



République  
du Sénégal

# Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Sénégal

## Synthèse des principaux résultats

Programme régional d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation  
Avril 2021



## Liste des acronymes

<b>APE</b>	Association des parents d'élèves
<b>BEFEM</b>	Brevet de fin d'études moyennes
<b>CAQ</b>	Contrat d'amélioration de la qualité
<b>CFEE</b>	Certificat de fin d'études élémentaires
<b>CGE</b>	Comités de gestion écoles
<b>CLEF</b>	Centre local d'éducation et de formation
<b>CODEC</b>	Collectif des directeurs d'école
<b>DEE</b>	Direction de l'enseignement élémentaire
<b>DEMSG</b>	Direction de l'enseignement moyen et secondaire général
<b>DFC</b>	Direction de la formation et de la communication
<b>DPRE</b>	Direction de la planification et de la réforme de l'éducation
<b>GAR</b>	Gestion axée sur les résultats
<b>IA</b>	Inspection d'académie
<b>IEF</b>	Inspection de l'éducation et de la formation
<b>INEADE</b>	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation
<b>LGPS</b>	Lettre générale de politique sectorielle
<b>MEN</b>	Ministère de l'Éducation nationale
<b>PAQUET</b>	Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence
<b>PAQUEEB</b>	Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base
<b>PASEC</b>	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
<b>PHARES</b>	Progressions harmonisées et évaluations standardisées
<b>PISA-D</b>	Program for International Student Assessment for Development
<b>PTFs</b>	Partenaires techniques et financiers
<b>SNERS</b>	Système national d'évaluation des rendements scolaires
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

# Table des matières

Liste des acronymes .....	1
1. L'importance d'analyser le pilotage de la qualité de l'éducation au Sénégal.....	3
2. Les objectifs et notions clés du diagnostic du pilotage de la qualité.....	4
2.1. Le pilotage de la qualité et ses fonctions fondamentales.....	4
2.2. La définition de la qualité de l'éducation adoptée pour l'analyse.....	5
3. La démarche adoptée pour l'analyse des pratiques de pilotage .....	6
4. Les principaux résultats du diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Sénégal .....	8
4.1. Un système qui sait fixer des objectifs clairs, mais qui peine à accompagner leur mise en œuvre et à apprendre du passé.....	8
4.2. Les chantiers de travail identifiés pour améliorer le pilotage de la qualité au Sénégal .....	17
5. Les prochaines étapes du programme d'appui au pilotage de la qualité au Sénégal .....	25
6. Quelques ressources disponibles .....	26

## 1. L'importance d'analyser le pilotage de la qualité de l'éducation au Sénégal

Au Sénégal, comme dans beaucoup d'autres pays, améliorer la qualité de l'éducation est une préoccupation majeure au sein du système éducatif. Depuis plusieurs années, de nombreux efforts sont déployés pour que chaque enfant puisse acquérir une éducation de qualité. Cependant, force est de constater que les résultats sont en dessous des attentes. Pourtant, des marges de manœuvre pour aller de l'avant existent.

Au regard des différentes réponses proposées pour améliorer la qualité de l'éducation, deux constats relatifs à la capacité du système éducatif sénégalais à tirer profit des éléments de contexte pour orienter l'action éducative méritent d'être pris en compte :

- Une abondance d'informations issues de données et d'études sur l'éducation, mais dont on ne perçoit pas concrètement l'exploitation au profit de la qualité du système : au cours des dix dernières années, de nombreuses études et analyses ont été réalisées pour mieux appréhender la qualité de l'éducation au Sénégal. Ces documents sont de portées différentes (analyse globale du système, analyses sur des thématiques précises, etc.), mais tous apportent des connaissances très utiles pour l'action des décideurs. **Dans quelle mesure ces informations sont-elles effectivement et efficacement utilisées par les acteurs pour la prise de décisions ?**
- Un questionnement sur la capacité du système à utiliser efficacement les outils et ressources qu'il développe : le système éducatif sénégalais dispose d'une grande capacité à développer des outils plus ou moins sophistiqués pour accompagner les agents de son système éducatif dans leurs tâches quotidiennes (annuaires statistiques, tableaux de bord, outils de l'encadrement pédagogique, etc.). **Quelle est la capacité des acteurs à s'approprier et à utiliser efficacement les outils et ressources supposés les aider ?**

Compte tenu des questions induites par ces deux constats, il apparaît que toute tentative d'améliorer la qualité de l'éducation doit s'intéresser au rôle des acteurs, chacun à son niveau. Autrement dit, il est nécessaire d'examiner la qualité de l'éducation sous un angle nouveau : le rôle des acteurs et les conséquences de leurs actions sur le pilotage de la qualité de l'éducation.

En effet, bien que les actions améliorant la qualité de l'éducation se situent en classe et dans l'école, elles sont influencées par des décisions et des actions qui se prennent aux autres niveaux du système éducatif. **Que font concrètement les acteurs sur leurs lieux de travail pour améliorer la qualité de l'éducation ? Leurs actions sont-elles coordonnées, cohérentes et orientées vers l'amélioration de la qualité de l'éducation ?** Le « Programme régional d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation » postule que c'est, notamment, à partir des réponses à ces questions que l'on pourra identifier et proposer des mesures efficaces pour améliorer le pilotage de la qualité et, à terme, la qualité de l'éducation.

## 2. Les objectifs et notions clés du diagnostic du pilotage de la qualité

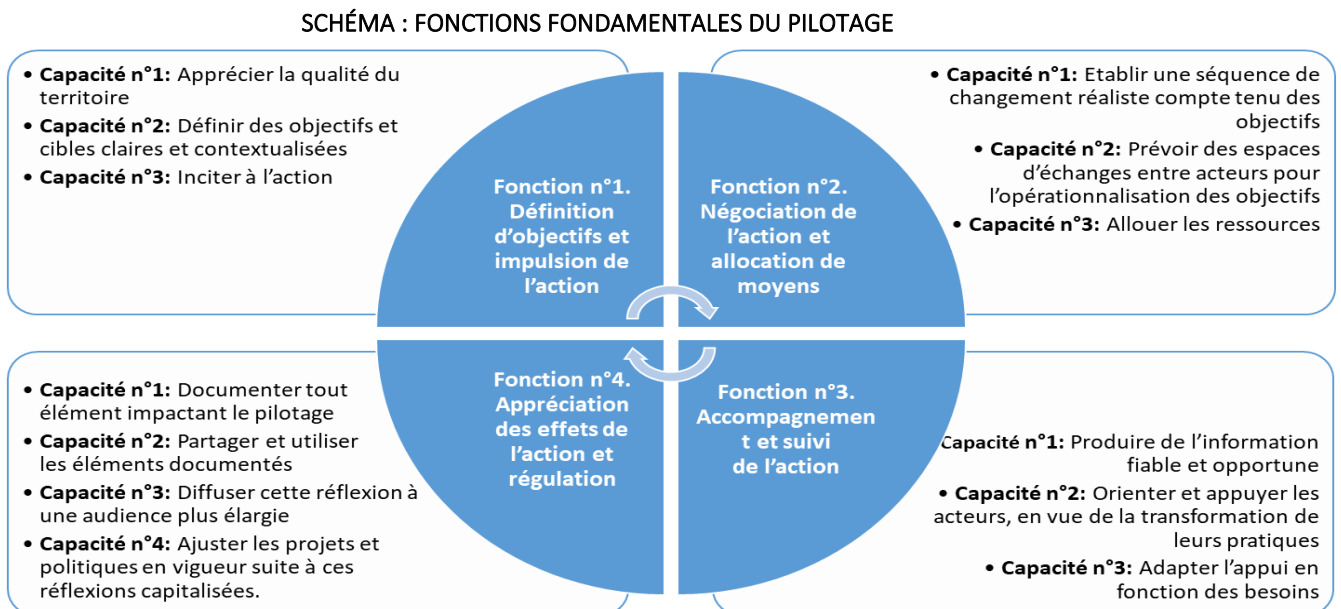
Le diagnostic du pilotage de la qualité cherche à répondre à la question « **Comment le système éducatif sénégalais pilote-t-il la qualité de l'enseignement de base ?** » sous le spectre de deux concepts clés adoptés et définis par le programme. Ce sont, d'une part, le pilotage qui se fait à tous les niveaux d'un système éducatif et, d'autre part la qualité de l'éducation perçue à travers des déterminants et/ou ses résultats.

