

# La Qualité de l'Éducation de Base au Sénégal : Une Revue

Rapport Final

14 Avril 2009

Préparé pour USAID/Sénégal par

The Center for Collaboration and the Future of Schooling

Joseph DeStefano

Dr. Mark Robert Lynd

Dr. Barbara Thornton

## Reconnaissance

Le “Center for Collaboration and the Future of Schooling” et les auteurs de ce rapport voudraient exprimer notre appréciation pour l'appui et les contributions que le staff de USAID/Sénégal a pu fournir à cette revue. En particulier, Pape Sow était une ressource de valeur inestimable et en termes de sa connaissance du secteur d'éducation, et en termes de ses raccordements à tous les acteurs principaux que nous avons consulté. En outre, Pape Sow et Brandy Witthoft d' USAID/Sénégal ont contribué à la collecte de données sur le terrain en dehors de Dakar. La qualité de la collecte de données sur le terrain a été encore augmentée par les contributions d'Ousamane Amadou Ndiaye et Charles Owens Ndiaye de la Direction de la planification et de la réforme d'éducation du ministère de l'éducation. Leur aide dans l'évaluation, l'analyse et la compréhension des politiques d'éducation et les capacités institutionnelles était de valeur inestimable.

## Liste des sigles

APE	Association des parents d'élève
AFD	Agence française de développement
BAD	Banque africaine de développement
ACDI	Agence canadienne de développement international
CFEE	Certificat de fin des études élémentaires
CGE	Conseil de gestion d'établissement
CNFC	Centre national de formation continue
CNFIC	Centre national de formation initiale et continue
CPI	Conseiller pédagogique itinérant
DEMG	Direction de l'enseignement moyen général
DPRE	(Direction de la planification et de la réforme en éducation)
DRH	Direction des ressources humaines
EFA-FTI	Education for All – Fast Track Initiative
EFI	École de formation d'instituteurs
EDB	Projet éducation de base
EGRA	Early Grade Reading Assessment
FAR	Fixed Asset Reimbursement
FASTEF	Faculté des sciences et technologie de l'éducation et de la formation
GOS	Gouvernement de Sénégal
IA	Inspection d'académie
ICT	Information Communication Technology
IDEN	(Inspection départementale d'éducation nationale)
IGEN	Inspecteur général de l'éducation nationale
INEADE	Institut national d'études d'action pour le développement de l'éducation
IRs	Résultats intermédiaires (Intermediate Results)
IS	Inspecteur de spécialité
IVS	Inspecteur de la vie scolaire
JICA	Japanese International Cooperation Agency
MOE	Ministère d'éducation
OTL	Opportunité d'apprendre (Opportunity to Learn)
PAEM	Projet d'appui à l'enseignement moyen
PE	Projet d'établissement ou d'école
PRF	Pole régional de formation
SELS	Syndicat des enseignants libres du Sénégal
SNERS	Système national d'évaluation du rendement scolaire)
SOAG	Strategic Objective Grant Agreement
SUDES	Syndicat unique démocratique des enseignants du Sénégal
USAID	United States Agency for International Development

## Résumé Exécutif

### Introduction

Ce rapport présente les résultats d'une revue de la qualité d'éducation au Sénégal qui a été conduit pendant trois semaines à partir du 17 février jusqu'au 6 mars 2009. USAID a commissionné la revue dans l'objectif de :

- Analysez les contraintes principales de qualité dans le sous-secteur primaire d'éducation et passez en revue les activités de qualité de l'enseignement moyen actuellement soutenu par USAID/PAEM.
- Identifiez les lacunes de capacité critiques dans le système d'éducation prenant en compte ce qui suit : larges questions de capacité ; capacité d'exécution ; capacité d'assurer la qualité ; capacité de soutenir la décentralisation ; et capacité de mettre en application des plans nationaux.
- Développez une description de programme pour une nouvelle activité d'éducation.

The Center for Collaboration and the Future of Schooling a appliqué une méthodologie pour cette revue qui place une prime sur l'analyse des dimensions non seulement techniques, mais également institutionnelles et politiques des facteurs influençant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles sénégalaises. Notre approche était d'interviewer de nombreux fonctionnaires de ministère, acteurs non-gouvernementaux ainsi que les partenaires techniques et financiers du gouvernement du Sénégal (GOS) à Dakar, et de rendre visite aux bureaux régionaux et départementaux d'éducation, aux établissements de formation, et aux écoles, et d'interviewer des acteurs non-gouvernementaux dans les régions de Fatik, Djourbel, Kaolack, Saint Louis et Tambacounda. L'information de ces entrevues et ces visites, comme des données d'une variété de sources disponibles, ont été compilées et analysé pour cette revue.

### Résultats

#### Est-ce la qualité est un souci ?

Il est évident que le Sénégal a augmenté l'accès à l'éducation au cours des huit dernières années, mais pendant ce temps, la qualité a détérioré. Les résultats du PASEC de 2006 montre que, au Sénégal, des résultats obtenu par les élèves dans les maths et le Français ont diminué de 1996 à 2006 en deuxième et en cinquième année. Les évaluations national au Sénégal montrent que seulement 20% d'élèves dans la sixième année réalisent le niveau désiré français et seulement 10% dans les maths. En outre, l'abandonne est toujours élève dans les écoles élémentaire, avec seulement environ 50% d'étudiants qui commencent en au cours initial arrive au bout du cycle. Le Sénégal compare très mal à d'autres pays dans la région et a un des plus bas taux d'accomplissement primaire.

Notre examen des questions techniques lié à la qualité a également indiqué que les capacités des enseignants sont largement vue comme insatisfaisantes. En outre, les mécanismes pour la formation continue des enseignants et pour appuyer les écoles semblent incapables d'atteindre des écoles assez fréquemment et ne sont pas structurés assez bien pour améliorer la pratique en classe des enseignants. Plus fondamentalement, les ruptures à l'année scolaire semblent avoir un impact important sur la quantité d'heure disponible pour enseigner et apprendre.

### **Quelles sont les contextes politiques et institutionnels et les forces motrices du développement du secteur d'éducation ?**

Le programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF) couvre une période commençant en 2000 et allant à la réalisation des buts de l'éducation pour tous d'ici 2015. Il établit un cadre et des plans spécifiques pour le secteur d'éducation au Sénégal et est conduit principalement par une politique qui accorde la priorité à l'expansion à travers tous les sous-secteurs et niveaux d'éducation. Les accomplissements des deux premières phases du PDEF sont indéniables. Les taux d'inscription ont augmenté considérablement dans les écoles élémentaires et moyennes, tout en également augmentant dans les sous-secteurs pré-primaire et secondaire général.

La pression continue à monter sur le secteur public pour augmenter l'accès aux collèges. Gouvernement réaffirme son objectif de continuer à augmenter tous les niveaux d'éducation. Projections d'ébauche pour la période 2008 - 2015 envisagent : augmenter l'inscription au pré-primaire jusqu' à 20% de la population éligible ; augmenter le taux d'inscription brut (TBS) d'école élémentaire jusqu' à 113% ; achèvement du cycle élémentaire croissant à 100% ; s'adapter à une augmentation de 83% du nombre d'étudiants dans les collèges publics ; tripler l'inscription dans le collège professionnel ; augmenter neuf fois l'inscription dans les écoles secondaires professionnelles et techniques ; et presque doubler l'inscription secondaire générale.

Le DPRE étale un certain nombre de défis importants qui relèvent des objectifs cites ci-dessus, incluant : la coordination à travers trois ministères d'éducation ; la nécessité de recruter, former, soutenir et maintenir des professeurs à un taux jamais réalisé ; la capacité de faire face à l'augmentation de la masse salariale associée à l'expansion ; la construction des nombres croissants de salles de classe, aussi à un taux jamais réalisé au Sénégal ; l'achat et la distribution des millions de livres et d'autres matériaux pédagogiques comprenant ceux requis par l'introduction d'un nouveau curriculum d'école élémentaire. Le gouvernement essayera de gérer tous ces stratégies exécution-intensives en même temps, pendant une période où seule l'expansion continuera à manger la majeure partie des ressources additionnelles coulant dans le secteur.

Les ressources pour l'exécution du PDEF ont augmenté nettement pendant les deux premières phases, de ressources propres du gouvernement, aussi bien que des familles et des bailleurs de fonds externes. La disponibilité des ressources jusqu'ici n'a pas été une contrainte sur le développement du secteur d'éducation au Sénégal. Les problèmes récents de liquidité fiscale dans le secteur public, cependant, impliquent que la crise économique globale peut ralentir le taux de croissance des dépenses de gouvernement sur l'éducation. Néanmoins, un plus grand souci est la capacité du système d'éducation d'employer plus efficacement les ressources qui sont rendues disponibles.

Les mesures de gestion et de coordination en place sous le dispositif de PDEF démontrent une approche table ronde qui est ouverte, collaborative et multipartite. Aussi, des ressources substantielles ont été affectées et sont investies dans la planification et la gestion améliorées dans le secteur d'éducation. Cependant le secteur continue à souffrir du manque de capacités principales, notamment, les structures non coordonnées et une absence des incitations ou des sanctions de gestion. Les domaines de capacité les plus faibles sont la planification, la communication et la suivi-évaluation. Absent n'importe quel impératif institutionnel pour l'exécution, la gestion dans le secteur revient à l'administration du quotidien, et ne cherche pas l'efficacité dans l'utilisation des ressources et ne poursuit pas la maximum de valeur pour l'argent dépensé.

La nécessité d'améliorer la qualité est vue comme priorité par tous acteurs que nous avons consultés. Et la qualité des enseignants a été presque unanimement citée comme la plus grande contrainte sur la qualité de l'éducation de base, en particulier leur manque de formation initiale adéquate. La plupart des acteurs du secteur éducation ont estimé que tandis que les investissements substantiels sont nécessaires, ils ont également affirmé que c'est l'utilisation inefficace des ressources disponibles qui plutôt empêche l'amélioration de la qualité. La plupart des personnes, dans un écho de la politique officielle, définissent la qualité en termes d'entrées - améliorant l'environnement scolaire, améliorant le programme d'études, fournissant plus de matériel didactique et de manuels, et fournissant la formation pour des enseignants. D'autres questions qui sont vues comme priorités incluent le besoin de: satisfaire les besoins de formation des professeurs qui ont été embouchés à la hâte et qui sont « volontaires » ou « vacataires » ; fournir la formation aux enseignants sur la gestion de salle de classe et l'instruction spécifique ; fournir la formation pour les principaux et les directeurs d'école qui leur permettent d'agir en tant que appuis pédagogiques ; aligner le programme d'études d'école moyen avec le nouveau curriculum élémentaire ; améliorer la gouvernance locale ; et augmenter le nombre d'heures totales dans l'année scolaire et limiter le nombre de ruptures.

Tandis que les soucis ci-dessus sont cités comme priorités, il y a d'autres forces fonctionnant dans le secteur qui influencent la prise de décision. Premier, comme un roulement de boule de neige en descendant, l'accès accru à l'éducation élémentaire signifie que le budget doit continuer à devenir adapté à un niveau beaucoup plus large d'opération - plus de professeurs à payer, plus de matériaux à acheter, et tous structurés des manières qui signifient tous les ans des coûts doivent monter. En second lieu, le nouveau curriculum pour l'éducation élémentaire sera mis en œuvre commençant en 2009/10 dans deux classes, et ajoutant deux autres classes tous les ans jusqu'à ce que le curriculum soit en application à travers le cycle élémentaire complet en 2012/13. Les besoins en matériaux liés au nouveau curriculum augmenteront tous les ans et les parties « consommables » des matériaux devraient être distribuées tous les ans à un nombre de plus en plus important d'élèves. Tout ceci exigera une grande infusion des ressources au cours des 4 à 5 années à venir, et puis l'entretien de ces niveaux après. Troisièmement, étant donné le nouveau curriculum élémentaire, des occasions d'innover dans ce secteur, en particulier au sujet de la langue d'instruction, sont limitées. Quatrièmement, les syndicats de professeurs continuent à exercer la pression sur le système d'éducation pendant qu'ils poursuivent les revendications pour des indemnités impayées, négocient pour des augmentations de salaire et continuent à confronter le ministère sur la question des enseignants volontaires et contractuels. Le rapport contentieux existant entre le gouvernement et les syndicats mène presque inévitablement aux grèves qui perturbent l'année scolaire. Cinquièmement, un remaniement gouvernemental en 2008 a divisé les responsabilités d'éducation parmi cinq ministères. Le défi de coordination à travers cinq établissements est évident et l'on se demande si, dans ce nouveau contexte, le gouvernement peut continuer à contrôler le secteur dans le cadre simple du PDEF. Sixièmement, et en conclusion, le ministère ne maîtrise pas les stratégies de communication qui pourraient contribuer à la réussite de son programme de réforme. Le dialogue public concernant le secteur d'éducation est dominé par les pensées conventionnelles, la rumeur, et les messages de ces groupes d'intérêt qui ont des intérêts clairs à favoriser. Le progrès continu et la réalisation des objectifs du PDEF exigeront une approche à la communication beaucoup plus sophistiquée, adroite et stratégique. En particulier, si des questions de qualité doivent être adressées, alors le besoin d'efforts bien-placés de communication sera primordial.

**Quels partenaires techniques et financiers sont actifs dans le secteur d'éducation ?** La communauté internationale soutient activement le PDEF au Sénégal. La plupart des partenaires ont

accepté de travailler sous la coordination d'une agence de fil, actuellement CIDA. Les Français, les Canadiens et les Japonais fournissent l'appui budgétaire pour le PDEF. AFD, JICA et la Banque Mondiale mettent des ressources en commun pour des investissements en améliorant la capacité institutionnelle dans le secteur d'éducation. La construction et la réhabilitation des écoles sont incluses dans plusieurs projets et il y a un grand engagement additionnel des ressources pour la construction du Fonds Catalytiques d'EFA-FTI. Les projets à grande échelle adressant la qualité de l'éducation incluent : un projet de JICA soutenant l'enseignement des maths, de la science et de la technologie dans les écoles primaires ; les projets CIDA qui appuient la formation des enseignants volontaires et contractuels, la formation dans le nouveau curriculum, et l'équipement et l'infrastructure pour les EFI ; un projet de la Coopération française qui finit bientôt, mais qui s'était concentré sur l'amélioration de l'enseignement du Français ; un projet de l'AFD qui soutient les écoles primaires et les communautés dans les banlieues de Dakar ; USAID/PAEM qui a soutenu la construction et l'amélioration de la qualité des collèges, y compris la formation pour chaque principal de collège dans le pays ; et le plus récemment, le projet EDB d'USAID qui fonctionnera au niveau national sur le curriculum de l'éducation moyenne, et qui soutiendra la gouvernance locale et la formation des enseignants. Les projets canadiens soutenant le nouveau curriculum et le composant curriculum de collège de l'EDB sont les seuls investissements dans l'amélioration de la qualité qui sont nationaux dans la portée.

### **Où est l'espace pour l'action et comment USAID peut-il contribuer de la valeur ajoutée ?**

Le PDEF met l'accent continu sur l'expansion du système, bien que la qualité et la gestion améliorées soient également notées comme buts. Le GOS a mobilisé une quantité significative de ressources additionnelles pour permettre au système d'augmenter l'accès, mais il se peut que le secteur ait atteint le plafond de ce qui peut normalement être prévu en termes d'investissements additionnels. Cependant, le système doit agrandir, en particulier au niveau de collège, seulement pour s'adapter au bombement croissant des élèves ressortant des écoles primaires. La tentation dans ces circonstances est d'accorder la priorité à l'expansion d'abord, puis s'inquiète des investissements qui améliorent la qualité plus tard. Cependant, au Sénégal, il est clair que la qualité inférieure contribue à un gaspillage des ressources parce qu'un degré plus élevé d'inscription doit être maintenu afin de réaliser le résultat d'un certain nombre d'enfants instruits. Une meilleure gestion de temps et de stratégies plus efficaces d'enseignement-apprentissage permettraient les niveaux d'inscription de produire plus de « éducation. »

Dans la tranche de temps d'un projet typique, ce qui peut prouver plus prometteur pour améliorer des résultats des élèves est une stratégie qui se concentre sur l'acquisition, la remédiation et la maîtrise des connaissances de base. Le système actuellement n'assure pas le développement adéquat des connaissances de base pour la majorité d'étudiants qui, donc, abandonne le cycle avant d'atteindre le but de dix ans d'éducation de base. Dans un contexte où la plupart des ressources du gouvernement seront consacrées à l'expansion du système, les projets peuvent être les meilleurs véhicules pour identifier des améliorations dans la façon dont des ressources sont employées pour qu'elles puissent mener efficacement aux résultats éducatifs. C'est seulement vrai si des projets sont conçus avec cette idée carrément à l'esprit – c'est-à-dire, démontrant comment utiliser les ressources plus efficacement. Une manière évidente dans laquelle des ressources peuvent être employées plus efficacement est en assurant une plus grande « occasion d'apprendre » - que l'école soit ouverte autant que possible et que les enseignants et les élèves soient présents à l'école régulièrement. Étant donné l'accord presque unanime parmi les personnes interviewées que le suivi-évaluation est un besoin prioritaire du secteur, il y a également place pour prendre la conception et l'exécution des systèmes de suivi-évaluation qui se concentrent sur des résultats des élèves. Il y a également l'espace pour présenter une approche

« d'école entière », où la gestion et le gouvernance d'école sont soutenus dans le contexte d'une communauté scolaire entière à bord avec une vision, une mission et un ensemble partagés de buts spécifiques. Et si ces buts sont attachés aux résultats des élèves, alors les acteurs locaux pourraient être non seulement impliqués dans l'utilisation efficace des ressources comme impératif pour améliorer la qualité, mais peuvent en fait la mener.

Les besoins des enseignants doivent être satisfaits dans un dispositif qui inclut plusieurs établissements et un mêlé de politiques et de préoccupations traitant la formation et la certification. Les établissements, les programmes et les approches s'exerçants n'ont pu ni avancer des enseignants vers la certification d'une façon opportune ni fournir le contenu qui aide réellement ces enseignants à obtenir des résultats mieux dans leurs salles de classe. La plupart des parties interviewées semblent mécontentes avec le statu quo, qui crée une opportunité de faire face aux besoins de i) fournir la formation initiale adéquate à travers un choix flexible d'institutions et d'approches, ii) soutenir les enseignants pendant qu'ils poursuivent leur certification et le statut de fonctionnaire, iii) relier la certification à l'acquisition des compétences de enseignement qui sont liées aux résultats améliorés pour des élèves, et iv) fournir aux enseignants la formation continue sur place dont ils ont besoin pour continuer à s'améliorer.

Pour conclure les résultats de cette revue, nous avons identifié sept secteurs où :

- Les concernes du secteur attachent une haute priorité pour les actions qui pourraient améliorer la qualité ;
- Il y a l'espace politique et institutionnel (ou l'espace peut être facilement dégagé) pour travailler aux interventions qui pourraient adresser la qualité ;
- Les actions entreprises seraient complémentaires aux projets USAID existant et d'autres projets ou programmes, et pourraient profiter des leçons, en particulier, de l'USAID/PAEM ;
- Il y a une plus grande probabilité d'obtenir des impacts mesurables sur la qualité ; et
- Il y a également place pour contribuer aux améliorations durables de la capacité institutionnelle.

Les sept types d'actions qui sont recommandées pour les interventions d'un projet dans le court à moyen terme, sont :

- Opportunité d'apprendre : maximisant et utilisant le meilleur le temps disponible
- Gouvernance, gestion, amélioration et appui locaux des écoles
- Amélioration des environnements scolaires
- Enseignement visant l'acquisition des compétences de base
- Systèmes pour le support et la formation continue des enseignants
- Structure et gestion de la profession enseignant
- La gestion sectorielle

## Recommandations

Il y a de la place suffisante pour qu'un investissement d'USAID satisfasse certains des besoins soulevés par nos résultats. Avec des questions couvrant tout de l'environnement scolaire aux ruptures à l'année scolaire, de la formation de professeur à la gestion globale du secteur, le défi devient un de comment mieux proposer un ensemble spécifique d'activités qui (i) conduiraient à un projet cohérent, (ii)



s'adressaient aux questions de priorité la plus élevée dans le secteur, (iii) promettaient de fournir l'impact dans la tranche de temps de trois à cinq ans, (iv) seraient réalisables dans les contextes politique et institutionnels courants du Sénégal, et (v) contribueraient à la durabilité à long terme des améliorations de la qualité. L'analyse basée sur ces points a mené à l'identification de cinq composantes recommandées pour un nouveau programme de secteur d'éducation visant l'amélioration des résultats pour des élèves dans les écoles sénégalaises. Ces cinq sont :

- Assurant l'acquisition des compétences de base tout à travers l'enseignement élémentaire et moyen
- Favorisant une approche école-entière à la gouvernance, la gestion et l'amélioration d'école
- Soutenant une approche intégrée au développement professionnel des enseignants
- Soutenant l'évaluation de l'apprentissage et le développement d'une culture d'évaluation
- Adressant les conditions qui permettront l'impact et la durabilité au niveau système

## Conclusion

Notre revue de secteur a indiqué un certain nombre d'aspects du système d'éducation de base du Sénégal qui méritent considération soigneuse. D'abord, la formation des enseignants est largement regardée comme empêchement primaire à la qualité. Naturellement, nous ne comprenons pas ceci pour vouloir dire que tous les, ou même la plupart des, enseignants du Sénégal font un travail pauvre ; plutôt, « le souci derrière le souci » est plus probable que les normes de recrutement et de formation soient tombées pendant des années, et qu'une augmentation continue du pourcentage d'enseignant mal ou non formé ne présage pas bien pour le futur du système d'éducation du Sénégal.

Deuxièmement, nous n'étions pas étonnés d'apprendre que le temps d'enseignement (ou les occasions d'apprendre) était un tel souci au Sénégal. Ce qui s'est tenu dehors à nous était le point auquel l'occasion d'apprendre a été effectuée par la fréquence et la portée des grèves des enseignants d'une part, et l'absence presque totale d'une stratégie de la part du gouvernement pour prévenir ces grèves ou pour mieux contrôler les communications et mieux former l'opinion publique, de l'autre part.

En conclusion, comme un sous-entendu presque à tous que nous nous sommes renseignés sur les enseignants non formés, sur le temps de étude insuffisant, et sur les résultats de étude pauvres, le concept du contexte politique et institutionnel comme un facteur principal de qualité éducative doit être réitéré à plusieurs reprises. Si le sujet était les conditions d'instruire, des systèmes faibles de soutien, de la capacité faible de gestion, ou d'un environnement peu clair de politique, nous avons appris que même les interventions les plus prometteuses étaient en danger d'échouer, et en fait, beaucoup ont eu au cours des années. Comme un répondant nous a dit, des « les projets viennent ici pour mourir, » tristement, parce qu'un l'environnement politique et institutionnel capable de soutenir les efforts n'existe pas suffisamment pour les entretenir dans la santé à long terme.

Il était sur la base de ces observations que notre recherche a concentrées sur sept centres d'intérêt principaux, menant finalement à cinq lignes de conduite possibles (« composants ») que nous soumettons à la considération de USAID. Ces cinq composants reflètent nos conclusions que (1) le soutien pour l'enseignement moyen devraient continuer tandis que le soutien de l'école primaire est également lancé pour améliorer la qualité, (2) l'instruction amélioré dans la lecture et les mathématiques devrait être l'objet prioritaires des interventions au niveau d'école, et (3) les contextes politique et institutionnel soutenant ces interventions devraient être prises en compte afin d'augmenter

les chances de rendre des interventions à court terme soutenables à moyen ou à long terme. Les éléments principaux de l'environnement permettant incluent la gouvernance et la gestion au niveau d'école guidés par une approche école-entière ; la formation des enseignants visée, coordonnée, et plus accessible ; et l'attention à l'évaluation, utilisation des données sur l'apprentissage, et l'institutionnalisation de suivi-évaluation à l'école, au département, à la région et aux niveaux nationaux.

En bref, nous croyons qu'une combinaison d'appui direct et d'intervention au niveau du système fournirait à USAID la plus grande possibilité de faire un impact sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage tout en rendant possible la durabilité à long terme de ces interventions.

## Table de matières

Reconnaissance.....	i
Liste des sigles.....	ii
Résumé Exécutif.....	iii
Introduction .....	iii
Résultats .....	iii
Est-ce la qualité est un souci ? .....	iii
Quelles sont les contextes politiques et institutionnels et les forces motrices du développement du secteur d'éducation ? .....	iv
Quels partenaires techniques et financiers sont actifs dans le secteur d'éducation ?.....	v
Où est l'espace pour l'action et comment USAID peut-il contribuer de la valeur ajoutée ? .....	vi
Recommandations.....	vii
Conclusion.....	viii
Table de matières.....	x
1. Introduction .....	1
2. Fond .....	1
3. But et méthodologie de l'évaluation .....	2
4. Résultats.....	3
4.1. La qualité est-elle un souci dans le secteur d'éducation au Sénégal ? .....	3
4.2. Le contexte politique: PDEF .....	6
4.3. Le contexte institutionnel.....	8
4.4. Besoins prioritaires et les force motrices .....	10
Besoins prioritaires: .....	10
Forces Motrices: .....	11
4.5. Les partenaires techniques et financiers actifs dans l'éducation .....	14
4.6. Où mettre l'action d'USAID et comment assurer de la valeur ajoutée?.....	15
4.6.1. Opportunité d'apprendre .....	19
4.6.2. La gouvernance, la prise de décision et l'amélioration continue au niveau d'école.....	21
4.6.3. L'environnement scolaire .....	23
4.6.4. Acquisition des compétences de base.....	24
4.6.5. La formation et le soutien continue des enseignants .....	27
4.6.6. La profession enseignante .....	30
4.6.7. Gestion du secteur .....	32
5. Recommandations.....	36
6. Conclusion.....	44

Annex A: Detailed Analytical Framework for the Review ..... 47

Annex B: Details of Stakeholder Interviews..... 52

Annex C: Documents Consulted for the Review ..... 54

Annex D: Education Projects in Senegal ..... 56

Annex E: Detail Descriptions of Recommended Components ..... 59

Annex F: USAID/PAEM – Some Lessons Learned ..... 71

## 1. Introduction

Le Sénégal a accompli le grand progrès dans l'expansion de l'accès à l'éducation au cours des huit dernières années. L'éducation de base au Sénégal inclut le préscolaire, un cycle de six ans d'école élémentaire et un cycle de quatre ans d'école moyenne.<sup>1</sup> USAID/Sénégal soutient les efforts du gouvernement de s'assurer que tous les enfants reçoivent une éducation de base formelle de dix ans. Le bureau de l'USAID à Dakar prévoit la continuation des opérations existantes dans le secteur et aussi envisage un programme ou projet additionnel significatif la prochaine année. Cependant, USAID se demande si l'investissement dans la qualité de l'éducation au Sénégal a été négligé pendant que le gouvernement se consacrait à augmenter l'accès. Avec ceci à l'esprit, USAID a réclamé un examen de la qualité de l'éducation de base au Sénégal.

Ce rapport présente les résultats de cet examen de qualité d'éducation au Sénégal conduit par une équipe de trois personnes qui s'exerçait pendant trois semaines à partir du 17 février jusqu'au 6 mars 2009. Après cette brève section d'introduction, le rapport inclut un aperçu sur le fond des buts et des objectifs de la revue de qualité (section 2). La section 3 fournit des informations quant à la méthodologie employée pour conduire la revue. La section 4 présente les résultats de la revue. La section 5 recommande plusieurs options pour que USAID puisse investir dans l'éducation au Sénégal dans le but de soutenir le meilleur la qualité d'éducation.

## 2. Fond

Le plan stratégique au Sénégal des É.U. pour la prochaine année fiscale inclut le but du « investir dans les citoyens sénégalais par la santé et l'éducation améliorées. » Le composant d'éducation de ce but est adressé par l'accord d'objectif stratégique courant d'USAID (SOAG) avec le GOS, qui commet USAID à la soutien d' « une jeunesse meilleure instruite au Sénégal. » Plus avec précision indiqué, l'objectif stratégique d'USAID est « de favoriser l'accès équitable à l'éducation de base de qualité et d'améliorer des compétences du travail qui augment la productivité » Sous ce SOAG existant, USAID soutient deux projets. Le projet de soutien d'écoles moyennes (le projet d'appui à l'enseignement moyen - USAID/PAEM) a travaillé depuis FY 2003 pour augmenter l'accès à l'éducation moyenne, et pour améliorer la qualité des collèges et pour les rendre plus accessibles, particulièrement pour des filles. USAID/PAEM est programmé pour finir en avril de 2010. En outre, USAID vient d'ajouter le projet éducation de base (EDB) qui est conçu pour continuer une partie du travail d'USAID/PAEM, en particulier, rendant des services d'internet disponibles dans les collèges, aidant la révision et l'enrichissement du curriculum de l'enseignement moyen et promouvant la gouvernance locale et le support du secteur privé pour les écoles moyennes. Encore plus d'informations sur USAID/PAEM sont incluses en annexe D, et un résumé des leçons principales apprises dans USAID/PAEM est en annexe F. En outre, EDB aidera à adresser l'éducation des enfants vulnérables dans le nord du pays par l'appui aux écoles non-formelles et coraniques.

Les estimations de USAID du financement pour le secteur d'éducation du Sénégal projettent un minimum budget de \$10 millions par an et la possibilité d'un budget de pas moins de \$16 millions par an pendant les quatre exercices budgétaires suivants. Étant donnés les projets existant – USAID/PAEM et EDB - les niveaux estimés du budget annuel permettraient une opération additionnelle dans le secteur s'étendant de \$1.5 à \$9 millions par an, avec le scénario le plus susceptible étant un projet additionnel

<sup>1</sup> L'école élémentaire comprend CI – cours initial; CP – cours primaire; CE1 et CE2 – cours élémentaires; et CM1 et CM2 – cours moyen. L'école moyenne comprend le 6ème, 5ème, 4ème et 3ème années.

avec un budget environ \$5 millions par an jusqu'à 2013.<sup>2</sup> Avec celui à l'esprit, USAID a commissionné un examen de la qualité de l'éducation au Sénégal avec les objectifs spécifiques suivants :<sup>3</sup>

1. Analysez les contraintes principales de qualité dans le sous-secteur élémentaire d'éducation et passez en revue les activités de qualité visant les écoles moyennes et soutenu par USAID/PAEM.
2. Identifiez les lacunes de capacité critiques dans le système d'éducation prenant en compte ce qui suit : questions larges de capacité ; capacité d'exécution ; capacité d'assurer la qualité ; capacité de soutenir la décentralisation ; et capacité de mettre en application des plans nationaux.
3. Développez une description de programme pour une nouvelle activité d'éducation.

### 3. But et méthodologie de l'évaluation

Pour répondre aux trois objectifs, le « Center for Collaboration and the Future of Schooling » a adopté une méthodologie qui identifie non seulement les questions qui influencent la qualité, mais qui place également une prime sur une compréhension plus exhaustive du contexte entourant ces questions. La décision éventuelle de l'investissement d'USAID au sujet de comment mieux soutenir des améliorations de la qualité d'éducation de base exigera pas simplement l'identification des impératifs techniques - un meilleur curriculum, des enseignants mieux formés et soutenus, la meilleure disponibilité et utilisation des matériaux - mais exigera également la compréhension de la façon dont la politique et les contextes politique et institutionnel dans le pays augmentent ou diminuent la probabilité que quelque chose peut être fait au sujet de ces questions techniques pendant le proche à moyen terme.

