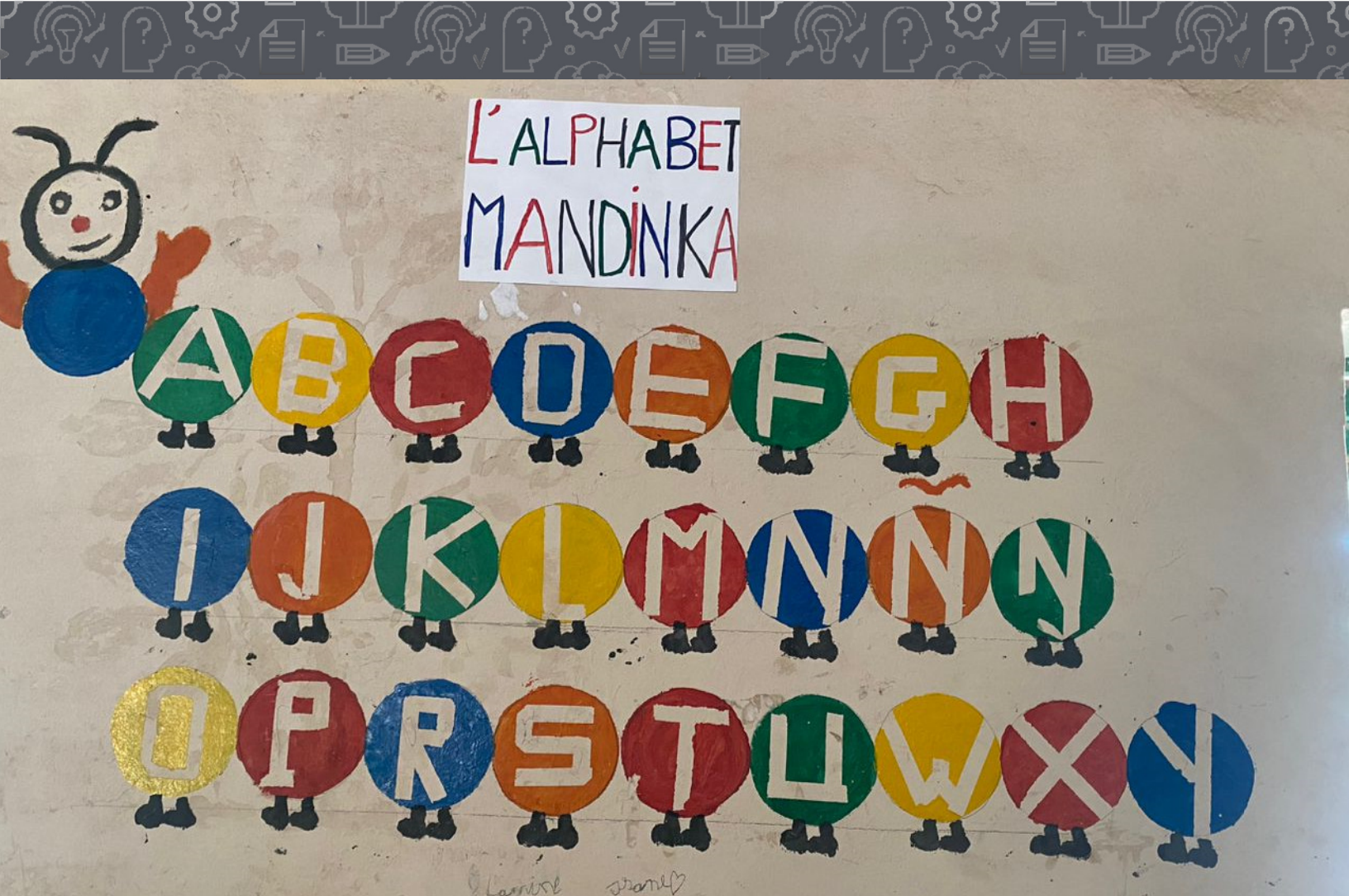




Renforcement du niveau intermédiaire pour l'apprentissage fondamental

soutien scolaire, utilisation des données
et mise en œuvre des politiques au
Sénégal

Sheena Bell

Août 2025

© 2025 RTI International

À PROPOS DE CE RAPPORT

Ce rapport a été rédigé par Sheena Bell. Le financement a été octroyé par la Fondation Bill et Melinda Gates dans le cadre de l'initiative Science de l'enseignement gérée par RTI International.



Ce document est sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Citation suggérée : Bell, S. (2025). Renforcer le niveau intermédiaire pour l'apprentissage fondamental : soutien scolaire, utilisation des données et mise en œuvre des politiques au Sénégal. RTI International.

CRÉDIT IMAGE DE COUVERTURE : DataDevAfrica

REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pas été possible sans les contributions de nombreux experts dévoués en éducation et en recherche. La direction technique de Joe DeStefano a façonné le travail, de la conception à la dissémination. Julianne Norman et Wendi Ralaingita ont géré le projet avec compétence et flexibilité, et Amadou Moctar Ndiaye a apporté une expertise technique inestimable tout au long du processus. Clio Dintilhac et Penelope Bender ont fourni des conseils importants sur la conception de l'étude, tandis que Christopher Cummisky a contribué à l'analyse des données quantitatives. L'Associated in Research and Education for Development (ARED) a soutenu la diffusion des résultats. Ce rapport a également bénéficié de l'édition minutieuse de Morgan Stoffregen et de la conception soignée de Stefan Peterson. Le financement a été fourni par la Fondation Gates par le biais du programme de science de l'enseignement de RTI International.

Nous remercions tout particulièrement Madame Ndeye Aby Ndao Cissé, Directrice du Département de l'Enseignement Élémentaire du Ministère de l'Éducation du Sénégal, pour ses conseils et son soutien à l'étude.

Nous saluons également le dévouement de notre partenaire pour la collecte de données, DataDev Africa (aujourd'hui Maarifa Consulting), dont l'équipe a travaillé sans relâche pour assurer une mise en œuvre de qualité. En plus de l'excellente équipe de collecteurs de données, nous apprécions les contributions de Lamine Cissé, Amadou Djigo, Mamadou Lamine Sagna, Lamine Gassama et Adama Sidibé, qui ont partagé leurs idées et leur expertise.

Enfin, nous remercions le personnel national, régional, du district et de l'école qui a généreusement donné de son temps pour participer à des entrevues et partager leurs points de vue. Leur ouverture d'esprit et leur engagement à améliorer le système d'éducation primaire sénégalais sont au cœur de ce travail.



Table des matières

Liste des figures	3
Liste des tableaux.....	4
Acronymes	4
Introduction.....	5
Sénégal : la classe moyenne	5
Centralité du niveau intermédiaire pour les MOHEBS.....	6
Pourquoi étudier la collecte, l'analyse et l'utilisation de données et d'informations?	6
Cadre conceptuel et conception	7
Conception	8
Échantillon.....	8
Instruments de collecte de données.....	8
Anonymisation des données.....	9
Résultats	10
Question de recherche 1 : Comment le niveau intermédiaire soutient-il l'enseignement et l'apprentissage au cycle primaire inférieur au Sénégal ?	10
Question de recherche 2 : Comment les IA, les IEF et le personnel scolaire recueillent-ils, analysent-ils et utilisent-ils les données et l'information pour éclairer la prise de décisions et soutenir l'apprentissage en classe précoce?	26
Question de recherche 3 : Comment les expériences et les pratiques de mise en œuvre du MOHEBS se comparent-elles entre les régions?	32
Recommandations : Ressources sous-utilisées et bonnes pratiques pour soutenir la mise en œuvre du MOHEBS.....	45
Recommandations générales	45
Niveau national.....	45
IA.....	46
IEF.....	46
CODEC.....	47
Niveau scolaire et communautaire.....	47
Idées pour une assistance technique supplémentaire.....	48
Références	49
Annexe 1. Cadre conceptuel et questions de recherche.....	50
Domaines d'étude et pertinence par rapport aux deux questions de recherche sur l'utilisation des données et de l'information de niveau intermédiaire et le soutien pédagogique	50
Annexe 2. Participants à l'étude	52
Étude sur le terrain Répondants par niveau, rôle et type de collecte de données	52

Liste des figures

Figure 1. Cadre conceptuel

Figure 2. Analyse des réseaux sociaux : influence des différents acteurs sur l'utilisation du temps et les priorités

Figure 3. Analyse des réseaux sociaux : conseils techniques pour l'apprentissage fondamental (inspecteurs de district et directeurs d'école)

Figure 4. Analyse des réseaux sociaux : Fréquence des discussions sur l'apprentissage fondamental (inspecteurs de district et directeurs d'école)

Figure 4. Analyse des réseaux sociaux : problèmes à l'école (inspecteurs de district et directeurs d'école)

Figure 5. Calendrier CAP-E pour l'année académique 2024-2025, organisé par le CODEC (District F)

Figure 6. La structure de niveau intermédiaire du Sénégal et le rôle informel mais crucial des CODEC dans le soutien à l'information et à l'enseignement

Liste des tableaux

Tableau 1. Outils de collecte et d'analyse de données identifiés dans la collecte de documents et les entretiens semi-structurés

Acronymes

CAP-E	Cellule d'animation Pédagogique - Externe
CAP-I	Cellule d'animation Pédagogique - Internet
CFEE	Certificat de fin d'études élémentaires
CGE	Conseil de Gestion d'École
CI	Cours d'initiation (grade 1)
CM2	Cours Moyen Deuxième Année (grade 6)
CODEC	Collectif des Directeurs d'École
CP	Cours Préparatoire (2e année)
CRFPE	Centre Régional de Formation du Personnel de l'Éducation
DALN	Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
DEE	Direction de l'Enseignement Élémentaire
DFC	Direction de la Formation et de la Communication
DIPTIC	Direction de l'informatique et des systèmes d'information
DPRE	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation
DRH	Direction des ressources humaines
EMIS	Système d'information sur la gestion de l'éducation
G2G	de gouvernement à gouvernement (soutien)
IA	Inspection d'Académie
IEF	Inspection de l'éducation et de la formation
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
INEADE	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation
L1	première langue
L2	langue seconde
LPT	Conférence Pour Tous
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MOHEBS	Modèle harmonisé de l'Enseignement bilingue du Sénégal
PAAME	Projet d'amélioration de l'apprentissage des mathématiques à l'élémentaire
PAPSE	Projet d'amélioration de la performance du système éducatif
PHARES	Programme Harmonisé d'évaluation du Rendement scolaire
RÉLIT	Renforcement de la Lecture Initiale Pour Tous
SFMO	Suivi de la Fidélité de Mise en Œuvre
StatEdu	Système de Gestion des Données Scolaires
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

Introduction

Le Sénégal est l'un des derniers pays d'Afrique de l'Ouest à adopter pleinement et systématiquement l'enseignement des langues nationales durant les premières années de l'école primaire, comme voie vers un multilinguisme complet, avec une transition vers le français comme langue principale d'enseignement dans le cycle supérieur de l'enseignement primaire. La mise en œuvre de la nouvelle politique MOHEBS (Modèle harmonisé de l'enseignement bilingue du Sénégal), qui comprend six langues nationales, s'est déroulée par étapes dans les différentes régions du pays. Afin d'éclairer les efforts déployés au niveau national par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) et ses partenaires, cette étude se concentre sur les priorités, les activités et les expériences du niveau intermédiaire, c'est-à-dire les inspections académiques (Inspections d'Académie, ou IA) au niveau régional, ainsi que les inspections de l'éducation et de la formation (Inspections de l'Éducation et de la Formation, ou IEF) au niveau des districts. Plus précisément, elle examine la manière dont ce niveau intermédiaire met en œuvre et soutient le déploiement de l'enseignement bilingue dans les écoles primaires. Cette étude vise à répondre à trois questions fondamentales :

1. Comment la classe moyenne soutient-elle l'enseignement et l'apprentissage au Sénégal ?
2. Comment les IA, les IEF et le personnel scolaire recueillent-ils, analysent-ils et utilisent-ils les données et les informations pour éclairer la prise de décision et soutenir l'apprentissage précoce ?
3. Comment les expériences et les pratiques de mise en œuvre du MOHEBS se comparent-elles entre les régions ayant adopté l'éducation bilingue plus tôt, avec le soutien du programme RELIT de l'USAID, et celles qui ont commencé à la mettre en œuvre plus récemment, avec l'appui du Projet d'amélioration de la performance du système éducatif (PAPSE) de la Banque mondiale ?

Sénégal : la classe moyenne

Au Sénégal, le niveau intermédiaire se compose principalement des IA (niveau régional) et des IEF (niveau de district) au sein du MEN. Les IA supervisent les IEF, tandis que les bureaux IEF sont chargés d'apporter un soutien direct aux écoles primaires. Les unités administratives politiques infranationales (départements et communes (appelées collectivités territoriales)) ont également pour mandat de soutenir l'éducation, notamment par des investissements dans les infrastructures et le soutien à l'alphabétisation. Dans l'ensemble, le niveau intermédiaire est un lien essentiel entre les écoles et le système éducatif au sens large, fournissant un soutien administratif et pédagogique essentiel (Bell, 2025; Childress et al., 2020; Honig et Rainey, 2023; Spillane, 1996). Il est essentiel de comprendre comment les bureaux régionaux et de district de l'éducation soutiennent les écoles et analysent et utilisent les données sur l'apprentissage préscolaire pour relever les défis de la mise en œuvre du MOHEBS et améliorer la qualité de l'éducation.

Dans de nombreux pays, dont le Sénégal, le niveau intermédiaire a longtemps fonctionné comme une unité administrative et bureaucratique, mettant en œuvre les directives du niveau central et assurant le respect des normes par les écoles (Childress et al., 2020). Des études antérieures portant sur les bureaux de l'IEF au Sénégal (De Grauwe & Lugaz, 2007 ; Lugaz et al., 2010) ont révélé que ceux-ci sont confrontés à de graves contraintes en matière de ressources et de capacités. Les budgets sont insuffisants et rigides, ce qui empêche les inspecteurs de remplir leur mission. Une lourde charge de travail, des coûts de transport élevés et une formation limitée entravent encore davantage leur capacité à fournir un soutien pédagogique significatif. Le chevauchement des mandats entre les bureaux de l'éducation et les acteurs politiques conduit souvent à une mauvaise coordination, en particulier dans la construction des écoles (De Grauwe & Lugaz, 2007; Lugaz et al., 2010). En outre, les IEF sénégalaises représentant des contextes géographiques, opérationnels et linguistiques très différents, et les acquis d'apprentissage variant largement d'une région à l'autre et à l'intérieur des régions, le rôle de supervision des IEF est difficile (Diagne et al., 2022). Des recherches sont donc nécessaires pour comprendre comment fonctionne aujourd'hui le niveau intermédiaire sénégalais et comment pourrait se produire un

changement de paradigme vers un plus grand soutien pédagogique de l'IEF pour l'enseignement bilingue de la première année introduit par la politique du MOHEBS (Banque mondiale, 2022).

Centralité du niveau intermédiaire pour les MOHEBS

Le niveau intermédiaire (IA et IEF) est considéré comme essentiel à la mise en œuvre et à la pérennité de la réforme du MOHEBS. En effet, de nombreuses initiatives, dans le cadre de l'ancien programme RELIT de l'USAID, visaient à identifier les lacunes en matière de capacités et à renforcer le rôle des IA et des IEF au Sénégal pour soutenir les écoles. Une auto-évaluation des capacités des IA et des IEF dans neuf régions a été réalisée afin d'éclairer le renforcement institutionnel. Celle-ci a mis en évidence plusieurs insuffisances, notamment un manque de systématisation dans la planification du suivi et de la supervision des enseignants, une numérisation limitée de la gestion des données, ainsi qu'une faible mise en œuvre des activités de coaching (RTI International, 2023).

S'appuyant sur ces résultats, le programme RELIT a mis en œuvre plusieurs actions visant à renforcer le rôle du niveau intermédiaire au Sénégal. Il a travaillé avec le personnel des IA et des IEF pour identifier leurs besoins spécifiques en matière de renforcement des capacités et élaborer des plans adaptés à chaque IEF. RELIT a également aidé la Direction des ressources humaines du MEN à intégrer les compétences linguistiques des enseignants dans sa base de données, une priorité identifiée pour la mise en œuvre du MOHEBS. En collaboration avec le MEN, il a conçu l'outil FMO (Fidélité de Mise en Œuvre), destiné aux IA, aux IEF et aux écoles, afin de suivre et d'appuyer l'utilisation des nouvelles pratiques de coaching, des supports pédagogiques et des sessions de formation renforcées. Le programme a également lancé un projet de leadership transformationnel visant à passer d'un modèle de « commande et contrôle » à une approche fondée sur la collaboration et le partenariat avec les IEF et les écoles. Par ailleurs, il a contribué à mieux définir et standardiser les fiches de poste des personnels clés des IA et des IEF. Ces efforts reflètent les résultats de recherches montrant que les districts les plus performants adoptent des pratiques de leadership et de gestion favorisant une vision commune d'amélioration des apprentissages, avec des ressources alignées, un coaching pédagogique, un soutien aux écoles et des relations collaboratives avec le personnel ainsi qu'avec les partenaires externes (Anderson & Young, 2018 ; Honig & Rainey, 2023 ; Tournier et al., 2023).

Bien que le programme RELIT ait pris fin en février 2025, il a jeté les bases d'initiatives majeures — notamment l'outil SFMO (Suivi de la Fidélité de Mise en Œuvre) — visant à renforcer les capacités du niveau intermédiaire et à garantir le succès du MOHEBS. La présente étude a pour objectif de mieux comprendre et comparer les pratiques du niveau intermédiaire et des écoles dans la mise en œuvre de la réforme MOHEBS, tant dans les régions ayant bénéficié de l'appui du programme RELIT (et de son prédécesseur Lecture Pour Tous – LPT) que dans celles actuellement soutenues par le PAPSE de la Banque mondiale. Elle identifie, compare et analyse également les outils de collecte de données existants utilisés par les écoles primaires et les établissements du niveau intermédiaire, en parallèle avec l'outil SFMO, afin d'éclairer la conception éventuelle d'un futur outil de suivi.

Pourquoi étudier la collecte, l'analyse et l'utilisation de données et d'informations?

Il existe un vif intérêt pour la mise à disposition d'un outil destiné aux écoles et aux inspecteurs des IEF, permettant à la fois de suivre la mise en œuvre du MOHEBS et d'accompagner l'évolution des priorités des IEF vers un appui pédagogique renforcé. Avant sa clôture, le programme RELIT, en collaboration avec le MEN, a développé l'outil SFMO (Suivi de la Fidélité de Mise en Œuvre) afin de suivre les aspects clés de la réforme MOHEBS dans ses régions d'intervention. La Banque mondiale a proposé d'appuyer le MEN dans le déploiement d'un outil de suivi de la mise en œuvre afin d'orienter son soutien au MOHEBS lors de la prochaine année scolaire. Ainsi, la présente étude pourrait alimenter ces initiatives en offrant une compréhension approfondie de l'écosystème des données au niveau intermédiaire. Elle examinera notamment les types de données collectées, leurs modalités d'analyse ainsi que leur

utilisation par les IEF pour appuyer les écoles. En identifiant les sources d'information sur lesquelles les IEF s'appuient pour résoudre les difficultés pédagogiques, cette étude mettra en lumière la manière dont les données, tant quantitatives que qualitatives, orientent la prise de décision. Par ailleurs, l'analyse des obstacles et des facteurs favorisant une utilisation efficace de ces données contribuera à la conception d'un outil de suivi apportant une réelle valeur ajoutée, sans duplication des processus existants. Cette recherche examinera également la circulation des données entre les différents niveaux du système, en veillant à ce que tout outil développé soit en adéquation avec les besoins, les capacités et les pratiques des IA, des IEF et des chefs d'établissement. Les résultats visent à éclairer les futures assistances techniques apportées au MEN pour la conception ou l'adaptation d'un outil de suivi.

Complémentarité des objectifs de l'étude

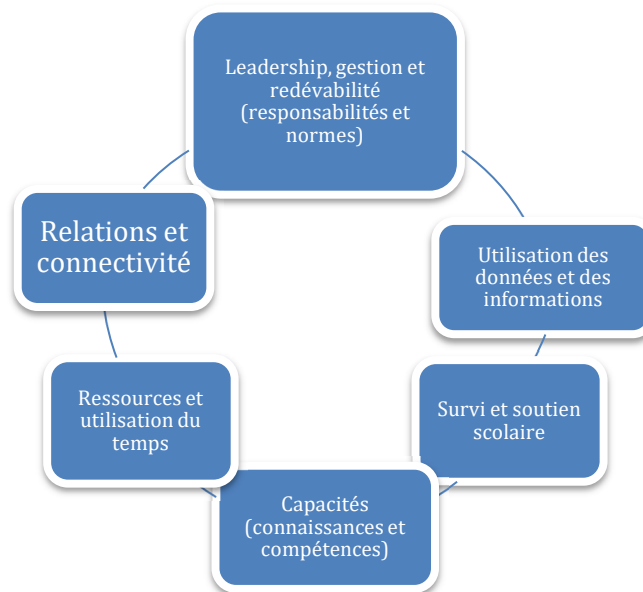
Les deux premiers objectifs de l'étude (correspondant aux questions de recherche 1 et 2) sont complémentaires, car leur combinaison permet de mieux comprendre comment le niveau intermédiaire prend ses décisions et dans quelle mesure il adapte ses modes de fonctionnement pour atteindre les objectifs de la réforme MOHEBS. Cela inclut l'analyse de la manière dont ce niveau utilise les données dont il dispose actuellement pour influencer et soutenir les communautés d'apprentissage professionnelles d'enseignants (CAP-I et CAP-E), les observations de classes et le coaching réalisés par les directeurs d'école, ainsi que l'enseignement dispensé par les enseignants. Le troisième objectif (question de recherche 3) peut également fournir des enseignements précieux tirés de l'expérience du programme RELIT dans l'accompagnement du niveau intermédiaire, afin d'orienter les interventions dans d'autres régions, y compris celles soutenues par la Banque mondiale.

Cadre conceptuel et conception

Cadre conceptuel

Pour comprendre les priorités et les pratiques du niveau intermédiaire, l'étude s'appuie sur un cadre comportant six domaines (voir Figure 1). Ces domaines sont couramment reconnus comme essentiels pour améliorer le fonctionnement du niveau intermédiaire (Anderson & Young, 2018 ; Tournier et al., 2025). Ils ont été adoptés dans une étude récente menée au Rwanda, portant sur le niveau intermédiaire, dans le cadre de l'initiative Science of Teaching (Beggs & Bell, 2024). Ensemble, ces domaines reflètent la diversité des rôles du niveau intermédiaire, ses relations (avec les écoles et les échelons supérieurs du système) ainsi que ses responsabilités managériales, pédagogiques et relationnelles. L'Annexe 1 illustre la pertinence de chacun de ces domaines en lien avec les deux questions de recherche portant sur l'utilisation des données et des informations par le niveau intermédiaire, ainsi que sur le soutien pédagogique apporté aux écoles.

