPQ..... | 1 |
| Partenaires du projet au MEN et dans d'autres ministères..... | 4 |
| Description des performances par composant..... | 6 |
| Composant/Résultat intermédiaire 1 : un personnel enseignant mieux formé et plus motivé, comprenant plus de femmes, avec un plan de carrière déterminé et un encadrement par les pairs6 | |
| Résultats atteints au cours de la durée du projet | 7 |
| Objectifs du projet non atteints..... | 8 |
| Activités du composant 1..... | 8 |
| Réformes des politiques pour la diversification de la prestation de formation des enseignants .. | 8 |
| Institutionnalisation des normes de performance des enseignants | 10 |
| Opérationnalisation des CRFPE..... | 10 |
| Renforcement des capacités des CRFPE | 11 |
| Réhabilitation de l'infrastructure des CRFPE | 12 |
| Enseignement à distance | 13 |
| Hausse du pourcentage des enseignantes dans les régions cibles..... | 13 |
| Résultats et contraintes du composant 1 | 14 |
| Composant/Résultat intermédiaire 2 : la gouvernance et la gestion du collège améliorées..... | 15 |
| Résultats atteints au cours de la durée du projet..... | 16 |
| Objectifs du projet non atteints..... | 16 |
| Activités du composant 2..... | 16 |
| Formation des CGE pour procéder aux AEE et mettre en œuvre les PAQ | 17 |

| | |
|--|----|
| Amélioration du leadership scolaire et de la gestion pédagogique | 18 |
| Création de systèmes pour rendre compte des indicateurs OTL..... | 18 |
| Résultats et contraintes du composant 2 | 19 |
| Composant/Résultat intermédiaire 3 : des compétences des élèves et des enseignants accrues en français et en mathématiques | 20 |
| Résultats atteints au cours de la durée du projet..... | 20 |
| Objectifs du projet non atteints..... | 21 |
| Activités du composant 3..... | 21 |
| Élaboration des matériels de remédiation en français et en mathématiques | 22 |
| Formation des enseignants..... | 23 |
| Mise en œuvre du programme de remédiation | 24 |
| Résultats et contraintes du composant 3 | 25 |
| Composant/Résultat intermédiaire 4 : des opportunités accrues pour la formation de la jeunesse, les services communautaires et les compétences en employabilité..... | 26 |
| Résultats atteints au cours de la durée du projet..... | 27 |
| Objectifs du projet non atteints..... | 27 |
| Activités du composant 4..... | 28 |
| Renforcement des capacités des gouvernements locaux et des organisations communautaires à favoriser les politiques et les programmes au profit des jeunes..... | 28 |
| Fournir aux jeunes une formation sur les compétences personnelles, l'employabilité et la remédiation en mathématiques et en français | 29 |
| Contribuer à la conception et à la mise en œuvre des projets de services communautaires..... | 31 |
| Résultats et contraintes du composant 4 | 31 |
| Éducation inclusive : activité complémentaire | 32 |
| Résultats atteints au cours de la durée des activités complémentaires | 32 |
| Contributions au partage des coûts..... | 33 |
| Leçons apprises et recommandations | 34 |
| Interventions techniques au niveau des composants | 34 |
| Gestion globale et mise en œuvre du projet EPQ..... | 36 |
| Mise en œuvre de plusieurs projets d'USAID/Sénégal dans les mêmes locaux | 37 |

Liste des tableaux

| | | |
|------------|---|----|
| Tableau 1. | Domaines de compétences en mathématiques et en français | 23 |
|------------|---|----|

Liste des figures

| | | |
|-----------|---|----|
| Figure 1. | Résultats de l'EPQ | 2 |
| Figure 2. | Pourcentage des élèves de 6 ^{ème} avec des compétences minimales en mathématiques et en français | 25 |
| Figure 3. | Pourcentage des élèves de 5 ^{ème} avec des compétences minimales en mathématiques et en français | 26 |

Liste des annexes

| | |
|-------------|---|
| Annexe I. | Liste des collèges soutenus par EPQ |
| Annexe II. | Liste des rapports, études, outils et guides développés par EPQ |
| Annexe III. | Rapport technique de l'impact de la remédiation en 2013/2014 |
| Annexe IV. | Compilation de réussites d'EPQ |
| Annexe V. | Plan de suivi de performance du projet avec les prévisions et les résultats réels d'EPQ |

Liste des acronymes et des abréviations

| | |
|--------|---|
| AEE | Auto-évaluation des écoles |
| BEMSG | Bureau de l'enseignement moyen et secondaire général |
| CAAC | Comité académique d'agrément et de conseil |
| CBO | Organisation communautaire |
| CDEPS | Centre départemental d'éducation populaire et sportive |
| CEM | Collège d'enseignement moyen |
| CGE | Conseil de gestion d'établissement |
| CM | Cours moyen |
| CNFC | Coordination nationale de la formation continue |
| CRETF | Centre régional d'enseignement technique féminin |
| CRFPE | Centre régional de formation du personnel de l'éducation |
| DEMSG | Direction de l'enseignement moyen et secondaire général |
| DFC | Direction de la formation et de la communication |
| DRH | Direction des ressources humaines |
| EDB | Projet Éducation de base |
| EFI | École de formation des instituteurs |
| EMMP | Plan de suivi et d'atténuation des impacts sur l'environnement (<i>Environmental Monitoring and Mitigation Plan</i>) |
| EPQ | Projet Éducation Priorité Qualité |
| FASTEF | Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation |
| IA | Inspection d'académie |
| IDEN | Inspection départementale de l'éducation nationale |
| IEF | Inspection de l'éducation et de la formation |
| IEMS | Inspecteur de l'enseignement moyen et secondaire |
| IGEN | Inspection générale de l'éducation nationale |
| IS | Inspecteur de spécialité |
| IVS | Inspecteur de la vie scolaire |
| IYF | Fondation internationale pour la jeunesse (<i>International Youth Foundation</i>) |
| MEN | Ministère de l'éducation nationale |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| OTL | Opportunité d'apprendre (<i>Opportunity to Learn</i>) |
| PAEM | Projet d'Appui à l'enseignement moyen |

| | |
|---------|--|
| PAQ | Plans d'amélioration de la qualité |
| PPP | Partenariat public-privé |
| RESAFAD | Réseau africain de formation à distance |
| RI | Résultat intermédiaire |
| USAID | Agence américaine pour le développement international (<i>United States Agency for International Development</i>) |

Résumé exécutif

Le projet USAID/Sénégal Education Priorité Qualité (USAID/EPQ) a été conçu pour soutenir les initiatives destinées à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les collèges des régions sélectionnées au Sénégal. L'accent mis par l'USAID/Sénégal sur les collèges suit à la demande du gouvernement du Sénégal. Il s'agissait de demander une aide USAID pour affronter les contraintes auxquelles les collèges d'enseignement moyen (CEM) doivent faire face. Tandis que le gouvernement et les bailleurs de fonds ont remporté un vif succès dans la mesure où le taux des inscriptions dans les écoles primaires était à la hausse, un goulot d'étranglement est apparu chez les élèves de cours moyen 2^{ème} année (CM2), qui souvent n'avaient pas l'opportunité d'aller au-delà de leur éducation élémentaire. Le projet USAID/EPQ était un programme d'enseignement financé par l'USAID sur quatre ans. Il a été lancé en mai 2010 et s'est terminé en octobre 2014. C'était l'un des deux grands projets d'enseignement financés par l'USAID, qui ont été mis en œuvre simultanément, pour soutenir l'amélioration de l'enseignement moyen (le second projet étant le Projet Éducation de base (EDB)). Les efforts d'EPQ destinés à améliorer la qualité de l'enseignement ont été déployés à travers des composants / résultats intermédiaires (RI) suivants :

- **RI 1** : un personnel enseignant mieux formé et plus motivé, comprenant plus de femmes, avec un plan de carrière déterminé et un encadrement par les pairs
- **RI 2** : la gouvernance et la gestion du collège améliorées
- **RI 3** : des compétences des élèves et des enseignants accrues en français et en mathématiques
- **RI 4** : des opportunités accrues pour la formation de la jeunesse, les services communautaires et les compétences en employabilité

En 2011, EPQ a obtenu des fonds supplémentaires de la part de l'USAID/Washington pour mettre en œuvre une activité ajoutée qui s'agissait d'éducation inclusive, visant à l'inclusion des jeunes handicapés. Cette activité a duré 22 mois.

Résultats atteints

Sur la durée du projet, EPQ a atteint la plupart de ses objectifs de performance. Certains des objectifs clés comprennent les résultats suivants :

- Normes institutionnalisées et basées sur la performance, y compris des indicateurs de performance propres aux enseignants
- Soutien à la création de Centres régionaux de formation du personnel de l'éducation (CRFPE), qui sont désormais opérationnels et utilisent des modules de développement professionnel des enseignants, basés sur les normes de performance élaborées avec le soutien de l'USAID
- Développement, finalisation et validation de modules de formation continue des enseignants, fondés sur les normes de performance

- 432 034 élèves ont eu accès aux enseignants formés par EPQ, soit nettement plus que les 272 050 élèves initialement prévus, bien que le nombre de régions ciblées ait baissé de moitié.
- 3 437 enseignants ont bénéficié de la formation, soit légèrement plus que les 3 401 initialement prévus dans le cadre du projet.
- 68 121 élèves ont participé aux activités de remédiation en français et en mathématiques, soit deux fois plus que les 33 104 initialement prévus.
- 311 enseignants et animateurs d'organisations non gouvernementales (ONG) et d'organisations communautaires (*community-based organizations*, CBO) ont été formés sur les compétences de vie (personnelles) et sur l'employabilité, soit plus que les 270 prévus par le projet.

Résultats non atteints

D'autres objectifs n'ont pas été atteints pour diverses raisons. Parmi ceux-ci :

- Une hausse de 15 % du nombre de jeunes non scolarisés participant aux cours de remédiation. Cet objectif n'a pas été atteint. En effet, lorsque le projet a offert ses cours de remédiation aux jeunes non scolarisés pendant la première année, force a été de constater que la plupart des jeunes n'avaient pas le niveau scolaire suffisant pour bénéficier de ce programme (les cours de remédiation ciblaient les élèves des deux premières années au collège). De plus, les jeunes non scolarisés n'avaient pas le temps de participer à un programme sur plusieurs semaines dans la mesure où ils étaient souvent en déplacement, consacrant une grande partie de leur temps à chercher du travail ou à faire des petits travaux divers.
- Création de six CRFPE pour fournir des formations initiale et continue aux enseignants des collèges. Le cadre politico-juridique a uniquement permis aux CRFPE d'offrir la formation continue/de développement professionnel aux enseignants des collèges. Le processus de formation initiale et de certification a continué d'être géré par la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) à l'Université de Cheikh Anta Diop, la première université au Sénégal.
- Élaboration des modules coordonnés de formations initiale et continue pour enseignants, basés sur des normes et compétences concernant les enseignants. Encore, le projet a été confronté par le fait que les CRFPE ne sont pas habilités à fournir la formation initiale aux enseignants des collèges. C'est pourquoi, EPQ s'est efforcé de développer des modules de formation initiale, basés sur des normes concernant les enseignants.
- Baisse de 15 % du taux de redoublement dans les collèges dans les régions d'intervention de l'USAID. En 2012, le Ministère de l'éducation (MEN) n'obligeait plus les établissements à communiquer les redoublements des élèves, en conséquence de sa campagne « Zéro redoublement ». Ainsi, ces informations n'étaient pas disponibles. La même constatation était valide pour les abandons scolaires, le taux d'abandon ne faisant plus l'objet d'un suivi par les établissements.

Partage des coûts

Section expurgée.

Leçons apprises et recommandations

Des leçons ont été tirées des expériences, réussites et difficultés de mise en œuvre d'EPQ et elles pourront avoir une pertinence à l'avenir. Voici un récapitulatif de ces leçons et recommandations, qui sont discutées en détail dans ce rapport.

- Bien que l'équipe de politique du projet ait pu mettre en place les décrets appropriés et un comité pour guider la décentralisation de la prestation des formations aux enseignants au niveau régional, les réalités politiques ont rendu impossible d'effectuer cette transition en ce qui concerne la formation initiale. Le MEN a eu trois ministres pendant les quatre ans de mise en œuvre du projet. Le projet a dû également faire face à l'instabilité engendrée par l'élection présidentielle.
- Les CRFPE, initialement envisagés par le MEN en tant qu'organismes capables de fournir des formations initiale et continue aux nouveaux enseignants, au niveau régional, n'ont jamais atteint pleinement leur statut. La formation initiale des enseignants a continué d'être au niveau de l'université sous l'égide du Ministère de l'éducation supérieure. Le MEN n'a jamais mobilisé la volonté politique pour remédier à ce problème. Malgré ces difficultés externes, EPQ a joué un rôle essentiel dans la mise en place des CRFPE et dans le renforcement des compétences de leurs instructeurs.
- Le « Développement intégral du collègue » de l'EPQ s'est avéré efficace dans la mesure où les communautés se sont impliquées vis-à-vis les besoins des écoles, le tout se soldant par une amélioration de la transparence et de la gouvernance des établissements scolaires.
- L'élaboration de nouveaux matériels, leur mise à l'essai et la formation des enseignants sur ces programmes prennent énormément de temps. Parce que le système d'éducation sénégalais n'étant pas du tout familiarisé avec le concept de remédiation, la conception, le développement, la mise à l'essai et la finalisation des matériels de remédiation ont pris beaucoup plus de temps que prévu. Le projet devait ensuite former les enseignants sur l'utilisation de ces matériels dans le programme de remédiation, dont le déploiement était prévu dans les établissements scolaires. Ce programme a été conçu pour commencer au début de l'année scolaire ; ainsi, bien que les matériels aient été finalisés en avril/mai de l'année civile, les écoles n'ont pas pu l'utiliser avant le début de l'année scolaire, à savoir en octobre (même si certaines écoles les ont utilisés en août et septembre de cette même année pendant les camps d'été).
- Le secteur de la jeunesse et de l'emploi est embryonnaire au Sénégal. Il est indispensable de compter sur une participation plus étendue des groupes clés, comme les ONG, les organisations de la société civile et d'autres groupes capables de diriger de tels programmes.
- La loi sur l'enseignement inclusif n'a pas encore été ratifiée au Sénégal. Les difficultés dans cette partie du travail portent sur un manque d'experts capables

de livrer des diagnostics fiables et sur une pénurie d'enseignants spécialisés pour la scolarisation des élèves handicapés dans le pays. Ces pénuries systémiques sont aggravées par le fait que les familles sont incapables ou refusent de payer pour une éducation, qu'elles considèrent comme inutile pour leurs enfants handicapés.

- Ayant des bureaux de projet dans les bureaux ministériels aux niveaux national et régional a représenté une stratégie très efficace pour maintenir des relations actives en continu avec les nombreux directions et offices partenaires de l'EPQ.
- Le MEN était le partenaire clé de l'EPQ, cependant certains volets du projet nécessitaient une coopération avec d'autres ministères, notamment le Ministère de la jeunesse (pour le composant 4) et le Ministère de l'éducation supérieure (pour le recrutement et le placement des enseignants). La prépondérance de partenaires ministériels s'est soldée par un manque de responsabilisation et par l'introduction de préoccupations politiques, qui ont entravé les efforts de réforme de politique.
- Deux projets financés par l'USAID, à savoir USAID/EPQ et USAID/EDB, ont eu des activités dans les mêmes collèges des mêmes régions. Alors que les responsables des deux projets se rencontraient souvent pour s'assurer que la mise en œuvre des activités de chaque projet serait complémentaire à celles de l'autre, les deux projets ont dû renforcer la capacité et exploiter les ressources humaines du MEN. Cette convergence a créé de la fatigue parmi les membres du personnel ministériel et parfois même une certaine confusion car ils devaient traiter des projets différents d'USAID/ Sénégal qui ciblaient le même niveau d'enseignement.

Introduction

Le projet USAID Education Priorité Qualité (USAID/EPQ) a été conçu pour soutenir les initiatives destinées à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les collèges des régions sélectionnées au Sénégal. L'accent mis par l'USAID/Sénégal sur les collèges suit à la demande du gouvernement du Sénégal. Il s'agissait de demander une aide USAID pour affronter les contraintes auxquelles les collèges d'enseignement moyen (CEM) doivent faire face. Tandis que le gouvernement et les bailleurs de fonds ont remporté un vif succès dans la mesure où le taux des inscriptions dans les écoles primaires était à la hausse, un goulot d'étranglement est apparu chez les élèves de cours moyen 2^{ème} année CM2, qui souvent n'avaient pas l'opportunité d'aller au-delà de leur éducation élémentaire. Le projet USAID/EPQ était un programme d'enseignement financé par l'USAID sur quatre ans. Il a été lancé en mai 2010 et s'est terminé en octobre 2014. C'était l'un des deux grands projets d'enseignement financés par l'USAID, qui ont été mis en œuvre simultanément, pour soutenir l'amélioration de l'enseignement moyen (le second projet étant le Projet Éducation de base (EDB)). Les efforts d'EPQ destinés à améliorer la qualité de l'enseignement ont été déployés à travers des composants suivants :

- Résultat 1 : un personnel enseignant mieux formé et plus motivé, comprenant plus de femmes, avec un plan de carrière déterminé et un encadrement par les pairs
- Résultat 2 : la gouvernance et la gestion du collège améliorées
- Résultat 3 : des compétences des élèves et des enseignants accrues en français et en mathématiques
- Résultat 4 : des opportunités accrues pour la formation de la jeunesse, les services communautaires et les compétences en employabilité

En 2011, EPQ a obtenu des fonds supplémentaires de la part de l'USAID/Washington pour mettre en œuvre une activité ajoutée qui s'agissait d'éducation inclusive, visant à l'inclusion des jeunes handicapés.

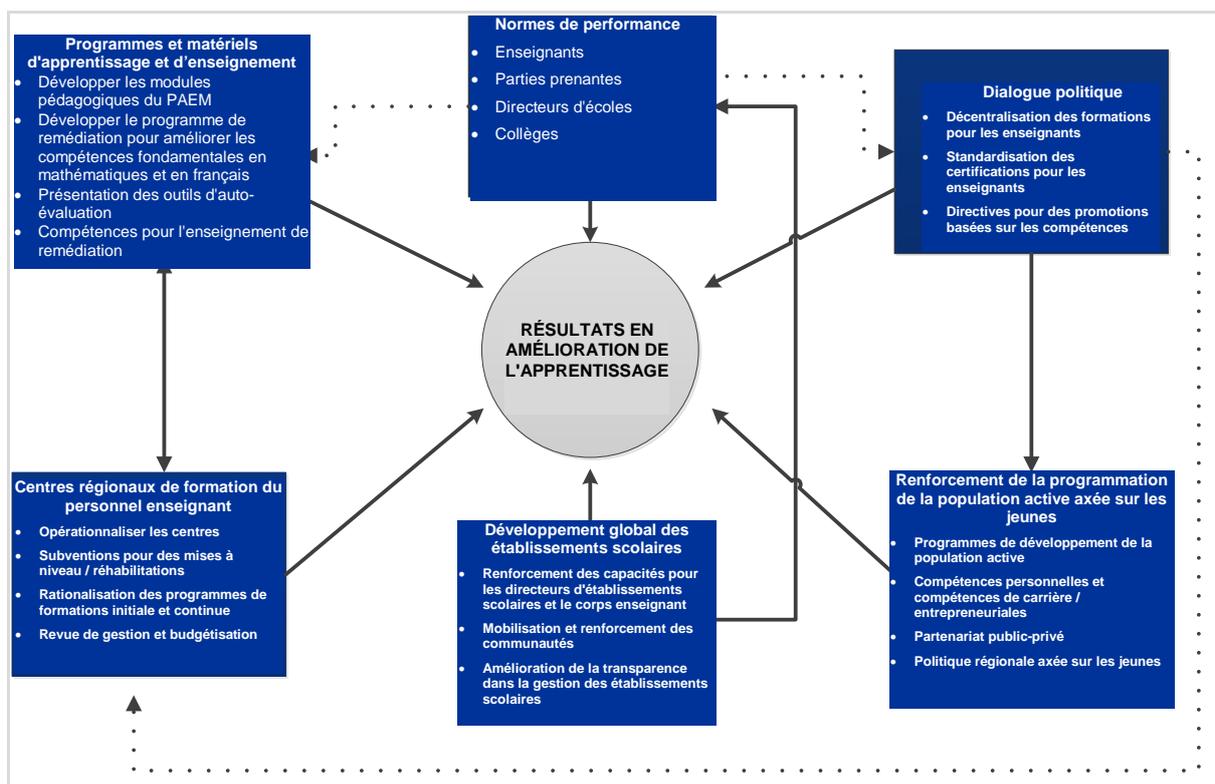
Historique et contexte d'EPQ

RTI International, l'exécutant principal du projet, a conceptualisé l'EPQ comme une approche systémique pour améliorer l'apprentissage par le biais de formations et de développements professionnels destinés aux enseignants, mais aussi grâce à une meilleure gouvernance des établissements, et à l'introduction et l'élaboration de programmes de remédiation pour améliorer les compétences en mathématiques de base et en français. Le projet a été conçu pour consolider et exploiter les anciens investissements du gouvernement américain relatifs à l'expansion des établissements moyens, en particulier le Projet d'Appui à l'enseignement moyen (PAEM), échelonné sur sept ans, qui a été mis en œuvre dans les mêmes régions entre 2003 et 2010. Dans une certaine mesure, le rôle de l'EPQ consistait à étendre les directives et les

politiques développées dans le cadre du PAEM et à élargir les objectifs depuis l'accès à l'éducation jusqu'à l'amélioration de la qualité globale de l'éducation.

À l'origine, il était prévu de mettre en œuvre l'EPQ dans huit régions. Pour les deux premières années, le projet EPQ devait porter sur les zones géographiques suivantes : Fatick, Tambacounda, Kédougou, Kolda, Sédhiou et Ziguinchor. Il était ensuite prévu de l'étendre à Diourbel et Kaolack au cours de sa troisième année de mise en œuvre. Néanmoins, en 2013, USAID/Sénégal a demandé à l'EPQ de mettre un terme aux activités à Fatick et Tambacounda, et de renoncer à l'élargissement vers Diourbel et Kaolack. Pour mieux se conformer à la stratégie d'enseignement de l'USAID, il a été demandé au projet de concentrer ses activités de la dernière année sur les régions en conflit ou vulnérables du Sénégal. Les bureaux de Fatick et de Tambacounda ont été fermés en juillet/août 2013, bien que l'EPQ ait continué son soutien à la réhabilitation du centre régional de formation du personnel de l'éducation (CRFPE) de Tambacounda. Toutes les initiatives du projet ont été concentrées sur les régions en conflit/vulnérables de Ziguinchor, Sédhiou, Kolda et Kédougou.

Figure 1. Résultats de l'EPQ



L'objectif global du projet consistait à améliorer les résultats d'apprentissage dans les collèges des régions cibles en décentralisant la formation des enseignants, en élaborant des normes de performance des enseignants, en initiant un dialogue sur les réformes de la politique, en introduisant le « Développement intégral du collège », en améliorant les matériels d'apprentissage et d'enseignement, en particulier en mathématiques et en français, et en renforçant les programmes destinés aux jeunes.

Les objectifs programmatiques étaient les suivants :

- Assurer le fonctionnement de huit centres régionaux de formation du personnel de l'éducation (CRFPE) et les réhabiliter, le cas échéant. En parallèle, le projet EPQ se chargerait de renforcer les capacités des CRFPE en matière de gestion et de gouvernance et d'améliorer les connaissances pédagogiques et techniques du corps enseignant par le biais de programmes de formation. Lorsque la présence géographique du projet a été réduite à quatre régions au lieu de huit, le nombre de CRFPE ciblés a été réduit d'autant. Néanmoins, le projet a poursuivi ses activités de réhabilitation pour le CRFPE Tambacounda, comme mentionné précédemment.
- Collaborer avec le MEN, ses directions annexes et la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) sur la promotion et l'institutionnalisation des normes de performance des enseignants dans les programmes de développement professionnel. Cette collaboration devait également soutenir la décentralisation des formations initiale et continue vers les CRFPE régionaux.
- Améliorer la gouvernance et la gestion transparente des établissements scolaires en renforçant les capacités des directeurs des collèges et autres administrateurs scolaires clés pour améliorer la gestion et la gouvernance de leurs établissements de manière plus transparente ; et renforcer les capacités des conseils de gestion d'établissements (CGE) afin de contribuer à la gestion transparente et efficace des ressources scolaires. Cela impliquait la formation des directeurs de CEM et des membres des CGE.
- Introduire des programmes de remédiation pour améliorer les compétences de base en français et en mathématiques avec des outils destinés à améliorer les résultats d'apprentissage. Le projet devait cibler 33 104 élèves de niveau moyen par le biais de ce programme de remédiation.
- Mettre en œuvre un programme pilote de formation sur l'employabilité et les compétences personnelles et un programme de remédiation en mathématiques et en français pour les jeunes scolarisés et non scolarisés.

Le projet a subi quelques interruptions et un certain retard dû à deux événements externes importants, survenus au cours de l'année scolaire 2011–2012. Les enseignants furent en grève de l'automne 2011 jusqu'au printemps 2012, ce qui a empêché les enfants sénégalais de suivre l'école pendant quasiment six mois. Le Ministère de l'éducation nationale (MEN) a prolongé l'année scolaire jusqu'en août 2012 pour compenser une partie du temps perdu. Malgré cette année scolaire prolongée, les fermetures d'écoles suite aux grèves ont occasionné d'importants retards dans la mise en œuvre d'activités au niveau des écoles, notamment le programme de remédiation, la formation des CGE et la collecte des données à des fins de surveillance. Le second événement ayant eu une incidence défavorable, bien que moindre que les grèves des enseignants, fut le processus de l'élection présidentielle, de la fin de 2011 au premier trimestre 2012. La période des élections a favorisé un environnement d'insécurité et de tensions dans tout le pays, en particulier dans les zones vulnérables où le projet mettait en place ses initiatives.

