

JICA-RI Working Paper

Recherche pour le développement d'outils pour l'Evaluation systématique pour de meilleurs résultats de l'éducation (SABER): système de gestion participative des écoles, décentralisation et responsabilisation

Mesurer la qualité des politiques éducatives et de leur mise-en-œuvre pour un meilleur apprentissage : adapter pour le Sénégal l'outil de la Banque Mondiale SABER du domaine de l'autonomie et de la responsabilité de l'école

Takako Yuki, Kengo Igei, and Angela Demas

No. 113

février 2016

The logo for JICA Research Institute features the text 'JICA Research Institute' in a blue serif font, positioned above a circular graphic with a grid pattern.



JICA Research Institute

L'Utilisation et la diffusion de ce document de travail sont encouragées; Cependant, l'Institute de Recherche de la JICA demande due reconnaissance et une copie de toute publication pour laquelle ce document a apporté une contribution. Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les positions officielles de l'Institute de Recherche de la JICA ou JICA.

JICA Research Institute
10-5 Ichigaya Honmura-cho
Shinjuku-ku
Tokyo 162-8433 JAPAN
TEL: +81-3-3269-3374
FAX: +81-3-3269-2054

Mesurer la qualité des politiques éducatives et de leur mise-en-œuvre pour un meilleur apprentissage : adapter pour le Sénégal l'outil de la Banque Mondiale SABER du domaine de l'autonomie et de la responsabilité de l'école.

Takako Yuki^{*}, Kengo Igei[†], Angela Demas[‡],

Résumé:

Cette étude examine la qualité des politiques d'éducation et de leur mise-en-œuvre en ce qui concerne la gestion participative des écoles en zones rurales au Sénégal. Pour cela, nous avons adapté l'outil de diagnostic de la gestion participative des écoles SABER-SAA (System Approach for Better Education Result - School Autonomy and Accountability) de la Banque Mondiale, pour conduire une enquête auprès de différents acteurs du système éducatif du Sénégal. En termes des intentions des politiques, les évaluations montrent que le Sénégal progresse dans le renforcement des rôles des conseils d'école dans la gestion des écoles, et dans la gestion des budgets de fonctionnement au niveau municipal. Néanmoins, les données de l'enquête de terrain montrent que des différences existent entre les intentions des politiques et leur mise-en-œuvre, ainsi qu'entre les acteurs dans le degré de mise-en-œuvre. Pour ce qui est de la participation des conseils d'écoles aux activités des écoles, nous avons trouvé que lorsque les conseils d'école ont mis en œuvre les procédures, le montant de leur contribution financière envers l'école et le nombre des activités entreprises sont plus élevés. De plus, les variables sur la fonctionnalité des conseils d'école sont statistiquement significativement et positivement liées avec le taux de réussite à l'examen de sortie du primaire. Le degré de fonctionnalité des conseils d'école est appuyé par des mesures d'appui, comme la formation ou les visites de suivi. D'autres facteurs positivement associés avec un meilleur taux de réussite incluent : un point de vue identique des directeurs et des présidents des conseils d'écoles sur les responsabilités des communes dans le domaine de l'éducation, et le fait d'avoir des informations comparatives sur les résultats de l'examen de sortie du primaire (CFEE) et de les utiliser pour améliorer les établissements. Ces observations suggèrent qu'un renforcement de la mise-en-œuvre des politiques sur les conseils d'écoles participatifs, doublé d'une amélioration des liens avec les administrations subnationales sont des facteurs importants pour de meilleurs résultats des apprentissages. Enfin, nous recommandons qu'une amélioration de l'usage des informations sur les résultats des évaluations des élèves par école soit encouragée dans les zones rurales au Sénégal.

Mots clefs : SABER, approche systémique, comparaison, gestion participative des écoles, conseil d'école, conseil de gestion des écoles, participation communautaire, responsabilité, évaluation, décentralisation, éducation primaire, Sénégal, Banque Mondiale.

* Senior Researcher, Global Link Management, Inc; auteur principal: yuki.takako@glm.co.jp

† Chercheur Assistant, Institut de Recherche de la JICA

‡ Senior Education Specialist, Banque Mondiale

Section 1: introduction

En dépit des progrès remarquables accomplis vers une éducation primaire universelle, plus de 60 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire n'y vont toujours pas, et si l'on inclut ceux qui sont inscrits mais n'y acquièrent pas les bases ou abandonnent avant le CM1, ce chiffre atteint 250 millions (UNESCO 2014). Au forum économique mondial de 2015, la communauté internationale s'est engagée à redonner de vraies opportunités éducatives aux enfants qui ne vont pas à l'école, à améliorer la qualité de l'éducation et les résultats scolaires.¹

La gestion participative des écoles (GPE ou School Based Management – SBM) est un domaine prisé des politiques éducatives sur lequel les gouvernements et les partenaires techniques et financiers se sont concentrés pour améliorer la participation scolaire et l'apprentissage. La GPE est aussi considérée comme un moyen décentralisant la prise de décision en matière d'éducation du niveau central à celui de l'école (Caldwell 2005 ; Barrera, Fasih et Patrinos 2009), et l'école peut y être représentée par une quelconque combinaison des directeurs, enseignants, parents ou autres membres de la communauté, ainsi que des élèves. La décentralisation permettrait d'encourager une plus grande exigence au niveau de la qualité des enseignements, d'assurer que les écoles reflètent les priorités et opinions locales, pour ainsi améliorer les résultats et une meilleure satisfaction des bénéficiaires. En pratique, la GPE a été introduite sous diverses formes et a un impact assez variable sur les résultats scolaires.

Afin d'apprendre de façon systématique les meilleures pratiques et de pouvoir comparer les pratiques en cours à celles-ci pour aider un pays à évaluer ses systèmes de GPE et ainsi cerner les points pouvant être améliorés, la Banque Mondiale et ses partenaires ont créés des outils d'analyse sur l'Autonomie et la Responsabilité des Ecoles (ARE ou School Autonomy and Accountability – SAA). L'ARE est l'un des domaines des politiques pour lequel ont été créés et testés des outils d'analyses dans le cadre du programme SABER (Systems Approach for Better Education Results) qui a pour but de produire des données comparatives et une meilleure connaissance des politiques et institutions éducatives (Roger et Demas 2013 ; Demas et Arcia 2015). D'une manière générale, le programme SABER s'est d'abord concentré sur l'évaluation de la qualité des politiques. Il a ensuite été explicitement utilisé pour évaluer les différences existantes entre les intentions des politiques et leur mise-en-œuvre réelle, particulièrement pour les pays en développement où les capacités institutionnelles sont reconnues comme généralement faibles, ceci en réponse au feedback des parties prenantes, notamment des officiels des gouvernements des pays pilotes.

Le Sénégal, qui est l'objet de cette étude, est un pays en développement qui est pilote du programme SABER-SAA et vise à utiliser la gestion participative des écoles pour améliorer ses résultats éducatifs. Le taux brut de scolarisation (TBS) y est passé de 68% en 1999 à 86% en 2011, et le taux net de scolarisation ajusté et le taux d'achèvement du primaire ont atteint respectivement 76% et 61% en 2011.

Cependant, ce progrès du taux de scolarisation masque la faible proportion des élèves maîtrisant la lecture et les mathématiques après leurs premières années de scolarisation ([République du Sénégal, 2013](#)). Les problèmes de qualité et d'accès sont plus importants dans les zones rurales qu'urbaines (par ex., [CONFEMEN, 2007](#); [Lewin and Sabates, 2011](#); [Bold et al., 2011](#); [Montgomery and Hewett, 2005](#)). Comme le suggère [Ndiaye \(2006\)](#), étant donné les besoins éducatifs énormes du Sénégal, tant en termes qualitatifs que quantitatifs, il est devenu essentiel d'améliorer le système en développant les capacités de la société civile. De fait, l'actuelle stratégie nationale de l'éducation (PAQUET² 2013-2025) aborde, en se basant sur la

¹ Déclaration d'Incheon. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (<https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>).

² Programme d'Amélioration de la Qualité et de l'équité de la transparence dans l'éducation

stratégie précédente³, trois problèmes principaux : (a) l'accès insuffisant, (b) la mauvaise qualité de l'éducation, et (c) la non-efficacité de la gouvernance scolaire (République du Sénégal, 2013). Pour la gouvernance scolaire, les objectifs de la nouvelle stratégie du secteur éducatif incluent une déconcentration et une décentralisation effectives des subventions gérées efficacement au niveau des écoles, et une meilleure responsabilisation à tous les niveaux.

L'objectif de notre étude est donc d'examiner les intentions des politiques dans le domaine de la Gestion Participative des Ecoles et de l'Autonomie et Responsabilité des Ecoles. Le but est de cerner les manques qu'il importe de combler pour améliorer la performance des services éducatifs et particulièrement les résultats des apprentissages dans les écoles primaires publiques rurales. En se basant sur l'outil de diagnostic SABER-SAA de la Banque Mondiale, nous avons développé un outil complémentaire, une série de questionnaires à rubrique pour collecter des informations détaillées sur les politiques en place, leur mise-en-œuvre et sur les contextes locaux. Cet outil complémentaire a été utilisé en 2013 pour des entretiens effectués avec des officiels du ministère de l'éducation, des directeurs d'école et des présidents de conseil d'école. Leurs opinions ont été collectées et les fichiers administratifs ont été relevés.

Dans la section 2, nous expliquons le cadre analytique qui est basé sur SABER. La section 3 est une analyse qualitative des intentions politiques qui met à jour et détaille l'évaluation SABER-SAA de la Banque Mondiale de 2011-2012. La section 4 explique les statistiques descriptives sur la mise-en-œuvre des politiques et présente des analyses empiriques. Enfin, la section 5 discute des ramifications pour les réformes politiques et les différents mécanismes d'évaluation.

Section 2 : cadre analytique

2.1 Cadre d'évaluation des systèmes de gestion participative des écoles pour l'amélioration des résultats scolaires

Pour évaluer la qualité du système de Gestion Participative des Ecoles - les intentions des politiques -, notre étude adapte un cadre de ce qui importe le plus dans le domaine de l'autonomie des écoles et la responsabilité (SAA) pour l'amélioration des résultats éducatifs. Les outils et le cadre théorique du SAA ont été développés par la Banque Mondiale en collaboration avec la JICA et d'autres partenaires au sein du programme SABER en se basant sur les meilleures pratiques globales et des preuves empiriques (cf. Demas et Arcia 2015 pour le détail).

Le cadre SABER-SAA cherche les combinaisons de pratiques managériales qui importent pour réussir (figure 1). Comme noté par Arcia et al (2014), même si ces pratiques font toujours l'objet d'études, l'expérience des 30 dernières années indique que combiner l'autonomie de gestion, l'évaluation des apprentissages, et la responsabilité vis-à-vis des parents et autres parties prenantes tend à produire une bonne qualité des écoles et améliore les apprentissages (Bruns, Filmer, et Patrinos 2011). Une gestion de l'école plus autonome – avec un vrai pouvoir de gestion – permet un rôle plus important aux conseils d'école qui peuvent inclure les représentants des bénéficiaires, comme des parents et des membres de la communauté, et le conseil d'école peut ainsi devenir une ressource pour la direction de l'école pour mettre en œuvre les services éducatifs envers les bénéficiaires. Bien que la responsabilité n'ait pas été initialement liée avec l'autonomie des écoles, le concept d'autonomie avec responsabilité a pris de l'importance dans les années 1990 (Demas et Arcia 2015). Les résultats des études PISA suggèrent qu'une combinaison d'autonomie et de responsabilité tend à être associée à de

³ PDEF 2001-2011 ("Programme décennal de l'Education et de la Formation"), cf. Ministère de l'Education 2003 pour le détail.

meilleurs résultats scolaires (OCDE 2011). Ainsi l'expérience des pays performants au PISA montre que les systèmes où les écoles ont le plus d'autonomie dans l'allocation des ressources et qui publient leurs résultats des examens sont plus performants que ceux où les écoles ont moins d'autonomie.

Le cadre d'analyse SABER-SAA est un ensemble d'indicateurs, détaillant les objectifs des politiques et les différentes actions, qui sont utilisés pour évaluer et comparer les systèmes et les politiques de gestion participative des écoles dans le domaine de l'autonomie des écoles et de la responsabilité pour améliorer les performances des écoles (tableau 1). Cinq indicateurs détaillés ci-dessous, basés sur les preuves empiriques de divers pays (cf. Bruns, Filmer et Patrinos 2011 pour une revue des recherches sur le sujet et Demas et Arcia 2015 pour les preuves pour chaque objectif des politiques de SABER-SAA), ainsi que la conscience des différences de contexte entre pays, comme la capacité des acteurs locaux, peuvent affecter l'efficacité des réformes dans le domaine de l'autonomie des écoles⁴ :

Objectif des politiques n°1 : « autonomie dans la gestion des budgets » est évalué selon le degré d'autonomie des autorités locales et des écoles vis-à-vis des fonds et des budgets, ce qui peut permettre une meilleure prise en compte des intérêts des parents et autres acteurs locaux ainsi qu'à des améliorations dans l'efficacité de gestion ;

Objectif des politiques n°2 : « autonomie dans la gestion des personnels » est évalué selon le degré d'autonomie des autorités locales et des écoles sur les nominations et affectations du personnel

Objectif des politiques n°3 : « rôles des conseils d'écoles dans la gouvernance scolaire » est évalué selon le degré de participation des conseils d'écoles dans les activités et les finances de l'école, et comment ceux-ci sont organisés pour permettre une meilleure compréhension de leurs rôles de manière transparente et inclusive

Objectif des politiques n°4 : « évaluations des élèves et des écoles » est évalué en regardant les évaluations régulières, ceci étant une condition indispensable à la responsabilisation, ainsi qu'à l'utilisation régulière et à la publicité des résultats des évaluations par les acteurs de tous les niveaux pour permettre des ajustements pédagogiques, opérationnels, ou de personnel pour améliorer les performances des élèves

Objectif des politiques n°5 : « responsabilisation des écoles » est mesuré par la manière dont les acteurs reçoivent les informations concernant leur école, ainsi que la manière dont les écoles suivent leurs propres règles.

2.2 Un cadre analysant les intentions des politiques ainsi que leur mise-en-œuvre

Les résultats des apprentissages ne dépendent pas seulement des intentions des politiques et du cadre institutionnel dans lequel elles opèrent, mais également du fait que ces politiques et ce cadre soient effectifs au niveau local et des écoles (Rogers et Demas 2013, p.11). Nous avons utilisé le cadre théorique de SABER (figure 2) pour analyser les relations entre une meilleure mise-en-œuvre des politiques et les résultats des apprentissages.

Comme le montre la figure 2, SABER essaye de définir « ce qui existe entre les intrants d'un système éducatif (ses ressources, monétaires ou autres) et ses résultats (tels que le nombre d'années complétées, ou les apprentissages maîtrisés par les étudiants) », ce qui est bien souvent « une boîte noire » dont les éléments peuvent être considérés en trois catégories (Rogers and Damas 2013, p.4). La première catégorie concerne la qualité des politiques et des institutions et la deuxième, la qualité de la mise-en-œuvre de ces politiques. Les deux sont supposées avoir

⁴ Westhorp et al. (2014), dans leur revue systématique des études sur la responsabilité et l'autonomisation des communautés (y compris la gestion participative des écoles et la décentralisation), note également que presque toutes les interventions étudiées le sont dans des zones rurales et qu'il ne faut donc pas en déduire que ces mécanismes marcheraient également en zone urbaine.

une influence majeure sur la troisième (la qualité effective des enseignements reçus), qui à son tour influe sur les résultats des apprentissages des élèves (la quatrième catégorie). Nous avons également ajouté une autre catégorie concernant les moyens et le contexte qui permettent une meilleure mise-en-œuvre des politiques. Celle-ci inclut le leadership des acteurs et les caractéristiques des organisations et des communautés. Puis, en étudiant les rubriques de l’outil SABER-SAA concernant les mise-en-œuvre des politiques⁵ et les enquêtes existantes sur les écoles et les administrations, l’équipe de recherche a développé un set d’outils complémentaires : un questionnaire pour chaque niveau administratif subnational (régional, départemental, district et commune) et pour chaque acteur des écoles au Sénégal (cf. le détail dans la section 4).

Section 3 : Intentions des politiques

3.1 Méthodologie

Comme vu dans la section 2, nous avons adapté le cadre SABER-SAA et ses outils pour évaluer le contenu des politiques concernant les systèmes et règlements de Gestion Participative des Ecoles (GPE) au Sénégal. Nous avons donc rassemblé les lois, les décrets, textes réglementaires et directives des ministères concernés, principalement celui de l’éducation, et avons conduit des entretiens avec des hauts fonctionnaires⁶ en 2013 afin de mettre à jour les informations précédemment utilisées pour la précédente évaluation des politiques faite en 2011⁷. Les informations ont été analysées et notées selon leur correspondance sur une échelle de rubriques décrivant les buts et actions des politiques⁸ (cf. Annexe 1C pour le détail de ces rubriques). Ces rubriques permettent de noter chaque acte réglementaire du pays sur une échelle de quatre niveau : 1 (latent), 2 (émergent), 3 (établi), 4 (avancé).

Comme pour l’évaluation de 2011, nous nous sommes concentrés sur l’éducation primaire⁹, qui ressort de la compétence du Ministère de l’Education Nationale (MEN). Le MEN supervise les autorités régionales ou déconcentrées dans 14 régions et 43 départements, respectivement les IA

⁵ La Banque Mondiale a conduit une étude sur la mise-en-œuvre des politiques en ce qui concerne l’autonomie et la responsabilité des écoles pour la Thaïlande (Arcia, et.al 2014). Elle a utilisé un questionnaire pour les directeurs d’école leur demandant de choisir entre 4 options pour chaque sous-indicateur (basé sur la version 2011 du questionnaire SABER-SAA).

⁶ L’équipe a eu des entretiens avec les directeurs et chefs de division de la Direction de l’enseignement élémentaire, (DEE), de la Direction des examens et concours (DEXCO); de la Direction de l’administration générale et de l’équipement (DAGE) et de celle des ressources humaines (cf. Padeco Co Ltd, 2014 pour le détail). L’évaluation préliminaire a aussi été discutée lors d’un séminaire présidé par le secrétaire général du ministère de l’éducation en février 2015.

⁷ Les résultats ont été publiés en 2012 (cf. World Bank 2012). Voir aussi l’annexe 1a pour les résultats.

⁸ Le contenu des rubriques de l’outil SABER-SAA a été modifié par la Banque Mondiale pour prendre en compte les commentaires et réflexions des différents pays où ont été collecté les données, dont le Sénégal. Les cinq objectifs des politiques sont les mêmes dans les versions 2011 et 2013 de l’outil SABER-SAA de la Banque Mondiale mais des sous-indicateurs ont été ajoutés ou modifiés dans la version 2013 (comme expliqué lors de la présentation de la Banque Mondiale au Sénégal en décembre 2013). L’annexe 1c inclut les remarques sur les révisions des outils SABER-SAA. Pour la mise-à-jour de 2013, l’équipe de recherche a d’abord utilisé la version 2011 avec des éléments supplémentaires sur le rôle des conseils d’école, puisque l’équipe avait vu d’après les retours d’expérience lors des séminaires de 2011 que les rubriques avaient certaines limitations dans ce domaine. Entre-temps, la Banque Mondiale a révisé les rubriques pour la version 2013, incluant plus de détails sur les conseils d’école. L’équipe a donc ajusté les résultats de l’enquête de 2013 à la nouvelle version 2013 de l’outil SABER-SAA de la Banque Mondiale. Néanmoins, nos données ne peuvent pas répondre à toutes les révisions, aussi dans ce cas, ces éléments n’ont pas été inclus dans la figure 3

⁹ L’éducation formelle au Sénégal a un format 6-4-3 pour le primaire, le secondaire inférieur et le secondaire supérieur.

et les IDEN¹⁰. Le MEN se coordonne avec le Ministère de la Décentralisation et des Collectivités Locales (MDCL), qui supervise les autorités décentralisées, dont les communes et les communautés rurales. Au niveau des communes et communautés rurales, il n'existe pas d'autorité déconcentrée pour l'éducation. Ce sont les autorités au niveau départementales (IEF - anciennement IDEN) qui doivent inspecter les écoles de tous les territoires de leur juridiction. Il s'ensuit donc que nous définissons les autorités « régionales » ou « locales » comme étant soit les administrations déconcentrées, soit les communes et communautés rurales, comme pour l'évaluation de 2011. En ce qui concerne le conseil d'école, nous le définissons comme étant le CGE (Comité de Gestion d'Ecole), également comme dans l'évaluation de 2011.

3.2 Evaluation des intentions des politiques

La figure 3(a) montre pour les deux années 2011 et de 2013 les résultats des évaluations SABER-SAA de la qualité des intentions politiques par objectif des politiques. La figure 3(b) détaille par sous-indicateur (action politique) ceux de 2013. Les figures montrent les scores de 1 à 4 pour chaque action politique concernant l'autonomie, la participation, l'évaluation et la responsabilité.

Une différence majeure entre les évaluations de 2011 et 2013 se voit dans l'objectif des politiques n°3 sur le rôle des conseils d'école en ce qui concerne l'impact des parents agissant via le CGE sur la gestion de l'école, et le score est donc plus élevé en 2013. Ce changement est dû aux trois sous-indicateurs concernant la participation des CGE dans la gestion des activités des écoles et celle des intrants scolaires, et dans la transparence de sa participation qui a été réglementairement renforcée lors de la dernière décennie. Initialement, la création d'un CGE dans chaque école a été décidée par un décret de 2002¹¹ en cohérence avec la vision de décentralisation du plan décennal de l'éducation (PDEF 2000-2010) et de la loi de décentralisation de 1996.¹² L'insatisfaction vis-à-vis des associations des parents d'élèves (APE) quant à leur manque de transparence et de comptes qu'elle rendent, a poussé le Sénégal à créer une structure alternative, les CGE (Grauwe et al., 2005). Le décret de 2002 établit la structure et les rôles de base des CGE. Pour que cette politique fonctionne dans les écoles et communautés, la JICA a, dans le cadre du Projet d'Amélioration de l'Environnement Scolaire (PAES), apporté une assistance technique pour préparer les règles précises et les formations nécessaires en se concentrant sur des régions pilotes. La région de Louga le fut lors de la première phase de 2007 à 2010, et celles de Fatick et Kaffrine dans la seconde phase depuis 2011. Ce modèle de CGE expérimenté par le PAES, devait être renforcé et étendu à travers l'ensemble des écoles primaires publiques du Sénégal à partir de 2014 via un programme financé par le Partenariat Mondial pour l'Education (PME), la Banque Mondiale, et l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) ([Banque Mondiale, 2013](#)).

Ces décrets et règlements sur le CGE justifient le score élevé des trois sous-indicateurs 3D, 3E et 3F (score de 3 ou 4). Les rubriques correspondantes à ces sous-indicateurs sont les suivantes (cf. annexe 1b pour les détails des justifications) :

Il existe plusieurs guides de formation pour le CGE. Les principaux sont sur sa mise en place, la préparation du plan d'actions, et sur la gestion financière.

¹⁰ Ces derniers ont été récemment renommés IEF (Inspection de l'Education et la Formation) et il peut dorénavant en exister plus d'un par département (décret 2012-1276 du 13 novembre 2012). Outre un changement de nom, cette réforme a changé en partie les rôles des IA et des IDEN du fait de la décentralisation, mais ce changement n'avait pas encore eu lieu au moment de l'enquête.

¹¹ Décret 2002-652 du 02/07/2002 portant création, organisation et fonctionnement des organes de gestion du Programme décennal de l'éducation et de la formation

¹² Et les textes d'application comme le décret n° 96 -1136 du 27 décembre 1996 portant application de la loi portant transfert de compétences aux régions, aux communes et aux communautés rurales en matières d'éducation, d'alphabétisation de promotion des langues nationales et de formation professionnelle.

- "Il existe des instructions officielles, manuels ou autorisations pour organiser les volontaires à planifier, accomplir et évaluer les activités" pour le sous-indicateur 3D (score 4 ou avancé)
- "[Le CGE] a autorité pour donner un avis et un droit de surveillance sur certains intrants d'apprentissage en classe" pour 3E (score 3)
- "Il existe des règles prévoyant l'élection ouverte des membres du conseil d'école, avec limites de mandat" et "il existe des règles pour organiser les AG" pour le sous-indicateur 3F sur la transparence de la participation communautaire (score 4).

Le CGE inclut des représentants des autorités locales (communes ou communautés rurales), du personnel de l'école, des enseignants, des élèves et de l'APE. Le président est élu à bulletin secret par la communauté pour un mandat de 2 ans, renouvelable une fois (décret de 2002), et le trésorier et les auditeurs sont également élus (règles de 2011 & 2013).¹³ L'Assemblée Générale se compose de toute la communauté où se trouve l'école. Elle doit se réunir trois fois par an. Le CGE est responsable de la mobilisation des ressources nécessaires pour le plan de développement de l'école et pour le soutien des activités pédagogiques. Pour aider le CGE à faire son plan d'actions, les enseignants sont censés aider à l'élaboration d'un diagnostic correct en rendant compte au CGE des données pertinentes sur les intrants pédagogiques (volume horaire, résultats des examens, etc.) Le CGE peut ainsi faire valoir son opinion, et peut ensuite avoir le contrôle de tout intrant qui serait inclus dans son plan d'action. Cependant, tous les intrants d'apprentissage ne sont pas inclus, ainsi les programmes sont standardisés au niveau national et relèvent donc toujours du MEN.

Il existe des fonds transférés directement du gouvernement central aux CGE et que ces derniers peuvent gérer, dans le cadre d'un programme de subventions, appelé Projet d'Ecoles, et expérimenté depuis le début des années 2000 dans le cadre du PDEF¹⁴, avec l'assistance financière des partenaires techniques et financiers dont la Banque Mondiale et le Japon. Un premier élargissement de ce programme expérimental qui a touché 1545 écoles pour l'année 2010-2011¹⁵ et d'un programme de subventions doit être encore étendu des 30% d'écoles actuellement touchées à 100% (Banque Mondiale, 2013, p.12). De ce fait, les scores des politiques de participation du CGE à la préparation et la surveillance budgétaire (sous-indicateur 3A et 3B) dépendent en fait de la définition du terme « budgets ». Enfin ; en ce qui concerne la gestion des personnels, les CGE ne sont pas consultés pour l'affectation des enseignants (d'où le score de 1 pour le sous-indicateur 3C). Cette politique de subventions justifie le score élevé (score 4) pour le sous-indicateur 1D sur l'autorité légale de lever des fonds additionnels pour l'école, définit ici comme étant le CGE.

Hormis ces subventions, la préparation du budget de fonctionnement normal est gérée par les IDEN/IEF et les autorités locales et le CGE ne prends pas part à la procédure officielle de préparation budgétaire. De ce fait, les scores des politiques de participation du CGE à la préparation et la surveillance budgétaire (sous-indicateur 3A et 3B) dépendent en fait de la définition du terme « budgets ». Enfin ; en ce qui concerne la gestion des personnels, les CGE ne sont pas consultés pour l'affectation des enseignants (d'où le score de 1 pour le sous-indicateur 3C).

¹³ Le secrétaire général n'est pas élu puisque c'est, de droit, le directeur de l'école.

¹⁴ *Requete pour « le projet de renforcement de capacités du CGE dans la région de louga » dans le cadre du fonds de contrepartie du japon*, Direction de l'Enseignement Élémentaire, Direction de l'Enseignement Élémentaire, Ministère de l'Enseignement Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales du Sénégal. Page 4. 2007

¹⁵ *Situation des projets d'école en 2011*, Direction de l'Enseignement Élémentaire, Ministère de l'Enseignement Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales du Sénégal.

De même manière, l'autonomie dans la gestion du budget de l'école et celle des salaires du personnel non-enseignant, est relativement basse pour les objectifs des politiques n°1 et n°2, correspondant aux descriptions suivantes de ces sous-indicateurs :

« L'autorité juridique de gestion du budget de fonctionnement¹⁶ » et « de gestion concernant les salaires du personnel non enseignant » est « au niveau régional ou municipal¹⁷ » (justifiant le score de 2¹⁸ pour les sous-indicateurs 1A et 1B)

L'autorité juridique sur les salaires des enseignants, leur nomination et affectation est, elle, centralisée (justifiant le score de 1 pour 1C et 2A), puisque le budget du salaire des enseignants est transféré du MEN aux IEF (anciennement IDEN) (Boubacar and Francois, 2007) en charge de la gestion des personnels de leur juridiction. Ces décisions se font sans consultation des CGE ou des acteurs locaux.

Une structure pouvant à terme renforcer la voix des CGE auprès des autorités locales sont les Union de CGE (UCGE) dans lesquelles plusieurs CGE d'une même zone peuvent se réunir. Leur fonction principale est de coordonner les CGE d'une même zone afin de mieux aborder les problèmes qui, du fait de leur nature, seraient difficilement surmontables par le CGE d'une seule école. Les autorités locales sont impliquées dans les UCGE en ayant leur chargé de l'éducation y siégeant en tant qu'observateur¹⁹.

Pour l'objectif des politiques n°4 sur les évaluations des écoles et des élèves, les scores des sous-indicateurs sont relativement élevés. Sur l'existence et la fréquence des tests standardisés, la politique est évaluée comme étant « avancée » (score 4 pour le sous-indicateur 4C). Premièrement, le Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) est une évaluation des apprentissages faite annuellement en fin de CM2 pour tous les élèves inscrits à l'examen. Les résultats du CFEE sont utilisés pour l'obtention du diplôme de fin d'études primaires, mais aussi comme critères d'entrée en 6^e, c'est-à-dire dans les collèges. Deuxièmement des contrôles standardisés pour chaque niveau du primaire sont également organisés chaque trimestre au niveau des IEF. Troisièmement, depuis 1992, le ministère fait passer tous les deux ans une

¹⁶ La définition de budget de fonctionnement dans l'outil de collecte des données SABER-SAA est la suivante :

« Budget transféré par des canaux officiels pour les opérations quotidiennes des écoles, à l'exclusion des salaires des personnels enseignants et non-enseignants et les investissements, tels la construction d'école. Les contributions parentales et des communautés ainsi que les autres contributions gouvernementales peuvent être classées comme des fonds additionnels. »

¹⁷ L'éducation primaire a été décentralisée au niveau des communes et communautés rurales (Loi 96-07 du 22 mars 1996 et décret 96-1136 du 27 décembre 1996) et ce transfert de compétences est accompagné d'un transfert de fonds à ces autorités locales d'un fonds gouvernemental, le Fonds de Dotation de la Décentralisation (FDD) (Décret 2008-209 du 4 mars 2008) Jusqu'à la loi de décentralisation de 2013, le transfert de compétences était légèrement différent entre communes et communautés rurales. Les communes pouvaient gérer la construction et la maintenance des infrastructures, le recrutement des personnels de soutien, la dotation de bourses, et la participation à l'acquisition des manuels et des fournitures. Les communautés rurales pouvaient faire de même excepté le recrutement de personnel non-enseignant et la dotation de bourses. Cela était cohérent avec les politiques de décentralisation qui autorisait une communauté rurale à devenir une commune seulement si elle était financièrement autonome.