### 2.1. Le pilotage de la qualité et ses fonctions fondamentales

Le programme vise à appréhender la façon dont la qualité de l'éducation est pilotée à travers la capacité du système éducatif à assurer quatre fonctions fondamentales considérées comme nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés :

- Définition d'objectifs et impulsion de l'action en lien avec un diagnostic adapté ;
- Négociation de l'action et allocation de moyens pour l'action ;
- Accompagnement et suivi de l'action ;
- Capitalisation, appréciation des effets de l'action et régulation.

Ces fonctions sont plus amplement précisées dans le schéma ci-dessous.



## 2.2. La définition de la qualité de l'éducation adoptée pour l'analyse

Le programme considère qu'une éducation de qualité peut être appréciée soit à travers la présence de facteurs déterminants, soit à travers les résultats observables d'un système éducatif.

La littérature a identifié les quatre facteurs principaux déterminant la qualité de l'éducation. Ce sont :

- La présence de pratiques efficaces de gestion du temps scolaire et du temps d'apprentissage ;
- Le déploiement d'enseignants qualifiés et capables d'enseigner efficacement ;
- La présence et l'utilisation des ressources infrastructurelles et didactiques ;
- Des environnements inclusifs et sécurisés permettant l'épanouissement et l'implication des élèves.

Les résultats attendus d'une éducation de qualité sont quant à eux :

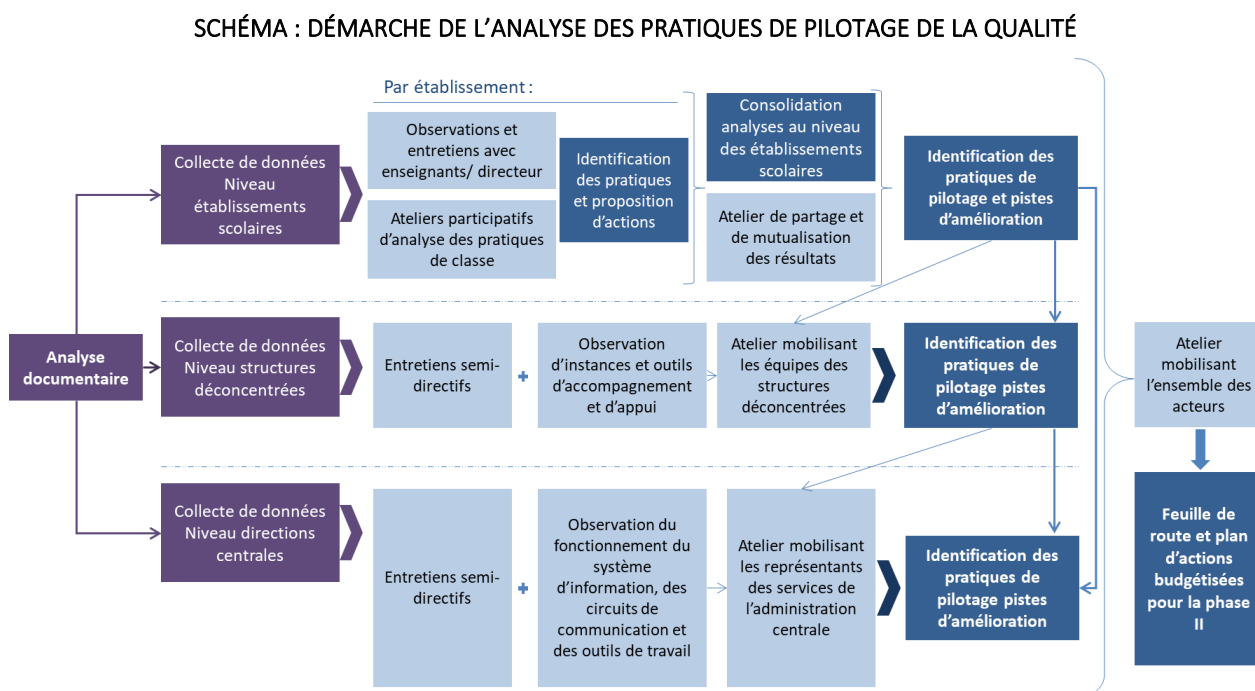
- L'accès universel à l'éducation ;
- Des parcours fluides ;
- De réels apprentissages ;
- Un bien-être pour tous ;
- La prise en considération du principe d'équité.

**Les deux concepts clés cités précédemment** – le pilotage à tous les niveaux d'un système éducatif et la qualité de l'éducation perçue à travers des déterminants et/ou ses résultats – **ont orienté les analyses menées dans la cadre du diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité qui poursuit un triple objectif** :

- 1) Décrire les pratiques routinières des acteurs et leurs motivations à les mettre en œuvre ;
- 2) Interroger ces pratiques en vue d'identifier les obstacles à l'atteinte des objectifs qu'elles visent ;
- 3) Recueillir des propositions d'amélioration de ces pratiques.

### 3. La démarche adoptée pour l'analyse des pratiques de pilotage

Le diagnostic a été conduit selon une méthodologie inspirée de la recherche-action. Il a été mené par **une équipe nationale de recherche** composée de **huit cadres du ministère** désignés par les autorités nationales et missionnés officiellement et exclusivement pour la durée de l'enquête qui s'est déroulée de mars 2019 à février 2020. La démarche adoptée se base sur un processus de collecte, de traitement et d'analyse des données, qui est résumé dans le schéma ci-dessous.



Au Sénégal, l'application de cette démarche s'est traduite par le bilan quantitatif suivant :

- **12 écoles élémentaires et 4 collèges de deux régions différentes du Sénégal** (Thiès et Kaffrine) dans lesquels les pratiques des enseignants et des directeurs ont été documentées et différentes instances observées (cellules pédagogiques, conseils des maîtres, etc.) ;
- **48 classes** (CI, CP, CE1, CM2) dont les pratiques des enseignants ont été analysées après observations et entretiens (pré et post-observation) sur une durée globale équivalent à 70 jours ;
- **4 équipes d'inspections** (IA, IEF, agents de bureau) dont les pratiques de pilotage ont été identifiées à la suite d'entretiens personnalisés ;
- **16 ateliers intra-établissements** de restitution et de partage des données recueillies dans les observations de classe et entretiens avec les enseignants et ayant regroupé la totalité des équipes pédagogiques des établissements visités ;
- **4 ateliers inter-établissements** regroupant des représentants des 16 écoles observées et d'une quarantaine d'autres écoles invitées (environ une dizaine par inspection) des inspections concernées pour partager leurs expériences aux côtés des écoles enquêtées, soit un effectif total estimé à environ 160 agents (enseignants et directeurs, une quarantaine pour chacun des ateliers). Ces ateliers ont permis d'élargir la documentation des pratiques de pilotage identifiées dans les écoles enquêtées (les 16), et sur les principales problématiques récurrentes sur la qualité.