Partenaires du projet au MEN et dans d'autres ministères

EPQ a coopéré avec le MEN en vue d'implémenter des activités dans le cadre des composants 1, 2 et 3 tout en collaborant avec le Ministère de la jeunesse pour mettre en place des activités dans le cadre du composant 4. Au sein du MEN, le projet EPQ comptait plusieurs partenaires aux niveaux central et régional. Le renforcement des capacités des partenaires de l'EPQ, en particulier aux niveaux régional et local, était l'un des objectifs du projet en vue d'améliorer la qualité de l'éducation dans les collèges. Les sections suivantes soulignent les rôles et les responsabilités des partenaires de l'EPQ au sein des deux ministères. Au niveau central du MEN, EPQ a coopéré étroitement avec :

- **DEMSG, Direction de l'enseignement moyen et secondaire général** : La DEMSG était l'homologue principal de l'EPQ au MEN tout au long du projet. La DEMSG est une direction pédagogique chargée de superviser la gestion des systèmes d'éducation dans les établissements moyens et secondaires, la performance des systèmes et des élèves et la politique des programmes d'études. Elle est du ressort du Secrétaire général du MEN.
- **RESAFAD, Réseau africain de formation à distance** : Ce réseau est manifestement chargé des programmes du MEN qui s'occupent de l'enseignement à distance. En réalité, il est plus axé sur l'accès en ligne des résultats aux examens, des décrets et des documents du MEN et de toutes autres informations générales à communiquer au grand public. Il est du ressort de la DEMSG.
- **DFC, Direction de la formation et de la communication** : Cette direction est chargée de toutes les formations et les communications au niveau central, y compris les formations initiale et continue. La DFC contrôle et gère les 15 CRFPE du Sénégal qui fonctionnent. Les travaux approfondis de l'EPQ avec les CRFPE impliquaient une collaboration étroite avec la DFC. Il faut noter cependant que, même si le MEN est responsable des formations initiales destinées aux enseignants d'établissements élémentaires, la FASTEF, sous l'égide du Ministère de l'éducation supérieure, est chargée des formations initiales et de la certification délivrée aux enseignants de niveaux moyen et secondaire. La création de la DFC au sein du MEN, dont certaines responsabilités se chevauchaient directement avec celles de la FASTEF au Ministère de l'éducation supérieure, s'est soldée par d'innombrables difficultés lorsque le projet a tenté de travailler dans le domaine des formations initiales et continues pour les enseignants des collèges.
- **DRH, Direction des ressources humaines** : Cette division est responsable de la circulation et de la réaffectation des enseignants existants dans le système. La DRH a joué un rôle essentiel dans l'intégration de mesures incitatives spéciales pour attirer des enseignantes et réserver pour les femmes enseignantes des quotas de postes d'enseignement et de gestion aux niveaux central, régional et dans les établissements scolaires.
- **DPRE, Direction de la planification et de la réforme de l'éducation** : Cette division coordonne et surveille la mise en œuvre des politiques et des

programmes du MEN au sein de ses divisions. La DPRE est chargée de coordonner la résolution des problèmes relatifs aux politiques entre le MEN et le Ministère de l'éducation supérieure, ainsi que les autres ministères.

- **IGEN, Inspection générale de l'éducation nationale** : Ce bureau est responsable pour élaborer, surveiller et évaluer les programmes scolaires. Il est sous l'égide du Cabinet du ministre.

EPQ a créé ou consolidé des relations avec de multiples acteurs au niveau régional. Son rôle a consisté à collaborer avec ces acteurs pour mettre en œuvre des activités du projet au niveau de l'établissement scolaire. Cependant, dans de nombreux cas, le projet visait également à consolider les capacités relatives au programme de remédiation, aux normes de performance des enseignants et à la supervision des enseignants. Aux niveaux régional et départemental, EPQ a coopéré avec :

- **IA, Inspection d'académie** (branche régionale du MEN) : Les IA sont chargées de la prestation de services au nom du MEN au niveau régional. Chaque région au Sénégal compte une IA chargée de mettre en œuvre les politiques d'éducation, de recueillir les informations et les données provenant des établissements et de les transférer au niveau central, et le service d'inspection pour le système d'éducation est au sein de l'IA. Les IA comptent un groupe d'inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire (IEMS) répartis dans les deux catégories suivantes : d'une part, les inspecteurs de vie scolaire (IVS), qui favorisent les relations et font le lien entre l'IA et les collèges de la région, et d'autre part, les inspecteurs de spécialité (IS) qui s'occupent des questions pédagogiques. Néanmoins, vu la pénurie d'IVS et d'IS, la plupart des établissements ne bénéficient pas vraiment d'un soutien suffisant ou approprié en termes de supervision et d'inspection. En réalité, les IS se trouvent uniquement dans les IA de Dakar, Kaolack, San Luis, Thiès et Ziguinchor, bien qu'ils soient habilités à superviser des établissements dans les régions avoisinantes.
- **IEF, Inspection de l'éducation et de la formation** (anciennement appelée Inspection départementale de l'éducation nationale (IDEN)) : Les IEF se trouvent dans les IA et sont responsables des sous-régions ou des départements au sein d'une région. Chaque région est répartie en trois ou quatre IEF. L'inspection pour les collèges revient aux IEF, qui doivent également coordonner les activités éducatives de l'IA et superviser/contrôler les enseignants et les établissements.
- **BEMG, Bureau de l'enseignement moyen général** : Il s'agit d'une agence au sein de l'IEF, qui gère la relation entre l'IEF et les établissements élémentaires/moyens. Le BEMG recueille les données une fois par an sur les besoins des établissements en termes d'enseignants, d'inscriptions des élèves, et d'équipement, ainsi que toute autre information pertinente, avant de les communiquer au BEMSG.
- **BEMSG, Bureau de l'enseignement moyen et secondaire général** : Le BEMSG s'intègre également aux IA. Il analyse les données et les informations

transmises par le BEMG, ajoute des données pour le niveau secondaire, puis communique le tout à l'IA.

Outre les directions et les bureaux du MEN, pour son composant pilote destiné aux jeunes et implémenté entre 2010 et 2012 dans les régions de Ziguinchor, Sédhiou, Kolda et Kédougou, EPQ a coopéré avec des collèges et d'autres structures sous l'égide du Ministère de la jeunesse et du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Le projet a également coopéré avec des organisations non gouvernementales (ONG) et des CBO implantées dans ces régions qui offraient des formations sur les compétences et l'employabilité des jeunes. Le projet a formé des formateurs dans les Centres régionaux d'enseignement technique féminin (CRETf), qui sont sous l'égide du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Le projet a mis l'accent sur les efforts de formation du personnel technique des organisations en matière de compétences personnelles et d'employabilité, de sorte qu'il puisse ensuite former à son tour les jeunes scolarisés et non scolarisés. Des subventions ont été versées aux établissements scolaires et aux organisations pour soutenir ces formations. Certains des organismes ministériels décentralisés comprenaient les suivants :

- **CDEPS, Centre départemental d'éducation populaire et sportive** : Les CDEPS sont les organismes du Ministère de la jeunesse qui correspondent aux IEF. Il leur incombe de surveiller et d'inspecter les activités destinées aux jeunes.
- **CRETf, Centre régional d'enseignement technique féminin** : Cette entité propose un enseignement professionnel et technique au niveau régional/local. Elle est dédiée à la formation des femmes pour leur permettre d'intégrer la force de travail. Ces compétences couvrent des activités exercées traditionnellement par des femmes, comme la couture, la cuisine, etc. Les CRETf relèvent du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

Description des performances par composant

Composant/Résultat intermédiaire 1 : un personnel enseignant mieux formé et plus motivé, comprenant plus de femmes, avec un plan de carrière déterminé et un encadrement par les pairs

- SIR 1.1 : Les options d'offre de formations initiale et continue des enseignants sont accrues et améliorées.
- SIR 1.2 : Les liens existants entre les programmes de formation initiale et continue et le système d'évaluation des professeurs sont renforcés.
- SIR 1.3 : Plan de carrière motivant basé sur la formation, la performance et l'ancienneté donnant accès à la promotion.

Le composant d'EPQ relatif au soutien de la politique a été conçu pour promouvoir un environnement favorable à la décentralisation et la diversification pour le développement professionnel initial et continu des enseignants à travers des activités qui comprennent les suivants :

- a. Coopérer avec le MEN pour s'assurer que : 1. les CRFPE peuvent fournir des formations initiale et continue afin que les nouveaux enseignants, les vacataires et les enseignants contractuels (les deux dernières catégories étant des professionnels sans certification) soient formés conformément à certaines normes ; 2. les normes de performance des enseignants, partiellement développés par PAEM, sont finalisés, examinés aux niveaux national et régional et validés par le MEN ; et 3. le nombre de femmes stagiaires-enseignantes inscrites aux programmes de formation initiale dans les régions cibles d'EPQ enregistre une tendance à la hausse.
- b. Créer des CRFPE dans les régions cibles d'EPQ pour devenir des centres de formation initiale et continue en réhabilitant les structures existantes ; fournir des formations de formateurs au personnel des CRPFE pour renforcer les compétences techniques ; lancer des programmes d'apprentissage à distance pour améliorer les compétences des enseignants en place ; et diplômer les nouveaux enseignants certifiés, qui sont formés selon les normes de performance des enseignants.

Résultats atteints au cours de la durée du projet ¹

- *Normes de performance des enseignants – comprenant des indicateurs de performance – développées, finalisées et institutionnalisées.* Ces normes ont été finalisées, testées, validées et institutionnalisées en octobre 2011.
- *8 CRFPE sont opérationnels et utilisent des modules de développement professionnel fondés sur les normes de performance.* À la fin du projet, 9 CRFPE utilisaient les modules de développement professionnel basés sur les normes de performance, et tous les 14 CRFPE dans le pays avaient la capacité d'en faire de même (leurs formateurs avaient été formés, des guides et matériels de formation avaient été mis à leur disposition).
- *Hausse de 25 % par rapport à la valeur initiale du nombre d'enseignants dans les régions parrainées recevant une formation appropriée.* À la fin du projet EPQ, la hausse s'élevait à 26 % au-dessus de la valeur initiale.
- *Hausse de 25 % par rapport à la valeur initiale du nombre d'enseignants des collèges intégrant la profession après avoir participé à une formation initiale appropriée.* En réalité, le MEN a recruté uniquement des enseignants certifiés au cours des deux dernières années du projet, donc il s'agit de 100 %.
- *Hausse de 25 % des enseignantes dans les régions parrainées par l'USAID/EPQ.* Grâce à des activités avec la DRH du MEN et des efforts de mobilisation communautaire, on a enregistré une hausse globale de 26 % des enseignantes dans les régions parrainées.
- *Développement des modules de formation continue basés sur des normes de performance.* Bien que le projet n'ait pas développé de modules de formation initiale en fonction des normes de performance, les modules de formation continue basés sur ces normes ont été élaborés.

¹ Les prévisions sont formatées en caractères italiques. Les prévisions se trouvent dans le plan de surveillance de la performance approuvé par l'USAID, dans l'Annexe V.

Objectifs du projet non atteints

- *8 CRFPE créés pour fournir des formations initiale et continue aux enseignants des collèges.* Cet objectif n'a été atteint que partiellement car les CRFPE ne jouissaient pas de l'autorité juridique requise pour fournir des formations initiales aux enseignants des collèges. Ils dispensent néanmoins des formations continues.
- *Hausse de 25 % des enseignantes des collèges inscrites dans les CRFPE.* De même, cet objectif n'a pas été atteint car les CRFPE n'inscrivent pas les stagiaires-enseignants des collèges. Ils ne dispensent aucune formation initiale aux enseignants des collèges. Ils offrent uniquement des formations continues qui n'exigent pas d'inscription à long terme aux CRFPE.
- *Élaboration des modules coordonnés de formations initiale et continue pour les enseignants, basés sur les normes et les compétences des enseignants.* Cet objectif a été partiellement atteint. Étant donné que les CRFPE n'offrent pas de formations initiales aux enseignants, le projet s'est efforcé d'élaborer des modules pour développement professionnel et de formation continue incluant les normes des enseignants.
- *8 IA (l'organisme régional du MEN) recrutant et nommant des enseignants en fonction d'une politique de normes basées sur la performance.* Cet objectif n'a pas été atteint car les enseignants sont recrutés au niveau national et non régional.

Activités du composant 1

Pour atteindre les objectifs du projet pour le composant 1, EPQ a concentré ses activités sur l'appui au MEN pour développer des réformes des politiques et diversifier la formation des enseignants ; l'établissement et l'opérationnalisation des CRFPE, notamment en contribuant au décret présidentiel qui a créé ces structures, et en réhabilitant des bâtiments destinés aux CRFPE ; l'institutionnalisation des normes de performance des enseignants ; le développement des politiques et des directives de recrutement des enseignants ; et l'augmentation du nombre de femmes dans la profession.

Réformes des politiques pour la diversification de la prestation de formation des enseignants

Dans le cadre de sa tâche de diversification de la prestation des formations initiale et continue, EPQ a instauré des options viables pour la préparation et le développement professionnel des enseignants. EPQ a fixé des relations professionnelles fortes avec la DEMSG, la DFC, la DRH et la DPRE au niveau national et avec les IA, ainsi que leurs services annexes, au niveau régional. Les efforts intenses de collaboration ont conduit à la création du Comité directeur sur la décentralisation de l'éducation qui a entraîné des décrets ministériels essentiels pour réussir la diversification de la prestation des formations aux enseignants. Le premier décret, signé en 2011, a créé des CRFPE en associant simplement les écoles de formation des instituteurs (EFI) et les centres régionaux qui parrainaient les enseignants des collèges (Pôles régionaux de

formation), en une seule entité qui devait former les instituteurs et les enseignants des collèges (les CRFPE).

La FASTEF de l'Université de Cheikh Anta Diop à Dakar a immédiatement riposté en remettant en question le décret, considérant que ce décret ne pouvait pas infirmer la loi signée en 2008, qui octroyait au FASTEF toutes les responsabilités en matière de formation initiale et de certification des enseignants d'établissements moyens et secondaires. Selon un accord tacite, les formateurs des CRFPE n'étaient pas habilités à diriger des formations initiales aux enseignants d'établissements moyens car ils ne disposaient pas des mêmes qualifications que les professeurs de la FASTEF.

Toutefois, d'autres universités nationales sont intervenues en déclarant que la FASTEF ne devait pas se prévaloir du monopole sur les formations initiales aux enseignants ; d'autres universités disposaient de facultés d'éducation tout à fait capables d'organiser la même formation. Ainsi, à l'automne 2011, l'Université de Gaston Berger (UGB) à St. Louis, avec la facilitation d'EPQ, a signé un accord de partenariat avec le MEN pour proposer ces formations initiales. L'Université de Bambei à Louga a suivi peu de temps après. Dans les deux cas, les universités ont envoyé des professeurs sur les sites des CRFPE pour diriger des formations. Le MEN a délivré des bourses d'études aux professeurs-stagiaires pour couvrir les frais d'alimentation, d'hébergement, de transport et de fournitures scolaires, en suivant une procédure assez complexe qui impliquait le Ministère de l'éducation supérieure et les universités. Le premier groupe de professeurs-stagiaires a été accepté dans les deux universités. En mai 2013, 214 nouveaux enseignants ont obtenu leurs diplômes. Malgré un gel de l'embauche, le MEN s'est engagé à embaucher les enseignants récemment diplômés. Cependant, aucun autre professeur-stagiaire n'a été accepté dans ces deux universités par la suite parce que le recrutement des enseignants revenait désormais au Ministère de la fonction publique, qui stipulait que seuls les enseignants diplômés et certifiés par la FASTEF seraient embauchés dans la fonction publique.

En réalité, les deux universités ont dû abandonner le programme. La FASTEF a maintenu son emprise totale sur les formations initiales et la certification de nouveaux enseignants. Quoi qu'il en soit, alors que la FASTEF diplômait plusieurs centaines de nouveaux enseignants susceptibles d'être embauchés par le MEN, elle a rapidement élargi ses programmes, notamment son programme d'enseignement à distance avec des formations de certification destinées aux *contractuels* et *vacataires* (enseignants déjà embauchés et professionnellement actifs, mais pas encore certifiés) pour mieux répondre aux besoins annuels du MEN. On peut toujours affirmer que, malgré d'être en mesure de conserver son rôle singulier de certification des nouveaux enseignants, la pression engendrée par les efforts d'EPQ a incité la FASTEF à répondre aux besoins réels du système. Bien que l'efficacité des formations initiales qu'elle fournit soit discutable, le fait est qu'au cours des deux dernières années, la FASTEF a certifié de nombreux enseignants qui avaient été embauchés précédemment sans certification, et maintenant seuls des enseignants certifiés sont embauchés par le MEN.

Un autre décret a institutionnalisé les normes de performance des enseignants (élaborées grâce aux investissements de l'USAID dans le cadre du PAEM, puis finalisées et validées dans le cadre de l'EPQ).

Un autre décret primordial, signé en mai 2012, a esquissé le cadre institutionnel des nouveaux CRFPE, y compris leurs structures d'administration et de gestion. Ce décret couvre les rôles et les responsabilités du personnel professionnel ; l'organisation et le fonctionnement des services ; les réglementations régissant les étudiants inscrits ; et la durée des programmes de formation.

Institutionnalisation des normes de performance des enseignants

EPQ a soutenu le développement et la mise à l'essai des normes de performance des enseignants, qui comprennent les indicateurs de performance propres aux enseignants. Le MEN a validé les normes finalisées de performance des enseignants et les a intégrées aux programmes de développement professionnel continu. Il n'en est pas de même pour la formation initiale car la FASTE F s'est montrée récalcitrante à l'examen et la modification de ses programmes d'études. EPQ a élaboré un module de développement professionnel en fonction des normes – *Introduction aux normes de performance des enseignants* – qui fait partie intégrante de toutes les activités de formation pour les formateurs CRFPE. En outre, EPQ, en partenariat avec la DFC du MEN, a intégré les normes de performance dans les principaux modules de formation continue / développement professionnel développés par les projets PAEM et EDB : planification des cours, gestion des classes et approches pédagogiques, évaluation d'apprentissage, considérations sur la question du genre dans les leçons et l'enseignement. Les modules se trouvent désormais sur le RESAFAD, qui gère une partie des documentations Web du ministère, et doivent être chargés sur le portail en ligne du MEN.



Le ministre de l'éducation, M. Kalidou Diallo, valide les normes de performance des enseignants en présence de Mlle Melissa Knight d'USAID GDO – octobre 2011

Opérationnalisation des CRFPE

L'opérationnalisation des CRFPE supposait de nombreuses étapes clés. La première étape consistait à établir ces centres en tant qu'entités. Comme décrit précédemment, l'EPQ a travaillé aux côtés du MEN en aidant la DFC de rédiger le décret fondateur des centres. Après cette étape préliminaire, le projet a travaillé avec la DFC de rédiger les documents juridiques qui détaillaient la structure organisationnelle des CRFPE avant de se concentrer sur leur mise en exploitation : le renforcement des capacités en développant des outils (p. ex. les outils d'observation des enseignants), la formation du personnel des CRFPE, l'achat des équipements requis et les réparations nécessaires pour les bâtiments existants (les CRFPE se trouvent dans les EFI originaux).

Renforcement des capacités des CRFPE

EPQ a joué un rôle actif dans l'opérationnalisation des CRFPE au Sénégal. Le projet a mené des formations approfondies au niveau régional pour mettre en place un cadre de formateurs convenablement formés capables de promulguer un programme de formation développé par EPQ pour le développement professionnel des enseignants. Le cadre comprenait des instructeurs CRFPE, des inspecteurs, des experts sur les questions de genre, des membres départementaux du MEN (BEMSG, IEF) et des directeurs d'écoles dans toutes les régions ciblées. Les programmes de formation ont mis l'accent sur la prestation des cours de remédiation en français et en mathématiques, l'auto-évaluation des écoles, le développement et la mise en œuvre des plans d'amélioration dans les écoles, l'intégration de l'égalité des sexes, et les normes de performance des enseignants en utilisant un outil d'observation des classes sous forme de grille. La stratégie d'EPQ pour créer/renforcer les compétences techniques dans les CRFPE a également impliqué le recours aux instructeurs CRFPE et aux inspecteurs IA pour observer le déroulement des classes dans le cadre des programmes de remédiation. Au niveau régional, l'EPQ a également soutenu les Comités académiques d'agrément et de conseil (CAAC) pour l'identification des activités dans les plans d'amélioration d'école qui pourraient pousser à la hausse des indicateurs OTL (Opportunité d'apprendre (*Opportunity to Learn*)). EPQ a également développé et mis en place un système, où le CAAC chargé d'examiner et d'approuver les plans d'amélioration de la qualité (PAQ) dans les écoles, communiquerait aux CRFPE les besoins en formation, comme identifiés dans ces plans. Les CRFPE organiseraient alors un calendrier de formations continues pour les enseignants afin de répondre aux besoins exprimés par les collègues dans leurs régions concernées.



Plus de 3 300 enseignants ont été formés dans le cadre de ce projet sur des thèmes aussi variés que la remédiation, les auto-évaluations d'écoles, la gestion des classes, la pédagogie, la planification des cours, etc.

Pour élargir l'impact du programme et assurer sa durabilité, EPQ a formé des formateurs dans toutes les régions sénégalaises non couvertes par le projet, au printemps et en été 2014. Ainsi, tous les CRFPE du pays peuvent désormais fournir des formations continues et des formations de développement professionnel grâce à la structure des CRFPE disponible. Comme pour les régions d'EPQ, les formateurs comprenaient des instructeurs CRFPE, des inspecteurs, des experts en questions de genre et des

membres départementaux du MEN. La formation menée dans les régions de l'EPQ a été reproduite dans le reste du pays, notamment la formation sur la remédiation, les auto-évaluations d'écoles, les plans d'amélioration dans les écoles, les normes de performance des enseignants, l'intégration de l'égalité des sexes et l'outil d'observation des enseignants.

Réhabilitation de l'infrastructure des CRFPE

Pour cette activité, un package de 100 000 USD par CRFPE (pour un total de 800 000 USD pour les huit CRFPE d'origine pendant la durée de vie de l'Accord de coopération) a été inscrit au budget. Suite au décret fondateur des CRFPE, le projet a effectué une étude de faisabilité, qui a conclu qu'il n'était pas nécessaire d'avoir un CRFPE distinct dans chaque région du pays, même si chaque région, comme on pouvait s'y attendre, souhaitait avoir un CRFPE autonome. Plusieurs régions affichaient des contraintes spécifiques, qui empêchaient le soutien d'EPQ à l'amélioration de l'infrastructure. À Kédougou et Sédhiou, les deux nouvelles régions administratives créées au lancement de l'EPQ, le MEN n'avait pas pu (et ne pouvait toujours pas à la fin du projet) acheter ou s'approprier les terrains requis pour construire les CRFPE dans ces régions. À Fatick, JICA (l'Agence japonaise de développement) a décidé de construire un CRFPE entièrement nouveau dans la région et le soutien de l'EPQ à la mise à niveau de l'infrastructure n'a pas été nécessaire. Dans la région de Ziguinchor, un EFI existait et aurait pu être réaménagé en CRFPE, mais il était question de construire un nouveau centre et la faculté d'éducation de l'Université de Ziguinchor devait fournir les formations initiales pour les enseignants des collèges. Le projet a offert de contribuer à la construction du nouveau centre mais un consensus sur le nouveau modèle a pris plus d'un an. Le MEN a finalement choisi un modèle qui coûtera plus de 3 000 000 USD, soit nettement plus que les 100 000 USD budgétisés par EPQ pour chaque CRFPE. Au final, sur les six centres régionaux de formation, Tambacounda et Kolda étaient les seuls à avoir des bâtiments susceptibles d'être réhabilités par le projet. Des réparations ont été entreprises dans ces deux CRFPE alors même que les équipements et les formations étaient mis à la disposition de tous.

Les réparations et la construction à Tambacounda et Kolda ont été plus longues que prévu. Les raisons en sont multiples. Tout d'abord, l'approbation par l'USAID du plan de suivi et d'atténuation des impacts sur l'environnement (EMMP) a été retardée. L'Accord original avait prévu une exemption pour le projet, mais un EMMP était obligatoire dans la mesure où les bâtiments devaient faire l'objet de réparations. Des retards ont également été accusés lors des réparations et de la construction suite aux conditions météorologiques. Certains travaux ont également dû être refaits dans l'un des CRFPE suite à un échec d'inspection par le technicien de surveillance. Les travaux dans ces deux CRFPE ont été terminés à la fin du printemps/au début de l'été 2014 et l'USAID a inauguré ces bâtiments réparés en août 2014. Les travaux et les équipements dans ces deux CRFPE comprenaient :

- À Kolda, le projet a permis de réparer un grand réfectoire/une salle polyvalente (qui peut être louée pour des événements) et de construire de nouvelles installations sanitaires. Dans le CRFPE de Kolda, EPQ a installé des ordinateurs portables, un grand photocopieur, des chaises pour la salle, des projecteurs vidéo et un système audio sophistiqué pour la grande salle.
- À Tambacounda, les investissements de l'EPQ ont permis de réhabiliter un bâtiment administratif, la salle des professeurs, la bibliothèque, une salle informatique, cinq classes et des installations sanitaires. Dans le CRFPE de Tambacounda, EPQ a installé 10 ordinateurs portables, un photocopieur, plus

de 150 bureaux-chaises pour les étudiants, des projecteurs vidéo et un système audio.

Dans un souci de durabilité, EPQ a tenté d'intégrer des fonds de maintenance annuelle dans le budget des CRFPE. Malheureusement, ce type de budgétisation est centralisé, ce qui empêche toute flexibilité au niveau local pour entretenir convenablement les bâtiments et les institutions. En revanche, le projet a demandé aux CRFPE de louer les bâtiments récemment réparés pour des conférences et d'autres événements afin d'obtenir des fonds pour la maintenance et l'entretien.

Enseignement à distance

Dans un souci de diversification de la prestation des formations aux enseignants, EPQ a effectué une analyse de la situation des opportunités d'apprentissage à distance pour identifier les programmes existants de ce type. Malheureusement, le partenaire du projet, à savoir la DFC, n'a tout simplement pas pu obtenir un accord au sein du MEN sur les programmes ou systèmes d'enseignement à distance à offrir par les CRFPE. Malgré des efforts soutenus dans ce domaine, il a été assez difficile pour EPQ d'obtenir une résolution sur l'enseignement à distance. Au même temps, le secteur de l'éducation a connu une soudaine prolifération des programmes d'apprentissage à distance, ce qui a automatiquement diversifié les systèmes de prestation de formation aux enseignants et ainsi réduit le besoin d'intervention de la part d'EPQ. L'EDB et l'UNESCO ont élaboré des plateformes d'apprentissage en ligne. La FASTEF a renforcé et élargi ses programmes d'enseignement à distance pour les formations initiales au point de certifier les diplômés ayant suivi le programme en ligne.

Hausse du pourcentage des enseignantes dans les régions cibles

EPQ, en étroite collaboration avec la DRH du MEN, a apporté des solutions au manque d'enseignantes dans les collèges à travers une variété de changements de politiques. EPQ, en collaboration avec les groupes de parité entre les sexes au sein du MEN, a élaboré deux guides de référence : *Guide de bonnes pratiques des cellules*



Suite aux initiatives du projet, le MEN a recruté et certifié 26 % d'enseignantes en plus pour les collèges.

genre et *Guide pratique pour le sous-secteur du moyen – Dimension genre : facteur clé d'une éducation de qualité*. EPQ a identifié les besoins de formation liés aux questions d'égalité des sexes dans les six régions d'EPQ aux niveaux régional/IA et départemental/IDEN, puis a élaboré le *Guide de bonnes pratiques des cellules genre* en tant que guide de formation pour ces décideurs. L'atelier échelonné sur trois jours a permis de renforcer leur capacité de prise en compte systématique des différences entre les sexes et a amélioré leur aptitude à remplir leur rôle de plaidoyer.

Les experts en questions de genre d'EPQ et du MEN ont également élaboré un ensemble de services minimum et des incitations pour augmenter le recrutement et la

réduction des enseignantes, et augmenter le nombre de femmes aux postes de gestion dans le système éducatif.