¹⁸ Si l'on considère seulement ces ressources mobilisées par le CGE, auxquelles on peut ajouter les subventions des Projets d'Ecole de la part du gouvernement central, le sous-indicateur 1A est « avancé » (score 4) puisque le CGE a l'autorité juridique de la gestion de ces budgets. Le décret de 2014 (2014-904 sur le CGE) clarifie cette situation en disant clairement que le CGE est l'organe de gestion de l'école et que toutes les ressources de celle-ci sont gérées par lui, ce qui renforce l'évaluation « avancée » pour ces deux sous-indicateurs.

¹⁹ L'implication des autorités locales est théoriquement plus prononcée dans le Comité Local d'Education et de Formation (CLEF) qui est présidé par le maire ou le président de la communauté rurale. Dans ce comité se trouvent les représentants de tous les acteurs locaux de l'éducation (inspecteurs, directeurs, enseignants, syndicats, APE, ONG, etc.) y compris un représentant de l'UCGE, ou à défaut, de chaque CGE de la commune ou communauté rurale. Les règles de création des UCGE précisent que ces derniers doivent aider à redynamiser les CLEF (Guide de formation à la mise en place des unions de CGE, Direction de l'Enseignement Élémentaire, Ministère de l'Education Nationale, 2012, p.4 & 7.)

évaluation standardisée à des élèves d'un échantillon représentatif d'écoles pour deux niveaux différents. Enfin, le Sénégal fait partie de l'évaluation internationale PASEC depuis 1995.

Pour ce qui est de l'intention des politiques concernant l'usage des évaluations des élèves pour des ajustements opérationnels, pédagogique ou de personnel, les résultats du CFEE sont analysés au niveau central et les conclusions sont partagées avec les IEF. Les IEF produisent également leurs propres analyses mais il n'est pas clairement établi si cela relève de pratiques localisées ou s'il s'agit d'une politique nationale. Les CGE soutiennent les évaluations des élèves, particulièrement le CFEE, en libérant des fonds pour les fournitures nécessaires, mais ils ne sont pas impliqués dans les évaluations des élèves et des écoles dans le sens où ils disposeraient de règles pour exploiter les résultats de ces évaluations. Les résultats du SNERS sont eux partagés avec les IEF seulement, et le MEN reconnaît déjà que ceux-ci ne sont pas correctement exploités.²⁰

Alors que le SNERS et le PASEC collectent des informations sur les caractéristiques des écoles et des enseignants au moment où sont testés les élèves de l'échantillon, le CFEE comprend uniquement un test pour les élèves. Bien que les données du CFEE pourraient être analysés avec les données collectées par le MEN en d'autres occasions, comme la campagne statistique annuelle, il ne semble pas que cette sorte d'analyses soit conduite avec en vue d'en partager les résultats avec les écoles. Des statistiques variées sur les écoles et sur le CFEE sont disponibles dans l'annuaire statistique national, mais sous forme de moyennes régionales uniquement.

Les inspecteurs des IEF doivent conduire les formes d'évaluation des écoles autre que l'évaluation des élèves déjà mentionnées et des statistiques de base, et ils sont tenus d'envoyer les résultats de leurs inspections aux directeurs d'école pour réflexion. Les IEF sont de plus tenus de produire un rapport de performance annuel.

Section 4 : qualité de la mise-en-œuvre des politiques

4.1 Méthodologie

a) Sources des données

La section précédente examine le contenu des politiques au niveau central tandis que cette section d'attarde sur le statut actuel de la mise-en-œuvre des politiques c'est-à-dire au niveau méso et au niveau école, en se basant principalement sur les résultats des entretiens sur les questionnaires de l'enquête. Cette enquête de terrain a été conduite en avril et mai 2013 et les répondants ont inclus, des directeurs d'école, des présidents de CGE et d'APE ainsi que des représentants des mairies, ceux des IA et des IEF.

Pour cette étude, nous avons d'abord sélectionné deux régions, Fatick et Louga, où la JICA avait mis en œuvre un projet d'assistance technique sur les conseils d'école, le PAES²¹, plus deux autres régions, Matam et Tambacounda, en considérant le taux de population rurale et d'écoles primaires publiques, le taux de scolarisation, les résultats des apprentissages, et divers indicateurs socio-économiques. Dans les 13 départements de ces quatre régions, nous avons

²⁰ *Etat des lieux de l'éducation de base au Sénégal*, Version validée par le comité de pilotage du 30 mai 2014, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Enseignement, Ministère de l'Education, p. 98.

²¹ Les critères de sélection des régions pilotes PAES incluent: a) les indicateurs de base de l'éducation ne sont ni exceptionnellement haut ou bas comparés à la moyenne nationale, et b) les actions des donateurs n'y sont pas particulièrement fréquentes (JICA 2011)

ensuite choisi de façon aléatoire 70% des communes rurales de chaque département, soit 91 au total. Enfin pour chaque commune, nous avons choisi de façon aléatoire des écoles publiques²² ayant des élèves de CM2, 306 écoles au total.²³ L'échantillon représente donc au total 13% des écoles publiques des régions sélectionnées. Les répondants prévus de l'enquête étaient, les quatre administrations régionales de l'éducation (Inspection d'Académie - IA), les 13 départementales (IDEN) de ces régions, 91 communautés rurales, et les 306 directeurs, présidents de CGE et d'APE de chaque école.

Nous avons de plus utilisé la base de données statistiques du MEN, particulièrement les données sur les résultats du CFEE et sur le nombre de manuel par école.²⁴

b) Deux étapes d'analyse

En utilisant les données décrites ci-dessus, nous avons examiné les relations entre les intentions des politiques et leur mise-en-œuvre, ainsi qu'entre une meilleure mise-en-œuvre et les résultats des apprentissages, suivant en cela l'enchaînement des résultats selon le cadre SABER tel qu'expliqué en section 2.

- i. Quels écarts existent-ils entre les intentions des politiques entreprises et leur mise-en-œuvre effective? Quelles sont ces variations à l'intérieur du pays ?
- ii. Quels moyens permettent une meilleure mise-en-œuvre ? Quelle politique doit-on mettre en œuvre en priorité pour optimiser les services éducatifs rendus ? Une meilleure mise-en-œuvre des politiques est-elle associée à de meilleurs apprentissages et autres résultats éducatifs ?

Pour la première série de questions, nous avons préparé des statistiques descriptives avec des variables nous permettant de mesurer les différences entre intentions des politiques et leur mise-en-œuvre, et le degré de mise-en-œuvre par les différents acteurs comme les écoles, les CGEs et les communes. Nous avons supposé que les objectifs des politiques qui avaient le plus évolué lors des années précédentes, comme l'objectif n°3, seraient ceux montrant la plus large différence entre intention et mise-en-œuvre, et nous étions également intéressés par le rôle des conseils d'école. Premièrement, nous présentons les résultats sur l'objectif des politiques n°3. Après avoir revu les statistiques descriptives, nous avons préparé des modèles statistiques pour analyser plus avant la deuxième série de questions (cf. aussi section 4.3.1).

4.2. Différence entre intentions des politiques et leur mise-en-œuvre.

a) Mise-en-œuvre des politiques sur le rôle des CGE

²² Nous nous sommes concentrés sur les écoles publiques puisque toutes les écoles de notre échantillon sont en milieu rural où les écoles privées sont bien plus rares que les écoles publiques. De plus, les écoles privées et publiques ne suivent pas exactement les mêmes règles et l'outil d'évaluation SABER-SAA utilisé dans la section précédente concerne surtout les écoles publiques.

²³ D'abord nous avons choisi aléatoirement trois écoles par communauté rurale, puis avons ré-échantillonné aléatoirement en ajustant le nombre selon le nombre d'écoles présentes dans chaque communauté rurale. Résultat, nous obtenons 3, 4 écoles par communauté rurale en moyenne, avec un minimum de un et un maximum de six.

²⁴ Le MEN collecte des données de base pour toutes les écoles primaires en début d'année, au moyen d'un questionnaire dit de "Campagne statistique" et qui couvre toutes les informations de base sur les écoles. L'équipe de recherche a reçu ces données brutes du MEN.

Jusqu'où la politique sur le CGE a-t-elle été mise-en-œuvre ? Le Tableau 2 montre le degré de mise-en-œuvre de la politique et des différences entre écoles et régions. Premièrement, des 306 écoles de l'échantillon, 256 (84%) directeurs ont dit qu'il y avait un CGE dans leur établissement. Les CGE ont été établis dans toutes les écoles de Fatick de l'échantillon dans le cadre de la phase 2 du programme pilote de la JICA, le PAES, entre 2010 et 2014, et dans presque toutes celles de Louga dans le cadre de la phase 1 de ce projet entre 2007 et 2010. Il y avait un CGE dans 90% des écoles de Matam mais dans seulement environ la moitié des écoles de Tamba. Nous avons pu conduire des entretiens avec 229 présidents de CGE (75% du total).²⁵

D'autres différences apparaissent dans le degré de fonctionnalité des CGE, même pour les CGE dont le président et le directeur d'école ont tous deux répondu à l'enquête (cf. Tableau 2 et figure 4)²⁶. Pour le sous-indicateur 3D, sur la participation communautaire aux activités de l'école, environ la moitié des CGE avait un plan d'actions périodique. En moyenne, un CGE entreprend quatre activités et les principales incluent les activités suivantes: construction de classes, fourniture de repas de cantine, nettoyage et plantation, soutien scolaire tel que des cours supplémentaires. Plus de la moitié des CGE assiste l'école dans son fonctionnement dans le domaine de l'enseignement, le matériel didactique, ou les repas de cantine. Pour le taux de mise-en-œuvre de ces plans d'actions, selon les réponses des directeurs d'école, environ un tiers des CGE ont mis en œuvre plus de la moitié de ce qu'ils avaient prévu. Quant aux rapports d'activités, un tiers des CGE en avaient un. En moyenne, la contribution financière du CGE et/ou de l'APE est de 75.600 FCFA (environ 141 USD) au total, soit 3.159 FCFA (environ 6 USD) par élève de CM2 en 2012-2013 mais cette moyenne augmente à 126.000 FCFA au total, si on la calcule en excluant les écoles qui n'ont reçu aucune contribution financière.

Pour le sous-indicateur 3F sur la transparence de la participation communautaire, 41% des CGE ont choisi leur président par élection par les membres du CGE et environ la moitié de ceux-ci l'ont fait à bulletin secret. Bien qu'une proportion similaire des APE de l'échantillon ait élu leur président, la plupart l'ont fait à main levée et non à bulletin secret. Alors que 68% des CGE ont tenu une AG au moins une fois en 2012/2013, moins de la moitié des directeurs d'école ont répondu que les participants à la dernière AG comportaient plus de la moitié des parents d'élèves ou que l'AG incluait des membres de la communauté qui n'étaient pas parents d'élèves. En ce qui concerne le sexe, environ 80% des CGE avaient au moins une femme comme membre de leur bureau exécutif, comme prévu par la réglementation. Par contre, la part des CGE avec une femme pour présidente est très faible, environ 10%, et il n'existe ni règle légale ou d'incitation à avoir une femme comme président de CGE.

Comme le montre également le tableau 2, en ce qui concerne les moyens d'appui à la mise-en-œuvre, les liens existant avec les autorités locales diffèrent selon les écoles et les CGE. Certaines écoles ont profité d'une formation faite par l'IA sur les CGE et le suivi des activités des CGE, et ont profité également d'un suivi et de conseils sur le CGE de la part de l'IEF. De plus, certains directeurs ont participé aux réunions de la commission d'éducation des autorités

²⁵ Avant chaque visite de terrain, l'équipe a demandé à chaque IDEN et directeur les coordonnées des présidents et autres représentants des CGE (noms et numéro de portable). Néanmoins, pour environ 10% d'école de l'échantillon, nous n'avons pas pu identifier ou interroger le président du CGE. Une raison possible à cela est que ces CGE étaient moins fonctionnels.

²⁶ Les données sur le CGE présentées ici viennent principalement des directeurs. Pour prendre en compte les possibles limitations des données au cas où les directeurs déforment le statut réel des CGE, les enquêteurs ont également interrogé les présidents des CGE et collecté des documents administratifs comme preuves de l'état de mise-en-œuvre des politiques et de leurs réponses (par ex. une copie du plan d'actions du CGE, d'un rapport intermédiaire, ou de la liste de présence de l'AG). Les enquêteurs ont vérifié que ces documents existent et étaient disponibles (une photo a été prise ou une copie faite). Pour plus de détails, voir l'annexe technique "Documents administratifs collectés lors de l'enquête d'évaluation au Sénégal sur la mise-en-œuvre des politiques d'éducation" ainsi que Padeco, Ltd Co 2014)

locales en 2012/2013. Pour l'appui budgétaire, très peu d'écoles ont perçu une subvention pour un projet d'école en 2012/2013 alors que 9% en avaient reçu une en 2011/2012. Pour ce qui est de la capacité générale des acteurs, qui peut influencer sur la mise en œuvre des politiques, les différences entre acteurs incluent par exemple, le dernier diplôme des directeurs et des présidents des CGE, ainsi que leur expérience (cf. annexe 3 pour les détails).

En plus de la mise-en-œuvre des politiques par chaque CGE, l'interaction entre CGE et entre les CGE et les autorités locales est considérée comme un facteur important, et donc la mise en place d'une union de CGE (UCGE) est encouragée au Sénégal. Nous avons trouvé que pour la plupart des communes, il n'y avait pas encore d'UCGE, sauf dans la région de Fatick. En ce qui concerne les fédérations d'APE, la plupart existe au niveau départemental et nous avons pu les interroger dans la plupart des IDEN de l'échantillon (10 des 13 IDEN soit 77%). Par contre, la perception de l'existence d'une fédération d'APE décroît avec le niveau des répondants, et seulement 8% des présidents d'APE ont noté leur existence.

b) Mise-en-œuvre des politiques sur l'autonomie

En quoi la mise-en-œuvre des politiques sur l'autonomie budgétaire diffère des intentions politiques selon l'opinion des acteurs ? Le tableau 3 compare les perceptions des différents acteurs (directeurs, autorités locales, présidents de CGE) de qui est responsable de l'achat des fournitures scolaires autres que les manuels (objectif des politiques n°1). Au Sénégal, la responsabilité des achats des fournitures scolaires, hors les manuels, a été transférée aux autorités locales, et la plupart de ces dernières le perçoivent correctement. Cependant, cette reconnaissance de responsabilité diffère au niveau des écoles : la proportion des écoles où le directeur et le président du CGE ont tous deux répondu que ces achats ressortaient des autorités locales est inférieure à 50%. Ce décalage semble montrer un manque de compréhension mutuelle parmi les acteurs du secteur éducatif, et cela peut freiner leur coopération si la décentralisation vers les autorités locales se poursuit au Sénégal.

c) Mise-en-œuvre des politiques sur les évaluations

Le tableau 4 montre les degrés de mise-en-œuvre des évaluations des écoles et des élèves et de l'usage de ces évaluations. Premièrement, il existe une petite différence de perception concernant l'évaluation des écoles entre les directeurs et les officiels de l'IDEN. 87% des IDEN ont dit que les écoles étaient évaluées régulièrement en utilisant des critères du MEN, mais seulement 68% des directeurs ont répondu de même. Cet écart peut représenter le fait que les IDEN n'inspectent pas toutes les écoles. Le pourcentage de directeurs ayant répondu qu'il y avait eu au moins une visite de l'IDEN au cours des années 2012/2013 ou 2011/2012 est de 79%.

En ce qui concerne l'évaluation des élèves, la quasi-totalité des directeurs (95%) ont dit avoir reçu les résultats du CFEE, l'examen de sortie du primaire. 87% ont dit avoir utilisé ces résultats pour améliorer leur école (i.e. ajustements pédagogiques, opérationnels, ou de personnel). Cependant, cette proportion diminue si l'on considère le type d'informations en leur possession : 72% des directeurs ont dit avoir des informations comparatives, que celles-ci soient avec les autres écoles ou par rapport aux années précédentes, et avoir utilisées celles-ci pour améliorer le fonctionnement de leur école.

Pour les évaluations standardisées, celles du SNERS et du PASEC, très peu de directeurs ont dit avoir les résultats de ces évaluations, respectivement 5% et 8%. Cela est peut-être dû au fait que toutes les écoles de l'échantillon n'ont pas participé à ces évaluations et que leurs résultats ne

sont pas diffusés à toutes les écoles. Parmi les inspecteurs, seuls 62% et 54% des IDEN ont dit avoir accès aux résultats du SNERS et du PASEC, alors que 100% des IA ont dit avoir accès aux résultats de ces deux évaluations.

4.3 Meilleure mise-en-œuvre des politiques et résultats des apprentissages

4.3.1 Modèles statistiques

La présente section décrit de façon économétrique la mise-en-œuvre des politiques sur l'autonomie et de la responsabilité des écoles (SAA-School Autonomy and Accountability), particulièrement les rôles des conseils d'écoles, que les politiques au Sénégal veulent développer. Cependant, des différences ont été trouvées entre les acteurs dans leur mise-en-œuvre des politiques décrites dans la section précédente. En nous basant sur le cadre analytique SABER et de sa chaîne des résultats, présentée dans la section 2, nous avons focalisé les analyses sur les points suivants: (1) ce qui explique les différences de mise-en-œuvre des politiques sur les conseils d'écoles, (2) la relation entre mise-en-œuvre des politiques et les services éducatifs dans les écoles, (3) la relation entre mise-en-œuvre des politiques et résultats des apprentissages des élèves.

La première analyse est l'examen des facteurs expliquant les différences de degré de mise-en-œuvre des politiques sur le conseil d'école, en termes de fonctionnalité des CGE, c'est-à-dire savoir si, et comment les CGE sont fonctionnels. Comme variable dépendante, nous avons principalement adopté le montant par élève de CM2 des contributions financières du CGE et de l'APE à leur école (ci-après « contribution du conseil d'école »),²⁷ ainsi que d'autres mesures de mise-en-œuvre des politiques²⁸. Sachant qu'au Sénégal, les écoles publiques avec un conseil d'école ont une autonomie et une responsabilité totales vis-à-vis de ces fonds, cette variable a été considérée comme étant un indicateur représentatif du degré de mise-en-œuvre des politiques sur l'autonomie et la responsabilité des écoles lorsque l'on se focalise sur les conseils d'école.

Ainsi, les variables explicatives ont été préparées pour les catégories expliquées ci-dessous, en considérant le cadre d'analyse SABER et le contexte, en se basant sur les statistiques descriptives de la section précédente et de l'annexe 2.

- (a) Les variables sur l'impact de la mise-en-œuvre des politiques sur les procédures du CGE (objectif des politiques n°3) incluent le nombre d'années d'existence du CGE et des variables fictives sur la tenue d'une assemblée générale (AG) participative et sur le fait d'avoir plus de 50% des parents aux AG. Une meilleure mise-en-œuvre des procédures est considéré comme étant associée à une plus grande fonctionnalité du CGE.

²⁷ Puisque le bureau du CGE compte des représentants de l'APE, et que les contributions des APE sont souvent inclus dans les plans d'action des CGE lorsque celui-ci est actif, nous avons incorporé les contributions des APE dans celles du CGE.

²⁸ Nous avons fait une régression de la variable de la contribution du conseil d'école, totale et par élève de CM2, sur ces variables explicatives en utilisant un modèle Tobit puisque certains directeurs d'école ont répondu zéro comme montant des contributions financières, c'est-à-dire que les contributions des conseils d'école sont censurées à gauche à zéro, et cela cause les coefficients de l'estimation selon la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO) d'être biaisés et incohérents. Nous avons utilisé un modèle Probit pour la régression de la variable fictive qui est si plus de 50% du plan d'actions a été mis en œuvre.

- (b) Les variables sur l'impact de la mise-en-œuvre des autres politiques SAA, c'est-à-dire sur l'autonomie budgétaire et l'évaluation des élèves (objectifs des politiques n°1 et 4) incluent des variables fictives sur si les directeurs et les CGE ont une vision commune des responsabilités des communautés rurales quant à l'achat des fournitures scolaires, et sur si les directeurs ont des informations comparatives avec d'autres écoles et les années précédentes à propos des résultats de CFEE, et sur l'usage de ces résultats du CFEE pour des ajustements pédagogiques, opérationnels, ou de personnel. Plus la gestion du budget est décentralisée et meilleure est l'utilisation des informations sont considérés comme étant associés à plus de rôles des CGE et à une meilleure fonctionnalité.
- (c) Les variables sur les moyens d'appui possibles pour la mise-en-œuvre des politiques sur le CGE incluent l'inspection par les IDEN et IA, et la participation par les directeurs à la commission locale d'éducation. Ces moyens d'appui sont considérés comme aidant les CGE à être plus fonctionnels.

Nous avons contrôlé les variables sur les moyens d'appui en général en utilisant des variables sur la capacité des acteurs locaux qui pourraient influencer sur la mise-en-œuvre des politiques. Ces variables incluent l'âge et le diplôme des directeurs, des présidents de CGE et des maires. Nous avons aussi contrôlé les variables de contexte non liées aux politiques, telles que la proportion de familles pauvres et le pourcentage de parents pouvant parler français (cf. tableau 5 pour la liste complète de ces variables).

La seconde analyse a été de savoir comment la mise-en-œuvre des politiques est liée aux services éducatifs, surtout l'offre de cours supplémentaires ou de soutien, et la disponibilité des manuels²⁹. Pour l'analyse sur les cours supplémentaires, la variable dépendante est une catégorie ordinaire variable selon le nombre total de jours de cours supplémentaires. Un modèle Probit ordonné a été utilisé pour voir la sensibilité du nombre de jours avec cours supplémentaires au degré de mise-en-œuvre des politiques sur le CGE (mesuré par leur contribution participative financière et leurs activités). Pour l'analyse sur les manuels, nous avons adopté deux variables dépendantes : le nombre de manuels disponibles dans les écoles par élève de CM2 en mathématiques et en lecture. Puisque les données indiquent que certaines écoles n'avaient pas de manuels de mathématiques ou de lecture en 2013, nous avons utilisé un modèle Tobit.

La troisième analyse a été l'examen des effets de mise-en-œuvre des politiques sur les résultats des apprentissages, mesurés par le taux de réussite au CFEE de 2013. Puisque le taux de réussite est par définition limité entre zéro et un, nous avons adopté un modèle Tobit à deux limites. Comme pour la deuxième analyse, les variables explicatives clefs sont la mise-en-œuvre des politiques sur la fonctionnalité des CGE, mesurée par la contribution du conseil d'école, l'autonomie décentralisée des autorités locales, et l'évaluation des élèves et des écoles. Outre les moyens d'appui et les variables sur le contexte hors-politiques déjà utilisées dans les deux

²⁹ Comme indicateurs de la qualité des services éducatifs rendus qui peuvent être influencés par les politiques gouvernementales, le temps d'enseignement effectif en classe et le nombre de manuels distribués sont souvent utilisés. Pour les enseignants, comme expliqué en section 3.2, la politique actuelle du Sénégal n'a pas l'intention de donner un rôle au CGE pour la gestion du personnel (par ex. surveillance des heures d'enseignement liées aux salaires), bien que le CGE peut participer aux intrants éducatifs, comme l'organisation de cours supplémentaires. Nous avons donc utilisé la variable sur le nombre d'heures de cours supplémentaires comme indicateur sur le temps d'enseignement qui peut fluctuer entre écoles selon l'implication de leur CGE, tout en contrôlant dans notre modèle statistique avec le moment du début effectif de l'année scolaire (qui peut être un problème au Sénégal et une raison des cours supplémentaires). Pour les manuels, leur manque est toujours un problème important pour les résultats des apprentissages en Afrique (par ex. Frolich et Michaelowa 2011, Pouezevara et al. 2010), et nous avons donc utilisé les variables sur leur distribution.

premières analyses, nous avons également contrôlé avec le ratio élèves/enseignant, la proportion d'enseignants permanents, la proportion de femmes enseignantes, et une variable fictive sur si au moins un enseignant avait participé à une formation professionnelle.

Toutes les régressions de cette section ont été faites pour les écoles où nous avons pu collecter les données sur le CGE et nous avons contrôlé les effets fixes pour les 13 départements, qui est le niveau de responsabilité des autorités déconcentrées de l'éducation primaire (IDEN/IEF). Les écarts types sont groupés au niveau de l'autorité locale (la communauté rurale), qui est le niveau où s'exerce la responsabilité décentralisée de l'éducation primaire.³⁰

4.3.2 Résultats des estimations

a) Qu'est-ce qui explique les différences de mise-en-œuvre des politiques sur le conseil d'école ?

Comme le montre le Tableau 6, certaines variables sur la mise-en-œuvre de politiques sur les procédures du CGE sont statistiquement significatives et positivement associées avec le montant de la contribution du CGE par élève de CM2 lorsque l'on contrôle le contexte des écoles et des communautés. Ces variables incluent la transparence (la tenue d'une AG participative), le nombre d'années depuis la création du CGE, et l'existence d'un plan d'actions du CGE. Le nombre d'années d'existence du CGE peut indiquer qu'avec le temps, les activités du CGE et leur importance sont mieux reconnues par les membres de la communauté. Les autres variables sur la mise-en-œuvre de l'élection du président du CGE, sur si plus de la moitié des parents participent aux AGs, l'existence d'un rapport d'activités, ont également des coefficients positifs mais ceux-ci ne sont pas statistiquement significatifs.

De plus, nous avons trouvé que le lien du conseil d'école avec les autres acteurs subnationaux est aussi important qu'escompté comme moyen d'appui à la mise-en-œuvre des politiques sur le CGE. Le suivi par les IDEN et IA des CGE et APE est positivement et significativement associé à la contribution du conseil d'école. La participation du directeur aux réunions de la commission locale d'éducation de la communauté rurale a aussi une relation positive et significative avec la contribution du CGE.

Le tableau 7, colonne (1) montre les résultats de l'estimation qui inclut une variable (nommé CGE-5 procédures) composée des cinq variables fictives utilisées dans le tableau 6 sur la mise-en-œuvre des procédures du CGE. Cette variable agrégée sur la mise-en-œuvre des procédures du CGE montre une association positive et statistiquement significative avec la contribution du conseil d'école lorsque l'on contrôle les contextes des écoles et des communautés. Pour les variables sur les moyens d'appui aux CGE, le suivi par l'IDEN ou l'IA, et la participation du directeur aux réunions de la commission local d'éducation, celles-ci sont toujours positivement associées mais pas de façon significative.

De plus, le tableau 7 montre qu'une meilleure mise-en-œuvre de l'autonomie décentralisée aux communes est importante pour que le CGE soit plus fonctionnel. Cette mise-en-œuvre est mesurée en regardant si les directeurs et les présidents de CGE ont un point de vue identique sur la responsabilité des communautés rurales quant à l'achat des fournitures scolaires, et cela est

³⁰ Pour les deuxième et troisième analyses, l'endogénéité des variable de mise-en-oeuvre des politique et de la contribution du CGE semble biaiser les estimations de chaque régression. Nous avons utilisé un modèle en deux étapes des moindres carrés (2SLS) pour ces deux analyses et fait un test d'endogénéité pour la contribution du CGE. Pour tous les modèles 2SLS, nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse nulle que la contribution du CGE est exogène.

associé de façon positive et significative avec la contribution du conseil d'école. Puisqu'un représentant des conseils municipaux fait partie du CGE, une meilleure mise-en-œuvre du rôle décentralisé des communes dans l'éducation peut améliorer la fonctionnalité d'un CGE grâce à de meilleurs liens entre école et mairie.

Bien que les effets de ces variables politiques soient significatifs même après contrôle des variables des contextes hors-politiques, tels que le niveau économique et la capacité à parler français des parents, l'effet négatif de ces dernières implique un besoin d'appui supplémentaire pour les communautés véritablement désavantagées, comme le prévoit le programme gouvernemental de subventions des écoles en fonction de la situation de pauvreté des élèves.

En outre, les colonnes (2) à (4) du tableau 7 montrent les résultats des régressions pour les autres variables dépendantes qui peuvent montrer des différences de degré de fonctionnalité des CGE. Celle-ci incluent : (a) la contribution totale du conseil d'école (et non par élève), (b) si le plan d'action du CGE a été mise en œuvre à plus de 50%, (c) le nombre d'activités que le CGE et l'APE ont contribué à soutenir concernant les aspects opérationnels de l'école liés à la qualité et au temps d'apprentissage (par exemple, l'organisation de cours de soutien, l'achat de matériel pédagogique, de repas de cantine). Le montant total de la contribution du conseil d'école, le taux de mise-en-œuvre du plan d'action, la variable agrégée des procédures du CGE, et la vision commune des directeurs et présidents de CGE sur l'autorité des communes montrent une association significative. Ces variables explicatives sont également positivement associées avec le nombre d'activités du conseil d'école concernant le fonctionnement de l'école, mais les coefficients ne sont pas statistiquement significatifs pour la durée d'existence du CGE.

Bien que le taux de mise-en-œuvre du plan d'actions du CGE soit un indicateur important pour voir la fonctionnalité de chaque CGE, il a des limites comme indicateur de cette fonctionnalité. En effet, un CGE qui a préparé un plan d'actions ambitieux et n'en met en œuvre que la moitié, peut néanmoins au total avoir mis en œuvre le même nombre d'activités qu'un autre CGE ayant mis en œuvre 100% d'un plan d'actions plus modeste.

b) Comment la mise-en-œuvre des politiques est-elle liée aux services éducatifs?

Comme indiqué dans la colonne (1) du tableau 8, la contribution du conseil d'école est positivement corrélée au nombre de cours supplémentaires et de soutien organisés l'année scolaire précédente (2011-2012). La variable sur le taux de mise-en-œuvre du plan d'actions du CGE a également un coefficient positif et significatif comme indiqué dans la colonne (3). On peut faire un lien entre un conseil d'école plus fonctionnel, mesuré par la contribution du conseil d'école et le taux de mise-en-œuvre de son plan d'actions, et une plus grande motivation et un meilleur engagement des écoles dans le temps d'apprentissage des enfants par l'organisation de cours supplémentaires.