La méthodologie que nous avons utilisée pour conduire cette revue s'est mis à répondre à trois questions de base :

- Est-ce que qualité est-elle une question critique pour l'éducation de base au Sénégal, et comment l'emphase sur l'accès croissant a eu un impact sur la qualité ?
- Parmi les diverses questions influant la qualité éducative, lesquelles sont politiquement et institutionnellement situés pour être adressées ?
- Parmi les questions où il semble qu'il y a un confluent de la volonté politique et du climat pour le changement, lesquelles tiennent la plus grande promesse d'impact durable sur la qualité et l'équité ?

Pour répondre à la première question, nous avons compilé et avons analysé des données existantes sur des résultats des élèves aussi bien que des informations standard sur la qualité éducative, telle que la disponibilité des entrées principales d'éducation. En outre, nous avons interviewé des nombreux acteurs dans le secteur pour déterminer leurs perceptions de la qualité de l'éducation dans écoles élémentaires et moyennes. Pour répondre aux deuxième et troisième questions, nous avons utilisé une analyse tridimensionnelle qui identifie l'interaction des dimensions politiques, institutionnelles et techniques de la réforme d'éducation. En bref, les systèmes d'éducation fonctionnent dans une réalité politico-économique et sont sujets aux pressions politiques, aux préoccupations des groupes d'intérêt, aux perceptions publiques, et à la variété de forces qui déterminent comment des questions d'éducation sont vues, pensées et abordées. En outre, les environnements institutionnels des organismes, des agences et des bureaux principaux impliqués dans l'éducation déterminent également comment les

<sup>2</sup> Les estimations sont basées sur les analyses faites par Le bureau programme d'USAID/Sénégal

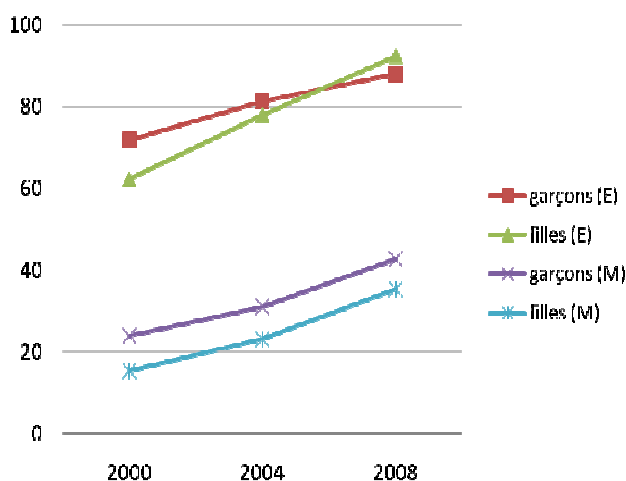
<sup>3</sup> USAID/Senegal, Statement of Work: Review of Basic Education Quality Issues

acteurs chez ces établissements perçoivent leurs travaux, définissent ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas faire, et déterminent quels comportements sont directement ou indirectement récompensés ou punis dans le système.<sup>4</sup> Par conséquent, les questions techniques liées à la qualité d'éducation doivent être examinées également sous les angles politique et institutionnel pour une appréciation compréhensive des stratégies qui pourraient mener aux améliorations soutenables du secteur.

Le cadre analytique que nous avons utilisé est présenté dans l'annexe A à ce rapport. Pour appliquer ce cadre, nous avons employé un processus partiellement structuré d'entrevue. Nous avons développé des questionnaires spécifiques à chaque catégorie d'acteurs à interviewer et avons utilisé ces questionnaires pour guider la collecte de données. Des questions additionnelles ont été ajoutées quand les circonstances en a mérité. Quelques acteurs ont été interviewés individuellement, alors que d'autres étaient rencontrés dans les groupes focus semi- structurés.

Plus de 180 personnes ont été interviewées à Dakar et dans 5 autres des 11 régions du Sénégal : St. Louis, Fatik, Tambacounda, Djourbel et Kaolack. Les personnes consultées ont inclus des fonctionnaires de ministère, des représentants des organisations non-gouvernementales, des directeurs d'école, des principaux, des enseignants, des représentants de secteur privé, des journalistes, des chefs des syndicats et d'autres. L'annexe B contient des détails sur tous personnes interviewées. En outre nous avons consulté de nombreux documents rendus disponibles par le Ministère de l'éducation et les partenaires financiers et techniques du GOS, aussi bien que d'autres recherche et compilations d'information. L'annexe E contient une liste de tous documents consultés et référencés pour cette revue. Pour finir, avant de quitter le Sénégal, des résultats préliminaires de la revue ont été partagés avec un groupe de fonctionnaires de ministère, de personnel de projet et de représentants des partenaires financiers et techniques. Le feedback reçu lors de ce compte rendu est également prise en considération dans notre analyse.

**Augmentation du TBS pour l'élémentaire (E) et le moyen (M) de 2000 à 2008**



## 4. Resultats

### 4.1. La qualité est-elle un souci dans le secteur d'éducation au Sénégal ?

Le Sénégal a accompli des progrès considérables au cours des huit dernières années augmentant l'accès à l'éducation de base. Les taux de scolarisation pour le préscolaire, l'élémentaire, et le moyen ont tous augmenté d'une façon impressionnant depuis le lancement du Programme de Développement De l'Éducation et de la Formation (PDEF) comme démontre le diagramme à gauche. L'inéquité entre les garçons et les dans l'éducation élémentaire a été renversé depuis 2000 ; maintenant plus de filles s'inscrivent que des garçons.

Cependant, un objet de cette revue est de déterminer si les augmentations de l'accès au Sénégal mènent a une population mieux instruite. Comme indiqué par l'UNESCO

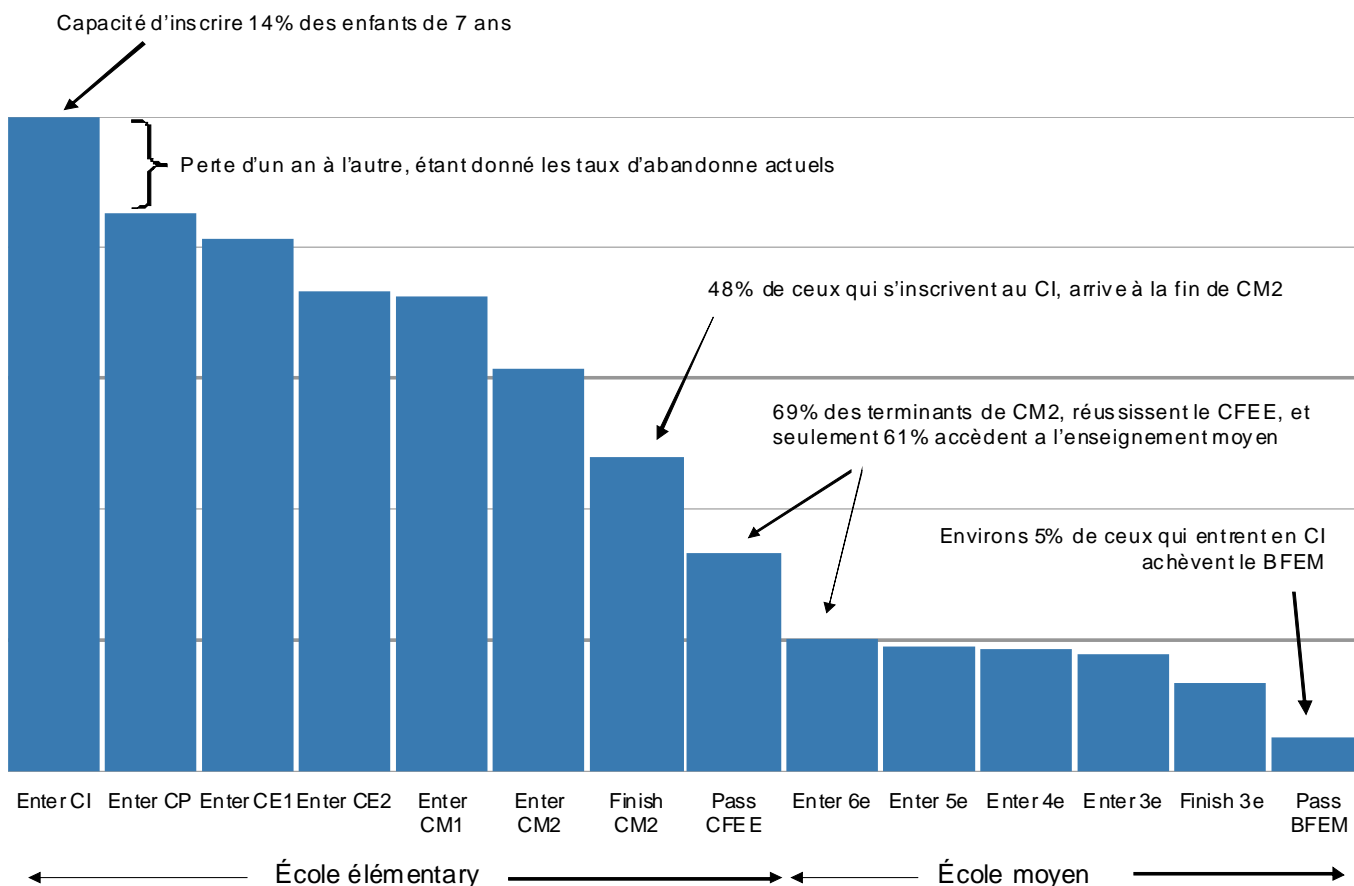
dans un rapport 2005, « la quantité d'enfants qui participent [dans l'éducation] est par définition une

<sup>4</sup> Voir Destefano and Crouch (2007), Education Reform Support Today, Washington, DC, USAID, EQUIP2, pour une discussion et pour les exemples de l'interaction des dimensions politiques, institutionnels et techniques de la reforme d'éducation.

considération secondaire : remplir simplement les espace appelées « écoles » avec des enfants n'adresserait pas même des objectifs quantitatifs si aucune vraie éducation ne se produise. »<sup>5</sup> La recherche récente a prouvé que le principe de capital humain de base - que l'investissement dans l'éducation mène à la croissance économique - est plus déterminé par l'apprentissage réel des élèves, plutôt que le nombre d'années qu'ils traînent à l'école.<sup>6</sup>

Dans le cas du Sénégal, trop d'enfants abandonnent l'école avant d'achever assez d'éducation de base pour les assurer les compétences qui constituent le capital humain. Le graphique ci-dessous montre que tandis que le système d'éducation de base du Sénégal peut admettre chacun des enfants de sept ans au CI, le taux d'abandonne moyenne d'année en année de 11% dans l'élémentaire, le goulot d'étranglement entre l'élémentaire et le moyen, et l'abandonne au moyen font que seulement l'équivalent de 5% de ceux qui s'inscrivent au CI finir par achever le BFEM.

### Flux d'élèves dans l'éducation de base



Un rapport récent du bureau régional de l'UNESCO à Dakar démontre que le Sénégal est près du fond du paquet de pays en Afrique en termes de pourcentage des élèves qui s'inscrivent dans l'école primaire et

<sup>5</sup> UNESCO (2005), Understanding Education Quality, p 29.

<sup>6</sup> Voir Hanushek and Wobman (2007), Educational Quality and Economic Growth, World Bank. Leur analyse démontre que l'inclusion d'une mesure de qualité dans la formule reliant la durée des études à la croissance économique augmente le pourcentage de la variation expliquée dans les taux de croissance de 23% à 73%, et rend la durée des études insignifiante (p 7).



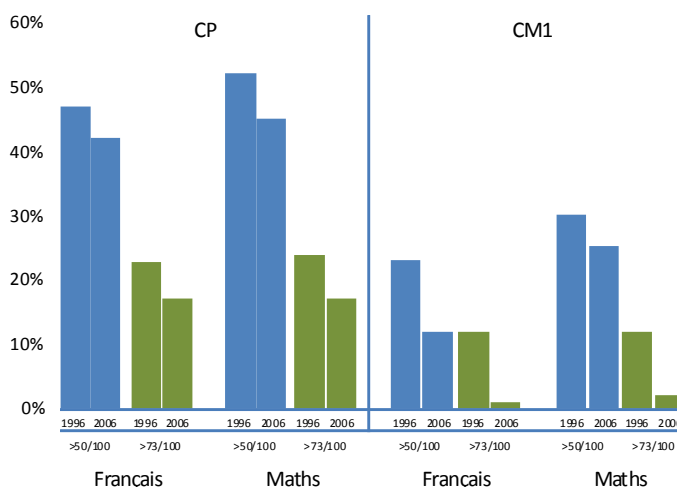
qui accomplissent le cycle. Avec un taux brut d'inscription de 90%, mais avec un taux d'achèvement seulement autour de 50%, le Sénégal va considérablement plus mal que les pays voisins, tels que la Guinée, le Mali, le Bénin, le Ghana, et la Gambie. Les pays qui ont de plus mauvais rapports accès-à-achèvement que le Sénégal sont ceux qui sont ou beaucoup plus pauvre ou qui ont subi le conflit et l'instabilité (telle que Burkina, Niger, Cote d' Ivoire, Soudan, ou République Centrafricaine).<sup>7</sup>

Non seulement le système fait-il un travail pauvre s'assurant que les étudiants persistent au cours des dix années de l'éducation de base, les évaluations d'apprentissage qui sont disponibles indiquent que les qualifications d'étudiants sont au-dessous des niveaux de la maîtrise exigés ou désirés. Selon le système national d'évaluation du rendement scolaire (SNERS), seulement 20% d'élèves en CM2 réalisent le niveau désiré en français, et 40% sont au-dessous du niveau minimum. Dans les maths, seulement 10% de CM2 d'étudiants atteignent le niveau désiré de performance.

La performance des élèves dans les collèges a été capturée le plus récemment par des examens développés et mis en application par le PAEM. Ces examens, par exemple dans les maths, sont basés sur le curriculum de l'enseignement moyen, et doivent être interprétés avec prudence puisque ni des items ni les scores n'ont été normalisés. Néanmoins, les points moyens pour des maths de 32 sur 100 indiquent que la maîtrise d'étudiant du contenu dans les maths est faible.

Une autre mesure d'apprentissage disponible au Sénégal est l'EGRA, une méthodologie pour évaluer l'apprentissage de la lecture. Des élèves de CI, CP and CE1 apprenant à lire en français ont été examinés. La moitié des étudiants examinés n'a pas pu lire plus de 5 mots d'un texte approprié à leur niveau. Les moyennes atteintes pas les élèves n'étaient que 5 mots par minute pour le CI, moins de 20 mots par minute pour le CP, et environ 35 mots par minute pour le CE1. Tous les niveaux sont bien au-dessous de ce qui est considéré un niveau de maîtrise nécessaire pour assurer la compréhension.<sup>8</sup>

Pourcentage d'élèves au Sénégal qui achèvent les résultats cibles sur le PASEC



Pour finir, les résultats du PASEC 2006, vus dans le graphique ci-dessus, montrent qu'au Sénégal, les points dans les maths et le Français ont diminué de 1996 à 2006 au CP et au CM1. En 2006, seulement 41% de CP et 12% de CM1 a répondu aux normes minimum du MOE de 50/100 en français. Et seulement 17% de CP et 2% de CM1 a achevé le niveau plus haut (désiré par le MOE) de 73/100 dans les maths.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> UNESCO-BREDA, Pôle de Dakar (200X), « La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant, »

<sup>8</sup> Liliane Sprenger-Charolles (2008), Senegal Early Grade Reading Assessment : Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof—rapport pour la Banque mondiale

<sup>9</sup> PASEC-CONFEMEN (2008), Resultats provisoires de l'évaluation diagnostique PASEC 2006/07.

En plus des genres de données disponibles sur l'apprentissage des élèves, notre examen des questions techniques liées à la qualité a indiqué des raisons de souci significatif concernant plusieurs des facteurs connus d'être des causes déterminantes importantes de l'apprentissage. Par exemple, la qualité des enseignants - en termes de leurs répertoires des stratégies d'instruction et de leurs formations initiale et continue - est largement vue comme insatisfaisante. Tandis que les mécanismes existent pour l'appui continu des enseignants et des écoles, il n'est pas évident qu'ces mécanismes peuvent atteindre des écoles assez fréquemment, et si des interventions de soutien sont structurées assez bien pour améliorer la pratique quotidienne d'enseignement. Et plus fondamentalement, les ruptures à l'année scolaire semblent avoir un impact important sur la quantité d'heure disponible pour enseigner et apprendre. Tous ces facteurs seront discutés en détail dans la section 4.6 ci-dessous. Les données disponibles et notre examen de ces questions nous mènent à conclure que la qualité de l'éducation est actuellement un souci important au Sénégal, et il s'avère que l'expansion du système aggrave certains des facteurs contribuant à la qualité inférieure, ce que les résultats en baisse de PASEC semblent indiquer.

Avant d'engager une discussion détaillée des facteurs que nous avons trouvés les plus importantes pour améliorer la qualité d'éducation dans le proche à moyen terme, les sections 4.2 à 4.5 ci-dessous présentent une vue d'ensemble de certains des facteurs contextuels critiques qui déterminent ce qui, parmi toutes questions qui effectuent la qualité, sont ceux favorables au futurs investissement, appui et action de la part d'USAID.

## 4.2. Le contexte politique: PDEF

Le focus d'USAID au Sénégal continuera à être sur l'éducation de base, qui inclut les écoles élémentaires et moyennes. Cependant, ces deux sous-secteurs fonctionnent dans le contexte plus large de secteur d'éducation au Sénégal, qui continue à être régi par le programme d'éducation et de développement de formation - PDEF.

Le PDEF couvre une période commençant en 2000 et continuant à la réalisation des buts du développement de millénium et de l'éducation pour tous d'ici 2015. Le PDEF est conduit principalement (sinon exclusivement) par une politique qui accorde la priorité à l'expansion de tous les sous-secteurs et niveaux d'éducation. Des plans de secteur sont développés à partir des estimations des besoins d'intrants d'un secteur croissant - en termes de salles de classe, d'enseignants, et de matériaux d'étude. Les besoins financiers sont estimés ont basé sur les coûts liés aux niveaux croissants des intrants. C'est souvent le cas, et, comme dans la plupart des autres pays, ceci implique que les besoins et les coûts de gestion, de communication, et de développement de la capacité institutionnelle soutenable sont susceptibles d'être inexplicables ou sous-estimés.

Les accomplissements des deux premières phases du PDEF sont indéniables. Les taux de scolarisation ont augmenté considérablement, dans les écoles élémentaires et moyennes, tout en également augmentant dans les autres sous-secteurs. La table ci-dessous récapitule les accomplissements du gouvernement en améliorant l'accès :

Level/Subsector	Taux de Scolarisation		
	2000/01	2007/08	Croissance
Préscolaire	2%	9%	350%
Élémentaire	72%	90%	25%
Moyen	20%	39%	95%
Secondaire général	9%	16%	78%

[de: GOS, Rapport National - Situation Education 2008]

En termes absolus, la croissance de l'enseignement primaire a permis d'acquérir plus d'enfants que celle de n'importe quel autre sous-secteur. Mais les taux de croissance les plus élevés de l'accès ont été réalisés aux sous-secteurs préscolaire et moyen. La pression continue à monter sur le secteur public pour augmenter l'accès aux collèges. Et le gouvernement maintient son objectif de continuer à augmenter tous ces niveaux d'éducation.

Le département de planification et de la réforme d'éducation (DPRE) a partagé les projections les plus récentes pour les deux phases suivantes du PDEF, bâche la période 2008 - 2015. Les projections ne sont pas finales. En fait, une session de travail est projetée pour mi-mars où les partenaires et les fonctionnaires techniques et financiers de ministère devraient passer en revue et raffiner les projections. Cependant, selon le DPRE, les implications politiques et les points de priorité ne changeront pas, et l'orientation principale du PDEF demeure la gestion de l'expansion de l'accès à travers tous les niveaux du système. Plusieurs paramètres principaux sont changés dans les calculs des projections - la taille des classe, les taux de répétition, les taux d'abandonne, le pourcentage des élèves dans le secteur privé, etc. - mais parce que aucunes politiques, stratégies ou activités spécifiques sont discutées par rapport à ces variables principales, ce rapport ne les traiteront pas en tant que cibles réelles. Les partenaires techniques principaux du ministère ont indiqué que les projections ne sont pas nécessairement basées sur un engagement ferme à un cadre de politique détaillé (par exemple, concernant la taille de classe). Néanmoins, les projections se basent sur les estimations du gouvernement de ce qu'il faudrait pour obtenir aux cibles d'accès qu'il a placées pour 2015. Ceux-ci incluent, par exemple :<sup>10</sup>

- Augmenter le taux de scolarisation au préscolaire à 20% de la population éligible, avec environ 57% de l'inscription dans les institutions publiques
- Réaliser un taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement élémentaire de 113% en 2015, avec 87% des élèves servis par les écoles publiques
- Augmenter le taux d'achèvement du cycle élémentaire à 100%
- Augmenter à 65% le pourcentage d'élève d'élémentaire qui passent au moyen
- Permettre une augmentation de 83% du nombre d'élèves dans les écoles moyennes publiques
- Presque tripler le nombre d'élèves inscrits dans les écoles moyennes professionnelles, avec 81% de la croissance dans le secteur public
- Augmenter 9 fois l'inscription dans les écoles secondaires techniques et professionnelles, avec juste dessous la moitié des étudiants dans les établissements publics
- Presque doubler l'inscription dans le secondaire général

Le DPRE décrit un certain nombre de défis importants liés à l'obtention de ces buts. D'abord, il s'agit de la coordination et la gestion de secteur. Le défi de la gestion de secteur a été en fait augmenté par le remaniement ministériel qui s'est produit en 2008. Le gouvernement a divisé la responsabilité de l'éducation entre cinq ministères : 1) préscolaire, élémentaire et moyen, 2) écoles secondaires et universités, 3) écoles techniques et centres de formation professionnelle ; 4) instruction d'adulte et éducation non-formelle (maintenant sous le ministère de la culture) ; et 5) construction scolaire (sous le tutelle du ministère des travaux publics). Ceci ajoute évidemment des couches de complexité au secteur, sans clarifier ou établir les moyens de coordonner à travers toutes juridictions impliquées de

<sup>10</sup> Basé sur le document produit par le DPRE and CRES, « Évaluation financière des phases de la période 2008-2015 du PDEF »

politique et de gestion. Un autre défi auquel le gouvernement fera face est la nécessité de continuer à recruter, former, soutenir et maintenir des nombres de plus en plus importants d'enseignants chaque ans et à un taux jamais avant réalisé. Liée à ce défi est la question des coûts croissants de salaire dans le secteur. Au moins trois facteurs sont en jeu ici : le pas de l'expansion du système, la pression sur le gouvernement d'augmenter des indemnités, et l'entrée des enseignants contractuels dans les échelles de salaires de la fonction publique. Un autre défi évident qui exigera également des engagements croissants des ressources est la construction des nombres croissants de salles de classe, aussi à un taux jamais avant réalisé au Sénégal. Des millions de livres et d'autres matériaux pédagogiques devront également être obtenus et fournis aux écoles, et les enseignants devront apprendre comment les employer efficacement, tous, encore, aux taux jamais réalisés dans le système. L'exécution du nouveau curriculum dans le cycle élémentaire par elle-même exigera une infusion massive des matériaux et des actions extraordinaires de formation.<sup>11</sup>

Tout ce que veut dire que le gouvernement essaiera de gérer plusieurs stratégies et activités exigeant les rythmes de mise en œuvre intensifs en même temps, pendant une période où seule l'expansion continuera à consommer la majeure partie des ressources additionnelles coulant dans le secteur. Ceci abaisse la probabilité du succès de réalisation des activités plus provocantes liées à l'amélioration de la qualité – changer les pratiques des enseignants, employer des ressources plus efficacement aux niveaux décentralisés, et soutenir des écoles plus uniformément et efficacement, pour en appeler uns.

Les ressources disponibles pour l'exécution du PDEF ont augmenté nettement pendant les deux premières phases. Le gouvernement a augmenté l'allocation de ses ressources propres à l'éducation de 160 milliards de FCFA en 2003 à 293 milliards de FCFA en 2008. Ceci représente une augmentation de 4% à 4,9% du PNB étant dépensé sur l'éducation. Après le gouvernement, les familles sont la prochaine plus grande source de dépense d'éducation. Elles ont augmenté leurs contributions à l'éducation de 49 milliards de FCFA en 2003 à 102 milliards de FCFA en 2008, égale en cette année à 24% de financement de secteur. L'appui externe a additionné encore 23 milliards de FCFA en 2008, à partir de juste plus de 8 milliards de FCFA en 2004.<sup>12</sup>

D'un bout de l'affaire à l'autre, les ressources augmentent, et les personnes interviewées pour ce rapport ont unanimement concouru que la disponibilité des ressources jusqu'ici n'a pas été une contrainte sur le développement du secteur d'éducation au Sénégal. Certains interviewés ont soulevé l'avertissement que les problèmes récents (de liquidité fiscale que connaît le gouvernement à cause d'une base dans les recettes publiques rendue plus précaires par de la dette interne grave) impliquent que la crise économique globale peut ralentir les taux de croissance jusqu'ici vus dans les dépenses de gouvernement sur l'éducation. De plus grandes inquiétudes exprimées par chacun interviewé sont la capacité dans le système d'éducation d'employer plus efficacement les ressources qui sont rendues disponibles pour l'exécution du PDEF.

### 4.3. Le contexte institutionnel

La troisième phase du PDEF (2008 - 2011) vise la gestion en tant que son objectif clef. À cet effet, le MOE a institué des mesures d'aider à améliorer la gestion et la coordination de secteur. Les plus impressionnantes sont les structures en place pour gérer le PDEF, pour coordonner les plans et les projets et pour rendre compte d'une façon ouverte en ce qui concerne le progrès annuel. Tous ceci est fait à travers une approche collaborative, multipartenaire en table ronde. Le DPRE joue un rôle principal

<sup>11</sup> ibid

<sup>12</sup> CRES (2007), Rapport financier sur l'exécution du PDEF

de coordination et en gérant les rapports avec les partenaires techniques et financiers de GOS. Des efforts d'améliorer la gestion au sein du ministère ont été également avancés. Ceux-ci incluent des tentatives de nettoyer les dossiers du personnel du MOE, l'imposition (en principe) d'un calendrier scolaire annuelle de 900 heures, et institutions des pratiques pour la harmonisation de la progression et la standardisation des évaluations. Le système d'éducation au Sénégal est « déconcentré » avec les responsabilités administratives, la gestion, et les services d'appui aux écoles et la formation situés dans les inspections d'académie (IA) au niveau régional et dans les inspections départementales d'éducation nationale (IDEN) au niveau des départements.

Le contexte institutionnel dans le secteur à tous les niveaux continue à souffrir du manque de capacités principales, des multiples structures non coordonnées, et de l'absence des incitations ou des sanctions dans le système de gestion. Les secteurs où les acteurs eux-mêmes ont rapporté la capacité faible sont dans la planification, la communication et le suivi-évaluation de l'exécution des stratégies spécifiques. Les exemples des structures non coordonnées sont les CNFC, CNFIC, FASTEF, les EFI, PRF, et IDEN. Toutes ces structures ont des rôles à jouer dans la formation initiale et continue des enseignants. Plusieurs des acteurs dans chacun de ces établissements jouent les rôles semblables, sinon les mêmes, sans savoir s'ils adhèrent à une approche, à un programme de formation ou à une stratégie cohérent. Des compétences requises d'enseignant ont été identifiées comme base pour la formation, mais les établissements de formation énumérés ci-dessus pour la plupart ne partagent pas une compréhension uniforme de ces compétences par rapport à leurs activités ou programmes de formation. Aucun système n'est en place pour évaluer ni la mise en œuvre ni l'impact des ces efforts à l'école, à l'IDEN, à l'IA ou au niveau national. Il n'y a aucune carte de rapport d'école, aucunes évaluations des performances régulières pour des administrateurs, et aucunes récompenses ou sanctions bien définies pour avoir accompli ou ne pas avoir accompli de progrès désiré. Tandis qu'une politique nationale de formation existe, peu de gens ne le savent, et même moins prennent des décisions au sujet des activités de formation basées sur cette politique.

Absent n'importe quel impératif institutionnel concernant l'exécution, la gestion dans le secteur retourne à une administration simple du quotidien, ou à l'essai de faire face aux pressions et aux contraintes créées par un pas accéléré d'expansion. La gestion ne cherche pas l'efficacité dans l'utilisation des ressources, et ne semble pas conduite par un désir d'obtenir la valeur maximum pour chaque investissement de temps, d'effort et d'argent.

Un défi institutionnel qui menace le secteur d'éducation concerne le recrutement, la formation, le déploiement et la gestion des enseignants. Le système avait employé des enseignants recrutés directement pour travailler dans les écoles élémentaires et secondaires sans que ces derniers n'aient passé par un institut de formation. Ceux qui opèrent dans les écoles primaires sont « volontaires » quoiqu'ils soient payés, mais à un taux plus humble que des enseignants entièrement qualifiés et certifiés. Ceux qui opèrent dans les écoles moyennes et secondaires sont désignés « contractuels. » Ces volontaires et contractuels sont trop souvent déployés sans formation adéquate et ils doivent attendre plusieurs années avant de réaliser la certification officielle et le statut de fonctionnaire de l'état. Ceci crée plusieurs défis pour le secteur. Les enseignants avec le statut de « deuxième classe » sont souvent démotivés, et les établissements conçus pour assurer leur formation sont surchargés déjà par un grand nombre de volontaires existants, pour ne pas mentionner le nouveau corps recruté chaque année. Des détails de ceci sont discutés dans la section sur la profession enseignant ci-dessous.

#### 4.4. Besoins prioritaires et les force motrices

**Besoins prioritaires:** En plus des priorités de politique inhérentes au PDEF, des fonctionnaires de ministère, les partenaires techniques et financiers du GOS et d'autres acteurs principaux dans la société civile au Sénégal ont été interviewés et invités à donner leurs propres évaluations de la qualité éducative, à identifier les nécessités les plus pressantes du système d'éducation, et à discuter les forces agissantes dans le système d'éducation et dans la société qui ont de l'influence dans les activités du secteur d'éducation.

La nécessité d'améliorer la qualité est vue comme priorité par tous les acteurs que nous avons consultés. Cependant, la plupart des fonctionnaires centraux de ministère ont préfacé n'importe quelle conversation au sujet d'améliorer la qualité avec un réaffirmation de la priorité à continuer d'accorder à l'accès. La question de la qualité de l'éducation au Sénégal posée, les interviewés citent comme évidence de mauvaise qualité le pourcentage d'élève incapable d'arriver au but du cycle élémentaire et se sont référés à une perception générale que les élèves ont des compétences faibles dans des sujets critiques tels que le Français, les maths et la science. Le directeur des examens a déclaré que son analyse des résultats au CFEE et au BFEM affirme les performances très faibles en français et en maths. La plupart des gens ont convenu que la qualité doit s'améliorer, et par celui ils ont habituellement voulu dire que la qualité et la quantité d'intrants doivent être adressées. Les enseignants ont été presque unanimement cités comme la plus grande contrainte sur la qualité, en particulier leur manque de formation initiale adéquate. Une fois serrés pour définir d'avantage une formation adéquate, la plupart des personnes se limitent à une définition liée a la certification officielle.