En règle générale, au sein du MEN les nominations et mutations d'enseignants tendent à discriminer les femmes. Ainsi, EPQ a coopéré étroitement avec la DRH pour mener l'*Étude portant sur l'intégration de la dimension genre et de la dimension sociale dans le guide du mouvement national du personnel de l'enseignement*. Les conclusions et les recommandations de cette étude ont été examinées par le Comité de consultation stratégique de la DRH. Une modification progressive de la politique a été rédigée dans le *Guide de mouvement* du MEN (guide pour les placements et transferts des enseignants) en octroyant un certain pourcentage de postes vacants chaque année, à tous les niveaux de responsabilité, aux femmes uniquement. Une disposition supplémentaire de la politique a donné aux enseignantes cinq points de prime si elles demandaient une promotion en tant que directrice ou superviseur d'école. Bien que la conformité réelle avec ce système de quota nécessite une application obligatoire, l'intégration de ces changements de politique dans le *Guide de mouvement* est la première mesure importante prise par le MEN afin de corriger les pratiques discriminatoires à l'encontre des enseignantes et des administratrices.

Pour encourager les femmes à postuler et les filles à rester scolarisées, EPQ a établi des réseaux d'enseignantes dans les IEF des régions ciblées. Ces réseaux permettent aux femmes de se rassembler pour discuter de problèmes et les résoudre, et se soutenir dans les zones rurales. L'IA de Kédougou a créé un Comité régional d'orientation stratégique pour encadrer les membres du réseau et fournir une direction stratégique afin d'augmenter la rétention et la promotion des enseignantes dans les zones rurales. Des réseaux d'enseignantes ont également été créés à Ziguinchor, Sédhiou et Kolda.

Les activités visant à augmenter le nombre d'enseignantes ont eu un impact. En effet, à la fin du projet, le nombre d'enseignantes avait augmenté de 26 % dans les régions ciblées.

Résultats et contraintes du composant 1

Comme pour tout élément de politique, une large partie du succès dépend de la volonté politique du gouvernement hôte d'effectuer des réformes. Pour ce composant, la difficulté était d'autant plus importante que le projet devait compter sur la coopération de deux ministères, le MEN et le Ministère de l'éducation supérieure, pour réformer la formation des professeurs des collèges. Quoiqu'il en soit, le projet a aidé le MEN à décentraliser ses formations pour les enseignants, du moins pour les formations continues, et a facilité l'opérationnalisation des centres régionaux de formation du personnel enseignant. En aidant à rédiger des décrets et autres documents juridiques, le projet a aidé le ministère à établir des CRFPE, à concevoir leur propre cadre institutionnel et, par la formation de formateurs, à renforcer les capacités à fournir des formations de développement professionnel pour les enseignants. Comme cité précédemment, la FASTEF a insisté pour maintenir son rôle en tant que prestataire exclusif pour les formations initiales et la certification des enseignants de niveau moyen. Cependant, la FASTEF, craignant que ce rôle lui soit

retiré, fut conduite à multiplier le nombre des formations et de certifications d'enseignants non certifiés. Par conséquent, quasiment tous les enseignants non certifiés sont désormais certifiés et le MEN ne recrute actuellement que des professionnels certifiés. En outre, un nouveau décret a autorisé les autres facultés d'enseignement dans les universités sénégalaises à proposer des formations initiales pour les enseignants.

Le projet a également profité au système en finalisant, testant et institutionnalisant les normes de performance des enseignants. Les normes, élaborées par l'ancien projet d'enseignement financé par l'USAID (PAEM), sont restées à l'état préliminaire. EPQ a permis au MEN de réviser, tester, valider et institutionnaliser les normes. Pour familiariser les acteurs du système avec ces normes, le projet a développé un guide de formation et a formé les formateurs des CRFPE sur ces normes. Le projet a également dirigé une campagne de communication au sein des collectivités afin que le personnel des établissements locaux, les parents, les élèves et les autres parties prenantes puissent en apprendre davantage sur ces normes. Ces normes ont ensuite été intégrées aux modules de formation sur le développement professionnel. Elles ont également permis de créer une grille d'observation des enseignants basée sur des normes de performance des enseignants. Cette grille, qui est la première en son genre au Sénégal, garantit l'uniformité du système. Les inspecteurs utilisaient autrefois leurs propres moyens et procédures pour observer les enseignants. Aujourd'hui, cette méthode est uniformisée.

Le projet a remporté un vif succès en coopérant avec la DRH pour résoudre la pénurie des enseignantes dans le système. En collaboration avec un groupe au sein du ministère, le projet a effectué plusieurs études pour traiter ce problème, il a développé un module relatif à l'intégration de la dimension de genre à tous les niveaux ministériels et il a permis de rédiger et d'adopter des mesures incitatives pour les femmes afin qu'elles veuillent embrasser la carrière d'enseignante. Les femmes se voient non seulement réserver certains postes mais elles peuvent également obtenir une prime si elles acceptent d'être affectées dans des établissements ruraux. EPQ s'est ensuite chargé de former des experts régionaux en matière de genre et a créé des réseaux d'enseignantes dans les régions ciblées. Grâce au projet, on compte une hausse de 26 % des femmes enseignantes dans les régions concernées.

Composant/Résultat intermédiaire 2 : la gouvernance et la gestion du collège améliorées

- SIR 2.1 : l'ensemble des structures des collèges cibles du projet sont appuyées pour améliorer les opportunités d'apprentissage, les performances et la gouvernance du collège
- SIR 2.2 : les opportunités de développement professionnel des administrateurs de collège sont accrues
- SIR 2.3 : les systèmes de gestion du collège basés sur la performance sont renforcés et rendus transparents

Ce composant reposait sur le « Développement intégral du collège », qui supposait que l'école et ses parties prenantes étaient le mieux placées pour comprendre les

besoins de l'école en vue de devenir une meilleure institution scolaire et fournir un meilleur environnement d'apprentissage pour les filles et les garçons. La définition et la mise en application de ces besoins, sur la base de certaines ressources, ont été illustrées dans les activités du composant. USAID/Sénégal a inclus ce composant pour contrecarrer les faiblesses du système de gestion dans les établissements scolaires. Les CGE, ayant obtenu l'autorité juridique de la part du gouvernement du Sénégal, ne connaissaient pas le champ d'application de leurs rôles et responsabilités et n'étaient que légèrement opérationnels avant les interventions d'EPQ.

Résultats atteints au cours de la durée du projet

- *324 collèges appuyés, qui implémentent au moins 50 % de leurs plans de développement/amélioration dans les écoles (PAQ). Le projet a légèrement dépassé ses objectifs avec un total de 332 écoles implémentant au moins 50 % de leurs PAQ.*
- *324 écoles rapportent une hausse des mesures de référence des indicateurs OTL clés, comme l'indique leur bulletin de performance. Cet objectif a été atteint.*
- *90 % des CGE cibles ont organisé des forums communautaires pour parler des performances et des plans en fonction des données recueillies par les écoles. Le projet a enregistré une participation de 97 % (324 CGE sur 341).*

Objectifs du projet non atteints

- *Prise en charge de 360 structures de gouvernance dans les écoles (CGE). Dans la mesure où le projet n'a jamais été mis en œuvre dans les 8 régions initialement prévues (compte tenu de la mise en conformité requise avec la nouvelle stratégie d'éducation d'USAID), le projet n'a pris en charge que 341 CGE dans 6 régions du pays.*
- *360 administrateurs scolaires et responsables officiels formés. De même seulement 341 administrateurs scolaires ont été formés car le projet ne prenait en charge que 341 établissements.*

Activités du composant 2

Les interventions du Composant 2 ont contribué à de meilleurs résultats d'apprentissage en améliorant l'environnement d'enseignement dans les écoles. Cet objectif a été atteint en suivant la démarche du « Développement intégral du collège », qui impliquait le personnel des écoles, les élèves et les collectivités. Les activités comprenaient ce qui suit : a) renforcement des capacités des CGE pour qu'ils puissent remplir leur mission ; b) organisation d'auto-évaluations scolaires (AEE/AEC) pour identifier les domaines à améliorer ; c) développement et mise en œuvre d'un plan d'amélioration dans les écoles (PAQ) ; d) amélioration du leadership scolaire et de la gestion pédagogique ; et e) élaboration de systèmes dans les écoles pour améliorer la surveillance et le reporting sur les indicateurs OTL.

Dans ce contexte, EPQ :

- A développé une culture d'évaluation et de responsabilisation à l'aide des auto-évaluations qui examinaient les objectifs des écoles, par exemple les résultats d'apprentissage (mathématiques et français), la qualité des enseignants et leur développement professionnel et les normes minimales des écoles en matière d'infrastructure et d'équipements de base.
- A veillé à ce que les communautés, les parents et les élèves puissent contribuer à la prise de décisions, soutenir les améliorations de l'école et tenir l'école responsable de la performance de ses élèves.
- A versé des subventions aux écoles pour la mise en œuvre de certains volets des PAQ.
- A amélioré le leadership scolaire et la gestion pédagogique en formant les directeurs d'écoles afin de renforcer leurs compétences de gestion, d'éducation et d'évaluation, et en affinant, finalisant et facilitant les opportunités scolaires pour le développement professionnel des enseignants.

Formation des CGE pour procéder aux AEE et mettre en œuvre les PAQ

EPQ a systématiquement sollicité le soutien des communautés, du personnel des écoles et des CGE pour accroître la transparence et la responsabilisation des ressources financières et humaines dans les établissements scolaires. Le projet a soutenu la formation des IVS au niveau départemental pour qu'ils puissent à leur tour former les CGE au niveau des écoles afin de procéder aux auto-évaluations des écoles (AEE) ou des collèges (AEC). Ce processus supposait également la formation des directeurs d'écoles sur la tenue d'un forum communautaire, qui permettrait aux parents et autres membres de la communauté de parler des résultats scolaires et d'identifier des domaines à améliorer. Les CGE étaient ensuite formés sur la manière de développer, mettre en œuvre et surveiller les plans d'amélioration dans les écoles tout au long d'une année scolaire. Pour faciliter ce processus, le projet a émis des petites subventions à obligations fixes aux écoles pour les aider à réaliser les activités énoncées dans leurs plans d'amélioration qui contribuaient à une hausse des indicateurs OTL. EPQ a remporté un vif succès en atteignant, voire en dépassant les objectifs de ce composant. Toutefois, plus que les chiffres enregistrés, la vraie réussite repose sur la réponse des communautés et des CGE au soutien et outils fournis par EPQ, devenant ainsi de vrais partenaires pour améliorer l'environnement éducatif.

Suite à la formation sur les AEE et les PAQ par EPQ, les communautés sont devenues des partenaires impliqués dans leurs écoles respectives :

- Dans la commune de Tiara à Kolda, la communauté a partagé le coût de construction d'une clôture de bambou autour de la cour d'école.
- Dans la commune de Lyndian 2 à Ziguinchor, la communauté, reconnaissant la valeur du programme de remédiation, s'est réunie pour payer la construction d'une salle de classe consacrée uniquement à la remédiation.
- Dans la commune de Ndiosomone à Fatick, les membres de la communauté ont acheté la tuyauterie requise, creusé des fossés et installé les tuyaux pour relier leur école à une source d'approvisionnement en eau.
- Dans la commune de Koulor à Tambacounda, la communauté a cédé un champ à l'école pour que les élèves et les membres de la communauté fassent pousser des légumes. Le produit de la vente des légumes sera reversé à l'école pour des travaux d'amélioration.

97 % des écoles soutenues par EPQ ont mis en œuvre au moins 50 % de leurs plans. Certaines écoles ciblées ont mis en œuvre 70 %, 80 %, voire même 90 % de leurs plans d'amélioration. Parmi les 260 CGE soutenus par EPQ en 2013–2014, 231 écoles ont amélioré leurs mesures de référence OTL, comme le prouve le « Bulletin de performance ».²

Le personnel du projet EPQ a observé la propriété et la participation accrues des communautés qui sont le résultat des forums et du processus de développement et de mise en œuvre des PAQ. Les parents et les communautés scolaires ont su faire entendre leurs voix et sont devenus des participants actifs dans la prise de décisions. En même temps, les directeurs et enseignants, bien que d'abord méfiants vis-à-vis des forums communautaires, se sont aperçus qu'ils pouvaient réaliser de réelles améliorations des conditions d'apprentissage et des infrastructures dans leurs écoles.

Amélioration du leadership scolaire et de la gestion pédagogique



Des forums communautaires étaient organisés pour discuter de la performance des écoles et développer des plans d'amélioration scolaire.

Grâce aux modules de formation et aux visites par des inspecteurs et des membres de CRFPE, le projet a permis aux directeurs d'écoles d'améliorer leurs compétences de leadership et de gestion. Les directeurs ont été formés pour organiser des AEE et des forums communautaires pour discuter des performances de l'école. Ils ont également appris à orienter le développement et la mise en œuvre des plans d'amélioration dans leurs établissements scolaires. Dans le cadre

des programmes de remédiation en français et en mathématiques, les directeurs ont appris à optimiser les calendriers d'enseignement pour maximiser les heures dues par les enseignants, ainsi qu'à surveiller et rendre compte des progrès effectués dans le cadre des remédiations. De plus, les directeurs des écoles qui ont participé au programme axé sur l'acquisition de compétences personnelles et sur l'employabilité chez les jeunes, ont été formés pour encadrer les formateurs.

Création de systèmes pour rendre compte des indicateurs OTL

Il était essentiel que les écoles connaissent leurs niveaux, en particulier pour améliorer les indicateurs OTL, afin d'examiner efficacement leur performance et d'élaborer un plan d'amélioration adapté. Dans cette optique, le projet EPQ et un groupe d'experts du MEN ont conçu un bulletin de performance (BPC). Les directeurs d'écoles et les membres de CGE ont appris comment remplir le BPC une fois par an. Celui-ci comprenait des données sur plusieurs indicateurs, notamment le nombre de jours de

² Il est important de noter que les indicateurs OTL, pour une année scolaire donnée, n'étaient pas disponibles tant que l'école n'avait pas procédé à son AEE au début de l'année suivante. L'AEE comprenait alors un résumé des données de l'année précédente.

présence pour les enseignants, le nombre de livres par élève, etc. Les résultats de ce BPC étaient ensuite présentés par le directeur lors d'un forum communautaire. Des discussions s'ensuivaient sur la manière dont l'école et la communauté pouvaient améliorer l'environnement d'apprentissage scolaire. Les conclusions du BPC et les discussions du forum communautaire contribuaient à l'élaboration du PAC.

Résultats et contraintes du composant 2

La démarche du « Développement intégral du collège » était un concept inédit introduit dans le système d'éducation au Sénégal. Les écoles étaient gérées selon le modèle français traditionnel, c'est-à-dire avec une participation minimale de la part des familles ou de la communauté. Pour cette raison, de nombreux directeurs et enseignants ont fait preuve de réticence à impliquer des membres de la communauté dans la gestion et la gouvernance des écoles. Cette réticence était également partagée par certains parents, notamment ceux qui étaient analphabètes ou avaient été très peu scolarisés, car ils estimaient avoir peu à offrir pour améliorer l'environnement d'apprentissage. Toutefois, le personnel scolaire et la communauté ont réalisé le rôle crucial qu'ils devaient jouer pour améliorer la gestion des écoles après d'importants efforts de mobilisation soutenus par le projet. Les communautés ont accueilli



Lors d'un forum communautaire, les participants se répartissaient souvent par groupes pour déterminer les priorités en matière d'amélioration.

favorablement le BPC, qui leur permettait à toutes de comprendre les performances de l'école. Elles ont aussi appris à apprécier les forums communautaires, tenus dans les langues locales, qui leur permettaient de discuter des difficultés et de fixer les priorités pour l'année scolaire à venir. Les communautés ont activement participé à la vie des écoles pour améliorer leur environnement d'apprentissage : de l'installation de clôtures autour de l'école à la construction des classes supplémentaires ; la fourniture de rafraîchissements servis pendant les classes de remédiation et les camps d'été, et la construction de fossés pour approvisionner l'école en eau ; la construction de toilettes de l'école, et le don volontaire de leur temps à nettoyer des locaux de l'école ; la constitution de groupes de mères pour encourager les filles à rester scolarisées, et la création de potagers communautaires pour vendre des légumes et payer l'achat de manuels scolaires et de fournitures scolaires. C'est ainsi que les communautés ont réalisé qu'elles pouvaient contribuer au succès de l'école. Le MEN a reconnu que le BPC, l'AEE, le forum communautaire et le plan d'amélioration dans les écoles ont amélioré l'environnement d'apprentissage, à tel point qu'il est en train d'imposer ce processus dans tous les collèges du Sénégal.

Composant/Résultat intermédiaire 3 : des compétences des élèves et des enseignants accrues en français et en mathématiques

- SIR 3.1 : pratiques d'enseignement en mathématiques et en français améliorées
- SIR 3.2 : un plus grand nombre de matériel didactique en français et en mathématiques est disponible
- SIR 3.3 : plus d'opportunités d'apprentissage, de remédiation et de renforcement sont fournies

Au démarrage du projet en 2010, on a largement reconnu que le niveau d'éducation était médiocre dans les collèges. Plusieurs volets du projet ont été conçus pour améliorer la qualité, en particulier l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves en français et en mathématiques, deux matières fondamentales. De nombreux élèves terminaient leur éducation élémentaire sans avoir acquis de bonnes bases dans ces deux matières clés. Le projet a donc souhaité remédier à ces lacunes. Le projet EPQ a effectivement introduit les cours de remédiation au système d'éducation au Sénégal en tant que concept et d'outil pour améliorer les résultats d'apprentissage.

Résultats atteints au cours de la durée du projet

- *3 401 enseignants/éducateurs ont été formés avec l'aide du gouvernement américain.* Grâce au projet EPQ, 3 437 enseignants ont été formés.
- *1 134 enseignants observés utilisent des techniques de promotion de l'acquisition par les élèves des compétences de base en français et en mathématiques.* Sur les 2 000 enseignants observés, 1 643 ont eu recours à ces techniques.
- *272 050 élèves ont bénéficié de l'encadrement d'enseignants qui ont reçu une formation dans le cadre du projet EPQ.* Le nombre réel pour cette cible s'élevait à 432 034. Cela s'explique par le nombre important d'élèves ayant reçu des cours dirigés par des enseignants formés par EPQ.
- *Le gouvernement américain a fourni 15 000 manuels scolaires/matériels d'apprentissage.* En réalité, 85 065 manuels scolaires et matériels d'apprentissage ont été distribués. Cette différence s'explique comme suit : plusieurs écoles ont demandé des exemplaires supplémentaires de matériels de remédiation, et le projet a formé des formateurs et distribué des matériels d'apprentissage dans des régions non ciblées au départ
- *33 104 élèves de cours moyen ont participé à des activités complémentaires de remédiation.* Plus du double ont participé, soit un total de 68 121, bien que le projet n'ait été mis en œuvre que dans six régions sur les huit initialement prévues (et bien que le projet n'ait mis en œuvre le programme que dans des régions vulnérables/en conflit au cours de sa dernière année).
- *% du nombre d'élèves ayant acquis les bases en mathématiques et en français dans les écoles bénéficiant d'une aide du projet EPQ.* À la fin de la dernière année de mise en œuvre du projet (année scolaire 2013–14), le pourcentage d'élèves ayant acquis les connaissances de base après participation aux cours de remédiation est repris dans le tableau ci-dessous. Les résultats étaient

comparables entre les filles et les garçons. Ces chiffres représentent une amélioration par rapport au début de l'année scolaire 2013–14. Ils sont expliqués plus loin dans la section *Activités du composant*.

| | 6 ^{ème} | 5 ^{ème} | 4 ^{ème} |
|---------------|------------------|------------------|------------------|
| Français | 78 % | 84 % | 90 % |
| Mathématiques | 77 % | 79 % | 83 % |

Objectifs du projet non atteints

- *Baisse de 15 % du taux de redoublement dans les collèges dans les régions d'intervention de l'USAID.* EPQ n'a pas pu communiquer sur cet indicateur car le MEN a lancé sa campagne « Zéro redoublement » en 2011. Depuis, le MEN n'exige pas des écoles qu'elles collectent ou communiquent cet indicateur.
- *360 écoles à intervention directe.* Dans la mesure où le projet n'a pas été implémenté dans les huit régions initialement prévues, le nombre d'écoles possibles n'était pas identique. Le projet a directement soutenu 341 collèges dans six régions. Au cours de la dernière année du projet, afin de conformer plus étroitement avec la stratégie d'éducation des États-Unis, la Mission a exigé au projet à exécuter les activités scolaires de niveau moyen uniquement dans les régions vulnérables, à savoir Ziguinchor, Sédhiou, Kolda et Kédougou.
- *56 % des élèves de 3^{ème} dans les régions d'intervention de l'USAID ont obtenu un brevet de fin d'études moyennes après avoir passé l'examen.* L'objectif portait sur 56 % de réussite mais il a atteint 49 % à la fin du projet. Ce pourcentage a fluctué tout au long du projet. Ainsi, en 2012, le taux de réussite s'élevait à 76 %. Ce taux s'explique par le fait que le gouvernement ait permis aux élèves de passer l'examen deux fois car ils avaient manqué la moitié de l'année suite aux grèves de leurs enseignants. L'année suivante, le taux de réussite a baissé à 61 %, et l'année d'après à 49 %. Le projet prévoit que le taux de réussite sera de nouveau en hausse en 2015 car les élèves ayant suivi le programme de remédiation passeront le brevet de fin d'études moyennes pour la première fois.

Activités du composant 3

Les activités dans le cadre du composant 3, dont l'objectif portait sur *l'amélioration de la lecture en français et l'élargissement des connaissances en mathématiques pour les enseignants et les élèves*, mettront l'accent sur l'élaboration et la mise en œuvre du programme de remédiation. Comme expliqué précédemment, la remédiation était



Après la finalisation des matériels de remédiation, les enseignants de mathématiques et de français ont été formés pour présenter le programme aux élèves en difficulté.

un concept inédit pour les éducateurs sénégalais car la plupart d'entre eux estimaient qu'il s'agissait tout simplement de renforcer le niveau scolaire pour les élèves en difficulté. C'est pourquoi, le projet a commencé en expliquant le concept de remédiation. En effet, de nombreux élèves n'ont pas seulement besoin d'aide correspondant à leur niveau d'études ; ils rentraient dans un établissement moyen sans avoir acquis les connaissances de base requises pour réussir leur scolarité. Une remédiation était indispensable pour permettre à ces élèves d'acquérir des compétences scolaires de base et de s'attaquer aux programmes de cycle moyen en mathématiques et en français. Les activités comprenaient l'élaboration des matériels de remédiation, la formation des enseignants et la mise en œuvre du programme de remédiation.

Élaboration des matériels de remédiation en français et en mathématiques

L'élaboration des modules de remédiation en français et en mathématiques a été conduite par deux experts internationaux, qui travaillaient en étroite collaboration avec le personnel technique de la DEMSG, des IA, de la DFC, de la CNFC (Coordination nationale de la formation continue) et de l'IGEN. Les modules étaient constitués de guides de formation des enseignants (pour les formateurs et les participants), ainsi que d'une boîte à outils avec des matériels à utiliser par les enseignants pour les divers sujets de remédiation. De plus, le projet a créé un test de diagnostic pour que les enseignants testent les élèves au début de l'année scolaire afin de déterminer leurs lacunes. Les modules et les tests diagnostiques ont fait l'objet d'une validation nationale pour garantir l'accord complet des parties prenantes du secteur de l'éducation, autant au niveau régional que local. L'élaboration, le test et la validation des matériels ont pris plus longtemps que prévu dans le plan de travail initial. En fait, cette procédure nous a appris que l'élaboration, le test et la validation (à savoir, l'approbation des nombreux services impliqués du MEN) de nouveaux matériels d'enseignement et d'apprentissage exigent 9 à 12 mois. Ce processus laborieux s'est soldé par des retards dans le déploiement des formations du programme de remédiation, et par conséquent dans la présentation du programme dans les écoles. Cette situation a été exacerbée l'année suivante par les grèves à rallonge des enseignants, et par l'instabilité causée par l'élection présidentielle, qui a entravé le déploiement du programme de remédiation.

La boîte à outils avec des matériels de remédiation en mathématiques et en français ciblait les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} montrant des besoins de remédiation dans ces deux matières. Chaque matière a cinq compétences dans sa boîte à outils correspondant, avec des matériels de remédiation. Chaque compétence est composée de 16 heures de cours de remédiation.

Tableau 1. Domaines de compétences en mathématiques et en français

| Domaine de compétences | Mathématiques | Français |
|------------------------|--|---|
| 1 | Utiliser les fractions | Donner une réponse explicite à partir d'un texte ou d'une image |
| 2 | Déterminer le rang d'un chiffre dans un nombre | Localiser un élément explicite dans un texte à partir d'un substitut |
| 3 | Unités de mesure : longueur, volume, masse | Identifier les liens logiques entre les expressions |
| 4 | Utiliser des décimales | Utiliser des informations explicites pour déduire de nouvelles informations |
| 5 | Utiliser des instruments géométriques de base | Trouver le terme générique |

Formation des enseignants

Après la finalisation des modules de formation et des outils de remédiation, la formation des enseignants a eu lieu. Comme expliqué précédemment, la proposition initiale stipulait que plusieurs enseignants de chaque école devaient suivre une formation. On s'est toutefois vite rendu compte que la plupart des élèves avaient besoin de cours de remédiation dans une ou plusieurs compétences ; on a donc formé plus d'enseignants. Lors de la dernière année du projet, tous les enseignants des collèges en mathématiques et en français avaient été formés dans les zones où le projet mettait en place ses initiatives à Casamance et Kédougou. De plus, au cours de sa dernière année de mise en œuvre, le projet a également formé des formateurs dans les régions non ciblées et distribué des guides de formation et des outils de remédiation, afin de promouvoir la durabilité et d'accroître l'impact du projet. Aujourd'hui, tous les CRFPE du Sénégal sont en mesure de fournir la formation et les matériels de remédiation aux enseignants des collèges dans leurs régions.



Les élèves ont passé un test au début de l'année scolaire pour déterminer leurs besoins de remédiation.

Le module de formation était long car il devait non seulement présenter le concept de remédiation aux enseignants et aux directeurs d'écoles mais il devait également former les enseignants au processus du programme de remédiation : administration des tests diagnostiques, définition des besoins de remédiation chez les élèves, leur répartition par groupes en fonction de leurs niveaux et enseignement à l'aide des matériels de remédiation. Le module de formation s'échelonnait sur

10 jours. Il s'agissait de choisir un groupe-échantillon d'élèves à soumettre aux tests diagnostiques. Les enseignants devaient ensuite évaluer ces tests pour déterminer les besoins en remédiation. Au cours des trois derniers jours de ce programme, les directeurs d'écoles étaient également formés. En effet, ils devaient se familiariser avec

le contenu du programme de remédiation, savoir comment surveiller les progrès et encadrer les enseignants. Les directeurs d'écoles ont également appris à planifier les heures des enseignants pour optimiser les heures dues (un enseignant dans un établissement moyen doit travailler 25 heures pour le gouvernement). Pour garantir la durabilité du programme de remédiation, le projet n'a pas offert de rémunérations supplémentaires aux enseignants pour la fourniture des cours de remédiation. En revanche, le MEN a suggéré que ce programme fût inclus dans les heures dues par les enseignants. Un accord a été conclu avec le MEN pour les rares cas où un enseignant, qui donne des cours de remédiation dépasserait les 25 heures dues ; dans ces conditions, le professeur serait rémunéré en heures supplémentaires par le MEN.