La colonne (2) du tableau 8 montre quant à elle les résultats des estimations où ont été incluses dans les modèles de régression les variables sur la mise-en-œuvre des politiques d'évaluation et de décentralisation. Le coefficient sur la contribution du conseil d'école reste significatif et celui sur la politique d'évaluation des élèves est positif mais pas significatif. Cependant, la variable sur l'évaluation de la présence des enseignants et des heures d'enseignement (si un registre de présence des enseignants est tenu dans l'école et si est produit un rapport trimestriel du quantum horaire) est positivement et significativement associée avec le nombre de cours supplémentaires et de soutien. Ceci implique que plus les écoles sont responsables de la gestion de leurs enseignants, plus elles ont tendance à s'assurer que l'entièreté des heures de cours soit effectuée

via des cours supplémentaires.³¹

Le tableau suivant, tableau 9, montre les résultats des régressions sur la disponibilité des manuels. La contribution du conseil d'école est significativement liée au nombre de manuels de lecture par élève de CM2 lorsque l'on intègre cette donnée individuellement, mais elle n'est plus significative lorsque celle-ci est incluse avec les autres données sur l'évaluation et la décentralisation. Pour ce qui est du nombre de manuels de mathématiques, la contribution du conseil d'école est positive mais pas significatives dans les deux cas. Sachant que le ministère de l'éducation nationale n'a pas imprimé ou distribué de nouveaux manuels pour les écoles en 2012-2013 (en fait depuis 2009-2010), il apparaît que le rôle des conseils d'école ou des communautés rurales reste très limité pour améliorer la disponibilité des manuels.³² Dans certains pays en développement, les conseils d'école coopèrent activement avec les administrations locales dans la distribution des manuels en participant à leur livraison. Ceci ne saurait être le cas au Sénégal où peu de manuels anciens (imprimés avant 2009) sont encore dans les stocks, et le manque de nouveaux manuels à distribuer peut donc avoir une influence sur la disponibilité des manuels au niveau des écoles

c) de quelles façons la mise-en-œuvre des politiques est liée aux résultats ?

Comme le montre la colonne (1) du tableau 10, la contribution du conseil d'école est significativement et positivement associée au taux de réussite du CFEE de 2013. Pour les colonnes (2) et (3), plutôt que la contribution du conseil d'école, nous avons utilisé le taux de mise-en-œuvre du plan d'actions du CGE et le nombre d'activités liées au fonctionnement de l'école comme mesure de la fonctionnalité du conseil d'école. Les coefficients avec ces variables sont positifs et le nombre d'activités du conseil d'école liées au fonctionnement de l'école a une association statistique significative avec le taux de réussite au CFEE.

De manière semblable, la variable sur la mise-en-œuvre de l'autonomie décentralisée des communes dans le budget de fonctionnement des écoles a un coefficient positif et statistiquement significatif comme indiqué dans la colonne (4). Pour les politiques d'évaluation, la variable sur les informations comparatives sur les résultats du CFEE et de leur usage est positivement et significativement associée avec le taux de réussite au CFEE comme le montre la colonne (5). Même lorsqu'on inclut ces deux variables ensemble avec la contribution du conseil d'école dans le modèle de régression, ces trois variables du domaine SAA restent statistiquement significatives, comme le montre la colonne (6), bien que leurs coefficients décroissent, probablement dû à la corrélation existante entre elles.

Les modèles contrôlent pour les autres variables contextuelles des écoles, qui sont supposées être moins affectées par le rôle du CGE dans l'environnement réglementaire actuel du pays, tel que le ratio élèves / enseignant, ou de diplôme des directeurs et des enseignants. Bien que la plupart ne sont pas statistiquement significatifs, une variable fictive sur les directeurs déchargés de classe est, elle, significative et positive dans la plupart des modèles, ce qui impliquerait qu'un directeur déchargé de classe a plus de temps pour s'occuper des problèmes de son école et ainsi améliorer les résultats des apprentissages qu'un directeur chargé de classe.

³¹ Nous avons également fait des estimations où les cours supplémentaires pour le seul dernier mois (mars 2012) au lieu de l'année entière étaient considérés. Les résultats indiquent que là où le CGE est plus fonctionnel il y a une relation positive et significative, si l'on mesure la fonctionnalité par le taux de réalisation du plan d'actions, mais pas si on la mesure par la contribution du CGE. Une des raisons possibles est que ces cours supplémentaires ont tendance à être fait au 3e trimestre (d'avril à juin) avant la tenue du CFEE, plutôt qu'en mars et avant, et donc l'effet devient plus faible si l'estimation utilise le seul mois de mars comme variable dépendante.

³² Pour l'année 2014-2015, le gouvernement a fourni des manuels pour le CI et le CP.

De plus, nous avons vérifié la robustesse des résultats des régressions en contrôlant avec le taux de passage du CFEE de l'année scolaire 2009-2010. Puisque la deuxième phase de l'assistance technique de la JICA au développement d'un modèle fonctionnel de CGE à l'ensemble du territoire national a commencé en 2010, le taux de réussite au CFEE de 2009-2010 peut être considéré comme reflétant l'environnement scolaire d'avant cette intervention³³. Comme le montre les colonnes (7) et (8) du tableau 10, la contribution du conseil d'école reste significativement et positivement associée avec le taux de réussite au CFEE de 2012-2013 même après avoir contrôlé avec le taux de réussite de 2009-2010. C'est le cas que l'on inclue les variables sur l'autorité et les évaluations individuellement ou ensemble. L'autonomie des communes reste également significative alors que l'utilisation des résultats du CFEE devient elle non significative.

Section 5 : résumé et implications pour les politiques et leur mise-en-œuvre

Notre étude a examiné la qualité des intentions des politiques, c'est-à-dire leur contenu, ainsi que leur mise-en-œuvre en utilisant l'approche de gestion participative des écoles pour un meilleur résultat des apprentissages au Sénégal. Un nouvel outil d'analyse des politiques, appelé SABER-SAA, développé par la Banque Mondiale et ses partenaires sur les preuves existantes des bonnes pratiques au niveau mondial, a été adapté au contexte sénégalais.

En ce qui concerne la qualité des politiques, les textes officiels pertinents ont été visés tels qu'ils étaient en 2013 (avec quelques mises à jour de 2014) et leur contenu évalué sur une échelle de un à quatre selon les rubriques des indicateurs du domaine de l'Autonomie et la responsabilité des écoles (School Autonomy and Accountability – SAA) de l'outil SABER. Cet état des lieux des politiques montre que le Sénégal a une qualité relativement élevée quant à ses politiques sur la participation des conseils d'écoles et de l'évaluation des élèves. Institutionnellement, la définition et les rôles du conseil d'école, appelé CGE, ont été renforcés par un nouveau décret de 2014, qui remplace celui de 2002, et qui reflète les règles expérimentées et approuvées en 2013. Les CGE sont censés avoir un rôle participatif dans la gestion de l'école via la planification, la mise-en-œuvre, et l'évaluation de plans d'amélioration des écoles. Néanmoins, la gestion des budgets réguliers et des personnels enseignants reste entre les mains du ministère, excepté celle des budgets de fonctionnement qui a été décentralisée aux communes, urbaines et rurales. La loi de décentralisation qui est entrée en vigueur en 2014 et augmente l'autonomie fiscale des communes rurales (jusqu'alors appelées communautés rurales) peut également avoir des implications sur l'éducation de base. Cette décentralisation supplémentaire peut renforcer l'implication des écoles et CGE dans la gestion budgétaire, le pays renforce en même temps l'autonomie des écoles dans la gestion budgétaire au travers de subventions directes. Cette politique a été expérimentée depuis 2002 et sa généralisation à l'ensemble du pays est prévue à partir de 2014. En ce qui concerne les évaluations des écoles et des élèves, l'intention des politiques en place est aussi évaluée comme élevée pour ce qui concerne la disponibilité de l'information sur les évaluations, bien qu'il reste une marge de progrès pour leur usage et leur diffusion.

Les données de notre enquête montrent les différences significatives entre les intentions des politiques en place et leur mise-en-œuvre effective, ainsi que les différences entre acteurs dans le degré de mise-en-œuvre. Il y a des différences claires dans la fonctionnalité des CGE,

³³ Une réforme majeure de l'éducation a eu lieu durant la même période et a changé l'approche du CFEE comme expliqué dans l'annexe 2b. Ce changement s'est appliqué à tout le pays et non dans les seules régions de l'échantillon.

reflétées dans les variables liées l'indicateur SABER-SAA n°3 sur les conseils d'école. Ainsi, par exemple, le montant des contributions volontaires du conseil d'école et le nombre de types d'activités du plan d'actions varient d'une école à l'autre, et cette variation est, de façon significative statistiquement parlant, liée à la mise-en-œuvre des procédures prévues pour le CGE, telle que la tenue d'assemblées générales ou la préparation d'un plan d'actions. Ces résultats restent les mêmes lorsque l'on contrôle si ces écoles ont reçu ou non des subventions dans les deux dernières années.

Une plus grande fonctionnalité des CGE est aussi liée à de meilleurs résultats des apprentissages, mesurés par le taux de réussite au CFEE, et plus de temps d'enseignement. De plus, le fait que le directeur de l'école et le président du CGE partagent la même opinion que leur commune met en œuvre le rôle qui lui est prévu par la décentralisation, de gestion du budget de fonctionnement de l'éducation primaire, a une association positive avec les résultats des apprentissages et sur la fonctionnalité du CGE. La mise-en-œuvre des politiques d'évaluation en termes d'utilisation des résultats des évaluations montre également une association positive avec le résultat des apprentissages. Ces résultats impliquent que, pour rendre la gestion participative des écoles plus fonctionnelle il est important d'accroître le rôle des CGE, de s'assurer d'une meilleure mise-en-œuvre de l'autonomie décentralisée des communes dans la gestion budgétaire, ainsi que d'avoir de meilleures analyses comparatives des résultats des apprentissages et d'un meilleur usage de celles-ci. Au total, ceci est cohérent avec l'un des présupposés de base du cadre SABER-SAA, qui regarde les politiques et leur synergie concernant les conseils d'écoles, l'évaluation et l'autonomie pour rendre la gestion participative des écoles fonctionnelle pour permettre de meilleurs résultats des apprentissages.

Pour être plus précis, ce qui suit sont les implications concernant les politiques et leur mise-en-œuvre, prenant en compte les résultats de notre étude et dans le contexte du grand projet éducatif PAQEEB,³⁴ et de la première phase de la stratégie éducative du Sénégal (PAQUET). Pour relever les points nécessitant de plus amples recherches, notons que nos données statistiques ont plusieurs limitations. Premièrement, nos données sont cantonnées aux zones rurales et concentrées sur les écoles ayant des élèves de CM2, donc les résultats ne sauraient être généralisés à l'ensemble du pays ou aux écoles n'ayant pas tous les niveaux. Deuxièmement, nos données sont transversales, nos analyses ont mesuré le degré de mise-en-œuvre des politiques par les différents acteurs pour comprendre leur associations avec d'autres facteurs réglementaires et avec de meilleurs résultats des apprentissages, tout en contrôlant les facteurs non-réglementaires qui pourraient biaiser les résultats, tel que l'environnement socio-économique. Nos résultats ne doivent aussi pas être interprétés comme une relation causale puisque nous n'avons pas conduit d'expérimentation car cela ne cadrerait pas avec notre tâche d'évaluer à la fois les intentions et la mise-en-œuvre de politiques de niveau national en tenant compte des différences possibles entre les acteurs locaux dans cette mise-en-œuvre.

1) Améliorer les moyens d'appui à la mise-en-œuvre des politiques visant à rendre les CGE plus fonctionnels. Ces moyens d'appui peuvent par exemple inclure :

- (a) *Plus de formation et de suivi des CGE.* Le PAQEEB, avec PAES2, appuie les formations dans tout le pays pour les écoles et les communautés afin qu'elles organisent des CGE d'une manière transparente. Une fois établie, un suivi est

³⁴ PAQEEB: Projet d'Appui à la Qualité et à l'Équité de l'Éducation de Base (2014-2019), avec un financement prévu de US\$ 20 millions de la Banque Mondiale (IDA) et de US\$ 46.9 millions de Global Partnership for Education, et de US\$ 2.8 million du Canada. Le PAQEEB dont l'un des objectifs est d'améliorer les résultats des apprentissages des premières années de l'éducation de base, vise à soutenir les premières phases de la stratégie éducative du Sénégal (PAQUET)

également important, comme le montre nos analyses, en faisant bien attention aux écoles relativement défavorisées (par ex. les plus petites écoles où le directeur est chargé de classe). Puisque le PAQEEB a un module sur l'amélioration des capacités pour les IEF, celui-ci devrait aborder leur rôle de suivi et de conseil des CGE.

- (b) *S'assurer que les responsables des écoles et des CGE se réunissent entre eux, ainsi qu'avec ceux de leur commune pour accroître leur influence sur le budget d'éducation qui a été décentralisé aux communes.* Comme le montre les données de notre étude, certaines localités ont des mécanismes, tels que les UCGE (unions de CGE) ou les CODEC (groupe de directeurs d'école), qui permettent de façon institutionnelle des opportunités pour les représentants des écoles de se rencontrer et de communiquer avec les mairies. Bien que UCGE et CODEC soient reconnus comme parties prenantes dans le nouveau manuel pour le PAQEEB, il serait important d'aider à leur installation et à leur fonctionnement.³⁵
- (c) *Informers les acteurs de l'importance de la participation volontaire des CGE et des APE aux actions de l'école pour améliorer les apprentissages.* Alors que le PAQEEB prévoit la généralisation à tout le pays de subventions publiques,³⁶ il ne faut pas que cela décourage les contributions volontaires que les communautés peuvent mobiliser et utiliser en toute autonomie et en toute responsabilité. Certes l'étude d'impact montre les effets positifs des subventions sur les apprentissages des élèves (Banque Mondiale, 2013),³⁷ notre analyse suggère également que les CGE qui ont des contributions volontaires et organisent des actions de la communauté permettent de meilleurs résultats des apprentissages, même après avoir contrôlées les différences d'environnement et de caractéristiques socio-économiques³⁸. Le programme de subventions publiques pourrait donc être une mesure efficace de soutien à une meilleure mise-en-œuvre du rôle des CGE s'il est fait en adéquation avec une participation transparente et volontaire des communautés aux activités d'amélioration de l'école.

2) S'assurer de la mise-en-œuvre et de la connaissance des politiques de décentralisation de l'éducation aux communes rurales, pour que les écoles et les CGE puissent accroître leur influence auprès des communes pour que ces dernières s'engagent plus fermement et durablement dans l'éducation et dans la gestion participative de l'école (Mettre en œuvre l'autonomie plus proche de l'école).

³⁵ Un exemple de renforcement des capacités est l'organisation d'une union départementale de CGE, telle qu'expérimentée par le PAES2 en 2014-2015.

³⁶ Le PAQEEB prévoit une subvention de 400,000 FCFA par école rurale (en supposant 200 élèves, la subvention dépendant du nombre d'élèves, la localisation, la part d'handicapés, et de classe multigrades..

³⁷ « Une étude d'impact de l'initiative gouvernementale de procurer des subventions aux écoles montre que les résultats des apprentissages se sont améliorés en mathématiques et en français, notamment dans les premiers niveaux, du fait d'une meilleure gestion, d'un suivi plus proche des enseignants, une accent sur l'apprentissage, et l'utilisation de pratiques pédagogiques innovantes. Les résultats montrent que les élèves de CE1 des écoles touchées par l'intervention (celles ayant un programme d'amélioration de la qualité et ayant reçu une subvention) ont eu des résultats substantiellement meilleurs dans ces matières que les élèves de CE1 des écoles du groupe de contrôle » (Banque Mondiale, 2013 PAD, p.7)

³⁸ Les contributions de la communauté sont volontaires. Il ne s'agit pas de frais obligatoires pour l'inscription, et de fait, nos données n'indiquent pas de relation négative entre le montant des contributions et le taux d'inscription. Comme en discute Kattan (2006) sur la base de données d'enquêtes et de rapports du monde entier, les politiques d'éducation primaire gratuite s'attaquent à un effet négatif des frais d'inscription sur la fréquentation scolaire, surtout pour les pauvres et au niveau primaire. Il existe aussi un argument en faveur des frais, c'est que ceux-ci augmentent l'implication des parents et leur prise en main de l'éducation de leurs enfants et des écoles. Banque Mondiale (2009), dans sa revue des leçons tirées de l'abolition des frais d'inscription dans cinq pays africains, indique que dans la plupart des cas, les contributions des communautés ne sont permises qu'après l'abolition des frais d'inscription, à condition qu'aucun enfant ne puisse être exclu sous prétexte que ses parents ne peuvent pas contribuer.

- (a) ***S'assurer d'inclure des représentants des communes dans les activités de formation et de développement des capacités pour les IEF et les CGE sur les sujets concernant les responsabilités des communes quant aux budgets éducatifs.*** Ceci sera particulièrement important parce qu'à l'heure actuelle il n'existe pas au Sénégal d'administration de l'éducation au niveau de la commune et que les mairies sont des administrations plus proches des écoles et des communautés que ne le sont les IEF. Lors de telles formations, il peut être utile de prendre en compte les expériences des formations données à certaines communes sur la gestion des collèges dans le cadre du projet EdB appuyé par USAID (cf. Ngom et al., 2013 pour les détails).
- (b) ***Même si la gestion du personnel n'est pas décentralisée aux communes, le gouvernement devrait améliorer, envers les écoles et collectivités locales, la disponibilité de l'information au moins sur les heures d'enseignement effectivement faites.*** Selon notre étude, les registres des heures d'enseignement ne sont pas complètement standardisés en pratique, et certaines écoles ne les utilisent pas. Pour mettre en œuvre une certaine responsabilisation dans la gestion du personnel il sera important de d'abord s'assurer de la mise-en-œuvre d'un système de suivi basique comme celui-ci. De plus, un accroissement de l'autonomie des écoles demandera également une grande prudence pour un pays comme le Sénégal. Hanushek et al. (2011) suggère que d'après les données des tests PISA (2000-2009), et pour les élèves de 15 ans dans 42 pays, une plus grande autonomie a un effet négatif sur les résultats des apprentissages dans les pays en développement ou peu performants, mais un effet positif sur les pays développés ou performants. Plus d'information devrait être disponible avec le nouveau PISA pour le Développement, auquel participe le Sénégal, prévu pour être mieux adapté plus aux pays en développement. Si une telle évaluation internationale pouvait être utilisée avec l'évaluation des politiques, cela enrichirait l'analyse comparative des politiques et des pratiques.

3) Améliorer la disponibilité, pour les écoles et les CGE, des analyses comparatives des résultats des évaluations des élèves ainsi que leur usage, afin d'améliorer les enseignements et les apprentissages. (Evaluations et responsabilité).

- (a) ***Améliorer la disponibilité pour les écoles et les CGE, des analyses comparatives (avec les années précédentes et les autres écoles) des résultats des examens nationaux, ainsi que leur usage, pour améliorer les apprentissages et l'enseignement.*** Les informations comparatives sur les taux de réussite au CFEE des différentes écoles peuvent être importantes pour les écoles et les CGE, afin qu'ils puissent connaître et augmenter la proportion d'élèves y réussissant. Les manuels de formation et de suivi sur le CGE et les contrats de performance des écoles doivent aborder ce problème de la disponibilité de l'information afin de s'assurer qu'elle le soit et qu'elle est utilisée pour une meilleure planification.
- (b) ***Améliorer la diffusion des informations de base des études sur les résultats des apprentissages aux écoles et au public.*** Outre l'examen de sortie, le Sénégal a un système d'évaluation, appelé SNERS, qui est conduit tous les deux ans sur un échantillon représentatif d'élèves ainsi que sur leurs directeurs et enseignants. Cependant, notre enquête montre que la majorité des directeurs n'ont reçu aucun résultats du SNERS, et qu'un tiers des inspecteurs ne les ont pas non plus. Comme le ministère de l'éducation nationale (2014) a également pointé les problèmes sur la

qualité des politiques de suivi, notant que la fréquence du SNERS et la diffusion de ses résultats avaient de larges marges de progrès, des actions concrètes sont nécessaires³⁹.

4) Ajuster et harmoniser les divers mécanismes et sources d'informations et de données pour un suivi continu de la fonctionnalité des CGE afin d'améliorer les apprentissages.

- (a) *Améliorer l'évaluation administrative des écoles en incluant des éléments sur le CGE et sur la participation communautaire dans les formulaires d'inspection des écoles.* Les données de notre enquête montrent que seule la moitié des écoles rurales de l'échantillon ont été visitées par des inspecteurs les années précédentes, et très peu d'IEF ont effectivement montré des rapports d'inspection, qui contiennent une liste de documents qui doivent être tenus par le directeur, tel que le registre de présence des élèves ou le suivi horaire des enseignants. Si cette liste incluait le plan d'actions du CGE, cela deviendrait une partie des procédures de routine et donc une part normale de la gestion de l'école.
- (b) *Au niveau central, des discussions plus approfondies pourraient être utiles pour clarifier la façon de déterminer « le pourcentage d'écoles ayant un CGE fonctionnel » qui est l'un des indicateurs liés au décaissement dans le PAQEEB.* Alors que ces sources de données et méthodologie sont prévues comme rapports d'avancement avec audit externe (Banque Mondiale, 2013, p.40), les acteurs clefs discutent toujours pour spécifier comment définir et mesurer ce qu'est « un CGE fonctionnel »⁴⁰. Comme notre étude l'indique, la part des écoles avec un CGE fonctionnel va dépendre des définitions et des indicateurs choisis. Les indicateurs peuvent considérer les deux aspects des procédures (cf. annexe 3 pour le détail). De plus, si les évaluations des apprentissages, comme le SNERS et PASEC, pouvaient ajouter des questions relatives à la fonctionnalité des CGE aux questionnaires adressés aux directeurs et aux élèves, de telles données pourraient être utiles pour le suivi et l'analyse de la fonctionnalité des CGE. En somme, il serait utile d'harmoniser les procédures de suivi et les sources de données, et de former les acteurs à une meilleure utilisation.

³⁹ Par exemple, il serait bien de revoir si l'indicateur prévu du "système d'évaluation des apprentissages au primaire" (sur une échelle de 1 à 4) prendra en compte la manière dont les résultats des évaluations sont analysés et utilisés par les acteurs, y compris les CGE.

⁴⁰ Entretien avec l'assistant technique du projet PAES 2 en septembre 2014.

REFERENCES (autres que les textes réglementaires cités en notes de bas de page)

- Arcia, G., MacDonald, K., Patrinos, H.A., 2014. School Autonomy and Accountability in Thailand: a Systems Approach for Assessing Policy Intent and Implementation. Policy Research working paper ; no. WPS 7012. Washington, DC: World Bank Group.
- Arcia, G., MacDonald, K., Patrinos, H.A., Porta, E., 2011. "School Autonomy and Accountability." System Assessment and Benchmarking for Education Results (SABER) Initiative. Human Development Network, World Bank, Washington, DC.
- Banque Mondiale, 2008. What Is School-Based Management? World Bank, Washington DC.
- Banque Mondiale, 2009. Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique. A publication of the World Bank in collaboration with the United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Banque Mondiale, 2012. SABER School Autonomy and Accountability Senegal. SABER Country Report 2012. World Bank, Washington, DC.
- Banque Mondiale, 2013. Project Appraisal Document for A Quality Improvement and Equity of Basic Education Project in Republic of Senegal. Report No. 75752-SN. World Bank, Washington, DC.
- Barrera, F., Fasih, T., Patrinos, H.A., 2009. Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-based Management. With Santibáñez, L. World Bank, Washington, DC.
- Bold, T., Svensson, J., Gauthier, B., Mæstad, O., Wane, W., 2011. Service Delivery Indicators: Pilot in Education and Health Care in Africa. Nairobi, Kenya: African Economic Research Consortium., CMI Report, 2011.8.
- Boubacar, N., Francois, R., 2007. "Senegal Country Case Study." Prepared for the EFA Global Monitoring Report 2007. UNESCO, Paris.
- Bruns, B., Filmer, D., Patrinos, H.A., 2011. Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms. World Bank, Washington, DC.
- Caldwell, B.J. 2005. School Based Management. Paris : UNESCO IIEP
- CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage), 2007. "Évaluation PASEC Sénégal." CONFEMEN and Ministère de l'Éducation, Dakar, Senegal.
- De Grauwe, A., Lugaz, C., 2007a. Décentralisation de l'éducation en Afrique francophone de l'Ouest Réalités et défis au niveau local, *International Review of Education* 53, pp. 613-638.
- De Grauwe, A., Lugaz, C., 2007b. District Education Offices in French-Speaking West Africa: Autonomy, Professionalism, and Accountability. *Prospects in Education* 37 (1), pp. 113-125.
- De Grauwe, A., Lugaz, C., Baldé, D., Diakhaté, C., Dougnon, D., Moustapha, M., Odushina, D., 2005. Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West-Africa, *Journal of Education for International Development* 1(1)
- Demas, A. Arcia, G. 2015 What Matters Most For School Autonomy And Accountability: A Framework Paper. SABER Working Paper Series 9. World Bank, Washington, DC
- Destefano, J., Mark, R.L., Barbara, T., 2009. "The Quality of Basic Education in Senegal: Review Final Report." Washington, DC USAID.
- DPRE (Direction de la Planification et de la Réforme de L'Éducation), 2013. Manuel de procédures des contrats de performance dans l'éducation de base for the Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) Secteur Education Formation 2013-2025. Version finale du 7 août 2013. République du Sénégal.
- Frolich, M., Michaelowa, K., 2011. Peer effects and textbooks in African primary education, *Labour Economics* 18, pp. 474-486.
- Hanushek, E.A., Woessmann, L., 2007. The Role of Education Quality for Economic Growth. Policy Research Working Paper 4122. World Bank, Washington, DC.

- JICA (Japan International Cooperation Agency), 2011. Ex-Ante Evaluation on Japanese Technical Cooperation for Project on the Improvement of Educational Environment Phase 2 (PAES2) in Senegal. (In Japanese). JICA, Tokyo.
- JICA (Japan International Cooperation Agency), 2013. Minutes of Meeting Between Japanese Mid-Term Review Team and Authorities Concerned of the Government of the Republic of Senegal on Japanese Technical Cooperation for “The Project on the Improvement of Educational Environment Phase II in Senegal. JICA. Tokyo.
<http://libopac.jica.go.jp/images/report/12123527.pdf> (p.33-83 en anglais).
- Kattan, R. B. 2006. Implementation of Free Basic Education Policy. Education Working Paper Series. 7. World Bank, Washington, DC.
- Lewin, K.M., Sabates, R., 2011. Changing Patterns of Access to Education in Anglophone and Francophone Countries in Sub Saharan Africa: Is Education for All Pro-Poor? Research Monograph 52. University of Sussex, Centre for International Education.
- Ministère de l’Education Nationale, 2003. PDEF : Programme de Developpement de l’Education et de la Formation (Education Pour Tous), République du Sénégal
- Ministère de l’Education Nationale, 2014. Etat des lieux de l’éducation de base au Sénégal (Current Status of Basic Education in Senegal). Version validée par le comité de pilotage du 30 mai 2014. République du Sénégal
- Montgomery, M., Hewett, P.C., 2005. Poverty and Children's Schooling in Urban and Rural Senegal, Stony Brook University, Department of Economics, Department of Economics Working Papers: 05-08.
- Ndiaye, M., 2006. Partnerships in the Education System of Senegal, Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, vol.36, no.2, pp.223-243.
- Ngom, E.H., Diagne, A.W., Fall, S.M., 2013. USAID Basic Education project Mid-term Evaluation: A committed and successful educational community, Final report in June, 2013, USAID /EDB PROJECT
- PADECO Co., Ltd, 2014. “Final Report for Commissioned Data Collection and Analysis for the Research of the System Assessment and Benchmarking for Learning Achievement and Equity: A Focus on School Management Systems (Research with the SABER Program),” submitted to the Japan International Cooperation Agency, March 2014.
- Pouzevara, S., Sock, M., Ndiaye, A., 2010. Evaluation des compétences fondamentales en lecture au Sénégal [Early grade reading assessment for Senegal]. Report prepared for the William and Flora Hewlett Foundation. Research Triangle Park, North Carolina: RTI International and Focus Africa. Retrieved September 17, 2010, from USAID
 Accédé le 17 septembre 2014:
<https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=250>
- Republique du Sénégal, 2013. Programme d’Amélioration de la Qualité, de l’Equité et de la Transparence (PAQUET). Secteur Education Formation 2013-2025. Ministère de la Femme, de l’Enfant et de l’Entrepreneuriat Féminin; Ministère de l’Éducation Nationale; Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche; and Ministère de la Formation Professionnelle, de l’Apprentissage et de l’Artisanat.
- Rogers, H., Demas, A., 2013. SABER Overview: The What, Why, and How of the System Approach for Better Education Results (SABER), conference ed. World Bank, Washington, DC.
- UNESCO, 2014. Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013/4. UNESCO, Paris.
- Westhorp, G., Walker, D.W., Rogers, P., Overbeeke, N., Ball, D., and Brice, G., 2014. Enhancing community accountability, empowerment and education outcomes in low and middle-income countries: A realist review. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Remerciements:

Cette étude a été faite dans le cadre d'un projet de recherche de l'institut de recherche de la JICA dirigé conjointement avec la Banque Mondiale, le Ministère de l'éducation nationale du Sénégal, et plusieurs universités japonaises. Les personnes qui ont principalement contribué à la méthodologie et aux enquêtes utilisées dans cette étude sont: Harry Patrinos, Angela Demas, Linda English, Kazuro Shibuya, Abdou Diao, Mbaye Ndoumbé Gueye, et Go Ota.

Les auteurs ont particulièrement apprécié les avis et les informations des personnes venues de la part des autorités, des donateurs, et des ONG qui ont participé aux multiples réunions et séminaires qui ont eu lieu au Sénégal entre 2011 et 2015. Les auteurs ont également apprécié les conseils et les informations des professeurs Mikiko Nishimura, Yuko Tarumi, Shoko Yamada, Kazuro Kuroda, Kazuhiro Yoshida, Yasuyuki Sawada, Keiichi Ogawa, ainsi que de Yumiko Yokozeki, Atou Seck, et Gustavo Arcia pour le développement de cette recherche et de l'enquête en particulier. Les auteurs ont également reçu d'importants conseils et informations de la part des experts et des employés de la JICA, notamment : Nobuhiro Kunieda, Masanori Hara, Takao Maruyama, Yuka Asawaka, Makiko Naemura, Shinichi Ishihara, Hideharu Tachibana, et de Takayuki Muraoka. Enfin l'équipe a reçu une importante assistance technique et sur le traitement des données de la part de Gaëtan Moreau, Mengyuan Zhou, Kim Jiyoun, Yukiko Yamamoto, Daisuke Yoneoka, Yuriko Kameyama, Pramila Neupane, et Kensuke Saito.