- **2 ateliers participatifs avec les services déconcentrés** réalisés afin de documenter leurs pratiques de pilotage et aussi pour restituer les données récoltées dans les écoles et les principales problématiques structurant le dialogue avec les acteurs des établissements ;
- **Une dizaine d'entretiens tenus avec les agents des directions centrales** les plus impliquées dans le pilotage de la qualité (DPRE, DFC, INEADE, DEE, DEMSG, etc.) ;
- **Un atelier des services centraux du ministère** de l'Enseignement primaire tenu afin de documenter les pratiques de pilotage des services centraux et restituer les données récoltées (dans les écoles et les services régionaux) et les principales problématiques structurant le dialogue avec ces acteurs ;
- **Un atelier de restitution des résultats** de la recherche aux représentants des principales directions impliquées dans le pilotage de la qualité au Sénégal et un autre atelier destiné aux partenaires.



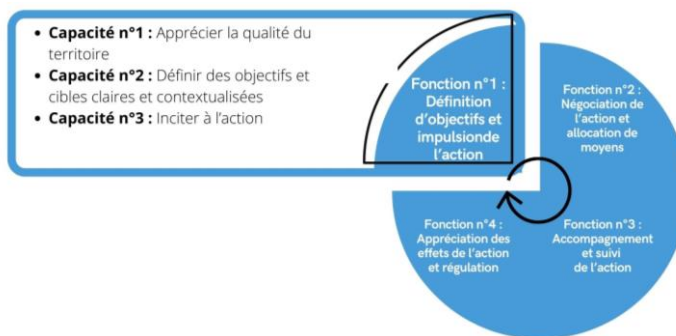
## 4. Les principaux résultats du diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Sénégal

### 4.1. Un système qui sait fixer des objectifs clairs, mais qui peine à accompagner leur mise en œuvre et à apprendre du passé

Cette section présente les principaux constats du diagnostic sur la capacité du système éducatif sénégalais à mettre en œuvre les quatre fonctions fondamentales du pilotage de la qualité de l'éducation.

- Fonction n° 1 : Définition d'objectifs et impulsion de l'action

**Constat n° 1** : *Le système éducatif sénégalais dispose d'une forte capacité de définition d'objectifs et de stratégies pour améliorer la qualité, tout en essayant d'inculquer cette capacité à tous les niveaux du système éducatif, de façon participative et inclusive.*



Le ministère dispose d'une palette relativement importante de documents pour impulser des objectifs et des actions visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base. Ce constat s'illustre d'abord à travers

l'existence d'une diversité de stratégies sectorielles et sous-sectorielles (LGPS, PAQUET, etc.). Ces documents de stratégie contiennent des valeurs cibles à atteindre. Notons également que certaines directions élaborent leurs propres stratégies pour mettre en œuvre les objectifs sectoriels ; c'est par exemple le cas du Plan stratégique de la DEE pour l'amélioration du pilotage de la qualité.

Enfin, il est important de souligner que la planification et l'impulsion des stratégies pour la qualité de l'enseignement de base au Sénégal se caractérisent par une **tentative de gouvernance plus inclusive mise en œuvre dans les deux dernières décennies**. En effet, le système s'ouvre davantage à l'implication des multiples acteurs dans la gouvernance (syndicats, parents d'élèves, partenaires et collectivités territoriales) qui sont associés dans une certaine mesure à la définition d'objectifs pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Toutefois, malgré l'existence des différentes initiatives mentionnées pour rendre le pilotage de la qualité plus participatif, les résultats du diagnostic indiquent que les autorités du niveau central gardent

une mainmise très forte sur le pilotage des stratégies et des actions au sein du sous-secteur de l'enseignement de base.

**Constat n° 2** : *L'impulsion des politiques pour l'amélioration de la qualité passe encore par des canaux de transmission fortement injonctifs.*

Le diagnostic indique que pour opérationnaliser les objectifs stratégiques du ministère visant l'amélioration de la qualité, c'est-à-dire inciter des actions en chaîne à tous les niveaux, les autorités ministérielles procèdent le plus souvent à la convocation d'espaces de travail réunissant les acteurs de tous les niveaux pour présenter les objectifs et les mesures à prendre pour appliquer la politique sectorielle sur l'année ou le trimestre en cours.

Cependant, si ces espaces traduisent une volonté de gouvernance inclusive et participative de la part du ministère, il apparaît que le contenu de ces réunions et la nature souvent très formaliste des outils qui en sont associés font que **ces espaces d'impulsion de la politique éducative ne vont pas au-delà d'une simple descente d'informations provenant du ministère dans une logique top-down et non des instances de dialogue entre les acteurs sur les objectifs et les actions planifiées.** Les réunions de rentrée et les sorties sur le terrain sont l'illustration d'un pilotage vertical du système où **il s'agit de faire descendre et remonter de l'information sans que l'on échange ni argumente ni réfléchisse sur les informations qui descendent ou remontent.**

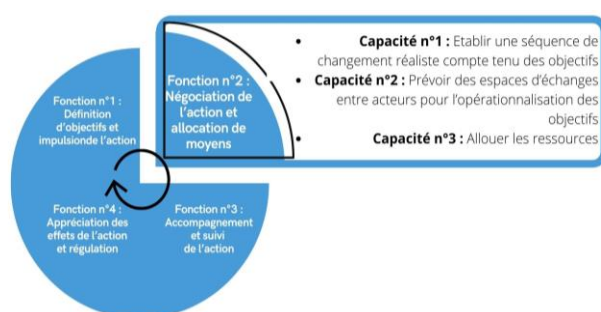
**Constat n° 3** : *Un effort notable du ministère pour adapter la planification sectorielle aux contextes diversifiés.*

Le diagnostic permet de mettre en évidence la volonté des autorités ministérielles de faire reposer leur planification sectorielle sur une connaissance préalable de l'état de la qualité de l'éducation au sein des différentes circonscriptions. Cela se manifeste notamment pour quelques interventions circonscrites du PAQUET. À titre d'exemple, le plan d'accélération de la scolarisation n'a concerné que des académies où le taux brut de scolarisation est faible (Diourbel, Louga, Kaffrine, Matam, etc.). Ce plan correspondait donc à des besoins précis en matière de scolarisation qu'il incombait de relever à travers un plan spécifique. On observe cependant qu'il existe une tendance plus générale, que ce soit dans les documents stratégiques (par exemple, le PAQUET) ou opérationnelles (par exemple, les contrats de performance) à uniformiser les objectifs et les valeurs cibles des politiques éducatives sans tenir compte des spécificités des différentes zones du territoire. La faible adéquation de la planification des politiques

aux contextes de terrain peut notamment s'expliquer par une insuffisante capitalisation des données des évaluations et des tests qui constituent pourtant au Sénégal une masse d'informations très volumineuse.

- Fonction n° 2 : Négociation de l'action et allocation de moyens pour l'action

**Constat n° 1 :** *Le système éducatif dispose de leviers efficaces pour inciter les acteurs à l'action, notamment à travers une micro-planification d'objectifs et une profusion d'espaces de coordination de la politique sectorielle.*



Au Sénégal, le premier niveau de mobilisation et de responsabilisation des acteurs au niveau déconcentré et scolaire est assuré par l'édiction des normes (la loi d'orientation), des documents de stratégies (la lettre de politique générale), ainsi que par des

documents plus opérationnels censés préciser ces normes (notes d'orientation, arrêtés et circulaires) qui sont transmis aux IA et aux IEF qui les répercutent aux écoles. Au-delà de ces activités purement administratives, deux principaux leviers relativement forts contribuent positivement à la capacité du système, et notamment des autorités ministérielles, à négocier l'action éducative qu'elles entendent mettre en œuvre sur le terrain, à savoir :