Chiffre 7. Cadre conceptuel



Conception

L'étude a adopté une méthodologie mixte afin de trianguler les résultats. Les outils quantitatifs et qualitatifs issus de l'étude sur le niveau intermédiaire menée au Rwanda (Beggs & Bell, 2024) ont été adaptés au contexte sénégalais, en tenant compte des politiques et recherches existantes, ainsi que d'une validation par des experts de l'éducation au Sénégal. Les questionnaires, guides d'entretien et de groupes de discussion ont ensuite été traduits en français. L'équipe locale d'enquêteurs a été formée en avril 2025 et a testé les outils à travers des débriefings cognitifs dans une IA, une IEF et une école situées hors du périmètre de l'étude. Les données recueillies lors de ce test ont été examinées, ce qui a permis d'affiner les instruments. Un groupe de travail de recherche du MEN a approuvé le plan d'étude avant le démarrage de la collecte. Les données qualitatives et quantitatives ont été collectées en mai 2025 par la société sénégalaise DataDev, sous la coordination de Sheena Bell (chercheuse principale) et de Moctar Ndiaye (point focal MEN – RTI International).

Échantillon

L'échantillon comprenait plus de 130 acteurs du secteur éducatif répartis dans trois régions, sélectionnées afin de refléter des expériences variées de mise en œuvre de la réforme MOHEBS. Deux régions ont débuté l'application du MOHEBS en 2024–2025 au cours élémentaire 1 (CE1), tandis que la troisième l'avait entamée dès 2023, avec le soutien du programme RELIT et du gouvernement. Dans chaque région, l'échantillon comprenait une IEF urbaine et une IEF rurale (soit un total de six IEF) ainsi que, pour chacune d'elles, une école élémentaire publique urbaine et une école élémentaire publique rurale (soit douze écoles au total). Les activités ont inclus des entretiens approfondis, des groupes de discussion, la collecte de documents et d'outils, ainsi que des enquêtes menées auprès des personnels des IA, des IEF et des écoles, mais aussi auprès de représentants communaux et de parents. La collecte de données au niveau infranational a été complétée par douze entretiens au niveau national avec des responsables du MEN ainsi que des partenaires techniques et financiers.

Instruments de collecte de données

L'étude a utilisé trois instruments principaux :

- **Protocoles d'entretien et de groupes de discussion** destinés au MEN, à l'IA, à l'IEF, au personnel scolaire ainsi qu'aux autorités politiques locales responsables de l'éducation. Les questions ont été adaptées aux rôles et responsabilités de chaque groupe de répondants, tout en respectant le cadre des six domaines d'étude : leadership, gestion et responsabilisation ; utilisation des données et de l'information ; suivi et soutien scolaire ; capacités ; ressources et utilisation du temps ; relations et connectivité.
- **Questionnaires d'enquête**, adaptés de l'étude rwandaise de niveau intermédiaire, comprenant des modules sur le suivi et le leadership pédagogique (destinés aux inspecteurs et aux directeurs d'école) ainsi que sur les connaissances de base en littératie (pour les inspecteurs et le personnel scolaire).
 - Analyse adaptée des réseaux sociaux destinée aux inspecteurs de l'IEF et aux directeurs d'école. Cet outil évalue la qualité des relations entre les inspecteurs/directeurs d'école de l'IEF et les différentes parties prenantes selon plusieurs dimensions, telles que les conseils techniques en matière d'alphabétisation fondamentale, les échanges relatifs à l'alphabétisation fondamentale, ainsi que les difficultés rencontrées avec les écoles ou les enseignants.
- **Modèles de données, plans et recueil d'outils existants** : À tous les niveaux sous-régionaux (IA, IEF et écoles), des exemples d'outils ainsi que des documents et dossiers ont été collectés à des fins d'analyse. Il s'agit notamment des modèles de collecte de données sur les SGE et des modèles personnalisés (y compris le SIGD), des registres scolaires, des dossiers d'évaluation et de tests d'apprentissage, des formulaires de participation au CAP-I/E, ainsi que des plans de routine.

L'annexe 2 indique le nombre de participants par type d'instrument.

Anonymisation des données

Ce rapport présente les données des régions, des bureaux et des participants à l'étude, en utilisant un code attribué à chaque région, district, commune et école. Les codes utilisés sont les suivants :

- Régions IA : 1, 2 et 3
- Districts de l'IEF : A à F
- Écoles : E1 à E12
- Communes : C1 à C12

En ce qui concerne la réforme du MOHEBS, les codes pertinents des participants à l'étude sont les suivants :

- Régions, districts et écoles soutenus par le PAPSE : Régions 1 et 2, Districts A-D, Écoles E1-E8 et Communes C1-C8
- Régions, districts et écoles anciennement soutenus par RELIT/G2G : Région 3, districts E-F, écoles E9-E12 et communes C9-C12

Résultats

Les résultats de cette étude sont organisés par question de recherche.

Question de recherche 1 : Comment le niveau intermédiaire soutient-il l'enseignement et l'apprentissage au cycle primaire inférieur au Sénégal ?

Cette section analyse le rôle du niveau intermédiaire dans l'appui à l'enseignement et à l'apprentissage aux premières années de scolarité. Elle examine trois dimensions de cet appui : les priorités et l'allocation des ressources ; les principales activités menées en soutien aux écoles (y compris les visites) ; ainsi que les relations au sein et entre les structures du niveau intermédiaire et les écoles, de même qu'avec les parents, les communes et le MEN.

- Priorités** : Comment les inspections d'académie (IA) et les inspections de l'éducation et de la formation (IEF) définissent-elles leurs priorités et orientent-elles leurs efforts et ressources vers l'appui pédagogique ?
- Principales activités** : Quelles sont les principales interventions réalisées par les IA et les IEF dans les écoles et auprès du personnel enseignant ? Quelle est la fréquence, l'orientation et la nature des visites d'école ?
- Relations** : En quoi la nature des relations entre les écoles, les IEF, les IA et le MEN — en termes de communication, de responsabilités, de rapports et de redevabilité — influence-t-elle la qualité de l'appui pédagogique ?

IA

a. Priorités

La compréhension des priorités des IA (inspections d'académie) au niveau régional commence par l'analyse des principaux documents de planification qui orientent leurs activités et l'allocation des ressources. Deux documents majeurs sont utilisés à cet effet : le plan académique et le contrat de performance. Les contrats de performance des IA examinés dans cette étude mettent l'accent sur les taux de réussite au CFEE (Certificat de Fin d'Études Élémentaires), sans prendre en compte les évaluations trimestrielles des classes primaires inférieures ni les données des post-tests. Ce focus sur la réussite au CFEE a été fréquemment souligné par les personnels des IA, des IEF et des écoles lors des entretiens portant sur les priorités. Or, aucun de ces documents ne mentionnait le MOHEBS ni les résultats d'apprentissage des premiers cycles, ce qui constitue une lacune susceptible de nuire à l'intégration de la réforme MOHEBS dans les objectifs et activités du niveau intermédiaire. Cependant, les contrats de performance semblent jouer un rôle plus structurant dans la définition des priorités en Région 1 qu'en Régions 2 et 3. L'inspecteur d'académie de la Région 1 a souligné que ces contrats sont imposés de manière descendante, avec des indicateurs et objectifs fixés au niveau national, et a estimé que les IEF devraient pouvoir définir leurs propres priorités et cibles.

Les IA supervisent les bureaux des IEF et assurent également la supervision directe ainsi que l'accompagnement des lycées et collèges. Ce focus sur les établissements secondaires a été souligné lors des entretiens et groupes de discussion avec les IA dans toutes les régions étudiées. Aucun membre du personnel des IA des Régions 1 et 2 n'a mentionné le MOHEBS comme une priorité lors des interrogations, mais le diagnostic préalable à l'élaboration du plan académique en Région 2 a clairement mis en évidence la nécessité d'améliorer les compétences des enseignants du primaire en lecture et en mathématiques. L'inspecteur d'académie de la Région 1, référent MOHEBS et éducation primaire, a indiqué que l'attention se portait davantage sur le PAAME (Programme d'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques, soutenu par un partenaire au développement) et sur la classe de CM2. Les IA ont rapporté que le diagnostic du plan académique est très utile pour identifier les problèmes à résoudre. En matière de qualité et de performance scolaires, elles mettent souvent l'accent sur le suivi

des intrants (présence des enseignants et des élèves, état des infrastructures, sanitaires, matériels) plutôt que sur la qualité pédagogique.

Les inspecteurs académiques (IA) fournissent régulièrement des recommandations aux enseignants en formation (IEF), mais leur rôle dans la mise en œuvre directe demeure limité. Ils se considèrent principalement comme des acteurs de supervision, de suivi et de facilitation. Leur présence en classe, notamment au primaire, reste très restreinte.

b. Principales activités

L'activité des IA se répartit en deux fonctions principales. Premièrement, les IA supervisent l'ensemble des aspects éducatifs au sein de la région, jouant le rôle de relais pour la diffusion des politiques, des procédures administratives et des nouvelles formations. Ils centralisent également les données destinées aux rapports transmis aux niveaux supérieurs. Deuxièmement, ils apportent un soutien direct aux lycées et collèges, tandis que la mise en œuvre au niveau élémentaire relève principalement des IEF. Comme indiqué précédemment, dans au moins une IA, le diagnostic du plan académique — probablement en raison de sa nature inclusive et des consultations menées avec les parties prenantes — a permis d'identifier que les besoins prioritaires de la région concernaient la formation des enseignants du primaire en lecture et en mathématiques (Région 2).

Les inspecteurs d'académie visitent rarement les écoles et, lorsqu'ils le font, il s'agit généralement des lycées plutôt que des écoles élémentaires. De plus, les contraintes logistiques — telles que le manque de véhicules et les longues distances à parcourir — limitent considérablement leur capacité à se rendre en personne dans les IEF et les établissements scolaires, davantage qu'au niveau du district.

c. Relations

Les CRFPE — Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation — sont des services rattachés aux IA, bien qu'ils relèvent de la responsabilité du Département de la Formation et de la Communication du MEN. La coordination entre les IA et les CRFPE varie selon les régions étudiées. En Région 1, le CRFPE dispose d'un surplus de candidats enseignants, et l'IA joue un rôle dans l'affectation de ces candidats aux écoles pour les stages pratiques. En Région 2, le personnel du CRFPE intervient parfois lors des sessions CAP-I dans l'enseignement secondaire ou soutient des formations dans les lycées. En Région 3, l'IA organise des réunions mensuelles avec tous les services rattachés, y compris le CRFPE, afin d'assurer une meilleure coordination, et un module de formation MOHEBS a été intégré à la formation initiale des enseignants.

Les IA interagissent avec les IEF par divers mécanismes, tant formels qu'informels:

- Contrats de performance : en Région 1, et dans une moindre mesure en Région 3, les contrats de performance constituent un mécanisme de reddition de comptes entre les IA et les IEF. En Région 2, ce mécanisme est moins privilégié entre ces niveaux.
- Réunions formelles : Les IA des trois régions organisent plusieurs fois par an des réunions formelles avec les IEF pour discuter des plans annuels et des résultats. En Région 2, les réunions sont alternées entre les IEF afin de limiter les déplacements des IEF les plus éloignés. Dans les Régions 1 et 3, les IA rencontrent également les IEF, avec une fréquence plus élevée de réunions en ligne en Région 1. Ces mécanismes de coordination sont également mentionnés dans le plan académique de la Région 1.
- Soumission des données et des rapports : Les IEF transmettent régulièrement aux IA des données éducatives ainsi que des rapports d'activités selon des fréquences mensuelles, trimestrielles et annuelles.
- Communication informelle : Le personnel des IA et des IEF entretient également des échanges informels et ponctuels via WhatsApp ou téléphone afin de partager des informations et de résoudre des écarts dans les données ou les rapports. Selon l'analyse des réseaux sociaux réalisée

dans le cadre de l'étude, l'inspecteur d'académie en charge de l'éducation primaire constitue une source modérée de conseils techniques sur les apprentissages fondamentaux auprès des inspecteurs des IEF.

Les répondants ont décrit la relation entre l'IA et l'IEF comme hiérarchique, la collaboration étant généralement jugée satisfaisante, bien que certains membres du personnel de l'IA et de l'IEF aient signalé des retards dans la réception des modèles ou des données provenant de l'autre entité. Toutefois, dans l'analyse des réseaux sociaux, les rapports des inspecteurs de l'IEF avec les points focaux de l'IA pour l'enseignement primaire ne figurent pas parmi les plus solides en ce qui concerne l'influence sur les priorités, l'utilisation du temps, les conseils techniques relatifs à l'apprentissage fondamental, ainsi que les problématiques rencontrées dans les écoles.

IEF

a. Priorités

Le niveau IEF est responsable de l'enseignement préprimaire et élémentaire (public, privé, franco-arabe et *daaras*), ainsi que des programmes d'alphabétisation. Le principal document structurant les travaux de l'IEF est *le plan de travail annuel*, mentionné dans les districts, qui, dans de nombreux IEF, est décliné en plans d'action mensuels et en calendriers d'activités. Un autre document, *le projet de circonscription* (équivalent IEF du *plan académique* de l'IA), est moins utilisé et moins discuté au sein des niveaux IEF dans les districts étudiés. Le personnel du district E a déclaré en avoir disposé l'année dernière, mais pas pour l'année scolaire en cours. Ce document a été décrit comme un processus de plusieurs jours nécessitant une grande quantité de données. L'agent responsable de la planification, des statistiques, du suivi et de l'évaluation dans le district C l'a mentionné brièvement. Il est beaucoup moins présent dans les districts E et F, où il ne semble pas jouer un rôle important dans la planification et la définition des priorités.

Variation de la pertinence des contrats de performance : Les contrats de performance des IEF (examinés pour les districts A et B) comportaient des indicateurs cohérents, mais ceux relatifs à l'enseignement primaire se focalisaient principalement sur les mathématiques et la formation des enseignants des classes supérieures. Aucune mention n'y était faite du MOHEBS, ni des résultats d'apprentissage ou de l'accompagnement des classes de CI/CP. Dans la Région 1, les IEF et les écoles disposaient de contrats de performance auxquels ils se référaient pour définir leurs priorités. Par exemple, le district B visait, dans son contrat de performance, un taux de réussite de 80 % au CFEE, objectif soutenu par l'organisation régulière d'épreuves blanches mensuelles en CM2. Le personnel des IEF et des écoles du district A a également souligné l'importance de ces contrats de performance pour orienter leurs priorités et améliorer les taux de réussite au CFEE.

En revanche, le personnel du district C (région 2) a déclaré ne pas avoir de contrats de performance cette année, car il n'a reçu aucun financement. Un membre du personnel a souligné que l'on ne peut pas tenir les gens responsables d'activités non financées. Les deux écoles du district E (région 3) n'ont pas non plus signé de contrats avec les établissements scolaires. D'autres districts ont expliqué que les contrats de performance n'étaient pas mis en place cette année, car ils sont en cours de révision au niveau central. On ignore pourquoi les contrats de performance de la région 1 étaient actifs, alors que d'autres régions semblent avoir reçu l'ordre de ne pas les utiliser cette année.

Le cahier des charges des inspecteurs de l'IEF prévoit 25 observations de classe et 5 visites d'inspection de directeurs d'école par an. Ces visites doivent couvrir différents types d'établissements relevant de l'IEF : préscolaire, primaire, premier cycle du secondaire, EBJA (Éducation de Base des Jeunes et des Adultes), *collèges* ainsi que d'autres établissements publics ou privés. Cela ne représente qu'une fraction du nombre total d'enseignants au sein de leur *district pédagogique* (circuit scolaire): par exemple, un circuit

compte environ 30 écoles, chacune regroupant de 5 à 10 enseignants. Ainsi, même en atteignant leurs objectifs, les inspecteurs couvrent moins de 20 % des enseignants par an, ce qui limite la part des observations pouvant être consacrée à l'enseignement des premières années.

En effet, lorsque les inspecteurs de l'IEF ont été interrogés sur les priorités lors des visites en classe, ils ont mentionné l'encadrement (observation des leçons et coaching) ainsi que les examens CAP pour les enseignants-candidats. Certains inspecteurs ont souligné l'importance accordée aux premières années (district E), tandis que d'autres ont évoqué le CM2 (district B). En ce qui concerne les matières, l'accent est généralement mis sur les mathématiques et la lecture à ces deux niveaux. Les mathématiques constituaient la matière prioritaire parmi les 12 inspecteurs interrogés. Les groupes de discussion révèlent l'influence significative du PAAME, qui met l'accent sur l'observation en classe en mathématiques, le suivi de la mise en œuvre et les forums d'engagement communautaire. Par ailleurs, tous les inspecteurs ne maîtrisent pas la langue nationale utilisée dans les salles de classe du MOHEBS dans leur secteur, ce qui entrave leur capacité à observer l'enseignement bilingue.

Les IEF et les écoles ont souvent évoqué les visites des inspecteurs ainsi que les outils d'évaluation associés au PAAME. Dans les régions 1 et 2, la réforme du PAAME paraît mieux soutenue et mieux équipée que celle du MOHEBS. En revanche, dans la région 3, le PAAME et le MOHEBS semblent être représentés de manière plus équilibrée dans les priorités et lors des visites scolaires.

Boîte 1. Autres réformes en cours dans l'enseignement primaire : le programme PAAME

Projet d'amélioration de l'apprentissage des mathématiques à l'Elémentaire

Le PAAME, un programme soutenu par l'Agence japonaise de coopération internationale et actuellement dans sa deuxième phase,¹ vise à améliorer les résultats de l'apprentissage en mathématiques à tous les niveaux de l'enseignement élémentaire. Il a été expérimenté à Kaolack et à Kaffrine, puis étendu à Pikine-Guediawaye, Diourbel, Tambacounda, Sédhiou et Ziguinchor en 2023-2024, ainsi qu'à Dakar, Louga, Saint-Louis, Matam, Kolda et Kédougou en 2024-2025.²

Le PAAME dispose de nombreux mécanismes de mise en œuvre similaires à ceux du MOHEBS :

- formation des inspecteurs et des enseignants
- inclusion de l'approche PAAME dans la PAC-I/E
- utilisation de données sur l'apprentissage des élèves pour cibler les écoles sous-performances
- création de groupes WhatsApp spécifiques à la réforme pour permettre aux enseignants de partager leurs pratiques
- élaboration de nouveaux cahiers d'exercices et manuels pour les élèves
- forums d'engagement communautaire
- développement d'un outil de suivi de la mise en œuvre en classe
- séances de rattrapage en soirée animées par des animateurs communautaires

Notamment, le PAAME dispose d'un outil d'observation des leçons, disponible en format physique et numérique, qui a été mentionné par l'IEF ainsi que par le personnel de l'école, et qui a été identifié dans la collection de documents des trois régions. Un inspecteur de l'IEF a souligné que cet outil est très utile pour le suivi des observations de leçons (district E).

¹ https://www.jica.go.jp/oda/project/1900460/_icsFiles/afieldfile/2024/07/02/BrochurePAAME202404.pdf

² <https://lequotidien.sn/education-orientation-des-eleves-dans-les-filieres-scientifiques-le-ministere-de-education-nationale-enchaîne-avec-le-paame-2/>

Outil d'observation des leçons PAAME, recueilli à l'école E4

Fiche d'observation de leçon

République Du Sénégal
Un Peuple – Un But – Une Foi
Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'Enseignement élémentaire
Projet d'Amélioration des Apprentissages en Mathématiques à l'Élémentaire Phase 2 (PAAME2)

FICHE D'OBSERVATION DE LEÇON : SEANCE DE CONSOLIDATION

Temps prévu : 2^e séance : 30 minutes Temps réalisé : 2^e séance : 30 minutes

Activités observées : (cocher la case)

Activités numériques		Activités de géométrie	
Activités de mesure	X	Résolution de problèmes	

Objet : le prix d'Achat-le Prix de Vente-le Prix de Revient

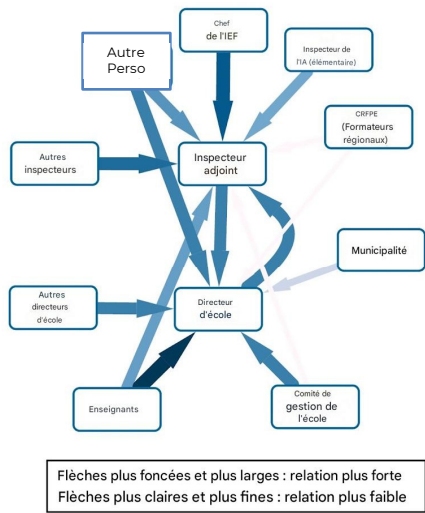
Objectif de la leçon : Au terme de la leçon, l'élève devra être capable de d'identifier le Prix d'achat, le Prix de Vente et le prix de Revient

0 : pas du tout satisfaisant ; 1 : peu satisfaisant ; 2 : satisfaisant ; 3 : très satisfaisant NA si l'item est Non Appliqué

ITEMS	0	1	2	3
I. PLANIFICATION				
1.1. Formulation de l'objectif (critères de formulation)		X		
1.2. Pertinence de l'objectif (conformité au programme et faisabilité)		X		
1.3. Congruence entre le contenu de la 1 ^{re} séance et celui de la 2 ^e séance		X		
DEUXIEME SEANCE				
Le maître utilise-t-il les cahiers d'exercices PAAME édition 2024				OUI
Les élèves utilisent-ils les cahiers d'exercices édition 2022 ou 2023 (numération)				OUI
Le maître a-t-il rappelé les acquis de la première séance				non
4. CONSOLIDATION				

En ce qui concerne les influences sur les priorités et l'utilisation du temps des inspecteurs de l'IEF, l'analyse adaptée des réseaux sociaux révèle que certains acteurs exercent une influence plus marquée que d'autres (figure 2). Comme prévu, le chef de l'IEF détient la plus grande influence, ce qui reflète son rôle de supervision. Toutefois, d'autres inspecteurs exercent également une influence significative sur l'utilisation du temps de leurs collègues, illustrant ainsi la nature transversale des responsabilités des inspecteurs, qui agissent comme points focaux pour les réformes, les partenaires et les bureaux. Par ailleurs, les directeurs d'école ont également indiqué que les inspecteurs avaient fortement orienté leur emploi du temps et leurs priorités. En revanche, les acteurs régionaux — notamment l'inspecteur référent du niveau élémentaire de l'IA et le CRFPE — ont été classés comme ayant une influence moindre sur le temps des inspecteurs.

Chiffre 8. Analyse des réseaux sociaux : influence des différents acteurs sur l'utilisation du temps et les priorités



Inspecteurs de l'IEF (n = 12)
Directeurs d'école (n = 12)

b. Principales activités

La présente section porte sur les activités liées au soutien des écoles primaires dans le cadre des responsabilités plus larges du bureau de l'IEF. Elle explore les principales activités selon le rôle du personnel, en mettant l'accent sur les personnes les plus impliquées dans l'appui aux premiers niveaux : les inspecteurs et le chef du bureau de gestion pédagogique. Le personnel des ressources humaines des districts est abordé brièvement, tandis que les activités des agents de planification, de statistique, de suivi et d'évaluation sont décrites dans la section suivante, consacrée à la question de recherche 2.