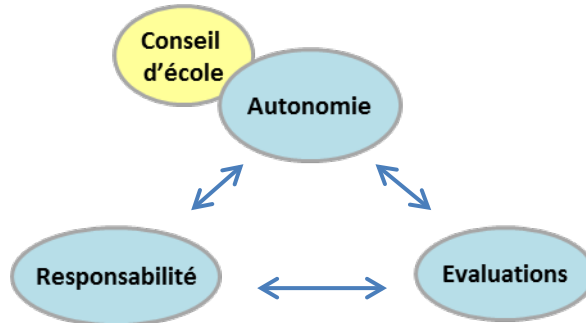
Acronymes et glossaire

Acronymes	Définition
APE	Association des Parents d'Elèves
CFA/ FCFA	Francs CFA
CFEE	Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires
CGE	Comité de Gestion d'Ecole
CODEC	Collectif des Directeurs d'Ecole
Commune	Plus petite division territoriale du pays. La commune est une collectivité territoriale dirigée par un élu : le maire. Jusqu'en 2014 le terme « commune » était réservé aux zones urbaines, alors que les CR étaient zones rurale. Depuis 2014, tout le territoire est divisé en « communes » urbaines ou rurales.
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays francophones.
Communauté rurale (CR)	CR. Collectivité locale et jusqu'à 2014, plus petite division territoriale en zone rurale. Depuis 2014, elles sont devenues des communes.
Décentralisation	Au Sénégal, la décentralisation est le transfert à des autorités élues, les collectivités territoriales, de responsabilités appartenant naguère au gouvernement central. Les communes, communautés rurales et régions étaient des collectivités territoriales jusqu'en 2014, puis seules les communes et les départements le sont.
Déconcentration	Au Sénégal, la déconcentration est le transfert à des autorités administratives locales (niveau régional, département ou communal) qui conservent un lien hiérarchique avec les ministères, de responsabilités naguère exercées au niveau central.
Département	Division territorial du Sénégal. Il y a 45 départements. Jusqu'en 2014, division purement administrative qui est devenue collectivité territoriale depuis lors.
District	Subdivision territoriale d'un IEF. Contrairement aux autres niveaux (IA et IEF), ils n'ont pas de personnel permanent. Les districts coïncident en général avec le territoire d'une commune.
AG	Assemblée Générale.
IEF	Inspection de l'Education et de la Formation. Anciennement IDEN (jusqu'à 2012). Bureau local de l'administration de l'éducation. Subdivision d'une IA. Contrairement aux IDEN il peut y avoir plus d'un IEF par département si nécessaire.
IDEN	Inspection Départementale de l'Education National. Bureau départemental de l'administration de l'éducation. Subdivision d'une IA. Remplacé en 2012 par les IEF.
IA	Inspection d'Académie. Bureau régional de l'administration de l'éducation. Il peut y avoir plus d'une IA par région si nécessaire.
PAQEEB	Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Equité de l'Enseignement de Base

PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDEF	Programme décennal de l'Education et de la Formation
Région	Division territorial du Sénégal. Il y a 14 départements. Jusqu'en 2014, collectivité territoriale, puis division administrative depuis lors.
SAA	(School Autonomy and Accountability) Autonomie et responsabilités des écoles
SABER	Systems Approach for Better Education Results (Approche systémique pour de meilleurs résultats dans l'éducation) Programme d'évaluation des systèmes éducatifs de la Banque Mondiale.
SABER-SAA	SABER - School Autonomy and Accountability. (Autonomie et responsabilités des écoles) Domaine spécifique de SABER
SBM	(School Based Management) Gestion participative des écoles
SIGE	Système d'information de la gestion de l'éducation.
SNERS	Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires.
UCGE	Union de CGE, généralement d'une même commune.

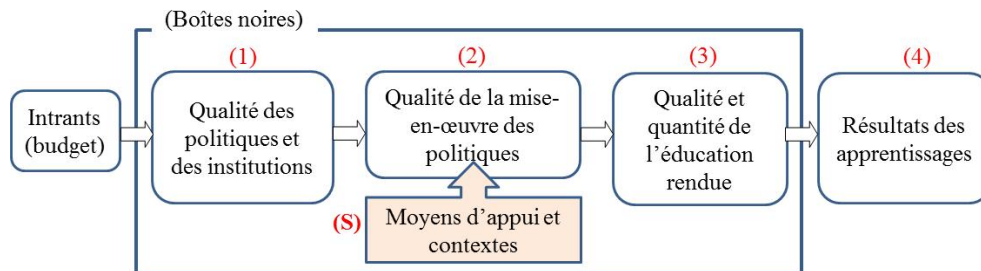
Figures et tableaux

Figure 1: Le modèle dit 3A (Autonomy – Accountability – Assessment) de la gestion participative des écoles



Source: adapté de Arcia et al. (2011)

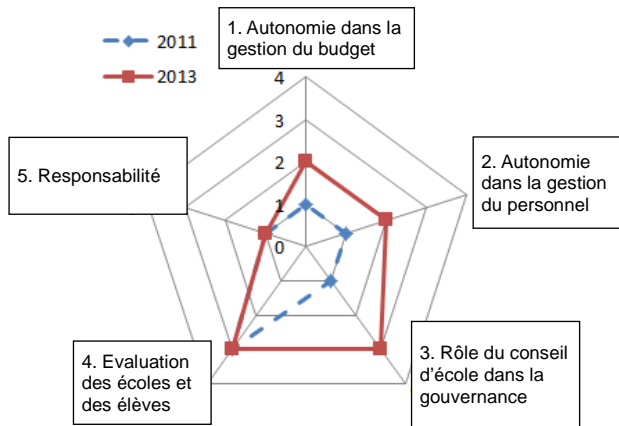
Figure 2 SABER et l'enchaînement des résultats pour l'apprentissage



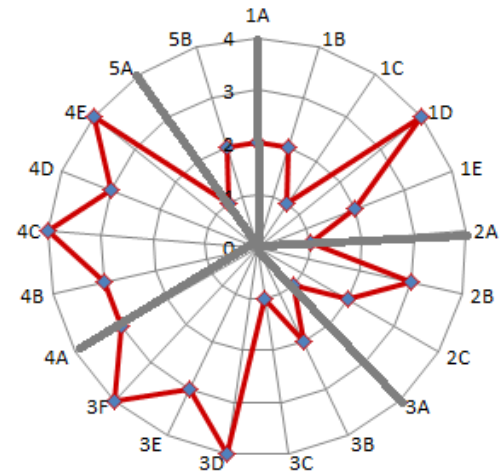
Note: les auteurs ont ajouté la case (S) des moyens et contextes à l'original extrait de [Rogers and Damas \(2013\)](#)

Figure 3 Intentions des politiques concernant l'autonomie et la responsabilité des écoles au Sénégal, 2011 et 2013

(a) Objectifs des politiques entre 2011 et 2013



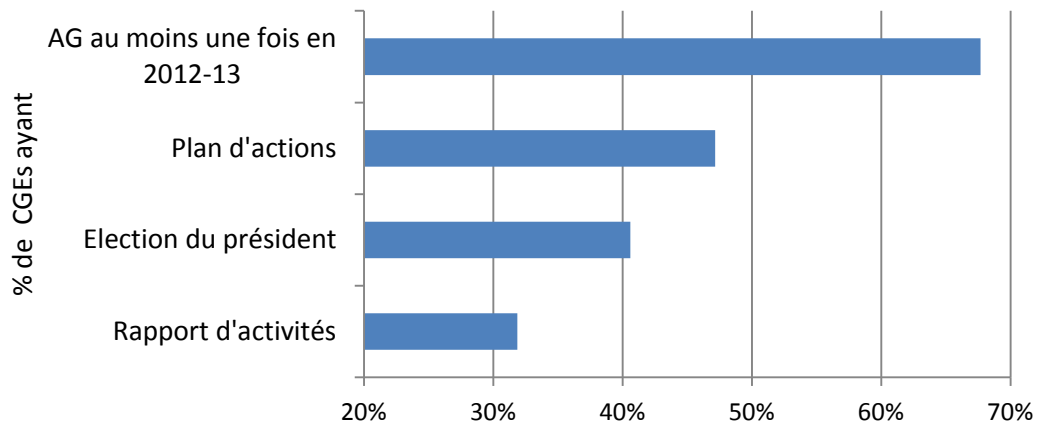
(b) Intentions des politiques par sous-indicateur 2013



Source: Banque Mondiale (2012) pour 2011, préparé par les auteurs pour 2013.

Note: l'échelle va de 1 à 4 (de "latent" à "avancé") dans les rubriques SABER. Alors que les cinq objectifs politiques clefs sont restés inchangés entre les deux versions, les sous-indicateurs ont subi des changements (cf. annexe 1 pour le détail). Ainsi les sous-indicateurs 5C à 5E sont des nouveautés de la version 2013 et n'étaient pas disponibles au moment de la préparation de cette étude. Le recueil des documents et les entretiens n'étaient donc pas suffisants pour évaluer ces sous-indicateurs et ils sont donc absents de cette présentation. Pour chaque sous-indicateur pouvant avoir deux scores différents selon les définitions, par exemple de 'budget', le score le plus bas est indiqué ici mais les deux sont expliqués dans la section 3 et l'annexe 1b

Figure 4 Pourcentage de CGE ayant mis en œuvre les fonctions suivantes :



Source: Sénégal SABER SAA Plus enquête 2013.

Image 1 Rapport d'activités d'un CGE

Guide2_PAV_v10dec2011.doc

Canevas de Rapport bilan annuel des activités des CGE

IA de : Motich CGE de : Motich Coop
 IDEN de : Motich Année scolaire 2011 - 2012 Date de validation : 15.07.2012
 Commune / CR de : Bellocadias Effectif année en cours : F : 119 G : 120 T : 239

I. Planification et reporting
 Plan d'action volontariste (PAV) : Rapport bilan à mi-parcours
 Date de validation en AG : 15.01.2012 Disponibilité : Oui / Non : Non Date de validation en AG : 16.06.2012

II. Fonctionnement
 Nombre de réunions / AG du village tenues : Réunions du CGE : AG :

Résultats attendus	Activités programmées	Niveau de réalisation (mettre une croix)				Montant (*)		Observations
		Réalisées à 100%	En cours	Non réalisées	Reporté	Prévu	Dépensé	
1. ACCES Des élèves en âge scolaires sont recrutés	Recrutement au CE		X			149 000F	149 000F	Le recrutement en mai juin et octobre est fait mais jusqu'ici on en reçoit.
2. QUALITE Les résultats scolaires sont améliorés au CM	Cours de renforcement au CM1, CM2	X				50.000F	50.000F	Les notes sont légèrement améliorées des élèves
3. GESTION Robinet à l'école rapproché des classes	Transfert de borne fontaine	X				50.000F	50.000F	Le gaspillage de l'eau est réduit à l'école.
TOTAL	Nombre :	2	1	00	00	114 900F	114 900F	La réalisation du PAV est à 66%.

(*) Le coût global correspond à la valeur totale en FCFA de l'ensemble des ressources utilisées qu'elles soient en main d'œuvre, en nature ou en espèces.

Le Président du CGE : lamadou Guéye
 Le Secrétaire : Babacar Jom

CG N°4 FIA
MBOTIL-COOP

Source: L'équipe de l'enquête de 2013

Note: Les activités sont énumérées avec le statut et le budget de mise en oeuvre.

Tableau 1. Objectifs des politiques et actions (sous-indicateurs) dans l'outil SABER
 Autonomie et responsabilité des écoles (SABER-School Autonomy and Accountability (SAA))

	[1] Objectifs et actions des politiques	[2] Degré et portée des actions des politiques
Autonomie	1. Préparation et gestion budgétaires 1A: Budget de fonctionnement 1B: Salaires des personnels non enseignant 1C: Salaires des enseignants 1D: Levée de fonds supplémentaires pour l'école 1E: Préparation participative du budget	- Quel niveau détient l'autorité ? (Central → régional → écoles/communautés) - Les écoles peuvent-elles lever des fonds additionnels et de quelles sources ? (Aucun-> niveau local-> toute source)
	2. Gestion du personnel (nomination et affectation) 2A: Enseignants 2B: Personnes non-enseignant 2C: Directeurs	- Quel niveau détient l'autorité ? (Central → régional → écoles/communautés)

Conseil d'école	<p>3. Rôle du conseil d'école (participe à):</p> <p>3A: Préparation du budget 3B: Contrôle financier 3C: Gestion du personnel 3D: Activités de l'école (par des volontaires) 3E: Intrants éducatifs* 3F: Transparence</p>	<p>- Le conseil d'école a-t-il un rôle ? Lequel ? (Aucun → consultatif → responsable, contrôle)</p> <p>- Existe-t-il des guides pour les volontaires sur les différentes actions ? Pour qui ? (Non → Oui (pour la mise-en-oeuvre → planification → évaluation))</p> <p>- Existe-t-il des guides pour pour l'élection transparente des membres du conseil d'école et des assemblées générales ? (Non → Oui (pour les AG → pour des élections ouvertes → limite des mandats ou dates prédéterminées pour les élections))</p>
Evaluation et responsabilité	<p>4. Evaluation des écoles et des élèves</p> <p>4A: Evaluation des écoles 4B: Utilisation des évaluations des écoles dans la gestion des écoles 4C: Evaluations standardisées des élèves 4D: Utilisation des évaluations standardisées des élèves pour faire des ajustements 4E: Publication des évaluations des élèves</p>	<p>- Les performances des écoles sont-elles évaluées selon des critères du ministère de l'éducation ? A quelle fréquence cela est-il fait ? (De façon irrégulière → toutes les quelques années → tous les ans)</p> <p>- Les écoles utilisent-elles leurs évaluations et celles des élèves ? (Non → elles le peuvent → elles le doivent)</p> <p>- A quelle fréquence les élèves passent-ils des évaluations standardisées ?</p> <p>- Qui reçoit les résultats des évaluations ? (Pas d'évaluation → niveau central/régional → les écoles → en ligne)</p>
	<p>5. Responsabilité des écoles</p> <p>5A: Directives pour l'utilisation des évaluations des écoles et des élèves 5B: Analyse des performances des écoles et des élèves 5C: Responsabilité budgétaire 5D: Responsabilité dans la gestion du fonctionnement des écoles 5E: Responsabilité sur les apprentissages</p>	<p>- Y a-t-il des directives pour utiliser les résultats des évaluations des élèves ? Si oui, quel niveau est concerné ? (central → régional → écoles)</p>

Source: Préparé par les auteurs en utilisant les rubriques et questionnaires de mai 2013 et février 2014 de la Banque Mondiale SABER-SAA, et Demas and Arcia (2015).

Note: *La définition des intrants éducatifs est "Toute contribution liée à l'apprentissage des élèves : liste de présence, curriculum, sujets d'étude prioritaire et secondaire, manuels scolaires et autre matériels d'apprentissage, temps de présence en classe des enseignants, soutien scolaire avant ou après la classe." (Banque Mondiale 2014, SABER SAA Data collection instrument 2.0).

Tableau 2 Différences entre intentions politiques et mise-en-œuvre de l'objectif des politiques n°3 (rôle du conseil d'école dans la gestion de l'école)

Action politique/ Sous-indicateur	Variables mesurant la mise-en-œuvre	Intention politique ^{a/}	Mise-en-œuvre
<i>Variables pour toutes les écoles de l'échantillon (N=306):</i>			
	% d'écoles avec CGE (réponses des directeurs)	100%	84%
	% d'écoles avec CGE (réponses des présidents de CGE)	100%	75%
<i>Variables pour les écoles de l'échantillon avec un CGE ayant répondu (N=229)</i>			
	Nombre d'années du CGE		5.1
3D: Participation de la communauté dans les activités de l'école: planification, mise-en-œuvre, évaluation	% d'écoles avec un <u>plan d'actions</u> du CGE	100%	47%
	% d'écoles avec un <u>rapport d'activités</u> du plan d'actions	100%	32%
	Nombre moyen d'activités dans le plan d'actions du CGE	[>0]	3.8
	% d'écoles avec CGE aidant l'école pour son fonctionnement	[100%]	65%
	Nombre moyen d'activités dans les plans d'actions du CGE et de l'APE	[>0]	3.3
	Contribution moyenne des CGE & APE en 2012/13 (milliers de FCFA)	[>0]	75.6
	Contribution moyenne par élève de CM2 des CGE & APE en 2012/13 (milliers de FCFA)	[>0]	3.2
	% d'écoles dont le plan d'action a été réalisé à plus de 50%	n/a	34%
3F: Transparence de la participation communautaire	% d'écoles dont le président du CGE a été élu	100%	41%
	% d'écoles dont le CGE a tenu au moins une AG en 2012/13	100%	68%
	% d'écoles dont au moins 50% des parents ont participé à la dernière AG	>0	43%
	% d'écoles où des membres non-parents ont participé à l'AG	>0	46%
	% d'école dont le président du CGE est une femme		10%
	% d'écoles avec au moins une femme au bureau du CGE		86%
1E: Planification participative du budget	% de directeurs considérant que le plan d'actions du CGE a été pris en compte lors de l'élaboration des budgets officiels par les autorités locales ou nationales	[0%]	6%
Soutien du CGE par l'administration	% d'écoles ayant reçu une subvention pour le projet d'école en 2012/13		0.4%
	% d'écoles ayant reçu une subvention pour le projet d'école en 2011/12		9%
	Suivi par l'IEF/IA sur la participation communautaire, le CGE, l'APES		29%
	Directeurs ayant participé à la commission locale d'éducation au moins une fois en 2012/13		27%
Union de CGE/APE ^{b/}	Présence d'une fédération de CGE dans la commune	100%	22%
	Présence d'une fédération d'APE au niveau de l'IEF		77%

Source: Senegal SABER SAA enquête de mise-en-œuvre 2013

Note a) Pour les intentions politiques, les données sont celles de l'évaluation de 2013. Il y a deux sortes de variables : (1) % d'écoles correspondant à la description, dénoté comme une variable (i.e. valeur moyenne entre 0 et 1 exprimée en pourcentage) et (2) des variables à valeur continue. La valeur de référence est entre crochet quand la politique n'est pas une obligation mais plutôt une option (par exemple, pour le nombre d'activités auxquelles peut contribuer le CGE). Les colonnes restent vides quand les indicateurs sont pertinents pour la mise-en-œuvre des politiques mais n'ont pas de mesures directes ou la couverture n'est pas nationale au moment de l'enquête (mars 2013) . b/Présence confirmée avec le répondant lors de l'enquête

Tableau 3 : perceptions des acteurs sur la responsabilité de l'achat des fournitures scolaires (sous-indicateur 1A)

	Intentions des politiques	Mise en œuvre : % des répondants ayant choisi "la commune"
Répondant		
Directeur	100%	63%
CGE	100%	60%
Directeur & CGE	100%	41%
Commune	100%	79%

Source: enquête Mise en œuvre SABER SAA au Sénégal 2013

Note: l'échantillon est restreint aux répondants où existe un CGE.

Tableau 4 Mise en œuvre du partage des informations sur les résultats et de leur utilisation (objectif des politiques n°4 et 5)

Sous-indicateur	Variables mesurant la mise en œuvre	Intention des politiques a/	Mise en œuvre des politiques
4A	L'école a été évaluée régulièrement en utilisant les critères du ministère de l'éducation		
	- Directeurs	100%	68%
	- IEF	100%	87%
	Visites d'école faites par l'administration L'école a été visitée par l'IEF au moins une fois en 2011/12 ou 2012/13		79%
4D, 5B	L'école a reçu les résultats des évaluations des élèves suivantes :		
	CFEE (examen de sortie du primaire)	100%	95%
	SNERS (évaluation nationale sur les apprentissages)		5%
	PASEC (évaluation internationale sur les apprentissages)		8%
	Ecoles ayant utilisé les résultats du CFEE pour des ajustements pédagogiques, opérationnels, ou de personnels.	100%	87%
	Les résultats du CFEE sont comparés entre écoles, régions ou commune, ou avec les années précédentes.	100%	80%
	Ecoles sachant que les informations comparatives sur le CFEE existent et utilisant les résultats du CFEE pour des améliorations.	100%	72%
4E	Inspecteurs ayant accès aux résultats des évaluations des élèves (réponse des IEF)		
	CFEE (examen de sortie du primaire)	100%	100%
	SNERS (évaluation nationale sur les apprentissages)	[100%]	62%
	PASEC (évaluation internationale sur les apprentissages)	[100%]	54%
	(réponse des IA)		
	SNERS (évaluation nationale sur les apprentissages)	[100%]	100%
	PASEC (évaluation internationale sur les apprentissages)	[100%]	100%

Source: enquête Mise en œuvre SABER SAA au Sénégal 2013.

Notes : les données dans ce Tableau sont basées sur les réponses des directeurs d'écoles sauf indication contraire. a) Pour les intentions politiques, les données sont celles de l'évaluation de 2013. Il y a deux sortes de variables : (1) % d'écoles correspondant à la description, dénoté comme une variable (i.e. valeur moyenne entre 0 et 1 exprimée en pourcentage) et (2) des variables à valeur continue. La valeur de référence est entre crochet quand la politique n'est pas une obligation mais plutôt une option. Les cases restent vides lorsque les indicateurs sont pertinents pour la mise en œuvre des politiques mais aucune mesure directe n'existe ou les mesures ne sont pas clairement pour tout le pays au moment de l'enquête (mars 2013).

Tableau 5 Liste des variables

Nom de la variable	Description de la variable
Mise-en-œuvre des politiques sur le CGE	
Contribution par élève de CM2	Contribution par élève de CM2 des CGE et APE en 2012/13 (milliers de FCFA)
Contribution par élève de CM2 (2011/12)	Contribution par élève de CM2 des CGE et APE en 2011/12 (milliers de FCFA)
Contribution totale	Contribution totale des CGE et APE en 2012/13 (milliers de FCFA)
Taux de mise-en-œuvre	Mise-en-œuvre des plans d'actions du COGES ou de l'APE est supérieure à 50% (1. Oui, 2. Non)
Activités du conseil d'école aidant au fonctionnement	Nombre d'activités du CGE ou de l'APE soutenant le fonctionnement de l'école (ex. cours de soutien, achat de matériel pédagogique, cantine, etc.) (valeur de 1 à 7)
CGE nombre d'années	Nombre d'années d'existence du CGE
Assemblée Générale, au moins une	Ayant eu au moins une AG du CGE en 2012/13
Election du président du CGE	Directeur et président du CGE ont tous les deux répondu que ce dernier avait été élu
Au moins 50% des parents ont participé à l'AG	Plus de 50% des parents ont participé à la dernière AG du CGE
CGE - plan d'actions	Il existe un plan d'action du CGE
CGE - rapport d'activités	Il existe un rapport d'activités du CGE
CGE - 5 procédures	Variable catégorielle (de 1 à 5) , composé des 5 variables fictives ci-dessus sur le CGE
Mise-en-œuvre sur l'autonomie et la responsabilité	
Directeur et CGE ont une même vue sur la commune	Directeur et président du CGE ont tous les deux répondu que la commune achetait les fournitures
Information sur le CFEE et usage	Directeur connait les informations comparatives sur le CFEE et utilise les résultats pour améliorer l'école
Services éducatifs rendus	
Cours supplémentaires et de soutien (2011/12)	Nombre de jours total avec cours supplémentaire ou de soutien pour tout niveaux (2011/12)
Cours supplémentaires et de soutien (mars 2013)	Nombre de jours total avec cours supplémentaire ou de soutien pour tout niveaux (mars 2013)
Manuels de maths par élève de CM2	Nombre de manuel de mathématiques par élève de CM2 en 2013
Manuels par élève de CM2	Nombre de manuel de lecture par élève de CM2 en 2013
Résultats des apprentissages	
Taux de réussite au CFEE (2013)	Taux de réussite au CFEE (2013) en %
Taux de réussite au CFEE (2010)	Taux de réussite au CFEE (2010) en %
Contextes d'appui au CGE	
Directeur présent aux réunions de la commune	Le directeur a participé à au moins une réunion de la commission d'éducation de la commune en 2012/13 (1. oui, 2. non)
Suivi du conseil d'école par l'administration	Il y a eu un suivi par l'IEF ou l'IA du CGE/APE/participation communautaire en 2011/12 ou 2012/13
Subvention	L'école a reçu une subvention de projet d'école en 2011/12
Moyens d'appui à la mise-en-œuvre des politiques en général	
Directeur - age	Age du directeur
Directeur - déchargé	Le directeur est-il déchargé de classe ?
Directeur - bac ou plus	Le directeur est diplômé du lycée ou de l'université
Président CGE - age	Age du président du CGE
Président CGE - primaire ou plus	Le président du CGE est diplômé de l'école primaire ou plus élevé
Maire - age	Age du président de la communauté rurale
Maire - supérieur	Le président de la communauté rurale est diplômé de l'enseignement supérieur
Maire - équipement	Nombre d'équipements dont dispose la mairie
Autres contextes des politiques	
Formation permanente - 2011/12	Part des enseignants ayant participé à une formation permanente en 2011/12
Formation permanente - 2012/13	Part des enseignants ayant participé à une formation permanente en 2012/13
Rentrée en octobre	La rentrée des classes a effectivement eu lieu en octobre en 2012/13
Registre de présence des enseignants	Le directeur tient un registre de présence des enseignants et un document sur le quantum horaire
Ratio élèves/ enseignant	Ratio élèves / enseignant en 2012/13
Part des enseignants permanents	Part des enseignants permanents
Part des enseignants femmes	Part des femmes parmi les enseignants
Au moins un enseignant formation permanente	Au moins un enseignant a participé à une formation permanente en 2012/13
Visite d'école par l'IEF	L'IEF a fait au moins une visite de l'école en 2011/12 ou 2012/13
Contexte autres que les politiques	
% ayant plus de 20% de parent parlant français	Plus de 20% des parents parlent français
% ayant plus de 50% d'élèves de milieux défavorisés	Plus de 50% des élèves sont de milieux défavorisés
% enfants non-inscrits supérieur à 50%	Plus de 50% des enfants d'âge scolaire de la zone de l'école ne sont pas inscrits
Distance de l'école la plus proche	Distance en kilomètres de l'école la plus proche

Tableau 6 Régression Tobit de la contribution du conseil d'école

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Contribution par élève de CM2								
<i>Mise-en-œuvre des politiques sur le CGE</i>									
CGE nombre d'années	0.539 [†]								
Assemblée Générale, au moins une		2.644 ^{***}							
Election du président du CGE			0.805						
Au moins 50% des parents ont participé à l'AG				1.554					
CGE - plan d'actions					3.735 ^{***}				
CGE - rapport d'activités						0.165			
<i>Contextes d'appui au CGE</i>									
Directeur présent aux réunions de la commune							2.404 ^{**}		
Suivi du conseil d'école par l'administration								2.921 ^{***}	
Subvention									3.312 [*]
<i>Moyens d'appui à la mise-en-œuvre des politiques en général</i>									
Directeur - age	-0.0518	-0.0483	-0.0661	-0.0506	-0.0736	-0.0658	-0.072	-0.0662	-0.101
Directeur - déchargé	3.272 ^{***}	3.381 ^{***}	3.672 ^{***}	3.603 ^{***}	3.621 ^{***}	3.631 ^{***}	3.455 ^{***}	3.438 ^{***}	3.418 ^{***}
Directeur - bac ou plus	-1.586	-1.662	-1.726	-1.698	-1.960 [*]	-1.754	-1.698	-1.639	-1.935 [*]
Président CGE - age	0.0958 ^{**}	0.0888 [*]	0.0968 ^{**}	0.0927 ^{**}	0.102 ^{**}	0.0962 ^{**}	0.0742	0.0938 [*]	0.0863 [*]
Président CGE - primaire ou plus	-0.327	-0.979	-0.83	-0.777	-0.617	-0.722	-1.21	-0.956	-0.798
Maire - age	0.0472	0.0501	0.0517	0.0538	0.0578	0.0545	0.0666 [*]	0.0393	0.0515
Maire - supérieur	0.745	1.115	1.261	1.417	1.333	1.183	1.7	1.212	1.243
Maire - équipement	-0.408	-0.603 [†]	-0.52	-0.535	-0.468	-0.521	-0.533	-0.419	-0.502
<i>Contexte autres que les politiques</i>									
% ayant plus de 20% de parent parlant français	-1.53	-1.539	-1.138	-1.276	-0.683	-1.175	-1.693	-1.207	-1.31
% ayant plus de 50% d'élèves de milieux défavorisés	-1.743	-2.044	-1.572	-1.724	-1.325	-1.622	-1.616	-2.013	-1.335
% enfants non-inscrits supérieur à 50%	1.858	1.173	1.408	1.614	1.237	1.482	0.867	1.074	0.966
Constante	-1.302	-0.422	0.459	-0.095	-3.119	1.039	1.16	0.0125	2.992
Observations	200	205	205	205	205	205	205	205	204
pseudo R ²	0.069	0.074	0.069	0.072	0.079	0.069	0.074	0.075	0.074

Source: enquête de mise en œuvre des politiques SABER SAA Sénégal 2013.

Note. Les écarts types sont groupés au niveau de la commune. Les effets fixes par département (IEF) sont inclus dans tous les modèles. ^{*}Significatif à 10%; ^{**}Significatif à 5%; ^{***}Significatif à 1%.