La plupart des acteurs ont estimé que tandis que les investissements substantiels sont nécessaires pour améliorer la qualité de l'éducation, ils ont également affirmé que l'utilisation inefficace des ressources disponibles est ce qui empêche plus les améliorations de qualité. Une fois demandée à discuter les interventions prioritaires pour améliorer la qualité, la plupart des personnes, dans un écho de la politique officielle, se concentrent sur des intrants - améliorer l'environnement scolaire (signifiant la situation physique d'une école, en particulier les écoles qui fonctionnent dans les abris provisoires), améliorer le curriculum (en particulier mettant en application le nouveau curriculum pour le cycle élémentaire ou reformant le curriculum du cycle moyen), fournir plus et les meilleurs matériels didactiques et manuels, et assurer la formation des enseignants.

D'autres soucis qui se sont soulevés lors de nos discussions avec des acteurs divers du secteur, incluent les besoins, tels que:

- Satisfaire les besoins de formation des enseignants qui ont été embouchés à la hâte et qui sont « volontaires » ou « vacataires » et en particulier faire face au grand arriéré des enseignants attendant pour obtenir l'équivalent de leur formation initiale de base ;
- Fournir une formation aux enseignants liée plus étroitement et systématiquement aux pratiques de contrôle de salle de classe et aux méthodes d'instruction efficace ;
- Assurer la formation pour les directeurs d'école et les principaux qui leur permettent d'agir en tant qu'appuis pédagogiques sur place aux enseignants dans leurs écoles ;
- Améliorer le curriculum du cycle moyen, et le faire par la suite aligné avec le nouveau curriculum élémentaire qui se base sur l'approche par compétence ;
- Renforcer la gouvernance locale et définir mieux les rôles des parents et des membres de la communauté dans la gestion de l'amélioration de l'école ; et



- Améliorer la gestion du quantum horaire, y compris augmenter le nombre d'heures totales dans l'année scolaire, limiter le nombre de ruptures et de fermetures d'école, suivre de près la présence des enseignants et maximiser l'utilisation du temps pour l'instruction pendant chaque jour d'école.

Cette dernière question - la perte de temps d'enseignement - est un facteur important influençant la qualité de l'éducation au Sénégal. Non seulement les ruptures à l'année scolaire contraignent-elles sévèrement le temps d'enseignement et d'apprentissage, elles engendrent également une atmosphère de pauvre gestion et d'environnements académiques faibles, contribuant à la démotivation des enseignants et des élèves.

Il y a un consensus parmi les acteurs divers sur les questions ci-dessus, les rendant favorables à l'action. Cependant, la plupart de discussion de ces questions est limitée à l'identification des activités de différents projets ou à la déclaration des intentions générales de faire quelque chose au sujet d'elles. Ainsi, les stratégies qui seraient nécessaires pour adresser les genres de questions notée ci-dessus ne sont pas discutées dans le système d'éducation comme ceux requis pour accroître l'accès ou ajouter d'intrants. Cependant, le fait qu'elles sont largement acceptées en tant que priorités sectorielles indique qu'il existe une opportunité pour les investissements qui pourraient viser ces soucis et mener à l'impact. Ce qui sera nécessaire sont quelques approches créatrices dans la façon d'aborder ces questions.

**Forces Motrices:** Tandis que les questions ci-dessus sont parlées et identifiées comme secteurs qui exigent des interventions du ministère et/ou des partenaires, d'autres forces agissent dans le secteur. Ces forces attirent les ressources et l'attention des acteurs et ainsi conduisent l'action. D'abord parmi ces forces est l'élan de la tendance courante et projetée de l'expansion. Comme un roulement de boule de neige en descendant, l'augmentation d'accès d'éducation élémentaire exige que le budget continue à s'adapter à un niveau beaucoup plus large d'opération - plus de professeurs à payer, plus de matériaux à acheter, et tous structurés des manières qui signifient que chaque année les coûts doivent monter.

Par exemple, des enseignants recrutés en tant que volontaires sont tous payés à un niveau inférieur de ceux qui ont le statut de fonctionnaire. Mais selon la politique sectorielle actuelle, ils entreront tout systématiquement dans la fonction publique après avoir reçu des évaluations positives. Ceci signifie qu'une augmentation de la masse globale des salaires peut être retardée mais elle se produira, et de ce fait soulèverait les coûts d'opération du système, (même sans expansion). Par exemple, dans l'éducation élémentaire, seulement 32% du corps enseignant dans 2008 avait le statut de fonctionnaire. Par conséquent, la masse globale des salaires augmentera de manière significative à mesure que l'autre 68% entre progressivement dans l'échelle salariale de la fonction publique. Cette préoccupation de faire passer systématiquement tous les enseignants contractuels au statut de la fonction publique entrave aussi une préoccupation sur la formation exclusivement axée sur l'obtention du diplôme nécessaire pour avoir une certification officielle.

Une autre force qui a été mise en mouvement dans le secteur d'éducation est le nouveau curriculum élémentaire. Il sera mis en application pendant l'année scolaire prochaine dans deux classes, ajoutant des autres classes tous les ans jusqu'à ce que le plein cycle soit en service par 2012/13. Les besoins en matériaux augmenteront tous les ans de deux, à quatre, à six classes. Aussi, tous les ans des parties « consommables » des matériaux devront également être redistribués à un nombre de plus en plus

important d'élèves. Tout ceci exigera une grande infusion des ressources au cours des 4 à 5 années à venir, et puis l'entretien de ces niveaux de dépenses après.

En plus des demandes de ressource créées par les besoins matériels du nouveau curriculum, le fait que le pays a juste accompli une réforme de curriculum signifie que le curriculum élémentaire est vu comme fait accompli et donc n'est pas ouvert à la revue ou à l'amélioration. Par exemple, la question de la langue d'instruction est en fait fermée ; le nouveau curriculum est en français à partir du CI. Bien qu'une politique nationale existe exigeant l'utilisation des langues nationales comme média de l'instruction dans les trois premières années, dans la pratique, des langues nationales sont seulement traitées dans le curriculum pour l'instruction des adultes et de la jeunesse, ou dans les écoles communautaires (qui, actuellement, servent seulement une petite partie la population scolarisée). Le curriculum implique qu'on s'attendra à ce que les maîtres enseignent le français et enseignent en français à partir du CI. On s'attendra à ce que les élèves acquièrent les compétences liées à l'apprentissage de la lecture en français. Ce que reste à traiter sont les méthodes et les stratégies spécifiques que les enseignants emploieront dans les cours d'élémentaire qui sont (ou ne sont pas) adaptées aux enfants qui apprennent à lire dans une langue qu'ils ne parlent pas et qui est peu parlées dans les milieux où ils vivent et vont à l'école. Tandis que la question de la langue d'instruction semble fermée, la question de comment mieux enseigner la lecture dans les écoles sénégalaises en reste ouverte.

Deux autres forces politiques sont en jeu actuellement au Sénégal. Le plus évident, et quelque chose qui était dans les nouvelles tout au long de la période de cette analyse, sont les syndicats des enseignants. Actuellement ils amènent les revendications pour plusieurs réparations, primordiale parmi ce qui est la question des paiements des arrières d'indemnités d'administration des examens de l'année dernière, et une demande d'augmenter des indemnités de logement également pour toutes les catégories d'enseignants. Ceci affecte le secteur de deux manières possibles. D'abord, si le gouvernement accède aux demandes des syndicats, les coûts dans le secteur augmentera d'un bout de l'affaire à l'autre, épuisant les ressources qui auraient pu être investies dans d'autre chose cette année et à l'avenir. En second lieu, si le gouvernement ne livre pas ce que les syndicats ont demandé, une grève pourrait perturber l'année scolaire et les relations de ministère et de syndicats demeureront tendues.

Le ministère reconnaît que le rapport existant avec les syndicats reproduit d'incertitude et d'instabilité dans le secteur. Le gouvernement essaye d'établir un mécanisme pour mieux prévoir et parvenir ces genres de confrontations, par exemple, en essayant de travailler avec les syndicats au début de chaque année scolaire pour identifier les objectifs qui pourraient être atteints pendant l'année, plutôt que d'attendre que le mécontentement des syndicats et la manque de communication se combinent pour créer les conflits périodiques et les crises qui les accompagnent. Les chefs des syndicats qui ont été interviewés également ont exprimé un désir pour un dialogue plus direct et continu avec le gouvernement. Les syndicats sont les plus intéressés au sujet du recrutement des enseignants sans la préparation et la formation adéquates. Symptomatique de celui est l'arriéré massif des enseignants non formés, particulièrement dans les écoles secondaires moyennes et (estimées d'être environ 7.000), qui attendent presque 5 ans pour entrer dans l'établissement de formation initiale qui peut leur fournir le diplôme dont ils ont besoin pour devenir certifiés et obtenir le statut de fonctionnaire.

En général on peut caractériser les syndicats comme activistes, sinon militants. Puisque les professeurs continuent à recevoir leur salaire pendant les grèves de courte durée, il y a peu de découragement à appeler des grèves courtes, et à les appeler souvent. Tout le monde se plaint de comment les grèves se reproduisent causent des ruptures multiples à l'année scolaire, entamant une perte substantielle de temps potentiel d'enseignement. Ajoutez aux syndicats des enseignants, ceux des étudiants à



l'université et aux écoles secondaires, et l'on se voit comment l'atmosphère dans le pays est souvent contentieuse. Trop souvent les enseignants et les élèves utilisent les grèves comme les seuls moyens par lesquels ils peuvent communiquer leur mécontentement et demander des réparations. Les étudiants et les élèves en particulier n'hésitent pas à démontrer leur mécontentement par la prise aux rues et l'appelle à une grève d'élèves généralisée. Même, pendant nos visites sur le terrain, nous avons observé les élèves d'école primaire en grève pour protester une grève de leur enseignants. À Ziguinchor, les élèves et les diplômés du lycée ont récemment pris aux rues pour protester l'arrivée du président, énonçant « nous voulons que le président comprenne qu'il gère mal toute l'éducation au Sénégal. »<sup>13</sup> Le rapport combatif entre les syndicats et les fonctionnaires d'éducation est devenu un aspect quasi-permanent du tissu culturel du secteur d'éducation. Les acteurs principaux du secteur et le public dans son ensemble se sont déclarés exaspérés par l'occurrence inévitable et régulière des grèves.

L'autre force politique agissant dans le secteur d'éducation est le remaniement ministériel récent cité précédemment. Le défi de piloter et coordonner à travers ces multiples institutions est évident et à ce défi s'ajoute le souci de si le gouvernement demeurera commis au PDEF, et s'il peut continuer à contrôler et régir le secteur dans ce cadre unique. Une pression pourrait monter à l'intérieur de ces entités séparées - le ministère des écoles secondaires et des universités et le ministère de la formation technique et professionnelle - pour créer et poursuivre leurs propres plans et priorités de politique. Ceux-ci risqueraient de concurrencer le PDEF pour des ressources et l'attention. En outre, le point focal de coordination pour le PDEF était le DPRE, qui est maintenant logé au ministère de préscolaire, élémentaire et moyen. Il n'est pas clair si ce bureau peut continuer à coordonner à travers tous les ministères avec le portefeuille d'éducation.

En plus de tous ceux-ci, l'analyse des médias locaux et les interviews d'un principal journaliste d'éducation et des journalistes régionaux indiquent que le ministère uniformément ne mène pas d'action utile de communication. Il ne communiquant gère les buts ou les accomplissements du PDEF, ni aux cibles internes dans le secteur public, ni aux cibles externes à tous les niveaux dans le pays. Le dialogue public au sujet de l'éducation demeure donc formé par la rumeur et les messages de ces groupes d'intérêt qui ont des priorités claires à favoriser. Le sous-investissement dans la communication est un erreur commun et chronique des gouvernement qui mettent en application des stratégies de réforme ou de développement de secteur d'éducation, et la plupart des ministères d'éducation ne sont pas connus pour leurs qualifications dynamiques de communication. Le futur soutien pour et le progrès continu dans la mise en application du PDEF exigeront une approche et un ensemble de stratégies consacrés et habilement communiqués. En particulier, si des questions de qualité doivent être adressées - exigeant des comportements, des rapports, et des processus changés dans tout le système d'éducation - les efforts fondés et bien-placés de communication seront primordiaux. En fait, la coordination à travers des ministères et les rapports améliorés avec les syndicats s'agissent essentiellement des actions de communication. Pour coordonner avec succès, les ministères doivent pouvoir communiquer bien et régulièrement, définir les objectifs, développer les stratégies et coordonner les plans de mise en œuvre du même rang. Pour améliorer des rapports des syndicats et s'éloigner d'une culture des grèves, le ministère doit établir et animer les voies de communications régulières avec les syndicats d'enseignants et d'étudiants qui les aideront à avoir des avenues autres que la confrontation pour exprimer leurs inquiétudes. L'importance des communications améliorées ne peut pas donc être exagérée.

<sup>13</sup> Citation prise d'un article dans le journal, Le Quotidien, le 28 Février 2009, p 3

#### 4.5. Les partenaires techniques et financiers actifs dans l'éducation

La communauté internationale soutient activement le PDEF au Sénégal, et le PDEF, dans le contexte de la stratégie gouvernementale de réduction de la pauvreté, encadre toutes les actions au secteur. Tous les bailleurs de fonds parlent de leurs opérations d'éducation en tant que des mécanismes pour fournir l'appui à l'exécution du PDEF. Les partenaires techniques et financiers actifs dans le secteur travaillent ensemble sous la coordination d'une agence de fil, qui était pendant longtemps l'agence française pour le développement (AFD). Des responsabilités d'agence de fil ont été juste remises en février 2009 par le Français aux Canadiens (CIDA). Presque toutes agences actives dans le secteur également ont récemment signé une lettre d'intention stipulant qu'elles fonctionneront avec le gouvernement dans l'esprit de l'harmonisation comme défini par la Déclaration de Paris. Un résumé des activités de bailleur de fonds est présenté ici. Plus de détails sont fournis en annexe D.

Trois partenaires fournissent l'appui budgétaire pour le PDEF - les Français, les Canadiens et les Japonais. Trois agences, AFD, JICA et la Banque Mondiale, mettent des ressources en commun pour des investissements en améliorant la capacité institutionnelle dans le secteur d'éducation. Avec ces fonds mis en commun, les ressources et l'effort suffisants semblent être disponibles pour soutenir des investissements dans la formation et l'achat d'équipement pour améliorer la capacité des bureaux de ministère. Tous les investissements additionnels de renforcement de capacité devraient cibler les niveaux opérationnels, décentralisés du système.

La construction et la réhabilitation des écoles sont incluses dans plusieurs projets, dont on trouve le financement de la Banque Mondiale, la Banque Africaine de Développement, et la Banque Islamique de Développement. Il y a aussi un grand engagement additionnel des ressources pour la construction de la part du Fonds Catalytiques d'EFA-FTI. USAID/PAEM était une source importants pour la construction des écoles moyenne, et USAID a alloué presque \$10 millions davantage pour la construction d'école, mais par un mécanisme de remboursement fixe (FAR). Crucialement, ce mécanisme FAR exige le gouvernement de financer entièrement l'achèvement de la première phase de la construction d'école avant d'être remboursé, quelque chose que le gouvernement jusqu'ici a ne pu pas faire. Ainsi, le déboursement de ces fonds a été retardé. (Les activités de construction financées par le gouvernement ont ralenti pendant la crise fiscale de ces derniers mois, car les entrepreneurs arrêtent le travail attendant le paiement.) Continuer à employer le mécanisme FAR pour financer la construction d'école est mise en question par ces circonstances, aussi bien que par le fait que l'approche FAR ne se sert pas de plusieurs des stratégies réussies pour la construction d'école sous USAID/PAEM.

Les projets à grande échelle adressant la qualité de l'éducation incluent :

- un projet de JICA soutenant l'enseignement des maths, de la science et de la technologie dans les écoles primaires dans trois régions – Louga, Fatick et Thies – et qui mets en œuvre un model extensive de formation en cascade.
- les projets CIDA qui appuient la formation des enseignants volontaires et contractuels, la formation dans le nouveau curriculum, et l'équipement et l'infrastructure pour les EFI.
- un projet de la Coopération français qui finit bientôt, mais qui s'était concentré sur l'amélioration de l'enseignement du Français.
- un projet de l'AFD qui soutient les écoles primaires et les communautés dans les banlieues de Dakar a travers l'ONG Aide et Action.

- USAID/PAEM qui a soutenu la construction et l'amélioration de la qualité des collèges, y compris la formation pour chaque principal de collège dans le pays.
- le projet EDB d'USAID qui fonctionnera au niveau national sur le curriculum de l'éducation moyenne, et qui soutiendra la gouvernance locale et la formation des enseignants.

Les projets canadiens soutenant le nouveau curriculum et la composante curriculum de collège de l'EDB sont les seuls investissements dans l'amélioration de la qualité qui sont nationaux dans la portée.

Ceci laisse une place substantielle pour intervenir et compléter le travail sur le curriculum des écoles élémentaires et moyennes, c.-à-d., travaillant avec des enseignants sur les stratégies spécifiques qui peuvent aider des élèves dans leurs classes à réaliser les compétences définies dans le nouveau curriculum. La section ci-dessous explore d'avantage comment un investissement futur d'USAID pourrait compléter et/ou compléter ces autres opérations dans le secteur.

#### 4.6. Où mettre l'action d'USAID et comment assurer de la valeur ajoutée?

Le secteur d'éducation est régi par le PDEF et sa lettre politique d'accompagnement. Ceci met un accent continu sur l'expansion du système, bien que la qualité et la gestion améliorées soient également notées comme buts des phases le plus récente et actuelle du programme. Le GOS a pu mobiliser une quantité significative de ressources additionnelles pour permettre au système d'augmenter l'accès. Mais, aujourd'hui, il semble que le gouvernement arrive au plafond d'investissements additionnels au delà des ressources récurrentes qui seront nécessaires pour faire face à la masse salariale croissante, la construction et la réhabilitation continues des écoles, et des coûts croissant d'opération d'un système en plein expansion. Cependant, le système doit augmenter, en particulier au niveau de collège, pour s'adapter juste au bombement croissant des élèves qui passe des écoles élémentaires aux écoles moyennes.

La tentation dans ces circonstances est d'accorder la priorité à l'expansion d'abord, puis s'inquiète des investissements qui améliorent la qualité plus tard. Comme précisé par une étude de la Banque Mondiale 2007 des programmes d'éducation, les « pays doivent résister à la tentation de d'abord augmenter l'accès, et d'améliorer alors l'apprentissage après; augmenter l'accès et améliorer la qualité sont les charges qui peuvent être entreprises simultanément avec succès et qui peuvent avoir des effets mutuellement renforçant. »<sup>14</sup> Dans le cas du Sénégal, il est clair que la qualité inférieure est un facteur contribuant à l'inefficacité interne du système. Des ressources sont gaspillées parce qu'un degré plus élevé d'inscription doit être maintenu afin de réaliser le résultat d'un certain nombre d'enfants instruits. **Une meilleure gestion de temps et de stratégies plus efficaces d'enseignement-apprentissage permettraient les niveaux d'inscription de produire plus de « éducation. Plus simplement, l'école étant ouverte plus de jours constituerait un gain important d'efficacité. En outre, si dans le temps accru les enseignants utilisent les stratégies visant le développement des compétences en lecture et en maths, le système pourrait prendre de grands pas vers l'avant en termes d'efficacité et d'efficience.** La priorité qu'exprimaient beaucoup d'acteurs pour une gestion améliorée des ressources, pourrait créer l'espace et l'occasion pour adresser la qualité. Les interventions d'un projet peuvent travailler très productivement sur ces types de questions - en aidant à remanier les limites de la discussion, en rassemblant l'évidence, et en exécutant les stratégies adroites de communication. Les problèmes d'amélioration de la qualité pourrait être redéfini, et le souci d'efficacité dans l'utilisation des ressources pourrait guider le développement des solutions. Par exemple, la gestion des ressources ne doit pas

<sup>14</sup> Independent Evaluation Group (2007), *From schooling access to learning outcomes: an unfinished agenda, An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*, World Bank, Washington, D.C.

seulement être défini en termes de contrôle financiers, mais elle pourrait être vu comme le désir d'obtenir le maximum d'impact sur l'apprentissage des élèves pour chaque franc investi.

**Dans la tranche de temps d'un projet typique, ce qui peut prouver plus prometteur pour améliorer des résultats d'étudiant est une stratégie qui se concentre sur l'acquisition, la remédiation et la maîtrise des compétences de base.** Comme discuté plus tôt, le système actuellement n'assure pas le développement des compétences adéquates pour la majorité d'élèves qui abandonnent l'école avant d'atteindre le but de dix ans d'éducation de base. Le rapport 2007 de développement du monde a souligné le besoin de mettre l'accent sur l'éducation de base qui s'étend de l'école jusqu'à neuf ou dix ans. « Beaucoup d'enfants commencent l'adolescence mal-préparés pour le travail, pour l'éducation continue ou pour faire face à la vie dans un monde plus relié et plus complexe. L'alphabétisation et la capacité de calculer [...] ne soyez souvent pas en place par la sixième année élémentaire. » Le rapport avère aussi que le renforcement des compétences de base tout à travers le cycle moyen est aussi complètement nécessaire a fin de « consolider les gains, et dans certains cas, combler les déficits créés par les occasions manquées, dans les années primaires. »<sup>15</sup> Il y existe l'occasion au Sénégal de se concentrer sur l'acquisition et la remédiation des compétences de base aux niveaux élémentaires et moyens.

Dans un contexte où la plupart des ressources du gouvernement seront mangées vers le haut par l'expansion du système, les projets peuvent être les meilleurs véhicules pour identifier des améliorations dans la façon dont le secteur utilise des ressources pour qu'elles mènent plus efficacement aux résultats éducatifs. C'est seulement vrai si des projets sont conçus avec cette idée carrément à l'esprit - c.-à-d. de modeler dans le système une utilisation plus efficace des ressources, par exemple pour soutenir les stratégies qui mènent à l'acquisition mesurable des compétences de base. **Étant donné qu'il y avait accord presque unanime parmi les personnes interviewées que le suivi-évaluation est un aspect clef dont l'on a besoin dans le secteur, l'occasion existe de concevoir et mettre en œuvre un système de suivi-évaluation axe sur l'apprentissage des élèves.** En dépit d'une prolifération des projets - certains très réussis sur les questions mêmes de la plupart de souci du ministère, tel qu'USAID/PAEM, le projet de formation continue de la JICA, le travail d'Aide et Action dans les banlieues de Dakar, pour en nommer trois - l'absence d'un système bien défini pour mesurer les résultats et évaluer l'efficacité et l'efficacité des différentes stratégies, se fait que le ministère n'arrive pas à extraire les leçons des succès de ces projets susceptibles d'être très utiles. Ceci constitue une autre occasion importante pour l'action au niveau de projet, mais également en tant qu'élément au niveau système d'une réorientation de gestion vers un impératif de rentabilité. Et un projet peut être le meilleur véhicule pour modeler comment tous morceaux du puzzle peuvent venir ensemble au niveau d'école. **Nous croyons qu'il y a également l'espace pour présenter une approche « école entière », où la gestion et le gouvernance au niveau de l'écoles sont soutenus dans le contexte d'une communauté entière à bord avec une vision, une mission et un ensemble partagés de buts spécifiques.** Et si ces buts sont attachés aux apprentissages mesurables des élèves, alors les acteurs locaux pourraient être non seulement impliqués dans l'utilisation efficace des ressources comme impératif pour améliorer la qualité, mais peuvent en fait la mener.

Les besoins des enseignants ne peuvent pas être ignorés. La question pour cette revue est comment mieux satisfaire ces besoins dans le contexte serré courant d'établissements, de politiques et de préoccupations chevauchés. Les fonctionnaires de ministère et d'autres acteurs reconnaissent que les arrangements existants - EFI, PRF, FASTEF, IDEN, CAP, etc. - ne satisfont pas la demande pour la

<sup>15</sup> Banque Mondiale (2007), World Development Report, p. 48-49

formation initiale et continue des enseignants. Cette reconnaissance crée l'espace pour refocaliser et améliorer le développement et l'appui professionnels. Et un autre facteur positif est la motivation des enseignants « volontaires » et « vacataires » pour obtenir la formation qu'il leur faut pour avoir le statut de fonctionnaire. Le problème est que les établissements, les programmes et les approches existants de formation n'ont pas pu répondre à cette demande, soit en termes d'avancer les enseignants vers la certification d'une façon opportune, soit en termes de fournir une formation qui aide réellement les enseignants à obtenir de meilleurs résultats dans leurs salles de classe. La plupart des parties interviewées semblent mécontentes avec le statu quo, ce qui nous indique qu'il y a lieu de faire face aux besoins divers, tels que **i) fournir la formation initiale adéquate par un choix flexible d'occasions, ii) soutenir les enseignants pendant qu'ils s'avance vers la certification officielle et le statut de fonctionnaire, iii) Inclure dans la préparation pour la certification officielle l'acquisition des compétences spécifiques de l'enseignement qui sont reconnues d'avoir de l'impact sur les résultats améliorés pour des élèves, et iv) fournir la formation continue et le soutien sur place dont les enseignants ont besoin pour toujours s'améliorer.**

Ce que font les enseignants et comment ils le font sont d'autres facteurs critiques susceptibles d'aider à l'amélioration de la qualité. Cependant, comme remarqué plus haut, avec l'appui de CIDA, le ministère a complètement révisé son curriculum pour le cycle élémentaire, changeant d'une approche basée sur les contenus et les objectifs à une approche par compétences (APC). Le curriculum englobe non seulement les objectifs et les contenus des programmes d'études, mais également la méthodologie, les stratégies d'évaluation, les manuels et les matériels de support. Des matériaux ont été développés pour chaque année et pour chaque sujet, le français (communication orale et écrite), les maths, et l'éducation à la science et la vie sociale. » Les formateurs sont en cours d'être formés, et quelques directeurs d'écoles et quelques enseignants ont également commencé à recevoir la formation dans le nouveau curriculum. En outre, le projet de éducation de base d'USAID est censé de travailler sur un curriculum pour l'enseignement moyen et a récemment convenu avec le ministère d'aborder cette composante sur l'échelle nationale.

Le nouveau curriculum a un certain nombre d'avantages. Une méthodologie commune est embrassée à travers des sujets différents et l'accent est mis sur l'application des compétences à la résolution des problèmes réels. Les critères d'évaluation sont clairs et transparents. On propose la remédiation sous forme d'instruction directe et individualisée. Les matériels de support pour des élèves sont attrayants et bien désignés. Les répondants qui avaient subi la formation ont rapporté qu'elle était de qualité, très claire et bien-visée. Ce curriculum nouveau a été à l'étude pendant longtemps, tellement qu'à ce stade une période de stabilité semble nécessaire. **Ainsi, nous ne recommandons pas qu'un nouveau projet vise le curriculum intervention prioritaire.** Cependant, étant donné la largeur et la profondeur des changements de la pratique chez les enseignants requise par cette nouvelle initiative, si un nouveau projet se concentrerait sur un des domaines précédemment mentionnés (formation de professeur, l'approche école entière ou acquisition des compétences de base), inévitablement, ceci impliquera les efforts de soutien au près des écoles et des enseignants dans la mise en application du nouveau curriculum.

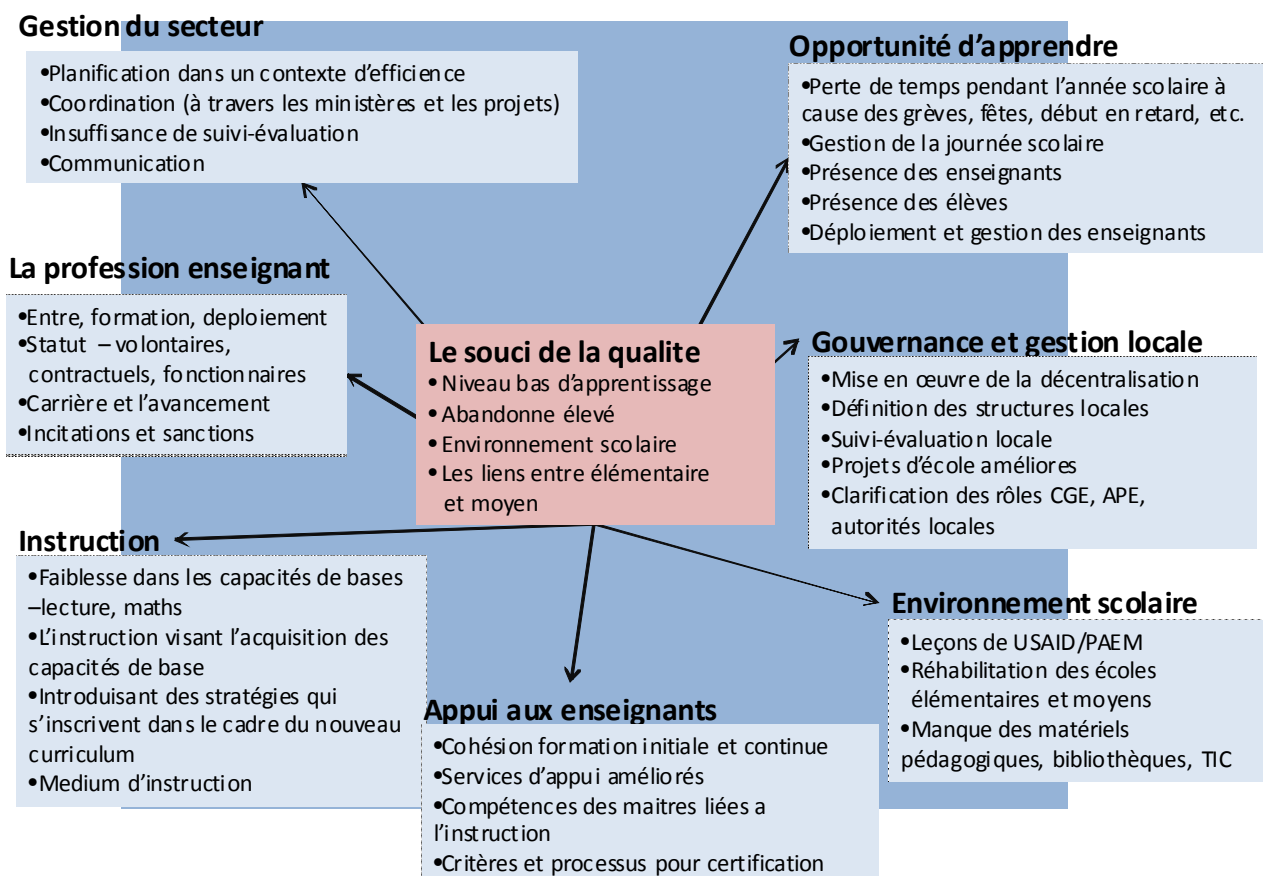
Pour conclure les résultats de cette revue, nous avons identifié sept domaines où :

- Les acteurs principaux attachent une priorité élevée aux actions qui pourraient améliorer la qualité ;
- Il y a l'espace politique et institutionnel (ou l'espace peut être facilement s'est dégagé) pour introduire les interventions qui pourraient adresser la qualité ;

- Les actions entreprises seraient complémentaires aux projets existant d'USAID et d'autres projets ou programmes, et ces actions pourraient bénéficier des leçons, en particulier, de l'USAID/PAEM ;
- Il y a une plus grande probabilité d'obtenir des impacts mesurables sur la qualité ; et
- il y a également la possibilité de contribuer aux améliorations durables de la capacité institutionnelle.