Inspecteurs de district : Dans chaque IEF, un groupe d'inspecteurs relève directement du chef de bureau (inspecteur en chef de l'IEF). En général, les inspecteurs sont responsables d'un large éventail d'activités de soutien administratif et pédagogique au sein de leur circonscription scolaire, qui comprend généralement entre 20 et 30 établissements. Cela inclut la collecte et l'analyse de données scolaires, ainsi que des visites dans les écoles, les associations de parents d'élèves et les salles de classe. Ils sont également chargés d'effectuer des observations en classe et des évaluations pour les enseignants et les candidats. Cependant, en plus de leurs responsabilités au sein de la circonscription, les inspecteurs assument habituellement plusieurs autres rôles, ce qui divise leur temps et leur attention. Ces responsabilités supplémentaires comprennent :

- diriger un bureau particulier de l'IEF (gestion pédagogique, par exemple) ou occuper simultanément le poste de secrétaire général (chef adjoint du bureau de l'IEF) (districts A et E, par exemple)
- servir de centre de liaison pour un niveau d'éducation ou d'école spécifique (par exemple, écoles franco-arabes, enseignement primaire)
- servir de centre de liaison pour une réforme particulière (p. ex., MOHEBS, PAAME)
- servir de point focal partenaire (par exemple, l'UNICEF);
- servir de point focal national pour les langues du MOHEBS (par exemple, diola, pulaar)

Compte tenu de ces multiples responsabilités, comment les inspecteurs répartissent-ils leur temps ? Ces derniers ont indiqué qu'ils consacrent la majeure partie de leur temps à des tâches administratives liées à l'éducation, plutôt qu'aux visites scolaires. Ils passent beaucoup de temps à préparer des rapports sur leurs établissements, destinés à un usage interne ainsi qu'à des rapports hiérarchiques. Ils se chargent également de la collecte et de l'analyse des données relatives aux activités scolaires et aux résultats d'apprentissage. Par ailleurs, ils participent à diverses activités, visites et actions de coordination concernant les réformes nationales et les partenaires.

Les principaux acteurs de l'IEF chargés des observations en classe sont l'inspecteur et le responsable de la gestion pédagogique, qui est également inspecteur. Le personnel des ressources humaines ainsi que celui en charge de la planification, des statistiques, du suivi et de l'évaluation visitent les écoles très rarement. De plus, les chefs de l'IEF confirment qu'ils effectuent peu de visites dans les établissements scolaires.

Visites scolaires : Les visites scolaires sont généralement planifiées dans le cadre du plan de *travail annuel*, établi au début de l'année scolaire. Cette planification repose sur l'analyse des résultats des données relatives aux acquis des apprentissages, issues du CFEE, ainsi que sur les données préalables aux tests (par niveau et par matière). Elle prend également en compte les priorités identifiées et le *rapport de rentrée*, qui porte sur les conditions scolaires, les dotations et d'autres données administratives. Ces visites sont ensuite réparties en activités mensuelles et intégrées aux plans de visites.

Le personnel de l'IEF visite les écoles pour diverses raisons. Les inspecteurs des districts B et D ont signalé que la plupart des visites scolaires sont effectuées dans le cadre du rapport de rentrée, qui ne comprend souvent pas d'observations en classe. Le personnel du district peut également se rendre sur place pour superviser les examens des candidats enseignants, observer la mise en œuvre d'une réforme spécifique (par exemple, le PAAME), recueillir des données ou résoudre des conflits. Les inspecteurs des districts B et D expliquent que les visites sont plus fréquentes en début d'année et deviennent moins régulières par

la suite. Comme indiqué dans le mandat des inspecteurs de l'IEF, les visites se répartissent entre les rencontres avec les directeurs d'école et les observations en classe. Les directeurs d'école et les enseignants de toutes les régions ont déclaré apprécier les observations en classe (*encadrement*) réalisées par les inspecteurs. Ils ont estimé qu'il était utile de recevoir leurs commentaires sur l'enseignement.

En effet, les inspecteurs (ainsi que les chefs de l'IEF) reconnaissent l'importance d'être présents sur le terrain pour visiter les écoles. Pourtant, les données de l'enquête révèlent que les inspecteurs de l'IEF ne visitent en moyenne qu'une école (voire moins) par mois. Ils ont indiqué passer plusieurs semaines sans effectuer aucune visite scolaire. Par ailleurs, 74 % des enseignants de première année (n = 29) interrogés ont déclaré ne pas avoir reçu la visite d'un inspecteur de l'IEF pour une observation en classe au cours de l'année scolaire en cours (entre octobre et mai). Lorsqu'on les a interrogés précisément sur le nombre de visites réalisées, les inspecteurs ont identifié plusieurs obstacles entravant la régularité de ces visites. Le principal obstacle, et de loin le plus important, concerne les moyens de transport. En effet, pour une équipe de cinq à sept inspecteurs, un seul ou deux véhicules sont disponibles, et ceux-ci sont souvent en réparation. Les longues distances à parcourir pour se rendre dans les écoles compliquent encore davantage la situation : les données de l'enquête indiquent que le temps moyen de déplacement est d'une à deux heures. Toutefois, un inspecteur a précisé qu'une personne peut effectuer *l'encadrement* de trois à quatre enseignants lors d'une seule visite scolaire.

Deuxièmement, les inspecteurs ont une charge de travail importante et de multiples responsabilités qui les éloignent des visites scolaires prévues. Ces activités concurrentes incluent la planification annuelle, la synthèse et l'analyse des données éducatives issues des évaluations, la rédaction de rapports sur leur district, les tâches liées à leurs divers rôles simultanés (par exemple, chef de la gestion pédagogique, point focal partenaire) ainsi que l'organisation d'*examens blancs* (simulations d'épreuves).

Troisièmement, ils effectuent différents types de visites à l'école : parfois uniquement auprès du directeur, parfois auprès des candidats au CAP, parfois pour la mise en œuvre du programme (notamment le PAAME), et parfois pour des observations en classe. Ces diverses interventions fragmentent le temps consacré à l'encadrement des enseignants.

Bureau de gestion pédagogique : Ce bureau, composé de plusieurs membres du personnel, supervise la formation et l'enseignement en pédagogie, y compris les examens des enseignants candidats. Ses responsabilités englobent l'alphabétisation, l'éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire), les écoles franco-arabes, les écoles coraniques (daaras), ainsi que l'organisation des examens et des tests à l'échelle du district. Le bureau organise des évaluations trimestrielles et assure la formation continue des enseignants. Les responsables du bureau (district A) ont exprimé l'impression que le bureau de gestion pédagogique assume un nombre excessif de responsabilités. Ce dernier est souvent surchargé, et le personnel principal occupe fréquemment également les fonctions d'inspecteur ou de secrétaire général (par exemple, dans le district E), une situation susceptible d'affaiblir la capacité des IEF à soutenir l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

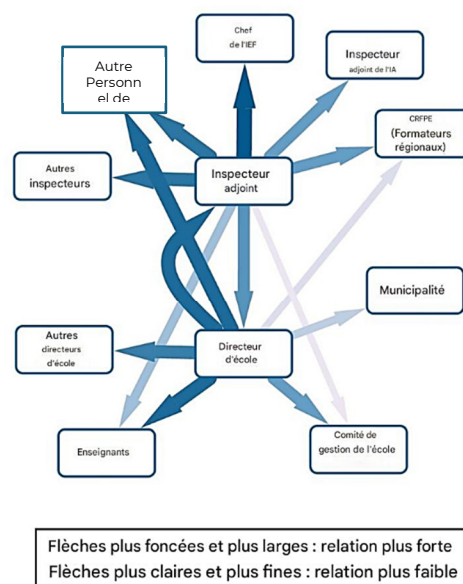
Ressources humaines : Le bureau des ressources humaines coordonne et supervise l'affectation des enseignants dans le district (y compris la gestion des transferts), ainsi que l'administration, l'avancement de carrière et le traitement des préoccupations du personnel scolaire. Les données recueillies auprès des six agents des ressources humaines des districts étudiés indiquent que ces employés ne considèrent pas leur rôle comme incluant des visites régulières dans les établissements scolaires. Ils ont déclaré ne s'y rendre que rarement, généralement pour résoudre des conflits.

Agents de planification, de statistique, de suivi et d'évaluation : pour une description détaillée du rôle des IEF dans la collecte et l'analyse des données, voir la section « Question de recherche 2 ».

c. Relations

Analyse des réseaux sociaux : L'analyse adaptée des réseaux sociaux met en lumière les personnes auprès desquelles les inspecteurs de l'IEF sollicitent des conseils en matière d'enseignement et d'apprentissage aux premiers niveaux scolaires (voir Figure 3). Elle révèle que, dans l'échantillon étudié, les relations techniques des inspecteurs de l'IEF sont les plus solides avec leur supérieur hiérarchique et leurs pairs, à savoir le chef de l'IEF et les autres inspecteurs. Ils entretiennent également des liens techniques étroits avec d'autres membres du personnel de l'IEF. En revanche, les relations techniques avec des acteurs extérieurs à l'IEF sont plus faibles, notamment avec leurs homologues des IA, les formateurs du CRFPE régional, les directeurs d'école, les comités de gestion scolaire et les enseignants.

Chiffre 9. Analyse des réseaux sociaux : conseils techniques pour l'apprentissage fondamental (inspecteurs de district et directeurs d'école)

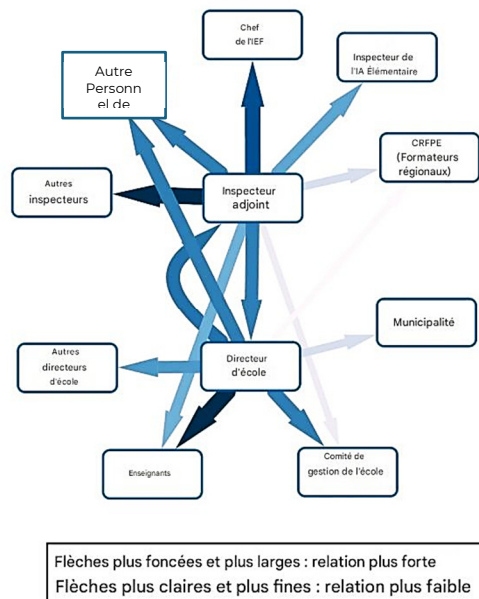


Inspecteurs de l'IEF (n = 12)

Directeurs d'école (n = 12)

La comparaison entre l'intensité des relations de conseil et la fréquence des échanges met en évidence la centralité des relations de travail au sein du groupe d'inspecteurs. Les discussions les plus fréquentes concernant l'apprentissage fondamental (figure 4) se déroulent entre les inspecteurs eux-mêmes, ce qui reflète la nature transversale des rôles qu'ils occupent. On observe également des échanges fréquents entre les inspecteurs et leurs superviseurs, ainsi qu'avec d'autres membres du personnel de l'IEF. Comme dans le réseau précédent, la fréquence des discussions techniques avec des acteurs extérieurs au bureau de l'IEF est moindre. Dans les deux réseaux, les réponses des inspecteurs sont cohérentes.

Chiffre 10. Analyse des réseaux sociaux : Fréquence des discussions sur l'apprentissage fondamental (inspecteurs de district et directeurs d'école)



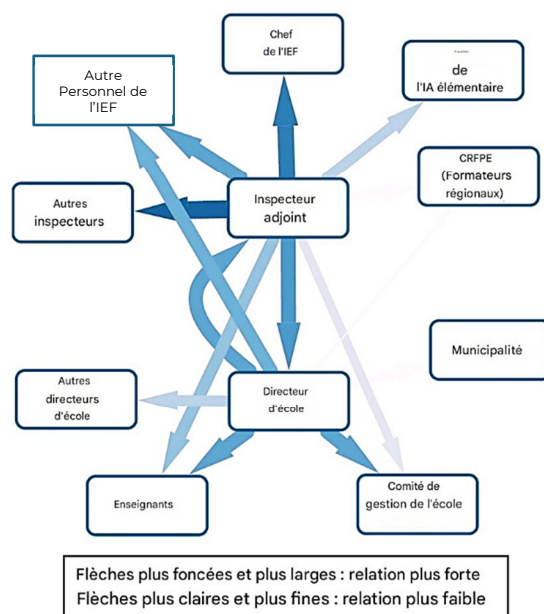
Inspecteurs de l'IEF (n = 12)

Directeurs d'école (n = 12)

Les relations liées à la résolution de problèmes sont moins simples que celles relatives aux conseils techniques. Le réseau présenté à la figure 5 posait la question suivante : « Sur qui comptez-vous lorsque vous rencontrez des difficultés dans les écoles ? » Dans l'ensemble, à l'exception des relations solides entre les inspecteurs de district, les liens sont moins forts que pour les conseils techniques et l'influence. Une analyse des réponses individuelles révèle que les inspecteurs et les directeurs d'école divergent quant aux acteurs sur lesquels ils s'appuient pour surmonter les difficultés scolaires. Par rapport aux autres réseaux, les réponses des inspecteurs et des directeurs d'école étaient souvent partagées : certains affirmaient compter fortement sur certains acteurs, tandis que d'autres déclaraient ne pas du tout ou seulement faiblement compter sur ces mêmes acteurs. Il s'agit notamment des formateurs du CRFPE (considérés comme les moins sollicités par les inspecteurs et les directeurs d'école) et des communes (pour les directeurs d'école). En ce qui concerne les inspecteurs, moins de la moitié des 12 répondants ont déclaré qu'ils comptaient beaucoup sur le point focal élémentaire de l'analyse d'impact pour résoudre les difficultés. Fait intéressant, la relation entre les directeurs d'école concernant les difficultés rencontrées à l'école était moins forte que ce à quoi on aurait pu s'attendre, compte tenu de l'engagement des CODEC, qui sont des collectifs de directeurs d'école. En revanche, les relations les plus solides liées à la résolution des difficultés signalées par les directeurs d'école étaient celles avec les inspecteurs de l'IEF, les enseignants et les comités de gestion des écoles. Dans chaque cas, certains répondants ont indiqué que des relations faibles réduisaient la force globale des liens décrits.

Chiffre 11. Analyse des réseaux sociaux : problèmes à l'école (inspecteurs de district et directeurs d'école)

Sur qui comptez-vous en cas de difficultés scolaires



Inspecteurs de l'IEF (n=12)
Directeurs d'école (n=12)

inspecteurs de l'IEF était avec leurs pairs, ce qui reflète la nature de leur rôle. Les inspecteurs ont déclaré qu'ils travaillaient ensemble de manière collégiale dans les districts pédagogiques. Dans plusieurs IEF, les inspecteurs se sont décrits comme « interchangeables » avec d'autres inspecteurs, car leur rôle transversal de points focaux pour les réformes, les partenaires ou les niveaux d'éducation les amène à s'engager auprès des écoles en dehors de leur secteur habituel. Par conséquent, les inspecteurs doivent collaborer étroitement et peuvent visiter n'importe quelle école. Il n'y a pas de « territorialité » : bien que chaque inspecteur soit responsable de la majorité des tâches concernant un groupe donné d'écoles, si des questions liées à un projet, une réforme, un partenaire, une discipline ou un niveau spécifique se présentent, un autre inspecteur peut visiter ou communiquer avec les écoles à sa place.

Écoles : le personnel de l'IEF communique le plus souvent avec les établissements scolaires via WhatsApp et par e-mail, principalement par l'intermédiaire des présidents du CODEC. Il existe une variété de groupes WhatsApp au sein des IEF : des groupes pour les IEF et les présidents du CODEC, des groupes pour tous les directeurs d'école, des groupes pour le personnel de l'IEF, ainsi que des groupes pour le personnel formé par le MOHEBS (organisés par langue pédagogique). Les visites scolaires en présentiel sont beaucoup moins fréquentes. Les directeurs d'école et les enseignants de toutes les régions et de tous les districts ont exprimé un avis positif concernant les visites des inspecteurs de l'IEF, soulignant que la nature de la relation était bienveillante et impliquait un retour d'information constructif. Les enseignants ont indiqué que les observations en classe étaient rares et souhaiteraient que les inspecteurs se rendent plus souvent sur place afin de fournir un soutien pédagogique. Tous les inspecteurs et enseignants ont mentionné que les inspecteurs fournissaient un retour individuel après les observations en classe, portant à la fois sur les points positifs et les aspects à améliorer.

CRFPE : Bien qu'il n'existe pas de lien direct de responsabilité entre les IEF et les Centres Régionaux de Formation des Enseignants (CRFPE), certains inspecteurs des IEF dans trois régions ont déclaré dispenser occasionnellement des cours aux candidats enseignants sur des sujets tels que la langue française, l'EBJA (Éducation de Base des Jeunes et des Adultes) et la langue pular pour le LPT (dans le

passé) (districts E, F). Dans un cas, cette collaboration résultait de relations personnelles avec le personnel du CRFPE ou d'un manque de formateurs au sein du CRFPE (district E).

Communes : Le personnel de l'IEF a indiqué que les relations et la coordination avec les acteurs politiques locaux sont incohérentes et pourraient être améliorées. En particulier, les IEF et certains représentants territoriaux des collectivités ont signalé qu'ils s'adressaient principalement aux CODEC et aux directeurs d'école pour déterminer les besoins des établissements en matière de dons, en contournant les IEF. Les IEF de toutes les régions ont souligné que cette situation engendrait des inefficacités dans les dépenses, comme la réception de cahiers de travail après que l'école les a déjà achetés. Le personnel des collectivités territoriales a décrit sa contribution à l'éducation comme étant principalement liée au matériel et à l'infrastructure (par exemple, construction d'écoles ou de salles de classe, toilettes, livres, craies et, dans certains cas, animateurs communautaires).

CODEC : Les CODEC n'ont pas de statut officiel dans la hiérarchie de l'éducation et ne bénéficient d'aucun financement. Cependant, cette étude montre qu'elles jouent un rôle essentiel en servant de lien entre les IEF et les écoles, comblant ainsi d'importantes lacunes dans le soutien apporté par l'IEF aux établissements scolaires. Chaque circuit scolaire comprend plusieurs CODEC, et un CODEC peut regrouper de 7 à 15 écoles. Tous les IEF déclarent utiliser les CODEC pour rassembler les écoles et relayer les informations. Les CODEC fonctionnent de facto comme des grappes scolaires et sont plus opérationnelles que le circuit scolaire plus vaste.

Les CODEC disposent généralement d'un groupe WhatsApp avec les IEF. Ces groupes servent à partager des informations, planifier des activités et transmettre des données. Les CODEC se réunissent habituellement chaque mois dans différents circuits. Lors de ces réunions, les CODEC rassemblent en présentiel les directeurs d'école afin de discuter de pédagogie, d'administration et des défis liés à la gestion (directeurs d'école E2, E3, E9, E10). Ils jouent un rôle important de relais entre les IEF et les écoles. D'après l'analyse adaptée du réseau social des directeurs d'école, présentée aux figures 3 et 4, on observe une forte relation de conseil technique entre ces derniers, avec une fréquence d'interactions modérément élevée sur les questions liées au conseil technique.

Bien que les CODEC ne soient pas des institutions formelles, ils mènent de nombreuses activités qui renforcent le travail des IEF. Par exemple, ils sont mobilisés pour des actions au sein des IEF, telles que les essais (examens blancs du CFEE), les concours scolaires de culture générale (Génies en herbe) et les activités sportives.



Si le CODEC n'était pas une structure active sur le terrain, je serais obligé d'aller sur le terrain moi-même et de le faire avec mes inspecteurs. Mais (...) ils font le travail pour vous, ils vous envoient les données dont vous avez besoin. » –District E Head of Office

Les CODEC participent souvent à l'organisation des sessions de CAP-E pour les écoles situées à proximité géographique. Dans un CODEC, un cercle de qualité a été mis en place, où des enseignants performants visitent des établissements afin d'apporter un soutien aux enseignants rencontrant des difficultés (Directeur d'école E9). Dans un autre CODEC, situé dans le district B, les calendriers des CAP-E sont établis et des formations sont dispensées en fonction des demandes des enseignants. Toujours dans ce même district, l'un des CODEC organise des visites de classes sur une journée entière, permettant ainsi à cinq à huit enseignants d'une grande école de bénéficier d'observations en classe et de retours constructifs au cours d'une seule journée. Par ailleurs, d'autres CODEC prennent en charge l'organisation des examens des candidats enseignants.

Les CODEC constituent une ressource sous-exploitée pour l'enseignement et l'apprentissage aux premiers niveaux. Par exemple, ils pourraient potentiellement soutenir la mise en œuvre du MOHEBS, notamment en permettant aux directeurs d'école, formés à l'enseignement bilingue dans différentes langues, d'effectuer des observations des classes de CI MOHEBS dans les établissements voisins. Un directeur d'école a suggéré que les CODEC devraient documenter systématiquement les problèmes

rencontrés et partager ces informations avec les IEF afin de faciliter la communication ascendante au sein du système. La principale demande d'amélioration exprimée concernant les CODEC porte sur le financement. Par exemple, dans un CODEC, les écoles versent 500 francs par classe pour financer son fonctionnement (soit environ 5 USD pour une école de six classes). Les CODEC organisent également des collectes de fonds afin de fournir des soutiens en nature, notamment des photocopieurs pouvant être mutualisés entre les établissements (Directeur d'école E8). Dans d'autres CODEC, les fonds sont regroupés pour l'acquisition d'équipements tels que des projecteurs, qui peuvent être partagés entre les écoles du groupement (Directeur d'école E2).



« Ce n'est qu'un arrangement interne – ils mettent en commun des fonds entre les directeurs d'école... [Les CODEC] doivent être institutionnalisés et soutenus. Ils font un travail extraordinaire. » – **Directeur d'école E6**

Écoles

a. Priorités

Les priorités des écoles sont intégrées dans leur plan de travail annuel, ainsi que dans le plan élaboré avec le comité de gestion de l'école (Conseil de Gestion d'École, ou CGE), appelé plan d'action volontariste. Certaines écoles ont déclaré disposer de contrats de performance actifs. Les contrats de performance scolaire examinés dans le cadre de cette étude comprenaient des indicateurs clés de performance relatifs aux résultats d'apprentissage aux évaluations trimestrielles de lecture et de mathématiques pour tous les niveaux (de 1 à 6). Bien que les premières années d'études soient donc incluses dans le contrat, le nombre d'indicateurs (toutes les notes, ventilées par sexe, pour les deux matières) — totalisant 19, sans tenir compte de la désagrégation par sexe — limite la capacité des écoles à concentrer leurs ressources sur les résultats clés. Les contrats de performance scolaire analysés ne mentionnaient pas l'enseignement bilingue. En ce qui concerne le soutien à la formation des enseignants, les contrats de performance prévoyaient des sessions CAP-I ainsi que des visites d'encadrement des directeurs d'école pour les enseignants des classes de CI à CE2. Dans les écoles concernées par cette étude, la disponibilité des contrats de performance était inégale, certaines ayant déclaré ne pas en avoir besoin ou ne pas en avoir signé cette année (district D).

