

Rétroaction Rapide MERL Lecture Pour Tous Mémo de Conclusions | Question de Recherche 3 Phase 1 : COACHING

Synthèse

Contexte

Lecture Pour Tous (LPT), un programme d'assistance technique financé par USAID, est une ambitieuse initiative de 5 ans visant à enseigner la lecture en langues nationales dans les classes de CI, CP et CE1 au Sénégal. LPT fournit une formation et un soutien aux inspecteurs, directeurs d'école et enseignants dans leurs efforts pour améliorer l'alphabétisation des élèves dans les langues nationales, notamment à travers le coaching pour les enseignants et l'incorporation de technologies pour renforcer les concepts de formation et améliorer le coaching.

Dans le cadre de son engagement à utiliser des preuves pour améliorer ses performances, LPT s'est associé à Mathematica et Results for Development, afin de participer à la Rétroaction Rapide de Suivi, Evaluation, Recherche et Apprentissage (RF MERL). RF MERL utilise des méthodes d'évaluation éprouvées selon des cycles rapides pour engager la correction de trajectoire plus tôt que normale dans un cycle de projet. Utilisant un mélange de méthodes qualitatives et quantitatives, l'équipe RF MERL a, au cours d'une première phase de travail, cherché à répondre à la question suivante : *Quelle est l'approche la plus efficace pour coacher les enseignants ?* Plus précisément, la Phase 1 cherche à identifier les obstacles et les facilitateurs du coaching pour les enseignants fournis par les directeurs et le coaching entre pairs au Sénégal. Cette recherche guidera ensuite la sélection de modèles de coaching alternatifs à tester lors de la Phase II.

Ce mémo cherche à (1) résumer la littérature sur le coaching des enseignants et sur l'utilisation de la technologie pour le coaching (2) synthétiser les résultats de l'engagement de coaching RF MERL et sur la base de ces résultats (3) identifier les options possibles pour l'adaptation du modèle actuel de coaching de LPT afin d'améliorer son efficacité.

Points à retenir de la Phase 1

Un examen des données quantitatives sur le projet et des entretiens avec des enseignants, des directeurs, des inspecteurs, le personnel du Ministère de l'éducation (MEN), LPT et USAID ont révélés plusieurs conclusions positives concernant l'approche de coaching de LPT. Ceux-ci incluent :

- Les inspecteurs comprennent les responsabilités et les objectifs associés au rôle du coach. Ils comprennent également les principales différences entre les rôles de coach et de superviseur.

- Les directeurs coachent régulièrement les enseignants et leur rôle de supervision ne constitue pas un obstacle à un coaching efficace.
- L'appui et l'apprentissage entre pairs sont considérés comme des atouts précieux pour les enseignants et les directeurs. Ils sont facilités par les outils TIC que LPT a commencé à déployer, tels que la Flotte.
- Les CAP Internes et Externes et le CODEC, le cas échéant, constituent une source supplémentaire de renforcement régulier des formations et sont importants pour les enseignants et les directeurs. Ils constituent également une source d'information précieuse pour les inspecteurs, leur permettant de communiquer sur ce qui se passe dans les écoles et où les enseignants et les directeurs ont besoin d'un soutien supplémentaire par rapport à LPT.
- Les enseignants apprécient et bénéficient du coaching qu'ils reçoivent. Les enseignants ont déclaré que le coaching avait permis de clarifier ce qu'ils ne comprenaient pas dans la formation et avait permis d'améliorer les relations avec les directeurs. Le coaching des directeurs et l'apprentissage entre pairs fournissent un soutien indispensable aux enseignants qui ne parlaient pas couramment la langue d'enseignement.

En même temps, nos résultats montrent que la mise en œuvre du modèle de coaching de LPT présente certains défis, notamment les suivants :

- Le modèle en cascade de formation des formateurs pour la formation sur le coaching nécessite l'expertise et la participation intensive des inspecteurs et a du mal à fonctionner efficacement s'ils ne sont pas disponibles.
- La structure hiérarchique du système éducatif sénégalais influe à la fois sur la manière dont les inspecteurs perçoivent leur rôle et celui des directeurs au sein de LPT (ils ne sont pas toujours d'accord avec les rôles de coaching définis par LPT) et sur la façon dont les enseignants perçoivent le coaching d'inspecteurs (certains sont stressés par les visites des inspecteurs).
- Ce manque de disponibilité et d'adhésion des inspecteurs signifie que les directeurs non déchargés et les directeurs-coachs manquent d'opportunités pour améliorer leur efficacité.
- De nombreux enseignants bénéficient du coaching, mais les directeurs, en particulier ceux qui ne sont pas déchargés et ceux qui travaillent dans des écoles comptant plusieurs enseignants LPT, ont du mal à trouver le temps nécessaire pour coacher les enseignants.
- Le manque d'information sur plusieurs fronts entrave le potentiel du modèle de coaching. Les inspecteurs ont peu d'occasions de rassembler des informations sur les défis et les problèmes rencontrés dans les écoles, et encore moins d'utiliser ces informations pour mieux soutenir les enseignants/directeurs. LPT dispose d'informations limitées sur les points suivants : si, quand et où se déroule le coaching, la qualité du coaching dispensé et quels éléments du curriculum posent des problèmes pour les enseignants.
- Les CAP Internes et Externes et le CODEC, bien qu'utiles pour certains directeurs et enseignants, ne constituent pas une source optimale de développement professionnel continu pour les enseignants et les directeurs LPT en raison de la mise en œuvre inégale

dans les communautés, des difficultés auxquelles certains enseignants sont confrontés pour participer aux CAP Externes et du manque de concentration sur le programme LPT.

Opportunités pour l'amélioration

Sur la base des conclusions ci-dessus, nous proposons les opportunités suivantes pour orienter la prochaine phase de travail.

- Poursuivre les projets visant à élargir le rôle des TIC dans le modèle de coaching de LPT : Il est évident que les TIC peuvent améliorer le coaching LPT de plusieurs manières. Les enseignants, qui ont largement adopté le coaching, utilisent déjà les TIC pour le soutien entre pairs et continuent de rechercher davantage de coaching et de nouvelles modalités d'utilisation de technologie pour améliorer le coaching.
- Prendre des mesures pour améliorer la fréquence et la qualité des données auxquelles les inspecteurs et LPT ont accès, et garantir une utilisation appropriée de ces données: Dans le cadre de la Phase II, RF MERL et LPT pourraient tester une ou plusieurs stratégies visant à améliorer la qualité et l'application des données de coaching, telles que l'introduction de modules de formation permettant aux inspecteurs d'analyser les données de coaching ou une variante de l'interface utilisateur permettant aux directeurs de saisir leurs données de coaching.
- Envisager d'autres moyens de renforcer l'appui (en particulier le coaching) dont bénéficient les directeurs pour s'assurer qu'ils fournissent aux enseignants un coaching de qualité compte tenu de la capacité limitée des inspecteurs à visiter les écoles : Ce soutien pourrait prendre la forme d'utilisation augmentée d'inspection groupée ou d'un soutien centralisé pour le coaching, en personne ou par vidéo, parmi d'autres options.
- Soutenir et tenir compte des coachs qui sont incapables de fournir le nombre requis de séances de coaching tel qu'il est actuellement conçu, et envisager d'autres méthodes pour offrir aux enseignants le nombre de séances coaching souhaité : Les idées pour fournir un tel soutien incluent le recours aux inspecteurs pour combler les lacunes dans les sessions de coaching ou l'augmentation de l'utilisation des CAP Externes pour le coaching fourni par les directeurs dans les écoles où les directeurs ont plusieurs enseignants à coacher.

Comme prochaine étape, RF MERL recommanderait un *Learning Check* avec LPT et USAID pour discuter de ces résultats, ainsi que des options potentielles pour des modèles de coaching alternatifs à tester pendant l'année scolaire 2019/2020.

I. Introduction

Contexte

USAID/Lecture Pour Tous

Lecture Pour Tous (LPT), un programme d'assistance technique au Sénégal financé par USAID qui se déroulera d'octobre 2016 à juillet 2021, enseigne la lecture en langues nationales (wolof, pulaar et seereer) de CI à CE1 pour accroître l'alphabétisation et faciliter l'apprentissage du français dans le contexte des réformes nationales bilingues menées par le Ministère de l'Education Nationale (MEN). Cela représente un changement par rapport à l'approche traditionnelle de la lecture en premières années au Sénégal, dans laquelle les enfants n'apprenaient à lire qu'en français.

Rétroaction Rapide MERL Engagement avec USAID/Lecture Pour Tous

Rétroaction Rapide Suivi, Evaluation, Recherche et Apprentissage (RF MERL) applique des méthodes d'évaluation éprouvées pour tester l'efficacité de composants spécifiques d'une activité. Ces méthodes d'évaluation sont utilisées par cycles rapides pour permettre une rétroaction rapide et des ajustements plus tôt que d'habitude. Depuis décembre 2017, RF MERL travaille avec USAID Sénégal et Chemonics International (Chemonics) pour appliquer l'approche RF MERL à des activités spécifiques à LPT.

But de ce mémo

LPT forme et soutient les inspecteurs, les directeurs d'école et les enseignants dans leurs tâches liées à l'alphabétisation des élèves dans les langues nationales et à l'apprentissage des élèves en français de plusieurs manières, notamment (1) en fournissant du coaching aux enseignants utilisant le personnel MEN et les réseaux de pairs et (2) en incorporant la technologie pour renforcer les concepts de formation et améliorer le coaching.

RF MERL mène actuellement une étude en deux phases pour répondre à la question de recherche suivante : *Quelle est l'approche la plus efficace pour coacher les enseignants ?* La phase I combine des méthodes quantitatives et qualitatives pour identifier les obstacles et les facilitateurs du coaching des directeurs et des enseignants par les inspecteurs, du coaching des enseignants par les directeurs et du coaching entre pairs des enseignants dans les écoles LPT. La phase II, qui se déroulera au cours de l'année scolaire 2019-2020, comprendra un essai contrôlé randomisé destiné à tester différents modèles de coaching. Les modèles de coaching seront éclairés par les informations recueillies au cours de la phase I.

Ce mémo présente les résultats de la phase I de l'étude de coaching. Dans la section II, nous décrivons le plan de formation et de développement professionnel de LPT, résumons les questions de recherche pour l'étude et fournissons un résumé de la conception de l'évaluation et de la collecte des données. Dans la section III, nous résumons la littérature sur divers modèles de coaching et dans la section IV, nous présentons les résultats selon les thèmes suivants : (1) Défis clés pour les enseignants, (2) Coaching des inspecteurs, (3) Coaching des directeurs, (4) Coaching entre pairs et (5) Opportunités d'intégration de la technologie dans le coaching. Dans

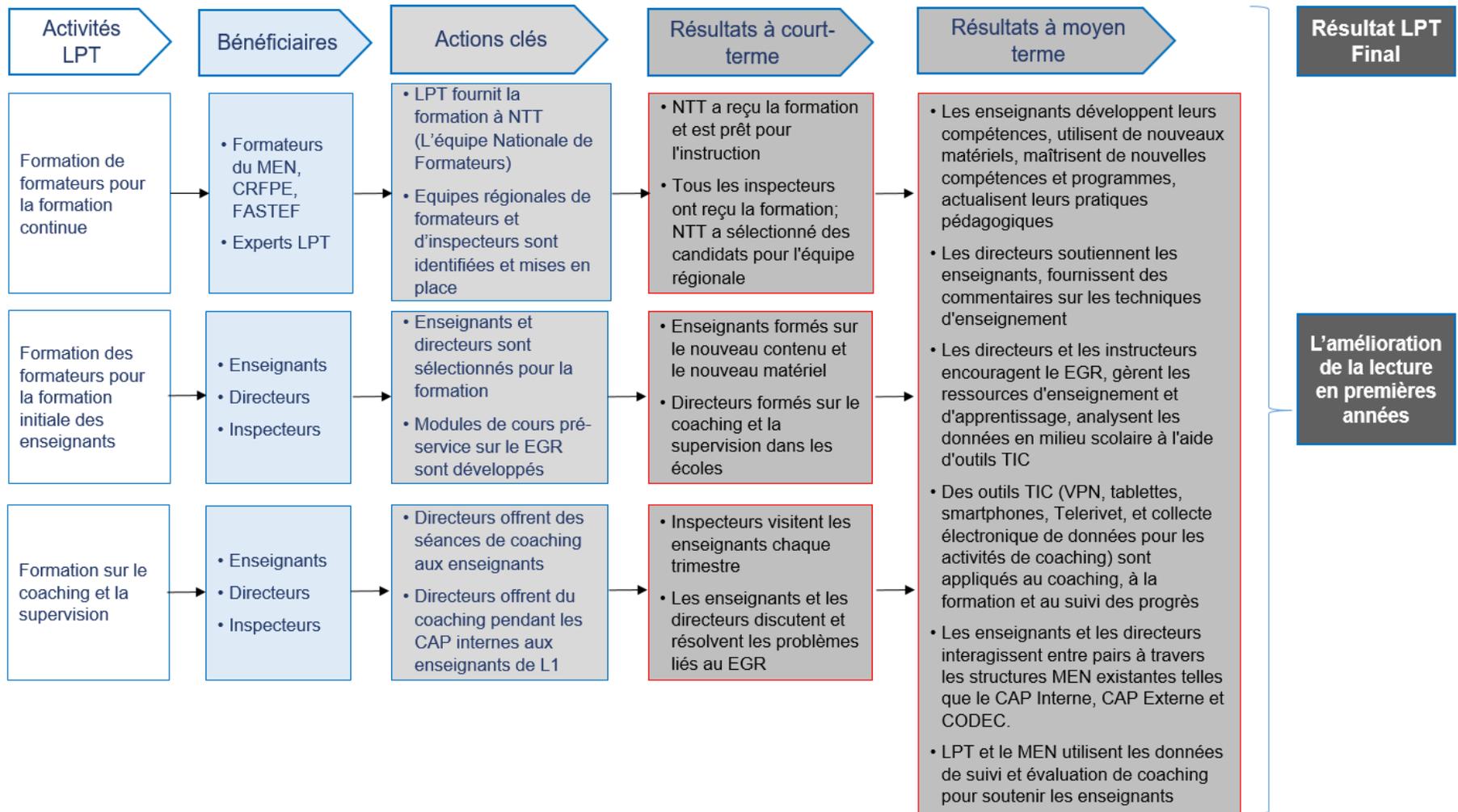
la section V, nous résumons les conclusions et présentons les opportunités à prendre en compte par LPT dans le développement de modèles de coaching alternatifs à tester. Nous concluons par une discussion sur les prochaines étapes de l'engagement RF MERL.

II. Aperçu du modèle de formation et de la conception de l'évaluation

Théorie de changement

Dans la Figure II.1, nous illustrons la théorie du changement autour du plan de formation de LPT. Selon cette théorie du changement, la formation de haute qualité dispensée par LPT et le soutien aux enseignants, inspecteurs et directeurs devraient améliorer les compétences des enseignants en matière d'enseignement de la lecture à l'école primaire et le coaching et la supervision de l'enseignement de lecture en premières années. En conséquence, les enseignants utiliseront le nouveau matériel et les nouvelles techniques pour enseigner la lecture en premières années en langues nationales ; les directeurs aideront les enseignants dans cette tâche, en observant les pratiques de classe et en fournissant un retour d'information sur les techniques d'enseignement ; et les directeurs et les enseignants interagiront avec le réseau élargi du personnel du MEN en personne lors de réunions Externe et Interne (appelées cellules d'animation pédagogique ou CAP) et de réunions de directeurs (appelées collectif des directeurs d'école ou CODEC), et à distance à travers l'utilisation d'outils TIC.

Figure II.1. Plan de formation LPT – Théorie du changement



Le coaching est un élément essentiel du modèle de formation de LPT, destiné à renforcer les 10 jours de formation que les enseignants reçoivent chaque année. Le coaching est conçu pour fournir aux enseignants un soutien continu tout au long de l'année scolaire afin d'améliorer l'application par les enseignants des stratégies pédagogiques de LPT et l'utilisation du matériel pédagogique (Lecture Pour Tous 2019a). LPT a conçu une approche à plusieurs volets pour le coaching qui fonctionne dans les structures existantes du MEN. La plupart des composants ont déjà été mis en œuvre mais il en reste quelques-uns à déployer pendant l'année scolaire 2019-2020.

Jusqu'à présent, LPT a mis en œuvre l'essentiel des interventions de coaching. Au sein de l'école, les directeurs encadrent les enseignants de CI et de CP qui mettent en œuvre le programme de lecture en premières années. L'élément clé de ce modèle est constitué de deux sessions d'observation en classe combinées avec du feedback de coaching par mois. Les inspecteurs sont censés apporter un soutien supplémentaire aux enseignants et aux directeurs lors de visites trimestrielles dans chaque école. Les inspecteurs assistent les directeurs dans le coaching qu'ils fournissent aux enseignants, et les inspecteurs fournissent du coaching directement aux enseignants, en particulier les directeurs qui enseignent le CI ou le CP.¹ Pour les directeurs et les inspecteurs, le coaching est un nouveau rôle qui nécessite des comportements et des interactions différents de leur rôle de supervision habituel. Les coachs, plutôt que de donner des directives et de les appliquer, sont chargés d'expliquer et de démontrer les meilleures pratiques pour les enseignants et de leur fournir un soutien continu pour mettre en œuvre ces techniques (Lecture Pour Tous 2018).