Les sept domaines que nous trouvons promettant pour l'action d'un projet dans le court et moyen termes sont mis en évidence dans le diagramme ci-dessous, et incluent :

- Opportunité d'apprendre : maximisant et utilisant le meilleur le temps disponible
- Gouvernance, gestion, amélioration et appui locaux des écoles
- Amélioration des environnements scolaires
- Enseignement visant l'acquisition des compétences de base
- Systèmes pour le support et la formation continue des enseignants
- Structure et gestion de la profession enseignant
- La gestion sectorielle





La section suivante explique en détail, la situation actuelle (technique, institutionnel et politique) par rapport à chacun de ces domaines.

#### 4.6.1. Opportunité d'apprendre

L'année scolaire au Sénégal est censée inclure 900 heures d'instruction (approximativement 180 jours de l'école). Aucune personne interviewée n'a cru que le système arrive à moyenniser même près de ce nombre d'heures en n'importe quelle année. Comme mentionnées au-dessus, les ruptures nombreuses au calendrier scolaire se reproduisent tout au long de l'année et contribuent à la perte de ce qui pourrait être la moitié des heures d'instruction.

Pour commencer, nos discussions avec les divers acteurs au sujet de la durée de l'année scolaire et des dates précises du calendrier scolaire étaient étranges. La politique dans ce secteur semble mal définie, avec peu d'accord au sujet de la façon dont le calendrier scolaire est réellement déterminé, et de l'incertitude général sur la communication et la compréhension de tout un chacun dans le pays concernant le début officiel, des congés divers et la fin officielle de l'année. Ceci en soi est révélateur.

En plus d'une atmosphère générale de l'incertitude au sujet du calendrier scolaire, les ruptures régulières sont trop communes. Les grèves se produisent presque comme une partie prévue de l'année scolaire. Et les enseignants et les élèves annoncent des grèves, et elles se produisent au niveau national, régional, local ou même d'une école individuelle. Quelques personnes nous ont raconté comment sur un jour donné, les élèves peuvent arriver à l'école seulement pour être informés que l'école ne sera pas en session ce jour là car les enseignants sont en grève. Les élèves eux-mêmes peuvent sortir en grève pour protester une grève des enseignants, ou même pour protester l'absence trop durée d'un enseignant. En plus des grèves, l'ouverture de l'école au début de l'année est souvent retardée, habituellement parce que quelques membres du corps de personnel n'arrivent pas en poste à temps. Des jours additionnels sont perdus quand l'école est fermée quelques jours avant ou après des jours officiels de fêtes ou de vacances. Et l'année scolaire finit souvent tôt, tous les élèves étant libérés pour que les enseignants participent à la surveillance du CFEE et du BFEM. Des jours sont également perdus parce que les enseignants sont partis de l'école, devant voyager pour récupérer leurs salaires, traiter des questions de leurs dossiers, ou faire face à leurs propres problèmes ou les problèmes sociaux de leurs familles. Beaucoup de fonctionnaires de ministère ont déploré le manque de n'importe quelle normes de gestion ou de responsabilité liées à la présence des enseignants, signifiant que les directeurs d'école et principaux prennent les décisions à leur niveau, par exemple, concernant le nombre de jours un enseignant peut s'absenter de l'école pendant un mois donné.

Chaque jour que l'école est fermée, ou qu'un ou plusieurs enseignants sont absents, des heures possibles d'instruction sont perdues. La perte des heures d'instruction peut être le plus grand facteur à l'école qui contribue au niveau bas de l'apprentissage. Gillies observe que les niveaux d'apprentissage dans trop de pays en voie de développement sont bas parce que les élèves manquent d'occasions adéquates d'apprendre. Il définit l'opportunité d'apprendre à un niveau fondamental : l'école est ouverte, les enseignants et les élèves sont présents, des matériaux sont disponibles dans un nombre proportionné et les enseignants et les élèves utilisent leur temps en classe pour engager les activités qui promeuvent l'apprentissage. Gillies affirme que l'absence d'une priorité sur ces éléments de base de l'opportunité d'apprendre mine des investissements dans des interventions plus sophistiquées.<sup>16</sup> Au Sénégal par exemple, on pourrait arguer du fait que tous les effort et les ressources étant déployés pour

<sup>16</sup> Gillies (2008), Opportunity to Learn: A high impact strategy for improving educational outcomes in developing countries, USAID, EQUIP2 Working Paper.

mettre en œuvre le nouveau curriculum apporteront peu de bénéfice si l'opportunités d'apprendre continuent à être contraintes par la fermeture précoce de l'école, l'absentéisme des enseignants et des élèves, et la gestion pauvre du la journée académique.

Le Directeur des Ressources humaines du Ministère de l'éducation a mené une tentative de mesurer la perte d'opportunité d'apprendre au Sénégal. Il a examiné des plans de leçon des enseignants dans quelques écoles moyennes et quelques lycées pour voir ou ils se sont arrivés dans l'exécution de leurs cours par rapport au calendrier scolaire et programme d'études. À une école, il a constaté qu'entre les mois d'octobre et de mars, 18 jours d'instruction avaient été perdus. Cinq jours ont été perdus à cause des vacances prolongées, et les autres 13 étaient perdues pendant les grèves d'enseignants ou d'élèves. Selon les calculs du DRH, si le reste de l'année suivait le même rythme, on pourrait prévoir perdre pas moins de 41 jours d'instruction car l'école pourrait être fermée quand elle devrait être ouverte. Dans une année scolaire de 180 jours, ceci représente une perte d'environ 23%. Dans d'autres cas étudiés par le DRH, il a enregistré des taux de présence des enseignants seulement de 60 à 65%. Si l'on combine les nombreux jours perdus et les taux élevés d'absence des enseignants, il devient évident que des grands morceaux de l'année scolaire sont probablement perdus au Sénégal.<sup>17</sup>

Tandis que l'étude du DRH citée ci-dessus n'est pas représentative, elle conforme à la recherche faite dans toute la région. Kouak a constaté qu'en Afrique, le temps réel d'enseignement est considérablement réduit comparé au nombre théorique d'heures d'instruction prévues dans l'année, citant des raisons semblables à ceux produits au Sénégal, telles que i) le début retardé de l'année scolaire et des enseignants étant assignés tard ou arrivant en retard à leurs postes de travail, ii) la suspension de l'école avant la fin officielle de l'année, pour accorder souvent les heures d'administrer des examens, iii) les absences injustifiées des enseignants, iv) les grèves, et v) le rapport mauvais entre les heures de l'opération de l'école et les demandes de la vie quotidienne des élèves et de leurs familles.<sup>18</sup>

L'étude de Kouak prouve que la situation au Sénégal n'est pas hors de l'ordinaire. Cependant, le problème au Sénégal semble avoir monté dans l'importance parmi beaucoup de acteurs du secteur. C'est un signe négatif et positif. Ceci est négatif parce qu'il signifie le problème peut devenir plus mauvais (l'évidence anecdotique sur ceci est contradictoire, quelques fonctionnaires déclarant que le nombre moyen d'heures d'école a augmenté ces dernières années, d'autres réclamant que le nombre de grèves et d'autres jours perdus se multiplie). Ceci est positif, parce qu'il signifie que les acteurs pourraient devenir assez concernées et motivées de faire quelque chose pour améliorer la situation.

Les problèmes qui sont à la base des interruptions à l'année scolaire sont liés aux autres questions qui seront parlées ci-dessous. Par exemple, si des enseignants sont continuellement démotivés parce qu'ils sont payés tard ou parce que le ministère ne se tient pas à ses promesses, il se pourrait qu'ils s'absentent d'avantage. Le statut, la motivation, et la bonne gestion sont des raisons données par des enseignants partout dans le monde pour pourquoi ils se mécontentent de leurs travaux. La situation est encore aggravée au Sénégal parce que beaucoup d'enseignants volontaires ou vacataires sont poussés dans des salles de classe sans formation initiale, mais également important, sans orientation professionnelle appropriée. Des codes de l'éthique et les espérances concernant la conduite

<sup>17</sup> Adama Diouf, Étude diagnostique et prospective sur la gestion du temps d'enseignement apprentissage à l'école, presentation shared by the human resources director.

<sup>18</sup> Kouak (2007), KOUAK B. T. (2007), L'abolition des frais d'écolage : planifier la qualité et la pérennité financière, papier présenté à la conférence sur l'abolition des frais d'écolage, Bamako, juin 2007



professionnelle ne sont pas transmis, encore moins renforcés par un système de gestion et de responsabilité quasi-inexistant. Ceci est discuté en détail dans la section sur la profession enseignant ci-dessous.

En plus des questions de la perte de temps, la façon dont les enseignants et les élèves se servent du temps pendant la journée académique est également importante en déterminant si les élèves apprennent bien. Quelle quantité de temps pour enseigner et apprendre est pris par le professeur qui entre dans la salle, feuille dans ses papiers, range ses affaires, remplit le cahier de présence, et puis copier un texte au tableau noir ? La recherche sur l'utilisation du temps dans la salle de classe démontre l'importance de l'engagement fréquent des élèves dans les tâches actives (par rapport aux tâches passives) qui favorisent l'apprentissage. La majeure partie de la recherche sur l'utilisation du temps est faite dans les pays développés, mais une étude citée par Gillies a montré que, dans un ensemble de pays en voie de développement, l'instruction s'est passée pendant seulement 63% de temps (en moyenne) en classe et que 83% de cette instruction était passive, plutôt qu'interactif.<sup>19</sup> Comment mieux gérer la journée académique et les stratégies d'instruction pour faire la meilleure utilisation du temps disponible seront discutés dans les sections qui traitent respectivement l'approche « école entières » et l'acquisition des compétences de base.

#### **4.6.2. La gouvernance, la prise de décision et l'amélioration continue au niveau d'école**

Comme la plupart des autres pays dans la région, le Sénégal se décentralise politiquement et administrativement. Les conseils locaux, élus ont été établis aux niveaux régionaux et sous-régionaux. Et les fonctions administratives du secteur public, par exemple du MOE, ont été « déconcentrées » aux niveaux régionaux, départementaux, et d'école. De nouvelles structures nombreuses ont été créées à ces niveaux et de nouvelles relations de travail se développent parmi les conseils régionaux et les IAs, entre les conseils locaux et les IDENs, et parmi les comités de gestion d'école (CGE) et tous ces derniers. Comme discuté plus loin dans la section 4.6.7 sur la gestion de secteur, les municipalités, les comités de gestion d'école et les associations des parents d'élèves (APE) tous signalent qu'ils comprennent l'importance des rôles qu'ils sont appelés à jouer, mais toutes rapportent également de n'avoir reçu aucune formation destinée à les aider à accomplir ces rôles.

En outre, il n'est pas évident que ces structures soient en place à chaque école. Par exemple, les statistiques du ministère indiquent que parmi les 7.705 écoles primaires dans le pays, seulement 3.456 ont un CGE et 762 une APE.<sup>20</sup> Là où ces structures existent, ils se plaignent de la communication pauvre, du manque d'arrangement des procédures et des pratiques, des ressources insuffisantes, et de l'absence complète des compétences dans les domaines pour lesquels elles sont responsables. On signale que la confusion existe entre les rôles de gouvernance et de gestion au niveau d'école. Le CGE, qu'est-ce qu'il est censée faire ? Comment doit-il travailler avec l'APE ? Comment doivent-ils réconcilier le chevauchement des rôles et des membres ? Beaucoup de gens ont aussi déclaré qu'une leçon tirée jusqu'ici est que les CGEs sont trop dominés par le personnel officiel des écoles (souvent, il n'y a que deux membres de la communauté sur le comité), et donc n'encourage pas d'avantage la participation communautaire.

À son crédit, le MOE met en application un système pour la planification de l'amélioration scolaire dont les autorités locales développent des plans pour leurs écoles (projet d'école) et les soumettent pour obtenir un financement. Cependant, beaucoup de gens ont indiqué que le procédé pour développer les

<sup>19</sup> Gillies (2008), p 15

<sup>20</sup> MOE, Annuaire Statistique National, année scolaire 2007/2008

projets d'école pour les écoles primaires ou projet d'établissement pour les collèges n'est pas bien défini. Il n'y a pas de paramètre clair pour la planification, il n'y a aucun objectif d'amélioration ou de stratégies spécifiques à inclure dans les plans, aucun critère pour évaluer les plans, et la taille de l'enveloppe de fonds disponibles pour financer les plans n'est pas défini. Les acteurs nous ont offert que beaucoup de « projets » se concentrent sur les activités génératrices de revenu ou se limitent à la réhabilitation des infrastructures scolaires. Peu d'attention dans les plans semble être prêtée aux interventions qui visent l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. En outre, on nous a dits que les fonds qui sont reçus, à de nombreuses occasions, sont utilisés pour les fins autres que ce qui a été énoncé dans le plan.

Si une vision pour la gestion scolaire décentralisée doit prendre la prise au Sénégal, il reste encore de travail important à faire. Premièrement, les directeurs d'école ne démontrent pas de profils de compétences qui semblent nécessaires pour faire face aux demandes d'une approche participative à la gouvernance et à la gestion scolaires (ils sont habituellement juste les enseignants doyens). Le ministre lui-même a souligné l'importance de la nécessité de développer des critères de recrutement et de la formation appropriés pour des directeurs d'école.

La recherche dans les pays francophones conduite par PASEC jette la lumière intéressante sur l'importance de la gestion scolaire en déterminant l'efficacité d'une école. La recherche de Pierre Varly<sup>21</sup> indique un effet « école » ou « classe » qui explique beaucoup plus de la variation dans la performance des élèves que la présence ou l'absence des intrants ou des ressources financières. En fait, pour un niveau donné de ressources, les écoles varient considérablement dans la performance de leurs élèves. De telles différences peuvent seulement être expliquées par la façon dont les écoles sont régies, gérées et organisées pour assurer l'enseignement et l'apprentissage efficaces. La recherche sur les écoles communautaires indique également l'importance de la gouvernance et de la gestion des écoles en déterminant l'efficacité des écoles (reflétée dans le taux d'achèvement et la performance académique des élèves), particulièrement celles qui desservent les populations pauvres et rurales.<sup>22</sup> Varly conclut que « il est possible de réconcilier l'équité et la qualité dans l'éducation, » et que « ouvrir l'école à tous ne signifie pas forcément une réduction de la qualité, mais le risque est vrai si de nouvelles formes de gestion et une adaptation de l'école aux réalités locales ne sont pas envisagées. » La recherche de Varly identifie certains éléments de l'environnement scolaire local qui ont des effets positifs sur des résultats d'élèves dans la majorité de pays de PASEC. Ceux-ci incluent : les associations des parents élèves actives, la disponibilité des manuels, la fréquence des réunions entre enseignants, et si les enseignants parlent la langue locale de leurs élèves. Les facteurs qui ont eu des effets négatifs sur des résultats des élèves étaient l'absentéisme des enseignants et leur mécontentement professionnel. Ce sont les genres de choses auxquels une approche « école » pour l'amélioration de l'efficacité académique pourrait s'adresser, si une telle approche est mise en application correctement.

Des efforts sont proposés au sein du ministère et sont présents dans les projets tels qu'USAID/PAEM, EDB et le travail d'Aide et Action soutenu par la France, les tous pour améliorer la gouvernance et la gestion scolaires locales. Ce qui semble être absent est une vue complète de non seulement comment la décentralisation et la déconcentration sont censées fonctionner, mais aussi comment elles devraient contribuer à un enseignement plus efficace. Un contexte qui relie les décisions de gouvernance et de gestion aux résultats des écoles est ce qui est nécessaire. Le développement des projets d'école et d'établissement en principe crée ce contexte, mais jusqu'ici, cela n'a pas été le cas. EDB présentera aux

<sup>21</sup> Pierre Varly, Coordonnateur du PASEC (2006), Gestion scolaire et réussite éducative : les analyses du PASEC.

<sup>22</sup> DeStefano et al (2007), Reaching the Underserved : Complementary Models of Effective Schooling, USAID, EQUIP2

écoles moyennes des outils pour évaluer les résultats académiques au niveau d'école, pour relier des ressources aux résultats, et pour mieux coordonner et aligner les acteurs au niveau local. Il s'avère important d'étendre ce travail pour aussi inclure les écoles élémentaires.

#### 4.6.3. L'environnement scolaire<sup>23</sup>

Il y a 7.705 écoles élémentaires et 1.006 écoles moyenne au Sénégal. Ces totaux représentent des augmentations de plus de 2.400 écoles élémentaires et 450 écoles moyenne pendant le PDEF. Le pays continue à financer la construction de nouvelles écoles à tous les niveaux et essaye de remettre en état plusieurs des bâtiments scolaires existants. Malgré des efforts massifs jusqu'ici déployés pour construire et rénover des écoles, les acteurs rapportent que le problème des écoles fonctionnant dans les abris provisoires (en utilisant les structures existantes ou étant logé dans les abris simplement construits) est répandu et doit être adressé. Les données de MOE indiquent que parmi des 33.761 salles de classe élémentaires dans le pays, 17% sont délabrées, mais logent toujours des élèves. De façon générale, 16% de salles de classe sont classifiés en tant que abris provisoires, avec quelques régions rapportant une utilisation beaucoup plus élevée des infrastructures provisoires, par exemple : Kolda, 35% ; Ziguinchor, 27% ; Matam, 24%.

Un autre problème souvent mentionné est le manque d'équipements appropriés dans les écoles, avec une disparité large entre les zones urbaines et rurales. Par exemple :

- Seulement un peu plus de la moitié des écoles primaires au Sénégal ont des latrines. Dans Tambacounda et Matam, moins de 40% d'écoles élémentaires ont des latrines. Dans tous le pays, 25% de collèges n'ont pas des latrines.
- 85% d'écoles élémentaires urbaines ont une source d'eau, alors que seulement 38% d'écoles rurales en ont. Dans Tambacounda, seulement 18% d'écoles primaires ont de l'eau. Dans tout le pays, 27% d'écoles moyenne n'ont pas l'eau.
- Seulement 14% d'écoles élémentaires rurales ont l'électricité comparée à 72% d'écoles urbaines. De façon générale, 39% d'écoles moyenne manquent de l'électricité.
- Seulement 370 écoles ont des bibliothèques, et il n'y a que seulement 187 écoles avec des salles d'ordinateurs

Le sur-chargement des écoles est un problème dans les zones de densité de population élevée. Dans tous le pays, 11% d'écoles opèrent sur double flux afin de s'adapter à la forte demande. Les écoles à double flux ont le plus grand ratio élève-maitre e classe, 49 étudiants par classe en moyenne, par rapport à 42 dans les écoles à un seul flux, et 21 dans les écoles multigrade. Les classes dans les écoles de double flux dans la région de Louga atteignent une taille moyenne de 55 élèves. Généralement il y a une place sur un banc dans une salle de classe pour environs 93% des élèves inscrits, mais seulement pour 80% dans la région de Kolda.

Le matériel didactique est loin d'être disponible dans les quantités envisagées par la politique existante. Dans le CI et le CP il y a en moyen seulement 1,5 livre disponible par élève, comparé au ratio de cinq par élève préconisé dans le PDEF. Dans le CE et le CM, il y a seulement 2,3 et 2,5 livres par élève. Dans les écoles moyenne, les élèves de la 6ème et de la 5ème moyennent moins de trois livres chacun, les élèves de la 4ème et de la 3ème, moins de quatre.

<sup>23</sup> All the statistics in this section are taken from MOE documents: Rapport National sur la Situation de l'Education 2008; and Annuaire Statistique National, année scolaire 2007/2008.

Malgré les conditions difficiles dans beaucoup d'écoles, il y a quelques expériences positives desquelles l'on peut tirer des leçons. Pour un, l'USAID/PAEM était a réussi non seulement à construire les écoles moyennes (contribuant 16% de l'augmentation des collèges publics), mais aussi a mobilisé le soutien local pour la construction, et a activé l'engagement et la participation communautaire à la gestion continue de ces écoles. Une leçon à emporter de l'expérience d'USAID/PAEM est que la construction ou la réhabilitation de l'infrastructure scolaire crée un point d'entrée à partir duquel l'on peut aborder la gouvernance, la gestion et l'amélioration scolaires.

Il était décourageant de trouver que le problème du manque de matériel didactique persiste dans trop d'écoles au Sénégal. De 2000 à 2008, les dépenses pour les matériaux a augmenté en termes absolus de 10 à 60 milliards de FCFA, et en tant que pourcentage du budget recourant, sont passées de 10% à 25% des dépenses totales. Pourtant les observations anecdotiques et les statistiques nationales indiquent que beaucoup d'écoles fonctionnent sans le matériel didactique de base. Le nouveau curriculum qui doit être mis en œuvre l'année scolaire prochaine (2009/10) exigera une infusion de beaucoup de documents - pour les formateurs, pour les enseignants et pour les élèves. Distribuer, gérer bien et assurer l'utilisation efficace des matériels démentent des défis importants pour le ministère. Il ne vaut pas la peine de dépenser des ressources additionnelles pour obtenir et distribuer les matériels didactique sans que l'on ait pu évaluer et comprendre les défauts actuels des systèmes pour la fourniture, la distribution et la gestion des matériels.

Nous conseillons l'USAID de prêter attention à l'assurance des conditions minimum pour la qualité - infrastructure physique raisonnable, installations de base telles que les latrines et l'eau, manuels scolaires pour des élèves et les enseignants – mais aussi nous avertirons de ne pas croire que les intrants physiques seuls puissent améliorer la qualité. Pierre Varly en son papier sur la gestion d'école (2006) montre comment les dépenses unitaires mesurées en termes d'intrants disponibles ne traduisent pas en résultats éducatifs plus élevés. En fait, son analyse prouve que pour les niveaux donnés de ressources, il y a des grandes variations dans la performance académique des élèves, indiquant que certaines écoles peuvent obtenir des meilleurs résultats avec un niveau de ressources égal ou même inférieur à d'autres écoles moins performantes. Par exemple, la recherche de Varly a montré que le type de construction d'école n'a aucun effet sur la performance académique des élèves.<sup>24</sup> Quelque chose à maintenir dans l'esprit en décidant comment allouer les ressources rares.

#### 4.6.4. Acquisition des compétences de base

Comme mentionné plus tôt dans ce rapport, le ministère a juste accompli le développement d'un curriculum basé sur l'approche par les compétences. Ce curriculum établit un excellent cadre qui favorise une méthodologie commune à travers des sujets, et pour se concentrer sur l'application des compétences pour résoudre les problèmes réels. Le curriculum inclut des critères d'évaluation et identifie le rôle de la remédiation quand l'apprentissage ne se produit pas. Les matériels d'accompagnement nécessaires ont été conçus et sont en cours d'être obtenue. En outre, comme cité précédemment, CIDA a lancé un projet qui soutiendra la formation de tous les enseignants élémentaires dans le nouveau curriculum.

Il restera le défi d'aider les enseignants à répondre aux besoins des élèves dans le contexte du nouveau curriculum. Le curriculum reconnaît que la remédiation pourrait être nécessaire, mais n'offre pas des stratégies spécifiques pour aider les élèves qui n'ont pas obtenu les compétences dont ils ont besoin pour réussir. En plus, le curriculum ne précise pas de stratégie pour les enseignants surtout de CI et CP

<sup>24</sup> Pierre Varly, (2006), Gestion scolaire et réussite éducative : les analyses du PASEC.

qui assureraient l'acquisition des compétences de base de sorte que la remédiation ne soit pas nécessaire dans le CE et CM.

Pour ces raisons, l'enseignement des compétences de base, en particulier ne mathématiques et en français, figurerait crucialement dans l'amélioration de la qualité. Les sources principales d'information sur la performance des élèves sont les rapports de SNERS de 2007<sup>25</sup> pour le français et les maths aux CP, CE2, et CM2, et pour la science au CM2. Des rapports d'USAID/PAEM<sup>26</sup> sur la performance des élèves de la 4ème dans les maths et dans la science ont été également pris en compte. Les résultats de PASEC en français et en maths pour la 5ème et la 2ème ont informé aussi l'analyse et les résultats de la recherche sur le terrain et la revue de la documentation ont apporté de l'information.

Le rapport de SNERS pour 2007 présente les performances des élèves du CP, CE2 and CM2. Les compétences en maths sont faibles à travers tous les niveaux, comme démontre le tableau ici-bas.

Année	Moyenne	% d'élèves en dessous du minimum	% d'élèves au niveau minimal	% d'élèves au niveau désiré
CP LN	50,4	45%	55%	20%
CP	55,2	39%	61%	29%
CE2 LN	45,1	60%	40%	4%
CE2	48,7	54%	46%	8%
CM2	54,5	38%	62%	10%

Les résultats en maths à CE2 montrent que 46% d'élèves atteignent le niveau minimum, et seulement 8% réalisent le niveau désiré. De façon générale, le rapport de SNERS a trouvé que « beaucoup d'élèves traînent encore des lacunes qui ont un effet cumulatif. Il faut que des mesures concrètes soient prises pour améliorer la situation ». Spécifiquement, le rapport aussi dit que les examens devraient être encore exploités au niveau d'IDEN, pour identifier les erreurs communes et pour introduire des mesures correctives.

Les résultats de l'examen de l'USAID/PAEM en maths ont prouvé que la maîtrise du contenu de curriculum au niveau de l'école moyenne est également très faible avec un score médian de 31,5 sur 100. Et les résultats provisoires du PASEC le plus récent montre qu'il y a eu peu d'amélioration de 1996 à 2005 dans les écoles publiques. Une personne interviewée a proposé que les faiblesses dans les maths puissent être attribuables aux enseignants qui eux-mêmes n'ont pas de compétences de base et qui ont peu de confiance dans leurs capacités d'enseigner le sujet. Cependant, nos observations dans quelques salles de classe ont trouvé des exemples de la bonne pratique de l'enseignement des maths, surtout dans les premières années du cycle élémentaire. On a observé trois classes, deux au CI et un au CM, qui étaient extrêmement participatives en nature, avec les élèves qui étaient attentifs et maîtrisaient clairement le contenu. Les interviewés ont généralement estimé que l'enseignement des maths au niveau élémentaire était bon ou tout à fait bon. Au niveau de collège, les réponses ont indiqué que la qualité était beaucoup inférieure.

<sup>25</sup> Note that the USAID PAEM tests are based on whether the curriculum has been mastered. Poor scores may therefore be due to the fact that the curriculum was not taught because of strikes etc, rather than that it was badly taught or learned. The SNERS results do, however, report causality although it is not clear how variations in the number of hours of instruction or in teaching approaches are factored in across the different populations.

<sup>26</sup> USAID / PAEM Rapport sur l'évaluation des acquis des élèves de quatrième en mathématiques, sciences physiques et sciences de la vie et de la terre.

Les parents d'élèves que nous avons interviewés parlaient des problèmes de qualité dans tous les sujets. Notre revue des médias a révélé que c'était en particulier l'enseignement du français qui demeure une préoccupation de la société. « Le relèvement du niveau du français est aujourd'hui un défi. Nous devons améliorer le niveau des élèves. » (Le Soleil). Il était l'étude du français et en particulier, l'instruction dans la langue qui était le centre de plusieurs des soucis soulevés pendant nos entrevues. Ces soucis font échos dans les faibles résultats dans un certain nombre d'examen, tels que le SNERS résumé ci-dessous. Les résultats en français de SNERS sont faibles, particulièrement au CE où seulement 17% d'enfants dans les classes où le médium d'instruction est le français,, et même dans les classes enseignées en langues nationales, ont réalisé le niveau minimum.

Année	Moyenne	% d'élèves en dessous du minimum	% d'élèves au niveau minimal	% d'élèves au niveau désiré
CP	57,3	40%	60%	31%
CE2 (LN)	31,8	61%	39%	10%
CE2	51,4	47%	53%	17%
CM2	56,1	40%	60%	20%

L'évidence anecdotique des visites sur le terrain renforce le sens que l'apprentissage du français est faible. Dans une classe de la 6ème observée dans un collège, les élèves lisaient difficilement des phrases simple en français. Une fille appelée au tableau noire, ne pouvait pas orthographier correctement des mots simples tels que « homme » et « feu ». Quelques erreurs d'épellation et de grammaire au tableau demeuraient non corrigées (et probablement inaperçu) par l'enseignant. En outre, un focus groupe de jeunes gens qui avaient achevé de six à onze ans d'éducation n'a pas pu être conduit en français puisque les répondants n'étaient pas à l'aise dans exprimant leurs opinions en cette langue. Pour finir, les entrevues pendant lesquelles des répondants ont été invités à évaluer le niveau de la lecture en français des élèves ont donné d'autres indications qu'il y avait des défis dans ce sujet. Parmi les neuf principaux interviewés, aucun n'a estimé que l'enseignement de la lecture en français était excellent ou bon. Les parents, les membres de la communauté et d'autres éducateurs ont également convenu que l'enseignement des compétences de base est faible.

Aucun livre n'était en évidence dans les salles de classe visitées et dans les seules activités de lecture observée, les élèves lisaient les phrases écrites au tableau. L'une école dont on a vu une bibliothèque ne s'est pas servie de cette ressource, malgré le fait que il y avait les matériels utilisables, y compris des dictionnaires, dans la collection. Il faut noter encore des actions positives d'USAID/PAEM, qui actuellement fournit des livres pour soutenir le curriculum aux écoles moyenne dans ses régions d'opération et qui forme les enseignants et les personnels des bibliothèques dans l'utilisation de ces matériels.

À seulement deux exceptions, les enseignants et les formateurs d'enseignants ne pouvaient pas décrire des approches à l'enseignement de la lecture et semblé dans l'ensemble ignorant des approches plus à jour pour l'apprentissage de la lecture. Un revue des programmes d'études de formation des enseignants a indiqué un manque d'attention et une absence d'uniformité dans les approches à l'enseignement de la lecture aux enfants pour qui la première langue n'est pas le français. Une telle exception est le programme d'études pour la formation initiale à l'EFI qui adopte une approche mélangée de méthode à l'enseignement de la lecture comprenant le mot entier et



des méthodes de décodage et qui fait face à la réalité que les enfants apprennent à lire à partir du tableau, plutôt que des livres.