Interrogés sur leurs priorités, les directeurs d'école ont indiqué que celles-ci visaient à améliorer les résultats scolaires ainsi que les conditions de vie au sein des établissements. Certains ont explicitement mentionné le taux de réussite au CFEE ou le niveau CM2 comme priorités. D'autres administrateurs ont précisé que leurs efforts se concentraient sur le soutien aux candidats enseignants, en raison de leur relative inexpérience. Cependant, certains directeurs du district E (l'ancienne région soutenue par RELIT) ont souligné que la mise en œuvre du MOHEBS et les classes de CI/CP constituaient une priorité.

L'analyse adaptée des réseaux sociaux portant sur l'influence dans la gestion du temps et la priorisation des directeurs d'école révèle que ce sont les enseignants qui exercent la plus forte influence sur l'emploi du temps des directeurs. Les inspecteurs de l'IEF ainsi que d'autres directeurs d'école (ce qui souligne le rôle important des CODEC) jouent également un rôle relativement significatif. En revanche, les communes ont une influence faible dans la définition des priorités et l'organisation du temps des directeurs d'école.

Les directeurs d'école ne bénéficient d'aucune formation formelle avant leur prise de fonction. Selon un inspecteur d'académie, cette absence de formation initiale engendre d'importantes difficultés en matière de gestion et de ressources humaines, ce qui contraint les inspecteurs à consacrer une grande partie de leur temps à l'accompagnement en gestion et à la résolution de conflits, au détriment du soutien pédagogique. De plus, dans une école en sous-effectif de l'échantillon, le directeur a dû assurer lui-même un cours, ce qui l'a empêché de réaliser le nombre requis d'observations en classe (École E2).

Ressources scolaires : Les directeurs d'école de toutes les régions nous ont indiqué que leurs établissements ne disposent pas de budget de fonctionnement. Ils n'ont pas précisé les raisons de cette situation. En l'absence de ces fonds, certaines écoles sollicitent des parents ou des communautés des contributions financières pour photocopier le matériel ou les évaluations des élèves. D'autres demandent des meubles à la commune, mais les fournitures reçues sont souvent insuffisantes (écoles E7, E8). Dans une école, les élèves ont été invités à contribuer financièrement pour des rafraîchissements lors des sessions du CAP-E (district E). Dans une autre, des élèves assurent le nettoyage des toilettes en raison d'un manque de fonds pour l'entretien de base. Les enseignants proposent également des cours de rattrapage après l'école : certains bénévolement (école E9), d'autres rémunérés grâce à des dons de la communauté (école E7). Dans le district B, des animateurs communautaires soutiennent la correction des exercices de mathématiques dans certaines écoles.

b. Principales activités

Les directeurs d'école, les enseignants et les parents ont fait état d'une gamme d'activités visant à soutenir l'enseignement et l'apprentissage. La plupart des écoles ont déclaré qu'elles se réunissaient en tant qu'équipe pédagogique pour planifier l'année, examiner les résultats de l'apprentissage et concevoir des activités de rattrapage. Cela se reflète également dans l'analyse adaptée des réseaux sociaux présentée à la figure 3, qui illustre une forte relation de conseil technique entre les directeurs d'école et les enseignants.

Séances de rattrapage en soirée : La plupart des écoles ont mentionné l'organisation de séances de rattrapage en soirée deux fois par semaine pour les élèves en difficulté. Certaines ont mis l'accent sur le rattrapage axé sur les CFEE (notes de fin de cycle) dans ces séances.

Observations en classe des enseignants : Tous les établissements ont indiqué que les directeurs d'école effectuent régulièrement des visites d'observation en classe, suivies de séances de rétroaction portant sur les points forts et les axes d'amélioration. Les enseignants ont rapporté que les directeurs sont les principaux acteurs chargés de ces observations. La fréquence de ces visites varie : environ un tiers des enseignants des premières années interrogés ont déclaré que les directeurs se rendent en classe chaque mois, voire plus fréquemment, tandis qu'un autre tiers a indiqué que le directeur ne s'était pas déplacé du tout ou seulement une fois au cours de l'année scolaire (durant les huit derniers mois). De leur côté, les directeurs d'école ont déclaré effectuer une ou plusieurs observations chaque mois, certaines étant spécifiquement dédiées aux enseignants stagiaires ou à certains niveaux de classe. L'enquête a révélé que les directeurs assurent eux-mêmes un accompagnement pédagogique lorsque des besoins d'amélioration sont identifiés, notamment en ce qui concerne l'enseignement dans une langue nationale. Les enseignants, tant dans les enquêtes que lors des groupes de discussion, ont exprimé leur appréciation pour ces visites, qui leur offrent des pistes concrètes pour améliorer leur pratique. Dans certains établissements, ces observations en classe sont intégrées aux sessions de CAP-I ou réalisées en groupe afin de fournir un retour collectif aux enseignants.

Dans la région précédemment soutenue par RELIT, visitée dans le cadre de l'étude, les directeurs d'école ont été formés en tant que coachs du MOHEBS et assurent un encadrement ainsi que des observations en classe à l'aide d'outils, tant dans leurs propres salles de classe que dans les écoles voisines. Cependant, dans les régions soutenues par le PAPSE, les directeurs d'école ont été formés dans la langue nationale qu'ils parlent, et non nécessairement dans celle utilisée dans leur école actuelle. Par conséquent, leur capacité à effectuer des observations en classe est limitée en cas d'inadéquation linguistique. Un directeur de l'école E5 (région 2) a déclaré qu'il n'avait reçu ni autorisation ni directives pour aider les enseignants des écoles voisines qu'il avait initialement formés. Ce directeur était prêt à engager ses propres fonds pour offrir ce soutien, mais attendait une autorisation officielle. Il s'agit d'une ressource sous-utilisée qui pourrait être mobilisée, peut-être par l'entremise des CODEC, afin de fournir une

observation bilingue des cours en classe. Cela permettrait également de renforcer les compétences des directeurs d'école au sein du MOHEBS.

Communautés de pratique : Toutes les écoles ont évoqué l'organisation de séances mensuelles CAP-I au sein de leurs établissements, en collaboration avec les équipes pédagogiques. Ces sessions comprennent des leçons démonstratives portant sur des sujets prédéfinis, selon un calendrier établi en début d'année avec l'IEF. Les séances CAP-I sont également décrites comme un espace d'échange autour des problématiques liées à la pratique de l'enseignement. L'équipe de l'étude a recueilli des exemples de calendriers ainsi que des feuilles de présence des sessions CAP-I. Dans certaines écoles, des observations en classe sont réalisées avec quelques enseignants, afin de discuter collectivement des éléments observés durant la leçon. Les directeurs et enseignants de la majorité des établissements ont également indiqué qu'ils participent aux sessions CAP-E, souvent organisées par le biais du CODEC. Un exemple de calendrier CAP-E est présenté en figure 6.

Chiffre 12. Calendrier CAP-E pour l'année académique 2024-25, organisé par le CODEC (District F)

IA ; IEF CODEC Cellule d animation pédagogique externe de				ANNEE 2024/2025
J	DATES	THEMES	PRESTATAIRES	LIEUX
4	09/11/202	programmation	cellules	
4	07/12/202	RELIT		
5	11/01/202	PAAME(numeration)		
4	08/02/202	PRODUCTION D ECRITS		
5	08/03/202	RESOLUTION DE PROBLEMES		
5	19/04/202	COACHING		
5	10/05/202	EXPOSE		
JUIN				
EVALUATION				
Le coordonnateur				

Engagement parental : Les écoles collaborent également avec un ou plusieurs groupes de parents et de communautés, tels que la CGE, l'Association des Parents d'Élèves (APE) et l'Association des Mères d'Élèves (AME). Elles élaborent un *plan d'action volontariste* avec la CGE afin de convenir d'activités conjointes ainsi que de contributions en nature et financières de la part de la CGE pour les activités scolaires. Après les évaluations trimestrielles, les écoles organisent des journées portes ouvertes pour permettre aux parents de prendre connaissance des résultats et de discuter des améliorations à apporter. Les établissements ont indiqué que l'engagement et la participation des parents dans les affaires scolaires constituent souvent un défi, car de nombreuses aides promises dans le *plan d'action volontariste* ne se concrétisent pas.

Relations

- **Collectivités territoriales** : Les directeurs d'école ont déclaré avoir reçu un soutien limité (mobilier, manuels scolaires et photocopies) de la part des acteurs politiques locaux. Cependant, ce qui est fourni est souvent insuffisant. Un directeur d'école a expliqué avoir reçu « des cahiers et de la craie », tandis que ses autres demandes n'ont pas été satisfaites (École E11). Un autre directeur a affirmé que les collectivités territoriales promettent souvent, mais ne tiennent pas leurs engagements. Les entretiens avec les communes ont révélé qu'elles avaient tendance à se concentrer sur la fourniture de mobilier scolaire et de matériel pédagogique, ainsi que, dans certains cas, sur le versement d'une allocation mensuelle aux animateurs scolaires ou aux membres de la communauté pour les soutenir dans leurs missions au sein des écoles.
- **CRFPE** : Les écoles n'ont signalé aucune relation avec les CRFPE autre que l'accueil des candidats enseignants dans leurs écoles.
- **IEF** : voir la section IEF.
- **CODEC** : voir la section CODEC.

Résumé des résultats de la recherche Question 1

Malgré leur rôle de supervision des IEF et leur proximité avec les Centres Régionaux de Formation du Personnel de l'Éducation (CRFPE), les IA sont largement absents de l'accompagnement de l'éducation élémentaire, en particulier durant les premières années d'apprentissage. Leur intervention se limite principalement à l'agrégation des données fournies par les IEF et à la transmission de rapports au Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), avec un accent particulier sur les taux de réussite au CFEE et sur l'enseignement secondaire. Cette orientation reflète les priorités inscrites dans les documents de planification, tels que le plan académique et les contrats de performance.

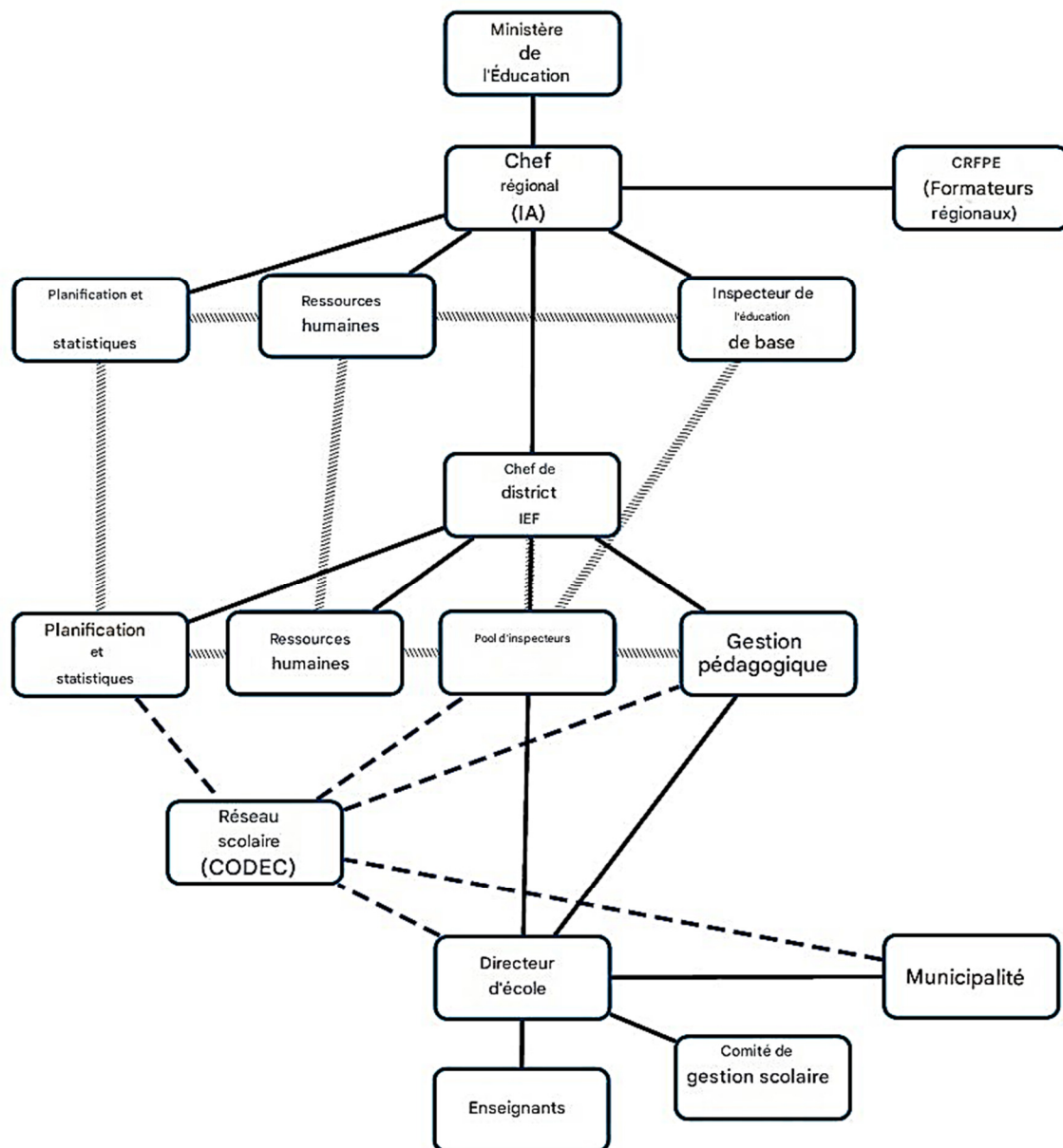
Au niveau des IEF, le personnel mène un éventail d'activités en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage en début de cycle. Cela inclut la réalisation de visites d'écoles et de classes à diverses fins, les échanges avec les CODEC et les établissements via WhatsApp et téléphone, l'organisation et l'analyse des résultats des évaluations et examens réguliers, la supervision des examens professionnels des candidats enseignants, la gestion de l'affectation et du transfert des enseignants, ainsi que la formation de ces derniers (formations initiées par le district ou formations en cascade dans le cadre de réformes nationales). Les inspecteurs de terrain ne travaillent pas en vase clos : ils interviennent de manière interchangeable, se substituant les uns aux autres lorsque nécessaire, et coordonnent leurs actions entre circuits scolaires afin de partager l'information et de discuter des défis rencontrés par l'IEF. Les visites (bien que rares) et les conseils des inspecteurs de l'IEF sont largement appréciés par les enseignants et les directeurs d'école.

Cependant, les priorités des IEF tendent souvent à se concentrer sur des réformes majeures telles que le PAAME ou sur la performance aux examens des classes supérieures, plutôt que sur l'apprentissage précoce de la lecture. Dans les zones rurales, le personnel des IEF est confronté à la difficulté de retenir les enseignants ; le fort taux de rotation fragilise la continuité des pratiques pédagogiques et limite la fidélité dans la mise en œuvre des réformes. La capacité des inspecteurs à effectuer régulièrement des observations en classe est fortement réduite par des responsabilités concurrentes, le manque de moyens de transport opérationnels et l'éloignement des écoles. De plus, les inspecteurs doivent souvent rattraper un retard accumulé dans la réalisation des observations de classe exigées pour les enseignants candidats, ce qui réduit encore leur disponibilité. En conséquence, la majeure partie de l'appui pédagogique fourni par les IEF aux écoles s'effectue à distance, principalement via des groupes WhatsApp ou des appels téléphoniques. Les inspecteurs de l'IEF visitent un nombre trop restreint d'écoles pour pouvoir réaliser un volume significatif d'observations en classe et exercer pleinement leur rôle de coach auprès des enseignants.

Le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage en début de cycle est donc assuré en grande partie au niveau des écoles et des CODEC, grâce aux visites de classes effectuées par les directeurs d'école ainsi qu'à la participation aux sessions de CAP-I et, dans certains cas, de CAP-E. Les réseaux de directeurs

d'école (CODEC) fonctionnent comme de véritables communautés d'apprentissage entre pairs et comme des plateformes actives de coordination. La figure 7 illustre la structure intermédiaire du Sénégal, mettant en évidence les relations entre les CODEC et les acteurs au niveau des écoles, des municipalités et des IEF.

Chiffre 13. La structure de niveau intermédiaire du Sénégal et le rôle informel mais crucial des CODEC dans le soutien à l'information et à l'enseignement



Les CODEC organisent des sessions CAP-E et des observations des enseignants, résolvent les défis au niveau de l'école, soutiennent les activités interscolaires et mettent même en commun les ressources pour les besoins de base tels que la photocopie ou les projecteurs. En tant que tissu conjonctif entre les

IEF et les écoles, ils représentent un mécanisme prometteur mais sous-utilisé pour soutenir l'amélioration de l'enseignement.

Le soutien aux enseignants de la petite enfance provient principalement des écoles et des CODEC : les directeurs d'école, les observations en classe, ainsi que les sessions CAP-I et CAP-E. Cependant, en l'absence de budget opérationnel, les écoles dépendent des comités de gestion et parfois des communes locales pour couvrir les coûts de base, tels que la photocopie du matériel pédagogique, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement.

Question de recherche 2 : Comment les IA, les IEF et le personnel scolaire recueillent-ils, analysent-ils et utilisent-ils les données et l'information pour éclairer la prise de décisions et soutenir l'apprentissage en classe précoce?

La présente section explique comment les données et les informations sont recueillies, analysées et utilisées. Elle se concentre sur le flux d'informations à travers l'ensemble du système, ainsi que sur les principaux acteurs impliqués dans la collecte, l'analyse et l'utilisation des données : les services de planification, les statistiques et le personnel de suivi et d'évaluation des IA et des IEF ; les inspecteurs IA et IEF ; le CODEC ; ainsi que le personnel scolaire.

- a. Type de données : Quels types de données et d'informations sont collectés sur les élèves du primaire, par qui, sous quel format et à quelle fréquence ?
- b. Outils de collecte de données : Quels sont les principaux outils utilisés par les écoles primaires, ainsi que par le personnel des IEF et des IA, pour la collecte et le suivi des données ?
- c. Analyse des données : Comment les données et informations sont-elles traitées et analysées au niveau de l'école primaire, des IEF et des IA afin d'éclairer la prise de décision ?
- d. Utilisation des données : De quelle manière les données influencent-elles les priorités des IEF, notamment en ce qui concerne l'allocation des efforts et des ressources pour le soutien à l'apprentissage en début de scolarité ?
- e. Pertinence des données : Comment le MEN, les structures intermédiaires et le personnel scolaire perçoivent-ils la pertinence et l'utilité des données et des outils disponibles pour le suivi de la mise en œuvre des politiques au niveau scolaire, ainsi que des résultats en lecture en début de scolarité ?
- f. Utilisation efficace des données : Quels sont les facteurs qui favorisent ou limitent l'utilisation efficace des données par le niveau intermédiaire dans la prise de décision ?

a., b. et c. Type de données, outils de collecte et d'analyse des données

Comme l'ont révélé les entrevues et la collecte de documents, les écoles et les districts utilisent une gamme d'outils pour recueillir des données sur les questions administratives, les résultats d'apprentissage, les pratiques d'enseignement et le personnel (voir le tableau 1).

Données sur les résultats de l'apprentissage : Un large éventail de données relatives à l'apprentissage des jeunes enfants, tant formatives que sommatives, est recueilli par classe et par matière dans l'enseignement primaire. Les enseignants ont indiqué avoir réalisé des tests formatifs après les cours afin d'évaluer la compréhension des élèves. Aux niveaux de l'école, du CODEC et de l'IEF, un cycle d'évaluation appelé PHARES (Evaluations standardisées et harmonisées) est mis en place, comprenant un pré-test en début d'année scolaire, des évaluations trimestrielles, ainsi qu'un post-test en fin d'année scolaire. Par ailleurs, une évaluation sommative est organisée : l'examen de fin de cycle de la 6^e année du CFEE.

Bien que le personnel ait indiqué que ce processus du cycle d'évaluation se déroule dans tous les IEF et écoles visités dans le cadre de l'étude, les documents recueillis à chaque niveau du système montrent que les outils utilisés pour collecter et synthétiser les données relatives à ces tests varient selon l'IA et l'IEF. Bien qu'ils contiennent en grande partie les mêmes informations, ils diffèrent par le titre, la mise en forme et la structure. Par exemple, l'étude a recueilli des formulaires au niveau des écoles concernant les résultats des évaluations trimestrielles, lesquels présentaient des variations:

- Outils de pré-test : « Rapport sur le pré-test » ou « Rapport test de positionnement »
- Outils d'évaluation du trimestre : « Rapport d'évaluation formatif » ou « Fiche de résultats des élèves (évaluation) » ou « Fiche synthèse composition »

En plus des évaluations standardisées, les IEF et les CODEC organisent des examens simulés du CFEE pour les élèves de 6^e année. Ces épreuves, appelées défis et essais, constituent une priorité majeure pour la collecte, l'analyse et l'utilisation des données IEF dans l'élaboration des plans de mesures correctives. Dans le district B, par exemple, l'IEF organise des examens fictifs mensuels à partir de janvier afin d'améliorer les taux de réussite au CFEE, qui est un objectif du contrat de performance.

Données sur l'enseignement et l'appui pédagogique : En plus des données relatives aux résultats d'apprentissage, plusieurs outils et formulaires de collecte de données sont consacrés aux pratiques d'enseignement et à l'appui pédagogique. Parmi ceux-ci figurent les rapports trimestriels sur le nombre d'inspections réalisées par l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) auprès des enseignants et des directeurs, ainsi que sur les sessions du CAP-I et du CAP-E (contenu et présence des enseignants). Les inspecteurs et les directeurs utilisent certains formulaires standardisés pour structurer leurs inspections. Ces formulaires, présentés dans le tableau 1, comportent à la fois des notes quantitatives et des informations narratives concernant les problèmes rencontrés et les solutions proposées lors des inspections des enseignants et des directeurs. Il existe également des outils d'observation spécifiques à certains programmes — par exemple, l'outil d'observation en classe du PAAME et l'outil de coaching développé pour le LPT, utilisé dans la région 3. Enfin, des formulaires de collecte de données permettent de recueillir des informations sur la progression dans le programme (quantité horaire). Les répondants ont également mentionné l'existence d'outils propres à certains districts ; par exemple, le district B a signalé avoir créé un formulaire Google destiné aux écoles pour déclarer leurs besoins en formation.

Données administratives : Au début de l'année scolaire, les inspecteurs privilégient les visites d'écoles afin de collecter les données nécessaires à l'élaboration du rapport de rentrée, un document décrivant les conditions de l'établissement, les effectifs du personnel ainsi que d'autres informations administratives. Ces données sont recueillies au niveau de chaque école, consignées dans des formulaires standardisés, puis analysées au niveau national par la Direction de l'Enseignement Élémentaire (DEE), qui engage ensuite un dialogue national avec les inspecteurs d'académie (IA) à ce sujet. Par ailleurs, les écoles saisissent directement certaines données administratives dans StatEduc, un logiciel développé par le ministère de l'Éducation nationale (MEN).