Tableau 7 Résultats des régressions sur la fonctionnalité du conseil d'école

	(1) contribution du conseil d'école par élève de CM2	(2) contribution totale du conseil d'école	(3) Taux de mise-en- œuvre du plan d'action ^{a/}	(4) Activités du conseil d'école aidant au fonctionnement
Mise-en-œuvre sur le CGE				
CGE - 5 procédures	0.901**	19.36**	1.006***	0.169*
CGE nombre d'années	0.539**	6.306	0.125*	0.0112
Mise-en-œuvre sur l'autonomie et la responsabilité				
Directeur et CGE ont une même vue sur la commune	2.165***	45.99***	0.982***	0.153
Information sur le CFEE et usage	0.714	57.88**	0.635*	0.691**
Contextes d'appui au CGE				
Directeur présent aux réunions de la commune	2.098**	72.34***	1.008***	-0.00546
Suivi du conseil d'école par l'administration	2.083**	53.95**	0.526**	0.626**
Subvention	2.775	0.482	1.545***	0.584
Moyens d'appui à la mise-en-œuvre des politiques en général				
Directeur - age	-0.0945	0.537	-0.0155	-0.00805
Directeur - déchargé	2.690**	88.60***	0.371	0.795***
Directeur - bac ou plus	-1.521	-16.27	0.0553	-0.271
Président CGE - age	0.0728	2.717**	-0.0013	-0.0106
Président CGE - primaire ou plus	-1.287	-18.89	-0.232	-0.383
Maire - age	0.0438	0.922	-0.00164	-0.00649
Maire - supérieur	2.063	44.34	0.830**	0.289
Maire - équipement	-0.456	-4.87	-0.000835	-0.0556
Contexte autres que les politiques				
% ayant plus de 20% de parent parlant français	-1.793	-46.58	-0.921*	0.0339
% ayant plus de 50% d'élèves de milieux défavorisés	-2.177*	-49.05**	-0.605**	-0.175
% enfants non-inscrits supérieur à 50%	-0.048	-2.088	-0.347	-0.13
Constante	-4.85	-336.7***	-5.089***	4.090***
Observations	199	211	215	215
pseudo R^2	0.092	0.068	0.55	0.072

Source: enquête de mise en œuvre des politiques SABER SAA Sénégal 2013.

Note. Les écarts types sont groupés au niveau de la commune. Les effets fixes par département (IEF) sont inclus dans tous les modèles. *Significatif à 10%; **Significatif à 5%; ***Significatif à 1%.

a/le modèle Probit est utilisé pour (3) et le modèle Tobit pour tous les autres

Tableau 8 Résultats des régressions sur les cours supplémentaires et de soutien

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Année précédente (2011/12)			Mois précédent (mars 2013)	
Mise-en-œuvre sur le CGE					
Contribution par élève de CM2 (2011/12)	2.443**	2.383**			
Contribution par élève de CM2				0.356	
Taux de mise-en-œuvre			41.18***		5.898**
Mise-en-œuvre sur l'autonomie et la responsabilité					
Directeur et CGE ont une même vue sur la commune		3.155			
Information sur le CFEE et usage		2.777			
Autres contextes des politiques					
Registre de présence des enseignants	25.96**	25.70**	25.55**	4.116	4.773*
Formation permanente - 2011/12	34.04**	34.61**	25.53		
Formation permanente - 2012/13				1.762	1.712
Rentrée en octobre				0.524	0.46
Moyens d'appui à la mise-en-œuvre des politiques en général					
Directeur - age	-1.082	-1.102	-0.726	-0.0345	-0.00718
Directeur - déchargé	10.32	10.59	7.897	4.439	4.636
Directeur - bac ou plus	-13.2	-12.85	-4.813	2.302	1.025
Président CGE - age	-0.788*	-0.782*	-0.62	-0.0748	-0.0102
Président CGE - primaire ou plus	15.45	15.13	16.65	1.22	1.895
Maire - age	-0.18	-0.197	0.18	-0.0499	-0.0209
Maire - supérieur	22.55	23.46	10.26	-3.134	-2.846
Maire - équipement	-7.045	-7.128	-6.008	0.729	0.395
Contexte autres que les politiques					
% ayant plus de 20% de parent parlant français	19.7	19.95	27.92	4.087	2.827
% ayant plus de 50% d'élèves de milieux défavorisés	12.01	11.17	14.39	3.542	3.854
% enfants non-inscrits supérieur à 50%	18.14	17.63	18.06*	4.508	4.946
Constante	155.3***	153.9***	94.51*	9.226	2.251
Observations	188	188	209	202	219
pseudo R^2	0.03	0.03	0.032	0.028	0.035

Note. Les écarts types sont groupés au niveau de la commune. Les effets fixes par département (IEF) sont inclus dans tous les modèles.

*Significatif à 10%; **Significatif à 5%; ***Significatif à 1%.

Tableau 9 Résultats des régressions sur le nombre de manuel par élève de CM2

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture
<i>Mise-en-œuvre sur le CGE</i>				
Contribution par élève de CM2	0.0102	0.0257*	0.00869	0.0257
<i>Mise-en-œuvre sur l'autonomie et la responsabilité</i>				
Directeur et CGE ont une même vue sur la commune			0.209	0.0166
Information sur le CFEE et usage			-0.0416	-0.0163
<i>Autres contextes des politiques</i>				
Visite d'école par l'IEF	0.322	0.418*	0.302	0.417*
Distance de l'école la plus proche	-0.0038	-0.00382	-0.00446	-0.00385
<i>Moyens d'appui à la mise-en-œuvre des politiques en général</i>				
Directeur - age	0.00282	-0.00698	0.00234	-0.00697
Directeur - déchargé	-0.237	-0.199	-0.221	-0.197
Directeur - bac ou plus	0.326*	0.418*	0.348*	0.419*
Président CGE - age	0.00688	0.00678	0.00779	0.00686
Président CGE - primaire ou plus	0.000047	0.0169	0.0105	0.0193
Maire - age	0.00368	0.00256	0.0039	0.00262
Maire - supérieur	0.00487	0.223	0.0376	0.225
Maire - équipement	0.00132	-0.0188	-0.00437	-0.0194
<i>Contexte autres que les politiques</i>				
% ayant plus de 20% de parent parlant français	0.12	0.386	0.135	0.388
% ayant plus de 50% d'élèves de milieux défavorisés	0.258	0.385*	0.237	0.384*
% enfants non-inscrits supérieur à 50%	-0.264	-0.487*	-0.286	-0.488*
Constante	-0.249	-0.512	-0.27	-0.508
Observations	203	203	203	203
pseudo R^2	0.075	0.075	0.078	0.075

Note. Les écarts types sont groupés au niveau de la commune. Les effets fixes par département (IEF) sont inclus dans tous les modèles.

*Significatif à 10%; **Significatif à 5%; ***Significatif à 1%.

Tableau 10 Résultats des régressions Tobit du taux de réussite au CFEE

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
<i>Mise-en-œuvre sur le CGE</i>								
Contribution par élève de CM2	0.841 [*]					0.712 [*]	1.080 [*]	0.959 [*]
Taux de mise-en-œuvre		1.735						
Activités du conseil d'école aidant au fonctionnement			2.175 [*]					
<i>Mise-en-œuvre sur l'autonomie et la responsabilité</i>								
Directeur et CGE ont une même vue sur la commune				8.026 ^{**}		7.034 ^{**}		11.07 ^{***}
Information sur le CFEE et usage					8.462 ^{**}	6.834 [*]		5.005
<i>Autres contextes des politiques</i>								
Formation permanente - 2012/13	0.857	3.373	3.058	1.354	4.133	1.398	-1.822	-1.527
Part des enseignants permanents	-6.435	-4.002	-3.717	-6.384	-3.33	-6.557	0.107	-2.059
Part des enseignants femmes	12.07	12.15	10.35	10.16	14.22	11.92	12	12.69
Ratio élèves/ enseignant	0.239	0.194	0.182	0.218	0.206	0.264	0.0425	0.117
<i>Moyens d'appui à la mise-en-œuvre des politiques en général</i>								
Directeur - age	-0.517	-0.478	-0.463	-0.539 [*]	-0.526	-0.565 [*]	-0.214	-0.258
Directeur - déchargé	7.709	8.263 [*]	6.791	10.00 ^{**}	7.853 [*]	7.968 [*]	6.77	7.689 [*]
Directeur - bac ou plus	7.228	3.642	3.769	6.914	3.528	7.704 [*]	7.377	9.591 [*]
Président CGE - age	-0.0615	-0.0175	0.0241	0.019	-0.0195	-0.0198	-0.0283	-0.00581
Président CGE - primaire ou plus	4.584	4.554	4.963	4.805	3.207	3.823	3.238	3.018
Maire - age	0.0908	0.0765	0.0825	0.114	0.0481	0.07	0.0423	-0.00961
Maire - supérieur	-3.852	-0.982	-1.09	-1.692	-0.348	-1.589	-2.661	-0.0239
Maire - équipement	1.65	1.171	1.211	1.144	1.174	1.376	3.084 ^{**}	2.668 ^{**}
<i>Contexte autres que les politiques</i>								
% ayant plus de 20% de parent parlant français	2.986	1.01	0.976	2.797	0.933	3.587	-2.989	-0.892
% ayant plus de 50% d'élèves de milieux défavorisés	2.843	2.018	2.353	1.081	1.458	1.491	-1.683	-2.444
% enfants non-inscrits supérieur à 50%	-3.022	-3.74	-3.868	-3.079	-4.296	-4.401	-3.691	-5.547
Taux de réussite au CFEE (2010)							0.502 ^{***}	0.477 ^{***}
Constante	17.86	20.63	9.904	17.46	16.9	11.12	-27.4	-33.14
Observations	201	206	206	201	206	201	153	153
pseudo R ²	0.039	0.033	0.035	0.039	0.035	0.043	0.069	0.077

Note. Les écarts types sont groupés au niveau de la commune. Les effets fixes par département (IEF) sont inclus dans tous les modèles.

*Significatif à 10%; **Significatif à 5%; ***Significatif à 1%.

Annex 1a. SABER-SAA Policy Intent for Senegal, 2013 (with a few updates for 2014)

<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>	<i>Source</i>
Policy Goal 1: School Autonomy in the Planning and Management of School Budgets			
1A. Legal authority over management of the operational budget	2 and 4	Communes, rural communities and the IEF handle different parts of the non-salary school budget (thus score 2). However the CGE has a broad scope of possible activities and can raise resources for those actions, managing these expenditures in consultation with the community (thus score 4)	#17 (art 41 & 42) (for 2) #1, #12, #13, #14 (for 4) {#21 (art 1 & 14) (for 4)} **
1B. Legal authority over the management of non-teaching staff salaries	2	Communes handle support staff salaries (hence score 2), however rural communities do not. For communes, the IEF is in charge of support staff {Rural communities became communes in 2014 and thus there is no difference anymore}**	#11 (art 3&4) {#21}
1C. Legal authority over the management of teacher salaries***	1	Legal management authority over teacher salaries is centralized	#22 #17
1D. Legal authority to raise additional funds for the school	4	If we equate the school with its CGE, then schools (CGEs) can raise additional funds from the community, donors, etc	#14 {#21 (art 5, 13) (no change)}
1E. Collaborative budget planning***	2 (or 3)	School directors can request monies from such funds as the Decentralization Allocation Fund (French acronym, FDD) and Local Authority Equipment Funds (French acronym, FECL) at the commune level (thus score 2).**** On the other hand, for school grants given as a "Quality Improvement Contract", schools propose the initial budget to the IEF (thus score 3)	#1 (art 31 sq.) (composition and missions of the CLEF), <u>2011 assessment</u> , #18 (Management of funds) #20 (School grand budget procedure)
Policy Goal 2: School Autonomy in Personnel Management			
2A. Autonomy in teacher appointment and deployment decisions	1	Teachers are appointed and deployed to schools by the Ministry of Education. IAs and IEFs are responsible for the intraregional and intradepartmental transfer of teachers according to the local situation, complying as much as possible with decisions made at the national level	#2 (art 8) #16 (art 8) #4 #8
2B. Autonomy in non-teaching staff appointment and deployment decisions***	3	Mayors of communes can hire and deploy support staff, but rural communes do not have this ability {Rural communities become communes in 2014 and thus there is no difference anymore}	#11 (art3 for Mayors, art 4 for Rural communities) {#21}

2C. Autonomy in school principal appointment and deployment decisions	2	Appointment and deployment is done by the MOE and evaluated by the IEF	#2 (art 8) #4 #8
Policy Goal 3: Role of the School Council in School Governance (SC defined as CGE)			
3A. Participation of the School Council in budget preparation	1 (or 2)	The CGE does not participate in the preparation of school budgets, which are managed by IEFs and local authorities (thus score 1) However, the CGE participates in the preparation of the budget used for school grants ("Quality Improvement Contract") which would score 2 {The 2014 decree states that the CGE GA approves the school budget but this doesn't cover ALL expenses, thus still score 2}**	#2 (art 8) (for 1) #20 (for 2) {#21 (art 5) (no change)}
3B. Participation in financial oversight***	2 (but depending on budget scope, could be 3 or 4)	Depending on the scope of budget issues, the CGE has either: no oversight or voice (e.g., salary) thus score 2; planning and preparation powers (e.g., School grants) thus score 3, or total oversight (for their own action plan), thus score 4 {The 2014 decree clearly states that all resources given to the school are managed by the CGE, thus 4}**	#11 (art 3&4), #17 for scoring 2 #20 for scoring 3 #1 (art 38) (for scoring 4) {#21 (art. 13, 15, 16, 17) (for 4)}
3C. Participation in personnel management ***	1	CGEs are not consulted over the appointment of teachers	#2 (art 8) #4 #8
3D. Community participation in school activities ***	4	There are several manuals for training the CGE. The main ones are on its setting up, on how to make action plans, and on financial management	#12, #13, #14, #15
3E. Community participation in learning inputs***	3	The CGE can be responsible for some pedagogical support, e.g., night classes, etc. if it chooses to do so in its action plan. In this case, each CGE has total oversight on such learning inputs. However, a CGE does not have this ability for all learning inputs, e.g., programs are under the sole authority of the MOE (thus score 3)	#1, #13, #10 (art 14)
3F. Transparency in community participation***	4	Election for the president of the CGE is enacted by decree. That of the treasurer and auditors are defined in guidelines {and in the 2014 decree}**	#1 (art 41) #12 #21
Policy Goal 4: School and Student Assessments			
4A. Existence and frequency of school assessments	3	The inspectors from IEF assess the schools within their jurisdiction. But there is no regulatory mandate to make these assessments public or easily accessible by the public	#16 (art 16)

4B. Use of school assessments for making school adjustments	3	IEFs conduct school assessments and send the results to school directors for reflection. But there are no regulatory mandate to make these assessments public or easily accessible by the public	
4C. Existence and frequency of standardized student assessments	4	A standardized student assessment (SNERS) is administered every two years at the national level The graduation exam (CFEE) is a yearly exam A standardized student assessment of every primary school grade is administered quarterly at the IEF level	#5, #6
4D. Use of standardized student assessments for pedagogical, operational, and personnel adjustments	3	SNERS is administered every two years at the national level and results of assessment are shared with IEFs CFEE results are analysed and results are shared with IEF A standardized student assessment of every primary school grade is administered quarterly at the IEF level and analysis of results and recommendations are sent to SD. Recommendations are not made public (thus score 3)	#3, #7, #9
4E. Publication of student assessments	4	In terms of student assessments organized by IEFs, schools are given ranks within each school district and the results are shared publicly The results of the CFEE are made public and schools conduct pedagogical reflection to improve their performance. Some IA publish the CFEE results online	#3, #5
Policy Goal 5: Accountability			
5A. Guidelines for the use of results of student assessments	3	Analyses of results are done at national and subnational level. Schools may use these for pedagogical and operational adjustment within the framework of "projet d'ecole" (school project). The schools can obtain a school grant for these adjustments	#19
5B. Analysis of school and student performance	2	School and student performance are regularly compared through standardized assessments, but there is no requirement to distribute such information or to make it available online	#3, #5

Source: Prepared by the authors, using the information collected from MOE with the SABER SAA complementary tools, which have more sub-indicators than the 2011 version of the SAA rubrics (see PADECO 2013 for details of this tool, called SABER SAA Plus tool). The information was used to score the policies according to the new 2013 World Bank's SABER SAA rubrics, which include some additional elements as in this research's complementary tools.

Notes:

*Scores: 1 stands for Latent, 2 for Emerging, 3 for Established, and 4 for Advanced.

** { } While this assessment is based on legal and official texts as of 2013, we updated the information with the two most relevant texts effective since 2014;

***The sub-indicators which are new for the 2013 version of the World Bank SABER-SAA rubrics as compared with the 2011 version. (See Annex 1c for the technical detail notes on the differences between the 2011 and 2013 SABER SAA policy rubrics) The sub-indicators of 5C to 5E are not presented here as there are new and there was not enough information to score them;

**** Policy action 1E can be assessed as “Emerging” (score 2) for some decentralized budgets. School directors have their peers sitting on each local education committee (CLEF), which is headed by the mayor or the head of the rural community. One of the missions of the CLEF is “to mobilize necessary resources” for the local programs and projects in education. The mayor is also controlling the non-teacher salary budget for education, which comes from the central government (FDD) and Local Authority Equipment Funds (FECL). These funds can be assigned by the commune or rural community. Thus, theoretically, school directors can propose a school budget to the communes or rural communities for these funds through the CLEF. For the school grants (Projet d’Ecole), the school via the CGE proposes a budget to the IEF, which then validates it to allow the grant).

Ref#	Document (French)
1	Décret n°2002-652 du 2 juillet 2002 portant création, organisation et fonctionnement des organes de gestion du Programme décennal de l'éducation et de la formation
2	Décret n°96-269 MEN/DC/DAJLD du 3 avril 1996 modifiant le décret n°93-789 du 25 juin 1993 portant création des inspections d'académie et départementales
3	Résultats des évaluations standardisée de l'IDEN de Foundiougne
4	Guide pratique du mouvement des personnels enseignants / Direction des ressources humaines / mars 2010
5	Procès verbal des évaluations standardisées du 2ème trimestre 2006/2007 de l'IDEN/GD 1
6	Gestion et pilotage de la qualité des enseignements apprentissages: mise en place du dispositif des progressions harmonisées et d'évaluations standardisées des apprentissages - année scolaire 2003-2004
7	Evaluations standardisées du deuxième trimestre 2010-2011 de l'IDEN de Dakar Plateau
8	Décret n° 2002-665 modifiant et complétant le décret n°89-877 du 19 juillet 1986 portant organisation du ministère de l'éducation nationale
9	Rapport sur le CFEE et l'entrée en 6e, session 2003. Direction des Examens et Concours
10	Décret n°2012-1276 relatif à la création des IA et des IEF
11	Décret n°96-1136/MEN/DC/DAJLD portant portant application de la loi portant transfert des compétences aux régions, communes et communautés rurales en matière d'éducation, d'alphabétisation, de promotion des langues nationales et de formation professionnelle
12	Guide de formation à la mise en place du comite de gestion de l'école (CGE), 2012
13	Guide de formation des CGE à l'élaboration d'un plan d'action volontariste (PAV), 2013
14	Guide de formation des CGE à la gestion des ressources, 2013
15	Guide de suivi des CGE et des unions de CGE, 2013
16	Arrêté interministeriel relatif à l'organisation et au fonctionnement des inspections d'academie et des inspections de l'éducation et de la formation, 2013
17	Loi n°96-07 du 22 MARS 1996 portant transfert de compétences aux régions, communes et communautés rurales, modifiée par les lois n°2002-15 du 15 avril 2002 et n°2004-21 du 25 aout 2004
18	Decret n° 2008-209 du 4 mars 2008 fixant les critères de répartition du Fonds de Dotation de la Décentralisation.
19	Rapport d'Evaluation de l'Education de base au Senegal. Version mai 2014
20	Manuel de procedures CDP Version finale 7 aout 2013
21	Decret n° 2014-904 du 23 juillet 2014 relatif a la creation, a l'organisation et au fonctionnement des CGE et des UCGE
22	Loi 83-53 du 18/02/1983 portant statut des fonctionnaires

Annex 1b. SABER Country Report for Senegal, 2011/2012

Policy Goal 1: School Autonomy in the Planning and Management of School Budgets is <i>Latent</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
1A. Legal authority over management of the operational budget	Emerging ●○○○	The operational budget of primary schools is not directly managed by school directors. Instead, they are managed by IDENs and local authorities.
1B. Legal authority over the management of non-teaching staff and teacher's salaries	Latent ●○○○	Teacher salaries are determined by the central government's salary scale. Non-teaching staff salaries are paid by local authorities.
1C. Legal authority to raise additional funds for the school	Emerging ●○○○	School directors can request monies from such funds as the Decentralization Allocation Fund (French acronym, FDD) and Local Authority Equipment Funds (French acronym, FECL) at the commune level.
Policy Goal 2: School Autonomy in Personnel Management is <i>Latent</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
2A. School autonomy in teacher appointment and deployment decisions	Latent ☒	Teachers are appointed and deployed to schools by the Ministry of Education. IAs and IDENs are responsible for the intraregional and intradepartmental transfer of teachers according to the local situation, complying as much as possible with decisions made by the national level.
2B. School Council's role in teacher tenure, transfer, or removal	Latent ☒	CGEs are not consulted over the appointment of teachers.
2C. Autonomy in the hiring and firing of principals	Emerging ☒	School directors are appointed by the central government (the Human Resource Department of the Ministry of Education), with the presence of teacher trade unions, based on predetermined criteria. Their performance is evaluated by IDENs.
Policy Goal 3: Participation of the School Council in School Finances is <i>Latent</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
3A. Participation of the school council in budget preparation	Latent ☒	The CGEs do not participate in the preparation of school budgets, which are managed by IDENs and local authorities.
3B. School council's authority to approve the school budget	Latent ☒	The CGEs do not approve the school budget.
3C. Manual for the participation of the school council in school finances	Latent ☒	The CGEs do not participate in the preparation of the school budget.
3D. Role of the school council in budget implementation	Emerging ☒	The Ministry of Education and IDENs provide the School Project budget to the CGEs, which supervise its implementation at the school level.
3E. Use of the budget prepared with the school council's participation	Latent ☒	The school budget is prepared at the central level without participation of the CGEs.

Policy Goal 4: School and Student Assessments are <i>Established</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
4A. Existence and frequency of school and student assessments	Established ●●●○	A standardized student assessment (SNERS) is administered every two years at the national level and a standardized student assessment of every primary school grade is administered quarterly at the IDEN level. A certified examination of primary education (CFEE) is planned to be held every year for all students in the country. However, the results of school assessments conducted by IDENS are not made public.
4B. Use of school assessments for making school adjustments	Emerging ●●○○	IDENS conduct school assessments and send the results to school directors for reflection.
4C. Frequency of standardized student assessments	Advanced ●●●●	A standardized student assessment (SNERS) is administered every two years at the national level and a standardized student assessment of every primary school grade is administered quarterly at the IDEN level. A certified examination of primary education (CFEE) is planned to be held every year for all students in the country.
4D. Use of student assessments for pedagogical and personnel adjustments	Established ●●●○	Within the framework of SNERS, the Ministry of Education analyzes student assessment results and shares its analysis with the IDENS. The results of student assessment organized by IDENS are analyzed at the IDEN level for pedagogical reflection.
4E. Publication of school and student assessments	Emerging ●●○○	In terms of student assessments organized by IDENS, schools are given ranks within each school district and the results are shared publicly. The results of the CFEE are made public and schools conduct pedagogical reflection to improve their performance. But the results of school assessments conducted by IDENS are not made public.
Policy Goal 5: Accountability is <i>Latent</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
5A. Guidelines for the use of school and student assessments by the school council	Latent ●○○○	The CGEs support school and student assessments by providing monies for stationery goods, but they are not involved in school and student assessments in a manner that they use guidelines to assess these results.
5B. National or regional systems of educational assessments	Emerging ●●○○	The National Standardized Assessment System (SNERS) conducts an assessment every two years; quarterly standardized assessments are organized by IDENS. However, no manual exists to guide education stakeholders in using assessment results.
5C. Comparisons of school and student performance reports	Emerging ●●○○	School and student performance are regularly compared through standardized assessments, but such information is not available online.
5D. School council has authority to perform financial audits	Latent ●○○○	The CGEs have no authority with respect to school audits.
5E. Manual for the participation of school councils in school audits	Latent ●○○○	The CGEs have no authority with respect to school audits.

Source: World Bank 2012

Annex 1c Remarks on revisions of the instruments of SABER-SAA

The World Bank - SABER SAA Rubric 2.0: Rubric for SABER - School Autonomy and Accountability (May 2013) *						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
Policy Goal 1: The level of autonomy in the planning and management of the school budget.						
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
1A	Legal authority over management of the operational budget	Legal management authority over the operational budget is centralized.	Legal management authority over the operational budget is at the regional or municipal levels.	Non-salary expenditure can be managed by school level <u>without consultation with parents/community members under government guidelines.</u>	<u>Non-salary expenditure can be managed by school level in consultation with parents/community members.</u>	The variable name is same But rubric changed for 3 and 4 in the underlined part.
1B	Legal authority over the management of non-teaching staff salaries	Legal management authority over non-teaching staff salaries is centralized.	Legal management authority over non-teaching staff salaries is at the regional or municipal levels; a centralized pay scale may be used as a guide.	Non-teaching staff salaries can be managed at the school level without consultation with parent/community members. A centralized or regional/municipal pay scale may be used as a guide.	Non-teaching salaries can be managed by school level in consultation of parents/community members. An established pay scale may be used as a guide.	Decomposition of previous 1B (now on non-teaching staff only). In rubrics 3 and 4, mention of the SD has been erased.
1C	Legal authority over the management of teacher salaries	Legal management authority over teacher salaries is centralized.	Legal management authority over teacher salaries is at the regional or municipal levels; a centralized pay scale may be used as a guide.	Teacher salaries can be managed by school level without consultation with parent/community members. A centralized or regional/municipal pay scale may be used as a guide.	Teacher salaries can be managed by school level in consultation of parents/community members. An established pay scale may be used as a guide.	Decomposition of previous 1B (now on teaching staff only). In rubrics 3 and 4, mention of the SD has been erased.
1D	Legal authority to raise additional funds for the school	Budget is fixed by the Ministry of Education and no additional funding is permitted.	<u>Schools</u> can request more funds from sub-national governments.	<u>Schools</u> can raise additional funds from parents/ community members, private businesses, and from non-governmental institutions.	<u>Schools</u> can raise additional funds from any source.	The variable name is same as previous <u>1C</u> . In the rubrics, reference to "school director" was changed to "schools". Examples in rubric 4 have been deleted.
1E	Collaborative Budget Planning	Budgetary decisions are made at the national and sub-national levels and there is no system to accept a budget proposal from the school level.	Provisions allow for the school level to propose a school budget to the sub-national level as a request for funding.	National and/or sub-national authorities are to use the proposed budget by the school level as a reference for the transfer of resources to the school.	National and/or sub-national authorities are to use the proposed budget by the school level as the main guide for the final transfer of resources to the school.	Newly added.

Policy Goal 2: The level of autonomy in personnel management						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
2A	Autonomy in teacher appointment and deployment decisions	Teachers must be appointed and deployed by the central government level under a union or civil service agreement.	Regional or municipal governments have legal authority to appoint teachers under union or civil service agreements. Appointments are subject to final review by central authorities.	Regional or municipal governments have legal authority to appoint and deploy teachers under union or civil service agreements without review by central authorities.	Schools (school principals, school council, parent association etc.) have legal authority to appoint teachers. Union and civil service agreement may or may not regulate the appointments.	Same. ("school autonomy" in variable name became "autonomy"). Rubric 4 was amended to not restrict it to SD.
2B	Autonomy in non-teaching staff appointment and deployment decisions	Non-teaching staff must be appointed and deployed by central government level under civil service agreement.	Regional or municipal governments have legal authority to appoint non-teaching staff under civil service agreements.	Regional or municipal governments have legal authority to appoint and deploy non-teaching staff. Civil service agreement may or may not regulate the appointments.	Schools have legal authority to appoint non-teaching staff. Civil service agreement may or may not regulate the appointments.	Newly added on non-teaching staff. (Previous 2B (on SC role) was moved to 3C)
2C	Autonomy in school principal appointment and deployment decisions	Principals are to be appointed and deployed by the central level. Their performance is evaluated centrally and they can be transferred or fired by Central authorities.	Principals are to be appointed and deployed by the central level. Their performance is evaluated regionally or by municipal inspectors, which determines their tenure, transfer, or removal by Central authorities.	Principals are to be appointed and deployed by regional or municipal/local authorities, who are also responsible for their evaluation and have the authority for determining tenure, transfer, or removal.	Principals are to be appointed and deployed by municipal/local authorities in consultation with the School Council/ stakeholders at school level, or by the School Council alone. Municipal/local authorities are responsible for the principal's evaluation to determine tenure, transfer, or removal.	Major revision. From "hiring and firing" to "appointment and deployment". In that new context "renvoi" ("removal" in French) goes from meaning "firing" to "removal from a position".

Policy Goal 3: Role of the school council on school governance.						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
3A	Participation of the School Council in budget preparation	No role for the School Council; budgets are prepared centrally by the Ministry of Education.	School Council is to have a voice in the planning and preparation of the non-salary budget items at the school level, but final responsibility falls on the school principal or other government authority.	School Council is to have a voice in the planning and preparation of <u>all expenses</u> at the school level, but final responsibility falls on the school principal or other government authority.	School Council is to have a voice in the planning and preparation of all expenses at the school level and, depending on the law, may share responsibility with the school principal.	Same. Rubrics 2, 3 were changed. Old 2 disappeared. Previous 3 became new 2 with added wording (underlined). New 3 has budget scope expanded (underlined) compared to old 3.
3B	Participation in Financial Oversight	No legal standing as an organization, no legal authority to have a voice, and no legal oversight authority on budget issues.	Legal standing as an organization, but no legal authority to have a voice, and no legal oversight authority on budget issues.	Legal standing as an organization, and legal authority to have a voice, but no legal oversight authority on budget issues.	Legal standing as an organization, legal authority to have a voice, and legal oversight authority on budget issues.	Major revision: "oversight" replaced "approval". Rubrics were completely re-written.
3C	Participation in Personnel Management	No legal right or voice in teacher appointments, transfers, and removals.	No legal right in teacher appointments and removals, but have a voice in teacher transfers.	Legal right to have a voice in teacher appointments, removals, and transfers.	Legal right to oversee appointments, removals, or transfer of teachers.	New.
3D	Community Participation in School Activities	No formal instructions, manuals, or mandates for organizing volunteers to perform activities.	There are formal instructions, manuals, and mandates for organizing volunteers to implement activities.	There are formal instructions, manuals, and mandates for organizing volunteers to plan and implement activities.	There are formal instructions, manuals, and mandates for organizing volunteers to plan, implement, and evaluate activities.	New.
3E	Community Participation on Learning Inputs	No legal authority to voice an opinion, and no legal oversight on learning inputs to the classroom.	Legal authority to voice an opinion, but no legal oversight on learning inputs to the classroom.	Legal authority to voice an opinion and legal oversight on some learning inputs to the classroom.	Legal authority to voice an opinion and legal oversight on all learning inputs to the classroom.	New.
3F	Transparency in Community Participation	No provisions for the open election of school council members and for general assemblies.	No provisions for the open election of school council members, but guidelines for calling general assemblies.	There are provisions for open election of school council members but no term limits or regular schedule for elections. There are guidelines for calling general assemblies.	There are provisions for regularly scheduled elections of school council members and defined term limits. There are guidelines for calling general assemblies.	New.