Mise en œuvre du programme de remédiation

Forte de son expérience acquise dans les collèges du Sénégal, l'équipe EPQ a permis aux écoles de choisir entre deux modalités d'exécution pour les programmes de remédiation en mathématiques et en français. Collaborant avec les CGE et les IA pour gérer leurs programmes de remédiation, les établissements scolaires pouvaient choisir de mener ces programmes en classe (dans les tranches libres ou après les heures de cours) ou dans des clubs de français et de mathématiques. Ainsi, en 2012–2013, 206 écoles partenaires ont choisi d'exécuter le programme de remédiation dans le cadre de cours après l'école, et 66 ont choisi d'adopter la formule des clubs.

Pour faciliter l'organisation des clubs, le projet, en collaboration avec les IEMS, a développé un guide de mise en place et d'animation des clubs de mathématiques et de français, et ensuite a formé des enseignants à l'utilisation du guide. Parce que les clubs reposent sur un principe de libre adhésion, il n'a pas été exigé des écoles qu'elles exécutent des tests diagnostiques sur les élèves. Au contraire, les élèves se sont inscrits d'eux-mêmes dans les clubs (ou ont été encouragés à le faire par les enseignants et les parents qui en ont reconnu la nécessité). Les écoles ont, cependant, utilisé dans les clubs les matériels de remédiation en mathématiques et en français, et les enseignants qui animent ces clubs ont été formés aux programmes de remédiation. Les écoles ayant préféré les cours après les heures de classe ont testé leurs élèves de 6^{ème} au cours de la première année d'implémentation, les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} au cours de la deuxième année (pour vérifier si les 6^{ème} ayant participé au programme l'année d'avant nécessitaient encore une remédiation en 5^{ème}), et les élèves de 6^{ème}, de 5^{ème} et de 4^{ème} au cours de la dernière année d'implémentation.



Plus de 68 000 élèves ont participé au programme de remédiation en français et en mathématiques, soit nettement plus que les 33 000 prévus.

Le projet a attribué de petites subventions aux CRPE dans ces régions pour couvrir les coûts d'une activité de suivi et d'évaluation. Les instructeurs de CRFPE et certains inspecteurs (IVS et IS) ont observé le déroulement des classes, où les enseignants

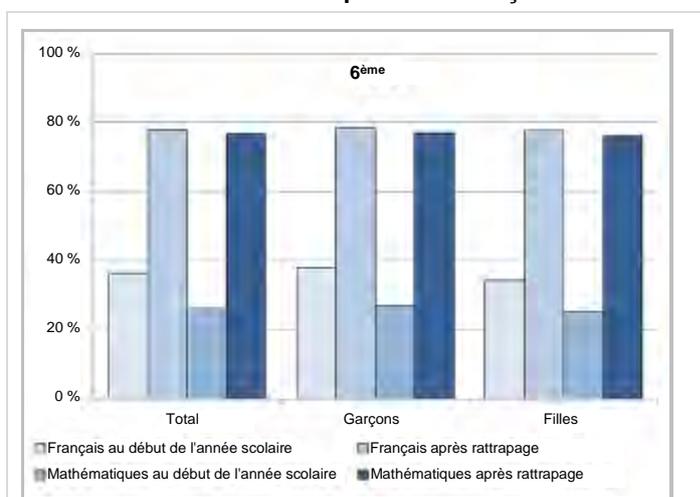
appliquaient le programme de remédiation. Cette activité a contribué au renforcement des capacités des CRPE, des IA et des IEF, et le projet a pu rassembler des données pour ses indicateurs relatifs au « recours observé aux techniques de remédiation par des enseignants formés ».

Résultats et contraintes du composant 3

Le programme de remédiation s'est avéré très apprécié des parents, des communautés scolaires, des directeurs d'écoles et même des enseignants qui ont commencé à constater de meilleures performances des élèves en mathématiques et en français. Les parents y voyaient un moyen de recevoir une aide supplémentaire pour les élèves sans devoir payer un tuteur. Ils insistaient souvent pour que leurs enfants participent aux activités, même si les résultats de test de l'enfant ont indiqué qu'il/elle n'avait pas besoin de remédiation. Certaines communautés regroupèrent leurs efforts pour servir des rafraîchissements aux enseignants et aux élèves en cours de remédiation après les heures de classe. Certaines communautés ont même construit des classes dédiées à ces séances de remédiation.

Globalement, EPQ a pu atteindre, voire même dépasser les objectifs énoncés dans ce composant car deux facteurs s'imposèrent pendant la mise en œuvre du programme. Tout d'abord, il faut noter le nombre d'enseignants en mathématiques et en français, qui ont dû suivre une formation. La proposition initiale stipulait la formation de quelques enseignants par école. On s'est toutefois vite rendu compte que beaucoup plus d'élèves que prévu avaient besoin de cours de remédiation. Le projet s'est aperçu qu'il avait besoin de former de nombreux enseignants de français et de mathématiques, voire tous, dans chaque école partenaire. Le second facteur était le nombre d'élèves ayant besoin d'une remédiation. Au départ, on supposait qu'environ un tiers des élèves auraient besoin de remédiation. Après les tests, il s'est avéré qu'un pourcentage nettement supérieur d'élèves de 6^{ème} en avait besoin dans la plupart des écoles.

Figure 2. Pourcentage des élèves de 6^{ème} avec des compétences minimales en mathématiques et en français

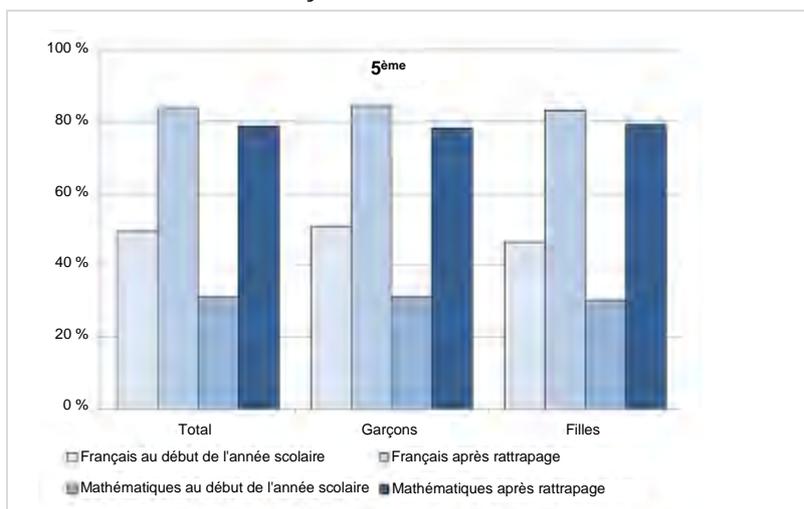


Les élèves qui ont suivi le programme de remédiation ont amélioré leurs compétences de base. En pièce jointe, vous trouverez un rapport sur les résultats de la dernière année du projet (Annexe III). Comme indiqué dans la figure 2, le nombre de 6^{ème} inscrits au programme était en nette augmentation. Dans les écoles soutenues par le projet, 37 % des élèves de 6^{ème} avaient acquis des connaissances de base en français et 26 % en mathématiques au début de l'année scolaire. Suite au programme de

remédiation, ces pourcentages ont nettement augmenté. En effet, à la fin de cette même année scolaire, 78 % des élèves avaient acquis des connaissances de base en français (78 % pour les filles et 78 % pour les garçons) et 77 % en mathématiques (76 % pour les filles et 77 % pour les garçons).

Les données offrent une conclusion intéressante pour les élèves de 5^{ème} dans les écoles soutenues par EPQ. Au début de l'année scolaire, 49 % des élèves (46 % des filles et 51 % des garçons) avaient acquis des connaissances de base en français et 31 % (30 % des filles et 31 % des garçons) en mathématiques. Ces

Figure 3. Pourcentage des élèves de 5^{ème} avec des compétences minimales en mathématiques et en français



élèves ont bénéficié des programmes de remédiation d'EPQ l'année précédente, quand ils étaient en 6^{ème}. Les données illustrent un important dérapage pendant la saison estivale. Pour atténuer ce dérapage, EPQ a organisé des camps d'été avec des programmes de remédiation dans certaines écoles (mais pas toutes). Comme le prouve le tableau ci-dessus, le programme de remédiation a accru considérablement le nombre d'élèves ayant acquis des compétences de base. À la fin de l'année scolaire, 84 % des élèves avaient des connaissances de base en français et 79 % en mathématiques. Pour obtenir plus d'informations sur ces résultats, veuillez-vous reporter au rapport complet en *Annexe III*.

Dans les derniers mois du projet, un décret présidentiel a exigé que toutes les écoles fournissent de l'aide aux élèves en difficulté, y compris par la remédiation.

Composant/Résultat intermédiaire 4 : des opportunités accrues pour la formation de la jeunesse, les services communautaires et les compétences en employabilité

- SIR 4.1 : les jeunes et les communautés sont mobilisés pour évaluer et prendre en charge les besoins en développement de la jeunesse
- SIR 4.2 : plus d'employabilité, plus de moyens d'existence et plus de compétences de base sont acquises par les jeunes
- SIR 4.3 : un plus grand nombre de partenaires engagés dans le développement de la jeunesse

Le chômage des jeunes est une préoccupation majeure au Sénégal compte tenu du fait qu'une large tranche de la population a moins de 24 ans. Malgré les efforts soutenus du gouvernement du Sénégal et des bailleurs de fonds, l'employabilité des jeunes est

une grande question d'actualité qui nécessite des solutions efficaces. USAID/Sénégal a souhaité définir des stratégies viables en incorporant un programme pilote d'employabilité et d'éducation des jeunes sur 2 ½ ans (2010–2012) sous la forme d'un 4^{ème} composant du projet EPQ. Les partenaires du projet EPQ ayant implémenté ce composant étaient le Ministère sénégalais de la jeunesse et des sports, et des sous subventionnés de l'accord de coopération – Making Cents et la Fondation internationale pour la jeunesse (IYF) via son partenaire local, Synapse Center.

Résultats atteints au cours de la durée du projet

- *Deux évaluations sur la main-d'œuvre jeune et les besoins de développement en ce qui concerne les moyens de subsistance.* EPQ a réalisé ces deux études, la première au début des activités du composant et la seconde à la fin du programme pilote.
- *270 enseignants/représentants de CBO/représentants d'ONG ont été formés sur les compétences personnelles et l'employabilité.* L'objectif a été surpassé dans la mesure où la formation a été suivie par 311 enseignants et animateurs d'ONG/CBO.
- *25 ONG, CBO, entités de gouvernement local et sociétés privées se sont engagées dans des programmes de développement pour la jeunesse.* Le projet a attribué des subventions à 23 organisations, dont certaines étaient des organisations mères coopérant avec des groupes plus petits. Ainsi, un total de 64 ONG, CBO et entités de gouvernement local ont pu suivre une formation et s'impliquer dans des programmes de développement pour la jeunesse.

Objectifs du projet non atteints

- *Hausse de 15 % au-dessus du niveau de référence pour le nombre de jeunes non scolarisés participant à la formation de remédiation dans les régions cibles.* Les jeunes non scolarisés n'avaient pas le niveau scolaire requis pour bénéficier des matériels du programme de remédiation.
- *20 050 élèves participant à la formation, aux opportunités éducatives, aux services communautaires et/ou à l'emploi.* Cet objectif n'a pas été atteint pour deux raisons principales. Premièrement, les jeunes non scolarisés sont très mobiles. Par conséquent, ils ne peuvent pas suivre les programmes de formation au-delà d'une semaine. Deuxièmement, les jeunes non scolarisés n'avaient pas le niveau scolaire ou linguistique requis pour participer effectivement aux formations et en bénéficier pleinement. Pour finir, la durée du programme pilote étant de 2 ½ ans, les organisations chargées de la formation n'ont pas inscrit de nouveaux participants pour les derniers mois, préférant ainsi travailler avec les individus déjà inscrits. C'est pourquoi, aucun nouveau participant n'a été inscrit pour le troisième exercice (les quatre derniers mois du composant pilote pour la jeunesse, entre octobre et décembre 2012). Pour ce composant, un total de 12 655 jeunes non scolarisés a bénéficié des programmes de formation et de service communautaire.
- *Taux d'abandon en baisse de 5 % dans les écoles soutenues.* Cet objectif n'a pas été atteint car le MEN n'exige plus des écoles qu'elles signalent le nombre d'abandons. Cette information n'est donc pas disponible.

Activités du composant 4

Ce composant a été conçu en tant que programme pilote sur 2 ½ ans pour tester la formulation et la disponibilité des programmes de l'employabilité destinés aux jeunes dans le contexte sénégalais. Il s'est échelonné de juin 2010 à décembre 2012. Il a été mis en œuvre dans les zones vulnérables de Casamance (Kolda, Sédhiou et Ziguinchor) et Kédougou. Le composant a été conçu pour satisfaire les besoins des jeunes en développement, en leur offrant des compétences personnelles et d'employabilité, des opportunités de services communautaires, une remédiation en mathématiques et en français, et en améliorant les capacités des partenaires locaux pour mieux répondre aux besoins des jeunes. Les activités mises à contribution pour réaliser ces objectifs sont les suivantes :

- Renforcement des capacités des gouvernements locaux et des organisations communautaires pour favoriser les politiques et les programmes au profit des jeunes.
- Fournir aux jeunes de la formation sur les compétences personnelles et l'employabilité et offrir des programmes de remédiation en mathématiques et en français.
- Contribuer à la conception et à la mise en œuvre des projets de services communautaires.

Renforcement des capacités des gouvernements locaux et des organisations communautaires à favoriser les politiques et les programmes au profit des jeunes

Pour commencer, le projet USAID/EPQ a effectué une évaluation des besoins de la jeunesse dans les régions ciblées. Cette évaluation a identifié les organisations locales et les écoles jugées comme les plus aptes à organiser des formations. Les entités sélectionnées concernaient plusieurs collèges, plusieurs CDEPS, des CRETF et plusieurs ONG. Pour veiller à l'engagement des parties et à une certaine durabilité de l'initiative, le projet a demandé à des écoles et aux ONG/CBO de fournir un lieu pour les formations et du temps de certains formateurs (enseignants dans les écoles et représentants d'autres organisations). Le projet a ensuite offert de petites subventions pour couvrir les détails comme, par exemple, les frais de transport des formateurs d'ONG/CBO et des rafraîchissements pour les participants. Le projet a également donné les fournitures. Les enseignants et les représentants ont été formés sur plusieurs modules, notamment les compétences personnelles (*Passeport pour le succès* d'IYF), les modules de Making Cents en agro-industrie, les principes de base de la gestion financière et la méthodologie d'élaboration d'un plan d'affaires. Les directeurs d'écoles et le personnel ONG/CBO ont été formés comme encadrement pour superviser et contrôler les formateurs.

Le renforcement des capacités de groupes locaux à soutenir les réformes des politiques relatives aux jeunes s'est révélé épineux pour plusieurs raisons. Premièrement, le projet n'avait établi aucune relation formelle avec le Ministère de la jeunesse et des sports ou le Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Or la plupart des organisations pour la jeunesse appartenaient à ces

structures ou en dépendaient (le seul partenaire ministériel nommé par l'USAID pour le projet étant le MEN). Deuxièmement, les partenaires scolaires considéraient que la formation sur l'employabilité et les compétences personnelles devait aider les jeunes à réussir dans leur éducation et leur avenir, et non pas servir d'argument pour les réformes des politiques du Ministère de la jeunesse et des sports. La plupart des ONG et des CBO coopérant avec le Ministère de la jeunesse s'efforçaient d'élaborer des programmes destinés aux jeunes dans leurs régions. Enfin les délais serrés de ce composant pilote, qui a duré seulement deux ans et demi, ont causés quelques défis. Quoiqu'il en soit, le projet a pu créer des groupes de discussion et de travail regroupant les parties intéressées suite à l'évaluation des besoins pour discuter des divers aspects de la politique et des réformes pour les jeunes.

Fournir aux jeunes une formation sur les compétences personnelles, l'employabilité et la remédiation en mathématiques et en français



De nombreuses écoles ont signé une pétition auprès du MEN pour incorporer la formation sur les compétences personnelles dans le programme scolaire moyen.

Avant d'identifier les organisations et de former les formateurs et les encadreurs, le projet a mené des campagnes de communication et de mobilisation des communautés à propos du programme afin que les écoles, les familles et d'autres membres de la communauté en connaissent le contenu. Après avoir été sélectionnées, les organisations

ont pu choisir les programmes à offrir. Certaines se sont contentées de choisir un seul module, d'autres en ont choisi un mélange de deux ou trois.

Après cela, les écoles et les organisations pouvaient préparer leur demande de subvention. Le personnel régional d'EPQ facilitait ce processus en formant les organisations sur la procédure de subvention : remplir la demande, préparer les documents requis à soumettre dans les délais impartis, surveiller la procédure, créer des rapports financiers, etc. Après la réception des subventions, les inscriptions avaient lieu, et les écoles et les organisations pouvaient commencer les formations. Chaque module disposait de son propre calendrier. Il incombait donc à chaque organisation de planifier et de gérer

les programmes de formation. La formation des jeunes sur les compétences personnelles et l'employabilité a été complétée par une collaboration pour les aider à développer et gérer des projets de services communautaires.

Les élèves et les jeunes bénéficiaires ont été agréablement surpris par la nature innovante des cours compte tenu des points suivants :

- La nature interactive et participative de la démarche du « Développement intégral du collège », l'utilisation des expériences de la vie quotidienne (les participants devaient partager leurs expériences pour illustrer certains exemples) et la constitution de petits groupes de tailles variées.
- L'aspect ludique des exercices : environnement détendu, dynamisme des exercices, atmosphère positive, jeu de rôles et sociodrames.
- Sociodrames : pour permettre aux participants de mieux comprendre le point de vue d'autrui et de voir la vie sous différents angles.

La formation sur les compétences personnelles et l'employabilité a produit des résultats mitigés. Globalement, les écoles ont jugé le module *Passeport pour le succès* très utile car il portait sur des sujets pratiques comme la santé, l'hygiène, la négociation en cas de conflit et le protocole vestimentaire pour des entretiens d'embauche. En réalité, de nombreuses écoles ont signé une pétition auprès du MEN pour demander l'incorporation de ce module dans le programme scolaire. Le MEN est en pourparlers avec l'USAID et l'IYF (rédacteur du module) pour en vérifier la faisabilité. Les modules sur l'agro-industrie, la gestion financière et la planification des affaires ont également remporté un certain succès. Les jeunes formés ont pu aider des propriétaires de micro entreprises (p. ex. un producteur de savon et une coopérative gérée par des femmes pour les teintures vestimentaires) à introduire des procédures efficaces de gestion financière, à créer des supports marketing et à élaborer des plans d'affaires. Un jeune participant a exploité ses connaissances acquises lors de la formation pour élaborer un plan commercial pour une petite boutique de mercerie, pour laquelle il a obtenu une subvention. La boutique reste florissante et le jeune propriétaire formé offre même des subventions de démarrage à d'autres jeunes ayant suivi la formation. Le maire de Marsassoum, une grande ville de Sédhiou, a signalé une baisse des activités des gangs et de la violence dans les marchés suite à la formation sur la résolution des conflits suivie par les jeunes de la région. D'autre part, certaines organisations avaient tablé sur des compétences plus directes et sur la formation professionnelle. Elles ont exprimé à quel point il était difficile d'inciter les jeunes non scolarisés à suivre des cours qui ne garantissaient pas un emploi à la fin. En outre, la plupart des matériels de formation étaient rédigés en français et de manière trop compliquée pour être assimilés par certains jeunes non scolarisés.

Les cours de remédiation en français et en mathématiques ont rencontré les mêmes difficultés dans la mesure où les jeunes n'avaient pas le niveau scolaire requis. On s'est très vite aperçu que les jeunes non scolarisés étaient très mobiles, se déplaçaient pour rechercher un emploi et ne disposaient pas de longues périodes pour suivre des cours. EPQ a offert une version abrégée de la formation de remédiation pendant les premiers camps d'été afin que les jeunes non scolarisés puissent les suivre. Mais il est apparu que la plupart des jeunes n'avaient pas le niveau scolaire moyen requis pour profiter pleinement de la formation. Cette constatation a gêné les initiatives d'EPQ, qui ne pouvait pas cibler le nombre prévu de jeunes non scolarisés pour les impliquer



Bakary a optimisé ses connaissances commerciales acquises lors d'une formation en ouvrant une boutique locale qui prospère encore aujourd'hui.

dans des programmes de formation/éducation, des services communautaires et/ou des activités des opportunités professionnelles.

En outre, le concept initial du programme supposait également la création de stages pour les jeunes dans le secteur privé. Mais cette mission s'est également avérée ardue. La plupart des entreprises offrent uniquement des postes aux élèves du secondaire ou aux étudiants diplômés. En

règle générale, les petites structures locales et les micros entreprises (ateliers mécaniques, boulangers, bouchers, ateliers de couture, etc.) embauchent des membres de leur famille en tant qu'apprentis afin de les former au métier.

Contribuer à la conception et à la mise en œuvre des projets de services communautaires

Une partie du module *Passeport pour le succès* sur les compétences personnelles exige des jeunes qu'ils conçoivent et implémentent des projets de services communautaires. On cherche ainsi à promouvoir le travail d'équipe, le service communautaire, la planification et la mise en œuvre. Les jeunes se répartissaient en groupes et élaboraient leurs propres projets de services communautaires, épaulés par des animateurs et des enseignants. Les jeunes recevaient alors des subventions pour les mettre en œuvre. Les projets concernaient la conception et l'exécution de campagnes d'informations (par le biais de pièces de théâtre, de forums communautaires, de messages radio) sur des sujets aussi variés que le VIH/SIDA, la malaria, l'éducation des filles, le mariage précoce, le lavage des mains, l'environnement, le nettoyage des locaux de l'école, la plantation d'arbres et la culture de jardins. D'autres projets portaient sur le forage de puits, l'ouverture de clubs scolaires, le soutien aux entreprises locales pour élaborer des procédures de gestion financière, des supports marketing et des plans commerciaux.



Les projets de services communautaires comprenaient le nettoyage de l'école, la plantation d'arbres et le jardinage, le forage de puits, etc.

Résultats et contraintes du composant 4

Le programme de formation et les services communautaires ont enregistré les meilleurs résultats pour ce composant, notamment au niveau des écoles. La formation sur les compétences personnelles a été favorablement accueillie, et le MEN est en pourparlers avec l'IYF pour l'intégrer au programme scolaire du deuxième cycle. De plus, les projets de services communautaires ont remporté un vif succès auprès des enseignants, des participants, des familles et des communautés, qui ont estimé que ces projets permettaient aux jeunes de contribuer à la vie de leur communauté, et d'obtenir la satisfaction et l'expérience pratique de concevoir et mettre en œuvre un projet. La formation des jeunes non scolarisés et des ONG/CBO a été moins concluante malgré certains succès individuels que nous pouvons souligner. Non seulement la plupart des matériels de formation ne correspondaient pas au niveau scolaire ou linguistique des jeunes non scolarisés, mais d'autre part, certains formateurs d'ONG/CBO n'étaient pas des membres à temps plein. En effet, ils ont été mobilisés seulement quand l'organisation a reçu les fonds pour mener la formation. Ainsi, même s'il y a une certaine viabilité pour les écoles puisque la plupart des enseignants formés resteront dans leurs établissements respectifs, il n'y a aucune garantie que les ONG et CBO

obtiendront des fonds supplémentaires pour continuer à recruter les formateurs afin d'offrir la formation.

Éducation inclusive : activité complémentaire

L'éducation inclusive des personnes handicapées complète le programme EPQ et vise à fournir une formation sur les compétences personnelles et l'employabilité des jeunes handicapés. Le projet pilote était initialement prévu sur 18 mois mais il a été prolongé à 22 mois compte tenu du délai requis pour rédiger le guide de formation. Tous les objectifs ont été atteints pour cette activité complémentaire.

Résultats atteints au cours de la durée des activités complémentaires

- Le projet EPQ, ses partenaires au MEN et plusieurs ONG (COSEYDEP, Handicap International) ont élaboré le premier guide de formation préliminaire sur l'éducation inclusive pour les enseignants de cycle moyen et les ONG.
- Dans les régions de Ziguinchor, Sédhiou, Kolda et Kédougou, le projet a formé 600 jeunes handicapés/défavorisés sur les compétences personnelles (développement professionnel, santé et hygiène, résolution de conflits, communication) et l'employabilité (compétences commerciales de base, identification des opportunités de marché, chaîne de valeur).
- 251 enseignants, directeurs d'écoles et autres représentants ministériels ont été formés à l'aide de ce nouveau guide d'éducation inclusive.
- Six ONG ont suivi la formation sur le renforcement des capacités pour mieux servir la jeunesse handicapée et marginalisée : le CDEPS de Kédougou et de Ziguinchor, Londoo Loolo à Sédhiou, OFAD Nafooré à Kolda, COSEYDEP et les Jeux olympiques spéciaux au Sénégal.



Plusieurs entreprises locales, gérées par des organisations au service des handicapés, ont pu bénéficier de cette formation commerciale. (Cette femme démontre comment elle a appris à mieux conditionner ses fruits secs et sa sélection de thés pour la vente.)

Outre les résultats cités ci-dessus, EPQ a également formé, en partenariat avec les Jeux olympiques spéciaux du Sénégal, 61 volontaires afin qu'ils puissent concevoir et mettre en place des camps sportifs pour les handicapés enfants et jeunes. Suite à cette formation, 142 jeunes handicapés et/ou marginalisés ont participé à deux camps sportifs dans la région de Ziguinchor.

80 projets de services communautaires ont également vu le jour et regroupé les jeunes avec et sans handicaps pour œuvrer ensemble au service de leurs communautés. Parmi les activités proposées, on comptait la peinture et le nettoyage des centres pour handicapés, le nettoyage du marché local ou de la mosquée, l'organisation d'activités de communication (forums, théâtre) sur les besoins des handicapés, le VIH/SIDA, la malaria et le mariage précoce.



Le projet a formé 61 volontaires afin qu'ils puissent concevoir et mettre en place des camps sportifs pour les handicapés enfants et jeunes.

Contributions au partage des coûts

Section expurgée.



La communauté de l'école de Lyndian 2 à Ziguinchor a construit toute une classe dédiée exclusivement à la remédiation.

Leçons apprises et recommandations

Les leçons apprises par EPQ peuvent être réparties en deux domaines principaux : les leçons tirées de la mise en œuvre des interventions techniques, c'est-à-dire les composants du projet, et les leçons observées au niveau de la direction.

Interventions techniques au niveau des composants

Amélioration des politiques pour favoriser le personnel enseignant, augmenter le nombre des enseignantes et définir une structure de carrière : C'est dans des réformes et des transformations politiques que les externalités sont le plus difficile à gérer et à justifier. Les réformes des politiques entreprises dans le cadre du projet EPQ revenaient à faire deux pas en avant et un pas en arrière. Bien que l'équipe de politique du projet ait pu mettre en place les décrets et un comité pour soutenir la décentralisation de la prestation des formations aux enseignants au niveau régional, les réalités politiques ont rendu impossible d'effectuer cette transition en ce qui concerne la formation initiale. De plus, le MEN a vu défiler trois ministres au cours des quatre années de mise en œuvre, chacun ayant ses propres intérêts et priorités à défendre. De plus l'instabilité générée par les élections présidentielles a bloqué les efforts de réforme dans la mesure où le gouvernement du Sénégal et ses ministres se mobilisaient pour préserver l'ordre public face à une agitation croissante et des manifestations de rue.