Tableau 1. Outils de collecte et d'analyse de données identifiés dans la collecte de documents et les entretiens semi-structurés

Type de données	Outils de collecte de données	Outils de synthèse et d'analyse de données
Données administratives et d'infrastructure	Inscription/dotation : Campagne statistique (EMP10) à l'aide de StatEduc; <i>rapport de rentrée</i> Infrastructure et matériel : Rapport sur les conditions scolaires; <i>fiche de gestion des manuels scolaires</i> ; GREEN Financier : <i>Vérification administrative et financière</i> Informel : Groupes WhatsApp avec les présidents du CODEC	IA/IEF : SIMEN; StatEduc; <i>rapport de rentrée</i> ; <i>rapport annuel de performance</i> Région 1/Districts A et B : Google Forms développé par les IA/IEF pour collecter des données des écoles

Données sur le personnel scolaire	Personnel scolaire : <i>Situation de personnel ; grille de collecte de suivi ; fiche d'absence pour enseignants; MIRADOR; rapport de rentrée</i> Candidats enseignants : <i>Procès-verbal (pour les examens CAP)</i> Comités de gestion scolaire : <i>rapport d'activité du CGE</i>	IA/IEF : <i>MIRADOR; rapport de rentrée</i>
Données d'apprentissage des étudiants	Formative : pré-test; évaluations trimestrielles; post-test; <i>rapport sur le pré-test; rapport d'évaluation formative (par trimestre) ou fiche de résultats des élèves ou rapport test de positionnement ; fiche synthèse composition (par trimestre)</i> Fin du cycle : <i>examens simulés CFEE et CFEE</i>	IEF : <i>Rapport sur les évaluations (par trimestre, sujet, grade) (District E); fiche de synthèse de pré-test/compositions du CODEC</i>
Données de support pédagogique	Directeurs : <i>Bulletin d'inspection directeur</i> Enseignants : Rapport de visite de classe ; <i>bulletin de suivi et encadrement de maître ; fiche d'encadrement des maîtres ; encadrement pédagogique ; fiche d'observation de leçon (PAAME)</i> Curriculum : <i>Synthèse mensuelle du quantum horaire</i> CAP-I/E : <i>Procès-verbal séance de CAP-I/E ; feuille de présence CAP-I/E</i> Informel : <i>Groupes WhatsApp dans les écoles, CODEC et IEF pour les questions de pratique</i>	AI : <i>Rapport du premier trimestre sur le fonctionnement des districts, sur l'encadrement pédagogique et sur les Cellules d'animation pédagogique et culturelle</i> IEF : <i>Rapport trimestriel ; rapport annuel de performance ; synthèse de résultats CFEE (et essais); synthèse et analyse pré-test, évaluations, post-test (par CODEC, grade, sujet)</i> CODEC : <i>Synthèse des résultats avant, pendant et après le test</i>
Données sur la mise en œuvre du programme	MOHEBS : <i>outil de coaching RELIT (dans la région 3 uniquement); outils personnalisés par inspecteur IEF (district B uniquement)</i> Informel : <i>groupes WhatsApp par langue nationale</i>	Aucun

Écoles : Toutes les écoles de l'échantillon de l'étude ont déclaré analyser les données issues des prétests et des évaluations afin d'orienter leur planification, de guider les priorités pédagogiques des enseignants pour l'année, de partager les résultats avec les parents et les Comités de Gestion des Établissements (CGE) lors des journées portes ouvertes, et d'assurer le suivi des progrès.

CODEC : Les Comités de Développement de l'Éducation Communale (CODEC) jouent un rôle central dans la collecte et l'analyse des données dans l'ensemble des districts étudiés. Le président du CODEC

recueille généralement les données de ses écoles pour les transmettre à l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF), et assure également le retour des documents (tels que les résultats des évaluations) de l'IEF vers les écoles (Directeurs d'école E8, E11). Cette organisation réduit les déplacements liés aux démarches administratives pour les IEF, libérant ainsi du temps pour d'autres activités (Chef de bureau du district E ; Directeur d'école E10). Dans certaines régions, les CODEC compilent également les données de l'ensemble de leurs écoles (Directeur d'école E8). Certains districts élaborent des outils de collecte au format Excel à l'intention des présidents de CODEC (District F). L'IEF peut ainsi synthétiser facilement les informations provenant des différents CODEC. Les documents consultés montrent que de nombreuses analyses des évaluations des apprentissages produites par les IEF sont regroupées par CODEC, et non par école ou par circuit scolaire.

IEF : Le personnel des IEF a rapporté mener de manière régulière et proactive l'analyse ainsi que l'exploitation des données relatives aux acquis scolaires, par niveau, par discipline et par CODEC/école. Cette analyse porte sur les prétests (tests de positionnement), les évaluations trimestrielles, les post-tests et le Certificat de Fin d'Études Élémentaires (CFEE) pour la classe de CM2. Dans l'ensemble des IEF et des fonctions, il est fait état de synthèses et d'analyses régulières des résultats scolaires par niveau et par matière, accompagnées de la présentation de tableaux et de l'utilisation d'un code couleur pour identifier les catégories à faible performance, que ce soit lors de réunions internes ou de rencontres avec les directeurs d'école en début et en fin d'année (District E). Certains membres du personnel des IEF ont également mentionné analyser les rapports trimestriels des sessions CAP-I/E ainsi que les observations des enseignants. Toutefois, les IEF concentrent souvent leurs efforts sur l'analyse des données d'apprentissage en classes de fin de cycle primaire, incluant les résultats des évaluations, les épreuves blanches du CFEE et les résultats finaux de cet examen.



*En octobre, chaque école dispose déjà de son taux de réussite aux examens de l'année précédente. Ces données nous aident également à définir les priorités de nos premières visites dans les établissements les moins performants. Tout au long de l'année, les évaluations trimestrielles continuent de nous fournir des informations que nous utilisons pour ajuster notre planification. » – **Inspecteur de district B***

IA (Inspecteurs d'Académie) : L'analyse des données relatives à l'enseignement et aux apprentissages en début de cycle est beaucoup moins développée au niveau des IA. Toutes les régions examinent les résultats des évaluations trimestrielles ainsi que les rapports annuels de performance. Dans la Région 1, on observe un engagement plus marqué avec les données de l'évaluation PHARES au niveau élémentaire ; ces données sont, selon les répondants, discutées lors de réunions avec la Direction de l'Enseignement Élémentaire (DEE) au niveau national. Une autre activité importante d'analyse des données concerne la phase diagnostique dans l'élaboration du plan académique. Le personnel des IA a souligné que cette analyse diagnostique, réalisée dans le cadre de l'élaboration du plan académique, est particulièrement utile pour identifier les priorités d'action au sein de la région.

d. Utilisation des données

Les districts et les écoles contribuent à la richesse de l'écosystème de données sur l'enseignement et l'apprentissage dans les premières années scolaires. Cependant, la priorisation des ressources limitées signifie que l'utilisation des données cible souvent les écoles et les sujets liés à l'amélioration des résultats du CFEE, en partie renforcée par les objectifs des contrats de performance. Dans la région 3, cependant, les données sur l'enseignement et l'apprentissage sur MOHEBS sont collectées et utilisées pour soutenir l'amélioration de l'enseignement bilingue.

Écoles : Les directeurs d'école et les enseignants de tous les districts ont déclaré utiliser les données des pré-tests et des évaluations pour planifier leur enseignement, comprendre les niveaux d'apprentissage des élèves et transmettre ces données à l'IEF via le CODEC. L'équipe chargée de l'étude a recueilli plusieurs exemples d'outils de collecte de données au niveau scolaire, complétés par les données des

pré-tests et des évaluations trimestrielles, ventilées par niveau, matière et sexe. Les personnes interrogées ont indiqué que ces données sont utilisées pour orienter les stratégies pédagogiques des enseignants ou les cours de rattrapage après l'école. Une école (E6) a précisé que, bien que de nombreuses données soient collectées, synthétisées et transmises à la hiérarchie, il n'y a pas de retour d'information de la part du système éducatif. Elle attend un retour de la part du DEE ou d'autres instances du système, par exemple sur les domaines à privilégier ou les types d'activités et d'approches à mettre en œuvre. Cependant, certaines écoles ont déclaré avoir reçu des commentaires de la part des IEF concernant les résultats des évaluations des enseignants ou sur les domaines sur lesquels le directeur doit se concentrer dans le cadre de l'encadrement (directeur d'école E3).

IEF : Toutes les IEF ont déclaré prendre des décisions fondées sur les routines d'analyse de données décrites précédemment. Par exemple, les résultats des évaluations de mi-parcours et des épreuves blanches du CFEE sont intégrés dans les plans d'action mensuels ainsi que dans les calendriers de visites d'écoles. Un inspecteur d'une IEF a précisé que leurs visites d'écoles ne sont pas effectuées au hasard : les inspecteurs se déplacent avec les résultats d'analyse en main et savent précisément quels niveaux et quelles matières nécessitent une amélioration. Le personnel de deux IEF a expliqué que l'analyse des données d'apprentissage servait à identifier les besoins en activités de remédiation scolaire, tandis qu'une autre IEF a indiqué que les CODEC étaient informés des domaines sur lesquels concentrer les efforts d'amélioration. La plupart des IEF ont rapporté que les résultats des évaluations et des épreuves blanches du CFEE orientaient les actions de formation des enseignants. Toutefois, les ressources financières allouées aux activités de formation initiées par les IEF sont limitées ; elles ciblent donc des groupes très restreints d'enseignants (souvent ceux de CM2) ou mobilisent l'appui de partenaires pour assurer la formation (par exemple, l'UNICEF a financé la formation de 30 enseignants à la demande d'une IEF). Les exemples de formations organisées sur la base d'analyses de données concernent principalement les enseignants de CM1 et CM2 (districts B, C, D, F).

IA : Malgré la large disponibilité des données et des outils permettant leur consolidation et leur analyse au niveau des IA (Région 2), l'utilisation des données disponibles sur les apprentissages en début de cycle et sur certaines disciplines (telles que PHARES, pré/post-tests et évaluations trimestrielles) demeure limitée dans les documents de planification stratégique et de contractualisation de la performance. En revanche, les IA ont indiqué utiliser les données d'évaluation pour cibler le soutien au niveau secondaire (lycées), en assurant le suivi des performances des établissements et en partageant les analyses avec ceux-ci. Concernant les données relatives à l'enseignement élémentaire, les IA ont décrit leur rôle principalement comme une fonction de consolidation et de centralisation, plutôt que d'exploitation directe de ces données pour accompagner les IEF.

e. et f. Pertinence des données et facteurs habilitants et contraignants pour l'utilisation des données

En général, les agents chargés de la planification, des statistiques, du suivi et de l'évaluation de l'IA et de l'IEF ont parlé de charges de travail importantes : travailler toute la nuit pour synthétiser les données et s'assurer qu'elles étaient de bonne qualité (Région 1; Districts C, E).



Nous avons donc beaucoup de mal à faire face à la réalité. » – **Agent de planification du district C**

Bien que le personnel de l'ensemble du système considère en grande partie ses données comme fiables, il a signalé des problèmes fréquents liés à des erreurs logiques et des incohérences dans les formulaires qui lui ont été soumis. Un agent de l'IA a expliqué qu'ils étaient constamment en communication téléphonique avec les IEF pour résoudre ces problèmes de données. Dans les districts de la région 3, l'utilisation fréquente d'outils papier dans les écoles a engendré des difficultés pour l'agrégation et l'analyse des données des IEF. Le personnel de l'IA et des IEF dans les régions et districts ruraux a indiqué que le manque de véhicules les empêchait de se rendre dans certaines écoles pour vérifier les données.

(région 2 ; districts C, F). Un enseignant a déclaré que, lors des évaluations, en raison du manque de bureaux, il était difficile d'empêcher les élèves de voir les copies des examens des autres, ce qui a entraîné une certaine reproduction des réponses (école E4). Une autre école a indiqué avoir tenté de réduire les biais en faisant tourner les enseignants pour superviser les évaluations des différentes classes (école E6).

Interrogé sur le type de données utiles mais indisponibles, un inspecteur du district A a indiqué que les IEF avaient besoin d'informations sur les partenaires au niveau des écoles, car ils n'avaient pas une vision claire des établissements soutenus par chaque organisation. Un autre membre du personnel de ce bureau a déclaré qu'il manquait de ressources pour mener des recherches approfondies et qu'il était nécessaire de disposer de données qualitatives afin de comprendre les causes des tendances observées, telles que les taux élevés d'abandon scolaire chez les filles (chef de bureau du district A).

Le manque de temps et de ressources pour former le personnel à la saisie des données numériques a été cité comme un obstacle à l'utilisation efficace des données par les répondants de l'IEF dans les districts E et F, ainsi que par ceux de l'IA dans les régions 1 et 2. Certains directeurs d'école ont également demandé une formation en statistiques afin d'améliorer leur capacité à analyser et exploiter les données. Par ailleurs, un inspecteur en chef de l'IEF a expliqué que, en raison de contraintes logistiques, une partie de la collecte des données est réalisée à partir d'un échantillon, ce qui limite la généralisation des résultats pour évaluer la performance du district (district A). Un directeur d'école (École E6) a également souligné les limites liées à l'utilisation des données issues d'échantillons.

Résumé des résultats de la recherche Question 2

Dans tous les sites d'étude, la collecte de données sur l'apprentissage des élèves de la petite enfance et les activités scolaires est étendue, mais l'utilisation efficace de ces données pour améliorer l'enseignement préscolaire varie considérablement d'un niveau à l'autre. En ce qui concerne les pratiques des enseignants, un large éventail d'outils et de modèles est utilisé par les inspecteurs de l'IEF et les directeurs d'école pour effectuer des observations des leçons des enseignants (notamment pour le PAAME et les candidats enseignants), y compris un outil de coaching dans la région anciennement soutenu par RELIT/G2G. Des données quantitatives et qualitatives sur les sessions CAP-I/CAP-E ainsi que sur les observations en classe des enseignants sont recueillies et transmises aux CODEC, aux IEF et aux IA sur une base trimestrielle. Les directeurs d'école et les enseignants établissent des rapports réguliers, recueillant et analysant les résultats avant les tests, lors de l'évaluation trimestrielle, de l'examen blanc du CFEE et après les tests, afin de planifier l'enseignement, cibler les mesures correctives et faire remonter les informations via les CODEC. Les CODEC jouent un rôle intermédiaire essentiel dans la compilation, la transmission et parfois l'analyse des données au sein de leurs écoles membres, ce qui allège les charges administratives et analytiques des IEF.

Les bureaux de l'IEF ont également présenté une analyse cohérente et structurée des données d'apprentissage : le personnel synthétise régulièrement les résultats par niveau, matière et CODEC. Les CODEC et les IEF organisent et analysent les performances aux examens simulés du CFEE tout au long de l'année. Les IEF ont indiqué utiliser des bases de données et des analyses de rendement codées par couleur pour orienter les plans de visite des écoles, les activités d'assainissement et la formation ciblée. L'étude a relevé des exemples de différents modèles analytiques développés et utilisés par l'IEF et le personnel scolaire pour analyser les résultats des pré-tests, des évaluations trimestrielles et des examens simulés du CFEE. Cependant, l'analyse et l'utilisation des données de l'IEF tendent à privilégier les classes de CM1 et CM2, ainsi que les mathématiques, notamment grâce à la prise en charge du programme PAAME. Les activités de formation basées sur des évaluations formatives contribuent à améliorer la performance des CFEE, conformément au contrat de performance de l'IEF. Au niveau de l'IA, l'exploitation des données relatives aux premières années d'études reste limitée, l'accent étant davantage mis sur l'éducation secondaire et sur des indicateurs tels que les taux de réussite des CFEE. Bien que les données issues des évaluations des premiers niveaux (par exemple, PHARES, pré- et post-

tests) soient disponibles et montrent une tendance à la hausse, elles ne sont pas systématiquement intégrées dans les routines de planification de l'IA ni dans les contrats de performance.

À tous les niveaux, les données étaient généralement considérées comme fiables. Cependant, les responsables de la planification, des statistiques ainsi que du suivi et de l'évaluation au sein des IA et des IEF ont expliqué que des erreurs logiques et des incohérences dans les données soumises étaient fréquentes, constituant une charge de travail chronophage. Des contraintes logistiques, telles que le recours à la transmission sur support papier, l'absence de véhicules pour se rendre dans les écoles afin de vérifier les données, ainsi que le niveau limité des compétences numériques au sein des établissements, entravent la vérification rapide des données et leur analyse à plus grande échelle. À tous les niveaux, le personnel a exprimé le besoin d'un appui en compétences statistiques et numériques pour collecter et exploiter les données. Bien que le volume des données soit élevé, leur utilisation à des fins de prise de décision — en particulier pour soutenir l'apprentissage fondamental — demeure limitée par les priorités du système, les lacunes en capacités et les asymétries dans les mécanismes de retour d'information.

Question de recherche 3 : Comment les expériences et les pratiques de mise en œuvre du MOHEBS se comparent-elles entre les régions?

Cette section analyse la manière dont le niveau intermédiaire a compris, expérimenté et soutenu la mise en œuvre de la réforme du MOHEBS, en comparant une région bénéficiant d'une plus longue période d'application du MOHEBS (avec le soutien de RELIT) à deux régions en phase initiale de mise en œuvre (avec le soutien de PAPSE). Elle comprend également une analyse des outils de collecte de données spécifiques développés pour suivre la mise en œuvre de l'enseignement bilingue.

- Quelles différences existe-t-il, le cas échéant, en matière de soutien de niveau intermédiaire à l'enseignement et à l'apprentissage de la petite enfance entre les régions ayant des expériences variées dans la mise en œuvre du MOHEBS ? Quelles différences observe-t-on, le cas échéant, concernant la manière dont les acteurs de niveau intermédiaire et le personnel scolaire recueillent et utilisent les données pour éclairer la prise de décision ?
- Comment la conception de l'outil SFMO répond-elle aux besoins en données, aux capacités et aux pratiques aux niveaux de l'école primaire, de l'IEF et de l'IA ? Que pourrait-on améliorer ou adapter pour les régions où la mise en œuvre du MOHEBS a débuté plus tard (avec le soutien du PAPSE) ?
- Quelles sont les interventions que les acteurs clés perçoivent comme :
 - Les plus efficaces pour modifier ou éclairer leur pratique ?
 - La solution la plus durable, la plus abordable et la plus susceptible d'être adoptée à long terme par le personnel de l'IA, de l'IEF et de l'école primaire ?

a. Différences dans la mise en œuvre du MOHEBS entre les régions

MOHEBS dans les régions dont la mise en œuvre a débuté au cours de l'année scolaire 2024-2025

IA : Dans les régions où le déploiement a commencé plus tard, les IA ont participé à la sélection concertée des langues nationales pour chaque école (carte linguistique) en amont de la réforme MOHEBS, et les inspecteurs ont pris part à la formation régionale sur le MOHEBS. Chaque région a mis en place des points focaux MOHEBS. Après la formation initiale en cascade destinée aux IEF et aux écoles, les IA ont indiqué avoir mené peu ou pas d'activités ni de suivi relatifs au MOHEBS (régions 1 et 2). De manière générale, le MOHEBS et l'enseignement bilingue ne semblaient pas constituer une priorité pour les IA. Interrogées à ce sujet, elles ont précisé que la mise en œuvre du MOHEBS relevait de la responsabilité des IEF.



Après l'exercice de cartographie, une formation est dispensée aux acteurs clés. Suite à cette formation au niveau du bassin, une autre session est organisée à l'intention des enseignants et des directeurs d'école au niveau local, dans chaque IEF. L'IA est alors chargée de superviser et de contrôler. Ainsi, c'est l'IEF qui organise et coordonne

la mise en œuvre de cette activité dans sa zone de compétence, tandis que l'IA supervise la réalisation de ces actions. En ce qui concerne la mise en œuvre effective des activités du MOHEBS sur le terrain, dans les écoles, c'est l'IEF qui en assume la responsabilité. » — **Chef de service, Région 2**

Dans la Région 2, le personnel de l'IA a indiqué que les IEF et les écoles disposent des outils nécessaires. Toutefois, il existe peu de dispositifs systématiques de partage d'informations concernant le MOHEBS. La concentration des IA sur les lycées et la consolidation font que des réformes telles que le MOHEBS risquent de passer au second plan. Cela est particulièrement vrai pour le point focal MOHEBS de la Région 2, qui est également responsable de l'enseignement post-primaire (et non du primaire).



Nous n'avons pas encore recueilli ces données. Honnêtement, nous ne nous sommes pas encore concentrés sur les MOHEBS. Et, juste pour vous prévenir, nous avons beaucoup de choses en cours. Mais cela aussi, nous allons nous y pencher... Les inspecteurs en chef de district, qui sont en contact direct avec les enseignants, nous aideront à recueillir des retours à ce sujet. » — **Point focal MOHEBS IA, Région 2**



Jusqu'à présent, lors du lancement, nous avons organisé des formations pour les directeurs d'école et les enseignants. Comme je l'ai mentionné, je ne dispose pas des outils de collecte de données ni de suivi de la mise en œuvre. S'ils existent, ils ont peut-être été remis aux IEF, mais je ne les ai pas. Les IEF assureront certainement le suivi à leur manière... Il est urgent de disposer d'outils adaptés pour le suivi de la mise en œuvre. » — **Point focal MOHEBS IA, Région 2**

Dans la région 1, le point focal MOHEBS IA est responsable de l'éducation de base (élémentaire) et agit également en tant que point focal du PAAME. Les examens PAAME et CFEE constituent les principales préoccupations des écoles primaires. Cette personne a déclaré être consciente des retards dans la livraison des matériaux ainsi que de la durée insuffisante de la formation initiale, mais qu'elle n'avait pas accordé la priorité à la réforme du MOHEBS dans ses activités de soutien, en partie à cause d'un manque d'outils.

Le retrait du soutien de RELIT à la mise en œuvre du MOHEBS, ainsi que l'omission de cette réforme dans les principaux documents de planification, pourraient indiquer aux institutions académiques (IA) que cette réforme ne constitue pas une priorité pour elles. Le personnel chargé de l'analyse d'impact dans les régions 1 et 2 n'a pas encore intégré la réforme de manière institutionnelle dans ses activités. Parallèlement, d'autres réformes et priorités, telles que le PAAME, le CFEE et les examens professionnels, semblent bénéficier d'un meilleur soutien et être davantage consolidées.

La participation limitée des IA au MOHEBS dans les régions 1 et 2 a des répercussions sur les informations transmises au DEE et aux partenaires concernant la mise en œuvre du MOHEBS. Les analyses d'impact constituent un canal essentiel pour le retour d'information au niveau national relatif au MOHEBS. Or, si le personnel chargé de ces analyses (en particulier les points focaux du MOHEBS) n'est pas en contact avec les IEF au sujet des défis rencontrés dans la mise en œuvre des réformes, peu d'informations sur les réalités du terrain seront communiquées au DEE. En effet, comme le montre la section suivante, les IEF des régions récemment chargées de la mise en œuvre déclarent être débordées et estiment que le soutien à la mise en œuvre est insuffisant.