Le modèle LPT souligne également le potentiel des enseignants et des directeurs à bénéficier des échanges entre pairs et des interactions en personne avec les directeurs et les inspecteurs pendant les CAP Internes et Externes. Ces échanges sont mis en œuvre à intervalles réguliers au cours de l'année scolaire au sein de la structure existante du MEN et à distance à travers le réseau VPN mis en place par LPT pour permettre des appels et des SMS gratuits au sein du réseau du personnel des écoles LPT. Enfin, LPT envoie des SMS périodiques aux enseignants, directeurs et inspecteurs avec des rappels et des informations pratiques sur le programme LPT.

La formation des coachs suit le même modèle en cascade que celui utilisé pour la formation des enseignants. Une équipe nationale de formateurs forme l'équipe régionale de formateurs (qui sont des membres du MEN tels que des inspecteurs et des directeurs qui ont été identifiés comme possédant les compétences appropriées pour être formateur) sur le coaching et la supervision, et puis l'équipe régionale de formateurs offre une formation de trois jours aux directeurs. Cette formation a lieu en octobre/novembre en complément de la formation régulière de 7 jours destinée aux enseignants et aux directeurs. La formation se concentre sur la préparation des directeurs à la mise en œuvre des tâches de coaching suivantes :

- “Modéliser des pratiques d'enseignement efficaces
- Maîtriser les techniques d'observation
- Donner des commentaires constructifs fondés sur la pratique
- Suivre les progrès des enseignants afin que les enseignants et les observateurs aient une vision claire des compétences acquises et à acquérir” (Chemonics 2017a).

Les directeurs participent aussi à une formation de recyclage de trois jours sur le coaching en février de la même année scolaire.

Un certain nombre d'outils de coaching aident les directeurs et les inspecteurs dans leur travail et permettent de suivre les activités de coaching et les performances des enseignants :

- *Grille d'observation* : Cette fiche permet aux inspecteurs d'évaluer et de suivre les performances des enseignants, en fonction des observations faites en classe lors de leurs visites à l'école.
- *Outil de coaching* : Pour les directeurs et les inspecteurs, cette fiche a pour but de documenter les observations et les résultats des séances de coaching avec les enseignants.
- *Grille d'observation du coaching* : Destiné à être utilisé par les inspecteurs et le personnel de LPT, cet outil documente les résultats des observations des séances de coaching de directeurs/enseignants.
- *Fiche d'évaluation rapide de la lecture et de compilation des résultats des étudiants* : Les directeurs et les inspecteurs sont supposés effectuer une brève évaluation de lecture avec cinq enfants avant chaque séance de coaching avec un enseignant LPT de CI ou CP. Les évaluations ont pour but d'aider les directeurs et les inspecteurs à mieux comprendre comment aider les enseignants à améliorer la qualité de leur enseignement et à aider les élèves qui traînent.

LPT prévoit également de mettre en place des supports de coaching supplémentaires au cours de l'année scolaire 2019/2020, notamment deux outils TIC supplémentaires pour soutenir les activités de coaching :

1. Le système Telerivet, qui étendra le système de messagerie SMS pour ajouter des fonctionnalités. Les utilisateurs pourront répondre aux messages envoyés et LPT pourra administrer des enquêtes et des questionnaires. Le système sera mis à la disposition des enseignants, des directeurs et des inspecteurs via le réseau VPN (la Flotte).
2. Dans un certain nombre d'écoles, LPT pilotera un modèle coaching + TIC dans lequel les directeurs et les inspecteurs recevront des tablettes préchargées avec une bibliothèque de matériel pédagogique et des enregistrements vidéo et audio qui modélisent de bonnes pratiques d'enseignement et de coaching. Les utilisateurs pourront également soumettre électroniquement les données des outils de coaching à l'aide de la tablette afin que LPT et MEN puissent analyser plus facilement le coaching au niveau national.

Questions de recherche

Au cours de cet engagement de rétroaction rapide, nous prévoyons de répondre à la question de recherche générale (RQ3) décrite dans la section I: *Quelle est l'approche la plus efficace pour coacher les enseignants?* Sur la base de la théorie du changement de la figure III.1, RF MERL et LPT ont identifié trois sous-questions principales pour un engagement de rétroaction rapide :

¹ À l'origine, il était prévu que du personnel supplémentaire recruté par LPT effectuerai une partie de ce travail pour compléter les inspecteurs. Selon notre compréhension, cela n'a pas été mis en pratique.

- A. Quels sont les obstacles et les facilitateurs empêchant les enseignants de recevoir la formation et le coaching dont ils ont besoin (de la part des directeurs et par l'intermédiaire de leurs pairs) ?
- B. Quel modèle de coaching est le plus efficace pour atténuer ces obstacles et améliorer les pratiques des enseignants et les résultats des élèves ?
- C. Quelle est la rentabilité des différents modèles de coaching testés ?

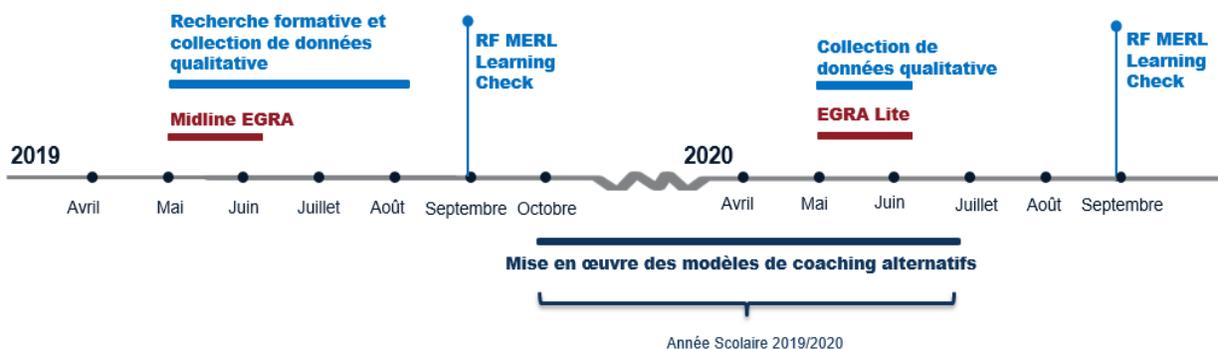
Conception de l'évaluation

RF MERL répondra aux questions de recherche décrites ci-dessus au cours de deux phases distinctes.

La phase I consiste en une recherche formative combinant des méthodes qualitatives et une analyse quantitative descriptive des comportements et des attitudes des inspecteurs, des directeurs et des enseignants au cours des deux premières années de mise en œuvre de LPT. L'objectif de la phase I est d'évaluer l'existence d'obstacles et de facilitateurs pour le coaching des enseignants par les directeurs et le coaching d'enseignants entre pairs au Sénégal, et de faciliter la sélection de modèles de coaching alternatifs à tester lors de la phase II. Ce mémo présente les conclusions de la phase I et, sur la base de ces conclusions, les pistes potentielles à envisager pour la phase II. Ces résultats et ce mémo serviront ensuite à éclairer le choix des modèles à tester pendant la phase II.

La phase II comprendra un essai contrôlé randomisé qui testera deux modèles de coaching différents. L'objectif principal de l'essai contrôlé randomisé sera de comparer l'impact des deux modèles de coaching sur les résultats des enseignants et des élèves. Il sera complété par une étude qualitative permettant de comprendre le *comment* et le *pourquoi* des résultats estimés. La phase II sera mise en œuvre au cours de l'année scolaire 2019/2020. La chronologie présentée dans la figure II.2 montre le calendrier des efforts de collecte de données RQ3 et de *Learning Check* en relation avec le déploiement des modèles de coaching alternatifs.

Figure II.2. RQ3 Engagement Timeline



Résumé de la collecte de données

La phase I exploite les données quantitatives collectées par les partenaires de LPT et les données qualitatives collectées par l'équipe RF MERL. Le Tableau II.1 résume les différentes sources de données analysées dans ce rapport.

Tableau II.1. Sources de données Phase 1

Type de données	Source des données	Collecteur des données	Timing
Quantitative	EGRA SSME avec directeurs et enseignants	EdIntersect (sous-traitant LPT)	Mai/Juin 2017 Mai/Juin 2018 Mai/Juin 2019
Quantitative	KAP Enseignant et observations en classes	Cambridge Education (sous-traitant LPT)	Avril 2019
Qualitative	Entretiens avec enseignants, directeurs, et inspecteurs	APAPS (sous-traitant RF MERL)	Mai/Juin 2019
Qualitative	Entretiens avec parties prenantes à LPT, USAID, et au MEN	RF MERL	Juillet/Août 2019

Données quantitatives. LPT et son partenaire EdIntersect ont collecté des données sur les enfants, les enseignants et les directeurs dans les écoles en 2017, 2018 et 2019. Chaque cycle de collecte de données a utilisé une évaluation de la lecture en premières années (EGRA) administrée aux enfants, une enquête contextuelle de courte durée, ainsi que des questionnaires *Snapshot of School Management and Effectiveness* (SSME) destinés aux enseignants et aux directeurs. Nous utilisons les données quantitatives existantes issues de ces efforts de collecte de données (que nous appellerons «la collecte de données EGRA » pour plus de simplicité) afin de présenter des statistiques descriptives sur le statut des activités de coaching et sur le comportement des inspecteurs, directeurs et enseignants dans les écoles LPT.

LPT et son partenaire Cambridge Education ont également procédé à une collecte de données séparée dans les écoles en 2019. Composé d'un échantillon d'écoles plus petit que la collecte de données EGRA mais d'un questionnaire beaucoup plus long, cette collecte de données visait principalement à mesurer les connaissances, les attitudes et les pratiques des enseignants en relation avec le programme d'enseignement LPT et comprenait des observations en classe de l'enseignement de la langue nationale et du français. Nous utilisons ces données (appelées « collecte de données KAP Enseignant») pour présenter des statistiques descriptives sur le niveau actuel de connaissance et de maîtrise du programme d'enseignement du LPT par les enseignants. Certaines des mesures chevauchent les données de l'enquête auprès des enseignants de la collecte de données EGRA, mais la majorité d'entre elles sont uniques au KAP Enseignant. L'Annexe A contient une description complète des échantillons EGRA et KAP Enseignant.

Données qualitatives. RF MERL a engagé la société sénégalaise APAPS pour mener une collecte de données qualitatives auprès des bénéficiaires du projet dans chacune des six régions du Résultat 1. Dans l'ensemble, APAPS a collecté des données sur la formation et la mise en œuvre du coaching et sur les interactions entre pairs au moyen d'entretiens avec des enseignants, des

directeurs et des inspecteurs dans 18 communautés/écoles, réparties dans la région et la langue d'enseignement du LPT. La taille des échantillons, par région et langue d'instruction LPT, est présentée dans le tableau en annexe A.1.

L'équipe RF MERL a également mené des entretiens avec un certain nombre de parties prenantes du projet, telles que LPT, USAID et le MEN. La liste complète des personnes interrogées est présentée à l'annexe A, avec des détails supplémentaires sur la collecte de données. Compte tenu de la petite taille des échantillons, les résultats des données qualitatives doivent être interprétés comme une preuve suggestive de ce qui se passe dans certaines écoles, et non de ce qui se passe dans l'échantillon complet d'écoles de LPT.

III. Analyse de la littérature

A. Littérature sur le coaching des enseignants

Le plan de formation de LPT est basé sur des preuves solides qui démontrent que le coaching des enseignants peut jouer un rôle important dans leur développement professionnel et peut être efficace pour améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage des élèves (Ganimjan and Murnane, 2016 ; Kraft et al., 2018 ; JBS International, 2014 ; Moore et al. 2017). Cependant, la littérature ne donne pas d'indications sur les approches optimales de coaching spécifiques au contexte, en particulier à grande échelle.

Bien qu'il y ait un accord sur les types d'intrants qui conduisent à un coaching de haute qualité, des incertitudes subsistent quant à la fréquence idéale du coaching. Un coaching de haute qualité est souvent pratique, axé sur le contenu, structuré, collaboratif, sans jugement et responsable (Kraft et al. 2018 ; Pflapson, 2019). Les plans de coaching réussis prennent en compte les compétences des coachs, les besoins des enseignants, le support pour les coachs et la durabilité (Pflapson, 2019). Un coaching de haute qualité peut être directif et / ou réactif et peut être dispensé individuellement ou en groupes, bien qu'une combinaison des deux soit considérée comme la plus efficace (Bean, 2014 ; JBS International, 2014, Pflapson, 2019). La littérature sur le dosage idéal pour le coaching n'est toutefois pas concluante. Moore et al (2017) ont examiné 14 projets de lecture en premières années et ont constaté que le dosage de coaching, de la formation et du soutien des enseignants variait considérablement d'un projet à l'autre. Ils ont constaté que le contexte, le type d'intervention et le dosage étaient tous importants, mais les programmes les plus réussis comportaient de solides éléments de formation des enseignants et de soutien pédagogique direct. Bien que les recherches sur la fréquence idéale du coaching ne soient pas claires, il est généralement admis qu'une dose d'intervention est généralement insuffisante pour modifier les pratiques pédagogiques (Joyce & Showers, 1980 ; Winton & McCollum, 2008).

En plus de posséder un ensemble diversifié de compétences techniques et interpersonnelles, la littérature montre que les coachs doivent avoir le temps de mener des visites de coaching de haute qualité. Les coachs doivent avoir une gamme de compétences techniques et

interpersonnelles pour être efficaces. La littérature montre que les coachs compétents connaissent le sujet sur lequel ils travaillent et ont travaillé avec le même niveau scolaire, ont une compréhension claire du rôle du coach et de l'apprentissage des adultes, ont de solides compétences interpersonnelles et sont capables de développer une relation de confiance avec les enseignants (Pflepson, 2019). Les coachs efficaces ont une vision claire des objectifs du programme de coaching et des compétences pédagogiques et de contenu solide. Les coachs efficaces ont une mentalité de croissance quant à ce que les enseignants sont capables de faire et ont un sens de responsabilité envers l'apprentissage des élèves (New Teacher Center, 2019 ; Pflepson, 2019). Il est aussi important que les coachs aient le temps de mener des visites de haute qualité. Piper and Zuilkowski (2015) montrent que réduire le ratio coach (appelé tuteur du Centre de Conseil Technique) sur le nombre d'enseignants de 15:1 à 10:1 pour les coachs spécialisés accroissait l'efficacité globale d'un programme de lecture en premières années au Kenya.

Les coachs eux-mêmes ont besoin de soutien, de temps et d'une charge de travail gérable pour être efficaces. Un programme de coaching bien développé est marqué par des attentes clairement définies, une clarté concernant le rôle du coach et l'incorporation d'éléments adaptés au contexte. En plus, une formation et une pratique suffisante pour développer les compétences en coaching, ainsi qu'un soutien et des ressources continus dans leur rôle de coach sont nécessaires. Les coachs peuvent bénéficier de leur propre communauté de pratique ainsi que de l'observation individuelle et de coaching pour leur propre coaching (New Teacher Center, 2019). Le suivi et l'évaluation continus de leur coaching permettent de fournir un retour d'information ainsi qu'une assurance qualité (Pflepson, 2019). Ils ont également besoin d'une charge de travail gérable de manière à pouvoir passer suffisamment de temps avec chaque enseignant (New Teacher Center, 2019).

Un nouveau programme de coaching prend du temps à devenir efficace, car les enseignants et les coaches ont besoin de temps pour maîtriser de nouvelles pratiques. Des occasions multiples et variées pour apprendre et pratiquer les nouvelles techniques sont nécessaires (Kennedy, 2016). Pflepson (2019) souligne l'importance d'adopter une vision à long terme lors du lancement d'un nouveau programme de coaching. Des changements systémiques sont nécessaires lors de la mise en place d'un programme de coaching, y compris la compréhension des ressources disponibles et l'alignement autour de la nouvelle approche, ce qui peut prendre 3 à 5 ans (New Teacher Center, 2019). Les données de mise en œuvre doivent être utilisées pour assurer la qualité du coaching. Les données montrent souvent que les coachs ne consacrent pas assez de temps au coaching, car ils ont d'autres tâches à accomplir au sein de l'école. La présentation de ces données aux coachs, au personnel du Ministère et aux écoles peut les aider à mieux répartir leur temps (New Teacher Center, 2019). Une communication régulière avec les principales parties prenantes est importante pour que les décideurs (au niveau de la commune ou de la région) puissent rester informés et jouer un rôle actif (New Teacher Center, 2019).