Il paraît qu'une certaine attention est au moins prêtée à la lecture aux cours initiaux, sinon que c'est ce qui concerne le décodage du texte. Néanmoins, il semble qu'il n'y ait que peu qui est fait pour aider des enfants à lire couramment en reconnaissant les phrases entières, pour les aider à lire pour extraire de l'information du texte, ou pour les aider à évaluer, analyser et synthétiser ce que ils lisent.<sup>27</sup> Le rapport de SNERS dit que l'enseignement du français "tel que pratiqué aujourd'hui dans les écoles au jour d'hui ne repose pas sur le texte, receptacle de toutes les disciplines d'enseignement, mais plutôt sur la phrase" (SERS, 2006). L'étude d'EGRA a constaté que les enfants ont bien lu aux vitesses au-dessous de ceux requis pour une lecture fluide. Presque un enfant sur deux ne pouvait lire que cinq mots au plus du texte utilisé pour la section de compréhension de lecture. La réussite académique dans les cours avancés dépend à un degré important de la capacité de l'élève de dériver la signification du texte écrit, donc cette compétence est essentielle pour l'étude dans les années scolaires antérieures.

En conclusion, bien que la question de la langue dans laquelle les enfants apprennent à lire soit au delà de la portée de cette étude, il convient de noter que les résultats d'EGRA ont trouvé des différences significatives dans les capacités de lire des enfants qui sont exposés au français dans la maison et ceux qui ne sont pas. Ce qui implique que la pratique actuelle de l'enseignement de la lecture en français au lieu qu'en langues nationales désavantage clairement certains enfants.

Le fait que la performance des élèves en lecture et en maths est faible crée un souci pour le monde dans le système. Les interviewés ont estimé que les résultats en lecture représentent la faiblesse critique. Notre recherche révèle les niveaux bas en lecture en français aux écoles élémentaires et aux autres niveaux aussi. Nous avons également trouvé une absence de connaissance des techniques pour enseigner la lecture dans les cours initiaux, et très peu d'attention prêtées à l'enseignement de la lecture pour compréhension ou pour les autres compétences avancées. Un grand nombre d'enfants n'apprennent pas à lire ou n'apprennent pas à lire bien. L'incapacité de lire dans la langue d'instruction veut dire que, inévitablement, rendre impossible la maîtrise de n'importe quel autre aspect du programme d'études.

#### 4.6.5. La formation et le soutien continue des enseignants

Il y a accord répandu dans la recherche sur l'importance de l'enseignant en déterminant la qualité de l'éducation. La problématique tourne autour de la question de comment assurer un enseignement de qualité. Un élément clef de la réponse à cette question concerne le niveau de l'expertise des enseignants, aussi bien que leur motivation à travailler bien dans la salle de classe. "La motivation des enseignants apparaît des lors comme un enjeu majeur car elle influe directement sur la qualité des apprentissages."<sup>28</sup> Il faut noter que la littérature prouve que ce n'est pas nécessairement des incitations financières qui sont les facteurs les plus puissants affectant la motivation. L'appui d'enseignant sous forme de formation, aussi bien que l'aide, la coopération et la collaboration scolaires peuvent tous souvent être aussi significatifs que l'incitation financière.

Cependant, les occasions pour que les enseignants s'engagent dans les actions formelles de formation continue sont limitées pour la majorité d'enseignants sénégalais. Seulement 20% d'enseignants

<sup>27</sup> PAEM has developed a module on critical thinking which includes critical reading

<sup>28</sup> Pole de Dakar, La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi des enseignants

questionnés pendant notre revue a signalé qu'ils avaient reçu une formation quelle conque pendant l'année précédente. Ceux qui ont reçu de la formation étaient principalement ceux qui sont dans les régions servies par USAID/PAEM. Le niveau bas de participation dans la formation trouve ailleurs peut être attribuable au fait que la plupart de la formation actuellement en vente est du type traditionnel où les enseignants doivent quitter leurs lieux de travail pour assister aux ateliers formels. Cette approche est coûteuse et désavantage inévitablement ceux qui sont moins capables de voyager pour assister à la formation, notamment les femmes. On n'a pas vu des méthodes plus innovatrices de formation qui pourraient exploiter les nouvelles technologies pour surmonter ces obstacles à la participation.

Les Pôles régionales de formation (PRF) sont responsables de la formation sur place, mais ils varient considérablement dans leurs capacités d'offrir un tel service. La formation qu'ils offrent est fréquemment de courte durée en réponse aux conditions du système - par exemple, l'introduction du nouveau curriculum. Ou les bailleurs de fonds se servent fréquemment des PRF pour fournir la formation liée à leurs projets. La capacité d'offrir la formation de qualité varie. Dans une région, le PRF a tous son personnel, est opérationnel, est logé dans une infrastructure bien adaptée à ses fins, et initie les actions de formation qui répondent aux demandes et besoins des enseignants. Dans une autre région, le PRF n'a que un ensemble de personnel. N'ayant ni de bâtiment, ni de bureau quelconque, ce PRF n'a pu livrer qu'une la formation soutenue par USAID/PAEM pendant les trois dernières années.

Les Écoles de formations des instituteurs (EFI) sont censées fournir la formation continue aussi bien que la formation initiale aux enseignants du cycle élémentaire. Elles offrent aux enseignants un cours d'été intensif qui mène à la certification officielle, mais, tout comme les PRF, les EFI sont aussi contraintes par les circonstances physiques dans lesquelles elles fonctionnent. Par exemple, une EFI visitée ne comprend qu'un bloc de bureaux avec une bibliothèque et une salle des ordinateurs, et n'a ni salles de formation ni toilettes ou autre installation sanitaires.

A part de ces initiatives de formation loin des cites de travail, il n'y a guère d'action de formation sur le tas, même s'il existe des structures de soutien au niveau d'école. Les cellules pédagogiques sont un exemple de ces structures. Ces cellules sont organisées par discipline au niveau moyen, et sont conçues pour se réunir de façon régulière et pour permettre aux enseignants de discuter leurs intérêts et soucis. Ces cellules fonctionnent assez bien dans certaines écoles, en particulier dans les régions d'USAID/PAEM, mais dans d'autres écoles, elles ne fonctionnent pas. Dans les régions où les cellules travaillent bien, les enseignants indiquent leur satisfaction avec ce soutien pédagogique. Cependant, un certain nombre de répondants ont rapporté que les cellules dans leurs écoles ne se réunissent jamais et d'autres ont indiqué que les cellules se réunissaient, mais ils n'offraient réellement pas de conseils d'utilité pratique.

L'appui pédagogique est aussi censé être fourni par les conseillers pédagogiques itinérants (CPI) qui offrent la formation aussi bien que les conseils et le soutien individuels. Les inspecteurs, organisés par discipline au niveau moyen, jouent le rôle dual de superviseur et d'inspection. En plus, quelques enseignants nous ont dit qu'ils reçoivent de l'excellent appui scolaire de leur directeur d'école. Cependant, selon les enseignants, l'appui prévu des inspecteurs et des CPI ne se passe pas régulièrement, dû principalement aux ressources insuffisantes. Les inspecteurs et les CPI sont souvent responsables d'un grand nombre d'écoles réparti sur une large zone géographique, sans moyens de déplacement pour atteindre les écoles.

Pour les écoles moyennes et secondaires, la formation initiale est la responsabilité de la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF). La formation à la FASTEF prend deux



ou trois ans selon des critères d'entrée et si une qualification pour la moyenne ou la secondaire est cherchée. La formation est organisée sous les tutelles de treize départements organisés par discipline. Il y a également un département de psychopédagogie et de technologie éducative qui soutient toutes disciplines. La possibilité de créer des centres satellites dans les régions, actuellement la FASTEF lutte pour accommoder le grand nombre d'enseignants qui cherchent obtenir leurs qualifications. FASTEF augmente sa capacité d'accueil en offrant les cours sur disques compacts, accompagnés des matériels écrits d'appui pour chaque stagiaire.

La formation initiale pour les enseignants de l'élémentaire est fournie par les EFI qui offrent un cours de formation intensive de sept mois (à plein temps) basé sur six domaines de compétences, qui appellent aux enseignants à : 1) engager dans la planification à long terme à la base des textes clefs 2) construire une séquence de plans de leçons pour les objectifs d'instruction et d'apprentissage spécifiques 3) mettre en œuvre cette séquence de leçons, 4) développer un projet d'école et 5) enseigner dans une classe bilingue et 6) gérer la salle de classe conformément aux politiques en vigueur. Ce curriculum de formation a beaucoup pour le recommander, surtout, l'expérience soigneusement construite en étapes qui est offerte aux stagiaires commençant par la socialisation à la culture d'école et aboutissant à la pratique d'enseignement individuel. Cependant, le manque de coordination entre les différents acteurs impliqués dans la formation compromet ce curriculum. Les actions de formation initiale et celles de formation continue sont peu coordonnées en termes d'approche, de structure ou de contenu. Le cadre de la formation initiale est commun à toutes les EFI, la manière dont ce cadre est traduit en programmes et cours est laissée à l'EFI au niveau régional pour décider. Ceci a des avantages et des inconvénients. Du côté positif, il signifie qu'une EFI peut concevoir son programme en fonction des conditions de la région qu'il sert. Du côté négatif, sans un programme de suivi-évaluation adéquat en place, il y a un risque que la formation offerte dans une part du pays diverge de manière significative de la formation offerte dans des autres.

Tout comme le manque de coordination entre la formation initiale et continue, il y n'a pas d'harmonisation entre les diverses initiatives de formation continue. La communication entre les PRF, l'IA, l'IDEN et les EFI en ce qui concerne la formation est faible. Même à l'intérieur des EFI, les programmes de formation initiale et continue sont organisés selon différentes compétences et emploient différents matériaux. Pour ce qui concerne les ONG prestataires de service de formation, il y a celles qui sont joueurs principaux et qui sont généralement bien coordonnées dans leurs efforts de soutenir le ministère. Cependant, il y a de l'évidence qu'une minorité fournissent la formation qui suit leurs propres intérêts et qui n'ont réellement rien à voir avec les objectifs du MOE.

Il y a indéniablement des exemples de la bonne pratique dans la formation et nous avons vu un certain nombre d'exemples des matériaux de haute qualité comprenant et les modules d'USAID/PAEM, et les matériaux des programmes de formation continue des EFI. Et pas mal de personnes ont parlé de l'importance des analyses de besoins de formation et les lacunes à combler dans les connaissances des enseignants. Cependant, à la différence de beaucoup d'autres pays, il n'y a aucune compréhension partagée du profil d'un bon enseignant dans le contexte sénégalais, en termes des connaissances, des compétences et des attitudes qu'un tel enseignant doit posséder. Ceci contribue à la diversité de programmes non-coordonnés actuellement en jeu au Sénégal. USAID/PAEM avait développé des normes pour des enseignants aux écoles moyennes. Ces normes sont accompagnées des indicateurs de performances sur lesquels sont basés les modules de formation développés par le projet. Dix-sept autres compétences avaient été également développées pour guider la formation des enseignants au niveau élémentaire, bien que seulement six de ces derniers aient été traités dans les matériaux développés pour la formation initiale. Les EFI ont employé cinq autres domaines de compétence pour

organiser les curriculums de leur cours de formation continue. Dans l'absence d'une compréhension partagée basée sur une description écrite des normes ou des compétences de l'enseignant, des programmes de formation basés sur les besoins des enseignants, ne peuvent être établis que sur les points de vue divers de ce dont un enseignant a besoin. En outre, à l'absence du suivi-évaluation systématique de la formation, il est difficile d'apprécier la qualité des actions de formation. Les acquis des participants sont fréquemment évalués en utilisant les examens et les observations en salle de classe, les programmes de formation, encore à quelques exceptions notables, ne sont évalués par rapport ni aux niveaux de satisfaction des participants ni pour voir si les compétences et les connaissances présentées pendant la formation sont transférées à la salle de classe. L'évaluation au niveau du programme n'est pas menée non plus, donc le secteur ne sait pas si les programmes basés à l'université de trois ans est plus or mois efficace de ceux qui sont modulaires.<sup>29</sup>

Les formateurs eux-mêmes n'ont reçu que le minimum de formation pour leur rôle en tant que « enseignants des enseignants ». Seulement un formateur sur onze a indiqué qu'il a reçu une formation quelle conque traitant les curriculums de formation, et moins de la moitié des formateurs ont reçu une formation spécifiquement liée à l'enseignement des adultes. La formation pour des formateurs de la FASTEAF consiste en visites d'étude d'outre-mer. USAID/PAEM avec d'autres bailleurs de fonds se distinguaient en fournissant la formation aux formateurs, mais aussi en assurant la participation aux actions de formations des principaux. Quand les principaux reçoivent une telle formation, qui aborde les mêmes soucis d'instructions que la formation des enseignants, et qui met un accent particulier sur le rôle du principal dans le « leadership » académique, il devient possible pour le principal de soutenir d'avantage les apprentissages des enseignants d'une façon continue à l'école.

#### 4.6.6. La profession enseignante

Le Sénégal a été un pionnier dans le développement de la profession enseignant depuis 1995, quand il est devenu le premier pays en Afrique de mettre en œuvre un système de recrutement des enseignants contractuels afin d'aider à satisfaire les besoins d'EFA dans des limitations existantes de budget. Depuis lors, le système contractuel a évolué à inclure une première période de deux ans pendant laquelle un enseignant dit volontaire dans une école élémentaire ou vacataire dans une école moyenne reçoit une indemnité (au lieu du salaire d'un enseignant fonctionnaire). Après la période initiale, l'enseignant devient éligible d'entrer dans la fonction publique. (Les enseignants que sont trainent entre cette période initiale et le statut de fonctionnaire, restent classifiés en tant que contractuels.) Les enseignants volontaires et contractuels constituent 65% du corps enseignant aux écoles élémentaires, et les enseignants vacataires et contractuels sont 61% du corps moyen et secondaire.<sup>30</sup>

Le Sénégal a également fait des pas d'avance en définissant des profils, des compétences, des programmes de formation, et en évaluant les besoins de formation des enseignants. Un code d'éthique a été développé, et les projets tels qu'USAID/PAEM ont présenté les profils d'enseignant qui encapsulent les attributs principaux de l'enseignant professionnel. Le DRH a développé un système en trois parties pour identifier les besoins de formation. Il s'agit des besoins identifiés par les enseignants eux-mêmes, des recommandations de formation faites par leurs superviseurs, et les observations de la DRH. Et les divers services dans le MOE discutent la possibilité de créer un centre de formation initiale et continue unifié pour tout le personnel d'éducation.

<sup>29</sup> Les données du PASEC de la Guinée montre qu'il n'y a guère de différence entre la performance des enseignants qui ont été formés pendant trois ans, pare rapport à ceux qui ont subi une formation d'un an (tiré du Pole de Dakar (2008), *La Scolarisation Primaire Universelle en Afrique: Le défi enseignant*).

<sup>30</sup> Based on discussions with the director of human resources for the education ministry.

Le Sénégal a aussi restructuré d'une manière significative la carrière de l'enseignant, y inclut l'introduction des incitations. En réponse aux demandes des enseignants et de leurs syndicats, le MOE a raccourci la période initiale de statut volontaire/vacataire de quatre ans à deux, avec une transition en principe directe dans le service public ensuite après une évaluation positive. Une fois dans la fonction publique, les enseignants, comme tous fonctionnaires, reçoivent une promotion d'étape tous les deux ans, puis plus tard dans leur carrière, tous les trois.

Il y a autant de structures de formation et d'appui pour les enseignants. Pourtant, il n'est pas évident que ces structures fonctionnent réellement comme il le faut. Par exemple, tandis que les écoles moyennes et secondaires exigent 2.000 enseignants additionnels cette année, la FASTEF, l'établissement unique de formation initiale pour les enseignants du moyen et secondaire, ne peut accepter que 800 stagiaires à son campus de Dakar. Pour combler ce déficit, les diplômés du lycée sont pris directement dans la profession enseignante. En conséquence, FASTEF connaît un retard de 5 ans en fournissant la formation initiale, ainsi, la cohorte 2003-04 est inscrite cette année. Il existe un arriéré de 7.500 enseignants attendant la formation initiale.

Il s'avère difficile de maintenir et la qualité et le moral du corps enseignant. Quand nous avons demandé « quel est le plus grand problème avec la qualité éducative dans les écoles sénégalaises ? » la réponse presque unanime était, « les enseignants doivent être formés. » Et une autre raison que les enseignants ne soient pas performants : ils sont démoralisés. Avec des salaires, les frais, et les indemnités souvent payés en retard, les enseignants sortent souvent en grève - au moins une fois par an au niveau national - et même des étudiants ont maintenant adopté « une culture de grève. » Cependant, les raisons du mécontentement dépassent les problèmes de rémunération. Les représentants des syndicats nous ont porté plainte des conditions de travail des enseignants - par exemple, les classes surchargées, les infrastructures déplorables (manque de latrines, d'eau, même d'un bureau où l'enseignant peut s'asseoir), et le matériel didactique insuffisant. Les enseignants rencontrés dans notre revue se sont également plaints que la formation reçue par les chefs d'établissement souvent ne s'est pas reproduit dans leurs écoles. Les enseignants ont également noté que les actions de formation dans leurs écoles étaient valables, ils veulent plus d'appui et de matériels. C'est à noter que, comme cité précédemment, toute la formation reçue par des enseignants, excepté le programme de formation initiale à distance de la FASTEF, dépend d'un rencontre face à face, avec très peu d'appui au niveau de l'école en dehors de des réunions de pair d'enseignant.

Quelque soit la raison de leur mécontentement, le degré de désaffectation est aiguë. Une fois demandé dans une étude de PASEC « si vous aviez la chance de choisir encore, quelle carrière choisiriez vous ? » seulement 40% d'enseignants sénégalais ont répondu « enseignant, » le plus bas pourcentage de chacun des 10 pays dans l'étude. L'enquête PASEC indique aussi que les enseignants sénégalais sont plus absents que ceux dans d'autres pays, avec un effet sur l'inscription étant deux fois plus haute que dans ces pays (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire et Madagascar) (Niane 2004).

Une partie du problème peut être trouvée au niveau institutionnel. Même si les profils « d'un enseignant compétent » ont été développés, il y a plusieurs ensembles de compétences en existence et en outre, ces profils n'ont pas été partagés sur une grande échelle, laissant ouverte la question pour beaucoup de personnes au Sénégal de ce qu'un enseignant compétent doit savoir ou pouvoir faire.

En conclusion, la profession enseignante souffre d'un système archaïque d'avancement et d'incitation. L'avancement est basé seulement sur l'ancienneté, plutôt que sur une combinaison d'ancienneté et une mesure de performance ou compétence. En plus aucun système avec les critères transparents n'existe

pour choisir les directeurs d'école et les principaux (les nominations sont faites au niveau d'IA/IDEN basé sur des critères déterminés par ces inspections). Il n'existe point d'incitation aux enseignants d'améliorer leur performance en classe ; tous les enseignants sont payés la même chose, que leurs élèves apprennent bien ou pas, et aucun système de reconnaissance ou de récompense n'existe (par exemple, le meilleur enseignant de l'année) et aucune occasion pour un avancement spécial (tel que la certification nationale aux USA) n'a été trouvé dans notre revue. Les chefs de deux syndicats des enseignants ont exprimé un vif intérêt et un esprit de soutien à ce sujet. Ils aimeraient voir le développement d'un système de récompense ou de sanctions basées sur la performance des enseignants en salle de classe. Les tels systèmes structurés existent, cependant, pour que les enseignants soient nommés et formés comme inspecteurs.

#### 4.6.7. Gestion du secteur

« La qualité de la gestion scolaire et administrative est le facteur principal déterminant la performance des écoles » (CREA report, 2004).

De 2000 à 2009, le progrès du Sénégal dans l'expansion de l'accès au système d'éducation formelle a été remarquable. Non seulement le GER a-t-il augmenté comme montré plus tôt dans ce rapport, l'efficacité interne s'est également améliorée pendant cette période, avec, par exemple, le taux d'achèvement du cycle élémentaire monté de 34% à 58%. Ces gains sont dus, en partie, aux mesures prises par le ministère pour améliorer l'efficacité académique. Par exemple, pour s'adresser aux problèmes de la perte de temps pour l'instruction, le MOE a édité et a disséminé une circulaire sur le temps d'instruction qui a pris à partir de 2006-07 le standard international de 900 heures comme charges horaire minimum de l'année scolaire. Le MOE a également créé un système de fichier unique de personnel afin d'améliorer la gestion, ayant pour résultat « une opération de domiciliation de salaire » audacieux pour identifier le personnel sans poste bien défini. Le MOE a aussi créé une variété de structures pour faciliter la prise de décision, la coordination, et la communication, y compris l'instauration d'un comité de coordination de PDEF dans le DPRE, la désignation de la DRH pour coordonner l'administration d'information de personnel et la formation, et la mise en place d'une table ronde viables des partenaires techniques et financiers.

Du progrès dans le suivi-évaluation a également été remarquable depuis 2000. En 2001, le MOE a institué un manuel de surveillance à employer dans au moins six régions afin de dépister le progrès contre l'ensemble d'indicateurs communs, qui sont maintenant régulièrement rapportés au MOE aussi bien que aux partenaires techniques et financiers. Afin d'évaluer la qualité, le GOS a adopté une lettre de politique générale de secteur d'éducation en 2000 (mis à jour en 2006) établissant des repères de performance, y compris les normes d'apprentissage minimal (le pourcentage d'élèves obtenant une note de 50% sur le SNERS) et les normes d'apprentissage désirées (le pourcentage d'élèves obtenant 73%). Dans sa revue annuelle en 2006, le MOE a stipulé qu'une augmentation de cinq points de ces normes devrait être cherchée tous les ans en français et en maths, et que le taux de réussite au CFEE devrait aussi augmenter de 5 points de pourcentage tous les ans. Tout le long de cette période, les inspections d'académie commençaient à harmoniser les programmes d'études, et à développer et mettre en application les évaluations standardisées dans les écoles. Une association des enseignants a été créée pour assister, entre autres, la distribution des formulaires de surveillance et d'évaluation, facilitant les évaluations standardisées. Selon une revue faite par CREA en 2004, ces efforts ont avancé la décentralisation de la formation continue et de la supervision du comportement des enseignants. Malgré ces gains dans la gestion de secteur d'éducation, la qualité de l'éducation au Sénégal continue à traîner derrière d'autres pays. Plusieurs partenaires techniques et financiers (par exemple, l'AFD et la Banque mondiale) ont fourni un pot commun de fonds pour aider le MOE à améliorer sa gestion du

PDEF. Néanmoins, le ministère souffre des faiblesses de capacité quand il s'agit de bien planifier la mise en œuvre des activités du PDEF et de suivre l'exécution dans les régions, départements et communautés. Comme le DPRE a dit dans une entrevue, « une masse critique des planificateurs est à chaque niveau nécessaire. »

Des efforts d'augmenter l'efficacité sont compromis par les procédures faibles de gestion, souvent dû au manque de formation des personnels clés. En règle générale, les « pilotes » dans le secteur d'éducation au Sénégal, du ministre au directeur d'école ou principal, sont nommés à leurs postes sans recevoir aucune formation pour les préparer pour leurs nouveaux rôles. En conséquence, la préparation des plans et du budget sectoriel se retrouve à la création des listes d'intrants requises, la négociation des contributions des partenaires techniques et financiers, et puis la vérification des listes en guise de suivi de la mise en œuvre des activités.

Des efforts d'augmenter l'efficacité sont aussi compromis par les procédures archaïques qui continuent à infester le système. Plus que la moitié des salaires des enseignants est allouée au personnel qui n'enseignent pas, et les enseignants qui sont devant une classe, doivent quitter leurs écoles chaque mois pendant plusieurs jours afin de se déplacer pour récupérer leur paie. Ce système réduit le temps disponible pour enseigner, compromet la qualité d'instruction, et mène aux actions fréquentes de grève.

Notre recherche a trouvé que les structures administratives au niveau national sont relativement faibles et que les chefs de tous les services se soucient que les décisions soient prises à l'intérieur des unités administratives, souvent sans la consultation ou même la connaissance des autres directions, et d'habitude sans aucun mécanisme pour partager les résultats des rencontres ou pour assurer la collaboration dans la mise en application des décisions prises.

Par contre, nous avons trouvé que les structures administratives régionales sont relativement fortes. Les IA, IDEN et conseils régionaux, malgré leur sous-financement, semblent fonctionner comme souhaité, avec les rôles clairement définis et les objectifs explicites. Les soucis soulevés par les administrateurs régionaux revenaient souvent au problème de gestion « top down » et une absence d'information et de communication de la part du ministère central. Ceci est exemplifié dans le processus de préparation du budget, pendant lequel les IA et les IDEN doivent soumettre une estimation de leurs besoins budgétaires annuels, sans ni paramètres, ni conseils prédéterminés, et après, elles ne reçoivent que une petite portion de ce qu'elles auraient demandé.

Par rapport aux structures administratives, en général les structures techniques au niveau régional sont faibles. La majorité des EFI visitées dans notre revue étaient sous-financées car elles ne reçoivent qu'un faible pourcentage de leurs budgets de fonctionnement demandés. Pouvant être caractérisés en tant que les enfants négligés du système, les PRF se présentent excessivement sous-financés et leurs personnels sont visiblement démoralisés. Le PRF à Kaolack expliquait qu'il a deux véhicules, qui sont en panne depuis dix mois, un budget insuffisant pour le carburant, un photocopieur et un risographe qui avaient été inutiles pendant une année, et deux ordinateurs sans accès à l'internet et sans imprimant – tous ceci pour 19 CPI, un directeur et les autres personnel de bureau.

Peut-être la capacité de gestion institutionnelle la plus faible se trouve au niveau local, où les répondants ont uniformément exprimé des inquiétudes significatives concernant la capacité de ces structures locales de gérer la réforme. Les répondants des municipalités, des CGE, et des APE ont rapporté que ces structures jouent un rôle crucial en assistant l'effort éducatif, mais ils ont aussi rapporté de ne pas avoir reçu de formation pour jouer leurs rôles efficacement (excepté dans des écoles

d'USAID/PAEM). Là où ces groupes existent du tout (dans beaucoup de cas, les CGE et les APE étaient dormants), ils se sont plaints de l'absence de communication régulière avec le MOE, du manque de compréhension des procédures, du matériel et de l'aide financière insuffisants et, et cruciallement, les compétences inexistantes requises pour effectuer leurs mandats.

On nous a dits sur nombreuses occasions que ceux qui demandaient les fonds pour les projets d'école recevaient ces fonds pour soutenir un but, mais ils en dépensaient pour un autre. Un représentant de l'ONG « Partenariat » à St Louis nous a dit que l'inspection et les groupes locaux étaient les participants désireux et disposés à la décentralisation, mais ils n'ont pas de compétences les plus fondamentales dans la planification, la gestion et la surveillance de leurs activités, et Partenariat vient de lancer une série modulaire des séances de formation dans ce but. La distance et les contraintes financières ont eu comme conséquence que les structures dans les régions doivent se fonder fortement sur les ressources des conseils municipaux et ruraux pour financer et mettre en application leurs responsabilités. Un représentant du bureau du maire à Djourbel nous a indiqué que le gouvernement municipal ne reçoit que des sommes minimales et ne reçoit point de conseils, donc il fournit son propre appui et alloue « le peu que nous avons » aux projets d'entretien scolaire. De même, les matériels didactiques, bien que commandés, souvent n'atteignent pas des écoles.

Les structures pour coordonner les activités d'éducation ont été créées (cité ci-dessus), les procédures pour la planification et la prise de décision collaboratives, et pour comparer les choix d'options politiques et budgétaires, ne sont pas connues ou n'existent pas. Comme a dit un répondant, « Le Sénégal sait bien créer des structures, mais nous connaissons de la difficulté pour les faire marcher. » Un exemple est l'initiative concernant le temps d'instruction, pour laquelle aucun système encore n'a été mis en place. La promotion et la coordination des partenariats « public-privés » peuvent également être renforcées : les représentants de la chambre de commerce à St Louis ont signalé qu'elle apporte actuellement un appui à l'éducation, et qu'elle pourrait jouer plus du rôle essentiel dans le secteur formel, mais elle est rarement consultée.

La décision récente de réorganiser un MOE pour en faire trois n'a pas eu un impact immédiat évident sur l'enseignement préscolaire, élémentaire et moyen, étant donné que tous ces cycles, qui constituent l'éducation de base, demeurent au même ministère. Mais la coordination entre les ministères pour assurer l'accès à des données communes, l'utilisation du personnel à travers des services, et le partage des ressources, ainsi que la coordination de la planification et de la prise de décision, tous deviendront assurément plus difficiles. La confusion créée par la division du MOE pourrait être atténuée par la formation d'un corps responsable d'assurer la communication à travers des ministères et, notamment, la création d'un mécanisme pour résoudre des problèmes et réconcilier des différences. Pourtant aucune structure de coordination entre ministères n'existe (bien que le DPRE nous a informés que ceci demeurerait son rôle), et l'organigramme courant de ministère n'a pas été mis à jour depuis 1986.

Si la création des structures est censée améliorer la gestion, elle a souvent eu l'effet opposé : la revue de 2004 de secteur et l'évaluation du FTI ont constaté que le nombre élevé de départements et de services nationaux rend la gestion et la surveillance difficiles. Un exemple est l'information de personnel : le DRH nous a informés que cette direction n'a pas maîtrisé des statistiques de personnel ; il en existait trop de lacunes pour faire un jugement fiable au sujet des statuts, des niveaux de formation, des qualifications, et des échelles de salaires appropriées des enseignants du pays. Peut-être la plus grande lacune de surveillance existe au niveau local : L'UNESCO (2007) précise que « les faiblesses dans la surveillance quotidienne des écoles au niveau local est le souci principal de qualité au Sénégal. » Selon le rapport, les



faiblesses dans la surveillance, liée aux imperfections dans la répartition des ressources, mènent à un niveau moyen bas dans les écoles sénégalaises et aux grandes disparités dans la performance scolaire.<sup>31</sup>

Beaucoup de répondants dans notre revue, du ministère central au niveau local, ont cité le besoin de créer un système national pour suivre la performance des écoles, des enseignants et des élèves. SNERS et PASEC sont administrés au Sénégal chaque quelques ans, et comme noté ci-dessus, les inspecteurs ont développé et ont administré leurs évaluations standardisées dans leurs régions. Ce qui semble manquer est un système régulier qui pourrait fournir des résultats en temps réel de ces évaluations aux décideurs d'éducation - au moins aux niveaux national et régional – ainsi, ces décideurs pourraient s'adresser aux plus grandes difficultés d'apprentissage dans les écoles. Les examens de SNERS, étant donné la façon dont ils sont actuellement administrés, ne remplissent pas cette fonction.<sup>32</sup> Les répondants ont également demandé l'aide de sorte que les directeurs au sein du ministère, les inspecteurs et les enseignants deviendraient capable de développer des items d'administrer des examens des manières fiables, et s'engageraient à utiliser les résultats des évaluations pour améliorer l'instruction. Quelques répondants ont également recommandé le développement d'une banque d'items d'évaluation pour l'usage aux niveaux national, régional, et d'école.