IEF Au niveau de l'IEF, les inspecteurs en visite dans les écoles de tous les districts connaissent le MOHEBS. Cependant, cette réforme ne semble pas constituer une priorité dans le travail des IEF avec les écoles. D'autres priorités, liées à la manière dont les IEF ciblent les écoles pour les visites, le soutien et la formation, sont plus fréquemment mentionnées (ou intégrées dans les plans) : la nécessité de mener des examens pour les candidats enseignants, le soutien à d'autres réformes des écoles élémentaires (par exemple, le PAAME) et l'amélioration des résultats à l'examen de fin de cycle du CFEE (districts A, B, C, D). Comme nous l'avons constaté dans la première question de recherche, les visites scolaires en général

sont rares et n'incluent pas toujours des observations en classe portant sur l'enseignement préscolaire. Les contrats de performance au niveau de l'IEF (dans les districts de la région 1) n'intègrent pas du tout le MOHEBS ni les résultats d'apprentissage de la petite enfance en lecture ; ils sont plutôt axés sur les mathématiques et la formation des enseignants du niveau supérieur.

Les IEF ont indiqué que la mise en œuvre du MOHEBS était largement sous-financée. Ils ont exprimé le besoin d'une formation initiale, d'un recyclage et d'une formation continue renforcés, ainsi que d'un matériel supplémentaire et de fonds de transport pour les observations en classe (districts A, B, C et D). Ils ont également souligné leur souhait de pouvoir partager leurs expériences avec leurs pairs, tandis que le MEN souhaitait recueillir les retours des écoles et des IEF.

Les inspecteurs de l'IEF de la région 2 (districts C et D) ont signalé ne pas accorder la priorité aux MOHEBS dans leur calendrier de visites scolaires:



Nous devrions pouvoir nous rendre sur le terrain, effectuer des contrôles ou planifier des activités où un inspecteur soutient ses enseignants. Mais jusqu'à présent, cela n'a pas été abordé. Ils ont été formés, ils accomplissent des tâches, mais nous ignorons ce qui se passe réellement. » – **Agent de gestion pédagogique du district C**



Donc, en principe, il était censé être mis en œuvre. Il aurait dû y avoir des activités de suivi. Cette année, pour des raisons inconnues, le projet n'a pas mené de missions de suivi. La documentation n'est arrivée que récemment. Nous avons reçu quelques extraits, mais ils étaient insuffisants. Pourtant, nous savons que nos enseignants font de leur mieux. Lors de nos visites, nous essayons d'observer ce qui a été réalisé, mais nous savons qu'il y a des défis à relever. Nous sommes responsables des outils de suivi et de rapport. Cependant, cette année, aucune mission de suivi n'a encore eu lieu. » – **Inspecteur du district D**

Dans les districts de la région 1, les IEF sont légèrement plus engagés auprès du MOHEBS. Dans le district A, les inspecteurs ont récemment indiqué avoir inclus l'enseignement bilingue dans leurs visites scolaires.



Oui, des activités de suivi ont été menées, notamment par des visites en classe [pour l'enseignement bilingue] ... Mais il n'y a pas encore eu d'évaluation formelle ou de validation structurée du programme. » – **Inspecteur de district A**



[L'équipe d'inspecteurs] n'a pas toujours été en mesure d'assurer un suivi technique efficace, en raison d'un manque de ressources ou de disponibilité. » – **Inspecteur de district A**

Dans le district B, l'absence de suivi de l'IEF dans les écoles pour appuyer la mise en œuvre du MOHEBS a été attribuée au manque d'outils et de directives suffisants concernant les pratiques de suivi. Cependant, certains inspecteurs ont déclaré avoir créé leurs propres outils ou avoir intégré, à leur manière, le soutien lié au MOHEBS. Dans ce même district, les inspecteurs ont indiqué avoir mené des inspections axées sur le MOHEBS, parfois accompagnés d'un formateur du MOHEBS, mais en utilisant leurs propres outils et approches de suivi, non standardisés. Toutefois, le district B accorde une importance majeure aux résultats du CM2 (liés à un taux de réussite de 80 % dans le cadre du contrat de performance), ce qui constitue une priorité au détriment des élèves de première année (inspecteur du district B ; directeur de l'école E3).



Pour le MOHEBS au niveau des IEF, nous n'avons pas encore reçu, de la hiérarchie, d'outils qui nous permettraient véritablement d'assurer le suivi. Mais nous en créons nous-mêmes. Chaque inspecteur conçoit ses propres outils et travaille avec l'enseignant principal pour les remplir, afin d'identifier les classes de CI qui accusent un léger retard dans leur calendrier d'enseignement. » — **Inspecteur du district B**

Une autre raison attribuée à l'absence de suivi est le manque de ressources. Certains IEF ont indiqué que le seul soutien qu'ils avaient reçu pour le MOHEBS était des boîtes de matériel arrivant en retard.



*Et l'engagement – il n'y a pas d'argent reçu. Ce ne sont que des boîtes [de matériaux]. Alors maintenant, comment pouvons-nous couvrir les coûts de ce qui est arrivé? Nous devons payer pour le transport. » – **Chef de bureau du district C***

Dans l'ensemble, les inspecteurs de district ont estimé qu'ils ne disposaient pas des moyens nécessaires pour soutenir efficacement l'enseignement bilingue, en raison d'une formation insuffisante sur cette approche, d'une maîtrise limitée des langues nationales dans leurs écoles, et de l'absence d'outils de suivi. Ces contraintes s'ajoutent aux obstacles préexistants à la réalisation des visites en classe (par exemple, responsabilités concurrentes, difficultés liées au transport).

- Tous les domaines fonctionnels des bureaux de l'IEF impliqués dans le MOHEBS : bien que tous les inspecteurs des districts étudiés dans les Régions 1 et 2 aient déclaré avoir participé aux formations aux niveaux régional et de district, d'autres membres essentiels du bureau ont indiqué ne pas avoir été inclus. Notamment, les responsables de la planification, des statistiques, du suivi-évaluation et des ressources humaines au niveau du district ont rapporté ne pas avoir été intégrés à la première vague de formations sur le MOHEBS cette année (districts C et D). Cela a engendré un sentiment de frustration chez certains membres du personnel, qui se sont sentis exclus de cette réforme. D'autres agents chargés de la planification ont indiqué ne pas savoir comment procéder, faute de feuille de route ou de directives émanant du niveau central concernant la manière de planifier, de suivre et d'évaluer la mise en œuvre du MOHEBS. Cette situation a des implications majeures sur la planification des activités du district. Par exemple, les inspecteurs du district C ont signalé ne pas avoir formalisé d'inspections spécifiques pour le MOHEBS, l'intégrant comme un élément supplémentaire lors des visites d'écoles déjà prévues, lorsque le temps le permet. Le responsable de la planification n'avait pas inclus l'enseignement bilingue dans la programmation des visites scolaires.



*Je n'ai reçu aucune formation à cet égard. Je suis simplement curieux, parce que normalement, pour toute mise en œuvre, le planificateur devrait participer au début, au milieu et à la fin. Mais c'est une question de coordination. » – **Agent de planification du district D***

En effet, le personnel des ressources humaines des IEF (districts C et D), ainsi que les responsables de la planification, des statistiques et du suivi-évaluation (districts A et D), sont souvent déconnectés des enjeux liés à la mise en œuvre du MOHEBS dans leurs bureaux. Un répondant a estimé que la réforme était relativement simple à appliquer si l'enseignant de CI maîtrisait la langue nationale d'enseignement. Un autre a indiqué que l'IEF disposait de toutes les ressources nécessaires (humaines, matérielles, expertise) pour garantir le succès de la réforme (responsable de la planification du district A), ce qui contraste avec les propos des inspecteurs en contact direct avec les écoles.

Retour d'informations sur la formation et les supports du MOHEBS fournis par les acteurs au cours de la première année de mise en œuvre de la réforme

Retour sur la formation : Les inspecteurs d'académie (IAs), les inspecteurs de l'éducation familiale (IEFs) et les directeurs d'école ont largement estimé que la formation initiale de six jours avait été utile, mais insuffisante pour mettre en œuvre l'enseignement bilingue. Ils ont également critiqué l'organisation de la formation : indemnités journalières insuffisantes pour les enseignants se déplaçant sur de longues distances, difficultés à trouver des salles adaptées à la location, nécessité de libérer des écoles pour organiser des formations de masse, IEF devant payer les locations et les traiteurs (sans toujours régler les factures à temps), ainsi que des formateurs épuisés, contraints d'enchaîner les sessions pour les directeurs puis pour les enseignants. Bien que la formation ait été globalement appréciée et jugée utile, certains répondants ont indiqué qu'il faudrait accorder davantage d'importance à la pratique qu'à la théorie. Les enseignants du district B ont rapporté que la formation avait été dispensée uniquement à l'oral, sans aucun support à emporter, ce qui rendait le transfert en classe très difficile (enseignant, école E4).

Retour sur les supports : Dans les régions 1 et 2, la formation s'est déroulée entre octobre et novembre 2024. Cependant, les supports ne sont parvenus que plusieurs mois plus tard, entre février et mars 2025, et ne comprenaient que le premier manuel. À ce moment-là, les enseignants avaient déjà achevé la partie correspondante du programme, ce qui a rendu ces supports peu utiles. La plupart des écoles ont signalé ne pas disposer d'un nombre suffisant de supports et ne posséder que des copies électroniques des guides pédagogiques, ce qui pose problème pour les établissements dépourvus d'électricité (écoles E3, E4 pour le wolof). Dans une autre école, quelques exemplaires en sérère étaient disponibles, mais en quantité insuffisante (école E2). Certains enseignants ont déclaré apprécier la structure des guides pédagogiques, qui proposent un contenu riche pour les leçons, tandis que d'autres ont estimé que la quantité de matière à couvrir dans chaque leçon était trop ambitieuse (école E4).

Écoles : Les écoles ayant introduit l'enseignement bilingue pour la première fois cette année ont signalé de nombreux défis dans la mise en œuvre du MOHEBS, notamment en raison de l'absence de copies physiques des guides des enseignants, ainsi que de la livraison tardive et du nombre insuffisant de guides et de cahiers pour les élèves.



Il n'y a pas de mesures de suivi après les formations. Nous avons suivi la formation en wolof, mais il n'y avait aucun accompagnement. Nous avons dû créer nos propres livres de lecture pour que les élèves aient du matériel à lire. » – Enseignant(e), École E3

Les enseignants ont indiqué qu'ils n'étaient pas certains de l'efficacité des méthodes qu'ils utilisent. Parfois, ils se sentent désemparés. Ils ont également souligné leur préoccupation concernant la durée de l'enseignement bilingue (le double du temps) ainsi que la gestion de la progression des cours. Ils font simplement ce qu'ils estiment être juste, mais sans disposer de matériel adéquat ni de retours sur leur pratique (Enseignants, École E5).



Le MOHEBS est un peu différent... En tant qu'enseignant, vous n'êtes pas toujours certain à 100 % que la manière dont vous abordez la question soit la meilleure. Tant qu'il n'y a personne pour assurer le suivi et prodiguer des conseils, vous pouvez vous sentir perdu. C'est pourquoi de nombreux enseignants éprouvent des difficultés à dispenser le programme. Je reçois beaucoup de questions de collègues qui me demandent de l'aide... Je n'ai reçu aucune visite : aucun inspecteur ne m'a apporté son soutien à ce sujet. » – Enseignant(e), École E5

Le personnel de certaines écoles a exprimé des préoccupations concernant la transition de la L1 vers la L2 (écoles E3, E8), tandis que, dans d'autres établissements, les équipes pédagogiques ont estimé que cette transition se déroulait de manière satisfaisante (école E2). Cette tendance est confirmée par les résultats de l'enquête, qui révèlent que les enseignants sont les moins confiants quant à leur capacité à améliorer les résultats d'apprentissage et la qualité de l'enseignement bilingue au sein des écoles.

Concernant l'appui fourni par les Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF), la majorité des enseignants de Cours d'Initiation (CI) ainsi que des directeurs d'école ont déclaré n'avoir jamais bénéficié d'une visite d'un inspecteur de l'IEF visant à les accompagner dans la mise en œuvre du MOHEBS. Aucun dispositif de formation continue ou de renforcement des capacités, organisé par l'IEF, n'a été proposé aux directeurs ni aux enseignants dans les districts A, B, C ou D. Sur le plan du développement professionnel, le MOHEBS n'a pas été intégré aux sessions de Conseil d'Animation Pédagogique – Initial (CAP-I) ou Élémentaire (CAP-E), comme l'ont signalé les équipes des districts et des établissements des régions 1 et 2. Par ailleurs, les Comités Départementaux de Coordination (CODEC) n'ont pas été mentionnés comme ayant été mobilisés pour soutenir le MOHEBS, bien que les directeurs d'école, déjà formés, puissent être sollicités pour conduire des observations de classes, conformément aux pratiques habituelles (voir la section relative à la question de recherche n°1).

En l'absence d'observations de classes réalisées par des inspecteurs relevant de l'Inspection Académique (IA) ou de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF), ainsi que de formations de recyclage, de séances de remédiation et de réunions CAP-I/E, les groupes WhatsApp et les visites de classes effectuées par les directeurs d'école ont été identifiés comme les principales sources de soutien pour les enseignants chargés de mettre en œuvre la réforme (districts B, C). Les enseignants de l'école E5 ont rapporté avoir bénéficié d'observations liées au MOHEBS de la part du directeur, mais pas de la part des inspecteurs, d'autres enseignants ou du CODEC. Dans certaines écoles, bien que les directeurs soient formés et motivés, ils ne maîtrisent pas la langue du MOHEBS utilisée dans l'établissement, ce qui limite leur capacité à assurer un suivi pédagogique efficace (districts A et C). Toutefois, tous les directeurs d'école ne donnent pas la priorité au MOHEBS ni ne maîtrisent la langue d'enseignement. Par exemple, à l'école E6, le MOHEBS n'est pas pris en compte dans les observations du directeur. Certains directeurs ont également indiqué ne pas se sentir suffisamment soutenus dans leurs efforts pour accompagner les enseignants de CI (école E2). Enfin, le personnel de l'IEF a souligné que les directeurs d'école auraient besoin d'un renforcement supplémentaire de leurs compétences afin de pouvoir soutenir efficacement les enseignants :



*Lorsqu'il s'agit des directeurs d'école, l'enseignement bilingue relève véritablement d'une question de compétence. Je ne pense pas qu'ils aient encore développé un niveau de maîtrise suffisant, contrairement aux enseignants. À l'exception des quatre directeurs principaux de la formation, nous estimons que les autres ne sont pas encore suffisamment préparés pour offrir un soutien adéquat. Il est nécessaire de les former à nouveau—en leur proposant une formation approfondie, peut-être par le biais de cours en ligne ou de cours de langue—afin qu'ils puissent avoir encore plus confiance en eux que les enseignants. C'est là le principal défi » – **Chef de bureau du district B***

Alors que les directeurs d'école ont visité les salles de classe de CI pour effectuer des observations, les enseignants de toutes les écoles de ces deux régions souhaitent davantage d'observations en classe de la part des inspecteurs de l'IEF et des formateurs.

En ce qui concerne les autres acteurs du milieu scolaire, les représentants des parents de la CGE et de l'APE ont déclaré être familiers avec la réforme du MOHEBS. La plupart ont participé au processus d'élaboration de la carte linguistique et ont exprimé leur approbation quant à l'utilisation des langues nationales. Ils ont indiqué que, de manière générale, les parents sont informés de la mise en œuvre du MOHEBS (certains enseignants ont toutefois précisé que ce n'est pas le cas de tous). Cependant, le

manque de matériel lié au MOHEBS empêche les élèves d'apporter des ressources à la maison, ce qui limite l'implication des parents dans les devoirs (enseignants, école E5).

Les maires et les représentants des collectivités territoriales interrogés dans le domaine de l'éducation ont déclaré ne pas avoir été officiellement informés du MOHEBS. Ils ont indiqué ne pas être formellement inclus ni impliqués dans sa mise en œuvre. Ils en ont plutôt pris connaissance à la télévision ou lors de visites dans les écoles.

Mise en œuvre du MOHEBS dans une région plus expérimentée

Contrairement aux régions 1 et 2, l'engagement de la classe moyenne dans la mise en œuvre de la politique du MOHEBS est beaucoup plus fort dans la région 3, qui était soutenue dans le cadre du programme LPT et, jusqu'en février 2025, par le programme RELIT de l'USAID.

IA : Le personnel des Inspections Académiques (IA) possède une connaissance approfondie de l'enseignement bilingue, ayant participé au LPT depuis 2016, ainsi qu'à l'élaboration de la carte linguistique, aux formations MOHEBS et aux activités de mobilisation communautaire. Le point focal MOHEBS est le chef du bureau de la gestion pédagogique. Bien que l'IA ne dispose pas d'un mandat direct pour soutenir l'enseignement primaire, dans la région 3, elle a collaboré avec le Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) afin d'intégrer des modules d'enseignement bilingue dans la formation initiale des futurs enseignants (chef de service régional, point focal MOHEBS, responsable de la gestion pédagogique – région 3). Cette démarche est essentielle, car la rotation et le transfert des enseignants ont un impact significatif sur la continuité des politiques dans la région, en raison d'un taux élevé de départ des enseignants formés. Veiller à ce que les nouveaux enseignants bénéficient d'une formation de base en enseignement bilingue allège la charge pesant sur le niveau intermédiaire, qui devrait autrement organiser chaque année des formations à partir de zéro.



Le CRFPE est responsable de la formation initiale de tous les enseignants. Actuellement, ici [Région 3], une cohorte de 200 élèves-enseignants suit une formation. Le MOHEBS a été intégré aux modules de formation, ce qui montre que la réforme est dûment prise en compte dans la formation initiale des enseignants. » –

Chef de bureau de la région 3

IEF : Dans les deux districts visités de la région 3, l'enseignement bilingue des langues nationales est davantage institutionnalisé, reflétant en partie une tradition plus ancienne de soutien au bilinguisme (chef de bureau de la région 3 ; agent de suivi et d'évaluation du district F ; directeur d'école et enseignant, écoles E11, E12). Le personnel du district E a indiqué que ce district ne rencontrait pas de problèmes majeurs dans la mise en œuvre du MOHEBS. Le chef de ce district a déclaré qu'il y avait suffisamment de matériel, puisqu'il en voit dans les sacs à dos des enfants. Cependant, une préoccupation majeure concerne les compétences linguistiques des inspecteurs de l'IEF, qui ne maîtrisent pas toujours la langue du MOHEBS dans leurs circuits scolaires. Un exemple donné est qu'il peut n'y avoir que deux locuteurs de pulaar dans une IEF, ce qui complique la coordination d'un soutien adéquat aux écoles élémentaires de langue pulaar.

Le personnel du district E a indiqué organiser ses activités autour d'un plan d'action annuel et mensuel, accompagné d'un calendrier de visites scolaires à effectuer chaque semaine et chaque mois. Les visites d'encadrement des enseignants, liées au MOHEBS, figurent parmi les priorités définies dans ce plan. Les districts et les directeurs d'école ont mis l'accent sur l'utilisation de l'outil de coaching SFMO, développé dans le cadre de RELIT, comme cadre structurant pour l'observation de l'enseignement bilingue (inspecteur du district E ; directeurs d'école E9, E10). Vous trouverez une analyse de cet outil dans la section suivante. Dans un district, une analyse des données d'évaluation sur deux ans a été réalisée, concluant que l'introduction des langues nationales avait amélioré le rendement des élèves (inspecteur du district E).

Le chef du district F a indiqué que toutes les écoles sont tenues d'inclure au moins trois des neuf sessions annuelles de leur CAP-E consacrées à l'enseignement bilingue, et que des inspecteurs assistent parfois à ces sessions. Par ailleurs, les districts E et F ont signalé disposer de groupes WhatsApp pour les enseignants, afin de partager leurs expériences concernant la mise en œuvre du MOHEBS, ce que les enseignants ont également confirmé.

Toutefois, les deux districts ont indiqué que les séances de planification visant à étendre l'enseignement bilingue à un plus grand nombre de matières (par exemple, les mathématiques), ainsi que les séances de rattrapage du MOHEBS, ont été annulées en raison de la fin du programme RELIT. Un engagement existe pour poursuivre la mise en œuvre de la réforme, mais des inquiétudes subsistent quant à la manière de soutenir la formation des enseignants à l'avenir, compte tenu du taux élevé de transfert d'enseignants dans la région (considérée comme une zone de départ). Le personnel du district a appelé à étendre la formation aux enseignants d'autres niveaux, ce qui faciliterait la répartition des effectifs. Le MOHEBS a été décrit comme une réforme « exigeant beaucoup d'énergie » et, en l'absence de soutien de la part des partenaires, il nécessite une attention et des ressources supplémentaires, qui restent toutefois rares (responsable du suivi et de l'évaluation du district F).

- Tous les domaines fonctionnels des bureaux de l'IEF impliqués dans le MOHEBS n'ont pas été mentionnés : le responsable des ressources humaines du district E a déclaré qu'il n'avait pas été formé au MOHEBS et n'a pas mentionné le LPT. Il précise que son rôle est de s'assurer que les enseignants placés dans les écoles parlent la langue de la communauté. De même, le membre du personnel du district F chargé de la gestion pédagogique a déclaré qu'il n'avait pas été formé au MOHEBS mais qu'il avait de l'expérience dans le domaine du LPT.

CODECs : Les CODECs du district E sont directement impliqués dans le soutien pédagogique lié au MOHEBS. Les inspecteurs du district E ont signalé que certains présidents de CODEC sont bien positionnés pour appuyer le MOHEBS. L'employé des ressources humaines a déclaré que les CODECs organisent une réunion mensuelle des enseignants du MOHEBS en dehors des heures de classe afin de discuter des questions liées à l'enseignement bilingue (district E). Un effort de planification est en cours en début d'année pour établir le calendrier des sessions CAP. Les calendriers CAP-E recueillis dans les écoles du district F indiquent également que RELIT fait partie des sujets de discussion prévus dans ces établissements.



Un plan solide a été élaboré par les divers CODEC en ce qui concerne ces langues nationales. » – **Agent des ressources humaines du district E**

Écoles : Les établissements scolaires visités dans le district F participent à l'enseignement bilingue depuis le lancement du projet pilote du LPT. Ils utilisent toujours les manuels et le matériel fournis par le LPT, et les répondants ont mentionné certaines approches du LPT (par exemple, les évaluations des élèves, les clubs de lecture) qui ne font pas partie du déploiement actuel du MOHEBS, mais qu'ils ont appréciées.