- L'existence d'une micro-planification d'objectifs allant jusqu'au niveau des établissements dans le cadre de la gestion axée sur les résultats (GAR). En effet, la GAR constitue un nouveau paradigme de gestion promu par le PAQUET qui contribue à la mise en place d'une planification opérationnelle de la politique sectorielle, notamment à travers des contrats de performance entre les autorités administratives à chaque niveau de l'administration. Cette micro-planification se manifeste notamment par l'existence de Plans d'action ou de Plans de travail pouvant être annuels ou pluriannuels, qui déterminent la stratégie et les moyens que chaque entité administrative va utiliser pour mettre en œuvre la politique sectorielle. Des contrats de performance sont alors conclus entre chaque entité de l'administration éducative pour la réalisation ainsi que le suivi des objectifs et des actions sont planifiées à tous les niveaux. Cette micro-planification se poursuit jusqu'au niveau des établissements scolaires à travers la mise à disposition de plusieurs outils, tels que les Projets d'établissements, qui sont adossés à des Contrats d'amélioration de la qualité (CAQ), et évalués par des rapports d'activités renseignés par les directeurs et les chefs d'établissements.
- Une profusion d'espaces de coordination de la politique sectorielle. Les instances – comme les revues sectorielles, les séminaires de rentrée, les revues décentralisées ou encore les

coordinations nationales des IA et IEF, les CODEC ou encore les Comités de gestion écoles (CGE) – constituent autant d’espaces propices à l’opérationnalisation de l’action éducative. Elles créent des initiatives notables qui fournissent aux acteurs locaux des repères opérationnels pour mettre en œuvre l’action éducative selon le cadre stratégique impulsé par le ministère dans son PAQUET.

**Constat n° 2** : *Les autorités parviennent difficilement à mobiliser de façon coordonnée les acteurs au niveau local pour la mise en œuvre des politiques et actions en éducation.*

Malgré une forte capacité à impulser des objectifs et des actions pour améliorer la qualité, et l’existence de différents espaces censés coordonner ces actions à tous les niveaux, **le diagnostic identifie des difficultés dans le pilotage des actions sur le terrain qui ont un effet significatif sur le manque d’appropriation, par les acteurs de terrain, des politiques et des réformes entreprises.** Les témoignages des agents rencontrés permettent d’expliquer ce constat par plusieurs facteurs, à savoir :

- Une faible synergie entre les actions mises en œuvre sur le terrain par les différentes directions ministérielles ;
- Une faible cohérence dans les responsabilités confiées aux différents échelons de déconcentration impliqués dans le pilotage de la qualité de l’enseignement de base ;
- Une faible capacité de mise à disposition effective des ressources sur le terrain et une gestion encore très centralisée des ressources par les autorités du niveau central ;
- Une forte présence des PTFs, dont l’intervention est parfois peu coordonnée par les autorités centrales et déconcentrées.

**Constat n° 3** : *Des espaces de pilotage de la politique éducative dont les niveaux de fonctionnalité sont variables et qui ne jouent pas véritablement un rôle d’échange sur les politiques impulsées et les problèmes rencontrés.*

Le système dispose d’une palette impressionnante d’espaces d’échange et de coordination pour négocier et mettre en œuvre la politique nationale sur le terrain. Mais une **analyse globale de ces différents espaces montre des problèmes de fonctionnalité qui, dans certains cas, impactent fortement l’efficacité de ces instances et leur plus-value réelle.** Ainsi :

- Au niveau des établissements scolaires, on observe que les Comités de gestion écoles (CGE), qui constituent théoriquement l’instance de la gestion participative de l’école voulue par le PAQUET, et l’Association des parents d’élèves (APE), connaissent des fortunes diverses nuisant à leur bon fonctionnement, comme : des conflits d’intérêts entre les chefs d’établissement et les membres des APE et des CGE du fait du non-renouvellement fréquent du bureau du CGE (une poignée de personnes en vient à avoir la mainmise sur la structure) ; la rareté des réunions du bureau exécutif ; le problème de présence des membres ; ou encore la faible prise en compte des conclusions issues des rencontres dans la régulation des activités des écoles lié probablement au peu de traces existantes de la tenue effective de ces instances (PV d’assemblée générale d’un CGE ou rapport d’activités). Par ailleurs, les directions et les équipes

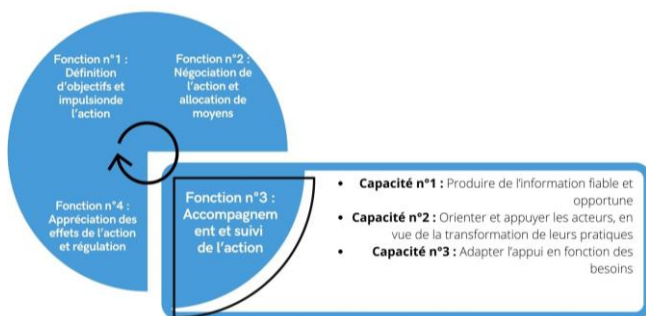
pédagogiques des établissements visités soulignent que la composition des CGE sont souvent centré sur un noyau d'acteurs (en général, le directeur ou le principal, le gestionnaire, le président de l'APE et souvent quelques professeurs) au détriment du reste (représentants des collectivités territoriales, élèves, parents d'élèves, autres) qui demeurent peu informés des activités du conseil de gestion.

- Au niveau central et déconcentré, les instances de coordination et de suivi du PAQUET (CRDS, CDCS et CLEF) existent de manière légale, mais leur fonctionnement effectif est difficilement évaluable dans la mesure où elles ne se réunissent pas régulièrement. De plus, les acteurs interrogés dans le cadre du diagnostic mentionnent de nombreux dysfonctionnements tels que : le manque de ressources pour le fonctionnement de ces instances ; l'absence de désignation d'animateurs compétents ; ou encore l'absence de programmation des rencontres et d'agendas clairs sur leur objet.

Plus globalement, ces observations soulèvent la question des conséquences de cette multiplicité d'organes de coordination étant donné qu'il est démontré qu'elles ont un impact négatif sur la gouvernance fluide du sous-secteur, notamment du fait des difficultés réelles de collaboration qu'elles rencontrent.

- Fonction n° 3 : Accompagnement et suivi de l'action

**Constat n° 1** : Une administration de l'éducation de base fortement outillée pour le suivi des politiques d'amélioration de la qualité, mais dont les outils sont peu utilisés pour produire des connaissances susceptibles d'ajuster ou de réguler les actions et politiques en cours.



Il existe au sein du système éducatif sénégalais, une diversité d'outils pour suivre les politiques, les projets et les actions en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Ces outils remplissent des fonctions spécifiques, selon le

type de politique qu'ils sont censés appuyer, et ils peuvent être catégorisés en **trois grands groupes** : (i) les outils de la contractualisation des politiques ; (ii) les outils de gestion pédagogique qui constituent la palette des outils des inspections ; et (iii) les outils de collecte de données pour alimenter les systèmes d'information nationaux.

Cependant, le verrouillage du suivi des politiques par des outils trop rigides ou trop quantitatifs est un constat récurrent qui ressort de l'analyse des données et du discours des acteurs. En effet, dans la plupart des outils, les données à remplir ne permettent pas de disposer d'informations pertinentes pour une appréciation adéquate du bilan ou de l'efficacité des activités sur le terrain. Les **canevas des outils**

sont souvent focalisés sur des données quantitatives ou purement procédurales (heure, nombre d'instances, taux de présence, taux de réalisation, part d'élèves ayant réussi l'examen, etc.) **qui limitent considérablement la capacité des outils à fournir des informations pouvant aider à la régulation des politiques.** Par ailleurs, les acteurs rencontrés au niveau scolaire et déconcentré manifestent une forme d'éloignement par rapport à ces outils du fait qu'ils se sentent globalement peu impliqués dans leur conception, et qu'ils estiment que ces outils illustrent assez peu les réalités quotidiennes qu'ils vivent.