Les CRFPE, dont la création initiale par le MEN en tant qu'organismes capables de fournir des formations initiale et continue aux nouveaux enseignants des régions, n'ont jamais atteint pleinement leur statut. L'intransigeance persistante de la FASTEF a rendu le progrès difficile malgré un décret présidentiel stipulant la diversification de la prestation des formations initiales aux enseignants. Il manquait aussi, on le comprend, une volonté politique suffisante pour remédier à cette situation. Entre 2010 et 2014, le MEN a été confronté à un défilé de ministres, à des grèves d'enseignants sur plusieurs mois et à un scandale issu d'un audit national, auquel il lui a fallu répondre. Malgré ces difficultés externes, EPQ a joué un rôle essentiel dans l'opérationnalisation des CRFPE et dans l'acquisition des compétences par leurs instructeurs. Le projet a également joué un rôle clé dans la définition des rôles et des responsabilités de CRFPE en tant que fournisseurs de programmes de développement professionnel destinés aux enseignants au niveau régional.

Amélioration de la gouvernance et de l'administration scolaires : La démarche du « Développement intégral du collège » de l'EPQ s'est avérée efficace dans la mesure où les communautés se sont impliquées vis-à-vis des écoles, le tout se soldant par une amélioration de la transparence et de la gouvernance des établissements scolaires. Au final, les communautés se sont mobilisées pour améliorer l'environnement d'apprentissage dans les écoles grâce à des projets de modernisation d'infrastructures (latrines, murs, classes, etc.) tout en exigeant des directeurs et des enseignants de rendre compte. Résumer les éléments qui ont garanti le succès du composant n'est pas chose facile. Néanmoins, nous pouvons les attribuer à quatre facteurs principaux :

- La mise en place du projet EPQ dans des collèges qui étaient soutenus par un projet antérieur, le PAEM (qui a également construit des collèges), a facilité la prise de contact avec les communautés car celles-ci avaient déjà coopéré avec un projet USAID.
- L'amélioration de la transparence et la responsabilisation des CGE en les rendant d'abord opérationnels, puis en leur offrant la formation et l'assistance technique requises, ont été des éléments clés du processus.
- Les AAE ont permis aux CGE et aux communautés de trouver une synergie. Ces deux entités avaient des idées non fondées sur les besoins de leurs écoles, à savoir plus d'enseignants, plus de classes, etc. Pourtant l'AEE a souvent révélé des besoins bien plus gérables pour améliorer l'environnement d'apprentissage. Ces besoins ainsi identifiés étaient ensuite intégrés aux plans d'amélioration des écoles, que les CGE et les communautés appliquaient à l'aide de subventions reçues du projet. Les communautés ont largement contribué au projet, comme le prouvent leurs contributions au partage des coûts.
- Un nombre gérable d'écoles ciblées. Il serait très difficile d'implémenter ce projet en une fois dans plus de 500 écoles, notamment la tenue de forums communautaires, la formation des CGE et l'élaboration des plans d'amélioration dans les écoles. Le niveau d'effort, le temps de travail du personnel et la présence du projet dans chaque école rendraient cette mise en œuvre extrêmement complexe.

Compétence accrue de l'enseignant/de l'élève en français et en mathématiques : Les cours de remédiation, tels qu'ils ont été compilés par EPQ, ont clairement eu une incidence majeure sur les élèves dans les établissements ciblés en leur permettant d'atteindre les compétences minimales requises en français et en mathématiques. Cependant, il est important de souligner que ces compétences minimales auraient déjà dû être acquises par les élèves avant qu'ils aient quitté l'école élémentaire. Cette constatation implique que le système élémentaire ne donne pas aux élèves les outils de base requis pour réussir dans les collèges et au-delà, compte tenu en particulier du pourcentage d'élèves qui ont des compétences de base en français (37 %) et en mathématiques (26 %) au début de la 6^{ème}. Cette situation contribue clairement aux déficiences du système et décourage les élèves, à un moment donné de leur scolarité, de poursuivre leur éducation.

Les chiffres le prouvent ; le dérapage est important d'une année sur l'autre. Il est également évident que le MEN n'aura jamais les ressources requises pour organiser des camps de remédiation en été, et ainsi aider les élèves dans leur apprentissage afin de limiter ce dérapage. En outre il serait utile de comprendre l'impact de deux années de remédiation (classes de 6^{ème} et de 5^{ème}) par rapport à trois années de remédiation (classes de 6^{ème}, de 5^{ème} et de 4^{ème}). EPQ n'a pas été conçu pour mesurer cet aspect, mais il a des conséquences sur la durabilité. Bien que les coûts associés à l'intégration de la remédiation dans les heures de cours soient relativement faibles, la formation annuelle des nouveaux enseignants et les remises à niveau pour d'autres ont une incidence financière. Le pourcentage des élèves ayant acquis des compétences de base

en français est en hausse pour s'élever à 84 % après deux ans de remédiation et à 90 % après trois ans. Le pourcentage des élèves ayant acquis des compétences de base en mathématiques est en hausse pour s'élever à 79 % après deux ans de remédiation et à 83 % après trois ans. On peut se poser la question suivante : est-ce que le coût supplémentaire d'une troisième année de remédiation est justifiable compte tenu du pourcentage minimale d'élèves acquérant des compétences de base entre la deuxième et la troisième année de remédiation.

Opportunités élargies pour la jeunesse, les services communautaires et l'emploi : Ce composant pilote échelonné sur 2 ½ ans mène à la conclusion suivante : le secteur « jeunesse et emploi » reste embryonnaire au Sénégal. Des éléments essentiels à mettre en place pour garantir le succès d'un programme d'employabilité des jeunes, notamment l'élargissement du secteur privé et la multiplication des ONG opérant dans ce même secteur, n'ont pas été développés de manière complète. Il faudra également faire face à une autre réalité, à savoir les niveaux d'éducation extrêmement bas des jeunes non scolarisés, qui gêne leur capacité d'intégrer le marché de l'emploi.

Éducation inclusive : Bien qu'une loi au Sénégal souligne l'importance d'un enseignement inclusif, celle-ci n'a pas encore été ratifiée et la plupart des enseignants n'en comprennent pas la portée. Les quelques écoles inclusives au Sénégal sont soit privées soit des « écoles à charte » et les éléments d'intégration y est soutenu par les ONG. L'éducation inclusive est entourée de nombreuses autres difficultés au Sénégal, notamment le manque d'experts capables de livrer des diagnostics fiables et la pénurie d'enseignants spécialisés pour la scolarisation des élèves handicapés dans le pays. Ces pénuries systémiques sont aggravées par le fait que les familles sont incapables ou refusent de payer pour une éducation, qu'elles considèrent comme inutile pour leurs enfants handicapés. Le nombre de jeunes handicapés est extrêmement faible dans le système d'éducation officiel. Des formateurs handicapés, susceptibles d'être formés pour encadrer les camps d'été et avec un niveau d'alphabétisation suffisant pour lire des manuels etc. ont été extrêmement difficiles à trouver également.

Compte tenu de l'absence de débats sur l'éducation inclusive dans le monde de l'éducation, EPQ a réagi à ce besoin pressant en élaborant un guide pour les enseignants sur l'éducation inclusive. Ce guide s'adresse aux enseignants, qui sont dépourvus de connaissance ou de formation sur les handicaps. En collaboration avec le MEN, EPQ a également réussi à obtenir l'aval du MEN pour officialiser ce guide.

Gestion globale et mise en œuvre du projet EPQ

Partage des locaux avec le MEN : Le partage des locaux avec le MEN comporte ses avantages et ses inconvénients, comme on peut l'imaginer. Globalement, le partage des locaux avec le MEN et les IA a représenté une stratégie très efficace pour maintenir des relations soutenues en continu avec les multiples directions et bureaux partenaires de l'EPQ. Le personnel du projet a ainsi pu accéder immédiatement et fréquemment aux interlocuteurs ministériels et aux IA. Le projet a aussi pu renforcer les capacités du personnel ministériel grâce aux prises de contact et discussions informelles plutôt que de se limiter aux séances formelles d'enseignement. Cela a

aussi attiré le respect de nombreux décideurs dans la mesure où EPQ n'était pas logé dans des bureaux privés modernes, bien ventilés et bien éclairés.

Plusieurs partenariats ministériels : L'essentiel des tâches d'EPQ était exécuté dans un souci de soutien au MEN et en partenariat avec celui-ci. Néanmoins, certains aspects du projet exigeaient une coopération avec le Ministère de la jeunesse (composant 4) et le Ministère de l'éducation supérieure (recrutement et affectation des enseignants). La prédominance de partenaires ministériels s'est soldée par un manque de responsabilisation et par l'introduction d'objectifs politiques, qui ont entravé les efforts de réforme. En outre, USAID avait désigné uniquement le MEN en tant que partenaire opérationnel pour le projet (en particulier, la division DEMSG). Ainsi, lorsque le projet devait coopérer avec d'autres ministères et divisions (par exemple, pour la formation et le recrutement d'enseignants), il y a eu un peu de confusion et de tension.

Mise en œuvre de plusieurs projets d'USAID/Sénégal dans les mêmes locaux

Les projets USAID/EPQ et USAID/EDB étaient conscients de l'exiguïté de l'espace disponible pour leurs plans de mise en œuvre respectifs. Les deux projets devaient mener des activités non seulement dans les mêmes collèges mais aussi dans les mêmes régions. La mise en œuvre du projet EDB a débuté et s'est achevée un an avant celle d'EPQ. En dépit du fait que les responsables des deux projets se rencontraient souvent pour veiller à la complémentarité de leurs activités respectives, l'élaboration d'un modèle rationalisé, permettant à chaque projet d'avoir l'espace requis, a pris beaucoup de temps et d'effort. De plus, bien que chaque projet ait pu délimiter ses bénéficiaires naturels, les deux projets ont eu besoin de renforcer les capacités des IA ainsi qu'utiliser les ressources humaines de cette Inspection. Cette convergence a occasionné une lassitude chez les membres IA, et parfois même une certaine confusion car ils avaient affaire à des projets USAID/Sénégal distincts, qui ciblaient le même niveau d'enseignement. À l'avenir, ce type de situation devrait être pensé soigneusement pour s'assurer que les bénéficiaires et les partenaires ne soient pas surchargés par des besoins et des requêtes venant de projets concurrents.

ANNEX I : LISTE DES COLLÈGES SOUTENUS PAR EPQ

Années de soutien à chaque collège inclus dans cette liste est indiquée par le nombre d'astérisques comme suit :

*= 2010 – 2011 uniquement ; **= 2010–2012 ; *** = 2010–2013.

Les écoles sans astérisque sont venues dans le projet plus tard et n'ont été pris en charge que pendant l'année scolaire 2013–2014.

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|-----------|-------------------|-------------|-------------------------|
| 1 | FATICK | Fatick | Keur Samba Dia* |
| 2 | | | Boyard* |
| 3 | | | Somb* |
| 4 | | | Toucar* |
| 5 | | | Diaoulé** |
| 6 | | | Djilass** |
| 7 | | | Dioffior 2** |
| 8 | | | Loul Sessene** |
| 9 | | | Mbellacadio** |
| 10 | | | Ndiongolor** |
| 11 | | | Fayil*** |
| 12 | | | Patar Sine*** |
| 13 | | | Ndangane Sambou*** |
| 14 | | | Simal*** |
| 15 | | | Niakhar*** |
| 16 | | | CEM 3 Commune Fatick*** |
| 17 | | | CEM 4 Commune Fatick*** |
| 18 | | | Ngohe Ndoffongor*** |
| 19 | | | Bicole*** |
| 20 | | | Ndiosmone*** |
| 21 | | Foundiougne | Diossong* |
| 22 | | | Keur Samba Gueye* |
| 23 | | | Diène Coumba Ndiaye* |
| 24 | | | Mbam* |
| 25 | | | Toubacouta** |
| 26 | | | Soum** |
| 27 | | | Nioro Alassane Tall** |
| 28 | | | Sokone 2** |
| 29 | | | Médina Sangako** |

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|-----------|-------------------|----------|----------------------|
| 30 | | | Keur Saloum Diane*** |
| 31 | | | Sadioga*** |
| 32 | | | Mbouloum*** |
| 33 | | | Missirah*** |
| 34 | | | Ndiassane Saloum*** |
| 35 | | Gossas | Ndiéné Lagane* |
| 36 | | | Ouadiour** |
| 37 | | | Patar Lia** |
| 38 | | | Gossas Commune*** |
| 39 | KEDOUGOU | Kédougou | Kédougou Commune 1* |
| 40 | | | Dindéfelo* |
| 41 | | | Samécouta* |
| 42 | | | Dimboli** |
| 43 | | | Ibel*** |
| 44 | | | Tomborokoto*** |
| 45 | | | Thiabadji*** |
| 46 | | | Ninefecha*** |
| 47 | | Salémata | Ebarak** |
| 48 | | | Ethiolo*** |
| 49 | | | Daketely*** |
| 50 | | | Oubadji*** |
| 51 | | Saraya | Missirah Sirmanah* |
| 52 | | | Bembou*** |
| 53 | | | Madina Baffe*** |
| 54 | | | Moussala*** |
| 55 | | | Nafadji** |
| 56 | | | Sabodola* |
| 57 | | | Saiensoutou*** |
| 58 | | | Segou |
| 59 | | | Syllacounda |
| 60 | | | Bakary Dansokho |
| 61 | | | Koboye |
| 62 | | | Thiokoye |
| 63 | | | Missirah Dantila |
| 64 | | | Salemata |
| 65 | KOLDA | Kolda | CEM 1 Kolda* |
| 66 | | | Bagadadji*** |
| 67 | | | Bouna Kane*** |

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|-----------|-------------------|-------------------|---------------------|
| 68 | | | CEM 2 Kolda* |
| 69 | | | Coumbacara** |
| 70 | | | Dabo* |
| 71 | | | Dioulacolon*** |
| 72 | | | Doumassou Plateau** |
| 73 | | | Gadapara*** |
| 74 | | | Guiro Yoro Bocar** |
| 75 | | | Hilèle** |
| 76 | | | Mampatim*** |
| 77 | | | Médina Chérif*** |
| 78 | | | Médina El Hadji** |
| 79 | | | Salikégné*** |
| 80 | | | Saré Bidji* |
| 81 | | | Saré Bilaly** |
| 82 | | | Saré Moussa*** |
| 83 | | | Saré Yoba** |
| 84 | | | Sikilo Nord* |
| 85 | | | Sikilo Ouest*** |
| 86 | | | Tankanto Escale* |
| 87 | | | Thiara*** |
| 88 | | Médina Yoro Foula | Médina Yoro Foula* |
| 89 | | | Badion** |
| 90 | | | Fafacourou** |
| 91 | | | Kéréwane*** |
| 92 | | | Ndorna** |
| 93 | | Vélingara | Bonconto* |
| 94 | | | Carrefour Manda*** |
| 95 | | | CEM 1/V*** |
| 96 | | | CEM 2/V*** |
| 97 | | | CEM 3/ V*** |
| 98 | | | Dialadian** |
| 99 | | | Kabendou*** |
| 100 | | | Kandia* |
| 101 | | | Kounkané* |
| 102 | | | Linkéring** |
| 103 | | | Némataba** |
| 104 | | | Nianao** |
| 105 | | | Ouassadou*** |

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|-----------|-------------------|------|----------------------|
| 106 | | | Pakour*** |
| 107 | | | Paroumba** |
| 108 | | | Patimcouta** |
| 109 | | | Saré Bassy** |
| 110 | | | Saré Coly Sallé* |
| 111 | | | Sinthia Coundara* |
| 112 | | | Teyel** |
| 113 | | | Anambe |
| 114 | | | Bantancounda Maounde |
| 115 | | | Dialambere |
| 116 | | | Diassina |
| 117 | | | Ngocky |
| 118 | | | Sare Pathe Bouya |
| 119 | | | Sinthiang Faraba |
| 120 | | | Thietty |
| 121 | | | Ilyao |
| 122 | | | Thidelly |
| 123 | | | Dinguiraye |
| 124 | | | Medina Manda |
| 125 | | | Ngoudourou |
| 126 | | | Pata |
| 127 | | | Sare Koutayel |
| 128 | | | Santacoye |
| 129 | | | Soboulde |
| 130 | | | Coumba Diouma |
| 131 | | | Kalifourou |
| 132 | | | Kaone |
| 133 | | | Temento Pakour |
| 134 | | | Anambe Couta |
| 135 | | | Diaobe |
| 136 | | | Kandiaye |
| 137 | | | Koukane 2 |
| 138 | | | Madina Dinguiraye |
| 139 | | | Madina Mary Cisse |
| 140 | | | Sare Bosseide |
| 141 | | | Sare Dianfo |
| 142 | | | Diambanouta |
| 143 | | | Diankancounda |

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|-----------|-------------------|---------|-------------------------|
| 144 | | | Tonguia |
| 145 | | | Velingara 4 |
| 146 | SEDHIOU | Sédhiou | Djibabouya* |
| 147 | | | Amadou Mapathé Diagne** |
| 148 | | | Bambaly Berro*** |
| 149 | | | Bemet** |
| 150 | | | Bloc Village*** |
| 151 | | | Boumouda*** |
| 152 | | | Bouno*** |
| 153 | | | Diendé** |
| 154 | | | Djirédji* |
| 155 | | | Fodé Kaba Doumbouya* |
| 156 | | | Francounda*** |
| 157 | | | Kamoya*** |
| 158 | | | Koussy*** |
| 159 | | | Mankonomba*** |
| 160 | | | Niassène Diola*** |
| 161 | | | Oudoucar* |
| 162 | | | Sakar*** |
| 163 | | | Samé Kanta Peulh*** |
| 164 | | | Sansamba*** |
| 165 | | | Sédhiou 3** |
| 166 | | | Sindina*** |
| 167 | | Goudomp | Birkama* |
| 168 | | | Diareing*** |
| 169 | | | Djibanar* |
| 170 | | | Goudomp Commune** |
| 171 | | | Kaour* |
| 172 | | | Koly Bantang*** |
| 173 | | | Kougniara*** |
| 174 | | | Mangaroungou*** |
| 175 | | | Niafor*** |
| 176 | | | Niagha*** |
| 177 | | | Sandiniéry*** |
| 178 | | | Simbandi Balante**** |
| 179 | | | Simbandi Brassou** |
| 180 | | | Thiar*** |
| 181 | | | Yarang*** |

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|-----------|-------------------|-----------|------------------------|
| 182 | | Boukiling | Bogal* |
| 183 | | | Diaroumé* |
| 184 | | | Faoune*** |
| 185 | | | Inor*** |
| 186 | | | Ndiama Pakao*** |
| 187 | | | Ndiamacouta*** |
| 188 | | | Sénoba*** |
| 189 | | | Tankon*** |
| 190 | | | Taslina*** |
| 191 | | | Badiary |
| 192 | | | Nguindir |
| 193 | | | Marakissa |
| 194 | | | Dianah BAH |
| 195 | | | Bissary Dioub |
| 196 | | | Djinany |
| 197 | | | Nioroky |
| 198 | | | Djiragone |
| 199 | | | Boughary |
| 200 | | | Saré Téné |
| 201 | | | Karoumbou |
| 202 | | | Sathioum |
| 203 | | | Safane |
| 204 | | | Mangacounda |
| 205 | | | Goudomp 2 |
| 206 | | | Bonna |
| 207 | TAMBA | Bakel | Moudéry* |
| 208 | | | Aroundou** |
| 209 | | | Gabou* |
| 210 | | | Grimpalé** |
| 211 | | | Kidira 2*** |
| 212 | | | Kidira** |
| 213 | | | Koungany*** |
| 214 | | | Ouro Himadou*** |
| 215 | | | Sadatou*** |
| 216 | | | Sénoudébou*** |
| 217 | | | Tourimé** |
| 218 | | | Tuabou*** |
| 219 | | | Waoundé Diaye (CEM)*** |

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|-----------|-------------------|-------------|---------------------------|
| 220 | | | Yaféra*** |
| 221 | | Goudiry | Balla* |
| 222 | | | Bani Israel* |
| 223 | | | Dianké Makha*** |
| 224 | | | Dougué*** |
| 225 | | | Goumbayel** |
| 226 | | | Koulor*** |
| 227 | | Tamba | Abattoirs** |
| 228 | | | Afia** |
| 229 | | | Colibantang*** |
| 230 | | | Dar Salam*** |
| 231 | | | Dawadj*** |
| 232 | | | Dialacoto** |
| 233 | | | Diamaguène Sine*** |
| 234 | | | Gouloumbou*** |
| 235 | | | Gouye* |
| 236 | | | Hamdollaye Pont*** |
| 237 | | | Maka** |
| 238 | | | Missirah* |
| 239 | | | Moriba Diakité* |
| 240 | | | Nettéboulou*** |
| 241 | | | Quinzambougou** |
| 242 | | | Sao Soucoute*** |
| 243 | | | Sinthiou Malème*** |
| 244 | | | Tamba Commune 1*** |
| 245 | | | Tamba Commune 2*** |
| 246 | | | Thierno Souleymane Agne** |
| 247 | | Koumpentoum | Bamba Thialène* |
| 248 | | | Kahène* |
| 249 | | | Koumpentoum Commune*** |
| 250 | | | Koutiaba*** |
| 251 | | | Mérito** |
| 252 | | | Payar** |
| 253 | ZIGUINCHOR | Ziguinchor | Agnack* |
| 254 | | | Amilcar Cabral** |
| 255 | | | Baghagha*** |
| 256 | | | Boucotte Est*** |
| 257 | | | Boucotte Sud** |

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|-----------|-------------------|-----------|-------------------------|
| 258 | | | Bourofaye Diola*** |
| 259 | | | Boutoupa*** |
| 260 | | | Boutoute* |
| 261 | | | Diagnon*** |
| 262 | | | Dialang*** |
| 263 | | | Djibonker** |
| 264 | | | Enampor** |
| 265 | | | Goumel* |
| 266 | | | Kaguite*** |
| 267 | | | Kandé Alassane*** |
| 268 | | | Kandé** |
| 269 | | | Kandialang** |
| 270 | | | Kénia** |
| 271 | | | Lyndiane I*** |
| 272 | | | Lyndiane II** |
| 273 | | | Malick Fall*** |
| 274 | | | Mpack*** |
| 275 | | | Néma 2*** |
| 276 | | | Niassaya*** |
| 277 | | | Soucoupapaye* |
| 278 | | | Tété Diedhiou** |
| 279 | | Bignona 1 | Badiouré* |
| 280 | | | Ahoune Sané*** |
| 281 | | | Argang Bessire Sonko*** |
| 282 | | | Coubalan** |
| 283 | | | Diango* |
| 284 | | | Djibidione** |
| 285 | | | Kagnarou*** |
| 286 | | | La Sorbonne** |
| 287 | | | Mampalago* |
| 288 | | | Mangoule*** |
| 289 | | | Ndiéba*** |
| 290 | | | Niamone 1** |
| 291 | | | Niamone 2*** |
| 292 | | | Niankitté*** |
| 293 | | | Oulampane*** |
| 294 | | | Ouonck*** |
| 295 | | | Sindian*** |

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|-----------|-------------------|-----------|----------------------------|
| 296 | | | Souda*** |
| 297 | | | Soutou*** |
| 298 | | | Suelle** |
| 299 | | | Tendieme*** |
| 300 | | | Tenghory Transgambienne*** |
| 301 | | | Tobor*** |
| 302 | | Bignona 2 | Mlomp* |
| 303 | | | Affignam** |
| 304 | | | Badiana*** |
| 305 | | | Bandjikaky*** |
| 306 | | | Darsalam Chérif*** |
| 307 | | | Diouloulou*** |
| 308 | | | Dianki*** |
| 309 | | | Diatock*** |
| 310 | | | Kabiline 2*** |
| 311 | | | Kafountine*** |
| 312 | | | Kagnobon** |
| 313 | | | Mandégane*** |
| 314 | | | Mangangoulak** |
| 315 | | | Niomoune** |
| 316 | | | Séléty*** |
| 317 | | | Thiobon* |
| 318 | | | Thionck Essyl** |
| 319 | | Oussouye | Aline Siteo Diatta* |
| 320 | | | Boucotte Diembéring* |
| 321 | | | Boukitingho* |
| 322 | | | Cap Skirring*** |
| 323 | | | Diembéring** |
| 324 | | | Effok*** |
| 325 | | | Elinkine*** |
| 326 | | | Kagnout*** |
| 327 | | | Oukout** |
| 328 | | | Sigannar** |
| 329 | | | Youtou*** |
| 330 | | | Oussouye 2 |
| 331 | | | Loudia Ouloff |
| 332 | | | Baranlyr |
| 333 | | | Hillol |

| Num Fiche | Regional Académie | IDEN | Collège |
|------------------|--------------------------|-------------|----------------|
| 334 | | | Kabiline1 |
| 335 | | | Biti Biti |
| 336 | | | Koudioubé |
| 337 | | | Dombondir |
| 338 | | | Brindiago |
| 339 | | | Soutoukene |
| 340 | | | Medjedje |
| 341 | | | Abene |
| 342 | | | Diannah |
| 343 | | | Kataba 1 |
| 344 | | | Tanghory Arr |

ANNEX II : LIST DES RAPPORTS, ÉTUDES, OUTILS ET GUIDES DÉVELOPPÉS PAR EPQ

Component 1

1. Etat des lieux des écoles de formation des instituteurs (EFI) : Diourbel, Kaolack, Kolda, Tamba, Sédhiou et Ziguinchor, June 2011.
2. Etat des lieux de la formation à distance dans le système éducatif Sénégalais, May 2013
3. Etude portant sur l'intégration de la dimension genre et de la dimension sociale dans le guide du mouvement national du personnel de l'enseignement, May 2013
4. Projet d'augmentation du nombre de femmes enseignantes dans l'enseignement moyen en zone rurale : Orientation pour un paquet minimum de services, August, 2012
5. Guide de bonnes pratiques des cellules genre, May 2012
6. Guide pratique pour le sous-secteur du moyen – Dimension genre : facteur clé d'une éducation de qualité, Septembre, 2011
7. Etude de faisabilité des Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE); Rapport final, January, 2012
8. Normes de performance du professeur de collège, November, 2011
9. Guide d'observation des performances en classe des enseignants.

Component 2

1. Guide d'élaboration du plan d'amélioration de la qualité, Novembre, 2011 (revised september 2013)
2. Guide d'autoévaluation du collège, September 2011 (revised september 2013)

Component 3

1. Boite à outils : Aides et remédiation aux compétences de base en Mathématiques, September 2011 (revised June 2013)
2. Boite à outils : Aides et remédiation aux compétences de base en français, September 2011 (revised June 2013)
3. Remédiation des compétences de base on Français et en mathématiques : Cahier du stagiaire – September 2011 (revised June 2013)
4. Remédiation des compétences de base on Français et en mathématiques : Guide de formateur – September 2011 (revised June 2013)
5. Organiser un camp de vacances en milieu rural, une innovation de taille – May 2013

Component 4

1. Rapport sur l'évaluation des besoins des jeunes – USAID/EPQ, August 2010.
2. Rapport de l'étude diagnostique sur les CDEPS de Kolda, Kédougou, Ziguinchor et Sédhiou ; April 2011
3. Evaluation de l'impact des activités du programme pilote de la composante employabilité des jeunes : kedo, sédh, zing and kolda – August 2013.