Des différentes facettes de la gestion que nous avons examinée, la communication et l'accès à l'information ont semblé être les plus faibles. Naturellement, quelques efforts de développer des systèmes de communication et de communiquer des priorités d'éducation ont été trouvés. Le Soleil, le journal de gouvernement, est une source régulière des articles sur des initiatives et des développements dans le secteur, aux niveaux régional et national. Le personnel de DRH nous a informés des initiatives prises par le MOE pour assurer le contact et le dialogue réguliers avec les syndicats d'enseignants. Le DRH avait également lancé un programme appelé « PencMe » (Plateforme d'Échanges Numériques Collaborative du Ministère De l'Éducation) par lequel les enseignants peuvent accéder à l'information sur l'Internet, se renseigner sur la disponibilité des postes, se présenter pour un poste, et fournir des commentaires et « feedback » en cas des problèmes dans le processus. Le projet EDB d'USAID soutiendra PencMe (cependant parce que le Sénégal n'a pas encore une loi régissant la signature électronique, la demande électronique de poste ou l'échange des demandes financières ne pourraient pas être possibles). Le MOE fait également concevoir son propre portail d'internet pour faciliter la communication parmi le personnel d'éducation ; EDB aussi appuiera ceci. En plus, le MOE, avec l'appui d'EDB et d'autres partenaires, continuera à travailler avec le programme de Microsoft « Partners in Learning, » établi en 2003 pour aider le MOE à former des enseignants en TIC et en l'utilisation des logiciels de Microsoft, et de promouvoir la participation des enseignants dans réseau virtuel des pour partager des expériences et préparer les outils d'enseignement automatisés.

Même étant donné ces initiatives, aucun mécanisme n'existe actuellement qui unifie ou rendre accessible aux décideurs l'information cruciale du ministère – un problème lie aux soucis du ministère

<sup>31</sup> Niane, Boubacar & Robert François (2007) Senegal Country Case Study, UNESCO.

<sup>32</sup> We also found several problems with the SNERS tests: (1) The error rate for sampling was not given; thus, the level of generalizability of findings cannot be determined. (2) The 2-stage random sampling design used in the SNERS seems appropriate, though only 130 of 180 schools could be reached, leaving the question of representativity unanswered. (3) The only item characteristics provided were Cronbach Alpha; standard measure such as p values and point biserials were omitted (though the latter was referred to at the pilot stage). (4) Without p values, it is difficult to know what "less than 50%" means. How do we know that some tests were not too easy or too difficult? Did students perform better in SNERS IV than SNERS III? (5) Without reference to previous tests, and mechanisms for equating previous with current tests (e.g., use of anchor items), the opportunity to track system performance over time is lost.



d'un system fiable de suivi-évaluation notés ci-dessus. Et en raison des problèmes de coordination également cités ci-dessus, le dialogue à l'intérieur et entre des sections du ministère est limité, sans un canal clair pour transmettre par relais des messages ou pour établir des procédures pour archiver et accéder à l'information. Aux niveaux régional et local, la communication s'est stratifiée à différents niveaux. Par exemple, les inspecteurs reçoivent de l'information de leurs supérieurs au ministère, les directeurs d'école et les principaux en reçoivent des inspecteurs, et les enseignants en reçoivent des directeurs ou principaux. Les directeurs d'écoles, les principaux et les enseignants ne reçoivent jamais la communication directement du ministère central. D'ailleurs, à l'exception des événements de formation, la communication est du haut au bas et ne passe qu'en sens unique. Il s'agit habituellement d'une transmission des décisions ministérielles, des politiques, ou des décrets, d'un niveau au prochain. Les répondants se sont plaints de toujours recevoir les plans, l'information, ou les décrets de leurs supérieurs, sans aucune indication du dialogue ou de la consultation : « les politiques descendent du haut. »

En résumé, notre recherche a constaté que la gestion du secteur d'éducation a été marquée par les procédures de gestion inefficaces, les systèmes faibles de suivi-évaluation, l'information insuffisante, les mécanismes insatisfaisants de coordination, et les systèmes de communication faibles. Le degré auquel ces problèmes ont existé varie d'un niveau à l'autre. Dans une IA, la communication pourrait être tout à fait bonne et la gestion participative (une IA avait été formé dans « la gestion transformationnelle »). En même temps, nous avons constaté que l'EFI ou le PRF dans la même région de cette IA performante, manqueraient des matériel ou des infrastructure de base, au même temps qu'une école moyenne de la même région aurait 20 ordinateurs et la connectivité à l'Internet. Comme le rapport 2007 de l'UNESCO a note, « des faiblesses dans la surveillance, liée aux imperfections dans la répartition des ressources, mènent à un niveau moyen faible dans les écoles sénégalaises et aux grandes disparités de performance. En raison de ces disparités extrêmement grandes au Sénégal, certaines des écoles qui sont bien équipées (en enseignants, infrastructures, manuels, etc.), produisent des bons résultats tandis que les autres, aussi bien équipées, produisent des résultats désastreux ; et qui cette même variation de performance est vraies pour les écoles mal équipées... La qualité inférieure de l'éducation au Sénégal est due pas principalement au manque d'intrants, ou à l'inefficacité ou de l'inégalité dans la distribution des ressources, mais se reproduit à cause des grandes faiblesses dans le système et dans les écoles desquelles les enfants ont très peu à gagner. »

## 5. Recommendations

Notre examen des questions ayant de l'impact sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles sénégalaises nous mène à conclure qu'il y a place suffisante pour qu'un investissement d'USAID satisfasse certains des besoins discutés dans nos résultats. Avec les soucis qui vont de de l'environnement scolaire jusqu'aux ruptures de l'année scolaire, à la formation des enseignants, et à la gestion globale du secteur, il nous reste le défi de bien proposer un ensemble spécifique d'activités qui a) conduirait à un projet logique, b) s'adresserait aux questions de haute priorité dans le secteur, c) promettrait de fournir l'impact dans la tranche de temps de trois à cinq ans, d) serait exécutable dans les contextes politique et institutionnel actuels du Sénégal, et e) contribuerait à la durabilité à long terme des améliorations de la qualité. La table ci-dessous est un résumé de notre analyse des options stratégiques liées aux sept domaines critiques pour améliorer la qualité et favorables aux interventions de projet dans le court à moyen terme.

Possibilité d'Impact	Niveau de priorité	Aise de mise en œuvre	Contribution à la durabilité
----------------------	--------------------	-----------------------	------------------------------

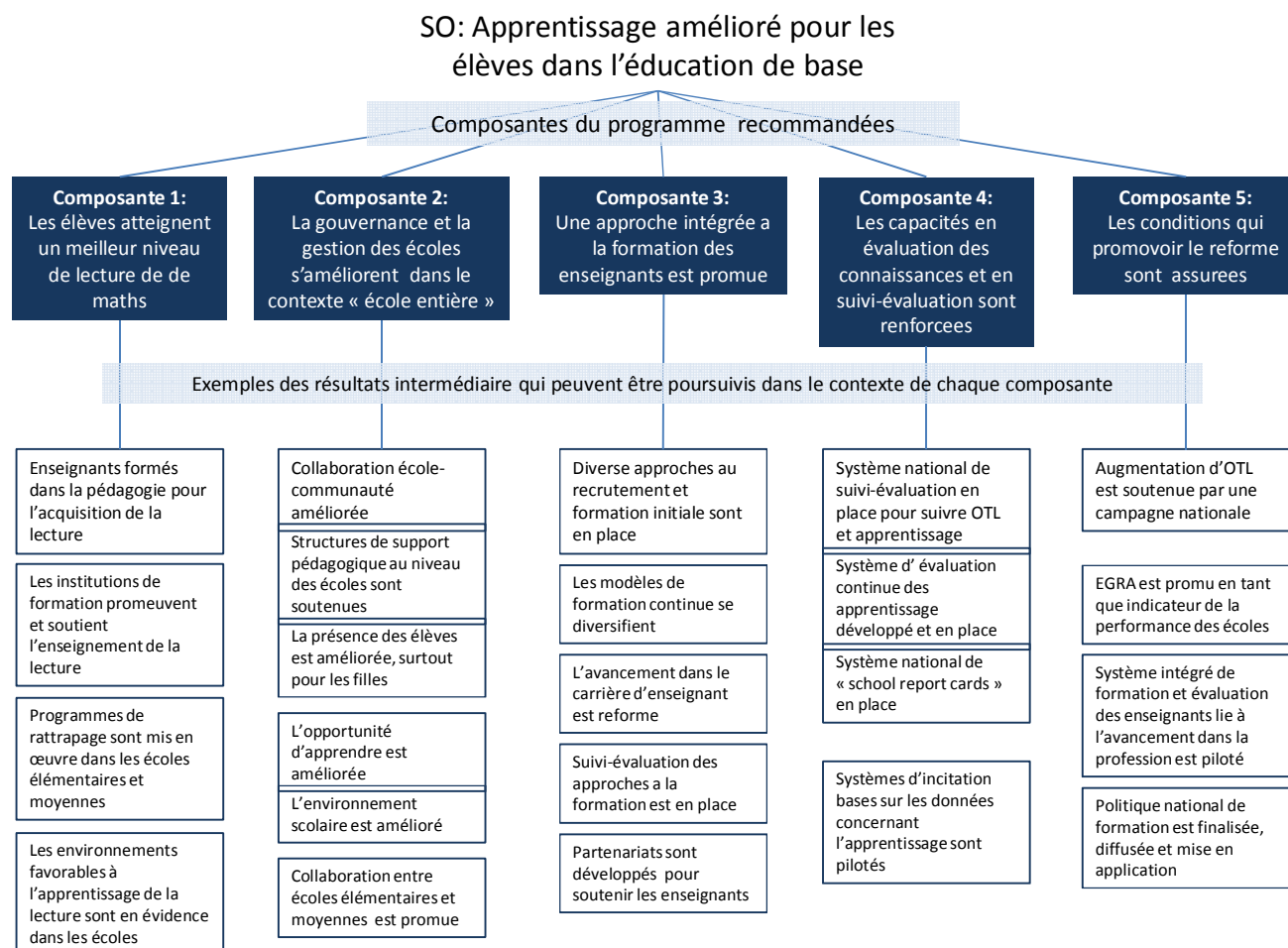
	long-terme			
Opportunité d'apprendre	HAUTE	HAUT	MOYENNE	BASE
Gouvernance et gestion locales	BASE	HAUT	BASE	HAUTE
Environnement scolaire	BASE	HAUT	BASE	BASE
Acquisition des compétences de base	HAUTE	HAUT	MOYENNE	BASE
Soutien et formation des enseignants	MOYENNE	HAUT	BASE	HAUTE
Profession enseignante	BASE	BAS	BASE	HAUTE
Gestion du secteur	BASE	HAUT	BASE	HAUTE

Montré dans la table ci-haute, l'environnement scolaire est une « haute » priorité, mais est évalué à un niveau « bas » dans les autres dimensions considérées. Nous suggérons donc qu'il soit adressé seulement comme un facteur susceptible de contribuer au succès d'une autre composante (par exemple, comme point d'entrée pour la gestion scolaire locale). L'amélioration des opportunités d'apprendre est évaluée à un « haut » niveau dans deux dimensions, mais seulement si l'on accepte que les activités visant l'amélioration des opportunités d'apprendre soient mise en œuvre au niveau des écoles, où les actions qui traitent l'ouverture de l'école, la présence de maitres et des élèves, et la gestion de la journée académique peuvent tous mieux être opérationnalisées. Pour cette raison, nous proposons que l'amélioration des opportunités d'apprendre soit incluse dans une approche école-entière à la gouvernance et la gestion scolaire. Les soucis soulevés dans la considération de la composante traitant la gestion du secteur, sont de « haute » priorité et pourraient avoir une « haute » contribution à la durabilité long-terme, et au même temps sont jugé une « base » possibilité d'impact et ne seraient pas facile à mettre en œuvre. Pour équilibrer cela, nous suggérons que les actions d'un projet s'adressant à la gestion du secteur soient entreprises dans le contexte des défis opérationnels très spécifiques, tels que les actions de suivi-évaluation liées à la formation des enseignants qui mettent en place les bases d'information qui facilitent la suivi de l'apprentissage des compétences de base et qui permettent la communication stratégique favorisant l'amélioration des opportunités d'apprendre.

Pour finir, nous mettons ensemble plusieurs éléments discutés dans cette revue dans le contexte des sept domaines pour en obtenir cinq possibilités de composantes complémentaires qui contribueront à l'objectif stratégique d' **Améliorer les apprentissages des élèves de l'éducation de base**. Les cinq composantes sont :

- Assurer l'acquisition des compétences de base dans les écoles élémentaires et moyennes
- Promouvoir une approche école-entière à la gouvernance, la gestion l'amélioration scolaire
- Soutenir une approche intégrée à la formation des enseignants
- Soutenir l'évaluation des apprentissages, et une culture de suivi-évaluation
- Réunir les conditions qui promeuvent l'impact au niveau système et qui contribuent à la durabilité

Le diagramme ci-dessous présente un résumé de l'objectif stratégique, les composantes que nous recommandons soient incluse dans un programme pour soutenir cet objectif et les résultats intermédiaire (IR) possible sous chaque composante.



**Nous recommandons que l'objectif stratégique englobe les écoles élémentaires et moyennes.** Le projet USAID/PAEM a travaillé avec les écoles moyennes et le nouveau projet d'USAID, EDB, aussi se concentre pour la part au niveau moyen. USAID/PAEM est bien reconnu, apprécié et visible à un haut niveau à cause de ce qu'il a pu accomplir en soutenant les écoles moyennes. Mais, la qualité des écoles moyennes est toujours un souci sectoriel. Par exemple, les personnes consultées pour cette revue souvent évaluait la qualité des écoles moyennes plus faibles que celle des écoles élémentaire. Cependant, EDB soutiendrait des efforts importants pour améliorer la qualité de l'enseignement moyen – notamment en révisant le curriculum, encadrant les enseignants et aidant la gestion et la prise de décision locale. Les problèmes de la qualité des écoles élémentaires ne figurent point dans ces deux opérations existantes. En plus, les projets ne s'adressent non plus à la question de la transition de l'école élémentaire à l'école moyenne, ce qui pour le moment est un problème sévère du secteur. On doit aussi noter que la recherche récente sur le développement de la jeunesse souligne l'importance d'une éducation de base de 10 ans.<sup>33</sup> Plus signifiant pour cette exercice, la recherche dit que la jeunesse a besoin d'une fondation des compétences de base – alphabétisation et calculs – obtenu a l'école

<sup>33</sup> See for example World Bank (2007), World Development Report 2007: Development and the Next Generation.

élémentaire, suivi d'une consolidation de ces compétences dans l'école moyenne, ce qui leur assure la capacité nécessaire pour développer les compétences avancées qui leur serviront dans leur prise de décision quand il entre dans le marché de travail et la société civile. La mesure définitive de la qualité doit être si l'éducation aide les jeunes de cette manière. Les investissements additionnels de l'USAID au Sénégal pourraient se consacrer à l'acquisition, la remédiation et la consolidation des fondations des compétences en lecture et en maths pour les élèves de l'enseignement élémentaire et moyen. USAID pourrait donc être à l'avant-garde des partenaires techniques et financiers soutenant les efforts du Sénégal d'établir une vision de l'éducation de base unifiée et basée sur la recherche (un élément central du PDEF).

Notez s'il vous plaît que tandis que nous recommandons de travailler sur le deux cycle inclus dans l'éducation de base, les composantes résumées ci-dessus puissent aussi être dirigées indépendamment soit à l'élémentaire, soit au moyen. En outre, les composantes sont présentées ici dans un ensemble, néanmoins, elles sont conçues d'une façon modulaire, c'est-à-dire, elles peuvent être mélangées ou mises ensemble selon la disponibilité du financement et les priorités d'USAID. Bien sûr, nous voyons des synergies entre tous les cinq, mais nous n'insisterons pas qu'elles soient mise en œuvre seulement dans un ensemble complet. Ceci est abordé d'avantage ci-dessous.

L'annexe F présente les tables dont les détails de chaque composante sont étalées. Ces détails incluent, pour chaque résultat intermédiaire (IR) :

- Les exemples les sous- résultats intermédiaires pour chaque IR
- Les justifications pour l'IR et pour ses sous-IR
- Les activités illustratives qui peuvent figurer dans un programme/projet
- Les implications financières de l'ensemble des activités illustratives
- Une estimation de l'impact possible
- Les hypothèses sur lesquelles se basent les recommandations

D'après les analyses font dans cette revue, il s'avère que la qualité de l'éducation au Sénégal dépend le plus de la capacité du système d'assurer que les élèves de l'élémentaire et du moyen obtiennent les compétences de base dont ils auront besoin pour réussir, soit dans l'éducation, soit dans le monde de travail, soit dans la gestion de leurs vies.

**La composante une** rassemble les stratégies pour aider les écoles à mieux assurer que les élèves obtiennent les compétences de base en lecture et en maths. Parce que les élèves doivent lire en français pour accéder aux contenus de tous les sujets qu'ils étudient, et car les évaluations se font en français, les élèves doivent bâtir une fondation solide de la lecture en français pour pouvoir réussir à l'école (et pour garder ouvert un plus grand nombre d'options pour leur vie après l'école). Nous recommandons donc une concentration du projet sur la lecture, mais on pourrait considérer l'inclusion des composantes s'adressant aux maths aussi.

Les stratégies de la composante une pourraient inclure les suivants :

- Fournir aux enseignants les techniques pédagogiques adaptées spécifiquement aux défis auxquels ils font face dans leurs salles de classe, notamment, les élèves qui apprennent à lire dans une langue étrangère.
- Aider les institutions de formation des enseignants à incorporer dans leurs curriculums l'enseignement de la lecture et des maths en tant que domaines cibles dont l'on développe les compétences des enseignants, pour qu'ils entrent dans la profession avec un portefeuille des techniques pédagogiques susceptibles d'améliorer l'apprentissage des élèves.
- Parce que beaucoup d'élèves ne lisent pas couramment et sont faibles en maths, les enseignants et les écoles ont besoin des stratégies de remédiation qui répondent aux problèmes réels qu'ont les élèves. Ceci peut inclure l'instruction différenciée, mais aussi les interventions plus simples, telles que les cours supplémentaires le soir, le weekend, ou (comme pilote par USAID/PAEM) les « camps » pendant les vacances.
- Une des raisons que la capacité en lecture des élèves sénégalais soit très faible soulève du fait qu'il n'y a pas suffisamment de livres ou d'autres matériels à lire. Le ministère met un accent sur la distribution des manuels scolaires, cependant les élèves en ont besoin de plus. Les écoles devraient créer les environnements lettrés si nous nous attendrions que les élèves apprennent non seulement à décoder les mots, mais à lire pour accéder, analyser et comprendre tout sort d'information. Une stratégie qui pourrait avancer cet objectif serait d'inonder les écoles avec des livres.

En plus des interventions ciblant directement l'enseignement de la lecture (et des maths), les écoles au Sénégal doivent aussi mieux gérer leur personnel, leurs ressources, leur temps et leurs rapports afin de maximiser leur capacité d'accomplir leurs objectifs. Comme référencé plus tôt dans ce rapport, plutôt que matériaux ou d'autres ressources, il y a un effet d'école qui se dérive de la gestion de l'école et qui est une corrélation plus puissante de la performance des élèves dans une école. La politique courante au Sénégal soutient un mouvement vers un contrôle local de la gouvernance et de la gestion scolaire, et certains projets fournissent de la formation pour les autorités locales -- IDEN, directeurs d'école, communautés, et enseignants -- pour les aider à réussir dans leurs nouvelles responsabilités. Cependant, nous affirmons que ces efforts seraient plus efficaces s'ils s'insèrent dans une approche cohérente de gestion scolaire.

**La composante deux** favorise une approche « école-entière » à la gouvernance, à la gestion et aux efforts continus d'amélioration. Les modèles école-entière de développement scolaire essaient de changer la culture professionnelle et organisationnelle des écoles, promouvant un environnement plus collégial avec l'accent sur la collaboration et les relations professionnelles parmi le personnel et prolongés même à la communauté locale. Ils donnent également une attention considérable aux activités d'encadrement des enseignants pour améliorer le comportement, l'apprentissage et l'achèvement des élèves (Hopkins 2002). Le changement est recherché à tous les niveaux de l'école. Les enseignants s'engagent dans un dialogue professionnel, et, avec l'appui des agences professionnelles externes, la culture d'école change (Harris 2002). Ainsi le focus est sur l'école comme unité de changement. Des approches école-entière ont été avec succès employées pour apporter la synergie aux initiatives à dans les systèmes d'éducation dans un certain nombre de pays, comprenant le Ghana, le Bénin et la Guinée. Une telle approche s'enchaînerait avec le travail conduit par USAID/PAEM au niveau d'école, mais l'encadre plus explicitement dans la recherche et les méthodes liées au changement école-entière et à la gestion sur site (site-based management).

Cette composante pourrait inclure les stratégies telles que les suivantes:

- Redéfinir les CGE pour inclure plus de membres des communautés, engager les CGE et la communauté entière dans un exercice d'visionnement, fournir de la formation dans la planification de l'amélioration scolaire à tous les acteurs locaux, avec un accent sur l'apprentissage des élèves comme mesure de l'efficacité de l'écoles (ceci peut aller ensemble avec les activités sous composante une sur l'apprentissage de la lecture et des maths), introduire les rapports d'écoles (school report cards) et redynamiser les projets d'écoles avec accent sur l'instruction et l'apprentissage
- Dans l'approche école-entière, fournir des matériaux et de la formation de sorte que le développement professionnel sur site puisse être concentré sur des objectifs spécifiques d'amélioration de l'apprentissage, y compris la tutelle, l'apprentissage pair-à-pair, et le développement professionnel mené par le directeur d'école.
- Travailler sur les soucis simples tels que l'amélioration de la présence des élèves comme une manière d'augmenter les opportunités d'apprendre, avec une considération particulière sur les barrières qui peuvent contraindre la participation et le succès des filles.
- Formez les acteurs locaux à surveiller l'opportunité d'apprendre et analyser les facteurs qui y empiètent au niveau d'école. Les plans d'amélioration d'école peuvent inclure les cibles spécifiques liés aux opportunités d'apprendre tels qu'augmenter le nombre jours que l'école est ouverte, améliorer la présence des enseignants, etc. Les communautés, les autorités locales, et les partenaires potentiels peuvent être mobilisés autour l'objectif d'aider les écoles et les enseignants à s'adresser aux problèmes derrière l'absentéisme et la fermeture de l'école.
- Les investissements dans la réhabilitation de l'infrastructure d'école ou dans l'achat des intrants de base pourraient aider à motiver les acteurs qui, à leur tour, travailleraient pour améliorer les conditions d'apprentissage - par exemple, à travers un programme d'octroi ou à travers la mobilisation de la participation communautaire, etc. C'était une grande leçon d'USAID/PAEM, et pourrait guider l'introduction du modèle école-entière.
- Exploiter les arrangements existants naturels des écoles qui existent au Sénégal. Les écoles élémentaires existent dans les faisceaux en rapport avec une école moyenne et peut-être secondaire aussi. Le projet pourrait définir ce dont les élèves de l'élémentaire ont besoin pour améliorer leur probabilité de réussir au niveau moyen et pourrait rassembler le personnel d'école, les communautés et les autorités locales pour identifier les écoles élémentaires qui préparent mieux les élèves et ainsi déterminer ce qui pourrait être fait pour assurer qu'un plus grand nombre d'enfants puisse passer d'élémentaire au moyen avec succès.

En plus des composantes visant les besoins au niveau d'école, nous recommandons quelques composantes qui s'attaquent aux problèmes au niveau de système que la revue a soulevés.

**La composante trois** s'adresse aux problèmes de coordination et d'alignement entre les activités et les institutions de préparation, de formation et de support des enseignants. Nous proposons les stratégies telles que les suivantes :

- Pour faire face à l'arriéré des enseignants ayant besoin de formation initiale, et pour enlever le goulot d'étranglement dans la formation initiale, fournir l'appui aux mécanismes décentralisés de recrutement des enseignants, et promouvoir une diversité des canaux, des lieux et des programmes pour assurer la formation initiale.
- Diversifier les canaux pour fournir la formation continue. Les programmes de formation peuvent être modulaires et liés aux compétences spécifiques d'enseignement, et peuvent être livrés par une

variété de techniques et technologies. De façon générale, le secteur d'éducation semble trop pris par l'approche administrative existante au problème de développement des enseignants. Il y a une demande élevée pour la formation et il existe des ressources (du gouvernement ou des projets) disponibles pour cette formation. La situation est mure pour une réponse « marché » qui pourrait répondre mieux au surplus de demandes.

- Un élément de la lutte pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est la structure de la profession et de la carrière d'enseignant qui ne sont pas conçues pour motiver les enseignants de faire leur mieux. Beaucoup de personnes ont parlé du besoin des meilleurs chemins de carrière pour des enseignants et même les syndicats ont montré un intérêt dans l'avancement et les promotions de carrière basés sur la performance sur le tas. Cette composante inclurait l'assistance technique d'aider à développer et mettre en application ces genres de réformes (peut-être sur une base pilote au début, avec les actions de suivi-évaluation).
- Avec la suivi-évaluation à l'esprit, cette composante pourrait également inclure des stratégies pour concevoir et mettre en œuvre des mécanismes pour suivre et évaluer l'impact des programmes de formation - en termes de changements dans le comportement des enseignants et de changements dans les résultats de l'apprentissage des élèves.
- Le partenariat public-privé est une autre stratégie qui peut soutenir cette composante. Tandis que le gouvernement doit assurer la livraison de l'éducation de qualité, il ne peut pas être le fournisseur unique de ressource. L'industrie, les entreprises et d'autres acteurs avec un intérêt à l'éducation peuvent fournir l'appui financier et matériel aux efforts de formation d'enseignant. Si le système est d'augmenter et s'améliorer, ces sources devraient être exploitées.

Notre revue a indiqué que la gestion de système, malgré les bonnes intentions, manque des outils de base qui permettraient les décisions d'être prises sous un impératif de maximiser l'efficacité et l'efficacité. Une part de ce dont les enseignants, les directeurs d'école et les administrateurs tous à travers la hiérarchie ont besoin est un système pour surveiller des activités, mesurer l'efficacité de la mise en œuvre et évaluer l'impact en termes de rendement éducatif amélioré. Le MOE à tous les niveaux actuellement n'accède pas aux données sur la performance du système en temps réel et souffre de l'absence d'une approche vraiment normalisée pour évaluer l'apprentissage.

**La composante quatre** recommande des manières d'adresser cette question à travers la promotion des outils d'évaluation continue standardisée, le renforcement de la capacité en suivi-évaluation, et la création de responsabilité au niveau système. Nous recommandons des stratégies pour faire ceci telles que les suivantes :

- Le MOE a besoin d'un système national de suivi-évaluation. Étant donné le vieil adage, « vous gérez ce que vous mesurez, » le ministère doit s'éloigner de la approche de mesurer seulement les intrants et doit introduire les outils et les processus pour suivre les opportunités d'apprendre et les apprentissage des élèves, y compris le développement d'une banque d'items, la formation des enseignants et des IDEN dans l'utilisation des items dans les évaluations routines, et la formation du personnel central du ministère dans le développement et l'administration des évaluations nationales standardisées.
- Une partie d'un tel système devra être de bonnes méthodes et outils pour l'évaluation continue standardisée (conduite par les enseignants dans la classe tout au long de l'année) pour fournir aux enseignants, aux écoles, aux communautés et au système les données qui reflètent la performance des élèves et des enseignants tout au long de l'année scolaire. EGRA et EGMA sont tous les deux les



exemples des tels outils qui visent spécifiquement les compétences de base. Les outils d'évaluation continue basée sur le curriculum devront aussi être développés.

- La responsabilité peut être adressée si cette composante inclut également une stratégie pour développer, mettre en application et donner de la publicité à un système national de rapports d'école qui se servirait des données sur les opportunités d'apprendre et l'apprentissage des élèves pour évaluer l'efficacité scolaire.
- L'introduction des incitations basées sur des rapports d'école serait une façon de motiver des écoles et leurs communautés pour s'améliorer. Naturellement, les genres de stratégies visées sous des composantes une et deux seraient également nécessaires de sorte que les écoles et les communautés puissent accéder à des approches spécifiques qui sont conçues pour les aider à améliorer leurs résultats.

Pour finir, nous sommes également concernés que n'importe quel effort de présenter les genres de réformes et d'interventions décrites dans les quatre composantes précédentes soit renforcé par l'attention aux conditions qui aident à augmenter la probabilité que ces innovations soient soutenues à grande échelle. Prioritaires parmi les conditions auxquelles nous nous concernons sont le besoin des communications beaucoup plus dynamiques et l'alignement meilleur, la communication et la mise en œuvre des politiques concernant la profession enseignante et le développement des enseignants.

**La composante cinq** donc suggère les stratégies telles que les suivantes:

- L'opportunité d'apprendre, définie en termes de temps disponible pour l'instruction, est déjà une question chaude au Sénégal. Un certain travail a été mené pour essayer d'adresser la perte du temps d'instruction, néanmoins il faut faire plus pour définir cette question et pour vulgariser et favoriser des efforts de faire quelque chose à son sujet. Comme mentionné sous la composante deux, la meilleure manière d'adresser aux problèmes de fermeture d'école et de l'absentéisme des enseignants et des élèves est localement. Cependant, une campagne nationale qui donne de la publicité à cette question, qui produit du dialogue et de la recherche sur elle, et qui motive des personnes de faire quelque chose à son sujet contribuerait à un environnement appuyant aux écoles et aux communautés travaillant sur ces problèmes.
- Le but d'assurer l'acquisition des compétences de base pourrait aussi tirer bénéfice d'une campagne nationale qui promeuve une compréhension partagée de ce qui constitue la bonne lecture et les bons compétences en maths. La Fondation Hewlett propose appliquer les outils EGRA et GMA au Sénégal, donc il peut y avoir une occasion de s'associer à leurs efforts, et de se servir de la visibilité d'une fondation internationale pour s'approcher aux entreprises privées et proposer des partenariats pour produire les publicités à la radio, à la télévision, et dans la presse qui démontreraient comment les élèves apprennent à lire et les facteurs (à l'école et à la maison) qui les soutiennent.
- La réforme des politiques nationales pourraient aussi renforcer les genres de stratégies étant favorisées pour diversifier et aligner mieux le recrutement, la formation et le développement des enseignants (la composante trois). Suivant les indications de notre revue, le Sénégal doit définir et mettre en application une vision commune d'un enseignant compétent - quels qualifications, attributs, et techniques doit-il avoir - et puis employer cette définition pour concevoir les programmes de formation, de développement et d'intervention de soutien. Ceci pourrait inclure également les méthodes pour mesurer la compétence des enseignants et de la lier aux résultats des élèves (et donc valider, ou infirmez quelques hypothèses initiales concernant les compétences requises).

- Menez à bonne fin et disséminez une politique nationale de formation et de développement des enseignants. La DRH nous a informés qu'une telle politique existe, mais dehors de ses bureaux, il s'est avéré que personne n'en sait, et bien sur, personne ne conçoit ni planifie des stratégies à partir de cette politique. Une revue complète et une mise à jour de la politique qui s'adresseraient aux plusieurs questions soulevées aideraient à mieux cadre et coordonner les activités de développement des enseignants, et aussi officiellement autoriseraient les actions qui mettront en application les types de réformes recommandées par ce rapport.