Il y a un manque de preuves sur les coûts et la rentabilité des différentes approches de coaching. Les programmes de coaching peuvent nécessiter beaucoup de ressources en raison des coûts de personnel. Par exemple, Knight (2012) a constaté que le coût d'un programme de coaching par enseignant dans quelques écoles variait de 3 300 dollars à environ 5 200 dollars.

Plus récemment, d'autres modèles intégrant les TIC ont été testés afin de déterminer si les coûts pourraient être réduits. Cependant, de nombreuses études se concentrent sur des projets à petite échelle et la mise à l'échelle des projets nécessite parfois des modifications susceptibles de rendre les programmes moins efficaces. Par exemple, Cabell et al (2011) ont constaté que, lorsque des modifications ont été apportées pour faciliter la mise à l'échelle d'un programme d'alphabétisation - notamment la réduction de dosage de coaching, le recours à des coachs moins qualifiés et la qualité du processus de retour d'informations - le programme à l'échelle n'a pas permis de modifier les compétences linguistiques des enfants (là où le projet pilote avait été efficace).

B. Littérature sur les approches de coaching utilisées par LPT

LPT a développé une approche de coaching qui s'appuie sur la base de preuves et fonctionne au sein des structures existantes du Ministère de l'Éducation pour fournir aux enseignants un coaching personnalisé et en groupe, renforcer les communautés d'apprentissage professionnelles existantes et fournir un soutien aux coachs (Chemonics, 2017a). In this subsection we review the literature on the specific coaching approaches used by LPT. Dans cette sous-section, nous passons en revue la littérature sur les approches de coaching spécifiques utilisées par LPT.

Bien qu'il soit courant que les inspecteurs/superviseurs régionaux agissent en tant que coachs, ils ne sont pas toujours les mieux placés pour être des coachs efficaces en raison de leur rôle d'évaluateur et de leur lourde charge de travail. Il est courant que les programmes demandent à des responsables gouvernementaux (superviseurs de commune ou membres du personnel du Ministère central, par exemple) de mener les formations, tandis que d'autres programmes engagent des coachs spécialisés. Popova et al. (2016) ont passé en revue les programmes de formation des enseignants dans les pays à revenu faible et intermédiaire et ont constaté que l'identité des coachs et des formateurs était importante. La littérature suggère que l'efficacité du coaching peut être plus faible lorsque le coach est également un évaluateur, car le coaching peut ne pas être interprété comme une expérience d'apprentissage (Kraft and Gilmore, 2016; Kraft et al. 2018, JBS International, 2014). En plus, Popova et al. (2016) ont constaté que les programmes faisant appel à des professionnels autres que ceux de l'éducation (tels que des représentants du gouvernement) en tant que formateurs avaient moins de succès que ceux utilisant des enseignants pour dispenser une formation.

La charge de travail du coach compte également. Un programme au Kenya a expérimenté avec le nombre d'écoles assignées à chaque coach gouvernemental (10 contre 15), et a trouvé de meilleurs résultats pour le plus petit ratio école-coach (Piper and Zuilkowski, 2015). Dans un autre programme, le ratio coach-école est passé de 4 à 12 entre le projet pilote et la mise à échelle au Libéria, et les résultats ont diminué en conséquence (Gove, Korda Poole, & Piper, 2017). D'autres projets de lecture en premières années dans des pays en développement testent actuellement l'efficacité de l'utilisation de personnel gouvernemental (ayant une expérience en éducation) en

tant que coachs, y compris l'Activité de Recherche sur la Lecture et l'Accès dans le nord du Nigéria (Pflepson, 2019).

Les directeurs d'école qui servent de coachs font face à des défis similaires. La majorité de la littérature sur les directeurs d'école dans un rôle de coaching concerne les districts scolaires américains qui ont intégré le coaching de directeurs dans le système d'évaluation des enseignants (Kraft et al. 2018). La littérature suggère que l'établissement d'une relation de confiance avec un coach qui est également un évaluateur peut être difficile (Kraft et al. 2018 ; Kraft & Gilmour, 2016). Le simple fait d'ajouter des responsabilités de coaching aux responsabilités existantes des administrateurs sans formation ni soutiens suffisants a peu de chances d'être efficace. Des projets de lecture en premières années dans des pays en développement testent actuellement l'efficacité des directeurs en tant que coachs, notamment le programme Apprentissage Ghana (Pflepson, 2019).

Il existe des preuves que le coaching entre pairs peut améliorer les pratiques d'enseignement et les résultats d'apprentissage. Les enseignants peuvent apprendre les uns des autres, individuellement ou dans des communautés d'apprentissage professionnelles. Les enseignants ayant des forces et des faiblesses différentes peuvent être mis en binôme et apprendre les uns des autres (Papay et al., 2016). Les communautés d'apprentissage professionnel semblent avoir un effet positif sur les pratiques d'enseignement et les résultats des étudiants (Darling-Hammond et al. 2009). Sun et al. (2013) ont constaté que le développement professionnel pouvait avoir des retombées à travers des interactions collégiales, d'un enseignement entre pairs et de groupes d'apprentissage pour enseignants.

C. Incorporer la technologie dans le coaching

La littérature récente a principalement trouvé des preuves positives du rôle potentiellement positif des TIC dans la formation et le coaching des enseignants. Dans le contexte des programmes éducatifs, il convient de noter que les TIC peuvent être appliquées de différentes manières, y compris les plates-formes virtuelles pour permettre plus d'interaction entre les enseignants, les pairs et les étudiants (Bruns et al., 2017), le soutien à travers la technologie mobile (Hoesein, 2015; Walsh et al., 2013), la messagerie SMS (Piper, Zuilkowski, & Mugenda, 2014; Jukes et al., 2017), discussions en ligne et consultations entre pairs (Pianta et al., 2008; Blitz, 2013), l'utilisation de vidéo pour le coaching (JBS International, 2014), et les « e-reader » pour enseignants et coachs pédagogiques (Piper et al., 2016; Piper et al., 2017). Plusieurs de ces méthodes sont des composantes de programmes d'alphabétisation en premières années qui se sont révélées efficaces (voir par exemple, Jukes et al., 2017 and Piper et al. 2017).

Bien que l'utilisation de la technologie mobile pour soutenir le coaching dans le domaine de l'éducation ne soit pas encore prouvée, il peut s'avérer informatif de s'appuyer sur des preuves provenant d'autres secteurs. L'utilisation de la technologie pour améliorer les services de santé est particulièrement pertinente étant donné que les agents de santé communautaires (comme les directeurs et les inspecteurs) sont dispersés géographiquement et que les possibilités de

formation sont généralement limitées. En effet, la technologie mobile s'est révélée efficace pour soutenir les prestataires de services de santé et améliorer la qualité de service dans les pays en développement (Borkum et al. 2015).

Le coût des interventions axées sur les TIC par rapport à celles qui reposent uniquement sur du coaching ou une formation en personne n'est pas clair. Un article récent a conclu que les programmes de coaching axés sur les TIC ne sont pas moins efficaces que les programmes de coaching sur site (Kotze et al. 2018), et donc le coût spécifique de la conduite de chacun à court et à long terme est assez important. Un autre article récent (Cilliers et al. 2018) a révélé que le coaching virtuel était plus efficace et plus économique que la formation en personne dans le cadre d'un nouveau programme de formation en cours d'emploi. Globalement, il existe un manque de preuves rigoureuses concernant la rentabilité relative du coaching basé sur les TIC par rapport au coaching en personne.

IV. Résultats de la phase I

1. Expérience des enseignants dans la mise en œuvre du programme LPT

Résultat 1 : La plupart des enseignants connaissent les instructions pédagogiques de LPT et les appliquent dans la pratique. Cependant, de nombreux enseignants ne maîtrisent pas encore les concepts et techniques pédagogiques clés.

L'analyse des données EGRA Midline a révélé que tous les enseignants ne démontrent pas une connaissance complète des concepts clés de l'enseignement de la lecture en premières années. Bien que près de 79% des enseignants ont pu nommer correctement les cinq composantes de l'enseignement de la lecture, seuls 55% ont pu identifier les trois types de questions permettant d'évaluer la compréhension en lecture et seulement 34% ont correctement identifié les trois techniques permettant d'assurer une participation équitable des élèves en classe (Tableau IV.1).

Tableau IV.1. Connaissance des enseignants des principales pratiques pédagogiques de LPT (données EGRA Midline)

Résultat	Moyenne	Erreur type
Pourcentage de 5 composantes de l'enseignement de la lecture correctement identifiées par l'enseignant	78,6%	1,9%
Pourcentage de 2 éléments de base de la lecture correctement identifiés par l'enseignant	64,3%	2,5%
L'enseignant identifie correctement la manière standard de mesurer la fluidité en lecture des élèves	73,4%	3,0%
Pourcentage de 3 types de questions permettant d'évaluer correctement la compréhension de la lecture par l'enseignant	55,4%	2,4%
Pourcentage de trois techniques de participation équitable d'élèves correctement identifiés par l'enseignant	34,4%	1,5%
Taille de l'échantillon (enseignants): 498		

Source : Enquête EGRA SSME Enseignant 2019

Notes : Les moyennes incluent les pondérations au niveau de l'école pour tenir compte des probabilités différentes de sélection des écoles selon les régions et les groupes linguistiques. Les tailles d'échantillon indiquées sont pour l'échantillon complet ; certains résultats peuvent avoir une taille d'échantillon plus petite en raison de données manquantes.

De même, selon les données KAP Enseignants Midline, la plupart des enseignants ont déclaré avoir une connaissance « suffisante » ou « complète » des 22 techniques d'instruction clés de LPT (voir l'annexe B). Cependant, le seul concept dont plus de 50% des enseignants ont déclaré disposer « d'une connaissance complète » est l'approche « je fais, nous faisons, tu fais » (69% des enseignants). Le pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir une connaissance « complète » des autres concepts variait de 13% à 50%. Le pourcentage d'enseignants ayant déclaré « ne rien connaître » des autres techniques variait de 0 à 6,9%.²

Les enseignants comprennent mieux certaines approches aux instructions de lecture de LPT que d'autres. Par exemple, les analyses des données KAP Enseignant montrent que 97% des

² Veuillez reporter au Tableau B.1 en annexe pour une présentation complète des résultats.

enseignants sont pour la plupart ou totalement d'accord que les enseignants doivent modéliser les exercices avant de demander aux élèves de les réaliser, ce qui montre un degré élevé d'alignement sur les meilleures pratiques de LPT. Cependant, 43% des enseignants pensent encore à tort qu'il est important de commencer par des mots et des phrases complètes lors de l'enseignement de la lecture pour les enfants. Lors des entretiens qualitatifs, les inspecteurs et le personnel du MEN ont indiqué que les enseignants avaient des difficultés avec les composants clés de chaque leçon (la démarche). Certains enseignants ont également signalé des problèmes avec le transfert de la lecture en langue locale au français. Dans les données KAP Enseignant, la mesure « lien entre l'enseignement et l'apprentissage dans une langue nationale dans le français » présente l'un des pourcentages les plus faibles d'enseignants déclarant avoir des connaissances complètes (26,4%).

Ces résultats suggèrent que les coachs pourraient mettre davantage l'accent sur les concepts pour lesquels les connaissances des enseignants sont moins alignées sur l'approche LPT. Les résultats pour ces mesures et d'autres mesures d'accord sélectionnées sont présentés dans le Tableau IV.2.

Tableau IV.2. Accord de l'enseignant avec les concepts clés de LPT

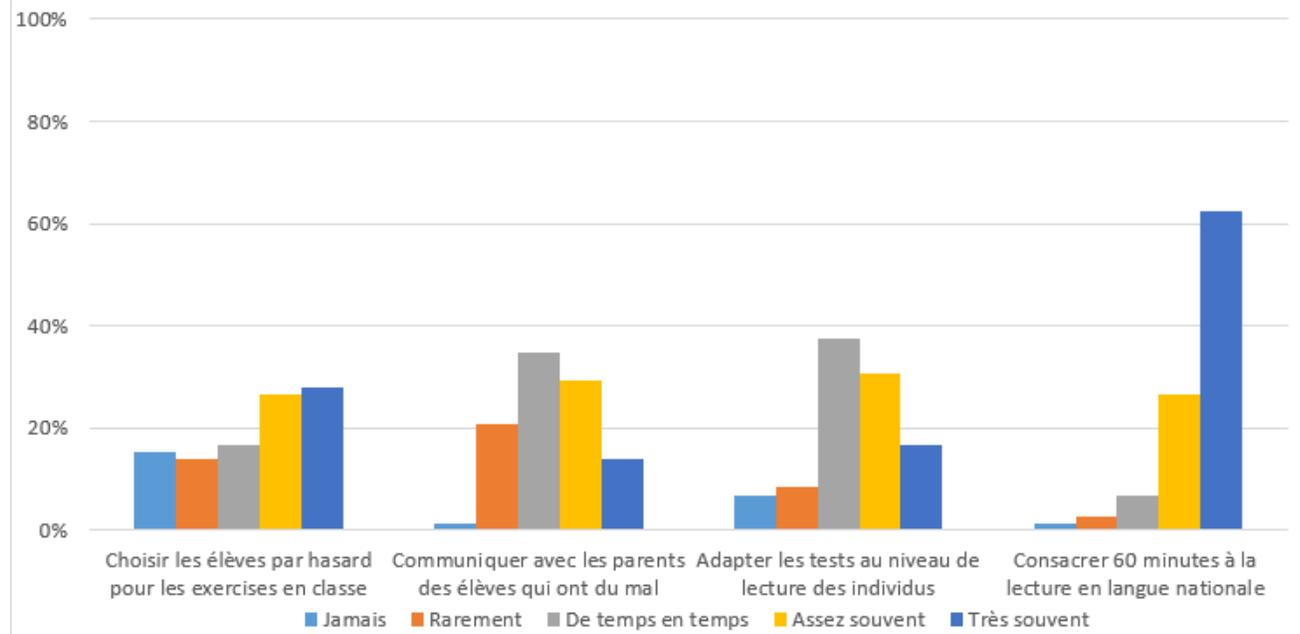
	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
C'est mieux de commencer à apprendre à lire en français	40,3% (49,4%)	33,3% (47,5%)	15,3% (36,2%)	11,1% (31,7%)
Il est important d'enseigner la lecture aux élèves en commençant avec les phrases et les mots entiers	40,3% (49,4%)	16,7% (37,5%)	25% (43,6%)	18,1% (38,7%)
J'ai une bonne compréhension de comment les enfants apprennent à lire	-	4,2% (20,1%)	54,2% (50,2%)	41,7% (49,7%)
Il est important de faire lire les élèves en séances de lecture silencieuse en classe	9,7% (29,8%)	15,3% (36,2%)	19,4% (39,9%)	55,6% (50%)
Il est important d'enseigner la lecture aux élèves en commençant avec les sons et les parties des mots	8,3% (27,8%)	6,9% (25,6%)	13,9% (34,8%)	70,8% (45,8%)
Il est important que les élèves apprennent à écrire en même temps qu'ils apprennent à lire	2,8% (16,6%)	1,4% (11,8%)	11,1% (31,7%)	84,7% (36,2%)
L'instituteur doit donner le modèle des exercices de la lecture avant que les élèves le fassent	1,4% (11,8%)	1,4% (11,8%)	6,9% (25,6%)	90,3% (29,8%)
Il est important de faire lire les élèves à haute voix	-	-	2,8% (16,6%)	97,2% (16,6%)
Taille de l'échantillon (enseignants) : 72				

Source : Enquête KAP Enseignant 2019

Notes : Les statistiques présentées sont des moyennes non ajustées. Le tableau indique les pourcentages moyens pour chaque variable, suivis des écarts types entre parenthèses. Les tailles d'échantillon indiquées sont pour l'échantillon complet ; certains résultats peuvent avoir une taille d'échantillon plus petite en raison de données manquantes.

Alors que la plupart des enseignants déclarent pratiquer régulièrement les techniques clés de LPT en classe, certains enseignants signalent ne jamais ou rarement appliquer des techniques clés. Notamment, 29% des enseignants déclarent ne jamais ou rarement assigner les élèves à des exercices en classe au hasard et 22% affirment qu'ils ne communiquent que rarement ou jamais avec les parents d'enfants en difficulté (Figure IV.1).

Figure IV.1. Fréquence des pratiques clés des enseignants



Taille de l'échantillon (enseignants) : 72

Source : Enquête KAP Enseignant 2019

Notes : Les statistiques présentées sont des moyennes non ajustées. Les tailles d'échantillon indiquées sont pour l'échantillon complet ; certains résultats peuvent avoir une taille d'échantillon plus petite en raison de données manquantes.