Policy Goal 4: School and student assessment.						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
4A	Existence and frequency of school assessments	Schools do not assess school performance on a regular basis.	Schools are to be assessed every few years using Ministry of Education criteria.	Schools are to be assessed every year using Ministry of Education criteria.	Schools are to be assessed every year using Ministry of Education criteria. In addition, there should be sporadic evaluations of specific aspects of school life, such as student poverty, equity, and teacher quality. The results of all evaluations should be made public and easily accessible.	Major revision. Only rubric 1 remains untouched. The students assessment part that was in the other rubrics was removed.
4B	Use of school assessments for making school adjustments	Schools do not use school assessments to make pedagogical adjustments, or to change school materials.	Central Ministry of Education must analyze school assessment results and send them to the Regions/ municipalities and make s broad recommendations on pedagogical and operational adjustments.	Central or Regional/ municipal branch of the Ministry of Education must analyze school assessment results and send them directly to the schools. Schools may use the information to make pedagogical and operational adjustments.	Ministry of Education or municipal governments must analyze school assessments, and make results easily accessible to schools and the public. Schools must use the information to make pedagogical, personnel, and operational adjustments.	Almost the same. Rubrics 2 and 3 were changed. 2 is now when recommendations are not handed down to school level.
4C	Existence and Frequency of standardized student assessments	Students do not take standardized tests.	Assessments of student learning are done every few years in selected grades using representative samples of students.	Assessments of student learning are done every few years in selected grades for all students in the country.	Assessments of student learning are done every year in selected grades for all students in the country.	Same with minor clarification in rubrics 3 & 4.
4D	Use of standardized student assessments for pedagogical, operational, and personnel adjustments	Schools do not use standardized student assessments to make pedagogical adjustments or to change school materials.	Central Ministry of Education must analyze results of standardized student assessments and send them to the Regions/ municipalities and make broad recommendations on pedagogical, operational and/or personnel adjustments.	Central or Regional/ municipal branch of the Ministry of Education must analyze student test scores in standardized tests and send results and recommendations to regional and local offices and directly to the schools. Schools may use the information to make pedagogical and operational adjustments.	Ministry of Education or municipal governments must analyze student test scores in standardized tests, make results easily accessible to schools and the public. Schools must use the information to make pedagogical, operational, or personnel adjustments.	Notable revision: "students assessments" and "exit exams" were changed into "standardized tests". Rubric 2 and 3 were re-written, rubrics 1 & 4 remain unchanged.
4E	Publication of student assessments	Results of the student assessments are not reported.	Results of the student assessments are made available to Central and Regional/Municipal levels of the MOES.	Results of the student assessments are made available to Central, Regional/Municipal levels of the MOES, and to schools.	Results of the student assessments are made public and available online.	Major revision: assessments now restricted to students. Rubrics 1, 2 & 3 were re-written.

Policy Goal 5: School Accountability						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
5A	Guidelines for the use of results of student assessments	There are no guidelines for the use of results of student assessments.	There are guidelines for the use of results of student assessments at the national and municipal levels only.	There are guidelines for the use of results of student assessments at the national, municipal, and school levels. School councils can use the guidelines to voice accountability.	There are guidelines for the use of results of student assessments at all levels. The guidelines are available online and can be used to foster/demand accountability.	Minor revisions in the wording throughout.
5B	Analysis of school and student performance	There are no provisions for the comparative analysis of student assessment results for different types of schools, across regions, and for previous years.	There are provisions for comparative analysis of student assessment results for different types of schools, across regions, and for previous years at the national and regional levels.	There are provisions for comparative analysis of student assessment results for different types of schools, across regions, and for previous years at the national, regional, and municipal levels. Schools are required to distribute summary results to parents.	There are provisions for comparative analysis of student assessment results for different types of schools, across regions, and for previous years at the national, regional, municipal, and school levels. Detailed school performance results at the school level must be published online.	Major revision: Combination of former 5B on assessment systems and former 5C on use of school and student assessments.
5Ci	Degree of Financial Accountability at the central level	There are no regulations in place for (i) complying with the rules of financial management and transparency; (ii) reporting to those with oversight authority; and (iii) linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency, but not for reporting to those with oversight authority; and not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency, and for reporting to those with oversight authority; but not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency; for reporting to those with oversight authority; and for linking rewards and sanctions to compliance.	New.
5Cii	Degree of Financial Accountability at the regional/ municipal level	There are no regulations in place for (i) complying with the rules of financial management and transparency; (ii) reporting to those with oversight authority; and (iii) linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management, but not for reporting to those with oversight authority; and not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management, and for reporting to those with oversight authority; but not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency; for reporting to those with oversight authority; and for linking rewards and sanctions to compliance.	New.

5Ciii	Degree of Financial Accountability at the school level	There are no regulations in place for (i) complying with the rules of financial management and transparency; (ii) reporting to those with oversight authority; and (iii) linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management, but not for reporting to those with oversight authority; and not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency, and for reporting to those with oversight authority; but not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency; for reporting to those with oversight authority; and for linking rewards and sanctions to compliance.	New.(Although partially covered by previous 5D)
5D	Degree of Accountability in School Operations	There are no regulations in place for: (i) complying with the rules of school operations; (ii) reporting to those with oversight authority; and (iii) linking rewards and sanctions to operating performance.	There are regulations in place for complying with the rules of school operations, but not for reporting to those with oversight authority; and not for linking rewards and sanctions to operating performance.	There are regulations in place for complying with the rules of school operations and for reporting to those with oversight authority; but not for linking rewards and sanctions to operating performance.	There are regulations in place for complying with the rules of school operations and for reporting to those with oversight authority, and for linking rewards and sanctions to operating performance.	New.
5E	Degree of Learning Accountability	No mandate for simplifying and explaining results of student assessments to the public.	There is a mandate for simplifying and explaining results of student assessment to the public.	The results of student assessments are simplified and explained to the public and the local level/schools are obligated to solicit feedback from the school community on those results.	The results of student assessments are simplified and explained to the public and the local level/schools are obligated to have a meeting with the school community to solicit feedback and to inform them of a plan of action to address the issues.	New.

Notes: * From the World Bank website (accessed in July 2014). Some underlines were added by authors to explain the remarks on the revisions.

For definitions of words in the rubrics, please also see the "Glossary" in the Data Collection Instrument for SABER - SAA (World Bank 2014).

** The authors' remarks on revisions from 2011 rubrics, used for the World Bank's SABER SAA country report for Burkina Faso and Senegal 2011/2012.

Annex 2a: Descriptive statistics of the contexts for policy implementation

This annex describes the general capacity of stakeholders, such as the characteristics of the leaders at each organization, of the organizations themselves at several levels, and of the demographic contexts of communities around schools which can be supposed to affect policy implementation by CGEs (See also Table A2.1).

At the school level, about 34% of the school directors are full time managers (i.e. not regularly teaching in a class), and 66% are certified or principal teachers. They have worked in their current school for 8.5 years on average. More than half of them graduated from a senior secondary school or have achieved a higher level of education. The proportion of school directors who have received an initial training as a school director is not so high at 36%. Most of them can speak the local language, and they communicate with the administrations by mobile phone.

For CGEs, the average age of the presidents is 51.5 years old, and they have held their current position for an average of 4 years. 39% of CGE presidents have primary education or above.

At the level of rural communes, the mayors, whose official title is president of the rural community, are 56.7 years old on average, and have held the current position for an average of 7.2 years. Respectively 19% and 14% of mayors graduated from senior secondary school and from university or higher education. The mayor offices employ about four **staff members** on average; mainly contract workers and volunteers.

With regard to office equipment, we asked about the existence of ten types of equipment, such as lighting system and running water, vehicles, and office machinery for administrative services. On average, mayoral offices have 5 types of that equipment. More specifically, most are equipped with a lighting system and running water. They have one 4WD vehicle and one motorcycle on average. For office equipment and supplies, while 90% of mayoral offices have desktop PCs (1.7 PCs per office on average) and 58% have copier machines, only 22% have telephones.

In the administration at the PEO level, the mean age of senior management is 56 years, and their mean duration of working in this position is 3 years. More than half of them have graduated from university or further education. All of them have worked as a teacher, 46% as a school director, and 62% as personnel of educational administrations. 62% of them received initial training for their current position. 54% said that they often use a mobile phone to communicate with school directors. The facilities in the PEO offices are better than those of mayoral offices.

Finally, in regard to **demographic context**, the mean population of the surveyed rural communities was 20,347. According to the response by mayoral offices, approximately 33% and 32% of the population speak Pulaar and Wolof as their main language, respectively. 92% of the population are Muslim, and 4% Christian. The proportion of the literate population is 30% on average. Only 15% of school directors answered that more than 20% of the parents can speak French, but 63% responded that more than 50% of the students come from economically disadvantaged homes.¹ 20% of the school directors noted that more than half of the 6 year old children of the surrounding communities are not enrolled in school.

¹ This question is based on the questionnaire for the school directors used for TIMSS 2011. Although it may not be easy for school directors to respond on the welfare level of students' families, this kind of question is asked to obtain any proxy information.

Table A2.1 Means and contexts supporting the implementation of policies on CGE

Indicator	Value	Indicator	Value
<i>Leadership of school directors (SD)</i>		<i>Leadership of PEO chief officers</i>	
Full time SD, not teach in a class	32%	Age	55.6
Certified or principal teacher	66%	Years of work on the current position	2.8
Years of work on the current school	8.5	Highest academic degree is university or above	62%
Highest academic degree is secondary education	53%	Experience of work as teacher	100%
Highest academic degree is university or above	12%	Experience of work as SD	46%
Received initial training	36%	Experience of work as personnel of other educational	62%
Speaks the local language.	87%	Received initial training	62%
Uses a mobile phone to communicate with administrators	97%	Uses cellphone to communicate with SD	54%
<i>Leadership of CGE presidents</i>		<i>Facilities of PEO</i>	
Age	51.5	Has lighting system	100%
Years of work as president	4.1	Has running water	100%
Highest academic degree is primary school or above	39%	Has 4WD vehicles	100%
<i>Leadership of APE presidents</i>		Has motorcycles	100%
Age	55.7	Number of motorcycles	2.2
Years of work as president	9.4	Has desktop PCs	100%
Highest academic degree is primary school or above	35%	Number of desktop PCs	9.6
<i>Leadership of mayor offices</i>		Has copier machines	77%
Age of Mayor	56.7	Has telephones	100%
Years of Mayor's work on the current position	7.2	<i>Demographic contexts of communes</i>	
Highest academic degree of Mayor is senior secondary	19%	Population	20,347
Highest academic degree of Mayor is university or above	14%	% of the population speaking Pulaar	33%
<i>Staffs of mayor offices</i>		% of the population speaking Wolof	32%
Number of permanent civil servants	0.4	% of the population of Muslim	92%
Number of contract staffs	2.1	% of the population of Christian	4%
Number of volunteering staffs	1.7	% of the literate population	30%
<i>Facilities of mayor offices</i>		% of parents with French ability, >20%	15%
Number of facilities and equipment	5.2	% of students from economically disadvantaged, >50%	63%
Has lighting system	82%	% of SD who answered parents know their children's age	32%
Has running water	85%	% of school age children not enrolled, >50%	20%
Has 4WD vehicles	89%		
Has motorcycles	72%		
Number of motorcycles	1.0		
Has desktop PCs	90%		
Number of desktop PCs	1.7		
Has copier machines	58%		
Has telephones	22%		

Note: The source is the 2013 survey data. The sample of each respondent is restricted to that with a CGE.

Annex 2b: Descriptive statistics of education service delivery and results

Table A2.2 shows the differences in the quality of education among the sample schools with CGEs in the 2012/13 school year, and the learning outcomes in 2012/13 and before.

Time of teaching and learning: About half of the schools had started teaching to all grades for the school year 2012/13 during the month of October, but only 22% had done so during the first 15 days of October, even though the official school year started on October 1, 2012. As Destefano et al. (2009) point out, the extent of teacher strikes has a considerable impact on opportunities for learning. Less than half of the school directors (43%) answered that there had been no strikes during the year.

On the monitoring of teaching time, 90% of school directors responded that they keep a record of teachers' presence, with 76% saying that they prepare the record of teaching hours per trimester. However, only 65% could actually show an example record at the interview for this survey. As shown by the examples in Picture A2.1, while such records include common basic information, such as the expected and actual numbers of teaching hours per teacher (per class) and per month, some schools provide clear reasons why they could not meet 100% of teaching hours (e.g., strikes), but others do not. There seems to be no case where those documents are countersigned by the CGEs. In a few cases, the collected information was a summary by district (or CODEC, the group of school directors in the district²), which usually matches with each commune and rural community boundary, but since none were signed by any authority, we could not ascertain how this information is used by local authorities. For student absences, the mean proportion of students who were absent at least one day in the second trimester is respectively 19% and 16% in the second and sixth grades. 90% of the schools keep a record on the attendance of students of all classes.

For supplementary or remedial classes, before or after regular school hours, 82% of the schools provided some of these from October 2012 to April 2013, and 80% did so in 2011/12. On average, the total days of supplementary and remedial classes for all grades was 13 days in March 2013, and 79 days for the whole school year of 2011/12.

Materials for learning and teaching: For textbooks, the policy intention is to have one textbook per student.³ Given that used books stay at the schools, the number of textbooks per student can be larger at older schools. According to the annual educational statistics, the total number of textbooks per sixth grade student is less than one for both calculus and reading in 2013 (0.84 and 0.82, respectively). For textbooks, about a third of school directors answered that each second grade student had one book for mathematics and one for French, and two thirds answered that each sixth grade student had one book for mathematics and one for French. These results include the proportion of school directors who answered that students rented the textbooks. As expected, 90% of school directors responded that the shortage of instructional materials such as textbooks is an obstacle to the provision of instruction, and 49% responded that the shortage of materials affects instruction significantly. For **teaching guidebooks**, about 80% of school directors responded that all teachers have the guidebooks of the Ministry of Education for both mathematics and French classes for the second and sixth grade. These conditions confirm the findings of the 2010 Service Delivery Indicator Survey (SDI), which

² CODEC (Collectif des Directeurs d'Ecole) or Local Collective of School Directors was initially created on the initiative of school directors in two districts. Faced with a lack of supervision and support by the DEO officials, school directors decided to organize joint quality monitoring visits to each school within the group, and then it later became a national policy (De Grauwe and Lugaz 2007b).

³ Source: Interview of CRES with MoE in 2013.

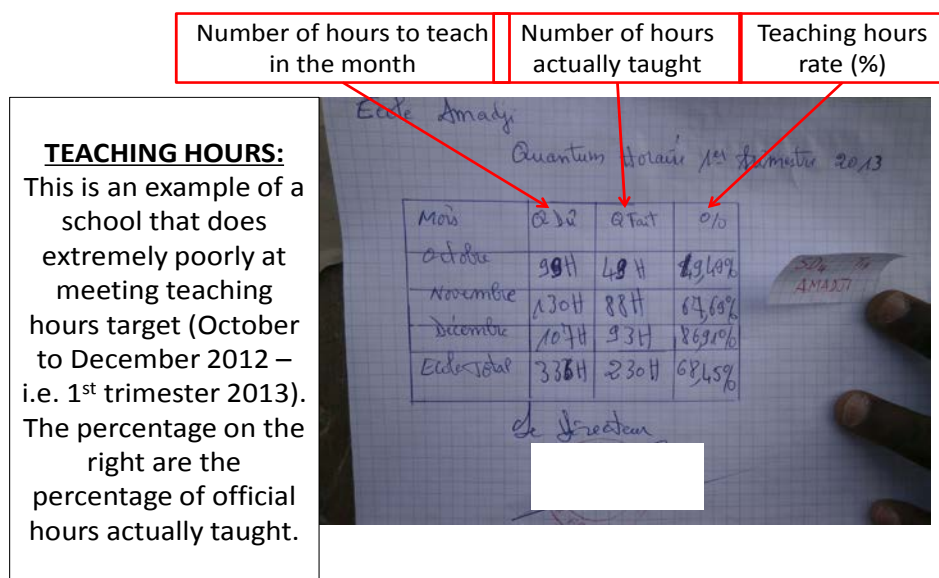
showed a significant lack of accountability for poor service quality in terms of teacher absenteeism, school environment and availability of school materials (Bold et al. 2011).

The availability of stationary for students seems to be better than that of textbooks: 79% of school directors answered that all students have pencils for their own use, 90% have notebooks, and 83% chalks and personal boards. Nevertheless, most school directors felt that the shortage of funds for supplies is an obstacle to the provision of instruction, and 37% to 55% of local authorities have received requests from schools to provide pencils, notebooks, chalks, or slates.

As the most popular indicator of learning achievement for Senegal primary education, the pass rates of the graduation examination, called CFEE, held at the end of school year 2012/13, varies among the sample schools with CGEs. The pass rate is defined as the ratio of the number of students who passed the examination to the number of students who actually took it.⁴

Table A2.2 also shows the pass rates of the graduation examination, CFEE, in 2010 and 2013 for all sample schools (with or without CGEs), and national statistics for all schools. The average pass rate of the sample schools drastically declined from 2010 to 2013 although this is a national trend (69% in 2010, 34% in 2013). This drop coincided with a reform of the curriculum and of the pedagogy, from content-based learning to competency-based learning. For the first time, the 2013 CFEE test was based on the competency-based approach and resulted in a 20 points drop compared to 2012.⁵ Although policy measures had been taken accordingly, the results of the CFEE exam show that these are not being put into practice. This can also illustrate the gaps that can exist between policies and implementation.

Picture A2.1: Report of teaching hours



⁴ One may consider that this pass rate overestimates the learning achievement of the Grade 6 students if teachers discourage students who they think are unlikely to succeed from taking the exam. However, it is less likely. Alternative pass rate is defined as the number of who passed the exam, as the proportion of students who enrolled in the school years is almost the same as the former pass rate, and their correlation coefficient is 0.94. As the former is more used in Senegal, we also used it.

⁵ Rapport national sur la situation de l'Education 2013, Direction de la Planification et de la Reforme de l'Education, Ministere de l'Education Nationale.

Table A2.2: Educational service delivery and results

Indicator	Value
<i>Time of teaching and learning</i>	
School started instruction in Oct	56%
School started instruction before Oct 15	22%
No strikes	43%
The duration of strikes is less than two weeks (among strikes)	78%
<i>Teacher absence</i>	
Share of teachers who were absent at least one day in the 2nd trimester	59%
Share of teachers who were absent at least one day in the 1st trimester	62%
School keeps a record of teachers' absences and presence	90%
Document on teacher hours exists	76%
<i>Student absence</i>	
Share of G2 students who were absent at least one day in the 2nd trimester	19%
Share of G6 students who were absent at least one day in the 2nd trimester	16%
School keeps a record of students' absences and presence for all students	90%
<i>Supplementary classes</i>	
School provided supplemental or remedial classes since Oct 2012	82%
School provided supplemental or remedial classes in 2011/12	80%
Total days of supplementary and remedial classes for all grades in March 2013	78.9
Total days of supplementary and remedial classes for all grades in 2011/12	12.8
<i>Materials of learning and teaching</i>	
Total number of the calculus books per G6 student in 2013	0.84
Total number of the reading books per G6 student in 2013	0.82
Shortage of instructional materials is an obstacle	90%
Shortage of instructional materials is an important obstacle	49%
All students have pencils	79%
All students have notebooks	90%
All students have chalks and personal boards	83%
Shortage of budget for supplies is an obstacle	84%
<i>Teaching guide</i>	
All teachers have ME's teaching guide for G6 French class	83%
All teachers have ME's teaching guide for G6 Math class	82%
Results: learning outcomes	
Pass rate of CFEE in 2013	26%
Pass rate of CFEE in 2010 ^{a/}	73%

Source: Senegal SABER SAA implementation survey 2013, school-level data on CFEE, 2010, 2013.

Note: a/ The number of all sample rural schools with CFEE data was 215 in 2010. For 2010, the dataset does not allow the authors to identify some of the sample schools even by comparing the names of regions, departments, and schools with those in the 2013 dataset.

Annex 3. A consideration of continuous and compressive monitoring mechanisms in scaling up functional CGEs under the large development partner assistance program PAQEEB⁶ (annex for discussion with country stakeholders)

The following three questions are addressed in this annex for discussion with country stakeholders:

- 1) How does the MOE plan to monitor the “% of schools with functional CGEs” as one of the disbursement linked indicators under the PAQEEB, which is the largest program supported by development partners for the education strategy PAQUET?
- 2) What could be associated indicators and data sources (methodologies) that could help the monitoring of functional CGEs for further improvement and participation in school governance towards better learning for all?
- 3) How can the “one-stop-shop results database,” called for and planned by PAQEEB, provide the information that would enable the monitoring of functional CGEs for further improvement?

Question 1: How does the MOE plan to monitor “% of schools with functional CGEs” as one of the disbursement linked indicators under the PAQEEB?

- According to the Project Appraisal Document (PAD) of PAQEEB, the Directorate for Elementary Education (DEE) is responsible for data collection. The project progress report and the third party verification are planned as the data source;
- While the PAD does not specify the definition of “functional CGEs”, it will depend on the PAES 2 under DEE, according to the World Bank and DPRE (Directorate of Planning and Education Reform),⁷ which is in charge of coordinating the monitoring of the implementation of the entire PAQEEB;
- There is still a need to discuss and agree among the stakeholders the definition of “functional CGEs”, the methodology to measure indicators, the scope of the project progress report, and the Terms of Reference (TOR) for the third party verification.

Table A3.1

Project Development Objective (PDO): The project development objectives are to: (i) improve learning outcomes for early grades; (ii) increase access to the science and mathematics tracks for secondary school; and (iii) improve equity in access to basic education.												
PDO Level Results Indicators	Core	Unit of Measure	Baseline 2012	Cumulative Target Values					Frequency	Data Source/ Methodology	Responsibility for Data Collection	Description (indicator definition etc.)
				2013	2014	2015	2016	2017				
<i>Intermediate Result indicator Two: % of schools with a QIA based on Quality Improvement Plan</i>	<input type="checkbox"/>	%		0	60	80	90	90	Permanent	Project progress report and Third Party Verification	DEE/DEMSG	
<i>Intermediate Result indicator Four: % of schools with a functional school-based management committee</i>		%	10	10	50	75	80	90	Permanent	Project progress report and Third Party Verification	DEE	

Source: Document of The World Bank (2013), ANNEX 1, Page 38 - 40

⁶ Projet Appui à la Qualité et à l'Équité en Éducation de Base (PAQEEB) in French for the Quality Improvement and Equity of Basic Education Project (2014-2019), with a proposed credit of US\$ 20 million from IDA (World Bank) and US\$ 46.9 million from Global Partnership for Education grants, and 2.8 million from Canada).

⁷ Based on an interview with the PAES 2 project leader in September 2014.

Question 2: What are the possible indicators and data sources for measuring and analyzing functional CGEs?

- Based on this study, the authors consider that it may not be easy to monitor the functional CGEs with one single indicator;
- Thus, based on the interviews and collected data and documents during our research, we would like to propose several indicators that the PAQEEB may want to consider for monitoring annually via DEE reporting and DPRE’s annual statistical campaigns, and/or, even though not annually, through in-depth monitoring surveys, such as SNERS and service delivery surveys;
- Table A3.2 includes such indicators.

Table A3.2: Relevant indicators for monitoring the Intermediate Result Indicator 4 (also DLI), "% of schools which have functional CGE"

Indicators		DEE reporting	DPRE Stat campagne
(A) Associated indicators that can be proxy for CGEs being functional (with or without school grant)	% of schools which have the plan of action by CGE	1	1
	% of schools with the progress report of the action plan	1	1
	% of schools with CGE which financially contributed to schools (at any amount)	2	1
	% of schools which implemented at least 50% of CGE action plan activities	2	
	(% of schools which reached at least 50% of CGE targets)		
	% of schools with CGE general assembly held at least once last year	1	1
	% of schools with CGE president elected within the last 3 years (including reelected)	2	
	Average number of activities included in CGE action plan	2	
	% of schools with CGE providing support to the school for teaching such as supplementary classes	2	
	Average amount of contribution by CGE & APE	2	
	Average amount of contribution by CGE per student		
(B) Indicators that linked to the role of CGE in school grant via QIA.	% of schools with QIA (Intermediate Result Indicator 3)	1	1
	% of schools which achieved 80% of the targetes set in the QIA (DLI)	1	
	% of schools quarterly reports on financial and technical implementation to IEF co-signed by the chairman of CGE;	2	
	% of schools which sent to the IEF the annual review of CAQ (QIA) co-signed by the president of CGE.	2	

Notes: 1. It should be relatively easy to collect the information from all schools.
2. It may require special data collection and analysis, not for all schools but for sample schools.

Question 3: How can the “one-stop-shop results database,” called for and planned by PAQEEB, be the harmonized source and provide the information that would enable the monitoring of functional CGEs for further improvement? What could be the existing and newly planned sources, that may be able to include more about CGEs, to help stakeholders comprehensively and continuously monitor and analyze the ways to improve support for the CGEs in being more functional towards better learning at school, home, and community?

- Broadly speaking, there are two types of sources:
 - (1) Surveys and exams, which are based on the responses of various stakeholders, including school directors, students, parents, and teachers, depending on the kinds of surveys, and
 - (2) Administrative documents and reports, which are used in administrative procedures often in given formats;



- It is important to harmonize these sources to ensure the data and information disseminated and used timely and widely;
- While the PAQEED plans to develop the “one-stop-shop result database” (World Bank 2013, 27, 52), it will be important not only to improve the databases from the IT aspect but also the statistical contents and institutional aspects that promote the collaboration across various MOE’s departments and projects to harmonize the data sources.
- Below tables provide some points for consideration in development such a harmonized database to improve the utilization for education system analyses.

Table A3.3: Type (1)-Surveys and exams and points for considerations

	Name of source, coverage, frequency [Responsible]	Current indicators on CGE	Some points for consideration
1	Campagne statistique (annual education statistics: AES); All schools ; School directors; Annual; [DPRE]	A few indicators: whether a CGE exists, and whether or not it is active (2011/12 version)	<ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Add a few more indicators (please see Table A3.2)</u> 2) <u>Release the data per school</u> to more stakeholders and possibly post a selection of key indicators on a website (e.g., the number of students by gender, teachers) 3) Assign to schools the same establishment codes (identification numbers) across different years, to compare changes over time. It is also important to avoid the confusion that may come from the reorganization of rural communes (earlier called rural communities)
2	CFEE; All schools with grade 6 students ; Grade 6 students; Annual; [DEXCO]	None, as it is only an exam	<ol style="list-style-type: none"> 1) The datasets (results per school) should include the identification code numbers of the establishments, which are the same for the AES and over years. This would enable the analysis of student achievement with the emphasis on community participation, school environment, and access, and comparison with previous years 2) Such analytical information should be shared with IEF, school directors, and CGE to be used for pedagogical and operational changes
3	SNERS <i>Every two years sample about 150 schools, concentrating on the students of 2 grades, teachers, school directors</i>	1 question: CGE exit or not	<ol style="list-style-type: none"> 1) Add a few indicators, which may not be available in AES (e.g., the amount of financing contributions), as SNERS has a smaller number of sample schools and it is thus feasible to have more indicators 2) Publish and disseminate the analytical results in ways more accessible for

	[INEADE]		stakeholders of various levels to discuss their implications
4	EGRA, EGMA Sample of 180 schools [INEADE]	<i>Probably none</i>	1) If there is no questionnaire survey to the school directors of the sampled schools (i.e. only a test for students), the test data should be combined with the other school data sources, such as AES and CFEE, to draw recommendations or solutions for schools to improve results
5	SDI: Service delivery survey [INEADE]	<i>Probably none</i>	If not yet, the questionnaire of the previous survey should be made public to get feedback from a wider set of country stakeholders
6	PASEQ [INEADE]	CGE exists or not	While this analysis is for multiple countries, there must be a section where country specific question items can be added to the questionnaires. It is important to discuss which indicators may be included, including those on CGEs
7	TIMSS/PIRS Sample schools, with director, teachers [INEADE]	<i>Nothing specific on CGEs, but there are a few questions on relations with parents and communities</i>	While this is for multiple countries, there must be a section where the country specific question items can be added in the questionnaires. It is important to discuss which indicators may be included, including those on CGEs

Table A3.4: Type (2) Flows of administrative documents and points for consideration and discussion

	School, CGE	(UCGE)	IEF	Some points for considerations
Documents to be first prepared by CGE/schools				
QIA (CAQ)	Prepare, send to IEF		Summarize	1) If not yet, clarify which information from the documents should be reported and databased at the IEF, IA, and central DEE to prepare the project progress reports 2) Consider how and where to use this information for schools and CGEs (e.g., forum and meeting of CGEs) 3) As needed, clarify as the project implementation progresses how CGE action plans will integrate QIAs
QIA progress report	Ditto			
CGE school action plan	Prepare#, send to IEF and UCGE	Receive 	Summarize, send to IA or DEE	
CGE progress report	Ditto			
Overall				
Inspection report	(NA)	Receive?	Prepare#	1) Clarify the formats and consider the possibility of including the elements for CGEs in regular overall monitoring and inspection of school administrations
“Rapport de fin d’année			Prepare#	
PAQ (du CDP IA/IEF)				

Note: #: Sample filled document collected by SABER-SAA survey. ?: Not clear as of 2014.

Annexe technique¹: “Documents administratifs collectés durant l'enquête en zone rurale au Sénégal pour évaluer la mise-en-œuvre des politiques d'éducation”

Gaetan Moreau and Takako Yuki

Cette note a deux objectifs :

Premièrement, elle montre un échantillon des documents collectés comme preuve de mise-en-œuvre des politiques durant l'enquête de terrain dont les données ont été utilisées par Yuki et al. (2015).² Au total, dix-huit documents sont présentés dans les sections 1 et 2 (documents 1 à 18). Ensuite, elle montre comment les documents existants peuvent être utilisés pour suivre plusieurs politiques d'éducation : celles concernant les manuels (documents 7 et 9), la distribution des fournitures (documents 6,9 et 14), la participation communautaire (documents 10, 11 et 16), et le quantum horaire (documents 1 à 4). Ces documents montrent comment l'information circule en zone rurale au Sénégal avant qu'elle soit consolidée au niveau régional et central. Cela donne une idée de l'état actuel de l'administration et des capacités, et peut donner des informations intéressantes pour les enquêtes de suivi de dépense publique (ESDP).