## 6. Conclusion

Notre revue de secteur a indiqué un certain nombre de caractéristiques du système d'éducation de base au Sénégal qui mérite une considération soigneuse. D'abord, bien que nous ayons supposé dès le début que la formation des enseignants émergerait comme souci au Sénégal (comme dans la plupart des pays en voie de développement), nous n'avons pas prévu le point auquel elle serait regardée comme empêchement primaire à la qualité. Naturellement, nous ne prenons pas ceci pour vouloir dire que tous, ou même la plupart des professeurs du Sénégal ne font pas un bon travail ; plutôt, « le souci derrière le souci » est plus probable que les normes de recrutement et de formation soient tombées pendant des années, et qu'une augmentation continue du pourcentage d'enseignants mal ou non formés, ne présage pas bien pour le futur du système d'éducation au Sénégal.

Deuxièmement, nous n'étions pas étonnés d'apprendre que le temps d'enseignement (opportunités d'apprendre) était aussi bien un tel souci au Sénégal. Ce qui nous a frappé était le point auquel l'opportunité d'apprendre est impactée par la fréquence et la tendue des grèves d'une part, et la perception d'une absence de la part du gouvernement d'une stratégie pour prévenir ces grèves et pour contrôler mieux les communications et former l'opinion publique, de l'autre.

En conclusion, comme un sous-entendu presque à tous que nous avons appris, des enseignants non formés, du temps d'instruction insuffisant, et des résultats faibles des élèves, le concept des conditions de succès comme un facteur déterminant de la qualité éducative a été réitéré à plusieurs reprises. S'il s'agissait de l'environnement scolaire (infrastructure dilapidée, matériaux insuffisants), des systèmes faibles de soutien (PRF négligés, la surcharge des inspecteurs), de la capacité faible de gestion à la communauté, à l'école, ou aux niveaux régional et national, et d'un environnement peu clair de politique, nous avons appris que même les interventions les plus prometteuses étaient en danger d'échouer, et en fait beaucoup en avaient au cours des années. Comme un répondant a dit, « les projets viennent ici pour mourir, » tristement, parce qu'un environnement suffisamment de soutien n'existe pas pour les entretenir dans la santé à long terme.

C'était sur la base de ces observations que notre recherche a concentrées sur sept centres d'intérêt principaux, menant finalement à cinq lignes de conduite possibles (« composants ») pour USAID à considérer. Ces cinq composants reflètent notre conclusion que (1) le soutien pour les écoles moyenne devrait continuer pendant que le soutien des écoles élémentaire soit également lancé pour améliorer la qualité, (2) les compétences de base en lecture et, si possible, en mathématiques, devraient être un point focal pour les interventions au niveau d'école, et (3) un environnement permettant (c.-à-d., états d'école, gestion, politique améliorés) devrait être soutenu afin d'augmenter les chances de rendre des interventions à court terme soutenables à moyen ou à long terme.

En bref, nous croyons qu'une combinaison d'appui direct et de support aux systèmes pourrait assurer la plus grande possibilité de faire un impact sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage tout en rendant possible la durabilité à long terme de ces interventions. Nous conseillons également que les

efforts du soutien aux systèmes soient conduits d'une manière limitée et focalisée – non pas des efforts de former chacun pour faire tout à chaque niveau, mais plutôt, un programme délibéré et focalisé pour développer la capacité de personnel du ministère central jusqu'au niveau local de planifier, de gérer et de suivre et évaluer les interventions directes incluse dans ce projet en tant que son « étude de cas. »

Bien sur, USAID doit prendre les décisions stratégiques en ce qui concerne ses investissements, et probablement ne saurait pas soutenir les cinq composantes y incluse a un même niveau. S'il doit choisir un ensemble limité des composantes, nous croyons qu'il serait possible de respecter les conseils d'intervenir aux deux niveaux (directement aux écoles et au niveau système), par exemple en prenant les composantes une et quatre, avec l'idée en tête que les sous-composantes sont flexibles et pourraient être échangées ou mélangées selon les objectifs que USAID se donne pour ce projet. Par exemple, si l'objectif était de renforcer la formation des enseignants et la capacité de suivi-évaluation du ministère, la sous-composante visant le mise en place d'un système de suivi-évaluation de la composante trois pourrait être ajouter a la composante quatre.

Quoique les composantes et sous-composantes choisies, nous croyons que un équilibre entre les interventions directes et les supports au niveau système, les deux choisis selon leur potentialité pour l'impact, leur aise de mise en œuvre et leur durabilité, s'avérera un investissement sage pour USAID et rehaussera les possibilités de succès de ce projet future de support a l'amélioration de la qualité de l'éducation au Sénégal .

# Annexes

### Annex A: Detailed Analytical Framework for the Review

Quality Framework	Political Dimension		Institutional Dimension		Technical Dimension		
	Policy	Politics	Institutional Env.	Capacity	National	Regional	Local
1. Curriculum allows for sufficient depth and identifies learning criteria (standards) in core subjects	<p>What reforms or improvements are currently underway? In what direction are they moving the curriculum?</p> <p>Do national standards exist and, if so, how are they communicated?</p> <p>What lessons were learned in PAEM regarding middle school curriculum?</p>	<p>What priority is attached to curriculum issues – inside MOE, among teachers, among other key stakeholders?</p> <p>What forces are driving curriculum issues (internal, external)?</p>	<p>What are relationships – national, IA, local, school in relation to curriculum?</p> <p>What drives curriculum choices at school level?</p> <p>What institutional incentives are teachers responding to in implementing curriculum?</p>	<p>Where does curriculum capacity reside?</p> <p>What capacity is there for supporting curriculum at different levels?</p> <p>What capacity is there at different levels for incorporating or dealing with curricular changes?</p>	<p>How is curriculum currently structured - what weight (amount of time) is given to core subjects at different grade levels?</p>	<p>What roles do IA play in communicating and supporting curriculum?</p>	<p>What role do districts play in communicating and supporting curriculum?</p> <p>What do directors and teachers have and use as instruments of curriculum?</p>
2. Assessments that are aligned to core curriculum objectives are available and used to monitor student learning and to evaluate proficiency	<p>Is there any explicit policy framework regarding use of assessment to monitor student learning?</p> <p>What direction is the county moving in regarding assessment and examinations?</p>	<p>What is status of existing examinations and how are they seen by different stakeholders?</p> <p>Are there any forces pushing for better use of assessment?</p> <p>To what extent is better assessment a priority for anyone?</p>	<p>What forces drive use of assessment?</p> <p>Are assessment results used to judge schools or teachers?</p> <p>How is learning progress evaluated?</p> <p>How is assessment treated in teacher development?</p>	<p>Where does assessment capacity reside?</p> <p>What capacities do teachers have for developing and using assessments?</p>	<p>Are assessment approaches defined and communicated from the national level? If so, by whom?</p> <p>Outside the MOE, is there technical capacity for developing and supporting use of assessments to monitor learning?</p>	<p>Do IA play any role in promulgating assessment approaches?</p>	<p>Do districts support assessment of student learning?</p> <p>How are assessments used at the school level?</p> <p>Is assessment info available and discussed at the school level?</p>

Quality Framework	Political Dimension		Institutional Dimension		Technical Dimension		
	Policy	Politics	Institutional Env.	Capacity	National	Regional	Local
3. Teachers have the training, support, & knowledge they need to create sound instructional strategies and to use assessments	<p>What is policy re different classes of teachers- fonctionnaires, contractuels, volontaires?</p> <p>What is current career and pay structure?</p> <p>What is policy regarding initial and ongoing training?</p> <p>How does training and level of certification or qualification effect deployment of teachers?</p>	<p>To what extent is teacher quality a policy priority? For whom?</p> <p>What is the balance between forces pushing for certification v. forces pushing for qualification?</p> <p>What are politics associated with different classes of teachers?</p> <p>What is the labor market for teachers like?</p>	<p>What incentives do teachers have to participate in ongoing training?</p> <p>How do TT institutions relate to rest of the system?</p> <p>What is focus of teacher pre-service?</p> <p>Through what channels do people enter the teaching profession?</p>	<p>Where does capacity for developing and implementing teacher training and support programs reside?</p> <p>Does gov't have capacity to manage a non-fonctionnariate teaching profession?</p>	<p>Are there professional standards for teachers?</p> <p>If so, how are they communicated, reinforced, monitored?</p> <p>What institutions at the national level are most important for teacher development, ongoing training and support?</p>	<p>What role do IA play in training and supporting teachers?</p> <p>What role do they play in reinforcing teaching standards?</p>	<p>What roles do districts play in training and supporting teachers?</p> <p>What is expected at the school level?</p> <p>Are teacher standards understood at the school level?</p>
4. Schools & teachers receive support to implement changes and improvements	<p>What is national policy regarding provision of support to schools?</p> <p>How are resources for support determined and allocated?</p>	<p>To what extent is school support seen as a priority? By whom?</p> <p>How flexible is the government in thinking about support arrangements?</p>	<p>To whom do school support providers report and how is their performance evaluated?</p> <p>What role do schools play in defining their support needs?</p>	<p>What capacity resides in the MOE and outside the MOE for school support services?</p> <p>What are lessons from PAEM and other projects re provision of school support?</p>	<p>Do national institutions play role in defining support roles, functions or standards?</p>	<p>What is balance between support and inspection at the IA level?</p>	<p>What is balance between support and inspection at the district level; at the school director level?</p> <p>What support roles do schools see themselves playing? What are they capable of doing?</p>

Quality Framework	Political Dimension		Institutional Dimension		Technical Dimension		
	Policy	Politics	Institutional Env.	Capacity	National	Regional	Local
5. Schools & teachers have the materials they need and know how to use them appropriately	<p>What is policy regarding acquisition and distribution of materials?</p> <p>Are there existing norms for materials availability and use? Is so, how are norms communicated and reinforced?</p>	<p>What drives the selection of materials?</p> <p>What besides budget determines availability of materials?</p>	<p>Where does distribution of materials breakdown?</p> <p>How are materials perceived at different points in the system (as assets to be preserved, as commodities to be consumed, etc)?</p>	<p>What capacity is there for developing or improving materials?</p> <p>What capacity issues most impact materials availability and use?</p>	<p>Who oversees development of materials?</p> <p>How good are existing materials – alignment with curriculum, easy for teachers to use, etc.?</p>	<p>What roles do IA play re materials development, distribution and use?</p>	<p>What roles do districts play re materials development, distribution and use?</p> <p>How do schools manage materials?</p> <p>How do teachers and students use materials?</p>
6. Class sizes are reasonable	<p>Is there national policy re class size?</p> <p>How do policies re teacher hiring, assignment and workload impact class size?</p>	<p>Is class size an issue for anyone?</p> <p>What, if anything is driving class size?</p> <p>Does the system work towards desirable class sizes?</p>	<p>What drives school-level decisions about class size?</p> <p>What drives teacher assignment?</p>	<p>How well are analyses of teaching force (projected need, available supply, career advancement, etc) done?</p>	<p>Who manages teacher hiring and deployment?</p> <p>What systems are used to identify additional posts, vacancies, needs for transfer and replacement, etc.?</p>	<p>Do IA play role in teacher hiring, deployment and management?</p>	<p>Do districts play role in teacher hiring, deployment and management?</p> <p>Do schools play role in teacher hiring or management?</p>
7. Available time for school is maximized (days school is open)	<p>What is official school calendar and how flexible is it?</p> <p>What other issues are tied to the calendar?</p>	<p>Who, if anyone supports changes in or changed approaches to school calendar?</p> <p>What drives the calendar?</p>	<p>Are there any incentives for maximizing available days?</p> <p>Is implementation of the school calendar monitored?</p>	<p>Can existing data systems monitor available days?</p> <p>What lessons have been learned by existing projects?</p>	<p>What office is in charge of setting the calendar?</p> <p>What drives their decisions?</p>	<p>Do IA play any role in monitoring available days?</p> <p>Do IA policies or actions impact available days?</p>	<p>Can schools alter their schedule?</p> <p>What drives # of available days at school level?</p> <p>Do schools monitor available days?</p>



Quality Framework	Political Dimension		Institutional Dimension		Technical Dimension		
	Policy	Politics	Institutional Env.	Capacity	National	Regional	Local
8. Teacher presence is maximized	<p>What is policy regarding teacher attendance?</p> <p>How do assignment and management policies and procedures effect attendance?</p>	<p>Is teacher attendance an issue or priority for anyone?</p> <p>How is attendance treated for different classes of teachers?</p>	<p>Who monitors and reports on teacher attendance?</p> <p>Are there any rewards or sanctions related to teacher attendance?</p>	<p>Can existing data systems monitor teacher attendance?</p> <p>What data are available on this?</p>	<p>Is there technical capacity at the national level to (inside or outside MOE) to evaluate and analyze teacher attendance?</p>	<p>Do IA play a role in monitoring attendance and can they address attendance issues?</p> <p>Do IA have capacity to monitor teacher attendance?</p>	<p>Does district monitor attendance?</p> <p>Do schools monitor attendance and can they do anything about it?</p> <p>What local forces impact teacher attendance?</p>
9. Student attendance is maximized	<p>What policies most impact student attendance?</p>	<p>Is student attendance an issue or priority for anyone?</p>	<p>Is student attendance monitored?</p> <p>Must schools report on it?</p> <p>Are there any rewards or sanctions related to attendance?</p>	<p>Can existing data systems monitor student attendance?</p> <p>What data are available on this?</p>	<p>Is there technical capacity at the national level to (inside or outside MOE) to evaluate and analyze student attendance?</p>	<p>Do IA monitor student attendance across schools? Can they help schools address attendance issues?</p> <p>Do IA have capacity to monitor student attendance?</p>	<p>Do districts monitor student attendance across schools? Can they help schools address attendance issues?</p> <p>Do schools monitor attendance and can they do anything about it?</p> <p>What local forces impact students attendance?</p>

Quality Framework	Political Dimension		Institutional Dimension		Technical Dimension		
	Policy	Politics	Institutional Env.	Capacity	National	Regional	Local
10. The school day is organized and managed to reduce wasted time	<p>What is policy regarding school daily schedule? How rigorously is it adhered to?</p> <p>Has there been any innovation around the organization of the school day?</p>	<p>What drives how schools manage their schedule on a day-to-day basis?</p> <p>Is this an issue for anyone?</p>	<p>Are there rewards or sanctions for how well a school manages its schedule?</p> <p>Do director or school evaluations include organization and management of the school day?</p> <p>Are there any forces driving innovation in school organization?</p>	<p>Can existing data systems monitor implementation of the schedule on a day-to-day basis? On a spot check basis?</p>	<p>Is there technical capacity at the national level to (inside or outside MOE) to evaluate and analyze the organization and management of the school day?</p> <p>Have projects learned any lessons re improved organization of the school day?</p>	<p>Do IAs evaluate the organization and management of the school day?</p>	<p>What decisions at the school level most impact the organization and management of the day?</p> <p>What are de jure and de facto factors that impact the school day?</p> <p>What changes at the school level would most likely improve the management of the school day?</p>
11. Teachers and students spend as much time as possible engaged in instructional strategies in core subject areas	<p>What is policy regarding instructional time in core subjects?</p> <p>How is that communicated and reinforced?</p> <p>How rigid is the approach?</p>	<p>What drives instructional time, in de jure terms and de facto terms?</p> <p>Are there any advocates for maximizing instructional time in core subjects?</p>	<p>Are there rewards or sanctions related to instructional time?</p> <p>Do teacher evaluations include time on task-like data?</p> <p>What forces impact teacher decisions regarding use of time in class?</p>	<p>Can existing data systems monitor time on task?</p>	<p>Is there technical capacity at the national level (inside or outside MOE) to evaluate and analyze time on task?</p> <p>Have projects learned any lessons about how best to help teachers make good use of instructional time?</p>	<p>Do IA evaluate time on task? Do they have the capacity to?</p>	<p>What decisions are made at the school level that impact time on task?</p> <p>What changes at the school level would most likely increase time on task?</p>

## Annex B: Details of Stakeholder Interviews

The CCFS consultant team interviewed 170 people in Dakar and in several regions and departments to the east, north and south of the capital. The following tables summarize the interviews conducted in Dakar and during the two field trips.

### Dakar

Category	Agency/ Office	Person	Title
Financial and Technical Partners	CIDA	Ibrahima Dione	Education Specialist
	AFD	Gilles Chausse	Assistant Director
	World Bank	Meskeram Mulatu	Education Operations Officer
	JICA	Akaya Ito	Education Project Development
	CF	Gilles Thuadet	Education Specialist
Ministry	Minister	Kalidou Diallo Diarama	Minister of Pre-, Elementary and Middle School
	DEMSG	Ibrahima Ndour	Director
		Papa Sene	Coorindator
		Lamine Sarr	Head of Office for Pedagogical Innovations
	DPRE	Djibril Ndiaye Diouf	Director
		DEE	Abdou Diao
	Maudione Mbengue		
	Celle Ndiaye		
	Aboubakry Ba		
	Mariama Cisse		
	STCRC	Moustapha Touré	General Secretary
		Carolle Lévesque	Education advisor (CIDA)
	DAGE	Mame Moussé Ndoye	Director
	INEADE	Fatimata Ba Niang	Director
	DAENF	Mamadou Mara	Interim Director
		Moussa Fall	
		Salim Hénaïne	
		Ngor Sene	
	Division of Exams	Moussé Narou	Director
		Mbengue	
	DRH	Adama Diouf	Director
		Masseuyi HBiaye,	Coordinator
		Marie Siby	Head of Social Promotion Division
Mamadou Seydu Ly		Head of Employment and Competency Division	
Massamba Wade		Coordinator	
Khady Diop Mbodjo		Head of Training Office	
CNFC	Joseph Barr	Former Director	
CNFIC	Abdou Sow	Director	

**Dakar**

Category	Agency/ Office	Person	Title
Other	Aide et Action	Hamidou Soukouna	Access and Quality Director
	CRES	M. Diagne	Director
	ISM	Abdrahmane Kane	Director, External Relations
	Le Sud Quotidien	Mika Lom	Journalist
	EDB	Jennifer Spratt	Technical Specialist
	SELS	Souleymane Diallo	General Secretary (Union of Free Educators in Senegal)
	SUDES	Ahmet Coly	General Secretary (Unique Union of Democratic Teachers in Senegal)

**Field Data Collection: Summary of Two Field Trips**

Agency, Office, or Group	No. of People	Men	Woman	Place
CGE / APE	20			Djourbel, Tambacounda, Fattick
Chef d'Etablissement	4	4		Kaolack, Tambacounda, Fattick
Surveillants	2	2		Tambacounda, Djourbel
Chef d'Etablissement Adjoint		3		Tambacounda, Fattick
Collectivité	3	2	1	Tambacounda, Fattick, Kaolack, Djourbel
Directeur, EFI	2	2		Kaolack, Tambacounda
Directeur Etudes, EFI	2	2		Djourbel, Tambacounda
Formateurs, EFI	2	2		Tambacounda
Enseignants	22	8	14	Kaolack, Djourbel, Tambacounda
Inspecteur d'Academie	2	2		Tambacounda, Djourbel
Inspecteur d'Académie Adjoint	3	3		Fattick, Kaolack, Tambacounda
Inspecteur Départemental	3	3		Fattick, Tambacounda, Kaolack
ONG	5	2	3	Fattick, Kaolack
Directeur, PRF	1	1		Kaolack
Formateurs, PRF	4	4		Fattick, Tambacounda
Syndicats, membres	9	8	1	Tambacounda, St Louis
Élèves	6	3	3	Tambacounda
Femmes Leaders	6		6	Tambacounda
IS, IVS, CPI	34	24	11	Fattick, Tambacounda, Kaolack
Amis des Femmes Enseignantes	5	1	4	
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>75</b>	<b>43</b>	

## Annex C: Documents Consulted for the Review

ADEF (2006) Revue pédagogique. Association pour le développement de l'éducation et de la formation en Afrique, No. 5. Dakar : Sénégalaise de l'imprimerie. Mai.

ADEF (2006) Revue pédagogique. Association pour le développement de l'éducation et de la formation en Afrique, No. 6. Dakar : Sénégalaise de l'imprimerie. Décembre.

AED (2006) Expanded Program Description. Academy for Educational Development, Washington DC.

Akyeampong (2004) Whole School Development in Ghana, UNESCO

Caraquet (2008) Synthèse des résultats PASEC VII et VIII : Document de travail.

Centre de recherches économiques appliquées, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (2003) Etude socio-culturelle sur la demande et l'offre d'éducation au Sénégal. Eléments d'analyse. Dakar : CREA.

Conseil régional de Kaolack (2007) Journée régionale de l'excellence : Investissements réalisés par le Conseil régional dans le secteur de l'éducation. Edition 2007.

Dept. of State (2009) *FY 2010 Mission Strategic Plan*. US Mission to Senegal.

Dept. of State (2010) *FY 2010 Mission Strategic Plan*. US Mission to Senegal.

DeStefano, Joseph et al (2007) *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*, Washington, DC: USAID, EQUIP2

DeStefano, Joseph & Luis Crouch (2007) *Education Reform Support Today*, Wash., DC: USAID, EQUIP2

DPRE/MOE (2004) Extrait du rapport sur l'analyse du secteur de l'éducation. Dakar : Centre de recherches Economiques Appliquées, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Gilles, John and Jessica Jester Quijada (2008) *Opportunity to Learn: A high impact strategy for improving educational outcomes in developing countries*, Washington, DC: Education Quality Improvement Program 2, Academy for Educational Development.

Hanushek, Eric A. and Ludger Wobman (2007) *Education Quality and Economic Growth*, Washington, DC : World Bank.

Harris, A. (2002) *School Improvement*, Routledge Falmer.

Hopkins (2002) *Instructional Leadership and School Improvement*, National College of School Leadership

INEADE (2003) *Resumé analytique : Etude sur les pratiques évaluatives des maitres dans l'enseignement élémentaire au Sénégal*. Dakar : MOE/PDEF.

INEADE. (depliant). Dakar : Institut National d'étude et d'action pour le développement de l'éducation.

JICA (xxx) Agence japonaise de coopération internationale. JICA. (brochure)

MEN (2003) *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Education Pour Tous)*. Dakar : MEN.

MOE (2005) *Gestion de la qualité de l'éducation et de la formation dans la deuxième phase du PDEF (Document d'orientation)*. Version provisoire. Dakar, MOE.

MOE (2005) *Gestion de la qualité de l'éducation et de la formation dans la deuxième phase du Pdef*. Dakar : Ministère de l'éducation.

- MOE (xxx) Etude diagnostique et prospective sur la gestion du temps d'enseignement apprentissage à l'école. Adama Diouf, Dir., Ressources Humaine. PowerPoint presentation.
- MOE (2008) Annuaire Statistique National, année scolaire 2007/2008, MOE.
- MOE (2008) Rapport National sur la Situation de l'Education, MOE.
- MOE/DPRE (2003) Analyse socioculturelle de la demande d'éducation. Résultats préliminaires. Document PowerPoint.
- MOE/DPRE (2004) Extrait du rapport sur l'analyse du secteur de l'éducation. Université Cheikh Anta Diop de Dakar : Centre de recherches économiques appliquées.
- Monde de l'éducation, No. 004, Oct. 2008. Bimensuel d'informations sur l'éducation. Special curriculum. Sponsorisé par l'ACDI.
- MOW, Rep. du Senegal (2002 ?) Diagnostic de la qualité.
- Niane Boubacar & Robert François (2007) Sénégal Country Case Study. Paris: UNESCO.
- Niane, Boubacar (2004) Innovation and reform to improve basic education quality in Senegal to achieve EFA goals. Unpublished paper.
- Pôle de Dakar (2008 ?) La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant. Dakar : Pôle de Dakar.
- Secteur de l'éducation et de la formation, République du Sénégal (2007) Programme decennal de l'éducation et de la formation : Programme de renforcement des capacités. Dakar : DPRE.
- USAID (2006) Strategic Objective Grant Agreement, SOAG 685-013
- USAID (xxxx) PAEM Rapport sur l'évaluation des acquis des élèves de quatrième en mathématiques, sciences physiques et sciences de la vie et de la terre
- Varly, Pierre (2006) Gestion scolaire et réussite éducative : Les analyses du PASEC. Unpublished paper presented in Madagascar, 4-8 avril 2006
- World Bank (2005) Recruiting, Retaining and Retraining Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa, Washington, DC: World Bank.
- World Bank (2007) World Development Report 2007: Development and the Next Generation, Washington, DC: World Bank.

**Annex D: Education Projects in Senegal**

<b>Funding Agency</b>	<b>Main Targets</b>	<b>Funding</b>	<b>Duration</b>
CIDA	Budgetary support	43.3 billion CFA	Through 2012
	Reinforcing EFI	6.5 billion CFA	Ending 2009
	Initial and in-service training for volunteer and contractual teachers	2.7 billion CFA	Ending 2009
	Elementary education curriculum development	2.0 billion CFA	Ending 2009
	Training for elementary teachers in new curriculum	20 million CAN	Through 2013
AFD	Renovation and quality improvement in schools in the Dakar suburbs, including local governance and civil society collaboration	8.3 billion FFA	Ending 2009
	Support to sector leadership and management	3.7 million EUR	Ending 2009
	Reinforcing ministry capacity (pooled fund w/WB, Japan)	3.0 million EUR	
	Budgetary support	11.0 million EUR	Through 2009
French Foreign Ministry	University education	1.2 billion CFA	Through 2010
French Cooperation	Improving teaching	2.7 billion CFA	Ending 2009
FTI Catalytic Fund	School construction and rehabilitation	81.5 million USD	Through 2011
World Bank	Quality education and expanded access	30.0 million USD	Ending 2009
	Reinforcing ministry capacity (pooled fund w/AFD, Japan)	62.3 billion CFA	
AfDB	Construction and quality improvements	14.2 billion CFA	Ending 2009
Islamic Development Bank	Construction of elementary, middle and secondary schools, materials, school projects, etc	5.9 billion CFA	Ending 2009
JICA	Improving school environments: training and support for schools		Through 2010
	Reinforcing math, science and technology teaching		Through ??
	Budgetary support for school projects		
	Reinforcing ministry capacity (pooled fund w/WB, AFD)		Through 2010
Nordic Development Fund	Special education		Ending 2008
	Professional and technical education		Through 2010
	Teaching materials		Ending 2008
UNFPA	Family life education	80.0 million CFA	Through 2011
Belgium Cooperation	Professional training for woman	1.3 billion CFA	Through 2011
USAID	Support to middle schools: construction, training, quality improvements, ICT	30.0 million USD	Ending 2010
	Basic Education project: middle school curriculum, ICT, teacher training, local governance, vulnerable children	40.0 million USD	Through 2014

Source: DPRE, BUREAU DE SUIVI DES PROJETS ET PROGRAMMES, Mercredi 04 mars 09



**Details of some funding agency projects:**

The biggest funding partners of the government in education are the Canadians. They are putting 120 million CAD into sector budget support to help finance the PDEF. In addition, the Canadians have recently concluded a project that supported the multiyear process of curriculum reform for elementary education. The old curriculum has been completely rewritten and is now competency-based. The assigned technical committees have written materials for each grade in the elementary cycle and for X subject areas – language, math, physical and life sciences, X. Financing for the printing of the first set of materials (for the two grades in which the program will initially be implemented – CI and CE1) is in the GOS budget for this year. CIDA has launched a new 20 million CAD project to cover the training needs associated with introducing every elementary school teacher in the country to the new curriculum. The technical secretariat that has overseen the development of the materials is training the Inspectors from FASTEF and the EFI who are to provide the training to teachers. CIDA has also funded pedagogical kits and reference materials for approximately 2,000 schools and have provided 30,000 student and teacher desks through a project which is ending this year. The Canadians are also providing equipment, library materials and furniture for all the EFI in the country through another project.

Like the Canadians, the French (AFD) provide both budgetary and project-based support. In addition to 11 million euros of sector budgetary support, the AFD funds a project that is implemented in partnership with Action Aid and which works with schools in the suburbs of Dakar. In addition, AFD manages a fund that provides TA, training and equipment to help improve “pilotage” in ministry technical offices and on a pilot basis in two IA. AFD also contributes to a jointly funded capacity building project (with the Bank and XX) targeting improved management in the central ministry. The French Cooperation is ending its last project in the education sector, which focused on teacher training for French, math and science instruction in elementary, middle and secondary schools.

JICA has financed approximately 1,500 elementary classrooms concentrated in Dakar, Thies, Falik, Louga and Kaoulack. Two other JICA projects support improvements in school quality. One working in Louga focuses on local governance and management, working with communities and school management committees. They also provide school director training and for the schools where they are working, the Japanese foreign ministry also provides small grants for school improvement projects. Another project targets improved math, science and technology teaching in Louga, Fatik and Thies, providing teacher training in lesson planning and use of practical examples and materials from the school/community environment. Both of the JICA quality improvement projects rely on a decentralized, cascading school support structure that works with regional training teams that support IDEN-based training teams that work directly with the *cellule d'animation pédagogique* (CAP) in each school. The trainers from the IDEN are supposed to visit schools as frequently as once each month to work with teachers on instructional strategies in the target subjects.

USAID's current education SOAG is supported by two projects. There is one year remaining on the PAEM which has been an important vehicle of support for middle schools in Senegal. Over the past five years, PAEM's major accomplishments have included: (i) building/renovating 58 middle schools in the targeted regions through the use of best practices, effective management and significant community contribution; (ii) increasing middle school enrollment rates by 28% in USAID-funded regions; (iii) increasing middle school enrollment of girls from 34% to 41%; (iv) providing high school scholarships to 250 female middle school graduates; (v) developing teacher and principal performance standards for middle school teacher education, designing training modules for teachers and principals, and providing training to over 1900 teachers and 900 principals nationwide; and (vi) facilitating the organization and

training of 58 CGE and working with them to develop their school improvement plans [from 2007-08 annual report].

PAEM is cited by ministry officials, financial and technical partners and other actors in the education sector as a great model for expanding and improving middle school education. PAEM is in fact referred to as an example of how to more efficiently deploy teachers to expand access to middle school.

Construction of additional middle schools following the PAEM model has been taking place through the FAR mechanism. As outlined in a memorandum of understanding, the GOS is supposed to finance an initial phase of XX middle schools, followed by two additional phases of XX and XX. When the first phase of construction was to be completed and the contractors completed paid off, USAID was to disburse \$1.9 million, with \$4 million to follow for each of the next two phases, equaling a total obligation of \$9.9 million. No FAR reimbursement has yet been made as the first phase construction sites have not been completed. The government has begun work on some of the second phase sites, but the FAR mechanism cannot reimburse the first phase sites until they are all completed.