**Constat n° 2 :** *Une faible capacité du dispositif d'accompagnement pédagogique à transformer les pratiques des acteurs du système, à renforcer les acquis des élèves, et à prendre en compte les besoins différenciés des écoles et des élèves en difficultés.*

La fonction de suivi et d'accompagnement implique une capacité des autorités à orienter et à transformer les pratiques des acteurs du système éducatif, dont celles des enseignants qui jouent un rôle pivot dans le niveau des acquis des élèves. Cependant, le diagnostic mené à tous les niveaux du système indique que **la politique d'accompagnement pédagogique au Sénégal est insuffisamment orientée sur la transformation des pratiques enseignantes.** Or, sans pouvoir agir ni influencer les pratiques routinières des enseignants, et plus précisément favoriser leur transformation lorsque le contexte le justifie, un système éducatif peut difficilement améliorer le niveau des acquis des élèves.

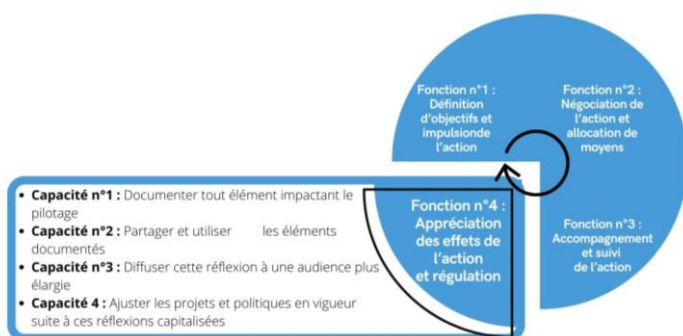
Cette situation peut notamment s'expliquer par :

- **L'absence de cadres pérennes permettant aux acteurs (enseignants et encadreurs) de générer des changements de posture professionnelle :** la politique d'accompagnement pédagogique a peu d'impact sur l'amélioration des acquis des élèves, notamment parce qu'elle n'offre pas suffisamment d'espaces aux acteurs pour échanger sur les réalités auxquelles ils font face au quotidien ni pour identifier les difficultés récurrentes, voire pour proposer des pistes d'amélioration. Or, ces espaces pourraient être le point de départ pour initier des changements de posture professionnelle.
- **L'existence d'initiatives innovantes et le plus souvent « informelles » menées par des enseignants pour mutualiser leurs pratiques, mais qui sont le plus souvent isolées et peu pilotées par les autorités :** les enseignants prennent souvent de nombreuses initiatives pour se réunir et partager leurs pratiques. Ces initiatives se produisent toutefois dans des espaces informels, peu connus par les autorités, et se font souvent de façon relativement isolée sans que le système n'apprenne de ces initiatives. Pourtant, elles sont parfois relativement innovantes et témoignent d'une forme de résilience des acteurs de terrain face aux réalités qu'ils rencontrent. Citons à titre d'exemples, les « partenariats pédagogiques » entre enseignants pour le renforcement de leurs pratiques de classe, les « palabres pédagogiques » pour assurer la formation continue des enseignants ou encore les « thé-débats » au collège.

De plus, la politique d'accompagnement pédagogique au sein de l'enseignement de base arrive difficilement à procurer un suivi suffisant aux circonscriptions et aux élèves jugés les plus en difficultés. Ce constat s'applique d'abord aux cours de soutien dont le suivi, selon les acteurs des établissements interrogés, n'est pas toujours assuré par l'IEF en raison de leur caractère informel et/ou payant. Les directions centrales (DEE et la DEMSG) se positionnent quant à elles essentiellement dans un rôle d'impulsion et non de suivi et de régulation des initiatives sur le terrain. C'est notamment ce qui est constaté pour des cours de soutien financés par le PAQUEEB, pour lesquels l'implication du niveau central se limite à constater l'effectivité de la tenue des cours, sans aller plus loin dans l'analyse du contenu pour susciter des formes de partage et de régulation. Par ailleurs, la triangulation des témoignages des agents de l'inspection et des agents des établissements interrogés dans les entretiens et les ateliers participatifs permettent de souligner que l'implication des autorités d'encadrement se limite surtout à l'envoi d'outils de collecte d'informations quantitatives que les écoles doivent remplir puis faire remonter aux IEF. Au-delà de l'envoi de ces outils aux écoles, le diagnostic n'a pas permis d'identifier des situations où un suivi renforcé était réalisé.

- Fonction n° 4 : Capitalisation, appréciation des effets de l'action et régulation

**Constat n° 1 :** Une capacité de l'administration centrale à ajuster les politiques sur la base d'observations et de constats factuels, mais qui n'est pas pleinement intégrée dans les processus routiniers de l'administration.



Pour la plupart des programmes intervenant dans le système éducatif sénégalais, **des évaluations sont faites et les résultats sont souvent utilisés, notamment au niveau des ministères, dans le cadre de la révision ou de la régulation**

**des dispositifs et politiques existants.** Toutefois, il ressort du diagnostic que **ces efforts de régulation sont souvent caractérisés par un déficit de communication qui se manifeste à deux niveaux :** d'abord, une concentration de l'information au niveau de l'administration centrale, sans que les agents du niveau déconcentré ne soient systématiquement au courant de ces efforts de régulation ; ensuite, une relative difficulté à documenter ces efforts de régulation qui sont peu explicités dans des formats communicables et diffusables à large échelle. Le diagnostic souligne également que **la capacité à apprécier et à réguler les actions impulsées pour renforcer la qualité n'est pas pleinement intégrée dans**

**les processus routiniers de l'administration.** En effet, elle n'a pas un caractère récurrent et elle ne se vérifie pas forcément pour toutes les politiques publiques ou programmes pilotés par les autorités. Par ailleurs, cette **capacité d'appréciation et de régulation a surtout été observée au niveau de l'administration centrale, et moins au niveau déconcentré et au niveau des établissements scolaires** ou elle est plus inhibée du fait de l'absence d'incitations favorables et de cadres opportuns.

**Constat n° 2 :** *Une insuffisance d'espaces de dialogue pour promouvoir le partage et la réflexion des acteurs à tous les niveaux sur les enjeux et problématiques impactant le pilotage de la qualité de l'enseignement de base.*

Le diagnostic indique **qu'au niveau central, déconcentré, voire au niveau des établissements scolaires, plusieurs espaces formels sont présents pour assurer une forme d'échange entre les acteurs, mais que ceux-ci sont peu utilisés comme des espaces de partage de réflexions sur des enjeux et problématiques impactant le pilotage de la qualité.** Lors de la collecte de données sur le terrain, un certain nombre de pratiques innovantes ont été identifiées par endroit (par exemple, les brigades d'hygiène dans les écoles, les palabres pédagogiques entre les enseignants, le tutorat en quartier, ou encore les cadres des professeurs au collège). Or, **le sous-secteur de l'enseignement de base ne dispose pas au sein de son administration d'une veille pour identifier, recenser et ensuite partager ces pratiques innovantes** qui ne dépassent souvent pas le cadre de l'école ou de son initiateur et sont peu mises à l'attention des responsables en charge de la formulation des politiques éducatives. **Cet état de fait conduit à une inhibition de la capacité des agents à créer/innover, et les incite, au contraire, à limiter leurs activités à la mise en œuvre des instructions reçues de la part de leur hiérarchie.**

**Constat n° 3 :** *La faible intégration des nombreuses données des évaluations dans une stratégie globale de pilotage des apprentissages.*

Le Sénégal dispose de nombreux dispositifs d'évaluation scolaires qui contribuent à la production d'un **volume très important de données** (PASEC, PISA-D, SNERS, PHARES, CFEE, BEFEM, etc.). Ces évaluations sont une réponse des autorités à la préoccupation centrale que constitue la mesure du niveau de performances des élèves, dans une perspective d'appréciation et de régulation de l'action. **Cependant, l'analyse et l'utilisation des résultats des évaluations scolaires occupent une faible place dans les routines de travail appliquées par les acteurs appartenant aux différents niveaux du système éducatif.**