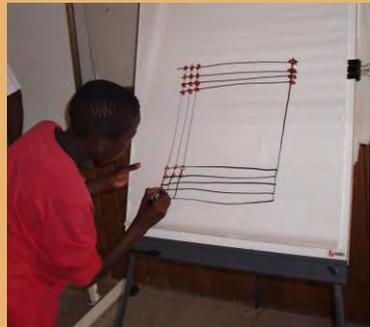
Component 5

1. Guide d'éducation inclusive : guide du formateur, November 2012
2. Guide d'éducation inclusive : guide du stagiaire, November 2012

Suivi/Evaluation & Communication

1. Rapport sur les Indicateurs de Performance (octobre 2010-Septembre 2011) ; January 2012
2. Rapport sur les Indicateurs de Performance (octobre 2011-Septembre 2012) ; January 2013

**ANNEXE III : RAPPORT TECHNIQUE DE L'IMPACT DE LA
REMÉDIATION EN 2013/2014**



USAID/EPQ Rapport technique de l'impact de la remédiation en 2013/2014

septembre 2014

Financé par USAID et exécuté par RTI International en collaboration avec le Ministère de l'Éducation

USAID/EPQ : Rapport technique de l'Impact de la remédiation en 2013/2014

USAID Cooperative Agreement : 685-A-00-10-00124-00 Préparé

pour

USAID/Senegal AOR:
Sala Ba

Préparé par

RTI International 3040
Cornwallis Road
Post Office Box 12194
Research Triangle Park, NC 27709-2194

Les éléments fournis dans le présent document ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'USAID ou du Gouvernement américain.

Sommaire

| | |
|--|----|
| Équipe de Rédaction | iv |
| 1. Introduction | 1 |
| 2. Méthodologie..... | 1 |
| 3. Résultats de l'analyse des données..... | 2 |
| 4. Conclusion..... | 5 |

Équipe de Rédaction

Déthié Ba

Spécialiste en Suivi-Evaluation et en
Communication, USAID/EPQ

Joseph DeStefano

Director of Policy, Systems & Governance,
Division of International Education, RTI

Coordination

Ibrahima Thiam

Coordonnateur de la Composante Développement
intégral du collège, USAID/EPQ

Supervision

Ahmed Tidiane Diallo

Chef du projet USAID/EPQ

1. Introduction

Le projet s'est engagé pendant quatre années scolaires de 2010 à 2014 aux côtés du ministère de l'éducation nationale à améliorer les compétences de base des élèves en français et en mathématiques pour être en phase avec les objectifs du PDEF puis du PAQUET-EF de la scolarisation de base. Le projet a développé un dispositif de développement intégral du collège dans lequel, l'amélioration des compétences de base en français et en mathématiques à travers les séances de remédiation devrait occuper une place centrale. Les outils de remédiation ont été entièrement élaborés par des ressources humaines nationales avec un accompagnement d'experts internationaux.

Pendant trois ans, le projet a collaboré avec un certain nombre de collèges dans six académies (Fatick ; Kédougou ; Kolda ; Sédhiou ; Tambacounda et Ziguinchor), et dans sa dernière année dans seulement quatre (Kédougou ; Kolda ; Sédhiou et Ziguinchor). Dans chacune de ces académies, la ressource locale a été privilégiée dans un souci de faciliter la pérennisation. Dans sa dernière année, le projet a impliqué tous les 260 collèges des quatre régions partenaires, aucun collège n'était laissé en rade. La quasi-totalité des professeurs de français et de mathématiques de ces quatre académies ont été formés aux techniques de ce type de remédiation et au maniement de ses outils.

L'objet du présent rapport est d'évaluer l'impact de ces programmes de remédiation dans les CEM des quatre dernières régions en 2013-14.

2. Méthodologie

Pour un bon suivi de ce travail, le projet avait élaboré des outils de suivi et formé l'ensemble des responsables des bureaux de l'enseignement moyen des IEF et des IA à la collecte, au traitement et la remontée des données. Il faut noter que le projet a rencontré quelques difficultés dans ce domaine de collecte et de remontée des données de la base. Ainsi, des collèges n'ont pas pu déposer ces outils et d'autres ont envoyé des pièces inexploitable.

L'analyse a été faite de façon globale pour montrer s'il en était le cas la plus value que ce type de remédiation pouvait apporter dans le cadre de l'amélioration de la qualité des enseignements apprentissages dans nos collèges en français et en mathématiques.

La première partie de l'analyse des données consiste en la détermination du pourcentage d'élèves possédant les compétences de base avant le démarrage des cours de remédiation. Ce pourcentage est obtenu à partir des résultats des tests diagnostiques que les CEM organisent aux premiers mois de l'année scolaire. Tous les élèves en 6ème, 5ème et 4ème sont testés, à partir desquels résultats l'on détermine combien font preuve de maîtrise des compétences de base en maths et en français.

L'accroissement du pourcentage d'élèves ayant les aptitudes fondamentales dans ces deux disciplines se déduit du taux de réussite des élèves qui ont suivi les cours de

remédiation. Donc, la seconde partie de l'analyse consiste à déterminer le pourcentage d'élèves dits « remédiés » à la fin de l'année scolaire. L'impact des cours de remédiation pour chaque niveau d'étude se mesure par l'augmentation du pourcentage des élèves ayant des compétences de base après le déroulement des cours de remédiation. On note qu'il n'est pas possible de faire une distinction entre la contribution des cours de remédiation des connaissances et compétences qu'ils auraient développées pendant encore une année de scolarisation. Pourtant, nous postulons que les compétences fondamentales visées par les actions de remédiation sont différentes de ce que les professeurs enseignent lors des classes normales dans les deux disciplines. Ceci nous permet d'attribuer l'accroissement des capacités des élèves dans les domaines de compétence concernées à leur participation active aux séances de remédiation.

Pour faciliter la synthèse de l'information, on traitera les deux disciplines pour chacune des trois années d'étude, et désagrègera par sexe. On a considéré la moyenne des résultats des élèves pour les cinq compétences évaluées en français et, séparément, pour les cinq aussi testées en maths. Ces moyennes ainsi reflètent les aptitudes globales des élèves dans les deux matières.

Il s'avère important de noter que les deux points de comparaison – pourcentage d'élèves avec des compétences de base au début et à la fin de l'année scolaire – ont été calculés pour l'ensemble de collèges dont les données sont disponibles. Etant donné qu'à peu près 10% des collèges n'ont pas fourni les données nécessaires, l'analyse n'est qu'un reflet de la performance du programme de remédiation dans les collèges pour lesquels la collecte et la remontée ont été effectives. L'absence des données de certains collèges empêche l'interprétation des résultats désagrégés par région car il n'est pas possible de déterminer son impact sur ce type de synthèse régionale. Cependant, ces facteurs limitants n'enfreignent ni la présentation des résultats globaux, ni leur interprétation.

3. Résultats de l'analyse des données

Suivant la méthodologie expliquée ci-dessus, les tableaux et les graphes suivants présentent les résultats des analyses. Chaque tableau présente l'impact du programme de remédiation pour chaque niveau d'étude – 6ème, 5ème, et 4ème – pour l'ensemble des CEM dans les quatre régions pendant l'année scolaire 2013-14.

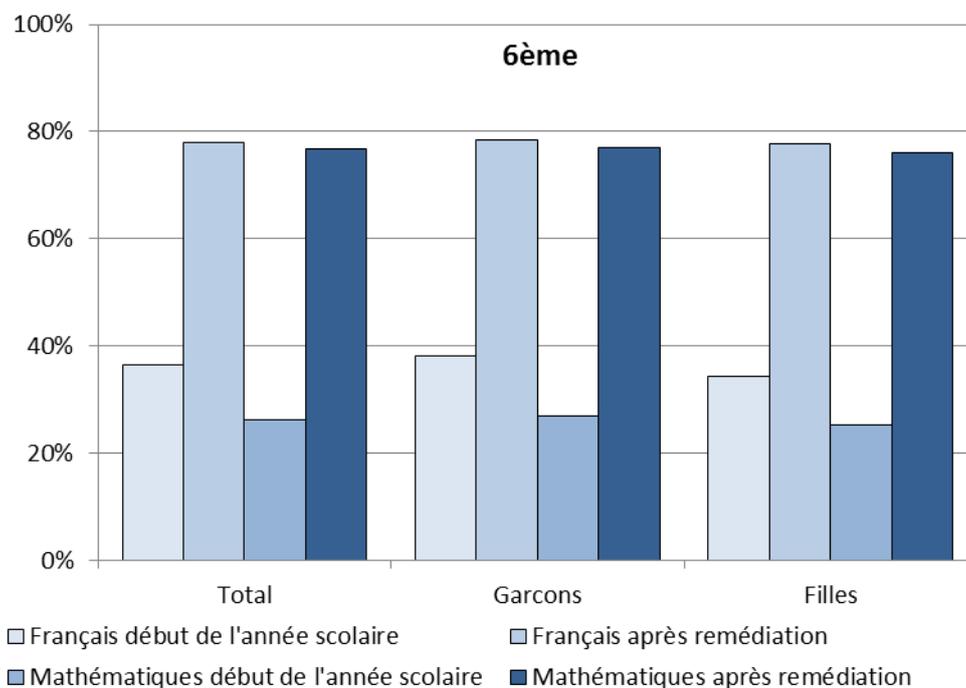
L'augmentation du pourcentage des élèves ayant les compétences de base en français et en math se perçoit de façon nette par exemple pour la 6ème dans le tableau ci-dessous.

Pourcentage moyen d'élèves ayant les compétences de base en :

| | Français | | Mathématiques | |
|---------|---------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|
| | Début de l'année scolaire | Après la remédiation | Début de l'année scolaire | Après la remédiation |
| Total | 37% | 78% | 26% | 77% |
| Garçons | 38% | 78% | 27% | 77% |
| Filles | 34% | 78% | 25% | 76% |

Pour le français, le pourcentage des élèves possédant les compétences de base a plus que doublé après le déroulement des cours de remédiation aussi bien pour les garçons que pour les filles. Pour le cas des mathématiques, l'amélioration des compétences de base est même plus appréciable, car le pourcentage d'élèves acquérant les compétences de base grâce aux cours de remédiation triple celui des élèves au début de l'année.

Une illustration des augmentations significatives de la remédiation est présentée dans le graphe ci-dessous.



Les mêmes résultats ont été obtenus dans les autres niveaux d'étude. Le tableau et le graphique qui suivent montrent l'impact moyen en 2013-14 du programme de

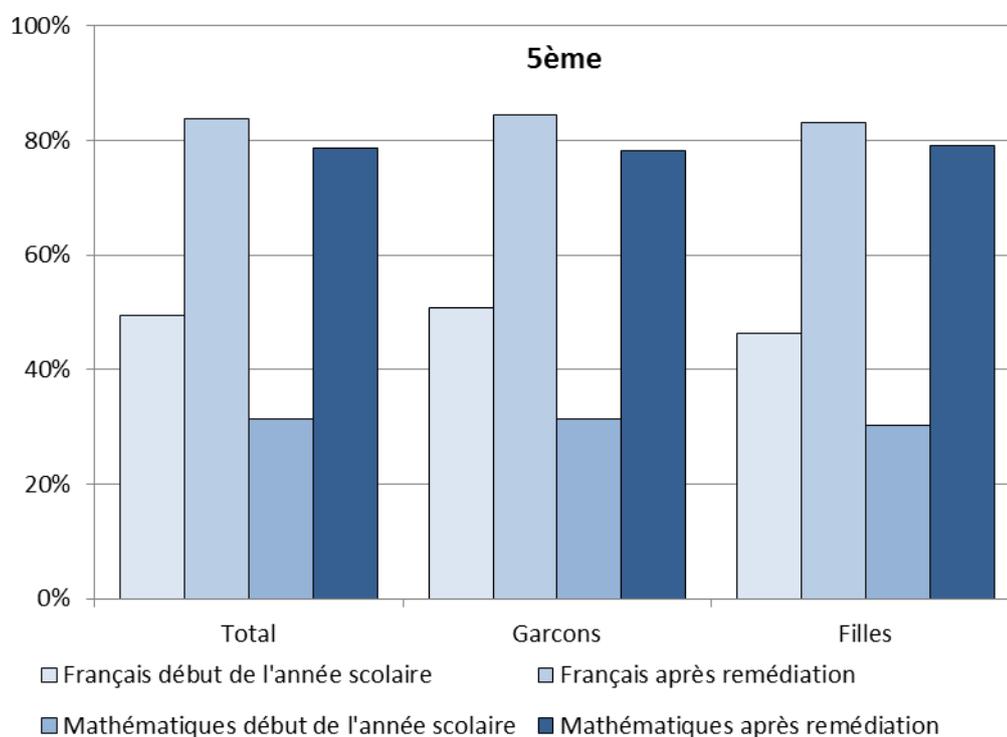
remédiation en 5ème. Il y a deux choses qu'on peut noter. D'abord, il y a un plus grand pourcentage d'élèves prouvant les compétences en français et en math au début de l'année qu'il y en avait en 6ème. Deuxièmement, le pourcentage d'élèves ayant atteint un niveau de compétence acceptable après la remédiation dépasse légèrement celui des élèves de la 6ème (surtout en français).

En 5ème, comme en 6ème, il y a toujours une amélioration considérable du niveau d'acquisition des compétences fondamentales, aussi bien en français qu'en maths.

5^{ème}

Pourcentage moyen d'élèves ayant les compétences de base :

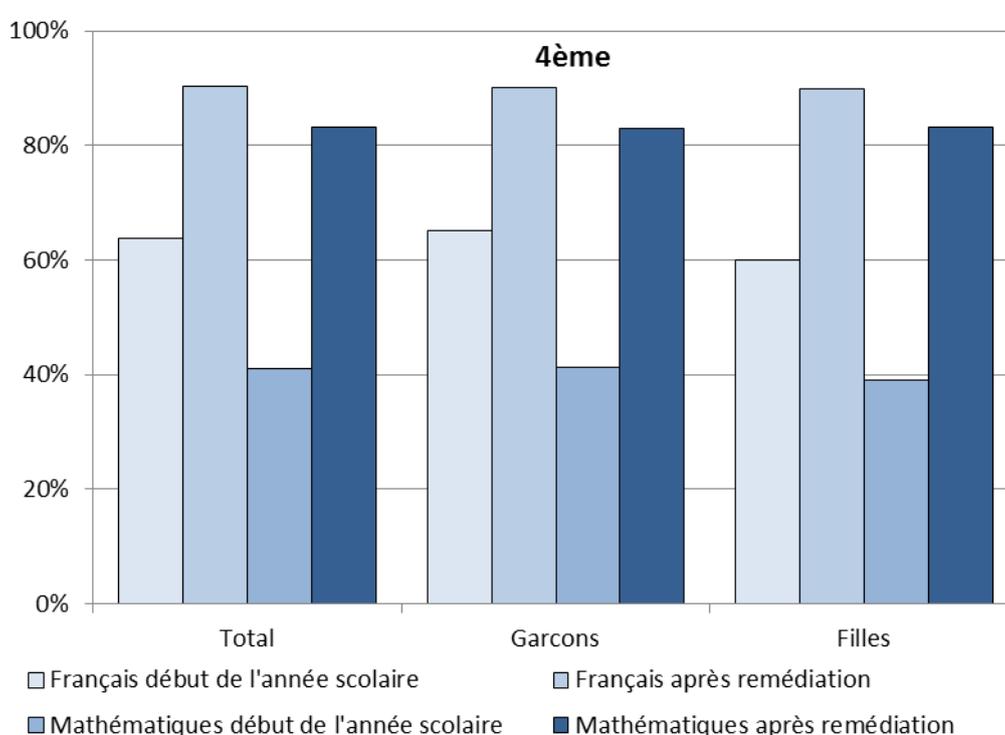
| | Français | | Mathématiques | |
|---------|---------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|
| | Début de l'année scolaire | Après la remédiation | Début de l'année scolaire | Après la remédiation |
| Total | 49% | 84% | 31% | 79% |
| Garçons | 51% | 84% | 31% | 78% |
| Filles | 46% | 83% | 30% | 79% |



S'agissant de la 4ème, on constate dans le tableau et le graphe ci-dessous que les niveaux des élèves en français et maths au début et à la fin de l'année scolaire sont encore plus élevés et que la remédiation a bien contribué à un accroissement du pourcentage des élèves ayant les compétences de base dans les deux disciplines.

Pourcentage moyen d'élèves ayant les compétences de base

| | Français | | Mathématiques | |
|---------|---------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|
| | Début de l'année scolaire | Après la remédiation | Début de l'année scolaire | Après la remédiation |
| Total | 64% | 90% | 41% | 83% |
| Garçons | 65% | 90% | 41% | 83% |
| Filles | 60% | 90% | 39% | 83% |



En revoyant les résultats de la remédiation dans les trois niveaux d'études, il est évident que l'impact de l'intervention s'est manifesté de façon équitable. Les filles et les garçons ont pu améliorer leur acquisition des compétences de base à travers les cours de remédiation. Présentant un pourcentage en dessous de celui des garçons à la suite des tests, les proportions des filles ayant amélioré les compétences fondamentales en français et en mathématiques après la remédiation dans les trois niveaux d'étude égalent celles des garçons.

4. Conclusion

Il apparaît clairement que la prise en charge des difficultés des élèves arrivant nouvellement au collège à travers ce type de remédiation est une solution pour l'amélioration de la qualité des enseignements apprentissages. Si nous sommes

tous convaincus que la non maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques peut considérablement réduire les chances de réussite des élèves, il devient nécessaire de trouver des voies et moyens pour aider ces apprenants à persévérer dans le cycle. L'expérimentation de ce type de remédiation dans les différentes académies partenaires du projet USAID/EPQ a fini de montrer que le système gagnerait en institutionnalisant ce modèle. Cette remédiation pourrait être un excellent prétexte de mise en place de cellules fonctionnelles réunissant les collègues de l'élémentaire et ceux du collège dans un souci du cycle fondamental.

ANNEX IV : COMPILATION DE RÉUSSITES D'EPQ

SUCCESS STORY USAID/EPQ

TEACHER TRAINING AND GOOD GOVERNANCE IMPACT EDUCATION QUALITY

Providing training to teachers and principals, and fostering transparency and good governance of school resources can impact education quality

The middle school of Gabou is a rural middle school built with USAID support. Miles from the regional capital of Tambacounda, and even further from the capital of Senegal, it has faced a number of challenges since its establishment. Nonetheless, with USG support the school now claims one of the highest BFEM (10th grade certificate) passing rates in the country.

In 2008, the Gabou Middle School had dismal education indicators. Teachers and students frequently went on strike, the community was not involved, the drop-out rate was increasing, school resources went missing, and the BFEM passing rate was less than 10%.



It was then that things began to change. Realizing that the teaching staff was comprised of untrained, uncertified teachers, USAID provided training to teachers in Gabou as well as other rural middle schools on such

topics as “designing a lesson plan,” “classroom management,” “developing critical thinking,” and “student-centered learning.”

To address the need for leadership and management training, USAID and its ministry partners developed a series of training modules for school principals on leadership, ethics, and school management. Several tools were developed, including a School Self-Assessment tool, database management software, a library management tool, and a guide on how to carry out productive community forums.

In addition, research revealed that despite the fact that school management committees (CGE) had been mandated by law, more than half the schools (and more than three quarters of the rural schools) had no such committees in place. To address this need, USAID and its partners developed CGE training modules on such topics as “Forming a CGE,” “Identifying Roles & Responsibilities,” “Maintaining a Clean and Appropriate Learning Environment,” and “Conflict Resolution.”

Finally, to address the lack of community involvement in the schools, the USAID team worked with school principals, local religious and CBO leaders, government representatives, and members of the media to promote community involvement. Local radios broadcast messages on the importance of community involvement, and aired interviews with local actors and stakeholders. Community forums in local languages brought together community members to discuss the school budget, school resource management, and the results of the School Self Assessments. At the beginning of the school year, each community then identified its main priorities for the coming school

year, and developed an Education Improvement Plan (PAQ) which detailed what each groups of actors (teachers, principal, CGE, community members, students, etc.) would do to attain the goals and objectives of its PAQ. Midway through the school year, another forum would bring together the community to discuss progress, and to see what needed to be done during the last half of the school year.

The results of the training and community mobilization activities have been remarkable. In Gabou, training and community participation have led to significant gains in education quality in the middle school. Fewer teacher strikes have been recorded, the percentage of student drop out has decreased, and the passing rate on the national 10th grade certification test (BFEM) has rocketed to 81% this year, one of the highest rates in Senegal.

“USAID empowered us,” states Moustapha Koumé, the principal of Gabou. “With the training and materials you gave to us and the tools you provided, we have proven to ourselves that even a small rural school hundreds of miles from Dakar can offer a good education and a future to our children.”



SUCCESS STORY USAID/EPQ

RESOLUTION DE PROBLEMES ET GESTION DES CONFLITS

Le Conseil Municipal de Marsassoum capitalise les bonnes pratiques du PPR

Marsassoum est une commune située dans le département de Sédhiou, devenu région de Sédhiou en 2008. La population estimée à environ 8000 habitants vit essentiellement de l'agriculture, de la pêche et de petits commerces et un bac permet de traverser le fleuve Soungrourou.

Grâce à un appui de l'USAID, un programme de formation en « life skills » a été mis en œuvre par le projet USAID/EPQ dans cette localité comme un peu partout dans la région naturelle de Casamance. Il s'agit du curriculum « Passeport Pour la Réussite » (PPR) dont l'objectif est de cultiver chez les jeunes des habiletés pouvant les préparer à une vie sociale et professionnelle fondée sur le sens de responsabilité. Ce curriculum de formation est axé sur des thèmes importants, tels que le développement personnel, la résolution de problèmes et gestion de conflits, l'hygiène de vie saine, le succès en milieu de travail, l'apprentissage par le service.

C'est d'ailleurs dans l'application du module consacré à la «résolution de problèmes et gestion des conflits » où l'on a enregistré des bonnes pratiques que le Conseil municipal de Marsassoum a décidées de capitaliser au profit des populations.

Appréciant l'impact sur le changement de comportements chez les jeunes ayant bénéficié du programme PPR, le Conseil municipal a donc créé une commission de règlement et gestion de conflits composée de personnes ressources dont les formateurs (facilitateurs) du programme « Passeport pour la réussite ». Cette commission a comme mission principale :

- Prévention les conflits au niveau des populations de la commune de Marsassoum ;
- Gestion et règlement de conflits ;
- Suivi des cas résolus.

Au sein de cette commission où siègent quatre facilitateurs dudit programme, l'apport des leçons apprises du module gestion des conflits est apprécié. Alassane NDIAYE, maire de Marsassoum, constate que « grâce aux compétences des facilitateurs du PPR, tous les cas soumis à cette commission ont trouvé des solutions heureuses ».

Cette commission de règlement et de gestion de conflits mise sur pied au début de l'année 2013 a, jusqu'ici, permis de traiter avec succès une dizaine de cas. Parmi les

« Grâce aux facilitateurs et aux jeunes ayant reçu la formation du Passeport pour la réussite, beaucoup de foyers de tension ont été éteints, les jeunes les plus têtus véhiculent désormais des messages de sagesse, tout est arrangé dans les zones de pêche. Bizarrement, les Associations sportives et culturelles (Asc) sont devenues non violentes et les délégués des quartiers reçoivent de moins en moins des plaintes ».

dossiers soumis, celui concernant un litige foncier a le plus marqué les esprits. Un cas difficile dont

Fatoumata Faty, un des formateurs et membre de cette commission se rappelle encore car, les deux familles qui se disputaient un terrain d'habitation ont failli se battre. L'autosaisine de ce dossier par la commission a permis d'appliquer les méthodes du module de gestion des conflits pour résoudre ce cas. Aujourd'hui, ces deux familles ont dépassé ce problème et entretiennent de bonnes relations.

Le maire de la ville va plus loin en confirmant les bons résultats obtenus par cette commission amenée par les facilitateurs du PPR : « Grâce aux facilitateurs et aux jeunes ayant reçu la formation du Passeport pour la réussite, beaucoup de foyers de tension ont été éteints, les jeunes les plus têtus véhiculent désormais des messages de sagesse, tout est arrangé dans les zones de pêche. Bizarrement, les Associations sportives et culturelles (Asc) sont devenues non violentes et les délégués des quartiers reçoivent de moins en moins des plaintes ».

C'est pourquoi, très satisfait des résultats obtenus par cette commission depuis le démarrage de ses activités, le maire pense déjà à renforcer cette initiative pour éviter au maximum que les problèmes de ses administrés parviennent à la gendarmerie ou à la justice. A cet effet, il compte envoyer une lettre de satisfaction aux structures ayant initié ces formations mais également demander la poursuite et l'intensification de ce programme car, « véritablement, les jeunes ont réussi là où les adultes ont échoué ».

Mme Faty constate que c'est la proximité entre la mairie et la gendarmerie qui leur permet d'intercepter les plaintes afin de les traiter à l'amiable car l'autosaisine des dossiers litigieux constitue une des stratégies phare de la commission.

Ces cas traités à un niveau structurel n'éclipsent pas pour autant les cas traités individuellement. Pour elle, c'est devenu désormais un réflexe pour tous ces facilitateurs de s'impliquer dans la résolution des conflits de la localité.



SUCCESS STORY USAID/EPQ

IMPACT DU PROGRAMME DE FORMATION « OPPORTUNITÉS DE MARCHÉ » A KEDOUGOU

Grâce à l'USAID, un jeune de Kédougou mène aujourd'hui son propre business

Bakary Keïta est un jeune de Kédougou ayant abandonné l'école en classe de première pour exercer de petits métiers sans revenus considérables. Après plusieurs errements et des vaines tentatives de décrocher un travail dans les projets, il eut la chance de bénéficier d'un appui de l'USAID à travers une formation sur le module « Opportunités de marchés » dont l'objectif est d'aider les jeunes à identifier les possibilités et de s'insérer dans la chaîne de valeurs d'un domaine d'activité donné, laquelle formation est exécutée dans le cadre des activités de la composante « Employabilité des jeunes » du Projet USAID/EPQ.

Avant cette formation, Bakary reconnaît être inactif : « pratiquement, je ne faisais rien avant cette formation mais, j'ai aussitôt compris que j'avais une opportunité à saisir étant donné que j'ai tenté beaucoup de métiers après avoir abandonné l'école ; je ne vendais même pas ».



Grâce à l'appui de l'USAID, ce jeune est parvenu à obtenir sa propre boutique et à mener son business

C'est après avoir suivi ledit module de formation et devenu facilitateur qu'il a osé se lancer dans le commerce en commençant par la vente de glace, de jus en comptant sur son propre budget estimé à 20 000 FCFA car, il ne s'attendait pas à ce que le Projet lui donne de l'argent. Le jeune marchand avoue que « c'est la formation que j'ai reçue qui m'a permis d'avoir beaucoup

d'idées, de connaître les voies et moyens, les risques ; j'ai bien suivi la formation et bien lu les modules. J'ai pris les exemples qui se trouvaient dans les documents qu'on nous avait remis, j'ai essayé de les appliquer et j'ai réussi ». Aujourd'hui, le résultat est là : « J'ai commencé à vendre au marché en étalant ma marchandise par terre et aujourd'hui, j'ai une boutique au marché central de Kédougou qui peut générer des bénéfices allant jusqu'à 50 000 F CFA par mois sans compter les placements que je fais selon les opportunités sur les marchés.