Ainsi, la politique gouvernementale encourage la participation communautaire dans les écoles primaires, comme le montre le score SABER-SAA des intentions des politiques. Se pose la question de savoir comment ces politiques sont mises en œuvre, quels procédés sont utilisés par les acteurs locaux, et quel mécanisme de suivi sont en place. Certains des documents récoltés pendant l'enquête montre l'implication réelle des communautés, notamment les plans d'actions et rapports d'activités des CGE (cf. documents 10 et 11), mais ils révèlent aussi la manière dont ils sont suivi et rapportés aux inspections départementales et régionales (cf document 16) et comment la présence d'un CGE est incluse dans les bulletins d'inspection des écoles (documents 18 et 12).

Un autre exemple concerne le suivi du quantum horaire (les heures d'enseignement). L'enquête nous a permis d'établir le statut des mécanismes de suivi du quantum horaire pour les écoles primaires publiques de quatre régions du Sénégal (Fatick, Matam, Louga, et Tambacounda). Au niveau des écoles, les heures d'enseignement sont rapportées régulièrement, et des échantillons de ces documents ont été fournis par les écoles (cf. document 1 à 5). Certains de ces rapports étaient contresignés par les enseignants (cf. document 1). Ces données sont rassemblées au niveau locale par les CODEC, un groupement informel des directeurs d'écoles d'une zone, et rapportées aux IEF qui les donnent ensuite aux IA. Il est important de souligner que garder des données désagrégées par école tout au long de la chaîne administrative est important pour un suivi correct, puisque des données agrégées, par district, département ou région, peuvent masquer de grandes disparités de situation (cf. document 5).

Améliorer les mécanismes de contrôle des heures d'enseignement veut aussi dire inclure les capacités des acteurs et des mécanismes existant. Le ministère de l'éducation

¹ Cette note technique a été préparée durant l'analyse des données utilisée dans "Mesurer la qualité des politiques éducatives et de leur mise-en-œuvre pour un meilleur apprentissage : adapter pour le Sénégal l'outil de la Banque Mondiale SABER du domaine de l'autonomie et de la responsabilité de l'école" Takako Yuki, Kengo Igei, and Angela Demas.

² Pour les détails des types de documents et le taux de collecte, voir le rapport final de l'enquête: PADECO Co. 2014. "Final Report for Commissioned Data Collection and Analysis for the Research of the System Assessment and Benchmarking for Learning Achievement and Equity: A Focus on School Management Systems (Research with the SABER Program)," soumis à la Japan International Cooperation Agency, mars 2014.

nationale collecte effectivement des données sur les normes de qualité dans l'éducation³, mais il est aussi utile de voir les documents originaux puisque parfois de petits ajustements permettent de donner des résultats fructueux. Par exemple, inclure les acteurs locaux dans le suivi des heures d'enseignement peut être fait simplement en rajoutant la signature du président du CGE sur certains documents (cf. document 1 pour un exemple).

Pour d'autres documents, comme les reçus de manuels et de fournitures (cf. documents 6 et 7), nous pouvons comparer avec les pratiques d'autres pays similaires, comme le Burkina Faso, ou les présidents d'APE ou de conseil d'école, signent ces reçus.

Cette note est organisée en trois sections : un échantillon de documents obtenus de directeurs d'école pendant l'enquête en **section 1**, et des inspections départementales (IEF – ex IDEN) en **section 2**. Les noms et informations personnelles ont été masqués. En **sections 3**, avec une description sommaire, nous donnons la liste complète des documents collectés dans les IEF. L'enquête a également collecté des documents similaires à d'autres niveaux, mais nous montrons ici cette liste pour montrer la variété des preuves collectées. (Cf PADECO 2014 pour les détails).

Section 1. Exemple de documents administratifs collectés auprès des directeurs d'école

Les documents collectés auprès des directeurs ne concernent pas tout le temps leur école. Le niveau local de l'administration de l'éducation au Sénégal est le CODEC, un groupe alors informel de directeurs d'une zone. Le CODEC est devenu de facto un niveau administratif supplémentaire bienvenu entre les IEF et les écoles, ces dernières étant parfois très loin des bureaux de l'inspection. Des informations des zones locales peuvent donc être trouvées dans certains de ces documents.

³ Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation, Collecte de données sur les Normes Standards de Qualité en Éducation et Formation.

1. Quantum horaire (mensuel)

Ce modèle permet aux enseignants de contresigner le rapport. Il permettrait, en laissant le CGE le contresigner d'améliorer la responsabilité envers les acteurs locaux..

QUANTUM HORAIRE : mois de mars.

IA Matam
IDEN : [redacted]
Ecole : [redacted]

N°	Prénoms & Nom	Classe	Quantum horaire			Heures Supplémentaires	Observation	Emerg
			Possibles	Réalisés	Ecart			
1	[redacted]	CE2	32h	28h	14h	15h	grève CGE + subm	[redacted]
2	[redacted]	CE1	32h	28h	14h	-		[redacted]
3	[redacted]	CE2 (CP)	117h	103h	14h	10h		[redacted]
4	[redacted]	CE2 B	32h	28h	14h	-		[redacted]
5	[redacted]	CM2	32h	28h	14h	30h		[redacted]
6	[redacted]	CM2	32h	28h	14h	10h		[redacted]
7	[redacted]	CE (CP)	117h	103h	14h	-		[redacted]
8	[redacted]	Autres	76h	62h	14h	-		[redacted]
TOTAL		07	770h	672h	28h	7h		[redacted]

L'Inspecteur

Le Directeur [redacted]

IA Matam - IDEN [redacted] - P

2. Quantum horaire (mensuel)

Ce modèle ne laisse pas les enseignants contresigner, mais il donne des détails sur les raisons de pertes d'heures (grève, raisons personnelles, etc.)

IA: Fatich
IDEN: GOSSAS
ECOLE: [redacted]

ANNEE 2012/13
MOIS: MARS
HEURES DUES: 32h

QUANTUM HORAIRE

Prénoms et Noms	Maticule	Cours	Heures réalisées	Heures perdues	Bilan du temps perdu			Observations
					Grève	Constance personnelle	Absence non autorisée	
[redacted]	b.b	CE2	32h	00h	00h	00h	00h	
[redacted]	CE2B	32h	11h	14h	00h	00h	00h	
[redacted]	CM2B	32h	05h	00h	00h	00h	00h	jour de sabbat non compensé
[redacted]	CM2A	32h	00h	00h	00h	00h	00h	
[redacted]	CE2A	32h	14h	18h	00h	00h	00h	
[redacted]	CPB	32h	00h	00h	00h	00h	00h	
[redacted]	CM2B	32h	11h	14h	00h	00h	00h	
[redacted]	CE2A	32h	14h	18h	00h	00h	00h	
[redacted]	CE2B	32h	00h	00h	00h	00h	00h	
[redacted]	CE2A	32h	00h	00h	00h	00h	00h	
[redacted]	CE2B	32h	14h	18h	00h	00h	00h	
[redacted]	CE2A	32h	00h	00h	00h	00h	00h	jour de sabbat non compensé
[redacted]	CE2A	32h	00h	00h	00h	00h	00h	
[redacted]	CE2B	32h	00h	00h	00h	00h	00h	

L'Inspecteur

SD 3 T2
MBAR

3. Quantum horaire (mensuel)

Contrairement aux deux premiers midèles, celui-ci agrègre les heures de toutes les classes. Cette école montre bien les défis des rencontrés dans les zones rurales du Sénégal. Sur les 120h d'enseignement prévues pour octobre, aucune n'a été faite. Le directeur note : "Ecole absente car les apprenants étaient au champ malgré la présence des enseignants" Cette même école a ensuite perdu 25% des heures pour cause de salaire, qui est une cause fréquente (cf. document 4) et enfin 0% d'heure perdues en décembre.

IA LONGA
IEF Kalamon
ZONE [redacted]
Ecole [redacted]

Quantum horaire du mois d'octobre

SD L.025 3
[redacted]

Temps d'apprentissage	CE1/2	CE2/3	Total
Prévu	120h	120h	120h
Non réalisé	120h	120h	120h
Effectif réalisé	0h	0h	0h
Total	120h	120h	120h

de directeur
[Signature]

Observation: Ecole absente car les apprenants et absent au champ malgré la présence des enseignants

4. Quantum horaire (trimestriel)

Tous les enseignants de cette école ont perdu le même nombre d'heures (92h sur 290, soit 31%) pour les mêmes raisons : "festivals, grèves, salaires"

Ce modèle permet aux enseignants de contresigner. the report.

La cause "salaire" est le temps où les enseignants doivent se rendre à une banque, qui peut être loin, pendant les heures d'ouverture, pour récupérer leur argent.

Quantum Trimestriel (novembre, décembre, janvier) 2012-2013

Prénoms	Noms	Quantum Possible	Quantum Réalisé	Essent	heures Suppl	Observations	Emarq mant
		290H	198H	92h	✓	Fêtes, grève 815 Salaires	
		290H	198H	92h	✓	Fêtes, grèves 815 Salaires	
		290H	198H	92h	✓	Fêtes, grève 815 Salaires	
		290H	198H	92h	✓	Fêtes, grèves 815 Salaires	
		290H	198H	92h	✓	Fêtes, grèves 815 Salaires	
			198H				

SD4 TMT
SERING
CR W

Signature: [Signature]

5. Quantum horaire pour toutes les écoles locales (trimestriel)

Ce document note les performances des écoles du CODEC.

Le CODEC étant un groupe de directeurs, ces informations comparatives sont parfois en possession de directeurs.

L'écart entre la meilleure et la moins bonne performance est énorme (42% pour la plus basse, 94% pour la plus haute).

Handallaye Pont

IA: Fambacounda
IDE: Fambacounda
CODEC: Handallaye-pont

S.D. T. T₂ A G. H
Rapport trimestriel
H. Pont

Synthèse du quantum horaire 1^{er} trimestre

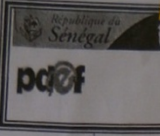
ÉCOLES	Oct.		NOV.		DEC.		Total trim.	Moy. trim.	Taux de Réalisation
	I-R	T-R	I-R	T-R	I-R	T-R			
Bidiacoto	99	92	121	118	87	81	307	285	92,83%
Handallaye-pont	99	90	121	116	87	84	307	280	91,46%
Handallaye-Tesson	99	87	121	116	87	85	307	298	93,81%
Saédié Manding	99	60	121	118	87	70	307	248	80,78%
Souké Nialby	99	51	121	104	87	87	307	242	78,82%
Nicole Abayga	99	—	121	50	87	82	307	132	42,99%
Naby Abouless	99	82	121	114	87	70	307	206	67,10%
Stingara Omar	99	—	121	57	87	82	307	133	45,27%
CODEC	99	67	121	99	87	80	307	246	80,13%

6. Reçu de fournitures par l'école

Ce document est signé par le directeur et trois officiels différents de l'IDEN

La simple addition du président du CGE accroîtrait la responsabilité envers les acteurs locaux..

SD-66 MIA
DOLLOU SOUBALO



MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE,
DE L'ÉLÉMENTAIRE, DU MOYEN SECONDAIRE
ET DES LANGUES NATIONALES
ACADEMIE DE MATAM
INSPECTION DÉPARTEMENTALE ÉDUCATION DE KANEL
Tel : 33966-85-65 / 33966-85-64 / 77 857 37 20

ZEP de Dando Daayou N° /IDE/KNL
Ecole de Dollou Soubalo Kanel, le

Bordereau de Livraison

N°	Désignation des matières	Quantité	Observation
1	CAHIERS 200p	1,0	
2	CAHIERS 100p	3,9	
3	CAHIERS 48p	3,20	
4	CAHIERS 32p	3,20	pas en destination
5	CAHIERS DOUBLE - LIGNES	4,1	
6	CAHIERS DESSINS	4,1	
7	BLOC DE NOTES GM	0,1	
8	BLOC DE NOTES PM	0,1	
9	REGISTRE ARRIVEE/ DEPART	—	
10	ENSEMBLE GEOMETRIQUE	—	
11	BLANCO BIC	0,6	
12	COLLE BLANCHE GM	0,1	
13	SCOTCH PM	0,20	
14	SCOTCH GM	—	
15	AGRAFEUSE GM	0,1	
16	AGRAFEUSE PM	0,10	
17	CHARGE AGRAFEUSE	—	
18	ENVELOPPE GM	0,2	
19	ENVELOPPE MM	0,2	
20	ENVELOPPE PM	—	
21	COURRIER TRANSMISSION	0,1	Manquant
22	MARQUEUR	0,3	
23	CLASSEUR CARTONNE	0,1	
24	CHEMISIER CARTONNE	—	
25	STYLO	0,3	
26	CRAYON NOIR	4,3	
27	RAME DE PAPIER	0,1	
28	CRAIE ORDINAIRE	—	
29	CRAIE LISSE	0,1	
30	CLASSEUR CHRONO	0,1	
31	ENCRIER	0,1	
32	PADEX	0,1	

Reçu le 21.03.12...
Par M^{me} KAMARA TOUSSAINT
Fonction : DIRECTEUR.....

Signature *[Signature]*

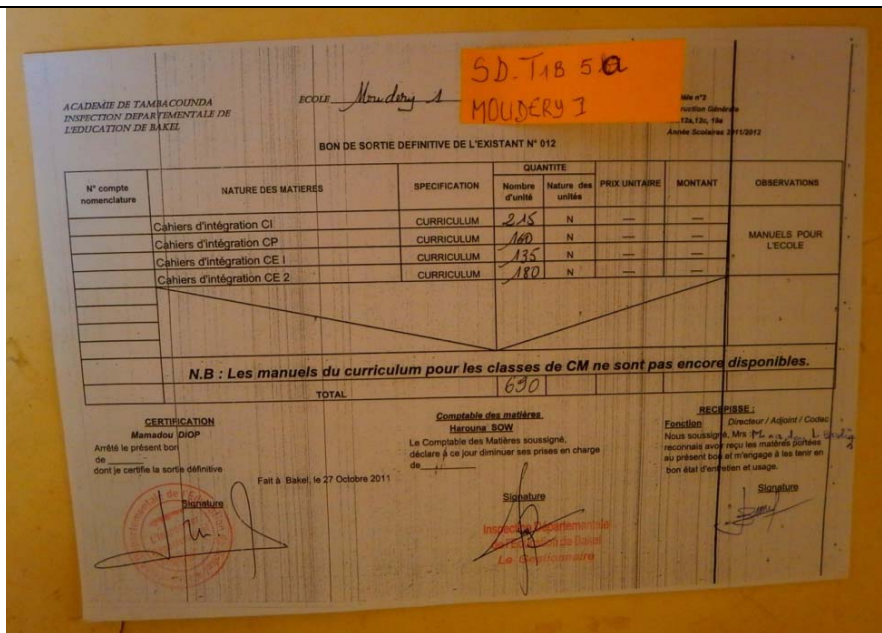
Le comptable des matières

Le Chef de ZEP *[Signature]*
L'Inspecteur *[Signature]*

2013/04/24

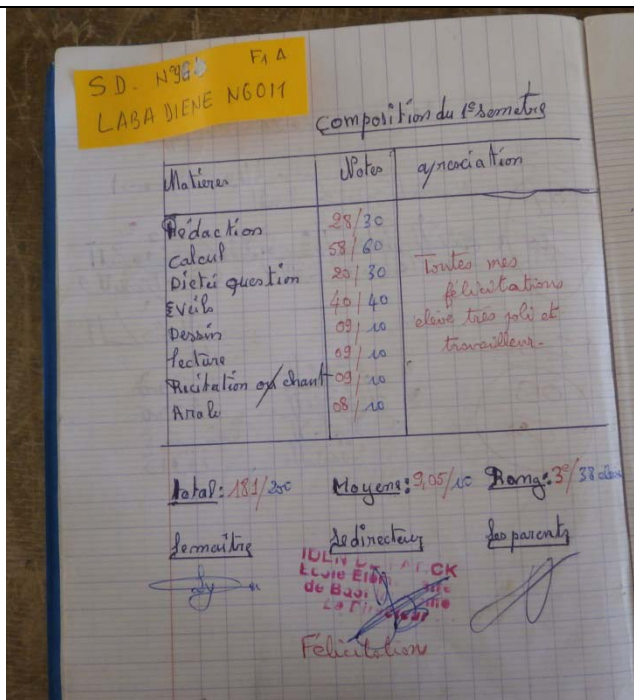
7. Reçu de manuels

Ce document a la signature de l'inspecteur, le chargé du matériel de l'IDEN, de celui recevant les manuels, qui peut être le directeur ou un enseignant, ou un directeur pour tout un CODEC. La simple addition du président du CGE accroîtrait la responsabilité envers les acteurs locaux.



8. Relevé de notes

Le relevé comporte la signature de l'enseignant, du directeur et des parents. Il inclut le rang de l'élève. De façon assez commune en pays francophone, la moyenne est la note de passage et le maximum rarement atteint. Directeur et enseignant ont écrit un commentaire.



9. Inventaire des manuels et matériels

Registre dans une école listant les matériels et manuels reçus. Signé par le directeur.

MATERIELS - MANUELS			
DATES	DESIGNATION	QUANTITE	Observation
18/06/2011	Lecteur sidi et Rome en ²	12	S.D. N°56 F1A LABA DIENE NGOM
	line du Maître lect es/CP	01	
	line du Maître lect CP	01	
	line du Maître lect CE1/CE2	01	
	line du Maître lect CE1/CM1	01	
	Sciences d'ob 2 ^e étape	50	
06/03/2012	Sciences d'ob 3 ^e étape	50	IDEN DE FATICK Ecole Elementaire de Kout Mbaliame Le Directeur
	Sciences d'ob line du Maître	01	
	Cahier d'intégration CE1	06	
	Cahier d'intégration CP	06	
	Cahier d'intégration CE2	06	
	Cahier d'intégration CE1	06	
	Cahier d'intégration CE2	06	

10. Plan d'actions d'un CGE

Trois actions sont prévues dans l'année : installer l'eau courante en se connectant à une maison à 200m, réparer le puits, améliorer les logements des enseignants

IA / FCBN / FCBK
Ecole: Wandiana

PLAN D'ACTION VOLONTARISTE

CGE: Wandiana
Année scolaire: 2012/13
Date: 07-01-2013

Résultats attendus	Activités	Calendrier												Région	Ressources				Espaces			
		24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5		M.O	Spécies	Nature	Source				
Adduction d'eau courante à l'école	Trouver l'eau d'une maison distante de 200m à l'école					X																
Amélioration du puits de l'école	Reparations du puits									X	X											
Amélioration du logement des maîtres																						

SD/CGE N°3 FA
WANDIANA

Le Président du CGE

IDEA FATICK
Le Secrétaire

11. Rapport d'activités annuel d'un CGE

La note au sujet de la plantation de 15 arbres dans la cour, une activité entièrement réalisée, dit: "Les animaux ont tout dévasté, l'école ayant servi d'abris aux victimes [d'inondations catastrophiques]"

Ce CGE s'est réuni 6 fois dans l'année, avec 4 AG

SD/CGE N°4 FA
DIACULE

Guide2_PAV_v10Mar2013

Canevas de Rapport bilan annuel des activités des CGE

IA de: Diacule CGE de: Diacule
IDEN de: Diacule Année scolaire 2011-2012 Date de validation: /20/20
Commune / CR de: Diacule Effectif année en cours: F: G: T:

I. Planification et rapportage

Plan d'action volontariste (PAV)	Rapport bilan à mi-parcours	Nombre de réunions / AG du village tenues
Disponibilité: Oui / Non	Disponibilité: Oui / (Non)	Réunions du CGE: 06 AG: 04

II. Fonctionnement

III. Exécution

Résultats attendus	Activités programmées	Niveau de réalisation (mettre une croix)			Montant (F)		Observations
		Réalisées à 100%	En cours	Non réalisées	Prévu	Dépensé	
1. ACCES Les enfants en âge scolaire sont recrutés	Sorte à puits pour le recrutement eau				X	6000F	
2. QUALITE Les tables et bancs sont réparés et les salles nettoyées	Réfection de 3 tables et 100 tables, bancs, réparation des sols de la salle				X	314000F	
3. GESTION Gestion des animaux	Reboisement	X			5000F	00F	Les animaux ont tout dévasté l'école étant servie d'abris aux victimes
3. GESTION Gestion des animaux	Organisation d'une réunion	X			8000F	6000F	
TOTAL	Nombre: 05	02			03	774000F	6000F

(*) Le coût global correspond à la valeur totale en FCFA de l'ensemble des ressources utilisées qu'elles soient en main d'œuvre, en nature ou en espèces.

Le Président du CGE

Le Secrétaire

12. Rapport de rentrée

Beaucoup d'information sur les écoles peuvent être trouvées dans ce rapport

Ainsi, sur 201 élèves, 24 sont orphelins, soit 12%

REPUBLIQUE DU SENEGAL
En Espoir - Un But - Une Foi
MINISTRE DE L'EDUCATION
INSPECTION D'ACADEMIE DE FATICK
INSPECTION DEPARTEMENTALE DE L'EDUCATION DE FATICK

SD N°1. Fib
YBassu

BUREAU DE LA PLANIFICATION

RAPPORT DE RENTREE
(Enseignement Élémentaire Public)

ANNEE SCOLAIRE : 2012 / 2013

I - IDENTIFICATION

ETABLISSEMENT : CODE
LOCALISATION : COM ou CR
BP : Tél (2) : Fax : E-mail :
PRENOMS ET NOM DU DIRECTEUR TEL PORTABLE
Grade : I 2/3 Matricule : Date d'arrivée dans l'établissement : Oct 2006
N° et date de l'Ordre de service d'affectation : 067 du 11 Novembre 2006
Nombre total de salles de classe : 08 dont salles provisoires : 00 Nombre de salles de classe utilisées : 06
Nbre total de classes fonctionnelles : 06 dont Nbre Classes traditionnelles : 06 dont Nbre de CDF dont Nbre de CMG
Effectif Total des élèves : 201 dont Garçons : 108 Filles : 93

II - EFFECTIF DES ELEVES

NIVEAU	EFFECTIF TOTAL			DONT REDOUBLANTS			Prénoms - Nom - grade - matricule du maître chargé du cours	
	G	F	T	G	F	T		
CI	A	22	23	45	00	00	00	
	B							
	C							
CP	A	19	18	37	02	01	03	
	B							
	C							
CE1	A	20	14	34	00	00	00	
	B							
	C							
CE2	A	15	13	28	02	02	04	
	B							
	C							
CM1	A	21	14	35	00	00	00	
	B							
	C							
CM2	A	11	11	22	00	00	00	
	B							
	C							
TOTAL		108	93	201	04	03	07	
Handicapés :		G : 00	F : 00	T : 00	Orphelins : G : 15 F : 09 T : 24			
Prénoms - Nom - grade - matricule Agents en surplus-suppléants-congé-Directeur -12cl non tenant de cours								
1	NEANT						4	NEANT
2	NEANT						5	NEANT
3	NEANT						6	NEANT

Description des besoins en matériels et en infrastructure

Inventaire des manuels par sujet et niveau. Pour le CI, l'école à deux fois le nombre de manuels de lecture nécessaires (115 pour 45 élèves) mais 0 pour d'autres sujets (et donc un besoin de 50 pour chaque)

L'école est partenaire avec le Lions Club de Saint Germain en Laye (France) mais n'en a rien reçu pour l'année 2011-2012

Handicapés : G : F : T :			Orphelins : G : F : T :		
Prénoms - Nom - grade - matricule Agents en surplus-suppléants-congé-Directeur -12cl non tenant de cours					
1	NEANT		4		NEANT
2			5		
3			6		

III - STATISTIQUES PERSONNEL ENSEIGNANT

Adjoints français		Adjoints arabe recrutés par Etat		Adjoints arabe recrutés par APE		Directeur déchargé		Directeur chargé		Directeur de moins de 12 classes non tenant de cours		Suppléant-congé-malade	
H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
				00	00	00	00	01	00	00	00	00	00

IV - INFRASTRUCTURES - MOBILIERS - MATERIELS DIDACTIQUES

Désignation	TOT	besoin	Désignation	TOTAL	Désignation	TOT	besoin
Bureau du Directeur	01	00	Abris provisoires	00	Tables-bancs	140	20
Bibliothèque	01	00	Classes Multigrades (CMG)		Bureaux	07	00
Magasin	00	01	Classes à Double Flux (CDF)	00	Chaises	07	00
Sanitaires	04	00	Salles de classe construites inachevées	00	Armoires	05	02
Mur de Clôture classes physiques	01	00	Salles de classe à réhabiliter	00			

V - MATERIEL DIDACTIQUE

Désignation	TOT	besoin	Désignation	TOT	besoin
Ordinateurs	00	01	Equerres	06	02
Cartes murales	12	00	Rapporteurs	08	00
Globes terrestres	02	02	Compas	03	04
Règles plates	04	03	Mallette pédagogique	01	01

VI - MANUELS SCOLAIRES

Désignation	CI		CP		Manuels disponibles									
	TOT	besoin	TOT	besoin	CE1		CE2		CM1		CM2			
Lecture	115	00	56	00	39	12	64	00	60	00	60	00		
Calcul	00	00	36	20	44	10	42	10	49	00	51	00		
Histoire	00	50	00	40	29	00	00	00	30	00	30	00		
Géographie	00	50	00	40	29	00	00	00	30	00	30	00		
Sciences d'observations	00	50	00	40	29	00	00	00	30	00	30	00		
Support didactique CEB	00	50	00	40	29	00	00	00	30	00	30	00		

VII - PARTENARIAT

PARTENAIRES- MECENAS-ONG...	FINANCEMENT GLOBAL EN 2011/2012	REALISATIONS	PERSPECTIVES 2012	OBSERVATIONS
1 Lions club de Saint Germain en Laye (France)	Neant	Neant	/	Envoyer régulièrement des rapports pour permettre une lecture des efforts des partenaires de l'école
2				
3				
4				
5				

VII - RESULTATS SCOLAIRES 2011 / 2012

	Inscrits			Ont composé			Admis			% Admis		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
ENTREE 6 ^e	15	15	30	15	15	30	15	15	30	100%	100%	100%
CFEE	15	15	30	15	15	30	11	04	15	73,33%	26,67%	50%

STATISTIQUES SCOLAIRES 2012 / 2013

EXAMENS	G	F	T
Candidature double	11	11	22
6 ^{ème} Simple	00	00	00
CFEE	00	00	00

IX - ALPHABETISATION - ECB - ECOLE CORANIQUE- ÉCOLE ARABE

Nb. classe	ALPHABETISATION			ECB			Daara			Ecole Arabe			
	Nb. Auditeurs prévus	H	F	T	Nb. école	Eff. Total	dont fille	Nb. daara	Eff. Tot	dont Fille	Nb. Ecole	Eff. Tot	dont Fille
00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00

X-REPARTITION PAR AGE-SEXE-CLASSE

CLASSE	Nombre	Sexe	A G E S									
			6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	+ 12 ans	Total	
C1	45	G	10	08	04	00	00	00	00	00	00	22
		F	09	12	02	00	00	00	00	00	00	23
		T	19	20	06	00	00	00	00	00	00	45
CP	37	G	00	05	08	06	00	00	00	00	00	19
		F	00	06	09	03	00	00	00	00	00	18
		T	00	11	17	09	00	00	00	00	00	37
CE1	34	G	00	00	06	12	02	00	00	00	00	20
		F	00	00	03	10	01	00	00	00	00	14
		T	00	00	09	22	03	00	00	00	00	34
CE2	28	G	00	00	00	06	08	01	00	00	00	15
		F	00	00	00	04	07	02	00	00	00	13
		T	00	00	00	10	15	03	00	00	00	28
CM1	35	G	00	00	00	00	06	06	09	00	00	21
		F	00	00	00	00	04	05	05	00	00	14
		T	00	00	00	00	10	11	14	00	00	35
CM2	22	G	00	00	00	00	00	07	03	01	00	11
		F	00	00	00	00	00	04	03	04	00	11
		T	00	00	00	00	00	11	06	05	00	22
TOTAL	201	G	10	13	18	24	16	14	12	01	00	108
		F	09	18	14	17	12	11	08	04	00	93
		T	19	31	32	41	28	25	20	05	00	201

En 2011-2012, le concours d'entrée en 6e a eu un taux de réussite de 100%, alors que celui du CFEE est de 50%

Répartition par age et sexe par classe

Informations générales sur l'école, où l'on voit que celle-ci n'a ni eau, ni électricité, mais a un puits.

Il n'y a pas de projet d'école mais l'APE est active.

Ce document montre l'existence d'un CGE, mais ne donne aucune information sur son activité.

Le directeur observe enfin que la maîtresse de CE2 a été transférée durant ce mois (novembre 2012) et n'a toujours pas été remplacée.

IX- INFORMATIONS GENERALES

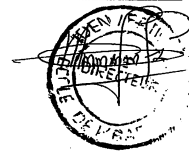
- Cantine :	oui	<input type="radio"/>	non	<input checked="" type="radio"/>		
- Alimentation en Eau :	Eau courante	<input type="radio"/>	puits	<input checked="" type="radio"/>	Sans eau	<input type="radio"/>
- Eclairage :	Electricité	<input type="radio"/>	Sans électricité	<input checked="" type="radio"/>	Solaire	<input type="radio"/>
- Type de clôture :	Mur	<input checked="" type="radio"/>	Haie vive	<input type="radio"/>	Sans clôture	<input type="radio"/>
- Projet d'école :	oui	<input type="radio"/>	non	<input checked="" type="radio"/>		
- APE :	active	<input checked="" type="radio"/>	Peu active	<input type="radio"/>	Non active	<input type="radio"/>
- Coopérative scolaire :	non	<input type="radio"/>	oui	<input checked="" type="radio"/>		
- Cellule Ecole - Milieu :	oui	<input checked="" type="radio"/>	non	<input type="radio"/>		
- Boutique scolaire :	oui	<input type="radio"/>	non	<input checked="" type="radio"/>		
- Jardin scolaire :	oui	<input checked="" type="radio"/>	non	<input type="radio"/>		
- CGE :	oui	<input checked="" type="radio"/>	non	<input type="radio"/>		
- Boîte à Pharmacie :	oui	<input checked="" type="radio"/>	non	<input type="radio"/>		

Autres activités (à préciser) :

OBSERVATIONS

Une Mlle adjointe en l'occurrence [redacted] Maître chargé du CE2 a été redéployé le 05 novembre 2012. Du coup, sa classe et son poste restent vacants; d'où doc

Fait à Mbanis le 05-11-2012
Le (a) Directeur (rice)



Section 2. Exemples de documents administratifs collectés dans les IEF/IDEN

Les documents collectés dans les inspections étaient le plus souvent sous forme de fichier informatique.