Résultat 2. La langue est l'une des principales raisons pour lesquelles certains enseignants ont du mal à mettre en œuvre correctement le programme d'enseignement de LPT. Cela se manifeste par un manque de maîtrise de la langue nationale d'enseignement, une absence d'éducation formelle dans cette langue et/ou des enfants en classe qui ne parlent pas cette langue.

Un défi pour corriger la mise en œuvre du programme LPT est que tous les enseignants ne parlent pas couramment la langue nationale d'enseignement de l'école dans laquelle ils enseignent. Pour près de 25% des enseignants de l'échantillon EGRA Midline, la langue d'enseignement nationale dans leur école (wolof, pulaar ou seereer) est différente de leur langue maternelle et de la langue parlée à la maison. Les résultats qualitatifs sont cohérents avec ceci : 6 enseignants sur 15 interrogés ne parlent pas couramment la langue d'enseignement et 2 directeurs enseignant le CI ou CP ne parlent pas couramment la langue d'enseignement. Les différences entre les différents dialectes de la langue nationale affectent également la capacité de l'enseignant à enseigner la

langue comme spécifié dans le programme de LPT. Cela semble être un obstacle majeur, car les inspecteurs interrogés ont également lourdement mentionné que la langue était un obstacle dans la salle de classe. Certains parents et CGE ont aussi déclaré être très préoccupés par la maîtrise de la langue d'enseignement par les enseignants. Dans un cas, un enseignant interrogé a mentionné que les élèves le corrigeraient en classe lorsqu'il commettait des erreurs de langue.

« Ils sont wolofs mais ils n'ont pas appris wolof c'est comme vous et moi nous n'avons pas appris nos langues nationales. » - Directeur à Kaffrine

Un autre défi est que parler la langue couramment ne garantit pas le confort d'enseigner dans la langue nationale car les enseignants n'ont jamais reçu d'éducation formelle dans leur langue nationale (ils l'ont plutôt reçue en français uniquement).

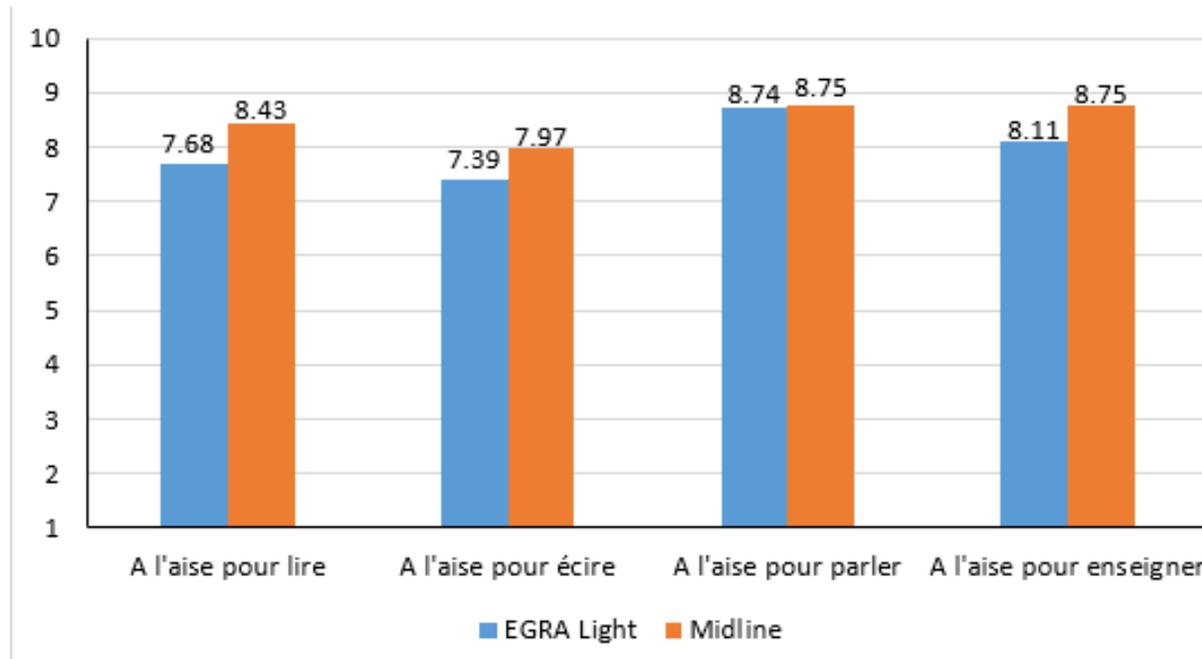
Ces difficultés sont aggravées par le fait que tous les élèves ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison. Selon les données EGRA Midline, une grande majorité des élèves des écoles pulaar et seereer parlent la langue d'enseignement à la maison (96% et 91% respectivement). Cependant, dans les écoles wolof, seuls 77% des élèves parlent le wolof à la maison. Dans l'ensemble, près de 60% des écoles de l'échantillon EGRA Midline avaient des enfants de l'échantillon EGRA dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement de l'école.

“Du point de vue du dialecte nous avons des problèmes, si le dialecte du maître est différent de celui utilisé dans le cadre du LPT il y a souvent des problèmes de compréhension. » - Directeur à Fatick

Résultat 3. Malgré les preuves des difficultés linguistiques qui ont émergé de la recherche qualitative, l'enquête EGRA a révélé des niveaux globalement élevés de confort déclaré dans la langue d'enseignement.

Sur une échelle de 1 à 10, les enseignants déclarent être à l'aise (entre 7 et 9) pour lire, écrire, parler et enseigner la langue d'enseignement (Figure IV.2). Ces résultats quantitatifs sur un échantillon de près de 500 enseignants suggèrent que les exemples de problèmes de langue observés dans les données qualitatives ne reflètent que l'opinion d'une minorité d'enseignants ou que les données quantitatives autodéclarées reflètent un niveau de confort supérieur à la réalité. Dans les données EGRA, les enseignants des écoles de Pulaar ont généralement indiqué un niveau de confort inférieur avec la langue d'enseignement. La maîtrise de la langue d'enseignement par les enseignants a augmenté modestement depuis la collecte de données EGRA Light en 2018. Il est intéressant de noter que les enseignants déclarent être plus à l'aise avec l'enseignement de la lecture dans la langue d'enseignement qu'avec la lecture dans la langue d'enseignement. Les entretiens qualitatifs montrent que de nombreux enseignants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement nationale s'efforcent de combler les lacunes linguistiques en faisant appel à des pairs ou à des directeurs avant les cours.

Figure IV.2. Teacher comfort with school's LPT language of instruction



Taille de l'échantillon (enseignants) : 209 (EGRA Light) : 490 (EGRA Midline)

Source : Enquête EGRA SSME Enseignant 2019 and Enquête EGRA Light SSME Enseignant 2018

Notes : Les moyennes incluent les pondérations au niveau de l'école pour tenir compte des probabilités différentes de sélection des écoles selon les régions et les groupes linguistiques. Les tailles d'échantillon indiquées sont pour l'échantillon complet ; certains résultats peuvent avoir une taille d'échantillon plus petite en raison de données manquantes. Les options de réponse allaient de 1, indiquant l'absence de confort, à 10, indiquant un niveau de confort élevé.

2. Coaching en classe : Coaching fourni par les inspecteurs

Les inspecteurs jouent un rôle clé dans le modèle de cascade de coaching, car ils forment les directeurs au coaching et fournissent du coaching aux directeurs coachs, aux directeurs qui enseignent le CI ou CP et peuvent également coacher directement des enseignants. Cependant, les inspecteurs au Sénégal étaient en grève pendant la majeure partie de l'année scolaire 2018-2019, ce qui, entre autres obstacles, a probablement limité la fréquence du coaching fourni par les inspecteurs.

Résultat 4 : La plupart des inspecteurs comprennent que leur rôle comme coach devrait être de soutien et d'échange. Cependant, il existe un écart entre la compréhension par les inspecteurs du rôle du coach tel que défini par LPT et la capacité et la volonté d'exécuter ce rôle. La plupart des inspecteurs donnent la priorité au coaching des enseignants comparé au coaching des directeurs et certains pensent que les directeurs ne devraient pas du tout jouer un rôle de coach.

Les données qualitatives suggèrent que la plupart des inspecteurs reconnaissent que leur relation avec le directeur coach et/ou l'enseignant doit être collaborative plutôt qu'autoritaire, l'objectif du coaching étant d'observer et de fournir des commentaires constructifs. Cependant, les données suggèrent qu'il existe un écart entre les inspecteurs qui

“Ce coach [inspecteur] ne vient pas avec la casquette d’un inspecteur mais plutôt la casquette d’un encadreur, d’un formateur. » - Inspecteur à Diourbel

comprennent le rôle de coaching tel que défini par LPT et ceux qui sont capables et disposés de remplir ce rôle. Lors des entretiens qualitatifs, la plupart des inspecteurs ont estimé que le coaching des enseignants était plus important que le coaching des directeurs, en particulier compte tenu de la faible disponibilité des inspecteurs. Les données EGRA Midline reflètent également cette constatation : lorsque les inspecteurs se rendaient dans une école, ils étaient 20% plus susceptibles d'observer et de soutenir les enseignants de CI/CP que d'observer et de soutenir le directeur dans son rôle de coach (voir Tableau IV.4 dans section suivante).

Les données qualitatives montrent également que plusieurs inspecteurs estiment que les directeurs ne devraient pas jouer le rôle de coach. Cette perception semble être liée à l'importance que les inspecteurs attribuent à la structure hiérarchique du système éducatif, ce qui a peut-être été exacerbé par le fait que les directeurs ont assumé des responsabilités supplémentaires en matière de coaching pendant la grève des inspecteurs. De nombreux inspecteurs interrogés craignaient d'être remplacés par des directeurs qui, selon eux, n'avaient pas assez d'expertise pour mettre en place le coaching. Les conversations avec LPT ont concrétisé cette idée, le personnel ayant noté que de nombreux inspecteurs se considéraient comme les seuls qualifiés pour coacher les enseignants, même s'ils ne fréquentaient pas aussi souvent les écoles comparées aux directeurs. Lors des entretiens avec les parties prenantes, un membre du personnel du MEN a également souligné l'importance de la présence des inspecteurs dans le modèle de cascade de coaching, compte tenu de leur expertise et de leur expérience considérable par rapport aux directeurs. Le personnel du LPT a également expliqué à quel point le rôle traditionnel de l'inspecteur était assez différent de celui d'un coach et que ce changement culturel avait été difficile pour de nombreux inspecteurs. Le personnel de LPT, de USAID et du MEN a reconnu qu'il pourrait prendre du temps et des plusieurs formations additionnelles avant que les inspecteurs ne se sentent complètement à l'aise avec le rôle de coach.

Résultat 5 : La perturbation de la formation sur le coaching causée par la grève des inspecteurs ne semble pas avoir affecté la compréhension du programme d'enseignement de LPT par les inspecteurs, la connaissance du rôle du coach ou la structure des séances de coaching mises en place.

Les inspecteurs ont suivi les deux sessions de formation requises sur coaching lors de l'année scolaire 2017-2018, mais la grève a affecté la formation sur le coaching lors de l'année scolaire 2018-2019. Bien que près de 100 inspecteurs aient reçu une formation sur le coaching à deux moments de l'année scolaire 2017-2018 (Chemonics 2018), la grève des inspecteurs au cours de l'année scolaire 2018-2019 signifiait que les inspecteurs n'avaient pas reçu la formation complète

sur le coaching au début de l'année scolaire. 214 inspecteurs ont reçu une formation de recyclage sur le coaching en mars 2019 (Chemonics 2019b). La plupart des inspecteurs ont indiqué qu'ils étaient également chargés de dispenser la formation sur le coaching pour les directeurs après leur propre formation. Cependant, de nombreux inspecteurs n'étaient pas disponibles pour mener ces formations pour les directeurs lors de la grève des inspecteurs lors de l'année scolaire 2018-2019.

Les inspecteurs ont pu parler en détail du programme LPT lors des entretiens, semblaient confiants dans leurs connaissances et leur aptitude à fournir le coaching malgré les inquiétudes suscitées par le changement de rôles et de fonctions des inspecteurs, et ont indiqué qu'ils avaient suivi la structure et les thèmes suggérés pour une session de coaching comme indiqué dans la formation. Cela comprend quatre étapes comprenant la pré-observation (appel à l'avance pour planifier la session), les tests rapides des étudiants (uniquement pour le coaching des enseignants), l'entretien préliminaire en personne (communication des objectifs de la session), l'observation à l'aide de la grille d'observation et la post-observation (commentaires, recommandations et modélisation). Comme indiqué dans les entretiens qualitatifs, les thèmes des séances de coaching avec les coachs comprenaient l'identification des faiblesses et leur correction à travers la modélisation, la revue de l'utilisation des outils de coaching et la vérification du respect par le directeur des phases d'une session de coaching et l'établissement d'une relation avec l'enseignant. Pour les séances de coaching avec les enseignants, les thèmes rapportés par les inspecteurs comprenaient la modélisation et le débriefing constructif afin de déterminer les domaines à améliorer et les approches permettant de les améliorer.

Des entretiens qualitatifs avec des directeurs et des enseignants confirment en grande partie ces résultats. Selon les inspecteurs, les pratiques ayant conduit à du coaching efficace ont été les suivantes : renforcer une relation de confiance et de confort avec les directeurs et les enseignants au lieu du rôle d'inspection traditionnel, communiquer les objectifs de la session de coaching avant de commencer et la modélisation. Le personnel du MEN a partagé cet avis que lorsque les inspecteurs établissent une relation ouverte avec les directeurs et les enseignants, cela permet aux deux parties de parler plus librement, ce qui a amélioré le flux de communication. Dans un cas, un enseignant a remarqué qu'un inspecteur avait mal coaché une technique d'enseignement. En plus, bien que les inspecteurs devaient à l'origine effectuer des tests rapides avec les élèves, de nombreux directeurs ont assumé cette tâche en raison de la grève des inspecteurs.

Résultat 6 : Le coaching fourni par les inspecteurs dans le cadre du programme LPT ne se produit pas au degré souhaité par LPT, en particulier dans les zones rurales.³ Les obstacles qui ont contribué à la faible fréquence de coaching incluent la grève des inspecteurs, le financement, les transports, la distance et le temps.

Bien que les résultats qualitatifs montrent que la plupart des inspecteurs savent qu'ils devraient coacher les coachs et les enseignants une fois par trimestre, les résultats quantitatifs et qualitatifs montrent que la fréquence du coaching fourni par les inspecteurs est faible. Comme indiqué dans le Tableau IV.3, 80% des enseignants et des directeurs n'ont signalé aucune visite de coaching de leur inspecteur de janvier à mars 2019 dans l'EGRA Midline. Ceci est cohérent avec les résultats qualitatifs, qui suggèrent qu'une majorité de directeurs-enseignants et de directeurs-coachs n'a jamais été coachée par un inspecteur. Ceci suggère qu'au-delà des réunions CAP Externe et du CODEC, les directeurs-enseignants en particulier pourraient ne recevoir aucun coaching.

Tableau IV.3. Coaching fourni par les inspecteurs

Résultat	Echantillon complet	Urbain	Rural	Valeur de probabilité de la différence entre urbain et rural
Enseignant a reçu aucune visite de l'inspecteur coach (Jan-Mars)	74,7% (3,3%)	40,1% (10,4%)	78,9% (3,0%)	0,0003
Directeur n'a signalé aucune visite d'inspecteur à l'école (Jan-Mars)	78,2% (3,1%)	49,9% (9,9%)	81,3% (2,9%)	0,0152
L'inspecteur/le coach est venu observer/soutenir le directeur dans son rôle de directeur/coach ^a	64,8% (8,7%)	68,7% (23,6%)	63,7% (9,3%)	0,8253
L'inspecteur/le coach est venu observer/soutenir les enseignants de CI/CP ^a	85,3% (6,7%)	98,6% (0%)	81,4% (8,6%)	0,0399
Taille de l'échantillon (enseignants)	492	45	447	
Taille de l'échantillon (directeurs)	338	28	310	

^a Ces résultats sont conditionnels à la visite d'un inspecteur entre janvier et mars 2019.

Source : Enquêtes EGRA SSME Enseignant et Directeur 2019

Notes : Les moyennes incluent les pondérations au niveau de l'école pour tenir compte des probabilités différentes de sélection des écoles selon les régions et les groupes linguistiques. Les tailles d'échantillon indiquées sont pour l'échantillon complet ; certains résultats peuvent avoir une taille d'échantillon plus petite en raison de données manquantes. Le tableau indique la moyenne des pourcentages pour chaque variable, suivis des erreurs-types entre parenthèses.

³ Une fois par trimestre lorsque l'école est en session, donc 3 fois par an.