« Je trouve que le Projet USAID/EPQ m'a beaucoup aidé et qu'il est une opportunité pour les jeunes d'aller de l'avant. C'est sûr que je n'hésiterai à suivre une autre formation pour améliorer mes connaissances »

Mieux, le jeune Keïta appuie également une demi-douzaine de jeunes de sa cohorte en leur accordant un petit crédit leur permettant de mener quelques activités génératrices de revenus : « par exemple, je leur prête la somme de 2000 F pour qu'ils puissent acheter du poisson à revendre au marché ». Tout en invitant ses jeunes camarades, à s'intéresser à ces formations du Projet USAID/EPQ et en valoriser ces connaissances. Il remercie le projet USAID/EPQ et lui demande surtout de permettre au maximum de jeunes de bénéficier de cette formation pour qu'ils saisissent eux aussi leurs chances.

SUCCESS STORY USAID/EPQ

PARTNERS IN ADDRESSING SCHOOL NEEDS

US Embassy employee helps a rural school

Under USAID's Education Priorité Qualité (EPQ) project, middle schools in their respective communities in the Casamance and Kédougou have been trained to carry out School Self-Assessments and develop annual School Improvement Plans. To do this, each school and its community meet at the beginning of each school year to carry out a school self-assessment, after which they hold a community forum to review the results of the assessment and decide what they can do to improve the quality of education in their school. This past year, the middle school of Gadapara in Kolda wanted to make it possible for one of its students to attend school. The young man, Bacary Mballo, was unable to attend school because of a mobility issue: he needed a wheelchair.



Bacary with fellow students, school principal, teachers, and community members with envelope of money collected for wheelchair that will now be used to build ramps to the classrooms and toilets.

The community raised money to purchase one for him and, then, because there were no wheelchairs for sale in Kolda, the principal contacted the EPQ office in Dakar. EPQ, in turn, contacted organizations in Dakar, including the American embassy. It was there that Vicki Loffelmann responded, saying she had an extra wheelchair that she would be willing to donate to Bacary. She and her husband bought new tires for the wheelchair, and sent it to the middle school. There, in a ceremony headed up by the EPQ regional coordinator and the school principal, it was

presented to Bacary, along with a letter of encouragement from Vicki. The school was then able to use the funds raised for the purchase of the chair to build ramps to the school buildings so that Bacary and other handicapped students can attend school.

School Self-Assessments and School Improvement Plans have had a great impact on school governance and community mobilization and empowerment, as communities become more involved in improving the education quality of their respective schools.

SUCCESS STORY USAID/EPQ

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME PASSEPORT POUR LA RÉUSSITE A OUSSOUYE

L'USAID pacifie le CEM Aline Sitoé Diatta et l'aide à améliorer ses performances scolaires

Le Collège Aline Sitoé Diatta situé au sud du Sénégal dans le département d'Oussouye (région de Ziguinchor) polarise plusieurs villages environnants. Ouvert en 1981, il compte quelques 916 élèves. Dans ce CEM, Oumar Bâ, élève en classe de 3^{ème}, avoue n'avoir pas été un modèle au début de l'année dernière : « En classe de 4^{ème}, je séchais beaucoup les cours surtout ceux d'Anglais. Je m'habillais mal et refusais de porter la tenue et d'être correct à l'école. Au premier semestre, je me suis retrouvé avec une moyenne semestrielle de 7/20 ». Un cas non isolé selon M. Oumar Dramé, professeur de lettre Histoire géographie et facilitateur du PPR qui rappelle qu'il y avait des problèmes de discipline et des perturbations au niveau du collège.



Ces jeunes collégiens suivent des cours de life skills appuyés par l'USAID

Grâce à un appui de l'USAID, un programme de formation en « life skills » a été mis en œuvre dans la région de Ziguinchor. Il s'agit du curriculum « Passeport Pour la Réussite » (PPR) dont l'objectif est de cultiver

chez les jeunes des habiletés pouvant les préparer à une vie sociale et professionnelle fondée sur le sens de responsabilité. Ce curriculum est axé sur des importants thèmes, tels que compétences personnelles, habitudes saines, et gestion des conflits.

Au bout de 19 leçons (sur 60), le Principal et les professeurs notent que le programme commence à connaître un réel succès au sein de l'établissement et à impacter sur les performances scolaires et les comportements des différents bénéficiaires. Oumar reconnaît que « grâce au PPR, mes résultats scolaires se sont améliorés et j'ai changé aussi de comportement. Je porte désormais la tenue et m'habille correctement, je suis devenu assidu. De 44 absences au premier semestre, je me suis retrouvé avec seulement 3 absences au second semestre et j'ai pu obtenir une moyenne de 11,67/20 ».

« J'apprécie vraiment cette approche ; il faut dire que c'est quelque chose qui manquait à l'école car on y prenait que des cours. Il n'y avait pas de formatage de l'élève pour qu'il prépare son avenir. Je félicite le Projet USAID/EPQ. »

*--Père de Oumar Ba, élève au
CEM Aline Sitoé Diatta, Ziguinchor*

Ce changement n'a pas échappé son à père: «l'encadrement à l'école l'a aidé à opérer un changement et j'ai d'ailleurs remarqué qu'il s'est assagi. Je souhaite vivement la pérennisation des acquis de ce programme », dit-il.

De même, les filles sélectionnées dans les classes de quatrième ont toutes vu leurs résultats nettement améliorés. A la fin du semestre, elles ont occupé les premières places dans leurs classes respectives. D'ailleurs, l'une d'entre elles est passée d'une moyenne de 12/20 en quatrième à une moyenne de 15/20 en classe de troisième. Selon le principal du collège, les filles qui suivent ces cours sont devenues des modèles au sein de l'établissement et là, ce sont des acquis qu'on ne peut pas ignorer. Il constate que les meilleurs élèves de l'établissement sont ceux encadrés par le programme. Mieux, dit-il, ce programme a « pacifié l'espace scolaire et cela est important pour nous car, avant l'intervention de ce programme il y avait toujours des perturbations ».

Les facilitateurs reconnaissent aussi la contribution substantielle du programme à leur approche pédagogique, notamment dans leurs méthodes d'animation et d'enseignement, sur leurs relations avec les apprenants qui se sont progressivement améliorés. « Personnellement, le programme m'a beaucoup aidé dans la gestion de la classe. Depuis son démarrage, je n'ai plus renvoyé un seul élève de la classe pour motif d'indiscipline. C'est vraiment un programme qui aide à la gestion de la classe », se réjouit M. Dramé.

L'attachement des jeunes, des facilitateurs et du principal au programme, les résultats et performances scolaires des apprenants ainsi que leur implication dans la vie de l'établissement constituent autant d'indicateurs positifs qui ont incité le principal à prendre des dispositions allant dans le sens de renforcer l'implantation du programme dans l'établissement.

SUCCESS STORY USAID/EPQ

L'USAID APPUIE LE MAINTIEN DES FILLES AU COLLEGE

Les grossesses précoces des filles du CEM de Sadioga constituaient un obstacle majeur aux efforts de scolarisation à terme des filles. Mais grâce au forum communautaire soutenu par l'USAID/EPQ, la communauté a pu toucher le problème



du doigt. Les filles de Sadioga se sont engagées à travers un serment à ne plus tomber enceinte au cours de leur cursus scolaire et à dire non au mariage précoce. Elles ont toutes signé le serment.

Depuis qu'elles ont prêté serment devant leurs parents, enseignants et responsables, aucun cas de grossesse, de mariage précoce et d'abandon scolaire n'a été enregistré chez les filles.

Désormais, toutes les filles inscrites recevront le texte à chaque rentrée scolaire et prêteront serment.

L'USAID renforce les capacités de base des élèves en français et en maths

Avant l'arrivée du Projet USAID/EPQ, les élèves du CEM Ndiosmone avaient un faible niveau en français et en mathématiques. L'une des conséquences majeures était le taux de redoublement des élèves. Le Projet a alors formé les professeurs de maths et de français et a accordé une subvention au collège pour dérouler un programme de remédiation pour les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème}. Lors des premières évaluations qui ont suivi les cours de remédiation, une nette amélioration des résultats a été constatée surtout en mathématiques. Le taux de redoublement a beaucoup baissé au bonheur des élèves et des parents, amenant les membres du CGE à examiner les moyens de pérenniser ces cours de remédiation.

« Nous avons beaucoup apprécié l'intervention du Project USAID/EPQ. Des professeurs et des Chefs d'établissement ont été formés à la remédiation. Nous comptons poursuivre les activités de remédiation et voir avec le CGE comment motiver les PCR. La remédiation a donné des résultats très satisfaisants : les élèves se sont surtout améliorés en maths et les bonnes notes du second semestre le prouvent bien. Le taux de redoublement a chuté : zéro redoublant dans l'une des classes de 5^{ème} et seulement 3 redoublants dans l'autre. Nous souhaitons que le projet continue ses activités pour le bien d'école sénégalaise. »

Cherif Diop
Principal CEM de Ndiosmone

Grace à L'USAID, le jeune collège de Koulor se développe

« Le taux de scolarité était très faible à Koulor. Les populations étaient réticentes à envoyer leurs enfants à l'école, surtout les filles exposées aux mariages et aux grossesses précoces. Mais grâce au forum communautaire et à la campagne de sensibilisation initiés avec l'appui de l'USAID/EPQ, le taux de scolarité s'est amélioré surtout chez les filles et mieux, les communautés sont plus impliquées dans les activités de l'école. ».

*El Hadji Jim Sarr,
Principal CEM Koulor*

Les débuts du collège de Koulor n'ont pas toujours été faciles. Le taux de scolarisation des filles était très faible. Les parents refusaient de les scolariser, n'y voyant aucun intérêt. Soutenu par le Projet USAID/EPQ, le collège a organisé un forum communautaire et s'est lancé dans une campagne de sensibilisation pour la scolarisation des filles de Koulor et des villages environnants.

Au sortir de ces activités de proximité, beaucoup de villageois ont changé la perception qu'ils avaient de l'école et y envoient désormais leurs enfants. Le taux de

scolarisation s'est nettement amélioré. En outre, grâce à l'USAID/EPQ, les professeurs ont pu bénéficier de cours de remédiation permettant ainsi d'améliorer le niveau des élèves en français et en maths.

L'USAID renforce les compétences de base des élèves du CEM Ouro Himadou en français et en maths

Avant l'arrivée du Projet USAID/EPQ, les élèves du CEM Ouro Himadou avaient un faible niveau en français et en mathématiques. Moussa Ba, principal du collège se rappelle : « après les tests diagnostiques, j'ai été éccœuré par la faiblesse du niveau de mes élèves de 6^{ème} et 5^{ème} en maths et français. » Le Projet a alors formé les professeurs de



maths et de français et a accordé une subvention au collège pour dérouler un programme de remédiation pour les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème}. Lors des premières évaluations qui ont suivi les cours de remédiation, une nette amélioration des résultats a été constatée au bonheur des élèves et des parents, amenant les membres du CGE à examiner les moyens de pérenniser ces cours de remédiation.

SUCCESS STORY USAID/EPQ

L'USAID AIDE LE COLLEGE DE FONGOLIMBI A S'APROVISIONNER EN EAU

Des cours du programme Passeport Pour la Réussite (PPR) ont permis de résoudre le problème

Fongolimbi est un chef-lieu d'arrondissement niché dans les montagnes et à 27 kilomètres de la capitale régionale Kédougou. Dans cette partie Sud-est du pays, les températures peuvent facilement y atteindre 45 degrés durant l'année scolaire.



Les membres du club PPR au CEM Fongolimbi

Depuis sa création en 2004, le Collège situé à un kilomètre du village est confronté à un sérieux problème d'eau. Parfois, pour démarrer leurs enseignements, les professeurs utilisent des mouchoirs secs pour effacer les tableaux. Quant aux élèves, ils sont obligés après les séances d'Education physique, de suivre les cours suivants assoiffés et sans se laver les mains ni les pieds. Pis, ceux qui ont soif ou envie de faire un besoin

naturel sont obligés de patienter jusqu'à la descente pour se désaltérer ou se soulager.

En étudiant la dernière unité intitulée « apprentissage par le service » du cours sur le programme Passeport Pour la Réussite (PPR), les élèves du premier groupe bénéficiaire de cette formation ont évoqué à l'unanimité dans les ateliers, un problème qu'ils vivaient tous : le manque d'eau au sein du collège. C'est ainsi qu'ils se sont engagés à résoudre ce problème en élaborant un plan d'action pour une durée de trois mois. Ce faisant, ils se sont organisés en quatre groupes (10 élèves /par groupe) et chaque groupe devrait approvisionner le collège en eau pendant une semaine dans le mois. A cet effet, le responsable de groupe nommé par ses camarades leur rappelait la semaine de travail et, en collaboration avec le surveillant et les facilitateurs, il marquait dans un cahier le travail effectué par son groupe. Pendant ces trois mois, les élèves ont correctement approvisionné le collège en eau avec des seaux et des bidons qu'ils transportaient sur des vélos ou sur leurs têtes. Dans chaque classe, ils plaçaient un seau d'eau pour la boisson et le reste était laissé à la direction sous le contrôle des surveillants pour les tableaux et d'autres besoins.

La réalisation de ce projet de service communautaire intitulé « Approvisionnement en eau du Collège » a été rendu possible par un appui de l'USAID. En effet, ce sont 300 litres d'eau qui sont fournis chaque jour au collège pour éteindre la soif de 424 élèves et du personnel administratif et, régler tous les autres besoins en eau. Selon Eva Diadiou, facilitatrice du PPR au CEM de Fongolimbi, cet appui de l'USAID a également permis de mener des activités de sensibilisation sur cette problématique et d'organiser une journée de partage des résultats entre les facilitateurs et les élèves bénéficiaires du programme et les autres élèves, les professeurs, parents, partenaires de l'éducation à savoir les jeunes les groupements de femmes, les autorités de la localité et les professeurs sur les problèmes de l'eau au collège.



Les élèves du CEM de Fongolimbi ont créé un club pour mieux gérer l'utilisation de l'eau à l'établissement.

A cet effet, les solutions suivantes ont été proposées :

- Mettre en place un comité de gestion d'eau
- Etablir un calendrier dès l'ouverture pour toutes les classes
- Créer une caisse de solidarité d'approvisionnement en l'eau (demander une somme lors des inscriptions, organiser des activités lucratives, solliciter un soutien auprès des partenaires et personnes de bonne volonté)



Selon Ibrahima Bana Bâ, professeur à Fongolimbi, « cet appui de l'USAID est salué par toute la communauté éducative. Le programme PPR a été très apprécié par les élèves qui se sont sentis responsabilisés. En plus de régler le problème de l'eau du collège, il leur a permis se rapprocher.»



Le rêve des élèves devient réalité

Avant l'arrivée de l'USAID/EPQ à Fatick, le CEM de Missirah ne disposait pas de toilettes adéquates et fréquentables pour les filles. A la suite du forum communautaire appuyé par le Projet, la communauté a décidé de se mobiliser pour trouver une solution à ce problème. Aujourd'hui, l'école dispose de toilettes fonctionnelles séparées, permettant aux élèves d'avoir un meilleur environnement scolaire et de fournir de meilleurs résultats.

L'eau coule à flot au CEM de Ndiosmone

Depuis sa création en 2005, le collège est resté confronté à un problème d'approvisionnement en eau. Pour boire, faire leur toilette ou effacer les tableaux, les élèves étaient obligés de chercher de l'eau, à tour de rôle, dans les concessions environnantes ou dans les puits. Le Projet USAID/EPQ a encadré la tenue d'un forum communautaire au cours duquel le problème de l'eau qui suppose au collège a été discuté et des solutions ont été proposées.



Borne fontaine réalisée au CEM Ndiosmone par l'APE après un forum communautaire

Aujourd'hui, grâce à aux efforts conjugués du projet et de la communauté, le collège de Ndiosmone est doté d'une borne fontaine. L'établissement ne connaît plus ces désagréments qui perturbaient le bon fonctionnement des cours. Les élèves peuvent dès lors se concentrer dans leurs études. Une amélioration a été notée dans les résultats scolaires au grand bonheur des parents.

**ANNEXE V : PLAN DE SUIVI DE PERFORMANCE DU PROJET
AVEC LES PRÉVISIONS ET LES RÉSULTS RÉELS D'EPQ**

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|---|--|--------------------------|---------------------|-----------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|---------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Respon-sibility | FY 1 04/10-09/10 | FY 2 10/10-09/11 | FY 3 10/11-09/12 | FY 4 10/12-09/13 | FY 5 10/13-09/14 | |
| OUTCOME 0: IMPROVED EDUCATION QUALITY IN SENEGAL | | | | | | | | | | | |
| 0.A: # of learners enrolled in USG-supported middle schools (standard) | Students enrolled in middle schools supported by EPQ | Sex | MoE FAR data | Annual | EPQ | 0 | TBD | TBD | TBD | TBD | TBD |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 41,478 | 76,769 | 81,056 | 108,996 | 308,299 |

This indicator was merely to be reported on. The project was able to complete this reporting requirement.

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|------------------|--------|-----|---|---|---|---|---|---|
| 0.B: # of laws, policies, regulations, or guidelines developed or modified to improve equitable access to or the quality of education services | Government adopts policies implementing, e.g., teacher/principal performance standards; youth development programs | NA | Activity Reports | Annual | EPQ | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 1 | 3 | 0 | 1 | 5 |

0.B was a USAID standard indicator (standard indicators are highlighted in yellow throughout the document). The 5 laws, policies, regulations, or guidelines developed or modified that the project contributed to were: 1) creation of the regional training centers (CRFPE); 2) a Presidential decree that set the organizational structure of the CRFPEs; 3) a ministerial decree of application of the presidential decree; 4) a formal DEMSG directive and guidelines to IAs and school principals on how to institutionalize remediation hours and include remediation hours as part of the teaching schedule; and, 5) a Presidential decree to institutionalize remediation as an education quality improvement tool.

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|----|------------------|--------|-----|---|---|---|---|---|----|
| 0.C: # of baseline or feasibility studies | | NA | Activity Reports | Annual | EPQ | 0 | 8 | 2 | 0 | 0 | 10 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 4 | 4 | 3 | 1 | 12 |

EPQ completed 12 baseline or feasibility studies. These included: 1) a feasibility study on CDEPS; 2) a baseline study on the number of females in leadership roles within the MOE; 3) a study on youth employability in EPQ zones; 4) a baseline study on the number of female teachers in middle schools in target regions; 5) a CRFPE training needs study; 6) Teacher performance standards study; 7) Gender and social factors affecting MOE teacher recruitment and placement; 8) a study on inclusive education study; 9) a baseline survey on radio listeners and rural radio station capacity for community mobilization efforts; and 10) 3 baselines of math and French competency for students in 7th, 8th, and 9th grades.

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|------------------|--------|-----|---|---|---|---|---|---|
| 0.D: # of information gathering or research activities | Information gathering or research activities" refer to efforts to gather and analyze information in a systematic fashion on a specific topic | NA | Activity Reports | Annual | EPQ | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |

EPQ completed 2 information gathering or research activities. These included: 1) research on the equipment and staffing needs of the CRFPEs; and 2) training needs of regional gender specialists.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|-----------------------------------|--|--------------------------|---------------------|-----------|----------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|----------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Responsibility | FY 1 04/10- 09/10 | FY 2 10/10- 09/11 | FY 3 10/11- 09/12 | FY 4 10/12- 09/13 | FY 5 10/13- 09/14 | |
| 0.E: # of monitoring plans | plans designed to monitor the performance of a project or program. | NA | Reports, PMP | Annual | EPQ | 1 | | 1 | 1 | 0 | 3 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | 1 | | 1 | 1 | 0 | 3 |

O.E. was a USAID standard indicator. EPQ developed and submitted 3 monitoring plans during the life of the Agreement, including 2 Performance Monitoring Plans (PMP), and 1 Environmental Mitigation and Monitoring Plan (EMMP).

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----|------------------|--------|-----|---|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| 0.F: # of people trained in monitoring and evaluation with USG assistance | These are individuals trained on M&E for the EPQ project, rather than a formal course on M&E | Sex | Activity Reports | Annual | EPQ | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 31 | 0 | 0 | 0 | 31 |

O.F. was a USAID standard indicator. EPQ considerably surpassed this target. Originally, it was assumed that only one regional representative of the MOE needed to be trained in assisting with monitoring project activities; however, it became clear that monitors needed to be trained at the department level, also. As a result, 31 regional and department MOE staff members of the Division of Middle and Secondary School (DEMSG) were trained on monitoring and evaluation.

| | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--|----|---------|--------|-----|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 0.G: # of special studies | | NA | Reports | Annual | EPQ | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |

The special studies that EPQ completed were: 1) a study on minimum incentives to recruit female teachers to rural schools in the target regions, and 2) Progress report on the decentralization of the CRFPEs which included an organizational study, two years following their establishment.

| OUTCOME 1: A BETTER EDUCATED/MOTIVATED TEACHER WORKFORCE, THAT INCLUDES MORE WOMEN TEACHERS, WITH DEFINED CAREER STRUCTURE AND PEER SUPPORT (COMPONENT 1) | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------|-----------------|--------|----------------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| OUTCOME 1.1. IMPROVED AND INCREASED OPTIONS FOR DELIVERY OF PRE- AND IN-SERVICE TEACHER TRAINING | | | | | | | | | | | |
| 1.1.A: Number of CRFPEs created that provide pre and in service training to middle school teachers | The number of CRFPs created that are providing initial and/or in service training to middle school teachers. | Region | Project records | Annual | Component Leader M&E | 0 | 2 | 5 | 8 | 8 | 8 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | 0/0 | 0/0 | 0/14 | 0/14 | 0/14 | 0/14 |

The CRFPEs were created by presidential decree with EPQ assistance. However, none of them are providing pre-service teacher training to middle school teachers. Rather, pre-service teacher training and certification of middle school teachers was left to the Faculty of Education (FASTEF) at the University of Cheikh Anta Diop in Dakar (and, at the end of the project, to faculties of education in other universities—Université de Gaston Berger (UGB), Bambei University, and the University of Ziguinchor). All 14 CRFPEs, however, were providing pre-service teacher training to elementary school teachers, and in-service teacher training to both elementary and middle school teachers. Thus, the 0/14 noted above represents 0 CRFPEs providing pre-service middle school teacher training, but 14 CRFPEs are providing in-service teacher training.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|--|---|--------------------------|---|------------------|---------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|---------------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Respon-sibility | FY 1 04/10-09/10 | FY 2 10/10-09/11 | FY 3 10/11-09/12 | FY 4 10/12-09/13 | FY 5 10/13-09/14 | |
| 1.1.B: % of female MS teachers in CRFPs / regional training centers | % of MS teachers in CRFPs who are female (the percentage of females among teachers enrolled in the CRFP for pre or in-service training. | Region | Register of students enrolled in the CRFP | Annual (January) | Regional teams, M&E | | | Baseline | Baseline +10% | Baseline +25% | Baseline +25% |
| EPQ ACTUALS | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Here again, because the CRFPs are not providing any long-term pre-service training to middle school teachers, there are no middle school teacher trainees enrolled in the CRFPs. CRFP trainers are providing in-service training to middle school teachers in response to MOE requests or needs expressed in school improvement plans (PAQ), but this training often takes place at the school or departmental level, and there is no formal enrollment at the CRFP level. To date, there is no established calendar of in-service training for all CRFPs; rather, each CRFP establishes its own calendar of training according to the needs of their respective teachers, in response to school requests, and according to their budget.

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------------|----------------------|------------------|---------------------|--|------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1.1.C: % of MS teachers entering the profession having participated in appropriate pre-service training | Percentage of teachers who begin their career after having completed a training at FASTEF or a CRFP | Region; Sex | FASTEF and CRFP, DRH | Annual (January) | Regional teams, M&E | | Baseline | Baseline +10% | Baseline +17% | Baseline +25% | Baseline +25% |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 22% | 35% | 100% | 100% | 100% |

In fiscal year 2012-2013, the MOE set the policy that it would no longer recruit middle school teachers who were not certified. Since then, all middle school teachers entering the profession are certified.

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------------------------|-----|------------------|---------------------|--|------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1.1.D: % of teachers in supported schools who have appropriate training | Percentage of teachers in EPQ supported schools overall who have a professional diploma. | Region; Sex (see 1.1.E) | DRH | Annual (January) | Regional teams, M&E | | Baseline | Baseline +10% | Baseline +17% | Baseline +25% | Baseline +25% |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 23% | 37% | 23% | 46% | 33% |

Because the number of supported school changed from year to year, this indicator also went up and down. With pressure from the MOE, FASTEF (the faculty of education responsible for providing pre-service training and certification to middle school teachers) increased its efforts to train and certify the teachers who had been recruited with no or little training (*vacataires* and *contractuels*). Therefore, there was a significant increase in the certification of already recruited teachers in the last year of the project. Overall, the average increase over the 4-year life of the Agreement was 33%, exceeding the target increase of 25%.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|---|--|--------------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|---------------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Responsibility | FY 1 04/10-09/10 | FY 2 10/10-09/11 | FY 3 10/11-09/12 | FY 4 10/12-09/13 | FY 5 10/13-09/14 | |
| 1.1.E: % of female teachers in USAID/EPQ supported regions | Percentage of teachers in EPQ supported regions who are female | Region | DRH | Annual (January) | Regional teams, M&E | Baseline | Baseline | Baseline +5% | Baseline +10% | Baseline +25% | Baseline +25% |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 15% | Baseline -13% | Baseline +13% | Baseline +26% | Baseline +26% |

During the first full fiscal year of project implementation, there was a 13% decrease in female teachers in the project regions, as many of the female teachers who had been posted to the rural and hardship posts requested transfers. The project focused its efforts on helping the MOE's Human Resource Division (DRH) establish quotas for female teachers, and bonuses for those who were willing to be posted and work in rural areas for at least 2-3 years. As a result, by the end of the project, there was a 26% increase of female teachers in USAID/EPQ-supported regions.

| OUTCOME 1.2: INCREASED LINKAGES BETWEEN PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHER EDUCATION CURRICULA AND SYSTEMS FOR ASSESSING TEACHER PERFORMANCE | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|--|--------|------------------|--|----------|---|---|---|---|
| 1.2.A: # of CRFPEs and other training providers using professional development modules based on performance standards | CRFPEs/other training providers (e.g. FASTEF) that are using modules based on performance standards | NA | Documentation of new modules and verification of their use in CRFPEs, FASTEF | Annual | Component Leader | | Baseline | 2 | 5 | 8 | 8 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 0 | 0 | 8 | 8 | 8 |

The project integrated performance standards on a set of professional development modules for the CRFPEs. These were tested in 8 CRFPEs during FY 2012–2013, including the 6 CRFPEs of the project regions of Fatick, Tambacounda, Kédougou, Kolda, Sédhiou, and Ziguinchor. They were also used by the CRFPEs in St. Louis and Louga. These are the same CRFPEs that are using them today, although all trainers in the 14 CRFPEs of the country have been trained, and materials have been distributed so that they can offer the professional development modules in the coming years.