In addition to the PAEM, USAID has just officially launched the Basic Education Project (EDB). The EDB contractors have sketched out a work plan organized around five main components. These include:

- Improving access for vulnerable children in the regions of Dakar, Louga, St. Louis, and Matam by working with daras (koranic schools);
- Improving the quality of curriculum and instruction in middle school, picking up and building on many of the activities of PAEM, and adding to that support for the introduction of curriculum related to good governance and the world of work;
- Supporting local governance beyond CGE, dealing with APE and their departmental and regional federations, working with regional and local elected councils and helping IA and IDEN function as technical services to these local authorities;
- Completing the work begun under PAEM to support ICT in middle schools – assuring electricity, internet access, and school based wireless networks;
- Promoting public private partnerships to support all of the above.

## Annex E: Detail Descriptions of Recommended Components

### COMPONENT 1

#### Component 1: Assuring basic skills acquisition throughout elementary and middle school

**IR 1.1:** Teachers trained in teaching basic literacy skills and higher order reading skills

**Sub-IRs:**

- Training modules incorporated into programs at EFI/used at school-level for school-based training
- Teachers making use of a variety of techniques specifically designed to teach reading to children

**Rationale:** Teachers do not have the knowledge or skills to teach early reading to children whose first language is not French; Little attention is currently paid to teaching students to read for information

**Illustrative Activities:**

- Develop training modules and provide training to train early years teachers in reading readiness activities, whole word, phonics and syllabic approaches to reading. Include specific strategies for teaching reading to children whose first language is not French e.g. Whole Language approach, language experience approach
- Develop training modules and provide training focusing on the development of reading comprehension skills in order to read with fluency for information across all subject areas
- Develop categories of specialist teachers in the teaching of reading

**Resource Implications:** Development of materials = medium; Delivery of training --Dependent in part on delivery options selected

**Impact:** Potentially high if knowledge, skills and attitudes are targeted

**Key Assumptions:** (1) Although policy is clear on issue of instruction in national languages, this remains an area which evokes strong feelings and which is highly politically charged. This activity should focus on teaching reading rather than the teaching of French in order to avoid being drawn into this debate; (2) Interventions in this area will support the MOE in its implementation of the new curriculum which is highly text dependent; (3) Field-based training mechanisms can be rendered effective with appropriate degrees of project support

#### Component 1: Assuring basic skills acquisition throughout elementary and middle school

**IR 1.2:** Improve the capacity of teacher preparation institutions and teacher support structures to promote and support the teaching of reading and math.

**Sub IRs:**

- Curricula at initial training institutions reviewed and revised
- Principals & other support staff offering help and advice to teachers to support literacy and numeracy

**Rationale:** Teacher educators (including CPIs, IS, school principals) not up-to-date in terms of more recent approaches to the teaching of literacy; Curricula generally not balanced in terms of attention to reading comprehension skills.

**Illustrative Activities:**

- Provide training to trainers and support personnel in teaching of literacy and numeracy
- Provide short participant training opportunities to familiarize key personnel with current approaches to the teaching of reading and math in the international arena

**Resource Implications:** a = Low b = High

**Impact:** Potentially high if knowledge, skills and attitudes are targeted

**Key Assumptions:** (1) Teacher institutions are willing to revise/update curricula; (2) existing teacher support personnel can effectively impart specific teaching strategies linked to promoting literacy & numeracy

**Component 1: Assuring basic skills acquisition throughout elementary and middle school**

**IR 1.3:** Introduce remedial programs to help children with challenges in reading and math throughout elementary and at middle schools in particular

**And Sub IRs:**

- Methodologies for identifying struggling students introduced
- Learning gains of students who would otherwise be behind
- Additional instructional time available during day, after school, at other times

**Rationale:** If children do not learn to read in the early years, other aspects of the curriculum will be denied to them; there are currently few opportunities for students to “catch up”.

**Illustrative Activities:**

- a. Assist administrators to track improvements in literacy rates at school, regional and district levels
- b. Help teachers to identify children who have reading and math difficulties, including dyslexia
- c. Equip teachers with strategies to students struggling in reader and math
- d. Explore complementary approaches e.g. peer mentoring, after-school clubs, summer camps

**Resource Implications:**

**Impact:** Potentially high in short term, as number of students who would otherwise fail are helped to succeed.

**Key Assumptions:** (1) Mechanisms for organizing and paying supplemental instructional time can be developed and implemented; (2) teachers and their unions would not resist such mechanisms; (3) additional instructional time can be used to demonstrable effect – i.e. different techniques would be able to help student progress.

**Component 1: Assuring basic skills acquisition throughout elementary and middle school**

**IR 1.4:** Environment more conducive to reading at all levels in the basic education cycle

**Sub IRs:**

- Increased print-rich / book-rich environment in schools
- Increased numbers of children report engagement in regular reading activities

**Rationale:** Children are generally learning to read by reading individual words or phrases from the board; few resources available; Little opportunity or awareness of reading for pleasure or information; libraries in disrepair.

**Illustrative Activities:**

- a. Explore public / private partnership opportunities (e.g. Senegalese diaspora, local and international publishers) to support “book floods”, “library in a box”
- b. Strengthen MOE’s initiatives in “coin de lecture”
- c. Help teachers upgrade their own language and reading skills through the use of distance learning and innovative technologies
- d. Explore book clubs, child-led reading activities, reading competitions
- e. Train “specialist” reading staff in care and management of books

**Resource Implications:** Low if significant amount of PPP resources are mobilized. Use of technology should piggy-back on other projects introducing ICT into schools.

**Impact:** Low impact in the short-term. High impact in medium to long term if coupled with other strategies to better equip teachers to teach reading.

**Key Assumptions:** (1) PPP can be promoted; (2) lessons can be learned from the “coin de lecture” initiative of the MOE; (3) adequate quantities of reading books – i.e. story books and other interesting materials, distinct from textbooks, can be found.

**COMPONENT 2****Component 2: Promoting a whole school approach to school governance, management & improvement****IR 2.1: Broader, more frequent and purposeful school community collaboration****Sub IRs:**

- Schools develop vision to inform school improvement planning and target interventions and vision is shared among community
- Broader community participation in school decision-making
- PEs focused on improvement of learning goals
- All interventions at school level focused on overall vision

**Rationale:** Builds on successes of PAEM at ensuring interventions at school level target a common goal; Most PEs are currently focused on resources as an end in themselves rather as a contribution to the improvement of learning; Strengthen and render more purposeful existing structures.

**Illustrative Activities:**

- Provide opportunities for visioning exercises at school level making use of existing structures such as Amis de College in PAEM areas
- Providing training / training modules to school communities to foster the promotion of a more collaborative school culture
- Redefine CGE mandate to include more community membership/representation
- Revitalize the PE to focus on overall learning goals
- Explore ways of making school accountable to parents and community e.g. extending PAEM-based fora, school report cards

**Resource Implications:** Low, unless includes funding for PEs

**Impact:** limited impact, but lays the groundwork for better school management

**Key Assumptions:** (1) There will continue to be at least some level of funding for the PEs; (2) existing approach to PEs can be modified/redirected to be more supportive of a whole school process and of activities geared to support improvements in teaching and learning.

**Component 2: Promoting a whole school approach to school governance management & improvement****IR 2.2: School-based training and development structures are strengthened and extended****Sub IRs:**

- Teacher development sessions take place on a regular basis within the school
- School principals and other educators provide ongoing support to teachers

**Rationale:** A number of structures already exist but are not always functioning; addresses priority of using school directors and principals as on-site support for teachers.

**Illustrative Activities:**

- Provide SBT materials to build on the work of the CAPs including cross-curricular training materials
- Train school principals and other educators in supervisory positions in mentoring and support skills
- Introduce peer observation and mentoring options building on a culture of learning within the school

**Resource Implications:** Training costs will be a function of how wide-spread implementation is; Low material costs.

**Impact:** Medium-term impact as schools become better able to improve their own teaching; coupled with other initiatives, through which teaching skills and strategies enhanced, could have high impact on learning outcomes.

**Key Assumptions:** (1) School staffs can be made to work productively together on improving teaching, (2) communities and local authorities will support – materially – teacher improvement efforts

**Component 2: Promoting a whole school approach to school governance management & improvement****IR 2.3:** Attendance of children especially girls is maximized**Sub IRs:**

- Grants awarded to support attendance of vulnerable children, especially girls
- Communities more aware of barriers to attendance
- Schools making decisions to alter schedules in response to local needs

**Rationale:** A number of structures already exist but are not always functioning; addresses priority of using school directors and principals as on-site support for teachers.

**Illustrative Activities:**

- a. System of grants for vulnerable children especially girls
- b. Community and parental awareness-raising activities
- c. Flexible school schedules based on appropriate calendar to suit community
- d. After-school clubs

**Resource Implications:** Grants would be small, so not big project cost. Activities promoting the approach would piggy-back on other school level interventions

**Impact:** High impact on attendance, could have high medium-term impact on learning outcomes

**Key Assumptions:** (1) barriers to attendance are amenable to school/community level solutions, (2) system will support ideas developed and implemented at the school level (e.g. if schools chose to go to flexible hours, system will permit it).

**Component 2: Promoting a whole school approach to school governance management & improvement****IR 2.4:** Opportunity to learn is maximized**Sub IRs:**

- Increase number of days schools are open during the year
- Decrease teacher absenteeism
- Partnerships formed to address reasons for teacher absenteeism

**Rationale:** Critical feature of improving teaching and learning at the school level is assuring more time for instruction; Problem of school closing and teacher attendance can best be addressed locally (within a national framework promoting these issues (see component 5).

**Illustrative Activities:**

- a. CPs and school directors/principals receive training in collecting information and facilitating dialogue around school being open
- b. CPs and school directors/principals receive training in collecting information and facilitating dialogue around teacher attendance
- c. Local authorities enlisted to find creative solutions to issues that impact teacher attendance (e.g. need to travel to collect pay, social problems faced by teachers and their families)
- d. PPP and union involvement promoted to provide support to teachers at the local level to deal with health and social problems

**Resource Implications:** Low input costs, process costs will piggy back on other school level interventions

**Impact:** High impact as instructional time is increased

**Key Assumptions:** (1) schools/communities can devise interventions and strategies that will improve OTL, (2) schools will make use of additional days/hours for additional, effective instruction.

**Component 2: Promoting a whole school approach to school governance management & improvement****IR 2.5:** More schools develop school environments more conducive to learning**Sub IRs:**

- Less schools operating in temporary facilities
- Communities, school personnel and local authorities mobilized to support improvements in the school environment
- Less overcrowded facilities and increased capacity to accept students into middle school

**Rationale:** Minimum conditions need to be in place in order for learning to be maximized; Communities and school personnel can be rallied around visible improvements in school environments; Teachers and students can be more motivated in better environments.

**Illustrative Activities:**

- a. Set up grant mechanism for funding improvements in school environments
- b. Launch process to establish minimum quality standards for school environments
- c. Train communities/school personnel to evaluate their schools with respect to minimum quality standards
- d. Continue to fund construction of middle schools in rural areas making use of improved FAR mechanism

**Resource Implications:****Impact:**

**Key Assumptions:** Lessons from PAEM at mobilizing communities around school construction or rehabilitation can be generalized; Schools/communities will not become too focused on physical infrastructure to the neglect of interventions that directly impact teaching and learning; FAR mechanism for school construction can be modified to deal with government cash flow problems.

**Component 2: Promoting a whole school approach to school governance management & improvement****IR 2.6:** A feeder pattern-based approach to school improvement is adopted and spread**Sub IRs:**

- Greater collaboration among elementary schools in a common geographic area
- Greater collaboration among elementary schools and nearby middle school

**Rationale:** Natural feeder patterns can be exploited to begin treating elementary and middle schools as parts of the basic education cycle; Middle schools can identify the specific problems students coming from elementaries are encountering and those problems can then be addressed through training and support to elementaries.

**Illustrative Activities:**

- e. Middle schools helped to conduct analysis of problems faced by incoming students
- a. Middle schools helped to track student performance by the elementary school they come from
- b. Teachers helped to work together to identify specific needs of students and to devise strategies for addressing them at elementaries and through remediation in middle schools

**Resource Implications:** Low, mostly process oriented

**Impact:** Could have high impact on success rates of students transitioning from elementary to middle.

**Key Assumptions:** (1) school want to collaborate with each other; (2) middle schools would want to work with elementary schools on issues relating to students coming to them; (3) overcrowding does not become an issue.



**COMPONENT 3****Component 3: Supporting an integrated approach to teacher development****IR 3.1:** Modes of teacher recruitment and initial training become more diverse**Sub IRs:**

- Increased recruitment of primary school teachers, especially women
- Increased teacher satisfaction resulting from being able to teach in own town/area
- Increased rate of certification of teachers, reduced bottlenecks at FASTEF
- More effective teacher training at lower cost

**Rationale:** Bottleneck at FASTEF, delays in provision of certified teachers, demotivation of teachers, strikes, bias against women who cannot spend 6 months at regional EFI or 2 years at FASTEF in Dakar.

**Illustrative Activities:**

- a. Explore alternative mechanisms for recruiting primary teachers locally, taking into account local language skills, willingness to stay in area, desire to work with children, and giving priority to women
- b. Explore mechanisms for recruiting middle school teachers locally and training in satellite centers
- c. Develop school-based model of initial training, with modules and short face-to-face sessions
- d. Develop accelerated training program for vacataires (could be combined with 1c)

**Resource Implications:** Medium to high for options a, c, d during set-up period; once established, costs lower than institutional training model. Option b: high if satellite training centers established

**Impact:** Options a, b, d: The more site-based support given, the higher the impact. Option c: higher than regional centers, especially for women

**Key Assumptions:** (1) This activity would work in complement to FASTEF and EFIs, (2) Sensitization programs could ensure alternative programs are not viewed as second class.

**Component 3: Supporting an integrated approach to teacher development****IR 3.2:** Modes of teacher in-service training become more diverse**Sub IRs:**

- Increased number of teachers trained in shorter period and at reduced cost
- Increased interest, learning

**Rationale:** Improve the quality of training by delivering through different channels; Decrease cost; Make training more interesting and relevant

**Illustrative Activities:**

- a. Introduce modularized training that makes use of student teacher cluster/study groups, peer observation & on-site support visits by pedagogical supervisors, leading to certification or upgrading (could be linked with FASTEF distance education program)
- b. Introduce alternate technologies – e.g. PMP audio players to provide teachers with menu of content options to upgrade their content knowledge; Video cameras that can be used by teachers or CPs linked to projectors to share best practices & facilitate peer observation & micro-teaching; Use of cell phone and internet technologies for sending and receiving training data, setting up communities of learners and info sharing/chat opportunities, and providing feedback to MOE
- c. Local radio to support academic training and awareness raising

**Resource Implications:** Depending on model chosen, could be low or high. Low=more distance technologies such as PMP. High=greater face-to-face contact by mobile trainers

**Impact:** The greater the mix, including face-to-face support, the greater the effect on teacher knowledge, attitudes and behavior change

**Key Assumptions:** (1) Different approaches/ combinations developed for different contexts, needs; (2) Ideally, comparative pilots would be set up at equivalent costs to test effectiveness of each option.

**Component 3: Supporting an integrated approach to teacher development**

**IR 3.3:** Different channels for career advancement put in place, including routes for teachers to become managers, especially for woman.

**Sub IRs:**

- A substantial number of teachers each year are recognized for exceptional service
- Increased recognition of teachers and their importance in society leads to increased recruitment of high quality candidates
- More teachers, especially women, have access to leadership positions

**Rationale:** At present, promising and ambitious teachers have no incentive to strive to be better teachers. Informal recognition programs and formal alternative programs give them options and access to positions they otherwise do not know about, or can only obtain by chance

**Illustrative Activities:**

- a. Create informal teacher public recognition programs and campaigns: e.g., school-based ceremonies, media, activated teacher and school support from communities
- b. Create formal alternate programs for teacher advancement – e.g., exercises leading to nomination as a head teacher or principal, advanced teacher training leading to some type of advanced certification (such as Board Certification in the US)

**Resource Implications:** Low to initiate, could be high for GOS in the long term, depending on conditions of teacher remuneration

**Impact:** Medium to high, but longer term: Raising the visibility and esteem of teaching as a profession.

**Key Assumptions:** (1) GOS has financial resources to support teachers who achieve higher levels of training, (2) Advanced teacher development programs might be developed or managed by profit or nonprofit sector (Board Certification process in US is conducted by nonprofit), (3) Teachers would be prepared to make time and financial sacrifice for advanced training.

**Component 3: Supporting an integrated approach to teacher development**

**IR 3.4:** Monitoring and evaluation data on teacher education and development strategies and activities increasingly available

**Sub IRs:**

- Increased availability of data on the performance of teacher education and support systems
- Mechanisms in place for using teacher training M&E data to make decisions based on program and cost effectiveness

**Rationale:** Concern widely shared that little is known about the effectiveness of teacher education programs, and the need to be able to monitor them and evaluate their impact.

**Illustrative Activities:**

- a. Create an M&E system that examines the quality of training results in terms of teacher knowledge, skills and attitudes, student learning, and harmony with curricular priorities
- b. Train MOE M&E personnel, IA, IDEN, EFI, and PRF staff to implement M&E program
- c. Create mechanisms for the use of M&E data for decision making

**Resource Implications:** Medium if costs of implementation could be shared by decentralized personnel within existing budgets

**Impact:** High, since program quality would increase and costs savings could be realized.

**Key Assumptions:** (1) MOE is prepared to adopt “a culture of evaluation” and data-driven decision-making, (2) Problems of reform management (“pilotage”) can be solved so that M&E system can be successfully implemented.

**Component 3: Supporting an integrated approach to teacher development****IR 3.5:** More PPPs promoted and enacted designed to support teacher upgrading and assistance**Sub IRs:**

- Increased involvement of local industries and communities in teacher development
- Additional resources available to support teachers and teacher development activities

**Rationale:** While the government is responsible for ensuring delivery of quality education, it cannot be the sole resource provider. Industry has a strong stake, as well as stakeholders who can provide unconventional but nevertheless critical financial and material support to teacher training efforts. If the system is to expand and improve, these sources should be tapped.

**Illustrative Activities:**

- Investigate employment needs of local industries and identify ways those industries can provide support for teacher training that can, in turn, lead to the development of employable skills amongst their students – e.g., IT training, hospitality industries, training and internships provided by local Chambers of Commerce, etc.
- Explore mechanisms for recruiting material support from local communities for teacher training: – e.g., preparing lunch for teachers clustered on training days, producing instructional materials such as posters out of local cloth, cardboard geometric shapes, science corners out of found objects, etc.
- Recruit local community members to assist with teacher training – e.g., retired teachers providing on-site support for teachers as classroom aids, observation of teachers, tutoring, English clubs, etc.
- Reward community contributions to teacher training – e.g., prizes, media recognition, etc.

**Resource Implications:** Low**Impact:** Medium

**Key Assumptions:** (1) A willingness on the part of local communities to participate in voluntarism and cost-sharing of public education, (2) sustained support by the government to identify, foster and provide ongoing support for school-community linkages.

**COMPONENT 4****Component 4: Support assessment, learning and a culture of evaluation****IR 4.1:** Develop national M&E system, including mechanisms for tracking OTL and student achievement**Sub IRs:**

- Availability of real-time data on system performance
- Increase in data-driven decision making
- System adjustments based on assessment findings – e.g., improved OTL indicators, modification of instructional programs, remediation programs launched, etc

**Rationale:** Broad concern about the lack of real-time data on system performance and consequent inability to make data-driven decisions on program implementation or system improvement; Reported concerns about the reliability of OTL data.

**Illustrative Activities:**

- Assess SNERS program and make recommendations re: its continuation or revision
- Develop test design, item bank and tests for annual system diagnosis
- Train education authorities and evaluation specialists in system and test development and use

**Resource Implications:** Medium if SNERS is adaptable, high if not**Impact:** Potentially high re: provision of actionable information and system improvement

**Key Assumptions:** (1) SNERS can be adapted to meet needs of regular evaluation system, (2) Resources exist to sustain evaluation program over time, (3) MOE committed to sharing results at regional and district levels in order to ensure change in educational practice.

**Component 4: Support assessment, learning and a culture of evaluation****IR 4.2:** Develop standardized continuous assessment methods**Sub IRs:**

- Standards, pacing guides, lesson plan books and assessment tools for teacher use
- Formative assessment data that can be shared across districts or regions during the school year
- Improved instructional decision making and practice
- Improved readiness for national assessments

**Rationale:** Other projects, such as PAEM and PEB, support informal continuous assessment efforts. Standardized (formal) continuous assessment complements these efforts by providing teachers with tools to assess learning in systematic way, facilitating analysis, comparisons & dialogue across districts/regions; As with more informal method, results can be used to improve instructional design and delivery; If all materials are developed, provides teachers with step-by-step subject- and grade-specific teaching and assessment strategies for the entire year.

**Illustrative Activities:**

- Develop standards, pacing guides, and lesson plan books for teacher use.
- Train teachers, education managers and authorities, pedagogic supervisors and parents in the rationale and use of standardized continuous assessment to improve instruction
- Pilot standardized continuous assessment methods and compare results with control schools

**Resource Implications:** Medium to high, depending on extent of materials to be developed

**Impact:** High: Noticeable changes in instructional planning and delivery can be anticipated

**Key Assumptions:** (1) Addition of standards to current curriculum reform will not overwhelm MOE or end users, (2) Curriculum experts and end users receptive to standards-based approach, (3) Items can be linked to national M&E system allowing for greater integration of curriculum with national assessments, (4) This activity could take the place of the development of standardized tests currently being conducted by IAs and IDENs, (5) Assessment approach would be harmonized with PAEM, PEB and other efforts.

**Component 4: Support assessment, learning and a culture of evaluation****IR 4.3:** Link assessment results to nationwide implementation of school report cards**Sub IRs:**

- Assessment results incorporated into school report cards, thereby providing objective data on student (and therefore school) performance

**Rationale:** School report cards as used by PEB and other projects, link school expenditures to learning outcomes in cost-benefit analysis. Formative and summative assessment results can be used for this purpose; Would facilitate nation-wide implementation of school report cards.

**Illustrative Activities:**

- Where school report cards are being used, incorporate assessment results as one measure of school effectiveness.
- Incorporate interpretation of assessment results in training of School Management Committees.
- Provide training for School Management Committees, project personnel, and education stakeholders in purpose and use of incorporating assessment data into school report cards

**Resource Implications:** Low: information on assessment data and how to interpret it can be added to already existing training programs

**Impact:** Medium: Student achievement is one of several measures of school performance

**Key Assumptions:** (1) Achievement data can be rendered sufficiently simple and user-friendly, (2) Users of school report cards appreciate the value of standardized performance data.

**Component 4: Support assessment, learning and a culture of evaluation**

**IR 4.4:** Pilot incentive systems for schools, teachers and students who perform well according to assessment data

**Sub IRs:**

- Use of assessment results to improve teaching and learning becomes well-known and popular
- Teachers and school communities become motivated to improve student learning outcomes

**Rationale:** In addition to school report cards, numerous channels can be used to help end users learn more about using assessment to improve teaching and learning, as well as to share (“brag about”) results to a wider audience.

**Illustrative Activities:**

- Make use of existing communication networks (e.g., MOE portal, PEB-supported electronic media) to publish results of assessment data and share items and tools
- Organize events (e.g., competitions, chat rooms) through which students, teachers and school managers can learn about assessment and post their achievements to a wider audience

**Resource Implications:** Low to medium, depending on types of activities chosen

**Impact:** Medium, but could have longer-term impact if system of incentives catches on

**Key Assumptions:** End-users understand and appreciate the use of assessments for improving teaching and learning

**COMPONENT 5****Component 5: Promote and help establish enabling conditions**

**IR 5.1:** Opportunity to learn is increased as schools are open more days and teachers are absent less

**Sub IRs:**

- Increase number of days schools are open during the year
- Decrease teacher and student absenteeism
- National system for monitoring OTL (school open, teacher present, students present) in place

**Rationale:** Increased OTL takes place at school level, but national campaign would raise the profile and lend support to such efforts; Culture of accepting numerous disruptions to the school year needs to be counteracted by campaign to raise the importance of instructional time; Data on actual time spent in class (including student and teacher attendance) would help make the issue more concrete.

**Illustrative Activities:**

- Introduce national campaigns to promote school being open, teachers being present and students being present, including rewards for schools/communities that improve the most on these measures
- Provide support to local authorities and school management committees to discuss/address the factors that contribute to school being opened or closed, teachers being present, and students being present.
- Develop monitoring tools to be used by CGEs to track school being opened, teacher presence and student presence.
- Provide training to CGEs and IDEN in the use of these tools.
- Provide training and tools to IA and DPRE to track OTL as a key school-level indicator

**Resource Implications:** Not high, but need resources to be used in different ways – e.g. employing advertising and media firms to design and carryout communication campaigns.

**Impact:** Provides longer-term framework for immediate impacts achieved through school-level actions.

**Key Assumptions:** (1) Public frustration about disruptions to the school year could be channeled into supporting a campaign to address the problem; (2) unions would not resist attempts to appropriately monitor teacher attendance; (3) local authorities and communities would be able to monitor and deal with reasons school being closed and for teacher and student absence.

**Component 5: Promote and help establish enabling conditions****IR 5.2:** Reading fluency promoted as an accessible indicator of school performance**Sub IRs:**

- EGRA refined and introduced as national indicator of school performance
- National campaign focused on reading ability launched
- Media outlets providing more coverage of issues related to students demonstrating ability to read
- School effectiveness increasingly judged by how well students can read/do math

**Rationale:** School effectiveness needs to be promoted in a tangible way that addresses learning before CFE or BFEM results; EGRA can provide easy to understand “images” of what reading skill is.

**Illustrative Activities:**

- Partnership with Hewlett Foundation to refine EGRA methodology for Senegal
- Enlist support of media companies to produce radio and tv spots on reading fluency (see Peru example)
- Data compiled to show relationship between reading and OTL, instruction, and other school factors
- Data used for national campaign promoting successful schools are ones in which students read

**Resource Implications:** Medium – depends on nature of partnership with Hewlett and whether media companies would work for reduced rates as public service; would make use of tools and training being promoted through M&E component

**Impact:** Raise visibility of reading as an issue, could have high medium term impact on what goes on in schools

**Key Assumptions:** (1) Hewlett is going to promote EGRA in Senegal and would be willing to partner with USAID, (2) reading fluency measures can have meaning at both elementary and middle school levels.

**Component 5: Promote and help establish enabling conditions****IR 5.3:** Develop & pilot integrated system of teacher development & evaluation linked to performance monitoring & career path**Sub IRs:**

- A common vision/definition of a competent teacher, providing a basis upon which articulation of initial and ongoing training can be structured
- A set of measures by which teacher competency can be assessed
- A system of assessing teachers leading to systematic advancement in a career path

**Rationale:** In response to the concern that pre- and in-service teacher education needs to be articulated, a shared vision of the competent teacher and mechanisms for assessing and rewarding competence can serve as the starting point for developing a coherent curriculum for producing such teachers.

**Illustrative Activities:**

- Build consensus among stakeholders concerning the profile of a competent elementary and middle school teacher, including a series of competencies (knowledge, skills, attitudes)
- Based on profile, develop a set of standards and procedures by which competencies can be measured, from initial training to CPD (e.g., via classroom observations, evaluations by supervisors, and student learning outcomes)
- Make proposals to MOE to enhance career path with an eye to continuous professional development

**Resource Implications:** Low: can build on existing USAID efforts (e.g., PAEM-defined teacher competencies) and can be joined to PEB or other projects as part of teacher development activities

**Impact:** Medium to high, but longer term, depending on the extent to which the system of assessing teacher competence and linking advancement to career structure is adopted

**Key Assumptions:** (1) MOE willing to advance teachers' careers on basis of performance, not just seniority (unions support this), (2) Financial resources available to compensate teachers who advance through the career ladder, (3) Financial resources available for training and managing assessors and processing data.

**Component 5: Promote and help establish enabling conditions****IR 5.4:** National teacher training & continuing professional development communicated & implemented**Sub IRs:**

- Policy finalized
- Strategies for communicating policy developed and implemented
- Administrators throughout the system informed and monitoring the new policy

**Rationale:** Policy currently exists in draft form, and needs to be finalized, disseminated, and implemented**Illustrative Activities:**

- a. Review and modify policy to reflect most recent developments in the sector
- b. Enlist communications specialists in developing dissemination strategies/tools
- c. Provide opportunities for administrators to learn about the new policy

**Resource Implications:** Low investment for project**Impact:** No immediate impact on learning, but solidifies profession for longer-term sustainability**Key Assumptions:** One option is to ensure that the policy is worded in such a way that cost implications remain open, thereby enabling the policy to be enacted while further negotiations about cost can be carried out.



## Annex F: USAID/PAEM – Some Lessons Learned

The purpose of this section is not to evaluate PAEM but to assess which aspects might be worth building on for future projects. Our research found unanimous appreciation for the project both at central Ministry level and within the field. Below are some of the specific aspects of the project that contributed to its success.

- Being housed within the MoE and having local offices with dedicated staff housed within the IAs created enormous advantages for the project.
- Beginning with school construction and an initial focus on the school environment proved an excellent, high visibility way to motivate and mobilize the school community to take ownership of improvements at the school level.
- The project has been successful in improving the climate for girls in middle schools and communities through multiple initiatives including:
  - Providing incentives for girls to stay on in schools
  - Giving women in communities and women teachers more voice
  - Raising community awareness to place more value on girls' education and creating stronger bonds and shared values of community leaders, justice officials, religious leaders
  - Promoting changes in male behavior through the Zero Tolerance campaign, amongst others
- Challenging and changing the way individual staff within the MoE view their jobs, their responsibilities and their need to be accountable to parents, communities etc. This was accomplished in part, by regularly getting ministry staff, many of whom rarely travel outside the big towns, into the schools in rural parts of the country.
- Capacity-building of ministry staff through involvement with specific aspects of the project, e.g., materials design and development, testing and assessment. A register of staff and skills should be left behind in order to enable future projects to make use of and provide further opportunities, possibly in the form of participant training, to these individuals.
- Strengthening the skills of ministry staff (e.g., IS, IVS, CPI, IDENs) in a range of skills including planning and training as well as in ways to create more community partners.
- Helping schools understand and use performance data to improve learning.
- Supporting ways of professionalizing school principals through providing five training modules to all principals in the country aimed at helping them deepen and improve their roles and responsibilities and geared towards a set of professional performance standards for principals.
- Promoting school-based improvement through strengthening the school improvement planning process. Setting up "amis de colleges" to act as critical friends to schools to provide an external eye on school improvement. Beginning work on standards for effective schools.
- Supporting cross-disciplinary teacher training including the promotion of critical thinking skills.
- Targeting all aspects of the life of the school community to improve climate and results (although not within an explicit conceptual framework).

As well as the processes mentioned above, USAID/PAEM has developed a number of products which could be used and built on in future projects including:

1. Training modules for teachers and school principals including worksheets, handouts and full trainer notes
2. Three student performance tests in math, SVT and physical sciences which could be used annually to track student performance
3. Training modules for CGE to aid in school improvement planning
4. Instruments to track teacher performance

One area in which USAID /PAEM could have done more is in the monitoring and evaluation of its initiatives. The student performance tests and the teacher performance study came relatively late in the life of the project. Future projects might wish to partner with US and Senegal institutions to carry out relevant research, e.g., looking at links between various trainings, on-the-job performance, and student learning outcomes.