La grève des inspecteurs a été un obstacle majeur au coaching pendant l'année scolaire 2018-2019, bien qu'il soit difficile de savoir dans quelle mesure le manque de coaching fourni par les inspecteurs était dû à la grève et dans quelle mesure cela était dû à d'autres défis. Le coaching fourni par les inspecteurs a également été un défi au cours de l'année scolaire 2017-2018, au cours de laquelle les visites de suivi menées par LPT dans les écoles LPT ont révélé que seuls 53 des 99 inspecteurs ayant reçu une formation sur le coaching avaient visité des écoles et que seulement 40 directeurs avaient été coachés par des inspecteurs (Chemonics 2018).

Plusieurs inspecteurs ont déclaré vouloir recevoir un paiement pour chaque visite de coaching et ont demandé une augmentation des fonds pour l'essence, le transport et l'impression. Certains inspecteurs ont déclaré avoir utilisé leurs propres ressources pour l'essence et le transport. Lors des entretiens avec les parties prenantes, le personnel de LPT et du MEN ont également pris note des plaintes concernant le financement et ont mentionné des plans pour un soutien supplémentaire des inspecteurs pour le coaching au cours de l'année scolaire 2019/2020. Ils ont également exprimé leur curiosité quant à savoir si le paiement d'une indemnité journalière pour le coaching créerait l'incitation nécessaire pour le coaching fourni par les inspecteurs.

De nombreux inspecteurs ont également noté qu'ils ne disposaient pas de suffisamment de véhicules pour compléter le nombre de séances de coaching requises, ce qui est rendu encore plus difficile par la distance qui sépare les écoles des bureaux d'inspecteurs. Les données quantitatives d'EGRA Midline décrivent plus en détail les difficultés rencontrées pour atteindre les écoles isolées, montrant que les enseignants des écoles urbaines étaient 39% plus susceptibles de signaler une visite de coaching au cours des trois derniers mois que ceux des écoles rurales (60% dans les zones urbaines contre 21% dans les zones rurales) (Tableau IV.6). Les directeurs des zones urbaines étaient également 31% plus susceptibles d'indiquer une visite de coaching fourni par un inspecteur au cours de la même période que les directeurs des zones rurales (50% contre 19%). Ceci n'est pas un nouveau défi : les données de base EGRA ont également montré que les directeurs des écoles urbaines étaient 19% plus susceptibles que les directeurs des zones rurales d'avoir signalé une visite d'un inspecteur au cours de l'année scolaire (92% contre 73%).

En outre, la plupart des inspecteurs interrogés lors des entretiens qualitatifs ont souligné leur manque de disponibilité pour effectuer et soutenir le coaching, compte tenu de la nécessité de superviser d'autres matières scolaires et d'autres projets, ainsi que du faible ratio inspecteurs/écoles. Beaucoup ont également noté que leurs responsabilités en matière de coaching n'étaient pas assez claires, ce qui compliquait encore plus la planification du coaching. Le personnel de LPT et USAID a indiqué que le programme visait à atténuer les difficultés liées aux ressources limitées et à la disponibilité des inspecteurs pour le coaching, mais a également souligné l'importance de la participation du MEN à la planification et à la fourniture d'un soutien logistique, en particulier compte tenu des priorités concurrentes des inspecteurs. Le personnel LPT et USAID a également souligné l'importance du soutien institutionnel au niveau national du MEN afin que le coaching puisse devenir une activité établie dans les pratiques des inspecteurs. Bien que le MEN ait apporté son soutien à la réalisation de cet objectif, ce qui se reflète également dans le fait que les inspecteurs et le personnel MEN appuient LPT, le MEN pourrait

devoir jouer un rôle plus important dans la promotion du coaching afin de surmonter les difficultés observées avec le coaching fourni par les inspecteurs.

Résultat 7 : Une méthode collaborative de coaching fourni par les inspecteurs appelée « inspection groupée » peut augmenter la fréquence du coaching des directeurs et les enseignants par les inspecteurs.

Pour alléger certains des obstacles logistiques à un coaching efficace fourni par les inspecteurs, le personnel LPT a indiqué que le programme avait testé un nouveau modèle de coaching appelé « inspection groupée » à la fin de l'année scolaire 2018-2019. Si plusieurs inspecteurs voyagent ensemble, puis effectuent des visites individuelles dans les écoles, certains des problèmes logistiques peuvent être résolus tout en aidant également LPT à savoir que ces visites ont bien lieu. Lors des entretiens qualitatifs, plusieurs inspecteurs ont mentionné avoir participé à ce modèle, et qu'ils préféraient ce modèle au modèle de coaching individuel. Le personnel de LPT a noté que le modèle d'inspection groupée avait également été mis en œuvre par le MEN et les inspecteurs pour des activités autres que le coaching. Quelques inspecteurs ont suggéré de rencontrer plusieurs enseignants à la fois dans une même école, au lieu de fournir du coaching personnalisé, afin d'améliorer l'efficacité du coaching fourni par les inspecteurs et d'augmenter la fréquence du coaching pour les enseignants.

Résultat 8 : La qualité du coaching fourni par les inspecteurs a été difficile à évaluer en raison de la fréquence limitée, mais certains directeurs et enseignants ont indiqué préférer le coaching fourni par les directeurs à celui fourni par les inspecteurs.

Les entretiens avec les inspecteurs et les directeurs ne permettent pas de comprendre la fréquence et la qualité du coaching fourni par les inspecteurs. Les inspecteurs interrogés lors des entretiens qualitatifs ont indiqué qu'ils devaient envoyer un rapport à LPT (environ tous les trois mois) détaillant la fréquence des séances de coaching et des visites, ainsi que les outils d'observation complétés (tels que les bulletins ou rapports de coaching et les grilles d'observation). Il est également important de noter que de nombreux inspecteurs n'ont pas finalisé leurs plans d'action contenant la planification de coaching au début de l'année scolaire. En plus de rapporter leurs propres visites de coaching, les inspecteurs sont également responsables de la réception, de la révision et de la consolidation des informations issues des outils de coaching complétés par les directeurs afin de mieux comprendre les défis auxquels font face les enseignants et les directeurs et d'informer leur propre coaching dans les écoles et lors des sessions de CAP Externes. Le personnel de LPT a mentionné que les inspecteurs avaient soumis ces informations, mais qu'elles n'étaient pas très détaillées, ce qui laisse supposer que les inspecteurs ne reçoivent pas assez d'informations détaillées de la part des directeurs ou n'examinent pas et n'utilisent pas les données. Un manque d'informations détaillées de la part des directeurs est probablement la principale cause des rapports médiocres des inspecteurs, car les membres du personnel de LPT et du MEN ont noté que les inspecteurs étaient plus susceptibles de soumettre des outils de coaching que les directeurs. Il convient de noter que le remboursement des frais de transport pour le coaching pour les inspecteurs dépend de la

soumission de ces outils, alors qu'aucun incitatif spécifique n'est lié à la soumission des outils de coaching par les directeurs.

Dans l'ensemble, en raison de la fréquence limitée du coaching fourni par les inspecteurs au cours de la dernière année scolaire, les inspecteurs, directeurs et enseignants n'avaient pas grand-chose à dire sur l'utilité et la qualité du coaching fourni par les inspecteurs. En raison de la brièveté du coaching fourni par les inspecteurs, il était difficile pour les inspecteurs de voir les progrès des enseignants sur la base de leur coaching ; cependant, certains inspecteurs lors des entretiens qualitatifs ont déclaré que les enseignants étaient réceptifs au coaching parce qu'ils commençaient à voir des changements positifs dans leurs pratiques. En même temps, les entretiens qualitatifs ont suggéré que les directeurs et les enseignants préféraient le coaching des directeurs à celui des inspecteurs, en partie à cause de la nature hiérarchique du système éducatif et du rôle typique de l'inspecteur en tant que superviseur. Au cours des entretiens, ces enseignants ont également noté que les tests rapides avec les enfants que les inspecteurs sont censés effectuer dans le cadre de leurs visites sont une source de stress supplémentaire pour les enseignants car ils les associent à d'autres tests rapides effectués à des fins de responsabilisation.

3. Coaching en classe : Coaching fourni par les directeurs

Résultat 9 : Malgré la perturbation de la formation sur le coaching à cause de la grève des inspecteurs, les directeurs comprennent bien le rôle du coach et les enseignants ont une perception positive de leur coaching.

En général, les directeurs reçoivent la formation sur le coaching comme prévu, bien que la grève des inspecteurs ait pu avoir une incidence sur la qualité du coaching fourni par les directeurs pendant l'année scolaire 2018-2019. Selon les données EGRA Midline, 98% des directeurs ayant déclaré agir en tant que coach ont déclaré avoir suivi une formation sur le coaching cette année ou l'année dernière (Tableau IV.4). Les participants ont suivi en moyenne 6 jours de formation, ce qui correspond aux trois jours prévus de formation initiale et à trois jours de formation de recyclage. Les rapports trimestriels de LPT indiquent que 2 354 directeurs ont été formés sur le coaching en décembre 2018 et que 2 459 directeurs ont reçu une formation de recyclage en mars 2019 (Chemonics 2019a, 2019b). Bien que 98% des directeurs interrogés ont déclaré être satisfaits de la formation sur le coaching, certains ont souligné que la qualité de la formation sur le coaching pendant la grève des inspecteurs n'était pas satisfaisante, le plus souvent parce qu'il n'y avait pas d'inspecteurs présents pour mener les formations. Le personnel du MEN a également noté lors des entretiens que la formation des directeurs en matière de coaching était généralement insuffisante, en particulier compte tenu de la complexité du rôle du coach.

Tableau IV.4: Formation des directeurs sur le coaching

Résultat	Moyenne	Erreur type
A reçu une formation sur le coaching cette année ou l'année dernière (en pourcentage) ^a	97,8	0,8
Nombre de jours de formation sur le coaching reçus ^b	6,5	0,2
Taille de l'échantillon (directeurs)	246	

Source : Enquête EGRA SSME Directeur 2019

Notes : Les moyennes incluent les pondérations au niveau de l'école pour tenir compte des probabilités différentes de sélection des écoles selon les régions et les groupes linguistiques. La taille de l'échantillon indiquée correspond à l'échantillon des directeurs qui ont déclaré être des coachs.

^a Conditionnel à être un directeur-coach.

^b Conditionnel à être un directeur-coach et avoir reçu une formation sur le coaching.

La qualité de la formation des coachs a peut-être posé des problèmes au cours de l'année scolaire 2018-2019, mais dans l'ensemble, les perceptions des directeurs et des enseignants concernant le rôle du coach et la structure des séances de coaching correspondent aux attentes de LPT. Lors des entretiens qualitatifs, les directeurs et les enseignants ont indiqué qu'il était nécessaire que le coach aide l'enseignant à comprendre ce qui se passe bien et ce qu'il faut améliorer, ainsi que motiver et faciliter cette amélioration. En particulier, les directeurs et les enseignants ont noté dans les entretiens que la relation de coaching devait être basée sur la confiance, le respect, la communication et la collaboration. Le personnel de LPT a noté que le coaching n'était pas une compétence innée pour la plupart des directeurs et qu'il fallait du temps pour se perfectionner et devenir discipliné. Les directeurs semblent avoir acquis certaines de ces compétences et sont en train de mettre en pratique les leçons tirées de la formation sur le coaching, car la plupart des enseignants ont déclaré qu'ils étaient à l'aise avec le fait que leur directeur joue à la fois le rôle de coach et de superviseur. Certains enseignants interrogés ont même mentionné que le coaching avait amélioré leur relation avec le directeur, car les directeurs se rendent maintenant plus souvent dans leurs salles de classe.

Reflétant la bonne mise en œuvre des leçons tirées de la formation sur le coaching, les directeurs et les enseignants ont indiqué que les séances de coaching sont structurées premièrement avec l'observation de l'enseignant pendant une leçon LPT puis avec une séance de retour d'informations soit directement après la leçon ou après une pause pour éviter de d'interrompre la classe. Plusieurs directeurs ont souligné l'importance de l'auto-évaluation des enseignants au début de cette session de retour d'informations, afin d'assurer une discussion bilatérale. Comme indiqué dans la section sur le coaching fourni par les inspecteurs, certains directeurs ont également procédé à des tests rapides avec les enseignants, étant donné que les inspecteurs n'étaient pas disponibles pour le faire pendant la grève des inspecteurs.

Dans l'ensemble, les enseignants ont déclaré en majorité que le coaching était utile et les encourageait à persévérer, notamment parce que les directeurs avaient plus d'expérience

qu'eux. Quelques enseignants et directeurs interrogés ont déclaré avoir observé une progression et une amélioration des pratiques des enseignants grâce au coaching. Les enseignants ont décrit le coaching comme ayant aidé à clarifier ce qu'ils n'ont pas compris pendant la formation, certains qualifiant même les sessions de coaching de « continuation de la formation ». Pour les enseignants qui ne parlaient pas couramment la langue d'enseignement, la plupart ont mentionné que le coaching était très utile. Compte tenu de cette évaluation positive, de nombreux enseignants interrogés ont déclaré préférer le coaching fourni par les directeurs à celui fourni par les inspecteurs. Le personnel du MEN a également abordé ce sujet lors des entretiens avec les informateurs clés et a souligné l'importance des directeurs en tant que coachs, étant donné que les directeurs interagissent plus fréquemment avec les enseignants.

“ Il n’était jamais entré dans ma classe et depuis que le programme de la LPT a été initié il est fréquemment dans ma classe » - Enseignant à Kaolack

Résultat 10 : De nombreux directeurs ont du mal à coacher les enseignants et à s'occuper de leurs responsabilités quotidiennes. Les obstacles au coaching fourni par les directeurs incluent la disponibilité du directeur et la langue d'enseignement.

Les données EGRA Midline indiquent que seulement 50% des enseignants reçoivent deux sessions de coaching par mois (Tableau IV.5). 20% des enseignants n'ont reçu aucune visite de coaching fourni par le directeur entre janvier et mars. Cependant, lors des entretiens qualitatifs, la plupart des directeurs ont déclaré avoir coaché les enseignants 1 à 2 fois par mois - une fréquence également citée par les enseignants - certains notant qu'ils avaient reçu plus de coaching que nécessaire. Dans les cas où le coaching ne se produisait pas aussi souvent qu'il le devrait, les enseignants et les directeurs lors des entretiens qualitatifs ont indiqué que c'était probablement dû à la disponibilité des directeurs qui sont également enseignants ou qui ont des écoles avec plusieurs enseignants LPT.

Tableau IV.5. Fréquence du coaching fourni par les directeurs

Résultat	Moyenne	Erreur type
Rapporté par l'enseignant		
Reçoit au moins 2 visites du coach/directeur par mois (%)	57,6%	3,6%
Nombre de visites de coaching reçues du directeur, janvier à mars 2019:		
Aucune	16,9%	2,5%
1-2	24,4%	2,8%
3-4	33,1%	3,3%
5-6	22,0%	2,6%
Plus que 6	3,5%	0,9%
Rapporté par le directeur		
Fourni des séances de coaching (si un coach) (%)	98,8%	0,8%
Nombre de visites de coaching dans les classes de CI (si un coach)		
Aucune	5,6%	2,3%
1-2	15,6%	2,9%
3-4	31,9%	4,1%
5-6	31,7%	3,7%
Plus de 6	15,2%	2,8%
Nombre de visites de coaching dans les classes de CP (si un coach)		
Aucune	6,9%	1,6%
1-2	17,4%	3,8%
3-4	37,0%	5,2%
5-6	29,9%	4,8%
Plus de 6	8,8%	3,1%
Taille de l'échantillon (enseignant)	492	
Taille de l'échantillon (directeur)	241	

Source : Enquête EGRA SSME Enseignant et Directeur 2019

Notes : Les moyennes incluent les pondérations au niveau de l'école pour tenir compte des probabilités différentes de sélection des écoles selon les régions et les groupes linguistiques. Les tailles d'échantillon indiquées sont pour l'échantillon complet ; certains résultats peuvent avoir une taille d'échantillon plus petite en raison de données manquantes.

Parmi les enseignants, les enseignantes et les enseignantes urbaines semblaient recevoir plus de coaching que d'autres, sur la base des données EGRA Midline. Plus précisément, les enseignants hommes étaient 17% plus susceptibles que les enseignantes de déclarer ne recevoir aucune visite de coaching de leur directeur entre janvier et mars (22% contre 5%), tandis que les enseignantes étaient de 13% plus susceptibles d'avoir reçu 1 à 2 visites que les enseignants hommes (34% contre 21%). Il n'est pas immédiatement évident de comprendre pourquoi cela est le cas. En outre, les enseignants des communautés rurales étaient 18% plus susceptibles que les enseignants des communautés urbaines de ne rapporter aucune visite de coaching du directeur entre janvier et mars (19% contre 1%). Cela est probablement dû au fait que les écoles rurales sont beaucoup plus susceptibles d'avoir des directeurs qui enseignent également comparé aux écoles urbaines (31% contre 14%).