13. Quantum horaire (trimestriel)

Ce document donne un aperçu par district ainsi qu'une analyse



**Ministère de l'Enseignement Élémentaire,
du Moyen Secondaire et des Langues Nationales
Inspection d'Académie de Tambacounda
Inspection Départementale de L'Education de Tambacounda**

Email : identambasn@yahoo.fr Tél : 33 981 11 56

N°/IDE/TBA

Tamba, le

SYNTHESE SUR LE QUANTUM HORAIRE 2ème TRIMESTRE 2012/2013

(Janvier, Février, Mars)

CODEC	Nombre d'heures d'enseignement/ apprentissage/ (Horaire mensuel)			Total	Ecart/supplément	Taux
	Janvier	Février	Mars			
ECHANTILLON URBAIN						
Commune Est	110	100	78	288	41	88%
Moyenne	110	100	78	288	41	88%
Sur	121	116	92	329		
ECHANTILLON SEMI URBAIN						
Koussanar	111	92	95	298	21	93%
Moyenne	111	92	95	298	21	93%
Sur	121	116	92	329		
ECHANTILLON RURAL						
Dar es Salam	120	115	88	323	06	98%
Dawady						
Netteboulou						
Dialacoto	116	110	86	312	17	95%
Djinkoré Peulh						
Niani Toucouleur						
Gouloubou						
Maka	110	100	83	293	36	89%
Médina Maboubé						
Moyenne						
Sur	121	116	92	329		

Analyse : Le département a enregistré une moyenne de 293 heures sur un total de 319 heures prévues pour le deuxième trimestre (Janvier, Février, Mars) d'où un écart négatif de 26-heures soit un taux de réalisation 92%. Cet écart cache des disparités énormes si on se réfère au tableau.

D'après les différents résultats des zones, la commune a enregistré le plus de retard dans la réalisation effective du temps d'apprentissage. Cette situation participe à baisser le taux de réalisation du département.

La principale raison de cet écart est la grève des élèves des lycées et collèges qui perturbe l'élémentaire. Mais aussi la grève des enseignants sur les retards de salaire.

14.
Distribution des
matériels

Pour ce cas, les
boîtes de craie
blanche. Pour
chaque école, il
y a la signature
et le téléphone
de la personne
qui a reçu le
matériel.

IA DE FATICK
IDE DE FOUNDIOUGNE
BUREAU COMPTABILITE DES MATIERES

IDE Foundiougne
Départ le 16/10/2012
Sous le N° 312

N°...../BCM./IDEN/FO
Foundiougne le 16/10/2012

Répartition boîtes de craie par établissement (blanche)

N°	ECOLES	STATUT	Ecole	nbre btes	contacts	émaigement
1	TAFSIR ALIOU MOR BOYE	Public	12	10		
2	TAFSIR BIRAM COUNOU THIAM	Public	12	10		
3	ALPHA MOUHAMADOU SALIF DIALLO (SOKONE 2)	Public	12	10		
4	ELH ABDOURAHMANE SY	Public	12	10		
5	SOKONE 3	Public	12	10		
6	SOKONE 4	Public	12	10		
7	PASSY 2	Public	12	10		
8	PASSY 3	Public	12	10		
9	SERIGNE NGATANE TOURE (PASSY 1)	Public	12	10		
10	KARANG POSTE 1	Public	12	10		
11	KARANG POSTE 2	Public	12	10		
12	BABACAR NDENE DIOP (SOUM 1)	Public	12	10		
13	DJILOR SALOUM 1	Public	12	10		
14	DOURY SARR DE MBASSIS	Public	12	10		
15	MBAM 1	Public	12	10		
16	NDIOGOU SARR (BASSOUL)	Public	12	10		
17	BANDE NIAMBO (NIODIOR 1)	Public	12	10		
18	NGOMACK COUMBA NDIAYE (DIONEWAR 1)	Public	12	10		
19	BATTENTY 1	Public	12	10		
20	MISSIRAH	Public	12	10		
21	TOUBACOUTA 1	Public	12	10		
22	FOUNDIOUGNE 3	Public	10	9		
23	NIODIOR 2	Public	10	9		
24	SOUM 2	Public	9	9		
25	GAGUE CHERIF	Public	9	9		
26	MBAM 2	Public	9	9		
27	BABACAR THIOR (DJIRNDA)	Public	9	9		
28	DAROU MERINA	Public	8	4		
29	DJIDIACK SEMOU NDIAYE (NDORONG LOG)	Public	8	4		
30	ARFANG MANE (MOUNDE)	Public	8	4		
31	PASSY 4	Public	7	4		
32	KAMATANE	Public	7	4		
33	LATHILOR NDONG (SADIOGA)	Public	7	4		
34	GAGUE BOCAR	Public	7	4		
35	KEUR MACOUMBA	Public	7	4		
36	MEDINA SANGAKO	Public	7	4		
37	NDOUMBOUDI	Public	7	4		
38	SAINT KISITO	Privé	6	4		
39	SOKONE 5	Public	6	4		
40	STE THERESE	Privé	6	4		
41	OUMOUL KHOURA	Privé	6	4		
42	KARANG SOCE	Public	6	4		
43	BANGALERE	Public	6	4		
44	BOLY	Public	6	4		
45	DJILOR SALOUM 2	Public	6	4		
46	FELANE	Public	6	4		

15. Résultats du CFEE par école

Ce document montre les résultats du CFEE de 2012 par école, avec par sexe le nombre d'élèves inscrits, présents et admis ainsi que les totaux.



REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple Un But Une Foi
Ministère de l'Éducation
Direction des Examens
et Concours

STATISTIQUES CFEE - 2012

LOUGA
LINGUERE

Établissement	PU	Inscrit			Présent			Admis			Taux Présent			Taux Admis		
		Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
KALOSSY	10	8	16	10	8	18	8	6	14	100,00	100,00	100,00	80,00	75,00	77,76	
DAHRA MBAYENE	31	49	80	31	49	79	16	35	51	100,00	97,96	100,00	51,61	72,92	64,56	
DAHRA MUNICIPALE	34	25	59	34	25	59	25	20	45	100,00	100,00	100,00	73,53	80,00	76,27	
MAGATTE NDIAYE	27	27	54	27	26	53	7	10	17	100,00	96,30	100,00	25,93	38,46	32,08	
NDIAMBOR	23	17	40	23	17	40	10	7	17	100,00	100,00	100,00	43,48	41,18	42,50	
NDIOBENE	19	15	34	19	15	34	11	5	16	100,00	100,00	100,00	57,89	33,33	47,06	
NGOME	25	21	46	25	20	45	21	10	31	100,00	95,24	100,00	84,00	50,00	68,89	
NDIARNO	11	8	19	11	8	19	9	6	15	100,00	100,00	100,00	81,82	75,00	78,95	
LINGUERE 5	25	17	42	25	17	42	11	7	18	100,00	100,00	100,00	44,00	41,18	42,86	
LINGUERE DIAMBOR	32	26	58	32	26	58	23	13	36	100,00	100,00	100,00	71,88	50,00	62,07	
BATTAL	4	0	4	4	0	4	0	0	0	100,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	
DAGAYEL	4	2	6	4	2	6	3	1	4	100,00	100,00	100,00	75,00	50,00	66,67	
GOLOUM	7	3	10	7	3	10	2	1	3	100,00	100,00	100,00	28,57	33,33	30,00	
KAMB	3	8	11	3	8	11	1	3	4	100,00	100,00	100,00	33,33	37,50	36,36	
LEGNE	4	2	6	4	2	6	0	1	1	100,00	100,00	100,00	0,00	50,00	16,67	
MBAYENE THASOE	5	7	12	5	7	12	2	3	5	100,00	100,00	100,00	40,00	42,86	41,67	
KHOIGUE	7	14	21	7	14	21	2	9	11	100,00	100,00	100,00	28,57	64,29	52,38	
NGUENENE	38	29	67	38	29	67	16	13	29	100,00	100,00	100,00	42,11	44,83	43,28	
CANDIDATS LIBRES	5	5	10	3	3	6	1	2	3	60,00	60,00	100,00	33,33	66,67	50,00	
NDADANE REBISSEL	4	1	5	4	1	5	1	1	2	100,00	100,00	100,00	25,00	100,00	40,00	
THIARNGY	3	11	14	3	11	14	0	6	6	100,00	100,00	100,00	0,00	54,55	42,86	
DIAMWELI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
NDILLA	1	3	4	1	3	4	0	0	0	100,00	100,00	100,00	0,00	0,00	0,00	
ANGLE LISLAM	11	15	26	10	15	25	9	13	22	90,91	100,00	100,00	90,00	86,57	88,00	

STATISTIQUES CFEE - 2012

AhadouXp.NET Copyright EdS@R - Page 1 / 6

16. Synthèse des plans d'actions des CGE

Données agrégées pour la zone de l'IEF. S'y trouve le type d'actions et les indicateurs inclus dans les plans.



D.17-T2:
Tambacounda



Ministère de l'Éducation Nationale,
Inspection d'Académie de Tambacounda
Inspection de l'Éducation et de la Formation de Tambacounda
Email : identambasn@yahoo.fr Tél : 33 981 11 56

N°/IDE/TBA

Tamba, le

Fiche de synthèse des plans d'Action des CGE

N°	Ecoles	Activités	Indicateurs
1	14	Formation du CGE	les membres sont outillés sur la gestion administrative et financière
2		Achat de matériels didactiques individuels	tous les élèves sont dotés de kits géométriques
3		Cours de renforcement	gain en quantum horaire et un bon suivi des élèves en difficulté en math et français
4		Journée Pédagogique axée sur la didactique du français	pratique de classe en amélioration
5		Journée pédagogique axée sur la résolution de problème	pratique de classe en amélioration
6		Journée pédagogique axée sur le management pédagogique	un milieu scolaire pacifié

17. Extrait d'un rapport statistique

Extrait d'un fichier Excel montrant le nombre d'élèves, d'enseignants, de classes, l'état des infrastructures, comme la présence d'eau courante, le matériel (tables, chaises, etc.)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			
1		Ecoles	Effectif		Nbre Ens		NOMBRE DE CLASSES								TOTAL	ENS	deficit	OR/COM	BOX	TOILETTE	BH	POINT	DEAU	TABLE-BANCS					
2	Nr		S	F	T	F	AD	T	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL	OCURS	SANS							BON	MAUV	TOTAL			
3	1	COMBON	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
4	2	PT DOUGAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
5	3	BOU	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
6	4	THERNO SAKHO	235	269	504	8	6	2	18	2	2	2	2	1	2	6	14	0	0	0	0	0	0	2	240	15	255		
7	5	DIALY MORY DANSORHO	242	276	518	7	5	1	18	2	2	2	2	2	2	6	12	0	0	0	0	0	0	6	2	1	140	30	170
8	6	KPT 3	137	167	304	6	0	1	11	1	1	1	1	1	1	6	6	0	0	0	0	0	0	1	2	0	30	58	148
9	7	KPT4	86	101	187	1	3	3	4	2	1	1	0	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0	2	1	0	76	0	76
10	8	KPT SOUE	93	24	50	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	3	2	-1	0	0	0	0	0	2	1	0	10	10	20
11	9	BO	66	49	146	0	2	4	11	1	1	1	1	1	1	6	6	7	1	0	0	0	0	2	2	1	20	0	20
12	10	MERINA NDORSENE	28	34	62	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	3	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	20	15	35
13	11	TOURA THAMNE	37	46	83	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	4	2	-2	0	0	0	0	0	2	1	0	54	2	56
14	12	INDIKOU	671	661	1291	3	0	1	14	1	1	0	1	1	1	8	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	661	41	668

18. Bulletin d'inspection de directeur

Ce document montre le modèle de bulletin utilisé par les inspecteurs pour les inspections des directeurs, se focalisant sur l'école et sa gestion.

ID - M - 02
16-04-2013 n°10
10g

ID 10 M1 M1
IDEN MATAM

REPUBLIQUE DU SENEGAL
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE
DE L'ÉLÉMENTAIRE, DU MOYEN SECONDAIRE
ET DES LANGUES NATIONALES
INSPECTION D'ACADÉMIE DE MATAM
INSPECTION DÉPARTEMENTALE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE MATAM

ANNEE SCOLAIRE : 2010/2011
ECOLE DE : _____

BULLETIN D'INSPECTION DE DIRECTEUR

I. SITUATION SOCIALE ET ADMINISTRATIVE :
Prénom : _____ Nom : _____ Date et lieu de naissance : _____
Sexe : Masculin Etat Civil : _____ Nombre d'enfants : _____ Diplômes : CAP
Mle : _____ Grade : IPCE Formation initiale : CFPS Avez-vous suivi un stage de formation de Directeur –
continué
Corps et date d'entrée : 1982 Classe et date d'effet : _____ Ancienneté : 29 ans
Note et date de la dernière inspection : _____ Directeur : néant
Ecole dirigée et dates : _____
Distinctions honorifiques : _____

II. CONDITION DE TRAVAIL ET D'ETUDES :

1. Conditions matérielles :
Localisation et environnement de l'école (contraintes / opportunités) : A l'Est de la maternité
Cœur de l'école : _____
Terrain d'EPS : _____
Nbres de classes : 19 Nbres de maîtres : 17 hommes : 13 Femmes : 04 Suppléants : Néant
Bureau – magasin : existe
Logement : logement des salle F.E.D.
Equipement (quantité – répartition) : 352 tables bancs, 12 bureaux, 16 chaises, 7 armoires.
Ravitaillement en eau potable : 1 robinet
Electricité : existe au bureau et dans trois salles de classe et les logements.

2. Conditions d'hygiène :
Sanitaires (quantité – répartition) : 2 blocs en mauvais état
Entretien de l'école : _____
Entretien de l'environnement immédiat : _____

3. Mesures de sécurité :
Clôture : mur
Etat des locaux : bon dans l'ensemble, mais il existe deux salles à réfectionner
Etat des huisseries (portail – fermeture) : _____
Gardiennage : pas de gardien
Préventions contre les incendies : Non
Mesures contre les accidents et les blessures : il existe une boîte non opérationnelle, poste de santé
Boîte à pharmacie : Non renouvelée depuis trois ans.

OBSERVATION (CONDITION DE TRAVAIL) :
Les conditions matérielles sont peu satisfaisantes en égard à la taille de l'école et au matériel disponible.

Il y a une catégorie pour la gestion des relations avec les acteurs locaux (APE, syndicats, autorités, etc.). Pour ce cas, l'observation note que seul le bureau du CGE participe à la gestion de l'école.

Nombre de pièce de mobilier et fournituresscolaires.

III. ORGANISATION ADMINISTRATIVE – FINANCIERE ET MATERIELLE DE L'ECOLE:

1. Organisation administrative :

a. Document, registre et chrono :

Appréciations Documents registres et chrono	Existence		Mise à jour				Tenue				Qualité				Observations
	Oui	Non	TS	S	AS	PS	TS	S	AS	PS	TS	S	AS	PS	
Fichier scolaire		X													
Cahier de visite médicale	X				X			X							
Cahier de service	X				X			X							
Cahier de monographie		X													
Cahier de conseils		X													
Cahier de visiteurs		X													
Registre des PV de conseils de maîtres		X													
Registre conf. départ		X													
Registre conf. arrivée		X													
Classeur départ ordi.															
Classeur arrivée ordi.		Non													Registre non à jour
Classeur départ conf.		Non													Registre non à jour
Classeur arrivée conf.		Non													
Calendrier des pièces périodiques	X			X				X							
Cahier de transmission		X													

b. Gestion des relations :

Le personnel (élèves – maître) : Manque d'implication dans la gestion de l'école

Le partenariat (APE – AUTORITES – SYNDICATS – CEM)

Seul le bureau du CGE participe

2. Organisation financière :

a. Coopérative scolaire :

Mode d'organisation (structuration – participation)

Aucun document de gestion financière dans la direction

Mode de fonctionnement : Coopérative gérée par la tutelle avec non implication des élèves.

Documents de gestion et pièces justificatives

Appréciations Instruments	Existence		Mise à jour				Tenue				Observations	
	Oui	Non	TS	S	AS	PS	TS	S	AS	PS		
Liste des coopérants		X										
Bons – reçus		X										
Livre journal / compte		X										
Compte (n° type)		X										

ACTIVITES ECONOMIQUES ET PEDAGOGIQUES INITIEES OBJECTIFS – CONTRAINTE - OPPORTUNITES

AUTRES RESSOURCES (DONS – LEGS)

OBSERVATION (GESTION FINANCIERE) Documents inexistant

Cette section est sur la formation et l'encadrement des enseignants. Dans ce cas, le directeur observe deux leçons par mois. L'absence d'implication des enseignants dans l'animation pédagogique est notée par l'inspecteur.

3. organisation matérielle :
a. Mobilier scolaire : (tables – bancs – armoires – chaises – bureaux – balais...)
 (352) (7) (16) (12) (0)
 - Inventaire à dates déterminée : le mois d'octobre
 - Quantité et état de l'existant à la date de l'inspection : non stabilisé
b. Fournitures scolaires : (livres, cahiers, mallettes pédagogiques...):
 - existant en début d'année (quantité – provenance – état) : Non disponible
 - Etat de l'existant à la date de l'inspection : Non stabilisé

▪ Document de gestion et pièces justificatives :

Appréciations Documents - pièces	Existence		Mise à jour				Tenue				Qualité			Observations	
	Oui	Non	TS	S	AS	PS	TS	S	AS	PS	TS	S	AS		PS
Livre journal		X													
Grand livre des comptes		X													
Bon - reçus		X													

c. Cantine scolaire :

- Type : PAM
- Mode d'organisation (structuration, participation) : bureau APE et un représentant de l'école.
- Mode de fonctionnement :

▪ Document de gestion et pièces justificatives :

Appréciations Documents - pièces	Existence		Mise à jour				Tenue				Qualité			Observations	
	Oui	Non	TS	S	AS	PS	TS	S	AS	PS	TS	S	AS		PS
Registre magasin	X				X										
Journal menu	X				X										
Fiches inventaires	X				X										

d. Bibliothèque scolaire :

- Organisation :
- Fonctionnement :inexistant.....
- Participation :
- Conservation :

OBSERVATIONS (ORGANISATION MATERIELLE)

IV. ORGANISATION PEDAGOGIQUE DU TRAVAIL :

- Structure de l'école : (cycle complet ou non – équilibre des niveaux) : cours doublés neuf, CE1 et CE2 avec 3 cours.
- Mode de répartition des maîtres dans les classes : choix des maîtres.
- Mode de répartition des élèves : effectifs globaux : 587 ; Garçons : 264 ; Filles : 323
- Effectif par cours : Cl a : 58 ; Cl b : 58 ; CP a : 47 ; CP b : 48 ; CE1 a : 46 ; CE1 b : 45 ; CE2 a : 27 ; CE2 b : 27 ; CE2 c : 38 ; CM1 a : 48 ; CM1 b : 35 ; CM2 a : 34 ; CM2 b : 31
- Taux de fréquentation (3 derniers mois) : Néant
- Matériels pédagogiques en usage (quantité – provenance – conformité – mode d'utilisation) :
- Emploi du temps (conformité – suivi) : Néant
- Répartitions mensuelles / Modules (mode d'élaboration – cohérence) : gestion individuelle
- Documents pédagogiques : horaires – programmes – IO – (quantité – mode d'exploitation) : Non disponible à la direction.
- Equipe pédagogique (organisation – fonctionnement) : Mise en place de comités.
- Contrôle pédagogique :

- Visas et observations des documents du maître : Au jour le jour , sans faire d'observation sur les préparations.
- Visas et observations des travaux d'écrits des élèves : seul les cahiers de roulement sont visés sans observations.

Formation et encadrement des maîtres :

- ❖ Emploi du temps du directeur (existence – suivi) : Non
- ❖ Plan de formation et d'encadrement : Non
- ❖ Animation pédagogique interne (forme – périodicité) : une fois par mois avec deux leçons.
- ❖ Fiches de suivi des maîtres (exécution) : Non
- ❖ Cellule des Directeurs (participation – contraintes – propositions) : au niveau du CODEC.....

Observations (organisation pédagogique) : Absence d'animation interne et d'implication des maîtres dans les activités.

V. RENDEMENT SCOLAIRE (CFEE-ENTREE EN 6^{ème}) :

Résultats enregistrés par l'école au cours des 5 dernières années (%)

Résultats	Années					Observations
CFEE						
Entrée en 6 ^{ème}						
Redoublement						
Abandons						

VI. MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM : (préparation et organisation de l'école) – encadrement des maîtres

– évaluation – remédiation) difficultés et recommandations.
Travail se limitant au visa des fiches de préparations.

VII. ENTRETIEN AVEC LE DIRECTEUR (POLITIQUE DE L'ECOLE-RECEPTIVITE-ROLE) :

Absence de planification cohérente et pilotage à vue de l'école. Il est réceptif des remarques et doit s'évertuer à mettre à jour les documents de gestion.

VIII. APPRECIATION GENERALE ET CONSEILS PRATIQUES :

Il a été constaté des manquements dans la mise en place des outils de gestion. Le Directeur semble se limiter aux constats et à ne pas avoir d'initiatives.

Note : 09/20

Fait à Matam, le 17 mai 2010

Le Directeur :

P L'inspecteur départemental PO :



Section 3. Aperçu des documents collectés au niveau des IDEN/IEF pendant l'enquête

Label et nom du document	Remarks and observations on the documents collected
<p>IDEN 1a. Etat des personnels de l'IDEN (personnels administratifs, enseignants, surveillants, personnels subalternes et externes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ces fichiers ont été fournis sous divers formats (Excel, PDF) et étaient soit une liste complète du personnel, soit un extrait d'une ou deux pages. Dans le cas de listes complètes, les personnels sont divisés en différentes sections (administratifs, enseignants).
<p>IDEN 1b. Liste des personnels administratifs de l'IDEN et leurs fonctions</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette information est issue du document 1a si ce dernier est la liste complète. Il s'agit de la liste du personnel basé à l'IDEN, inclus les inspecteurs, la direction et le personnel technique.
<p>IDEN 2a. Une copie du PDDE (Plan Départemental de Développement de L'Éducation) Seulement PDDE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce document en entier fait 50 à 100 pages et présente un aperçu du département, un état du système éducatif à tous les niveaux, et un plan d'actions pour les années à venir.
<p>IDEN 2b. Une copie du POBA (Plan d'Opération et Budget annuel) 2013 à défaut 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit du plan d'action issu du PDDE avec le détail de chaque objectif, le coût, la durée, etc.
<p>IDEN 3. Rapport de fin d'année 2011-2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce rapport de fin d'année contient des données sur le taux d'inscription, les infrastructures, les types d'écoles, le personnel (enseignant et non-enseignant), le matériel pédagogique, les inventaires et besoins, les cantines, le CFEE, les projets en cours et le matériel de l'IDEN (voitures, ordinateurs, etc.) ainsi qu'un aperçu du budget..
<p>IDEN 4. Rapport général de rentrée 2012-2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Très bref rapport de début d'année avec quelques données de base sur les inscriptions, le matériel et le personnel.
<p>IDEN 5. Rapport statistique ou données statistiques par écoles 2011-2012 (IDEN)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Généralement un fichier Excel extrait des documents 1a, 3 et 4. Le champ des données varie fortement selon les IDEN - Certains IDEN n'ont produit qu'un aperçu sous forme PDF.
<p>IDEN 6. Budget annuel de l'IDEN-2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dans la plupart des cas, un copie de l'autorisation budgétaire par le Ministère des Finances détaillée par ligne budgétaire. - Parfois, rapport financier par ligne budgétaire. - Dans deux cas, il s'est agit du budget complet de l'IDEN sous format Excel.

<p>IDEN 7. Document de présentation des résultats du CFEE par école de 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce document a toujours le même format et présente les mêmes données sur le CFEE: nombre d'inscrits, de présents, d'admis, par sexe et par école. Le document fourni ne couvrait parfois qu'une partie des écoles du département.
<p>IDEN 8. Document de synthèse des résultats des évaluations standardisées par école d'un trimestre de l'année scolaire 2012-2013 à défaut de 2011-2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce document donne un aperçu des évaluations standardisées pour un trimestre, et ne donne jamais les données par école, mais toujours par CODEC.
<p>IDEN 9. Document de synthèse départemental des résultats des évaluations standardisées pour le 1^{er} trimestre 2012-2013 à défaut de 2011-2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce document donne la synthèse des évaluations standardisées. Pour chaque sujet, est compris le taux de réussite ainsi qu'une brève analyse des résultats et des suggestions d'actions, qui quand elles existent, sont au niveau CODEC.
<p>IDEN 10a. Bulletin d'inspection de directeur pour l'année 2012-2013 à défaut de 2011-2012</p>	<p>Les formats varient en longueur, et il semble y avoir 3 sortes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bulletin d'inspection complet. - Inspection sur les aspects pédagogiques. - Inspection sur les aspects administratifs - Presque aucune mention du CGE ou des communautés dans ces bulletins..
<p>IDEN 10b. Document de synthèse des bulletins d'inspection de toutes les écoles visitées pour l'année 2011- 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Synthèse des inspections faites par l'IDEN, ainsi que des examens professionnels. - Les données montrent le nombre d'enseignants inspectés par rapport au total. Selon les cas, plus d'information est donnée, par exemple le nombre d'inspections par inspecteurs, la classe inspectée, etc. Le nombre de directeurs inspectés peut aussi être noté.
<p>IDEN 11. Synthèse départementale annuelle du quantum horaire (présentée par district is possible) pour l'année (2011-2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce rapport donne les informations sur les heures d'enseignement effectuées (annuelle, parfois agrégées, parfois par district), avec le détail des heures non effectués et les raisons des pertes ainsi que de possibles solutions.
<p>IDEN 12. Bordereau de réception / livraison des manuels guides et documents du curriculum (2012-2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Document standardisé dont le modèle est fourni par le PDEF, où la personne en charge du matériel à l'IDEN signe la réception des matériels provenant des IA. Un bon de livraison de l'entreprise de livraison a parfois été fourni.

<p>IDEN 13. Document de répartition des manuels guides et documents du curriculum par école 2012-2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liste de chaque matériel par école. Certains avaient une signature pour chaque école, probablement du directeur, d'autre un simple "ok" ou "livré". La différence tient probablement au fait de savoir si le document fourni est à usage interne pour l'inventaire, ou sert de preuve de distribution.
<p>IDEN 14. Expression de besoin des IDENs en matériels fournitures scolaire et autres auprès de la collectivité locale. 2012-2013 à défaut 2011-2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seuls 3 exemples ont été fournis. Ce document montre la liste des besoins en matériel de chaque sorte par école, et est signé par l'inspecteur.
<p>IDEN 15. Bon de commande/ de livraison des fournitures et matériels didactiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Généralement une facture si le matériel est acheté (fournitures scolaires) ou un reçu de livraison si le matériel est reçu de l'IA (manuels)
<p>IDEN 16. Bordereau de répartition des fournitures et matériels didactiques par école (2012-2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce document suit le même format que le document IDEN 13. Pour chaque école est listé le matériel reçu avec la signature du directeur et parfois des informations additionnels comme le nom, numéro de téléphone et date de réception.
<p>IDEN 17. Fiche de synthèse des plans d'action des CGEs (2012-2013 à défaut 2011-2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un seul IDEN a donné le document correct (le modèle est du PDEF). Ce document liste les activités prévues pour l'année par tous les CGE, avec leurs objectifs. Il ne liste néanmoins pas combien de CGE prévoit de faire chaque activité. Aucune information budgétaire n'est fournie.
<p>IDEN 18. Fiche de synthèse de la plus récente des projets d'école (2012-2013 à défaut 2011-2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Document rarement produit même si le modèle existe dans le PDEF. Il liste par école les budgets prévus, les fonds levés et dépensés par école pour les projets d'école. Le détail est donné pour chaque école du coût et de l'état d'avancement des actions.

Résumé en japonais

要約

本論文では、セネガルの学校運営制度に係る政策の質と実施度について検証するために、より良い学習成果の達成に向けた学校運営委員会の機能、及び分権化や学習評価政策とのシナジー効果に着目して分析している。世界銀行が JICA を含むパートナーと開発した教育制度の比較分析のためのツールをセネガルのコンテキストに適用した。このツールは、SABER(サベール)と呼ばれるプログラムの下、学校の自治とアカウントビリティに関する国際的なグッドプラクティスや先行研究に基づき開発された。

分析の結果、セネガルでは、CGE と呼ばれるコミュニティ参加型学校運営委員会の役割に係る法令やガイドラインが整備されたことにより、政策の質は向上していることが示された。分権化政策も地方自治体への権限移譲という点では概ね高く、また、学習評価政策もテストの頻度では高く評価された。他方で、これらの政策は、本来の意図通りに実践されているとは限らず、関係者間での実施度や内容に差があることが村落部の学校や地方自体等から収集したデータによって明らかにされた。

学校運営委員会 (CGE) については、CGE の総会などのガイドラインが意図する手順の実践度がより高い場合には、学校活動への CGE の貢献金額も高い傾向がある。さらに、こうした CGE の機能度が高い学校では、卒業試験の合格率といった学習成果の質も比較的高い傾向にある。また、学校への地方自治体の役割に係る関係者間の共通認識が高いこと、学習評価の他校との比較結果を学校が活用していることも、学習成果の高さと正の関係を示した。これらの分析結果は、参加型学校運営委員会に係る政策の実施を、学習評価結果の活用や分権化と共に強化することは、より良い学習成果を達成するために重要であることを示唆している。



JICA Research Institute

Le Document de Travail issu du même projet de recherche

“Recherche pour le développement d'outils pour l'Evaluation systémique pour de meilleurs résultats de l'éducation (SABER): système de gestion participative des écoles, décentralisation et responsabilisation”

JICA-RI Working Paper No. 109

Mesurer la qualité des politiques et le niveau de leur mise-en-œuvre pour un meilleur apprentissage : outil SABER du domaine de l'autonomie et de la responsabilité de l'école adapté au contexte du Burkina Faso

Takako Yuki, Kengo Igei, and Angela Demas