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|----|----------------------------------|--------|------------------|--|---------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1.2.B: Teacher performance standards institutionalized across all teacher education and professional development programs | Milestone. Follow the stages of integration of the performance norms by the MoE | NA | Review of curricula and policies | Annual | Component Leader | | <i>Principles adopted</i> | <i>Stds drafted and tested</i> | | <i>Stds institutn-alized</i> | <i>Stds institutn-alized</i> |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | Principles adopted | Standards drafted and tested | Standards institution alized | | Standards institution alized |

The teacher performance standards, which include performance indicators, were drafted and tested during the first two years of the project, and were institutionalized by the MOE in October 2011.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|---|---|--------------------------|----------------------------------|-----------|------------------|------------------|---|-------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|-----|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Respon-sibility | FY 1 04/10-09/10 | FY 2 10/10-09/11 | FY 3 10/11-09/12 | FY 4 10/12-09/13 | FY 5 10/13-09/14 | |
| 1.2.C: Coordinated pre-service and in-service teacher training modules developed based on teacher standards & competencies | Milestone. Follow the stages of integration of the modules by the CRFPs/MoE | NA | Review of curricula and policies | Annual | Component Leader | | <i>Targeted modules identified, specs drafted</i> | <i>Target modules drafted</i> | <i>Target modules tested</i> | <i>Target modules adopted by MoE</i> | |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | Targeted modules identified | Target modules drafted | Target modules tested | Modules being adopted | |

As noted in the final report, FASTEF, which reported to the Ministry of Higher Education, was reluctant to change its established curriculum materials, so there was little advancement in developing pre-service teacher training modules based on teacher standards. However, the project, together with the MOE, was able to identify in-service teacher training modules that were modified to include teacher standards and competencies. These were tested and utilized by 8 CRFPEs (see 1.2.A. above). Following additional training provided by the project in the final year of the project, all 14 CRFPEs are now capable of—and have the materials to—provide the training to middle school teachers.

| OUTCOME 1.3: CAREER STRUCTURE LINKED TO TEACHER SENIORITY, TRAINING AND PERFORMANCE TO CLEAR PATHS FOR ADVANCEMENT AND INCENTIVES | | | | | | | | | | | |
|--|---|--------|--------------------------------------|--------|---------------------|-----------------|---------------------------|----------|----------|----------|----------|
| 1.3.A: # of IAs recruiting and assigning teachers based on a performance-based standards policy | # of IAs that recruit and hire teachers trained by the CRFPs/FASTEF | Region | Review of personnel registers of IAs | Annual | Regional teams, M&E | Dialogue test'd | Policy framework developd | 2 | 2 | 4 | 8 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

EPQ did not achieve this target indicator because recruitment and assignment of middle school teachers continues to be done at the national level. Therefore, no IAs have the legal authority to recruit or assign teachers.

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|----|-------------------------|--------|------------------|--|--|--|---|--|--|
| 1.3.B: MoE institutionalizes standards for recruiting middle school teachers, and for certifying contractual teachers | Milestone. Follow the stages of integration of the recruitment standards and certification of contractual teachers by the MoE | NA | Review of MoE documents | Annual | Component Leader | | <i>Principle of min hiring stds obtained</i> | <i>Minimum stds drafted and tested</i> | | <i>Minimum standards institutionalized</i> | <i>Minimum standards institutionalized</i> |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | Standards validated | | Recruitment policy being drafted | Draft policy being finalized | Draft policy being finalized |

The MOE does not have a formal recruitment policy for recruiting middle school teachers. The project, therefore, worked with the MOE's human resource division to draft a recruitment policy. Due to a number of factors, including staff turnover at the ministry (there were 3 ministers in the four years of the project), political unrest during the presidential election, and pressure from several dozen teachers' unions, this activity was slower than anticipated. By the end of the project, a draft policy had been drafted and was being finalized by the MOE.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|---|---|--------------------------|--|-----------|------------------|------------------|--|---|--|------------------|--|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Responsibility | FY 1 04/10-09/10 | FY 2 10/10-09/11 | FY 3 10/11-09/12 | FY 4 10/12-09/13 | FY 5 10/13-09/14 | |
| 1.3.C: Performance indicators developed which build on the MoE's teacher performance standards developed with USAID/ PAEM and EDB assistance | Milestone. Follow the stages of the development of performance indicators | NA | Exploitation des documents administratifs du Ministère | Annual | Component Leader | | <i>Initial set of new indicators drafted</i> | <i>Full set of inds drafted, tested</i> | <i>Inds finalized, validated by MoE</i> | | <i>Inds finalized, validated by MoE</i> |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | Indicators identified | Performance standards that include performance indicators drafted and tested | Standards that include performance indicators validated | | Standards that include performance indicators validated |

The performance standards that were drafted, tested, validated, and institutionalized by the MOE under the project (see 1.2.B.) included performance indicators. The standards and indicators were institutionalized by the MOE in October 2012.

| OUTCOME 2: IMPROVED SCHOOL GOVERNANCE AND MANAGEMENT (COMPONENT 2) | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------|-------------------------------------|--------|---------------------|--|---------------------|---------------------------------------|---------------------|--|----------------|
| 2.A: % of USAID-supported MS reporting at least an annual inspection visit by IVS | USAID supported middle schools that have received at least one annual inspection visit by IVS in the past year | Region | IVS reports, school visit registers | Annual | Regional teams, M&E | | <i>Will monitor</i> | <i>Will monitor</i> | <i>Will monitor</i> | <i>Will monitor</i> | <i>Monitor</i> |
| ACTUALS | | | | | | | 3% | 10% (only one region reported) | 38% | No report was provided by IVS this year | |

This indicator was merely to be reported on by the project.

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|--------|------------------------------------|--------|---------------------|--|---------------------|---------------------------------------|---|---|----------------|
| 2.B: % of USAID-supported MS reporting at least two annual inspections by IS | USAID supported MS that have received at least two annual inspection visits by IS. | Region | IS reports, school visit registers | Annual | Regional teams, M&E | | <i>Will monitor</i> | <i>Will monitor</i> | <i>Will monitor</i> | <i>Will monitor</i> | <i>Monitor</i> |
| ACTUALS | | | | | | | 18% | 13% (only one region reported) | No report was provided by IS this year | No report was provided by IS this year | |

This indicator was merely to be reported on by the project.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|---|---|--------------------------|--|-----------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Responsibility | FY 1 04/10- 09/10 | FY 2 10/10- 09/11 | FY 3 10/11- 09/12 | FY 4 10/12- 09/13 | FY 5 10/13- 09/14 | |
| OUTCOME 2.1. WHOLE SCHOOL STRUCTURES SUPPORTED TO IMPROVE OPPORTUNITY TO LEARN, SCHOOL PERFORMANCE, AND GOVERNANCE | | | | | | | | | | | |
| 2.1.A. # of school governance structures supported | CGE that benefit from one or more of the following : -Trainings organized by EPQ -Grants for implementing school activities outlined in the PE -Material contributions | Region | Signed « Etats de paiement » Delivery docket; Activity Reports | Quarterly | Component Leader M&E officer | 0 | 72 | 168 | 264 | 360 | 360 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 72 | 168 | 272 | 260 | 341 |

This was a USAID standard indicator. The project did not achieve the target for this indicator, because the number of project intervention regions was reduced from 8 to 6 and then finally to 4 for the final year of the project to more closely align with the USAID education strategy. In the final year of the Agreement, EPQ supported all middle schools in its target regions of Ziguinchor, Sédhiou, Kolda, and Kédougou, for a total of 260 schools for FY 13-14. The total number of schools supported during the life of Agreement was 341 in 6 regions.

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------|--|-----------|---------------------------------|---|-----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2.1.B: % of target CGEs that hold community forums to discuss performance and plans based on school-generated data | Community forums are tools for dialogue and analysis of the performance of the school. | Région | Exploitation des Reports de l'activité | Bi-Annual | Component Leader M&E officer | 0 | 65 (90% of school total) | 151 (90% of total) | 237 (90% of total) | 324 (90% of total) | 324 (90% of total) |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 72 100% | 168 100% | 272 100% | 260 100% | 341 100% |

EPQ supported school self-assessments (AEC), community forums, and the development of school improvement plans (PAQ) through small, fixed obligation grants. One of the milestones to complete for disbursement of one of the grant tranches was the community forum to discuss school performance and identify priorities for school improvement. As a result, all partner schools held community forums as part of their grants.

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|----------------|--------------------------------------|-----------|---------------------------------|---|-----------|------------|------------|------------|------------|
| 2.2.A: # of school administrators and officials trained | Number of school principals and local MoE staff (regional and departmental MOE staff such as CP, IS, IVS) trained with EPQ support. To be counted the training must be at least 3 days | Region; Sex | Attendance sheets & Activity reports | Quarterly | Component Leader M&E officer | 0 | 72 | 168 | 264 | 360 | 360 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 72 | 168 | 272 | 260 | 341 |

This was a USAID standard indicator. The project did not achieve the target for this indicator, because the number of project intervention regions was reduced from 8 to 6 and then finally to 4 for the final year of the project to more closely align with the USAID education strategy. In the final year of the Agreement, EPQ supported all middle schools in its target regions of Ziguinchor, Sédhiou, Kolda, and Kédougou, for a total of 260 schools. The total number of schools supported, and the number of school administrators trained during the life of Agreement was 341 in 6 regions.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|--|--|--------------------------|------------------------------------|-----------|------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Respons-ibility | FY 1 04/10- 09/10 | FY 2 10/10- 09/11 | FY 3 10/11- 09/12 | FY 4 10/12- 09/13 | FY 5 10/13- 09/14 | |
| OUTCOME 2.3: SCHOOL-BASED PERFORMANCE MANAGEMENT SYSTEMS STRENGTHENED AND MADE TRANSPARENT | | | | | | | | | | | |
| 2.3.A: # of schools that report increases of key OTL baseline measures (days open, teacher and student attendance, FSQ conditions) (90% of aggregate) | Middle schools that achieve an improvement in at least 50% of their OTL indicators | Region | Tools to be developed based on SSA | Annual | Component Leader M&E officer | 0 | 65 | 151 | 237 | 324 | 324 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 0 | 103 | 260 | 250 | 324 |

The project developed a School Report Card (BPC) that tracked OTL. The school management committee (CGE) members were tasked with completing the BPC every year, as part of the school self-assessment process. The results were discussed during a community forum, and priorities for school improvement were identified that then became part of the school improvement plan. As a result of training and community mobilization activities, EPQ was able to achieve this target, despite the decrease in target intervention regions.

| Outcome 3 : Increased Teacher/Student Competency In French Reading And Math | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------|---|-----------|-----------------------|---|-----------|------------|------------|------------|------------|
| 3.A: # of direct intervention schools | Number of middle schools in which EPQ has activities | Region | EPQ Activity Reports, documentation of agreements with MoE & the project on selection of schools, etc | Quarterly | Component leader, M&E | 0 | 72 | 168 | 264 | 360 | 360 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 72 | 168 | 272 | 260 | 341 |

The project did not achieve the target for this indicator, because the number of project intervention regions was reduced from 8 to 6 and then finally to 4 for the final year of the project to more closely align with the USAID education strategy. In the final year of the Agreement, EPQ supported all middle schools in its target regions of Ziguinchor, Sédhiou, Kolda, and Kédougou, for a total of 260 schools for FY 13-14. The total number of schools supported during the life of Agreement was 341 in 6 regions.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|--|--|---|---------------------|-----------|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Responsibility | FY 1 04/10- 09/10 | FY 2 10/10- 09/11 | FY 3 10/11- 09/12 | FY 4 10/12- 09/13 | FY 5 10/13- 09/14 | |
| 3.B: % of students who meet min. competency in math in EPQ supported middle schools | Minimum competency will be determined, Diagnostic tests to be done for 6e, 5e and 4e at the beginning of each academic year. | Sex; Region; Grades 6 ^e 5 ^e , 4 ^e | Test Reports | Annual | Component leader, M&E and other experts | | Baseline | Baseline +10% | Baseline +17% | Baseline +25% | Baseline +25% ³ |
| EPQ ACTUALS | see below | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|--------------|--------|---|--|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 3.C : % of students who meet min. competency in French in EPQ supported middle schools | Minimum competency will be determined. Diagnostic tests to be done for 6e, 5e and 4e at the beginning of each academic year. | Sex; Region; Grades 6 ^e , 5 ^e , 4 ^e | Test Reports | Annual | Component leader, M&E and other experts | | Baseline | Baseline +10% | Baseline +17% | Baseline +25% | Baseline +25% |
| EPQ ACTUALS | see below | | | | | | | | | | |

The EPQ remedial program was rolled out in phases. During the first year, the remedial program was introduced to 7th graders in the project intervention regions, as EPQ staff and MOE partners wanted to test the program and materials. After the first round of testing took place, it was evident that a far greater number of students needed remedial help than originally planned. Therefore, the decision was made to train more teachers, and to roll out the remediation program by academic year. The first year, 7th graders were tested and participated in the program; in the second year, both 7th and 8th graders participated in the program, and by the final year of the program, 7th, 8th, and 9th graders participated. This rollout made it difficult to calculate overall baselines. See tables below for breakdown of percentages of students who met minimum competency in math and French in supported schools, by grade level.

Indicator 3B: Percent of students who meet minimum competency in Math in EPQ-supported schools

| | | FY 3, 2011-12a | FY 4, 2012-13b | FY5, 2013-14c | |
|-----------|-------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|
| | | Start of school year | Start of school year | Start of school year | End of school year |
| 7th grade | Girls | 25% | 21% | 25% | 76% |
| | Boys | 27% | 25% | 27% | 77% |
| 8th grade | Girls | | 30% | 30% | 79% |
| | Boys | | 28% | 31% | 78% |
| 9th grade | Girls | | | 39% | 83% |
| | Boys | | | 41% | 83% |

Indicator 3C: Percent of students who meet minimum competency in French in EPQ-supported schools

| | | FY 3, 2011-12a | FY 4, 2012-13b | FY5, 2013-14c | |
|-----------|-------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|
| | | Start of school year | Start of school year | Start of school year | End of school year |
| 7th grade | Girls | 43% | 34% | 34% | 78% |
| | Boys | 47% | 36% | 38% | 78% |
| 8th grade | Girls | | 47% | 46% | 79% |
| | Boys | | 43% | 51% | 78% |
| 9th grade | Girls | | | 60% | 90% |
| | Boys | | | 65% | 90% |

- a: Based on data from the diagnostic test administered at the start of the school year. 2011-12 data includes students from 69 schools in the regions of Fatick, Kédougou, Kolda, Sédhiou, Tambacounda and Ziguinchor.
- b: Based on data from the diagnostic test administered at the start of the school year. 2012-13 data includes students from 189 schools in the regions of Fatick, Kédougou, Kolda, Sédhiou, Tambacounda and Ziguinchor.
- c: Based on data from the diagnostic test administered at the start and end of the school year. 2013-14 data includes students from 260 schools in the regions of Kédougou, Kolda, Sédhiou, and Ziguinchor.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|--|---|--------------------------|---|---|--------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|---------------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Responsibility | FY 1 04/10-09/10 | FY 2 10/10-09/11 | FY 3 10/11-09/12 | FY 4 10/12-09/13 | FY 5 10/13-09/14 | |
| 3.D : % decrease in middle school repetition rate in USAID intervention regions | Grade failure rate compared to previous period. Proportion of students enrolled at one grade level who stay in the same grade level during the following academic year. | Sex; Region | School Principals (rapports de rentrée) | Annual (either at beginning or end of academic year, TBD) | Component leader, M&E IA/IDENS | Baseline | Baseline | Baseline -5% | Baseline -10% | Baseline -15% | Baseline -15% |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 17% | --- | --- | --- | --- |

In FY 11-12, the MOE established its program of "zero redoublement" ("Zero Repetition"), and no longer required schools to report on this indicator.

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------------|---|---|--------------------------------|------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 3.E : % of grade 10 students in USAID intervention regions who obtained a MS BFEM certificate after taking the exam | The BFEM is an exam taken at the end of middle school. The BFEM pass rate will be number of students passing the BFEM from the number of students who took the exam. | Sex; Region | School Principals (rapports de rentrée) | Annual (either at beginning or end of academic year, TBD) | Component leader, M&E IA/IDENS | Baseline data to be provided | 44% | 48% | 52% | 56% | 56% |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 54% | 76% | 61% | 49% | 49% |

This indicator went up and down during the life of the project. One year, because teacher strikes lasted half the academic year, the year was extended and the BFEM was offered twice, allowing students who failed it the first time to retake it a couple of months later. The project expects an increase in the FY 2014–2015 BFEM results, the first year that students who participated in the remediation program will be taking the exam.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|--|--|--------------------------|--------------------------------------|-----------|-------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|--------------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Respon-sibility | FY 1 04/10-09/10 | FY 2 10/10-09/11 | FY 3 10/11-09/12 | FY 4 10/12-09/13 | FY 5 10/13-09/14 | |
| OUTCOME 3.1: IMPROVED LITERACY AND NUMERACY INSTRUCTIONAL PRACTICES | | | | | | | | | | | |
| 3.1.A : # of teachers/educators trained with USG support** | To be counted the training must be at least 3 days | Sex; Region | Attendance sheets & Activity reports | Quarterly | Leaders of Components 1, 3 & 4, M&E | 0 | 680 | 907 | 907 | 907 | 3,401 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | 0 | 0 | 735 | 1,487 | 1,215 | 3,437 |

This is a USAID standard indicator. Despite the decrease in the number of project intervention regions, EPQ was able to achieve this target.

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|----------------------|------------------------|--------|-----------------------|---|---|------------|------------|--------------|--------------|
| 3.1.B : # of teachers using techniques designed to promote student acquisition of basic skills in French and math | Teachers are those trained with support from EPQ in these areas, a sample of teachers will be observed in their classrooms | Sex; Region; Subject | Reports from observers | Annual | Component leader, M&E | 0 | 0 | 227 | 363 | 544 | 1,134 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | | 229 | 301 | 1,113 | 1,643 |

The project trained CRPE inspectors to observe teachers in class, and then provided grants to the CRFPEs to organize teacher observation using the trained inspectors. With the grants provided, the CRFPEs were able to exceed the target number of teachers observed; a total 1,643 were observed using techniques designed to promote student acquisition of basic skills in math and French.

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|----------------------|---|--------|-----------------------|--|---|---------------|---------------|----------------|----------------|
| 3.1.C: # of students served by teachers receiving training from EPQ | EPQ will train teachers in the teaching of basic skills in math and French reading, and they will teach the same group of students, therefore the students will be counted twice due to the manner in which the target had been set. | Sex; Region; Subject | exploitation cahiers de registre des étudiants (documents du collège) | Annual | Component leader, M&E | | 34,000 (680 teachers * 50 students per class) | 45,350 | 45,350 | 45,350 | 272,050 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 59 920 (80 students per class) | 74 480 | 98 880 | 198,754 | 432,034 |

Instead of basing the number of students benefiting from trained teachers, the project collected data from class enrolment for each of the teachers trained. The total number of students who benefited from teachers trained by the project is 432,034. This is a result of class size in the middle school, as well as the number of teachers that were trained by the project.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|--|---|--------------------------|---------------------|-----------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Responsibility | FY 1 04/10- 09/10 | FY 2 10/10- 09/11 | FY 3 10/11- 09/12 | FY 4 10/12- 09/13 | FY 5 10/13- 09/14 | |
| OUTCOME 3.2: GREATER NUMBER OF READING AND MATH MATERIALS AVAILABLE | | | | | | | | | | | |
| 3.2.A: # of textbooks/learning materials provided with USG assistance | Materials identified, adapted, or designed by EPQ, supplied to target schools along with teacher training in instruction on math/French basic skills. | Region; Subject | Delivery records | Annual | Component leader, M&E | 0 | 5,000 | 3,500 | 3,500 | 3,500 | 15,000 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | | 4,469 | 19,094 | 61,502 | 85,065 |

This is a standard USAID indicator. EPQ exceeded this target for a number of reasons. First of all, many schools and CRFPEs asked for additional remediation materials, professional development modules, and CGE training materials, which the project provided. Secondly, during the final year of the project, all other CRFPE instructors in the non-project regions were trained on the project's remedial and school governance materials. Finally, a set of learning materials (training guides, remediation toolkits, etc.) were distributed to each CRFPE in Senegal, so that trainers would have access to them for future training sessions

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|----------------------------|--------------------------------------|--------|-----------------------|---|-------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| 3.3.A : # of MS students participating in supplemental remedial activities | These will be supplemental math and French reading activities supported by EPQ | Sex; Region; Subject | Data collection tool to be developed | Annual | Component leader, M&E | 0 | 8,276 | 8,276 | 8,276 | 8,276 | 33,104 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | | 1,200 | 15,726 | 51,195 | 68,121 |

This target was more than doubled, not only because of the class size in middle schools in the target intervention regions, but also because of the low level of basic competency in French and math that students who arrive in middle school possess. So, despite the fact that the remedial program did not begin until FY 2011 – 2012 (the remedial programs took longer than anticipated to complete and get validated) and the fact that the project intervention regions decreased from 8 to 6 to 4 for the final year of the project, the number of students participating in math and French remedial activities totaled 68,121.

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------|--------------------------------------|-----------|-----------------------|---|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| 3.3.B # of middle schools in the EPQ regions that provide remedial programs in math and French (such as after school remediation programs, summer camps, student clubs) | | Region | Data collection tool to be developed | Quarterly | Component leader, M&E | 0 | 65 | 151 | 237 | 324 | 324 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 12 | 60 | 260 | 250 | 334 |

EPQ was able to achieve this target. Originally, it was thought that about 90% of the 360 schools would participate in the remedial program; however, more than 95% of the targeted schools (334 of 341) participated in the remedial program. Although the school remedial program did not begin until FY 2011–2012, 12 summer camps were offered in the summer of 2011 (FY 2010–2011), which offered remedial training to youth during the weeks prior to the school opening in October.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|---|--|--------------------------|---|-----------|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-----|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Responsibility | FY 1 04/10- 09/10 | FY 2 10/10- 09/11 | FY 3 10/11- 09/12 | FY 4 10/12- 09/13 | FY 5 10/13- 09/14 | |
| OUTCOME 4: EXPANDED OPPORTUNITIES FOR YOUTH EDUCATION, COMMUNITY SERVICE, AND EMPLOYABILITY SKILLS | | | | | | | | | | | |
| 4.A : # percentage points reduction in dropout rate from supported schools | Drop-out rate compared to rate of the previous period. | Sex; Region | School Principals (rapports de rentrée/fin d'année) | Annual | IA/IDENS/ Component 4 Leader, M&E | | Baseline | 3% | 5% | | 5% |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | Not tracked by schools | --- | --- | --- | --- |

This indicator is no longer tracked by the MOE.

| OUTCOME 4.1: YOUTH AND COMMUNITIES MOBILIZED TO ASSESS AND SUPPORT YOUTH DEVELOPMENT NEEDS | | | | | | | | | | | |
|---|------------|-----|-------------------|-----------|-------------|---|---|---|--|--|---|
| 4.1.A : Youth workforce and livelihoods development needs assessment conducted | Milestone. | N/A | assessment report | FY 1, FY3 | Component 4 | 1 | 0 | 1 | | | 2 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | 1 | | 1 | | | 2 |

Two needs assessments were conducted by the project: one at the beginning of the component; one at the end of the component.

| OUTCOME 4.2 : INCREASED EMPLOYABILITY, LIVELIHOOD AND BASIC SKILLS ACQUIRED BY YOUTH | | | | | | | | | | | |
|---|--|----------------|---|-----------|------------------|---|-----|-----|--|--|-----|
| 4.2.A : # teachers/CBO representatives trained on life skills | Individuals trained to become training facilitators by MC or IYF | Sex; Region | Attendance Lists, documentation from MC and IYF | Quarterly | Component 4, M&E | 0 | 120 | 150 | | | 270 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 138 | 173 | | | 311 |

The project trained 311 teachers and NGO/CBO facilitators on the youth modules of employability and life skills.

| Performance Indicator Information | | Data Collection Analysis | | | | Targets | | | | | LOA |
|---|--|--------------------------|---------------------|-----------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|---------------|
| Indicator by Outcomes | Indicator definition | Dis-aggregate by | Data Source/ Method | Frequency | Responsibility | FY 1 04/10-09/10 | FY 2 10/10-09/11 | FY 3 10/11-09/12 | FY 4 10/12-09/13 | FY 5 10/13-09/14 | |
| 4.2.B: # of out-of-school youth participating in remedial training | Youth aged 13 to 19 who have left the school system without completing their studies/receiving a diploma | Sex; Region | Attendance Lists | Quarterly | Component 4, M&E | | Baseline | Baseline +10% | Baseline +15% | | Baseline +15% |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 180 | --- | ---- | ---- | ---- |

Working with out-of-school youth, it quickly became clear that the youth were very mobile, moving from place to place in search of work, and finding odd jobs from time to time. This did not allow them long periods of time to participate in a remedial program. In response to this, the project offered condensed remedial program to 180 during a two-week period in the summer. However, following the first program, it was evident that the out-of-school youth did not have the language nor education level to benefit from the remedial materials, which were in French and targeted early middle school students. The organizations did not see the benefit in offering the program again, so the project was unable to achieve this target.

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|----------------------------------|--|--------|------------------|--|-------|-------|-------|--|--------|
| 4.2.C: # of youth participating in training / education opportunities, community service, and/or employability opportunities | Youth aged 13 to 19, either in school or out of school, who participate in training programs of IYF or MC. | Sex; Region; in or out-of-school | Attendance Lists certificates of participation | Annual | Component 4, M&E | | 4,050 | 8,100 | 8,100 | | 20,250 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 4,815 | 7,840 | | | 12,655 |

As noted in the report, this target was not met due to two major factors. One was that out-of-school youth are very mobile and therefore not able to participate in training programs that last more than a week. The other major factor was that the out-of-school youth did not have the education level or language skills needed to effectively participate in, and benefit from, the training materials. Finally, because the pilot program lasted 2 ½ years, the organizations who were providing the training did not enroll any new participants for the final months of activity, opting to continue working with the ones already enrolled. Thus, no new participants were recorded for the third fiscal year (the final four months of the pilot youth component, from October–December 2012).

| OUTCOME 4.3: INCREASED PARTNERSHIPS IN YOUTH DEVELOPMENT | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------|--------------------------------------|-----------|------------------|---|----|----|---|--|----|
| 4.3.A : # NGOs, CBOs, LGs and private sector companies engaged in youth development, PPPs | Number of NGOs, CBOs and private sector companies that finance youth associations, allow their members to attend IYF or Making Cents trainings, develop programs for youth in their community, or support youth development some way | Region | Data collection tool to be developed | Quarterly | Component 4, M&E | 0 | 7 | 9 | 9 | | 25 |
| EPQ ACTUALS | | | | | | | 43 | 21 | | | 64 |

The project provided grants to 23 organizations. Several of them were umbrella organizations that had member organizations, so a total of 64 organizations benefitted from EPQ youth training.