En général, le principal obstacle pour le coaching fourni par les directeurs était la disponibilité du directeur, en particulier pour les directeurs non déchargés. 77,5% des directeurs de l'échantillon EGRA Midline ont déclaré être non-déchargé, et environ 40% de ces directeurs enseignent des classes LPT (CI, CP ou les deux). C'est également le cas pour les écoles qui ont 2 ou 3 enseignants LPT, étant donné que le coaching est censé avoir lieu deux fois par mois pour chaque enseignant et que les directeurs ont d'autres tâches à accomplir. De plus, 17% des écoles de l'échantillon ont 2 ou 3 classes de CI et 16% ont 2 ou 3 classes de CP. Dans une école avec 2 classes de CI et 2 classes de CP (7% de l'échantillon), le directeur serait responsable de 8 sessions de coaching par mois. Le personnel de LPT et USAID a réitéré ce défi, notant que la disponibilité des directeurs pourrait devenir encore plus difficile une fois que la classe de CE1 serait ajoutée au programme.

La langue d'enseignement peut également être un obstacle à un coaching efficace fourni par les directeurs. En particulier, le coaching devient difficile lorsque le coach ne parle pas couramment la langue d'enseignement. Cependant, les enseignants dont les directeurs ne parlaient pas couramment la langue d'enseignement ont noté au cours des entretiens que le coach pouvait toujours aider avec les aspects pédagogiques.

Dans l'ensemble, les enseignants et les directeurs des entretiens qualitatifs souhaitent que le coaching soit plus fréquent. Pour que cela se produise, certains répondants ont indiqué que le directeur aurait besoin d'être déchargé. Les enseignants ont également convenu qu'il serait utile de disposer d'un coach supplémentaire pour augmenter la fréquence des sessions de coaching.

Résultat 11 : Certaines preuves suggèrent que les directeurs ont besoin de plus de formation et de conseils pour améliorer leurs compétences en coaching et de rappels des tâches administratives requises à la suite des sessions de coaching.

Les enseignants interrogés ont noté que le coaching pouvait parfois être perturbant. Certains enseignants ont noté que le directeur viendrait rendre visite au milieu de la leçon et qu'il devrait recommencer la leçon à des fins de coaching. Certains enseignants ont noté que le directeur venait rendre visite au milieu de la leçon et que les enseignants devaient recommencer la leçon à des fins de coaching. Un enseignant a mentionné qu'il était gêné de recevoir le coaching devant ces élèves. Quelques directeurs interrogés ont mentionné qu'ils effectuaient souvent le coaching en dehors des cours afin d'éviter ces problèmes. Cependant, les directeurs peuvent avoir besoin d'un soutien et de conseils supplémentaires en matière de logistique de coaching afin de déterminer le meilleur moment et le meilleur emplacement pour le coaching, ainsi que la manière de coacher de manière non perturbatrice. Les observations tirées des observations de coaching de LPT montrent également certaines lacunes dans les compétences de coaching des directeurs. D'après l'observation de 40 coaches différents, LPT a constaté que seulement 10% des coaches démontraient une parfaite maîtrise de l'enseignement de lecture en premières années et de coaching et que seuls 57% environ maîtrisaient au moins 80% des éléments observés.

Les directeurs-coachs sont également responsables de remplir et de soumettre les fiches de coaching une fois la séance de coaching terminée. Cependant, alors que la plupart des directeurs lors des entretiens qualitatifs ont mentionné qu'ils utilisaient la fiche ou l'outil de coaching, peu

ont explicitement mentionné l'avoir envoyée à leur IEF. Si les directeurs ne soumettent pas ces outils au bureau approprié, cela peut expliquer pourquoi les inspecteurs ne produisent pas de rapports de coaching suffisamment détaillés pour que LPT puisse comprendre si et comment le coaching s'effectue. Le personnel de LPT et du MEN a également indiqué que les directeurs ne fournissaient pas ces outils avec suffisamment de détails et ne partageaient pas les informations à temps afin de générer des données de suivi et d'évaluation utiles. Toutefois, comme le notent le personnel de LPT et du MEN lors des entretiens avec les parties prenantes, des plans sont en place pour atténuer ces problèmes et permettre une meilleure circulation des données entre les directeurs aux IEFs aux IAs à LPT. Le personnel de LPT a suggéré d'améliorer ce processus en demandant au CODEC de collecter les outils tous les mois ou même toutes les semaines et en fournissant davantage de véhicules au personnel local de suivi et d'évaluation de LPT. L'appui du MEN en termes de collecte de données institutionnelles serait également utile pour soutenir LPT et assurer la durabilité une fois le projet terminé.

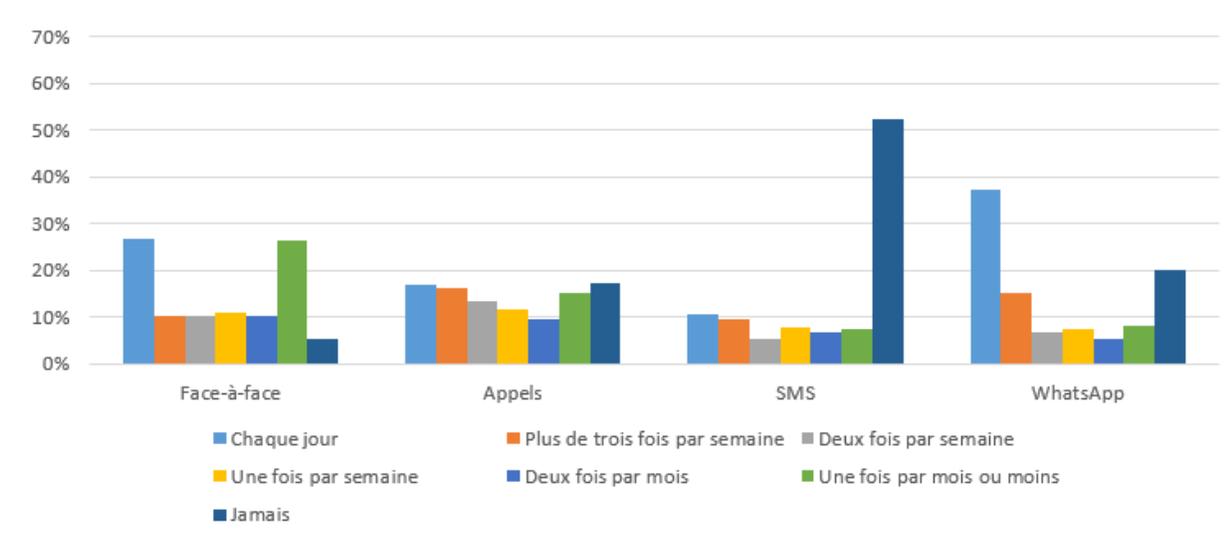
4. Coaching à l'école et dans les réseaux d'écoles

Résultat 12 : La communication entre enseignants, directeurs et inspecteurs se fait régulièrement par le biais de réunions formelles en personne (CAP Internes et Externes et CODEC) et de canaux informels basés sur la technologie (WhatsApp, appels, SMS). Le déploiement de la Flotte dans certaines régions a également facilité l'utilisation de la technologie pour l'apprentissage entre pairs.

Presque tous les enseignants (98%) sont en contact avec leurs collègues pour discuter de LPT, par divers moyens, notamment par des interactions en personne, avec des appels téléphoniques, et avec des SMS et WhatsApp. Les données quantitatives montrent que les enseignants communiquent quotidiennement avec les autres enseignants, plus par WhatsApp que par toute autre forme de communication. Ceci est suivi par l'interaction en personne, des appels et des SMS. Environ 79% des enseignants déclarent utiliser WhatsApp au moins occasionnellement pour communiquer avec des collègues, contre seulement 51% utilisant des SMS (Figure IV.3). Bien que de nombreuses écoles ne disposent pas d'infrastructures technologiques, l'accès à l'électricité et aux téléphones reste élevé : 84% des enseignants disposent d'un smartphone et 21% d'un téléphone basique⁴. 100% des enseignants des zones urbaines ont un endroit où charger leur téléphone, contre 84% des zones rurales.

⁴ Les enseignants peuvent avoir plus d'un téléphone.

Figure IV.3. Communication entre pairs



Taille de l'échantillon (enseignants) : 492

Source : Enquête EGRA SSME Enseignant 2019

Notes : Les moyennes incluent les pondérations au niveau de l'école pour tenir compte des probabilités différentes de sélection des écoles selon les régions et les groupes linguistiques. Les tailles d'échantillon indiquées sont pour l'échantillon complet ; certains résultats peuvent avoir une taille d'échantillon plus petite en raison de données manquantes.

La communication entre directeurs et entre inspecteurs s'effectue également par divers moyens. Les interactions entre directeurs sont moins fréquentes que les interactions entre enseignants et, en dehors des réunions en personne informelles, se produisent principalement par le biais d'appels, de WhatsApp, de CAP Externe et du CODEC. Les interactions entre inspecteurs sont fréquentes et se produisent principalement par le biais d'appels, de WhatsApp et d'emails. Selon des entretiens qualitatifs, presque tous les inspecteurs disposent du WiFi, d'ordinateurs et de smartphones.

Avoir accès à la Flotte facilite beaucoup la communication entre pairs. Les données EGRA Midline montrent que la fréquence des appels téléphoniques, des SMS et de WhatsApp est nettement plus élevée dans les régions pilotes TIC que dans les régions pilotes non-TIC. Par exemple, 29% des enseignants dans les régions pilotes TIC déclarent téléphoner quotidiennement, contre 8% seulement des enseignants des régions pilotes non-TIC (Tableau IV.6). De même, 50% des enseignants des régions pilotes TIC utilisent WhatsApp quotidiennement, contre 28% des enseignants des régions pilotes non-TIC.

Tableau IV.6. Utilisation de la technologie dans les régions pilotes TIC (rapporté par les enseignants)

Résultat	Régions pilotes TIC	Régions pilotes non-TIC	Valeur de probabilité de la différence
Fréquence des appels téléphoniques avec des enseignants/collègues			
Chaque jour	29,1% (5,6%)	8,4% (2%)	0,00058
Plus de deux fois par semaine	23% (4,1%)	11,5% (2,5%)	0,01592
Deux fois par semaine	20% (4,2%)	8,4% (1,8%)	0,01098
Une fois par semaine	8,7% (2,8%)	13,5% (2,4%)	0,20251
Deux fois par mois	9,6% (3,2%)	9,5% (1,9%)	0,96720
Une fois par mois ou moins	7% (2,6%)	21,2% (2,9%)	0,00028
Jamais	2,5% (1,1%)	27,6% (3,1%)	0,00001
Fréquence des SMS avec des enseignants/collègues			
Chaque jour	16% (4,6%)	6,8% (1,6%)	0,06337
Plus de deux fois par semaine	9,7% (3,4%)	9,8% (2,7%)	0,98596
Deux fois par semaine	4,3% (2,1%)	6,1% (1,6%)	0,50351
Une fois par semaine	7% (2,5%)	8,5% (2,1%)	0,65778
Deux fois par mois	8,6% (4,2%)	5,4% (1,5%)	0,47303
Une fois par mois ou moins	3,9% (1,7%)	9,7% (2,1%)	0,03248
Jamais	50,5% (6%)	53,8% (4%)	0,64663
Fréquence de messages WhatsApp avec des enseignants/collègues			
Chaque jour	49,7% (5,7%)	28,3% (3,2%)	0,00115
Plus de deux fois par semaine	13,2% (3,7%)	16,3% (2,6%)	0,48155
Deux fois par semaine	3,2% (1,9%)	9,1% (2,3%)	0,04989
Une fois par semaine	8% (3,2%)	7,3% (1,7%)	0,86000
Deux fois par mois	5,4% (2,6%)	5,4% (1,5%)	0,99559
Une fois par mois ou moins	8,4% (3,2%)	7,9% (2%)	0,88787
Jamais	12,2% (3%)	25,7% (3,1%)	0,00195
Taille de l'échantillon (enseignants)	206	286	

Source : Enquête EGRA SSME Enseignant 2019

Notes : Le tableau indique les pourcentages moyens pour chaque variable, suivis des erreurs types entre parenthèses. Les moyennes incluent les pondérations au niveau de l'école pour tenir compte des probabilités différentes de sélection des écoles selon les régions et les groupes linguistiques. Nous avons testé les différences de moyennes de groupe en utilisant des tests t bilatéraux. Les tailles d'échantillon indiquées sont pour l'échantillon complet ; certains résultats peuvent avoir une taille d'échantillon plus petite en raison de données manquantes.

Résultat 13 : L'apprentissage et le soutien entre pairs, que ce soit en personne ou en utilisant les TIC, ont permis aux enseignants et aux directeurs de se sentir plus soutenus et mieux en mesure d'accomplir leur travail.

Nos résultats qualitatifs montrent que le coaching entre pairs peut être particulièrement important pour les enseignants qui ne parlent pas couramment la langue d'enseignement et pour les enseignants et les directeurs avec moins d'expérience. Les appels sont souvent utilisés pour discuter de questions de pédagogie, et les enseignants ont spécifiquement indiqué qu'ils apprécient la possibilité de consulter un groupe plus grand pour obtenir de l'aide et du soutien via WhatsApp ou la Flotte. La création de groupes WhatsApp au cours de la formation des enseignants a été mentionnée en tant que facilitateur du coaching entre pairs. La Flotte a permis aux enseignants et aux directeurs de communiquer entre régions, et en particulier avec les enseignants d'écoles de même langue.

*« Je peux rencontrer un blocage donc là je prends mon téléphone j'appelle un autre directeur pour qu'il me donne une béquille pour dépasser ce blocage » -
Directeur à Kaolack*

Résultat 14 : Les inspecteurs, les directeurs et les enseignants considèrent que les sessions de CAP et CODEC sont des forums importants pour le partage d'informations, le retour d'informations et les bonnes pratiques, bien que la présence des inspecteurs à ces réunions ait été inégale.

« A chaque fois qu'un enseignant peut avoir des difficultés, il soumet ça au groupe et on intervient. » - Enseignant à Diourbel

« Vraiment avec le groupe WhatsApp LPT, c'est la formation continue. » - Enseignant à Kaolack

Dans le système éducatif sénégalais existant, les CAP tenus à la fois à l'intérieur de l'école et à l'extérieur avec un groupe d'écoles, ainsi que le CODEC, jouent un rôle important dans le développement professionnel continu des enseignants et des directeurs. Les enseignants doivent travailler quatre heures par mois en

dehors de la salle de classe, dont une partie devrait être consacrée aux sessions de CAP. Les CAP Internes devraient avoir lieu tous les mois dans l'école et sont dirigés par le directeur. Les CAP Externes ont lieu une fois par trimestre pendant l'année scolaire et devraient être dirigés par l'inspecteur, une personne-ressource ou un directeur d'école formé et expérimenté. Bien que ces structures soient institutionnalisées, dans la pratique, la mise en œuvre des CAP Internes et Externes a varié selon les écoles et les groupes d'écoles (Chemonics 2017a). L'un des objectifs de LPT est de renforcer le rôle des CAP dans la formation continue et le coaching pendant l'année scolaire.

Le CODEC est une association de directeurs qui se réunit périodiquement pendant l'année scolaire. Le but de cette réunion est de permettre aux directeurs de rencontrer leurs pairs et d'examiner des thèmes importants. Les directeurs utilisent le CODEC pour organiser et planifier les sessions de CAP Externes, ainsi que pour rapporter les activités et les résultats de chaque CAP Externe (Lecture Pour Tous 2019a).