Les écoles ont déclaré avoir reçu des visites d'observation en classe de la part des inspecteurs de l'IEF, qui utilisent des outils de coaching spécialement conçus pour les classes de CI en enseignement bilingue. Les directeurs d'école considèrent le programme MOHEBS comme une priorité lors de ces visites. Celles-ci sont réalisées à l'aide de l'outil de coaching développé dans le cadre du projet RELIT. Un directeur d'école a indiqué qu'il rend visite à ses enseignants du MOHEBS deux fois par mois. Un autre a souligné que la lecture constitue une priorité absolue dans son établissement, qu'il effectue régulièrement des visites auprès des enseignants et qu'il utilise l'outil de coaching lors de ces interventions. Cet outil est apprécié par les directeurs comme un moyen efficace de suivre la progression des enseignants.

Trois des quatre écoles de cette région ont déclaré disposer d'un nombre suffisant de guides pédagogiques et de manuels pour les élèves dans la langue nationale (école E9). L'une d'elles a indiqué qu'elle avait besoin de davantage de manuels, car l'école devait les photocopier afin d'en fournir suffisamment aux élèves — une tâche difficile en l'absence de budget de fonctionnement ou de

photocopieur sur place (école E10). Lorsqu'on leur a demandé quels aspects de la réforme ils préféraient, la réponse la plus fréquente des répondants a été les documents (guides et manuels), suivis de la formation. Certains ont également estimé que la formation initiale était trop courte, la demande la plus courante étant de bénéficier d'une formation de recyclage.

Les directeurs d'école et les enseignants ont également signalé que la mise en œuvre se déroule désormais sans heurts et qu'ils constatent des résultats concrets. Les directeurs ont indiqué que les enseignants et les élèves semblent apprécier l'approche de l'éducation bilingue (écoles E9, E10, E11, E12). Les élèves comprennent plus rapidement et participent davantage (directeur de l'école E12). Les enseignants ont précisé que le passage de la langue maternelle (L1) à la langue seconde (L2) s'effectue de manière fluide :



*Depuis l'introduction des langues nationales, nous avons constaté une nette amélioration des niveaux de lecture chez nos enfants. Nous avons clairement observé sa contribution à l'amélioration de la lecture, notamment dans le transfert de la L1 à la L2. Nous avons remarqué que de nombreux sons de lettres et de syllabes se lisent de la même manière. Ainsi, une fois le transfert vers la L2 – c'est-à-dire le français – effectué, cela ne posera pas de problème. Le processus se déroule bien. » – **Directeur d'école E9***

En ce qui concerne les parents et la communauté, l'IEF a indiqué que RELIT avait contribué à l'organisation de forums communautaires visant à expliquer le MOHEBS aux parents. Le personnel de l'IEF ainsi que les directeurs d'école ont rapporté que certains parents continuent de poser des questions sur les raisons pour lesquelles leur enfant apprend une langue nationale, mais qu'ils se montrent satisfaits une fois les explications fournies. Un directeur d'école a précisé qu'il avait discuté du MOHEBS avec le comité de gestion de l'école et les associations de parents afin de sensibiliser ces derniers et d'éviter tout malentendu quant aux raisons pour lesquelles leur enfant lit du wolof à la maison (directeur d'école E9).

Les représentants territoriaux de la collectivité interrogés dans le district E sont informés de certaines activités liées au MOHEBS et y ont participé (communes C9, C10, C11, C12). Les communes de la région réclament une meilleure coordination et un partage accru des informations concernant le MOHEBS (communes C9, C11). Par exemple, un représentant d'une commune urbaine (commune C9) du district E a expliqué que le MOHEBS n'est pas bien compris par toutes les communes, ce qui limite leur capacité à soutenir la réforme :



*Pour expliquer au maire ce qu'est le MOHEBS... si vous l'appeliez aujourd'hui et lui demandiez de parler du MOHEBS, il ne pourrait pas répondre. C'est la réalité actuelle. Nos gouvernements locaux ne connaissent pas très bien le projet, et c'est également un fait. Il est nécessaire d'établir une bonne communication avec nos autorités locales, car ce n'est qu'ensuite qu'elles pourront envisager ce qu'elles peuvent apporter. » – **Représentant municipal pour l'éducation C9***

b. Outil et conception SFMO

Quel type d'outil les répondants veulent-ils?

Au cours de la première année de mise en œuvre, le personnel de l'IEF dans les régions a vivement exprimé le besoin d'un outil pour les accompagner dans le suivi des MOHEBS et l'encadrement des enseignants en enseignement bilingue. Le personnel a également sollicité un outil ainsi que des directives pour évaluer les pratiques pédagogiques et le rendement des élèves en matière de CI.

Les participants, à tous les niveaux de l'étude, ont été interrogés sur leurs points de vue concernant les caractéristiques d'un nouvel outil potentiel destiné à recueillir des données sur l'enseignement et l'apprentissage en classe précoce, ainsi qu'à contribuer à l'amélioration des performances des élèves. Les répondants ont formulé les suggestions suivantes :

- La plupart des personnes interrogées souhaitent un outil numérique, bien que celles des écoles du district E aient indiqué que le papier est plus utile lorsque l'électricité est peu fiable. Certains privilégient les tableaux de bord (visualisations), tandis que d'autres préfèrent les bases de données.
- On a vivement insisté pour qu'un outil soit ancré et testé dans les réalités locales, en collaboration avec le personnel qui l'utilisera. Il a été souligné que cet outil ne devrait pas être développé uniquement au niveau central, par des personnes n'ayant pas participé à la collecte récente des données, puis diffusé en cascade. De plus, comme les directeurs d'école utilisent déjà de nombreux outils, tout nouvel outil devrait être intégré aux dispositifs existants, plutôt que de constituer un ajout supplémentaire.
- Les enseignants ont tendance à vouloir recueillir des informations sur les antécédents et les conditions de vie des enfants à leur domicile.

Analyse de l'outil SFMO

Comment la conception de l'outil SFMO répond-elle aux besoins en données, aux capacités et aux pratiques aux niveaux de l'école primaire, de l'IEF et de l'IA ? Quelles améliorations ou adaptations pourraient être envisagées pour d'autres régions ? L'outil SFMO a été initialement développé dans le cadre du programme RELIT et est désormais géré par le ministère de l'Éducation élémentaire sous la forme d'un Google Form. Son objectif principal est de surveiller la fidélité de la mise en œuvre du MOHEBS en recueillant des données complètes auprès des inspecteurs et du personnel de terrain concernant l'enseignement en classe, le soutien aux enseignants, ainsi que la disponibilité et l'utilisation des matériels. Dans sa version actuelle, l'outil SFMO reflète davantage une perspective nationale de suivi qu'un outil pratique destiné à soutenir l'amélioration pédagogique.

L'outil intègre les principaux besoins nationaux en matière de données, tels que la disponibilité du matériel pédagogique du MOHEBS, l'adoption d'approches d'enseignement bilingues, ainsi que la fréquence et les perceptions concernant l'encadrement des enseignants spécifique au MOHEBS, aux sessions du CAP-I et du CAP-E, et aux communautés de pratique sur WhatsApp. Cependant, sa conception soulève plusieurs défis pour une utilisation décentralisée, notamment au niveau des établissements scolaires:

Non conçu pour une utilisation au sol : Le format Google Forms facilite l'analyse centralisée des données (par exemple, aux niveaux national et international), mais la longueur importante de l'outil, les champs obligatoires et le format numérique et en ligne le rendent difficile à utiliser de façon routinière par les inspecteurs, en particulier dans les régions à faible connectivité.

- Étant donné que les directeurs d'école sont les principaux acteurs du soutien aux enseignants, l'absence d'une version adaptée à ces derniers limite la pertinence de l'outil pour l'amélioration continue de l'enseignement au sein des établissements scolaires.
- Contrairement aux formulaires *d'encadrement* existants, qui prévoient un espace dédié aux commentaires sur la pratique enseignante et les actions à entreprendre, la composante d'observation en classe de l'outil SFMO est principalement binaire (oui/non), privilégiant davantage la conformité à l'approche qu'une évaluation des compétences des enseignants. Son format, notamment l'obligation de remplir chaque item avant de passer à la page suivante, ne favorise pas aisément la discussion ni le retour d'information.

Chevauchement avec les outils de collecte de données existants : L'outil duplique certaines informations déjà recueillies à l'aide d'outils existants, tels que la scolarisation dans StatEduc ; l'encadrement des enseignants et les activités CAP-I/E via des rapports trimestriels ; l'existence de pré-tests et d'évaluations à travers des rapports existants ; ainsi que la participation des comités de gestion des écoles au MOHEBS, documentée dans des rapports relatifs aux activités du plan d'action volontariste. Cela soulève des préoccupations quant à la redondance et à la charge imposée aux répondants. Par ailleurs, certaines données peuvent être collectées directement par l'inspecteur (par exemple, des informations sur la fréquence des échanges WhatsApp) ou de manière plus efficace lors d'autres visites

scolaires de routine (par exemple, des données sur la disponibilité du matériel MOHEBS lors des inspections régulières pour le rapport de rentrée).

Bien que certaines orientations et certains outils soient nécessaires pour faciliter le soutien des IEF et des directeurs d'école dans la mise en œuvre du MOHEBS, l'outil SFMO, dans sa forme actuelle, ne semble pas remplir efficacement cet objectif. En revanche, des indicateurs spécifiques au MOHEBS pourraient être intégrés aux outils et aux processus de collecte de données existants. Pour d'autres informations, telles que les retours sur l'encadrement ou les besoins en formation complémentaire, les points focaux du MOHEBS pourraient recueillir des données de manière formelle lors de réunions de feedback avec les CODEC et les IEF, ou de manière informelle via les groupes WhatsApp.

L'outil³ de coaching développé dans le cadre de RELIT se concentrait davantage sur l'observation en classe et les évaluations d'apprentissage des élèves. Cet outil est toujours utilisé activement dans les écoles des districts E et F visitées pour l'étude. Les entretiens et les groupes de discussion au niveau de l'IEF et de l'école suggèrent qu'il continue d'être utilisé pour structurer l'*encadrement* du MOHEBS et semble être apprécié par le personnel de l'IEF et les directeurs d'école, qui ont également reçu une formation sur son utilisation. Il peut s'agir d'une meilleure option que l'outil SFMO pour le déploiement, bien que l'équipe de mise en œuvre du MOHEBS devrait également envisager un chevauchement potentiel avec l'outil d'observation en classe du PAAME (voir **Error! Reference source not found.**).

c. Demandes des participants à l'étude concernant l'appui du MOHEBS

- Les inspecteurs de l'IEF et les directeurs d'école ont exprimé le souhait d'organiser davantage de sessions de formation continue pour les enseignants, notamment en raison des taux élevés de mobilité dans la région. La durée de la formation initiale a été jugée insuffisante.
- Une suggestion émanant d'un directeur d'école consiste à offrir une formation bilingue aux enseignants des autres classes. Ces derniers peuvent hésiter face à la réforme, car ils ne comprennent pas encore son fonctionnement. Une telle formation faciliterait le remplacement d'un enseignant absent en début d'année, en garantissant que tous les enseignants maîtrisent les méthodes.
- Un directeur d'école a déclaré que le mécanisme d'échange relatif aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du MOHEBS n'était pas suffisamment développé. Les activités antérieures (formations, réunions et échanges) sont restées inactives depuis l'arrêt de RELIT. Or, ce type de partage d'informations est essentiel pour informer les inspecteurs des obstacles rencontrés par les enseignants, ainsi que pour tenir ces derniers informés des sessions CAP-I/E, dans le but de renforcer leurs compétences.
- Le personnel de l'IEF souhaiterait disposer d'outils de suivi et de conseil afin d'accompagner plus efficacement les écoles et de soutenir la pratique des enseignants. Par ailleurs, certains inspecteurs de l'IEF aimeraient bénéficier d'une formation linguistique, car certaines écoles utilisent une langue nationale qu'ils ne maîtrisent pas.
- Le personnel de l'IEF n'est pas tous également informé de la mise en œuvre du MOHEBS et n'y participe pas tous. Il demande une formation destinée aux responsables de la planification, des statistiques, du suivi et de l'évaluation, ainsi qu'aux responsables des ressources humaines, afin de mieux comprendre leur rôle dans le soutien de la réforme.
- Les directeurs d'école et les enseignants demandent de toute urgence un nombre suffisant d'exemplaires papier des guides pédagogiques, des manuels scolaires et des cahiers d'exercices dans les différentes langues nationales.
- Les inspecteurs, les directeurs d'école et les enseignants réclament des formations initiales plus longues, dépassant six jours, ainsi que des sessions de recyclage pour les enseignants.
- Les enseignants souhaiteraient un **encadrement** spécifique au MOHEBS de la part des inspecteurs.

³ Remarque : Seule une photo de la première page de l'outil de coaching était disponible pour la révision. Malheureusement, les IEF et les écoles n'ont pas partagé les versions électroniques de ce document.

Résumé des résultats de la recherche Question 3

a. Différences dans l'appui au niveau intermédiaire et l'utilisation des données entre les régions aux différentes phases de la mise en œuvre du MOHEBS

Le soutien de niveau intermédiaire à la mise en œuvre du MOHEBS est nettement plus fort dans la région qui a commencé à le faire plus tôt avec le soutien de RELIT/G2G, qui avait également participé précédemment au LPT, par rapport aux deux régions où la réforme n'en était qu'à sa première année. Dans la région qui bénéficiait auparavant du soutien de RELIT/G2G, l'enseignement bilingue a été intégré à la formation initiale des enseignants au CRFPE, les inspecteurs et les directeurs d'école organisent régulièrement des séances d'encadrement des classes de CI et de CP en utilisant les outils d'encadrement développés par RELIT, et les CODEC sont directement engagés dans les communautés mensuelles d'apprentissage des enseignants qui comprennent souvent des sujets du MOHEBS. Comme le signalent les IEF et les écoles, la lecture et les résultats des élèves se sont améliorés par rapport aux années précédentes, ce qu'ils attribuent à l'enseignement bilingue. Cependant, avec la fin du soutien de RELIT, de nombreuses activités liées au MOHEBS - y compris les formations de recyclage des enseignants - ont été suspendues. Dans l'ensemble, la réforme semble être assez bien institutionnalisée, classée par ordre de priorité dans les activités de l'IEF et intégrée dans les séances du CAP-I/E, le soutien du CODEC et les priorités des directeurs d'école. Les acteurs politiques locaux ont formellement introduit la réforme par les IEF dans les deux districts d'étude et ont pris part aux activités communautaires du MOHEBS soutenues par RELIT.

En revanche, dans les régions où la mise en œuvre a débuté durant l'année scolaire 2024-2025 avec le soutien du PAPSE, le MOHEBS ne constitue pas une priorité de planification pour les IA ni pour les IEF. Les contrats de performance et les calendriers des visites scolaires mettent l'accent sur des priorités de niveau supérieur, telles que les résultats du CFEE et l'enseignement des mathématiques dans le cadre du programme PAAME. Les inspecteurs ont signalé un manque de directives officielles, d'outils standardisés, ainsi que de formation et de moyens de transport suffisants pour appuyer l'observation en classe spécifique au MOHEBS. Les écoles ont déclaré n'avoir reçu que des copies électroniques du matériel pédagogique et, plusieurs mois après le début de la mise en œuvre, seulement le manuel de l'élève, tome 1, et ce, après que le contenu ait déjà été enseigné. De nombreuses écoles de ces régions disposent d'un accès limité à l'électricité ainsi qu'aux services d'impression et de photocopie, ce qui rend l'utilisation des outils numériques irréalisable. Les observations des directeurs d'école et les groupes WhatsApp constituent les principaux supports pédagogiques pour les enseignants engagés dans l'enseignement bilingue dans les zones récemment concernées par le MOHEBS. Les enseignants et les directeurs d'école ont souvent exprimé un sentiment d'isolement dans la mise en œuvre de l'enseignement bilingue, tandis que les CODEC ne sont pas suffisamment mobilisés pour accompagner les défis pédagogiques liés au MOHEBS. Par ailleurs, les représentants politiques locaux ont indiqué n'être informés du MOHEBS que de manière indirecte (par le biais de la télévision ou lors de leurs propres visites scolaires), ce qui traduit un décalage dans l'engagement des parties prenantes locales vis-à-vis de la réforme. Ce manque de soutien systémique, caractérisé par un suivi limité après une formation initiale de six jours et l'absence de matériel didactique et d'apprentissage adapté au MOHEBS, conduit pour la première fois les enseignants d'IC en formation bilingue à se sentir isolés et incertains dans leur pratique.

Alors que toutes les régions sont confrontées à des difficultés en termes de disponibilité des ressources et de rotation élevée des enseignants, la présence d'un soutien technique soutenu et d'un engagement plus fort de la classe moyenne dans la région précédemment soutenue dans le cadre de RELIT/G2G semble avoir permis une mise en œuvre et une adaptation plus aisées de la réforme. Cependant, les connaissances sur le MOHEBS étaient inégales parmi le personnel des bureaux de l'IA et de l'IEF dans toutes les régions, les responsables de la planification, des statistiques, du suivi et de l'évaluation et les responsables des ressources humaines étant souvent au courant de la réforme (par leur participation à la *carte linguistique* ou la fourniture de données pour l'organisation de formations), mais sans formation, ni outils, ni conseils sur la façon dont ils devraient soutenir le MOHEBS dans leur rôle.

b. Utilité et conception de l'outil SFMO pour la suivi des MOHEBS

Développé à l'origine avec le soutien de RELIT et maintenant géré par le DEE, l'outil SFMO a été conçu pour suivre les principales dimensions de la mise en œuvre du MOHEBS, telles que les pratiques en classe, les activités de soutien et la disponibilité du matériel. Cependant, l'analyse de sa conception, à la lumière des résultats d'une recherche plus générale, suggère qu'il est mal adapté aux réalités et aux capacités quotidiennes des inspecteurs et des directeurs d'école. Sa longueur, son format binaire, ses champs obligatoires et le fait qu'il ne soit accessible qu'en ligne (via Google Forms) le rendent difficile à utiliser au quotidien dans les environnements à faible connectivité. À la différence des outils existants de coaching et d'observation des leçons, l'outil SFMO offre peu d'espace pour orienter de manière formative les enseignants. Il fait également double emploi avec les données déjà recueillies par d'autres instruments (par exemple, sur les inscriptions, le soutien en classe ou la participation des CGE), ce qui soulève des questions quant à la redondance et aux charges de travail liées à la production de rapports. De plus, il semble avoir été conçu pour être utilisé par les inspecteurs de l'IEF et les autres points focaux du MOHEBS, ce qui ne correspond pas au rôle central des directeurs d'école dans le soutien aux enseignants. Bien qu'il puisse aider à répondre aux besoins nationaux en matière de suivi, il est peu probable qu'il renforce la pratique de l'enseignement, à moins qu'il ne soit rationalisé et intégré de manière plus étroite aux routines existantes de soutien et de planification des enseignants. En revanche, l'outil de coaching, encore utilisé dans la région visitée et précédemment soutenu par RELIT/G2G, semble mieux adapté à l'engagement au niveau scolaire et pourrait servir de base plus pratique à un outil de suivi du MOHEBS. Dans l'ensemble, compte tenu des appels lancés par les acteurs sur le terrain en faveur de l'élaboration d'outils qui reflètent les réalités du terrain et les processus existants, l'outil SFMO sous sa forme actuelle nécessiterait des ajustements majeurs pour être pertinent et utilisable par les IEF, les CODEC et les écoles qui appuient et mettent en œuvre le MOHEBS.

c. Perceptions des interventions les plus efficaces et les plus durables

Dans les IA, les IEF et les écoles des régions actuellement soutenues par le programme PAPSE, les répondants ont identifié la formation, les groupes WhatsApp MOHEBS et les observations des directeurs d'école comme étant les plus efficaces. Bien que le matériel et le soutien des inspecteurs aient été appréciés, ils ont eu moins d'impact, car ils sont arrivés en retard et ne sont pas disponibles en grande partie sous forme physique. Les visites des inspecteurs dans le cadre du MOHEBS ont par ailleurs été très rares. En revanche, dans la région qui bénéficiait du soutien de RELIT/G2G, le personnel scolaire a trouvé que le matériel d'enseignement et d'apprentissage, les formations (initiale et de recyclage) ainsi que les visites d'encadrement avaient un impact. L'outil de coaching RELIT a été particulièrement apprécié dans cette région pour permettre une observation structurée et un retour d'information.

Une formation de recyclage, en particulier pour les enseignants et les directeurs d'école, a été largement considérée comme essentielle, compte tenu du roulement fréquent du personnel dans les régions rurales. Les répondants ont également insisté sur la nécessité d'une formation dans un plus grand nombre de classes et de matières afin d'améliorer la compréhension de l'enseignement bilingue à l'échelle de l'école. Les directeurs d'école ont exprimé le souhait de pouvoir partager plus souvent les défis et les stratégies avec leurs pairs et les inspecteurs, ce qui laisse entendre que les forums d'échange et les boucles de rétroaction entre les écoles, les IEF et les IA sont insuffisants. Dans les régions où la mise en œuvre a commencé plus tard, les obstacles les plus souvent cités étaient les pénuries de matériel, le manque de suivi de la part des inspecteurs et l'insuffisance de la communication de la part de l'échelon central concernant les orientations relatives au suivi, à la planification et au soutien de la réforme. Il conviendrait d'étudier la possibilité d'impliquer davantage les CODEC et les autorités locales afin de répondre aux besoins en matière de soutien linguistique local, notamment dans les écoles où l'enseignant ou le directeur ne parle pas la langue nationale de l'école. Si l'enthousiasme pour le MOHEBS reste élevé parmi les enseignants, les directeurs d'école et le personnel intermédiaire, la pérennité du

programme dépendra d'une institutionnalisation plus poussée, de visites de soutien régulières et de ressources matérielles et logistiques adéquates.

Recommandations : Ressources sous-utilisées et bonnes pratiques pour soutenir la mise en œuvre du MOHEBS

Recommandations générales

- Veiller à ce que le MOHEBS soit clairement communiqué et classé par ordre de priorité, étant donné le risque que d'autres réformes nationales, telles que le PAAME, une autre priorité du ministère, éclipsent le MOHEBS en termes de soutien scolaire et de priorités pédagogiques. Par exemple, cette étude a trouvé des mentions de PAAME, mais pas de MOHEBS, dans les contrats de rendement examinés aux niveaux de l'IA, de l'IEF et des écoles.
- Veiller à ce que tous les membres du personnel des districts concernés aient une solide connaissance pratique du MOHEBS. Dans les districts visités dans cette étude, la connaissance du MOHEBS et l'étendue de l'intégration de la réforme dans les activités quotidiennes varient. Cela s'explique en partie par le fait que les formations du MOHEBS ciblent les inspecteurs. Mais comme tous les chefs de bureau ne sont pas des inspecteurs, certains membres clés du personnel de district n'ont pas été formés. Par exemple, les responsables de la planification et des ressources humaines du district E et le personnel chargé du suivi et de l'évaluation du district F ont déclaré qu'ils n'avaient pas reçu de formation en MOHEBS et qu'ils ne connaissaient pas bien la réforme. Il semble y avoir une certaine inégalité dans la connaissance et l'application du MOHEBS chez les inspecteurs par rapport aux non-inspecteurs.
- Redémarrer le financement du budget de l'école. Les écoles ont du mal à fonctionner sans budget de fonctionnement pendant plusieurs années. Cela a un impact réel sur l'enseignement et l'apprentissage, notamment en ce qui concerne le matériel pour les élèves, les coûts des sessions CAP-I et CAP-E, et le soutien aux enseignants ou aux animateurs communautaires qui organisent des sessions de rattrapage après l'école.