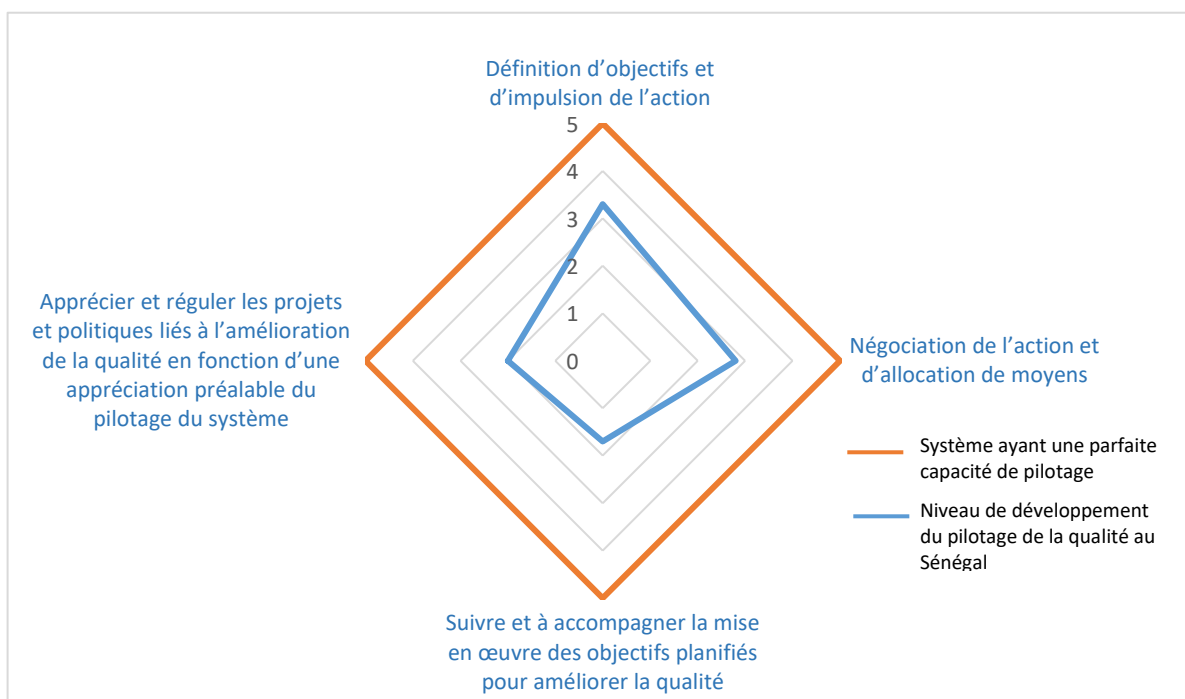


Au niveau déconcentré, ce constat est revenu avec récurrence dans les témoignages des agents rencontrés qui indiquent se contenter de consolider les données relatives aux évaluations et de les transmettre à la hiérarchie. Cette faible utilisation des résultats des évaluations s'explique particulièrement par la perception que se font les agents de la pertinence même de cet outil, notamment en ce qui concerne les évaluations standardisées. Certains agents ont, par exemple, clairement mentionné leur scepticisme quant au fait d'organiser ces évaluations de manière uniformisée sans tenir compte du niveau des élèves (qui sont parfois réellement en retard du fait de situations particulières) et des apprenants évoluant dans des conditions différentes (à ce titre, des mentions aux classes sous abris provisoires et aux classes multigrades ont été faites). D'autres acteurs interrogés ont tendance à relier l'évaluation à la possibilité de sanctions, ou à la conditionnalité d'une récompense, ce qui les conduit à présenter des informations positives à la hiérarchie et ne les incitent pas vraiment à utiliser les résultats des évaluations dans un objectif de remédiation et de pilotage des apprentissages.

Les agents de l'administration centrale n'ont, quant à eux, pu informer aucune utilisation des résultats des évaluations standardisées et certificatives pour le pilotage des apprentissages. Ils affirment qu'une fois le rapport d'une évaluation rédigé et restitué, plus aucune analyse supplémentaire ou action n'est engagée, les équipes étant déjà impliquées à la préparation d'une nouvelle évaluation ou d'un nouvel examen/concours.

Ces différents constats permettent d'affirmer que l'utilisation des résultats des évaluations reste un axe de réflexion d'ampleur pour la politique éducative sénégalaise.

## SCHÉMA : SCHÉMATISATION DES CAPACITÉS DE PILOTAGE DE LA QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS



### 4.2. Les chantiers de travail identifiés pour améliorer le pilotage de la qualité au Sénégal

À tous les niveaux de la collecte et de l'analyse, des pistes d'amélioration du pilotage de la qualité ont été proposées par les acteurs rencontrés. Celles qui visent des problématiques similaires ou ayant un lien direct ont été réunies au sein d'un même chantier de travail. Ainsi, un chantier de travail rassemble l'ensemble des informations nécessitant d'ouvrir une réflexion sur des problématiques persistantes et résistantes observées sur le terrain (il s'agit de problématiques que les initiatives passées n'ont pas pu résoudre). Par conséquent, la particularité du programme est que ce diagnostic ne débouche pas sur des recommandations, mais plutôt sur des chantiers de travail permettant de mener des réflexions pour améliorer le pilotage de la qualité de l'éducation au Sénégal. Au total, quatre chantiers prioritaires ont été retenus :

- Chantier 1 : Le renforcement du dispositif d'accompagnement pédagogique de proximité des enseignants par des pratiques plus stratégiques d'accompagnement rapproché ;
- Chantier 2 : L'initiation de cadres de dialogue entre le niveau central et l'Inspection d'académie pour l'opérationnalisation efficace des réformes et des dispositifs d'intervention ;
- Chantier 3 : Le repositionnement de l'évaluation au service de la fluidité des parcours scolaires des élèves ;
- Chantier 4 : La mise en place d'un partenariat entre les services déconcentrés, les collectivités territoriales et les écoles pour la création d'un environnement scolaire favorable au bien-être et aux acquisitions des élèves.

Chaque chantier est développé ci-dessous sous la forme de fiche avec trois parties :

- ❖ Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?
- ❖ Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?
- ❖ Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?

## Chantier 1 : Le renforcement du dispositif d'accompagnement pédagogique de proximité des enseignants par des pratiques plus stratégiques d'accompagnement rapproché

---

- ❖ Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?

À l'issue du diagnostic, les constats à l'origine de ce chantier sont les suivants :

- Un faible accompagnement pédagogique des enseignants au cours de leur carrière, malgré les instances existantes (visites de classes, cellules pédagogiques, etc.) ;
- Des dysfonctionnements des cellules pédagogiques : un manque de ressources humaines pour assurer une présence effective des inspecteurs au sein des cellules ; des thématiques abordées peu pertinentes pour les enseignants conduisant à une démobilisation et à un fort taux d'absentéisme de leur part ; un manque de *feedbacks* sur les documents de travail envoyés par les encadreurs aux écoles, etc. ;
- Une focalisation des cellules pédagogiques et des visites sur un contrôle de conformité des enseignants, avec un faible espace accordé à la description et à l'analyse des difficultés auxquelles ils sont confrontés, qu'ils essaient de surmonter et qui conditionnent leurs actions ;
- Une difficulté de la politique d'accompagnement pédagogique à inciter les agents des établissements scolaires et des services déconcentrés à innover et à identifier des pratiques novatrices mises en place par leurs pairs, voire par des agents placés sous leur responsabilité administrative.

De fait, face à cela, on observe :

- Une émergence d'initiatives informelles d'accompagnement de proximité (suivi-encadrement des enseignants par les directeurs, partenariats et palabres pédagogiques, cadre des professeurs, etc.) ;
- Une forte divergence de points de vue entre acteurs du niveau central : maintien de la posture de sanction et de contrôle ou volonté de promouvoir des modalités collaboratives de travail entre pairs par le biais (mais pas seulement) du coaching et du mentorat.