Les inspecteurs, les directeurs et les enseignants ont tous un rôle différent à jouer au sein de ce système, et leur participation et leur expérience des CAP et du CODEC diffèrent. Nos résultats de la collecte de données qualitatives montrent que :

- **Le CAP Externe et le CODEC sont des lieux importants pour le partage et la collecte d'informations par les inspecteurs, mais ils ne sont pas toujours présents.** Lors de plusieurs entretiens, les inspecteurs ont indiqué qu'ils ne participaient pas toujours aux CAP Externes, citant principalement la grève des inspecteurs, ce qui laisse les directeurs (les "super coachs") responsables de ces réunions. Lorsque les inspecteurs sont présents, les résultats qualitatifs suggèrent que les CAP Externes aident les inspecteurs à visualiser les problèmes qui se produisent dans plusieurs écoles pour pouvoir les signaler à LPT. Le CODEC a également servi de point de collecte de données : quelques inspecteurs ont déclaré qu'ils collectaient les données relatives aux directeurs à partir de l'outil de coaching et la grille d'observation, compilaient ces données au niveau IEF ou IA, puis les partageaient avec LPT. Un inspecteur a mentionné avoir utilisé les données du CODEC pour informer son coaching - il les examine et discute avec les directeurs-coachs de problèmes spécifiques dans leurs écoles.
- **Le CAP externe et le CODEC sont très importants pour les directeurs et ils profitent des possibilités d'apprentissage et de communication.** D'après nos constatations qualitatives, les CAP Externes ont lieu environ trois fois par an (comme prévu) et constituent l'une des rares occasions au cours desquelles les directeurs peuvent rencontrer d'autres directeurs. Les directeurs utilisent ces sessions pour présenter ou clarifier du matériel, trouver des solutions aux problèmes et des modéliser le coaching pour recevoir des commentaires de leurs pairs. Les directeurs ont aussi noté que le CODEC était un espace pour recevoir des informations sur LPT, noter les difficultés rencontrées avec le programme et partager les expériences entre directeurs.
- **De même, les enseignants signalent que les CAP Internes et Externes servent à renforcer et à modéliser les concepts issus des formations LPT.** Les sessions CAP Externes sont principalement utilisées pour clarifier et modéliser les concepts pédagogiques et pour discuter des défis et des améliorations potentielles. Les directeurs et les enseignants ont déclaré que les sessions étaient une occasion pour les directeurs et les inspecteurs de comprendre les opinions et les méthodes divergentes des participants au CAP, puis de s'assurer que tout le monde respecte les meilleures pratiques de LPT. Les enseignants qui ne parlent pas couramment la langue d'enseignement ou dont les coachs ne parlent pas couramment cette langue tiennent particulièrement à assister à ces réunions, car ils peuvent trouver un soutien. De même, les sessions CAP Internes servent également à la modélisation et au renforcement, et offrent aux directeurs la possibilité de

« C'est à l'occasion de la cellule mère que nous faisons ces partages. [...] Cette relation est une relation très importante, nous l'exploitons entre directeur. » - Directeur à Fatick

« C'est un moment intense d'échange. » - Enseignant à Matam

corriger des comportements ou des pratiques spécifiques qu'ils ont observées. Les directeurs ont indiqué que le CAP Interne était utile pour les enseignants qui n'avaient pas reçu de formation ou lorsqu'un directeur venait de recevoir une formation et souhaitait partager le matériel. En général, les enseignants souhaiteraient que les sessions soient plus longues.

Résultat 15 : L'utilité des CAP Internes et Externes en tant que mode de développement professionnel continu pour les enseignants et les directeurs LPT peut être limitée par le fait que ces sessions ne sont pas uniquement destinées aux enseignants LPT.

Dans les écoles avec un seul enseignant LPT, les enseignants ont déclaré que la conversation au cours du CAP Interne se focalisait rarement sur LPT. Bien que le MEN ait demandé qu'au moins trois sessions CAP Externes incluent des informations sur le programme de formation LPT, le temps consacré à LPT varie d'une session CAP à l'autre (Chemonics 2019c). Cela est peut-être dû en partie au fait que l'annonce du MEN a été faite après que plusieurs groupes aient créé leur plan d'action CAP Externe, ce qui rend difficile l'inclusion de sessions axées sur le LPT. Au cours des entretiens, le personnel de LPT a expliqué comment le MEN devrait être explicite quant à l'inclusion de sujets liés à LPT dans la planification du CAP Externe (même s'il ne s'agit pas uniquement des enseignants de CI et de CP participant au CAP) au début de l'année scolaire.

Résultat 16 : Les facteurs qui affectent la participation aux sessions CAP Internes et Externes incluent le sexe et le niveau d'expérience du directeur.

Il semble que la mise en œuvre des activités LPT dans les sessions CAP et l'accès aux sessions CAP restent un défi. Dans les données EGRA Midline, plus d'enseignants et de directeurs ont déclaré avoir participé aux CAP Externes qu'aux CAP Internes (89% contre 70% pour les enseignants, 91% contre 76% pour les directeurs). Les directeurs moins expérimentés (1 à 2 ans) étaient nettement moins susceptibles d'avoir participé aux CAP Internes ou Externe que les directeurs comptant plus de 2 ans d'expérience. En fait, seulement 54% des directeurs ayant entre un et deux ans d'expérience ont déclaré avoir participé à un CAP Interne dans leur école. Étant donné que les CAP Internes doivent être organisés et dirigés par les directeurs d'école, cela peut indiquer un manque de compréhension de la manière/du moment d'organiser ces sessions ou un manque de capacité à le faire.

L'accès aux CAP Externes semble également varier en fonction du sexe de l'enseignant. Lors des entretiens qualitatifs, plusieurs enseignantes ont suggéré qu'il serait plus facile pour elles d'assister aux sessions de CAP Externes si elles avaient lieu pendant la semaine, étant donné les responsabilités familiales du week-end. Ces données sont corroborées par les données EGRA Midline, qui montrent que les enseignants de sexe masculin sont légèrement plus susceptibles de participer aux CAP Externes (92% contre 81%, valeur $p = 0,0732$). La participation aux CAP Externe n'est pas très différente entre les hommes et les femmes.

Résultat 17 : Il semble y avoir des opportunités pour intégrer les TIC dans le coaching, y compris dans la collecte de données et pour surmonter les obstacles de distance et de logistique.

Les TIC offrent l'occasion d'améliorer la collecte d'informations au niveau des inspecteurs. Les résultats de la collecte de données qualitatives montrent que le CODEC offre aux inspecteurs un moyen de collecter des données qu'ils peuvent utiliser pour résoudre des problèmes spécifiques avec les directeurs et les enseignants. Cependant, compte tenu de la fréquence limitée des sessions du CODEC, les inspecteurs pourraient bénéficier d'un retour d'information en temps réel sur ce qui se passe dans leurs écoles et sur les modalités pour l'amélioration du coaching et de l'enseignement. Les entretiens avec LPT et le MEN révèlent que LPT est conscient de cette opportunité et envisage de distribuer des tablettes aux IEF et de déployer le système Telerivet, ce qui permettra à LPT d'administrer des questionnaires afin de recueillir des informations sur les défis auxquels les enseignants sont confrontés. Cette information pourrait aider les inspecteurs à planifier la couverture du contenu lors des CAP Externes et aider les directeurs à mieux coacher les enseignants de leurs écoles.

Les TIC sont utiles aux inspecteurs et aux directeurs en général, car elles permettent aux utilisateurs de communiquer et de partager des informations sur de grandes distances et en temps réel. Certains inspecteurs ont déclaré avoir effectué du coaching par appel, ce qui permettait de surmonter les obstacles liés à la distance et à la logistique. Les TIC aident également les inspecteurs et les directeurs à partager des fichiers en cas de retard dans la livraison des fichiers en papier. Bien que certains directeurs et inspecteurs utilisent activement les TIC à ces fins, une partie du potentiel reste inexploité. Par exemple, la plupart des directeurs ignorent le contenu disponible sur la plateforme SIMEN.

Les TIC peuvent non seulement améliorer la quantité d'informations dont disposent les inspecteurs sur ce qui se passe dans leurs écoles, mais elles peuvent également faciliter le flux d'informations vers LPT et améliorer le suivi général des activités de coaching. Le déploiement du système Telerivet au cours de l'année scolaire 2019-2020 aidera LPT à comprendre si les enseignants reçoivent du coaching, la fréquence du coaching et s'ils le jugent utile. Le personnel du MEN a également hâte d'améliorer le suivi et l'évaluation du coaching via le système Telerivet afin de prendre des décisions éclairées au niveau du Ministère. LPT sera en mesure de soutenir les activités de coaching grâce à des outils de coaching numérisés et à des vidéos de modélisation. Le personnel de LPT a également déclaré espérer que la distribution de tablettes au niveau de l'IEF aidera LPT à recevoir des données de suivi et d'évaluation plus fréquentes. Malgré ces opportunités, certains membres du personnel de LPT ont exprimé leurs préoccupations quant à la qualité organique des outils numérisés et au fardeau de la technologie pour le personnel des écoles.

V. Conclusions et recommandations

Dans cette section, nous résumons les principales conclusions de la Phase I et discutons des moyens possibles de remédier aux obstacles identifiés en modifiant le modèle de coaching de LPT.

Résumé des principaux résultats

Un examen des données quantitatives sur le projet et des entretiens avec des enseignants, des directeurs, des inspecteurs, le personnel du MEN, LPT et USAID ont révélé plusieurs conclusions positives concernant l'approche de coaching du LPT :

- Les inspecteurs comprennent les responsabilités et les objectifs associés au rôle du coach. Ils comprennent également les principales différences entre les rôles de coach et de superviseur.
- Les directeurs coachent régulièrement les enseignants et leur rôle de supervision ne constitue pas un obstacle à un coaching efficace.
- L'appui et l'apprentissage entre pairs sont considérés comme des atouts précieux pour les enseignants et les directeurs. Ils sont facilités par les outils TIC que LPT a commencé à déployer, tels que la Flotte.
- Les CAP Internes et Externes et le CODEC, le cas échéant, constituent une source supplémentaire de renforcement régulier des formations et sont importants pour les enseignants et les directeurs. Ils constituent également une source d'information précieuse pour les inspecteurs, leur permettant de communiquer sur ce qui se passe dans les écoles et où les enseignants et les directeurs ont besoin d'un soutien supplémentaire par rapport à LPT.
- Les enseignants apprécient et bénéficient du coaching qu'ils reçoivent. Les enseignants ont déclaré que le coaching avait permis de clarifier ce qu'ils ne comprenaient pas dans la formation et avait permis d'améliorer les relations avec les directeurs. Le coaching des directeurs et l'apprentissage entre pairs fournissaient un soutien indispensable aux enseignants qui ne parlaient pas couramment la langue d'enseignement.

En même temps, nos résultats montrent que la mise en œuvre du modèle de coaching de LPT présente certains défis, notamment les suivants :

- Le modèle en cascade de formation des formateurs pour la formation sur le coaching nécessite l'expertise et la participation intensive des inspecteurs et a du mal à fonctionner efficacement s'ils ne sont pas disponibles.
- La structure hiérarchique du système éducatif sénégalais influe à la fois sur la manière dont les inspecteurs perçoivent leur rôle et celui des directeurs au sein de LPT (ils ne sont pas toujours d'accord avec les rôles de coaching définis par LPT) et sur la façon dont les enseignants perçoivent le coaching d'inspecteurs (certains sont stressés par les visites des inspecteurs).

- Ce manque de disponibilité et d'adhésion des inspecteurs signifie que les directeurs non déchargés et les directeurs-coachs manquent d'opportunités pour améliorer leur efficacité.
- De nombreux enseignants bénéficient du coaching, mais les directeurs, en particulier ceux qui ne sont pas déchargés et ceux qui travaillent dans des écoles comptant plusieurs enseignants LPT, ont du mal à trouver le temps nécessaire pour coacher les enseignants.
- Le manque d'information sur plusieurs fronts entrave le potentiel du modèle de coaching. Les inspecteurs ont peu d'occasions de rassembler des informations sur les défis et les problèmes rencontrés dans les écoles, et encore moins d'utiliser ces informations pour mieux soutenir les enseignants/directeurs. LPT dispose d'informations limitées sur les points suivants : si, quand et où se déroule le coaching, la qualité du coaching dispensé et quels éléments du curriculum posent des problèmes pour les enseignants.
- Les CAP Internes et Externes et le CODEC, bien qu'utiles pour certains directeurs et enseignants, ne constituent pas une source optimale de développement professionnel continu pour les enseignants et les directeurs LPT en raison de la mise en œuvre inégale dans les communautés, des difficultés auxquelles certains enseignants sont confrontés pour participer aux CAP Externes et du manque de concentration sur le programme LPT.

Opportunités pour l'amélioration

L'examen de la littérature par RF MERL et les résultats de cette recherche formative suggèrent que des modifications au modèle de coaching LPT pourraient être efficaces pour atténuer certains des obstacles à un coaching efficace. Nous recommandons que LPT et USAID considèrent les possibilités suivantes pour adapter le modèle de coaching actuel de LPT lors de la planification du coaching au cours de la prochaine année scolaire. Nous fournissons également quelques exemples illustratifs de modifications potentielles qui pourraient être intégrées pour aider LPT à améliorer le modèle de coaching. Ces modifications pourraient être testées par RF MERL au cours de la Phase II pour déterminer si elles sont efficaces pour améliorer la qualité du coaching.

Opportunité 1 : Poursuivre les projets visant à élargir le rôle des TIC dans le modèle de coaching de LPT. Notre analyse révèle que les TIC peuvent potentiellement améliorer le coaching de plusieurs manières. Les enseignants ont adopté le coaching, certains souhaitant un soutien supplémentaire. Ils utilisent également déjà les TIC pour l'appui et l'apprentissage entre pairs. Ces conditions rendent probable que les enseignants utiliseront et bénéficieront d'un soutien supplémentaire fourni par les TIC, ce qui pourrait permettre d'atténuer plusieurs des problèmes évoqués ci-dessus.

La distribution et l'utilisation de tablettes, qui comprendront des fonctionnalités telles que des vidéos illustrant de bonnes techniques en salle de classe et la possibilité de collecter des données de coaching par voie électronique, ainsi que le système Telerivet, qui comprendra des fonctionnalités telles que des réseaux formalisés et la possibilité de poser des questions à des pairs et à des superviseurs, devraient continuer à être poursuivis en tant que composante importante du modèle de coaching de LPT. RF MERL pourrait exploiter les plans existants de LPT

pour tester les tablettes dans un nombre limité d'écoles afin de comparer le coaching avec Telerivet au coaching avec Telerivet plus les tablettes.

Opportunité 2 : Prendre des mesures pour améliorer la fréquence et la qualité des données auxquelles les inspecteurs et LPT ont accès, et garantir une utilisation appropriée de ces données. L'approche actuelle, dans laquelle les directeurs soumettent chaque mois des formulaires en papier aux inspecteurs pour qu'ils les analysent, fait face à des problèmes logistiques. Le CAP Externe et le CODEC peuvent également être utilisés pour agréger des données, bien qu'ils ne se produisent pas actuellement avec la fréquence nécessaire pour que les données de coaching soient partagées et analysées. Les TIC peuvent potentiellement améliorer la transmission des données, mais uniquement si les directeurs veulent et sont capables d'inscrire des données de coaching et d'autres données au niveau de l'école sous forme électronique. Etant donné que les directeurs disposant de peu de temps et potentiellement de compétences technologiques limitées, un modèle reposant sur une saisie de données importante au niveau de l'école devrait être testé pour sa faisabilité. L'amélioration de la transmission des données des directeurs aux inspecteurs ne renforcera le coaching que si les inspecteurs l'utilisent pour informer et orienter les directeurs dans le but d'améliorer leur coaching (en personne ou à travers un contenu personnalisé dans les CAP Externes et CODEC).

LPT devra probablement travailler avec les inspecteurs pour faciliter l'analyse de ces données, déterminer les réponses appropriées en fonction de l'analyse et encourager les actions autour de la réponse appropriée. Bien que le flux de données ait été limité jusqu'à présent, le personnel de LPT a indiqué qu'il était prévu d'améliorer la collection de données au cours de la prochaine année scolaire pour éclairer l'analyse et l'action au niveau des IEFS, des IAs et de LPT. Dans le cadre de la Phase II, RF MERL et LPT pourraient tester une ou plusieurs stratégies visant à améliorer la qualité et l'application des données de coaching, telles que l'introduction de modules de formation pour les inspecteurs sur l'analyse des données de coaching ou la modification de l'interface utilisateur utilisée par les directeurs pour saisir leurs données de coaching.

Opportunité 3 : Envisager d'autres moyens de renforcer l'appui (en particulier le coaching) dont bénéficient les directeurs pour s'assurer qu'ils fournissent aux enseignants un coaching de qualité compte tenu de la capacité limitée des inspecteurs à visiter les écoles. L'inspection groupée est un modèle qui pourrait être utilisé pour augmenter le nombre de visites d'inspecteurs dans les écoles. Il pourrait s'avérer plus efficace s'il est programmé de manière à ce que les inspecteurs puissent observer le coaching fourni par les directeurs dans un délai de 1 à 2 mois après la formation. Recevoir des commentaires relativement tôt dans l'année scolaire pourrait également améliorer la qualité du coaching fourni par les directeurs. LPT pourrait aussi travailler avec le MEN pour le sensibiliser au principe que les directeurs peuvent être des coachs efficaces avec un soutien approprié. LPT pourrait également envisager d'autres options qui ne figurent pas actuellement dans la conception, telles qu'un soutien pour les coachs à un niveau

central, en personne ou par vidéo. Une ou plusieurs de ces options pourraient être testées par RF MERL et LPT lors de la phase II.

Opportunité 4 : Soutenir et tenir compte des coachs qui sont incapables de fournir le nombre requis de séances de coaching tel qu'il est actuellement conçu, et envisager d'autres méthodes pour offrir aux enseignants le nombre de séances coaching souhaité. Les directeurs font face à des défis importants pour coacher chaque enseignant de lecture en premières années deux fois par mois, un obstacle qui deviendra de plus en plus difficile à mesure que le nombre de classes de LPT augmentera. Cependant, réduire la fréquence requise de coaching n'est pas une solution souhaitable pour résoudre ce problème. Les options alternatives incluent une plus grande utilisation de CAP Interne pour le coaching par d'autres enseignants de l'école et de CAP Externe pour le coaching des directeurs d'écoles où les directeurs ont plusieurs enseignants à coacher. Dans les écoles où les directeurs ne sont pas déchargés, l'inspecteur ou une autre personne jouant le rôle de coach peut être en mesure de combler une partie des séances de coaching manquantes. Ces modèles alternatifs, associés à un déploiement complet du système Telerivet auprès des enseignants, peuvent améliorer la qualité du coaching et garantir à tous les enseignants au moins un peu de coaching. Celles-ci peuvent également représenter des options viables pour les tests au cours de la Phase II. Quelle que soit la méthode choisie, une planification minutieuse au début de l'année scolaire sera nécessaire pour déterminer qui a besoin d'un soutien supplémentaire en matière de coaching.