Niveau national

- **DEE :** Il existe un grand besoin de formations de recyclage, en particulier dans les régions qui commencent plus tard et qui bénéficient du soutien du PAPSE. Il est possible de tirer parti d'enseignants bilingues expérimentés de la région qui bénéficieraient auparavant d'un soutien dans le cadre de RELIT/G2G et qui avaient déjà de l'expérience dans le domaine du LPT. Ces formateurs pourraient être amenés à parler à des enseignants d'autres régions. Par exemple, la Région 3 a formé des locuteurs wolof, pulaar et serer, qui pourraient aider un certain nombre d'écoles dans les Régions 1 et 2.
 - Les CODEC et le CAP-E devraient être davantage exploités pour l'*encadrement des enseignants* et le soutien à la mise en œuvre du MOHEBS. Il existe un certain nombre de bonnes pratiques dans les districts d'étude (par exemple, observations conjointes des enseignants, sessions CAP-E, ressources partagées) qui peuvent éclairer l'orientation des IEF.
- **DRH :** Maintenant qu'il existe une *carte linguistique* établie, et que des profils d'enseignants par langues ont été établis, les IEF veulent voir un meilleur alignement du profil linguistique des enseignants déployés dans leurs régions. Cela crée beaucoup plus de défis pour l'IEF si les enseignants déployés dans une école ne parlent pas la langue de l'enseignement du MOHEBS. Des entretiens avec la DRH et la DFC ont indiqué que la question des profils linguistiques a récemment été intégrée dans les données nationales sur les enseignants afin de faciliter le jumelage linguistique des enseignants déployés dans les écoles.

- **DPRE** : Revoir les indicateurs de performance clés du *plan académique*, du *projet de circonscription*, et des contrats de performance pour y inclure les indicateurs et activités liés au MOHEBS. Les contrats de performance sont en cours de révision cette année, et pour l'année scolaire prochaine, ils pourraient renforcer la priorité du ministère sur l'enseignement bilingue. Cela pourrait comprendre des données sur les résultats d'apprentissage provenant d'évaluations de niveau CI et CP, des cibles pour l'établissement de priorités propres à CI et CP dans les visites d'*encadrement* (pour les inspecteurs et les directeurs d'école), le nombre de réunions du CAP-E ou du CODEC sur les problèmes de pratique liés au MOHEBS, et le nombre d'enseignants qui reçoivent une formation de recyclage du MOHEBS.
- **DFC** : Intégrer la formation MOHEBS dans la formation CRFPE de toutes les régions pour les candidats enseignants qui se concentrent sur l'enseignement dans les petites classes ; cette formation devrait avoir lieu peu avant le stage en classe. La DFC pourrait s'appuyer sur les modules MOHEBS existants utilisés dans la formation CRFPE des candidats enseignants dans la région 3. De nombreux membres du personnel de l'IA et de l'IEF ont déclaré avoir remplacé des formateurs CRFPE sur des sujets spécifiques. Ces mêmes membres du personnel sont formés au MOHEBS dans différentes langues. Il existe désormais un groupe de membres du personnel de l'IA et de l'IEF et de directeurs d'école formés qui ont de l'expérience dans l'enseignement bilingue. Ces personnes pourraient être mobilisées pour dispenser des cours aux candidats enseignants afin que les nouveaux enseignants disposent d'une base pour l'enseignement bilingue. Assurer une communication beaucoup plus systématique sur le MOHEBS à toutes les parties prenantes à tous les niveaux, en mettant particulièrement l'accent sur la manière dont les acteurs du système, les dirigeants politiques, les membres de la communauté et les parents à chaque niveau peuvent soutenir la mise en œuvre du MOHEBS.
- **DALN** : *La carte linguistique* (qui relève du mandat du DALN) semble être bien accueillie dans différentes régions, districts et écoles. À l'exception d'un village du district A et d'un autre du district C, le processus inclusif semble avoir été considéré comme un moyen positif d'ancrer la réforme du MOHEBS. Il est urgent d'apporter une aide supplémentaire aux enseignants qui travaillent dans les langues nationales. Les spécialistes linguistiques du DALN pourraient-ils être mobilisés pour mettre à disposition davantage de supports, qu'ils soient physiques ou électroniques, voire des vidéos pouvant être partagées via WhatsApp ? Les formateurs en alphabétisation des adultes pourraient-ils soutenir l'enseignement des langues nationales dans les premières années scolaires ?

IA

- **IA** : les IA sont déconnectés de la mise en œuvre du MOHEBS. Leur rôle dans la convocation des acteurs et la consolidation du retour d'information de la mise en œuvre du MOHEBS dans les IEF serait inestimable pour communiquer au niveau supérieur du DEE où se situent les défis et ce qui fonctionne. Les IA peuvent également jouer un rôle en aidant les CRFPE à inclure la formation MOHEBS dans la formation initiale des enseignants, car de nombreux membres du personnel de l'IA (et de l'IEF) servent de formateurs dans leur CRFPE local sur une base ad hoc. Les analyses d'impact peuvent également renforcer les messages du niveau national concernant la mise en œuvre du MOHEBS en tant que priorité pour les IEF.
- **CRFPE** : Il s'agit de services directement rattachés à l'IA et relevant de la responsabilité de l'IA. Certains membres du personnel de l'IA, de l'IEF et des directeurs d'école ont indiqué qu'ils soutenaient parfois la formation des candidats enseignants en raison d'un manque de formateurs. Cependant, il semble qu'il n'y ait pas de contenu lié au MOHEBS dans le programme du CRFPE dans les deux régions du PAPSE, ce qui exerce une pression plus forte sur les IEF pour qu'ils améliorent leurs compétences lorsqu'ils entrent dans le système. Il est possible d'intégrer l'enseignement bilingue dans la formation du CRFPE, ce qui faciliterait le rôle des IEF en matière de formation et de soutien. Pour ce faire, il peut être possible d'utiliser les formateurs locaux existants (par exemple, le personnel de l'IA, le personnel de l'IEF, les directeurs d'école).

IEF

- **Inspecteurs de l'IEF** : Les inspecteurs de l'IEF dans les régions qui ont commencé à mettre en œuvre le MOHEBS par la suite n'ont pas encore reçu de directives (ou d'outils) sur la conduite des

inspections du MOHEBS, et ils n'ont généralement pas établi de priorités ni élaboré de moyens structurés pour effectuer des visites en classe à cet égard. De même, aucune formation de suivi ou de recyclage n'a été organisée dans ces régions pour le reste de l'année scolaire. Dans la région précédemment soutenue par RELIT/G2G, les IEF effectuent des inspections MOHEBS dans les écoles en utilisant l'outil de coaching, et cela semble être une priorité. Cependant, dans toutes ces régions, les inspecteurs ne parlent pas toutes les langues nationales utilisées dans leur circuit scolaire, ce qui rend difficile la supervision adéquate. Compte tenu de la charge de travail et des contraintes logistiques auxquelles sont confrontés les inspecteurs de l'IEF, il semble peu probable qu'ils soient en mesure d'augmenter sensiblement le nombre de visites en classe liées au MOHEBS. Dans les districts anciennement soutenus par le RELIT, les inspecteurs ont été formés en tant qu'entraîneurs et ont reçu les outils d'entraînement pour soutenir les enseignants, et ils mènent ces activités lors de leurs visites dans les écoles. Cependant, indépendamment des contraintes de temps et de logistique, les inspecteurs pourraient être mobilisés pour canaliser davantage de soutien aux écoles grâce à des discussions avec les CODEC et les IA.

- Une bonne pratique observée dans deux districts a été le regroupement des observations en classe du MOHEBS dans le cadre de visites scolaires à objectifs multiples, ce qui rend les visites plus efficaces en termes de transport et de temps. Dans le district A, les inspecteurs de l'IEF organisent des visites scolaires (appelées *suivi intégral*) avec des objectifs multiples : observations en classe, examens CAP, rencontre avec le CGE, résolution des conflits, etc. Dans le district B, l'agent de gestion pédagogique a décrit une pratique semblable où les inspecteurs effectuent des *sorties ciblées* avec de multiples activités qui comprennent une observation en classe de la classe d'instruction bilingue du CI.
- **Planification, statistiques, suivi et évaluation de l'IEF :** Ce rôle ne faisait pas partie de la formation du MOHEBS dans certains IEF, et il n'y a pas eu d'orientation sur la façon d'inclure le MOHEBS dans la planification des visites de l'IEF. Le MOHEBS ne fait pas partie des documents examinés (*plan de travail, circonscription du projet*) ni de la programmation des visites scolaires ou des efforts de collecte de données. Sans la participation du Bureau de la planification, des statistiques et du suivi et de l'évaluation pour suivre la mise en œuvre du MOHEBS, cela affaiblit l'institutionnalisation de la réforme.

CODEC

- **CODEC.** Les CODEC sont sous-utilisés pour la prise en charge du MOHEBS. Les directeurs d'école font déjà équipe dans le cadre du CODEC pour effectuer des examens CAP ou des observations générales en classe. Le même processus pourrait être utilisé pour observer les enseignants du MOHEBS CI : ces directeurs sont formés au MOHEBS et plus proches de l'école que le bureau de l'IEF, ce qui leur permet de fournir un soutien plus rapide. Un CODEC a un *cercle de qualité* qui recrute des enseignants forts pour faire des séances d'*encadrement* pour les enseignants en difficulté. Ce modèle (faisant appel à des enseignants ou à des directeurs-formateurs compétents en MOHEBS) pourrait être coordonné par le CODEC pour appuyer la mise en œuvre du MOHEBS. Les CODEC pourraient également convoquer des sessions CAP-E sur la mise en œuvre du MOHEBS, réunissant les enseignants et les directeurs d'école des CI et des CP pour discuter des questions urgentes.

Niveau scolaire et communautaire.

- **Directeurs d'école formateurs MOHEBS :** Certains directeurs d'école ont été formés comme instructeurs dans une langue nationale dans la formation régionale MOHEBS. Si on leur en donne l'autorisation et le soutien, ils pourraient être des ressources pour fournir des observations en classe et du soutien aux enseignants du CI. Dans les IEF de la région 3, les directeurs d'école ont reçu une formation d'entraîneur et utilisent les outils d'encadrement développés dans le cadre de RELIT pour diriger l'*encadrement* dans leurs écoles et les écoles proches.
- **CAP-I :** CAP-I est un important mécanisme de formation continue pour les enseignants. Cependant, la conception du MOHEBS signifie que dans les petites écoles, le soutien spécifique au MOHEBS dont les enseignants en CI ont besoin peut ne pas être mieux servi dans un rassemblement d'enseignants de toutes les classes, car les enseignants en CI sont les seuls à

mettre en œuvre la réforme linguistique nationale. Ils pourraient être mieux servis par des séances du CAP-E, une formation et un renforcement supplémentaires, et des observations en classe de soutien. Cependant, dans les grandes écoles (comme dans le district B), le CAP-I peut encore être un mécanisme efficace de partage d'expériences pour les enseignants en enseignement bilingue.

- **Des enseignants et directeurs d'école CI qui ont réussi dans des régions ayant plus d'expérience en MOHEBS :** Les enseignants qui utilisent la réforme depuis quelques années dans différentes langues nationales pourraient être de bons formateurs pour les régions qui sont nouvelles pour le MOHEBS. Les écoles de la région 3 semblent avoir obtenu de bons résultats et ont surmonté des difficultés dans leur enseignement; ces expériences pratiques pourraient être utiles aux enseignants et aux directeurs d'école des régions 1 et 2. Compte tenu de leurs défis communs en termes de *zone de départ*, de ruralité, d'écoles polyvalentes et d'environnements multilingues, les bonnes pratiques de la Région 3 sont particulièrement pertinentes pour la Région 2.
- **Membres de la communauté (*animatrices*) formés dans la langue locale :** Certaines *collectivités territoriales* versent des allocations aux membres de la communauté pour soutenir les activités en classe. Les *collectivités territoriales* pourraient identifier des locuteurs de la langue nationale pertinente pour soutenir les salles de classe de CI, en particulier dans les écoles où l'enseignant ne parle pas couramment la langue nationale d'enseignement. De plus, les parents pourraient potentiellement être recrutés pour répondre aux besoins linguistiques.

Idées pour une assistance technique supplémentaire

- Plusieurs répondants ont demandé que les résultats de cette étude leur soient communiqués afin d'améliorer leur gestion du système éducatif.
- Il est indispensable que les enseignants mettent en place un mécanisme de retour d'information à l'échelle nationale, un mécanisme qui recueille des informations sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas en ce qui concerne la réforme du MOHEBS. Un tel mécanisme - peut-être sous la forme d'un forum - pourrait-il être organisé par un partenaire du MEN? Un tel événement pourrait être axé en partie sur le partage des résultats de cette étude et en partie sur la recherche d'idées concrètes pour l'amélioration. De plus, un mécanisme plus institutionnalisé pourrait être mis en place pour la collecte, l'analyse et l'action systématiques sur la rétroaction sur la mise en œuvre de l'enseignement bilingue.
 - À la fin des entrevues menées pour cette étude, les répondants ont souvent posé des questions sur l'avenir du MOHEBS (auxquelles la DEE pourrait répondre dans les forums susmentionnés) :
 - Quel est l'avenir de l'enseignement bilingue? Sera-t-il étendu à d'autres sujets? D'autres grades? Qu'advient-il de l'examen du CFEE – sera-t-il également bilingue? Comment les différentes langues nationales seront-elles harmonisées lors des prochains examens?
 - Compte tenu du retrait du soutien des partenaires, comment le MOHEBS sera-t-il soutenu à l'avenir? Les parties prenantes peuvent-elles s'attendre à davantage de matériel pédagogique, de formation et de recyclage, et de soutien?
- Compte tenu des contraintes logistiques auxquelles sont confrontés les inspecteurs lors de leurs visites dans les écoles, les groupes WhatsApp qui réussissent pourraient-ils être utilisés pour produire de courtes et utiles vidéos d'instruction des enseignants sur les sujets et les approches rencontrés par les enseignants en classe? Un partenaire pourrait-il travailler en collaboration avec DALN et DEE pour préparer des vidéos à partager via WhatsApp qui abordent les problèmes rencontrés par les enseignants dans l'enseignement bilingue?

Références

- Anderson, E., & Young, M. D. (2018). Un cadre de recherche pour l'efficacité des districts. *UCEA Review*, 59(3), 1-11.
- Begg, C., et Bell, S. (2024). *Le niveau intermédiaire et l'amélioration des résultats de l'alphabétisation fondamentale : nouvelles données probantes provenant des districts de meilleures pratiques au Rwanda*. RTI International. https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2025/03/Middle-tier-study_F.pdf
- Bell, S. (2025). Comprendre les logiques concurrentes du travail des bureaux d'éducation de district : le cas du Ghana. *International Journal of Educational Development*, 113, 103219. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103219>
- Childress, D., Chimier, C., Jones, C., Page, E. et Tournier, B. (2020). *Agents de changement : Nouvelles données sur le leadership pédagogique au niveau intermédiaire*. Education Development Trust. <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/change-agents-emerging-evidence-instructional-leadership-middle-tier>
- De Grauwe, A., et Lugaz, C. (2007). Bureaux d'éducation de district en Afrique de l'Ouest francophone : autonomie, professionnalisme et responsabilité. *Prospects*, 37(1), 113-125. <https://doi.org/10.1007/s11125-007-9016-z>
- Diagne, A., Soukeyna, D., Soulemane, D., et Henovi, C. (2022). *Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et l'apprentissage fondamental : Sénégal*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383300>
- Honig, M., et Rainey, L. R. (2023). *Du bricolage à la transformation : comment les bureaux centraux des districts scolaires favorisent un enseignement et un apprentissage équitables*. Harvard Education Press.
- Lugaz, C., Grauwe, P. de, UNESCO, et Institut international de planification de l'éducation. (2010). *Scolarisation et décentralisation : les modèles et les implications politiques en Afrique de l'Ouest francophone*. Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO.
- RTI International. (2023). *Rapport général sur l'auto-évaluation des capacités institutionnelles des neuf académies (RELIT)*. USAID.
- Spillane, J. P. (1996). Les districts scolaires comptent : les autorités éducatives locales et la politique éducative de l'État. *Politique Éducative*, 10(1), 63-87. <https://doi.org/10.1177/0895904896010001004>
- Tournier, B., Chimier, C., et Jones, C. (éd.). (2023). *Diriger ensemble l'enseignement et l'apprentissage : le rôle de la classe moyenne*. Education Development Trust; UNESCO. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/leading-teaching-and-learning-together-role-middle-tier>
- Tournier, B., Godwin, K., Cameron, E., & Lugaz, C. (2025). *Tirer parti du potentiel du niveau intermédiaire pour améliorer les résultats scolaires : le rôle d'un cadre d'évaluation des capacités*. Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393642>
- Banque mondiale. (2022). *Projet d'amélioration des performances du système éducatif (Sénégal)* [Rapport No PAD4623]. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/583961644420984807/pdf/Senegal-Improvement-of-Education-System-Performance-PAPSE-Project.pdf>

Annexe 1. Cadre conceptuel et questions de recherche

Domaines d'étude et pertinence par rapport aux deux questions de recherche sur l'utilisation des données et de l'information de niveau intermédiaire et le soutien pédagogique

Domaine d'étude	Question de recherche sur l'utilisation des données et de l'information pour éclairer la conception des outils	Question de recherche sur le support pédagogique de niveau intermédiaire
<i>Leadership, gestion et responsabilisation</i>	Comprendre ce que, quand et comment les données et les informations sont utilisées par les dirigeants pour prendre des décisions au niveau de l'IA et de l'IEF, en informant les priorités, la gestion et les routines de responsabilisation (y compris les contrats de performance).	Comprendre comment (et qui) détermine les priorités de l'IEF pour le support pédagogique. Déterminer comment les rôles de direction de l'IA, de l'IEF et des directeurs d'école sont compris en réponse au MOHEBS et à d'autres réformes du leadership. Identifier les approches et les stratégies de leadership adoptées par les leaders.
<i>Utilisation des données et de l'information</i>	Comprendre l'écosystème de données du niveau intermédiaire (quelles données sont collectées, comment elles sont utilisées pour soutenir les écoles) pour comprendre comment un outil de suivi pourrait s'adapter et être d'une valeur ajoutée. Comprendre quelles informations sont utilisées par les IEF pour résoudre les problèmes et comment les différentes sources de données alimentent ces pratiques.	
<i>Suivi et soutien scolaire</i>	Comprendre comment les écoles sont actuellement surveillées par le niveau intermédiaire pour la mise en œuvre du MOHEBS (quelles données sont collectées et comment elles sont analysées et utilisées pour le soutien scolaire). Comprendre comment les directeurs d'école surveillent la pratique des enseignants.	Comprendre comment la suivi et le soutien des écoles de niveau intermédiaire sont compris et mis en pratique au-delà de la collecte et de l'analyse de données quantitatives. Identifier les bonnes pratiques et les obstacles à un suivi scolaire fréquent et positif par les IEF.
<i>Capacités</i>	Identifier la disponibilité des données aux niveaux de l'école, de l'IEF et de l'IA sur les domaines de développement des capacités (en particulier sur les pratiques pédagogiques), en suivant les communautés d'apprentissage entre pairs internes et externes (CAP-I/E).	Identifier le leadership pédagogique de base et les connaissances de base du personnel de niveau intermédiaire et du personnel scolaire. Comprendre la capacité de mettre en œuvre la nouvelle pédagogie et les pratiques de soutien du MOHEBS, en identifiant les moyens d'améliorer la mise en œuvre du MOHEBS.

<i>Ressources et utilisation du temps</i>	Comprendre comment et combien les inspecteurs et les directeurs d'école consacrent leur temps à la collecte et à l'analyse des données. Comprendre comment les données sont utilisées pour orienter l'allocation des ressources humaines et matérielles à l'enseignement et à l'apprentissage de la petite enfance et aux écoles en difficulté.	Comprendre comment les inspecteurs utilisent leur temps et dans quelle mesure il est consacré au soutien pédagogique. Identifier les bonnes pratiques et les obstacles à l'allocation de temps et de ressources à l'enseignement et à l'apprentissage précoces et aux écoles en difficulté.
<i>Relations et connectivité</i>	Comprendre le type d'information et de données qui sont partagées entre les différents niveaux et le personnel, et la nature de la relation entre l'IEF et le personnel de l'école.	Comprendre le type et l'importance des relations entre les écoles et les acteurs de l'IEF qui façonnent l'apprentissage organisationnel. Identifier la manière dont l'IA, l'IEF et le personnel scolaire communiquent formellement et informellement sur les questions d'enseignement et autres, ainsi que la nature des relations globales entre le niveau intermédiaire et les écoles, qui sont essentielles pour la confiance, l'innovation et l'apprentissage.

Annexe 2. Participants à l'étude

Étude sur le terrain Répondants par niveau, rôle et type de collecte de données

	Entretien	Collection de documents et d'outils	Discussion de groupe	Analyse des réseaux sociaux	Enquête quantitative
National/MEN					
Ministères et organismes (DEE, DPPE, DALN, DFC, DRH, IGEN, DIPTIC, INEADE)	8				
Partenaires de développement (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, Agence française de développement)	4				
Région/Inspection d'Académie (3 régions)					
Inspecteur en chef de l'IA (chef de bureau)	3	3			
Responsable de la planification, des statistiques, du suivi et de l'évaluation	3				
Responsable de la gestion pédagogique et de l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage	3				
Inspecteur IA (point focal MOHEBS)	3				
Association régionale de parents d'élèves/syndicat du comité de gestion de l'école			3		
District/Inspection de l'Education et de la Formation (2 par région : 6 au total)					
Inspecteur en chef de l'IEF (chef de bureau) ou secrétaire général (1 par district)	6	6			
Responsable des ressources humaines de l'IEF (1 par district)	6				6
Responsable de la planification, des statistiques, du suivi et de l'évaluation (1 par district)	6				6
Responsable de la gestion pédagogique et de l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage (1 par district)	6				6
Inspecteurs de l'IEF (agents faisant face à l'école)			6	12	12
Commune (2 par district)					
Maire ou personnel éducatif	12				
Écoles (4 par district : 12 au total)					
Directeur d'école (1 par école)	12	12		12	12
Enseignants de première année (1re, 2e et 3e années) (1 groupe de discussion par école, 2 enquêtes par école)			12		24
Représentants des parents du comité de gestion de l'école ou de l'association des parents (1-2 par école)	12				
Total des données collectées, par outil utilisé	84	21	21	24	66