- ❖ Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?

À partir de ces constats et des propositions des acteurs interrogés au cours du diagnostic, il conviendra de réfléchir, et ce de façon participative, à une stratégie d'intervention visant à mettre les enseignants

et le corps d'encadrement en situation de réflexion, de collaboration, d'expérimentation et de partage d'expérience. Et ceci afin de développer des pratiques d'accompagnement efficaces et efficientes et qui seraient plus en lien avec les besoins réels des enseignants.

À titre d'exemple, il pourrait s'agir d'imaginer la mise en place d'un espace de travail avec des modalités de formation entre pairs afin de mettre les agents en condition pour s'autoévaluer et analyser leurs pratiques professionnelles de façon contextualisée. Dans ce cas, la stratégie d'intervention partirait de l'hypothèse qu'il faut réorienter les postures de travail des agents, et notamment ceux des encadreurs, vers moins de contrôle et plus de réflexion sur leurs pratiques d'accompagnement ainsi que leurs pratiques de classe (des enseignants) et les contenus d'espaces de formation continue tels que les cellules.

Cette expérimentation pourrait s'appuyer également sur les initiatives informelles parfois mises en œuvre par les équipes pédagogiques en parallèle des instances existantes de la formation continue. En effet, face au manque de dynamisme et d'intérêt que suscitent, notamment les CAP, les équipes pédagogiques des écoles prennent parfois des initiatives pour échanger sur leurs pratiques (dans le cadre d'instances portant des noms tels que « partenariat pédagogique », « palabres pédagogiques », ou encore « cadre des professeurs » au collège). Il pourrait être envisagé de capitaliser sur ces différentes expériences et d'offrir un espace pour partager, valoriser et discuter de ces différentes initiatives qui relèvent également d'une forme d'accompagnement de proximité.

#### ❖ **Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?**

Les résultats attendus sont de :

- Contribuer à la redynamisation des espaces d'interventions de l'accompagnement pédagogique (visites, cellules) afin de susciter davantage l'intérêt des enseignants et du corps d'encadrement à piloter ces espaces ;
- Développer une réflexion autour d'un accompagnement de proximité centré sur l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants afin de les mettre en situation de valoriser, de réfléchir et d'analyser leurs réalités quotidiennes, puis de trouver ensemble des solutions aux difficultés rencontrées en classe ;
- Définir des repères opérationnels pour favoriser un changement de posture des encadreurs où ces derniers expérimentent des approches de travail qui leur permettent, à partir de situations concrètes, de se détacher de leur posture de contrôle récurrente.

## Chantier 2 : L'initiation de cadres de dialogue entre le niveau central et l'Inspection d'académie pour l'opérationnalisation efficace des réformes et des dispositifs d'intervention

---

### ❖ Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?

Les constats qui ont émergé du diagnostic et qui sont à l'origine de ce chantier sont les suivants :

- Une forte capacité des autorités à définir et à impulser des actions pour l'amélioration de la qualité (exemples : mise en place d'une stratégie globale de professionnalisation du corps enseignant ; généralisation des cellules d'animation pédagogique ; généralisation des contrats de performance ; mise en place des PHARES au sein du cycle d'enseignement moyen ; renforcement de la déconcentration et de la décentralisation ; mise en place des gouvernements scolaires et clubs, etc.) ;
- Une capacité affaiblie par une difficulté à mobiliser et à accompagner les acteurs des niveaux déconcentrés (faible capacité de mise à disposition effective des ressources sur le terrain ; faible synergie entre les actions des différentes directions ministérielles sur le terrain ; faible cohérence dans les responsabilités confiées aux différents échelons de déconcentration ; forte présence des PTFs, dont les interventions restent peu coordonnées) ;
- Un pilotage du système éducatif fortement vertical, avec une logique dominante de montées et de descentes d'injonctions et de données dans un objectif de reddition, sans qu'un échange systématique ne soit fait sur ces informations dans un objectif de dialogue de gestion ;
- Une présence d'initiatives remarquables au niveau des établissements et de certains services déconcentrés pour surmonter les défis qu'ils rencontrent en matière de gestion de la qualité, mais elles sont le plus souvent isolées et peu appuyées par le niveau central ;
- Une insuffisance d'espaces d'échanges où les acteurs peuvent partager les enjeux et les problématiques qu'ils rencontrent et qui impactent le pilotage de la qualité de l'enseignement de base.

### ❖ Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?

À partir de ces constats, il conviendra de réfléchir de façon participative à une stratégie d'intervention visant à éventuellement créer des cadres de dialogue notamment entre le ministère et l'académie, car c'est à ce niveau que le besoin de coordination et de pilotage coordonné se fait le plus ressentir. Il pourrait être possible de s'appuyer sur les cadres existants, mais toujours dans l'objectif de créer des espaces d'échanges afin de permettre aux agents représentant le MEN et les IA et IEF de s'exprimer et d'être écoutés, de négocier et ajuster les actions à mener en fonction des besoins et préoccupations de chacun, de faire circuler l'information pour que les préoccupations de chacun soient prises en compte. Ces espaces d'échange pourraient s'appuyer sur la méthode du dialogue de gestion, qui a déjà été expérimentée au Sénégal, notamment dans l'académie de Rufisque. Dans ce cadre, l'enjeu serait alors

de mettre les acteurs visés dans un espace où ils sont effectivement en condition de s'exprimer librement, que ce soit aussi bien pour partager des difficultés, des frustrations et des expériences, que pour recommander des pistes de réflexion pour améliorer le pilotage de la qualité de l'éducation dans leur circonscription.

Les thématiques de ces échanges pourraient faire l'objet d'une négociation entre les acteurs au niveau académique, qui connaissent mieux les réalités du terrain, et le niveau central, qui a une vue plus holistique du système.

Les séances d'échanges pourraient s'appuyer sur des outils tels que les tableaux de bord, notamment pour présenter des données statistiques pertinentes pour l'académie en question et pour dégager des points d'attention pour le dialogue avec le niveau central.

Les discussions pourraient servir à la contractualisation d'actions, à condition de bien définir le rôle et la place de la contractualisation dans ce processus.

Un enjeu fort serait également de capitaliser les réussites des expériences passées et tenant compte de leurs obstacles en vue de les contourner pour être plus efficace (notamment l'expérimentation du dialogue de gestion dans l'académie de Rufisque). Il serait également possible de tenir compte d'initiatives en cours de démarrage en lien fort avec ce chantier. Il s'agit notamment de la mise en projet des académies qui sera appuyé par le PADES.

Pour rappel, il s'agit à ce stade de propositions qui devront être développées davantage en étant soumises à une réflexion participative avec les acteurs du système éducatif.

#### ❖ **Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?**

Les résultats attendus sont de plusieurs sortes :

- Permettre aux acteurs du niveau central et des Inspections d'académie d'échanger librement, sur les enjeux et les problématiques qu'ils rencontrent au quotidien et qui impactent le pilotage de la qualité de l'enseignement de base ;
- Définir des repères opérationnels sur les conditions nécessaires à la mise en place de cadres de dialogue entre le niveau central et les Inspections d'académie.

## Chantier 3 : Le repositionnement de l'évaluation au service de la fluidité des parcours scolaires des élèves

---

### ❖ Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?

Les constats qui ont émergé du diagnostic et qui sont à l'origine de ce chantier sont les suivants :

- Une diversité d'évaluations dans le système éducatif (PASEC, PISA-D, SNERS, PHARES, CFEE, BEFEM, etc.) et brassant un volume important de données ;
- Une mise en œuvre des évaluations standardisées qui ne se fait pas de façon uniformisée au niveau des académies, en raison d'un cadre institutionnel non stabilisé. De plus, leur articulation avec les évaluations certificatives n'est pas encore effective dans les écoles ;
- Une divergence marquée dans les représentations des agents sur la pertinence et les objectifs à donner aux évaluations, mais aussi sur le système de récompense, ce qui souligne l'importance d'un dialogue de politique participatif en vue de les stabiliser ;
- Une analyse et une interprétation des données des évaluations qui occupent une faible place dans les routines de travail des agents d'encadrement ;
- Une forte diversité, sur le terrain, des pratiques de soutien scolaire et de remédiations (payants ou non, pendant ou en dehors des heures de cours, par des enseignants ou des relais communautaires, financés ou non par des partenaires) ;
- Un émiettement des interventions en matière de soutien scolaire qui pose des défis très forts pour le pilotage de la qualité et incite à une réflexion sur la notion de temps d'apprentissage ;
- Un besoin de renforcer la transition primaire secondaire, véritable problème du système.

### ❖ Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?

À partir de ces constats, il conviendra de réfléchir de façon participative à une stratégie d'intervention visant à mieux tenir compte des résultats des évaluations au sein du système éducatif. Il pourrait, par exemple s'agir, de valoriser les pratiques des acteurs de terrain visant à : (i) exploiter les résultats des évaluations ; (ii) organiser des cours de soutien et de remédiation ; (iii) prendre en charge les élèves en difficulté. Pour cela, il pourrait être envisagé d'identifier dans le système, les espaces d'échange et de dialogue dont les acteurs disposent pour discuter ou agir sur ces questions. Une réflexion participative pourrait ensuite être initiée pour mieux organiser et redynamiser ces espaces et pour que les conditions nécessaires à un dialogue de gestion soient réunies. Il pourrait ensuite être envisagé d'accompagner les acteurs dans la réflexion sur les modalités les plus appropriées d'utilisation des évaluations dans le pilotage local, mais aussi sur la place de la remédiation comme stratégie d'amélioration des acquis. La création d'instances de dialogue ad hoc pourrait aussi être soumise à réflexion si ce type d'espace n'existe pas dans le système.

#### ❖ **Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?**

Les résultats attendus sont de plusieurs sortes :

- Mettre en place des espaces de travail qui tiennent compte des données des évaluations pour les intégrer dans des stratégies au niveau local ;
- Stabiliser les représentations d'un panel représentatif d'acteurs sur les objectifs des évaluations et sur la finalité de la récompense ;
- Définir des repères opérationnels pour valoriser et mieux organiser les pratiques des acteurs de terrain en ce qui concerne l'exploitation des résultats des évaluations, l'organisation des cours de soutien et de remédiation et la prise en charge des élèves vulnérables.

Chantier 4 : La mise en place d'un partenariat entre les services déconcentrés, les collectivités territoriales et les écoles pour la création d'un environnement scolaire favorable au bien-être et aux acquisitions des élèves.

#### ❖ **Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?**

Les constats qui ont émergé du diagnostic et qui sont à l'origine de ce chantier sont les suivants :

- Une présence d'initiatives multiples prises par les équipes pédagogiques pour garantir aux élèves des conditions d'apprentissage dans un environnement sain et sécurisé : mise en place de dispositifs d'accueil des nouveaux élèves, de structures parascolaires (clubs, cellules genres, sport scolaire), ou encore d'initiatives en faveur de l'hygiène scolaire..., contractualisation d'assurances contre les accidents et les maladies, mise en place de la journée continue ;
- Des obstacles à la réalisation d'un certain nombre d'initiatives pour le bon fonctionnement de l'école : retards dans la mise à disposition des ressources aux écoles, faible fonctionnalité des principales structures de gestion des ressources comme les CGE, le contexte global de pauvreté des familles ;
- Un besoin d'espaces d'échanges entre acteurs impliqués dans la gestion des ressources et du bien-être des élèves pour : 1) réaliser un diagnostic partagé des problèmes rencontrés ; 2) identifier des solutions adossées à des mécanismes de responsabilisation.

#### ❖ **Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?**

Dans ce chantier, il conviendra de réfléchir de façon participative à une stratégie d'intervention qui pourrait par exemple reposer sur deux types d'activités :

- L'initiation de cadres d'échanges, sur la méthode du dialogue de gestion, entre les acteurs de la communauté, des structures déconcentrées et des collectivités. Ces cadres d'échanges pourraient avoir pour finalité d'identifier les leviers pour une implication plus efficace des agents déconcentrés et des collectivités dans la gestion des ressources et du bien-être dans les écoles (ce qui est aussi pertinent au regard du nouveau CDP unique). Ce type d'échange aurait pour préalable une analyse des freins actuels dans cette gestion, permettant un diagnostic partagé entre les acteurs sur les problèmes à résoudre. À partir de ce diagnostic partagé, le dialogue entre les acteurs pourrait ensuite avoir pour objectif de dégager des synergies dans la



gestion des ressources, par un échange et la prise de décisions communes sur la nature des problèmes existants, les ressources disponibles pour les gérer, et les obstacles à surmonter ;

- L'initiation d'observatoires sur les pratiques existantes relatives à la gestion des ressources en faveur du bien-être. Cet observatoire pourrait avoir pour objectif de mieux informer sur les pratiques existantes pour améliorer l'environnement scolaire (le déjà-là), et identifier, dans le cadre d'un espace d'échange pluri-acteurs, des leviers et/ou des synergies.

#### ❖ **Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?**

Les résultats attendus sont de plusieurs sortes :

- Dégager des connaissances précises sur des initiatives menées jusque-là de façon relativement isolée par les équipes des écoles et qui portent en eux des enjeux pour la qualité, concernant de prime abord les autorités au niveau déconcentré ;
- Permettre aux acteurs d'échanger sur un domaine le plus souvent négligé selon les acteurs rencontrés sur le terrain (la gestion du bien-être et l'environnement scolaire), mais qui présente pourtant des effets leviers très forts pour le renforcement du pilotage de la qualité.

## 5. Les prochaines étapes du programme d'appui au pilotage de la qualité au Sénégal

À ce stade, la première phase du programme d'appui au pilotage de la qualité – à savoir le diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation – est achevée. Cette étape a permis de dégager une compréhension contextualisée des pratiques des acteurs situés à tous les échelons du système éducatif, et de mettre en évidence des problématiques résistantes et persistantes qu'ils rencontrent dans leurs routines de travail. Comme mentionné précédemment, ce diagnostic ne débouche pas sur des recommandations, mais plutôt sur un ensemble de chantiers de travail sur lesquels il est nécessaire de se pencher pour mener des réflexions en vue d'améliorer le pilotage de la qualité de l'éducation au Sénégal.

Dès lors, les prochaines étapes de la mise en œuvre du programme d'appui au pilotage de la qualité consisteront donc désormais à :

- Identifier avec les acteurs du système éducatif des pistes d'actions associées à chaque chantier ;
- Expérimenter ces pistes d'actions de façon restreinte et contrôlée sur une durée courte (six mois environ) ;
- Tirer les leçons de l'expérience pour consolider les propositions et expliciter les conditions pour leur mise en œuvre et proposer le tout comme recommandation à intégrer au plan de travail du ministère.

Il est actuellement proposé d'initier des réflexions collaboratives autour des chantiers par le biais de groupes de travail composés des membres de l'équipe nationale de recherche, des directions ou des services du MEN, voire des autres acteurs directement concernés par les chantiers.

## 6. Quelques ressources disponibles

Note de présentation du programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation :

<https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-12/Appui-Qualite-FR.pdf>

Vidéo de présentation du programme régional d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation :

<https://www.youtube.com/watch?v=me59pd4COXU&feature=youtu.be>

Guide méthodologique *Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation* :

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375435>

Rapport synthèse du diagnostic du pilotage de la qualité de l'enseignement de base au Sénégal :

Disponible à la demande et téléchargeable bientôt