VI. Prochaines étapes

L'objectif de ce mémo est de documenter l'état des activités de coaching au sein du LPT et de passer en revue la littérature afin de déterminer s'il existe d'autres modèles de coaching que LPT pourrait tester lors de la prochaine année scolaire 2019/2019.

Dans la prochaine étape, RF MERL souhaite organiser un *Learning Check* virtuel avec LPT et USAID pour discuter de ces résultats, ainsi que des options potentielles pour des modèles de coaching alternatifs à tester pendant l'année scolaire 2019/2020. RF MERL utilisera ensuite les commentaires et les idées discutés lors du *Learning Check* et en réponse à ce mémo pour proposer un plan pour tester de manière rigoureuse un ou deux modèles de coaching alternatifs (en plus du modèle existant de LPT) au cours de la prochaine année scolaire.

Références

- Bean, Rita M. 2014. *The power of coaching: Improving early grade reading instruction in developing countries: Final report*. Report produced for the United States Agency for International Development. Silver Spring, MD: Aguirre Division of JBS International, Inc. Retrieved from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JV67.pdf
- Blitz, C. L. (2013). Can online learning communities achieve the goals of traditional professional learning communities? What the literature says. (REL 2013–003). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Borkum Evan, Anitha Sivasankaran, Swetha Sridharan, Dana Rotz, Sukhmani Sethi, Mercy Manoranjini, Lakshmi Ramakrishnan, and Anu Rangarajan. Evaluation of the Information and Communication Technology (ICT) Continuum of Care Services (CSS) Intervention in Bihar. Report Submitted to : Bill and Melinda Gates Foundation, May 8, 2015.
- Bruns, Barbara. Leandro Costa, and Nina Cunha. July 2017. *Through the Looking Glass Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?* World Bank Policy Research Working Paper 8156.
- Cabell, Sonia, Laura M. Justice, Shayne B. Piasta, Stephanie M. Curenton, Alice Wiggins, Khara Pence Turnbull, and Yaacov Petscher. “The Impact of Teacher Responsivity Education on Preschoolers’ Language and Literacy Skills”. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 20, pp. 315–330, November 2011.
- Chemonics International. “Training Plan: USAID/All Children Reading.” Dakar, Senegal: Chemonics International. Report submitted to USAID. August 7, 2017a.
- Chemonics International. “Lecture Pour Tous: Annual Report Year 2.” Dakar, Senegal: Chemonics International. 2018
- Chemonics International. “Lecture Pour Tous: Quarterly Report Year 3 Quarter 1: September 1, 2018 to December 31, 2018”. Report submitted to USAID. January 31, 2019a.
- Chemonics International. “Lecture Pour Tous: Quarterly Report Year 3 Quarter 2: January 1, 2019 to March 31, 2019.” Report submitted to USAID. April 30, 2019b.
- Chemonics International. “Lecture Pour Tous: Quarterly Report Year 3 Quarter 3: April 1, 2019 to June 30, 2019.” Report submitted to USAID. July 31, 2019c.
- Cilliers, Jacobus, Brahm Fleisch, Cas Prinsloo, Stephen Taylor. 2018. “How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching.”

- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. *PROFESSIONAL LEARNING IN THE LEARNING PROFESSION: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Published by the National Staff Development Council and The School Redesign Network at Stanford University as part of their multi-year study, *The Status of Professional Development in the United States*, February 2009.
- Ganimjan, Alejandro J. and Richard J. Murnane. 2016. "Improving Education in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations." *Review of Educational Research* 86(3): 719-55
- Gove, Amber, Medina Korda Poole, & Benjamin Piper, "Designing for scale: Reflections on rolling out reading improvement in Kenya and Liberia." In A. Gove, A. Mora, & P. McCardle (Eds.), *Progress toward a literate world: Early reading interventions in low-income countries*, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 155, 77–95, 2017, <https://doi.org/10.1002/cad.20195>.
- Hoesein, ETTY Marjati 2015. "Using Mobile Technology And Online Support To Improve Language Teacher Professionalism." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 192 (2015): 491-497.
- JBS International, 2014. "The Power of Coaching: Improving Early Grade Reading Instruction in Developing Countries." Submitted to USAID. Retrieved from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JV67.pdf.
- Joyce, Bruce R., and Beverly Showers. *Power in Staff Development through Research on Training*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va. 1983.
- Jukes, Matthew C. H., Elizabeth L. Turner, Margaret M. Dubeck, Katherine E. Halliday, Hellen N. Inyega, Sharon Wolf, Stephanie Simmons Zuilkowski, and Simon J. Brooker. "Improving Literacy Instruction in Kenya Through Teacher Professional Development and Text Messages Support: A Cluster Randomized Trial." *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2017, VOL. 10, NO. 3, 449–481. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1221487>
- Kennedy, M. M. (2016), 'How does professional development improve teaching?', *Review of Educational Research* 86(4), 945–980.
- Knight, David S. "Assessing the Cost of Instructional Coaching." *Journal of Education Finance* 38, no. 1 (2012): 52-80. <https://muse.jhu.edu/>.
- Kotze, Janeli, Brahm Fleisch, and Stephen Taylor. "Alternative forms of early grade instructional coaching: Emerging evidence from field experiments in South Africa." *International Journal of Educational Development*. 66 (2019) 203–213. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.004>

- Kraft, M.A. & Gilmour, A. (2016) Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 711-753.
- Kraft MA, Blazar D, Hogan D. [The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence](#). *Review of Educational Research* [Internet]. 2018; 88 (4) :547-588.
- Lecture Pour Tous. "Plan opérationnel du coaching 2018-2019." » Dakar, Senegal: Chemonics International. February 2019a.
- Lecture Pour Tous. "Options TIC et recommandations pour le développement professionnel des enseignants." Dakar, Sénégal. July 12, 2019b.
- Lecture Pour Tous. «Evaluation des éléments d'observation de l'activité de coaching. » Unknown date.
- Moore, A.-M., Gove, A., & Tietjen, K. (2017). Great expectations: A framework for assessing and understanding key factors affecting student learning of foundational reading skills. In A. Gove, A. Mora, & P. McCardle (Eds.), *Progress toward a literate world: Early reading interventions in low-income countries, New Directions for Child and Adolescent Development*, 155, 13–30.
- New Teacher Center. "Designing Effective Instructional Coaching Programs." Webinar conducted at Mathematica Policy Research, Jan 8, 2019. Available at: <https://www.mathematica-mpr.com/video/designing-instructional-coaching-for-teachers>.
- Papay, John P., Eric S. Taylor, John H. Tyler, Mary Laski. Learning Job Skills from Colleagues at Work: Evidence from a Field Experiment Using Teacher Performance Data, NBER Working Paper 21986, February 2016, <http://www.nber.org/papers/w21986>.
- Pflepsen, Alison. 2019. *Coaching in early grade reading programs: Evidence, experiences and recommendations. A Global Reading Network Resource*. Prepared by University Research Co., LLC. (URC) under the Reading within REACH initiative for USAID's Building Evidence and Supporting Innovation to Improve Primary Grade Assistance for the Office of Education (E3/ED). Available at www.globalreadingnetwork.net.
- Pianta, R.C., Mashburn, A.J., Downer, J.T., Hamre, B.K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431–451.
- Piper, Benjamin, Arbogast Oyanga, Jessica Mejia, and Sarah Pouezevara. "Implementing large-scale instructional technology in Kenya: Changing instructional practice and developing

accountability in a national education system" *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2017, Vol. 13, Issue 3, pp. 57-79

- Piper, Benjamin, Stephanie Simmons Zuilkowski, Dunston Kwayumba, and Carmen Strigel. "Does technology improve reading outcomes? Comparing the effectiveness and cost-effectiveness of ICT interventions for early grade reading in Kenya." *International Journal of Educational Development* 49 (2016): 204-214.
- Piper, Benjamin and Stephanie Simmons Zuilkowski. 2015. "Teacher coaching in Kenya: Examining instructional support in public and nonformal schools" *Teaching and Teacher Education*. 47 (2015) 173-183.
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., & Mugenda, A. (2014). Improving reading outcomes in Kenya: First-year effects of the PRIMR Initiative. *International Journal of Educational Development*, 37, 11–21.
- Popova, Anna, David K. Evans, and Violeta Arancibia. "Training Teachers on the Job." World Bank Policy Research Working Paper 7834, September 2016).
- Pouzevara, S., Sock, M. and Ndiaye, A. "Evaluation des Competences Fondamentales en Lecture au Senegal." Washington, DC : RTI International, 2010.
- Sun, M., Penuel, W.R., Frank, K.A., Gallagher, H.A., & Youngs, P. (2013). Shaping professional development to promote the diffusion of instructional expertise among teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(3), 344–369.
- USAID/Senegal. « Guide pratique du coaching et de la supervision de proximité. » Dakar, Senegal. November 2018.
- Walsh, C. S., Power, T. P., Khatoon, M., Biswas, S. K., Paul, A. K., Sarkar, B. C., & Griffiths, M. (2013). The "trainer in your pocket": Mobile phones within a teacher continuing professional development program in Bangladesh. *Professional Development in Education*, 39(2), 186–200.
- Winton, P.J., and J. McCollum. "Preparing and Supporting High Quality Early Childhood Practitioners: Issues and Evidence." In *Preparing and Supporting Effective Practitioners: Evidence and Applications in Early Childhood and Early Intervention*, edited by P.J. Winton, J.A. McCollum, and C. Catlett. Washington, DC: Zero to Three Press, 2008.

Annexe A : Collection des données

Revue de la documentation

L'équipe RF MERL team a examiné toute la documentation disponible sur LPT pour informer cette étude. Le tableau A.1 ci-dessous présente les principaux documents fournissant des informations importantes sur la justification des modèles de coaching de LPT et sur l'état de la mise en œuvre.

Tableau A.1. Liste de documents LPT examinés

Titre du document	Date du document
Guide du coaching et de la supervision de proximité	Novembre 2017
Guide pratique du coaching et de la supervision de proximité	Novembre 2018
Module de formation en coaching supervision de proximité	Novembre 2018
Lecture Pour Tous Quarterly Report : Year 3, Quarter 1	Janvier 2019
Plan opérationnel du coaching 2018-2019	Février 2019
Synthèse de l'évaluation de la mise en œuvre des activités de coaching de l'an 2	2019
Scénarios de pilotage d'utilisation des TIC pour le coaching	Avril 2019
Lecture Pour Tous Quarterly Report : Year 3, Quarter 2	Avril 2019
Options TIC et recommandations pour le développement professionnel des enseignants	Juillet 2019
Lecture Pour Tous Quarterly Report : Year 3, Quarter 3	Juillet 2019

Collecte de données qualitatives dans les communautés

Echantillonnage

La base de sondage pour la collecte de données qualitatives dans les communautés était la liste complète des écoles LPT des six régions participant aux activités du Résultat 1 du LPT, à l'exclusion de celles qui n'avaient pas encore reçu le programme LPT pour diverses raisons. RF MERL a également exclu les écoles échantillonnées pour inclusion dans la collecte de données du EGRA Midline afin de minimiser la charge des répondants. À partir de la liste, RF MERL a échantillonné 18 écoles/communautés pour mener des entretiens avec des inspecteurs, directeurs et enseignants. L'objectif était d'échantillonner six écoles de chacune des trois langues, avec une couverture dans les six régions. Au sein de ces strates, nous avons échantillonné des écoles au hasard, puis avons remplacé quelques écoles pour assurer une couverture des écoles urbaines, ce qui reflète le fait qu'environ 10 à 15 pourcents de toutes les écoles LPT sont situées dans des zones urbaines. L'échantillon final comprenait quatre écoles urbaines. Le tableau A.2 montre la répartition de ces 18 écoles par région et par langue d'enseignement LPT.

Tableau A.2. Collection de données qualitatives – taille échantillon école

Région	Ecoles/Directeurs			Total
	Pulaar	Seereer	Wolof	
Diourbel	0	2	0	2
Fatick	0	2	0	2
Kaffrine	1	0	3	4
Kaolack	0	2	2	4
Louga	1	0	1	2
Matam	4	0	0	4
Total	6	6	6	18

Au total, RF MERL a interrogé 18 directeurs d'école, 15 enseignants⁵, et 13 inspecteurs⁶.

Développement des protocoles

RF MERL a d'abord identifié les thèmes clés liés au coaching pour chaque répondant avant de rédiger les protocoles complets. Les versions préliminaires des protocoles ont été révisés à plusieurs étapes, y compris après l'examen de LPT, après le prétest et après le test pilote pendant la formation de collecte de données.

Travail sur le terrain

RF MERL a fait appel à la société de collecte de données locale APAPS pour mener à bien ce travail. APAPS était responsable de la réalisation d'un prétest des protocoles, du recrutement et de la formation d'enquêteurs qualifiés, de la collecte de données et de la fourniture de fichiers audio originaux et de transcriptions en français à RF MERL. Les principales activités et dates de collecte de données sont résumées dans le Tableau A.3.

Tableau A.3. Activités de la collecte de données qualitatives

Activité	Dates
Prétest dans 2 communautés dans 1 région (Diourbel)	29 avril 2019
Formation des enquêteurs	6-10 mai 2019
Test pilote dans 4 communautés dans 1 région (Kaolack)	14-15 mai 2019
Collecte de données dans 18 communautés dans 6 régions	20-31 mai 2019

Collecte de données qualitatives avec les principaux intervenants

En plus des données qualitatives collectées dans les communautés, RF MERL a également mené des entretiens avec les principaux acteurs du projet à LPT, USAID et au MEN. Le but de cette collecte de données était de comprendre les rôles, les responsabilités et la coordination entre les

⁵ Dans certaines écoles, le directeur était également l'enseignant de CI et/ou CP, ce qui explique pourquoi moins de 18 enseignants ont été interrogés.

⁶ Certains inspecteurs étaient responsables de plus d'une école échantillonnée, ce qui explique pourquoi moins de 18 inspecteurs ont été interrogés.

différents acteurs du projet ; l'état de la mise en œuvre des activités de coaching ; les obstacles et facilitateurs à la réussite du modèle de coaching de LPT ; et les possibilités d'intégration des TIC dans les activités de coaching.

RF MERL a interrogé les parties prenantes suivantes :

- Aissatou Balde, LPT Chief of Party, 12/2016 à 06/2019
- Ciara Rivera Vazquez, LPT Senior Education Advisor
- David Boubane, LPT Coaching Lead
- Rokhaya Niang, Director of Programs
- Dethie Ba, LPT Senior Monitoring Evaluation and Learning Specialist
- David Bruns, USAID Senegal Director of Education Office
- Kadiatou Cisse-Abbassi, USAID Senegal Education Officer, COR for LPT
- Badara Sarr, USAID Senegal Education Evaluation Specialist, ACOR for LPT
- Hubert Ndecky, Inspecteur de l'enseignement élémentaire, MEN-DFC
- Cheikh Beye, Inspecteur de l'enseignement élémentaire, LPT POC at MEN DEE

Collecte de données quantitatives

Les principales sources de données quantitatives pour cette étude ont été les enquêtes SSME Enseignant et Directeur, qui ont été administrés dans le cadre de la collecte de données EGRA en 2017, 2018 et 2019.

RF MERL a collaboré avec LPT et EdIntersect afin de fournir des informations sur le contenu des questionnaires SSME Enseignants et Directeurs Midline afin de s'assurer qu'ils capturaient les données nécessaires pour répondre à nos questions de recherche. Plus précisément, RF MERL a suggéré des révisions et des ajouts aux questionnaires afin de rendre compte des résultats suivants :

- Connaissances de l'enseignant et utilisation rapportée des concepts et pratiques pédagogiques LPT de lecture en premières années
- Efficacité personnelle des enseignants à enseigner la lecture en langues nationales
- Réception et qualité du coaching fourni par les directeurs et les inspecteurs
- Mode et fréquence de contact des enseignants avec le directeur et avec ses pairs
- Mise en œuvre du coaching fourni par les directeurs

LPT et EdIntersect ont accepté la majorité de ces suggestions.

La plupart des résultats examinés dans ce mémo étaient issus des données médianes EGRA ; cependant, RF MERL a également analysé les résultats pertinents des données de base EGRA et des données EGRA Light. Le Tableau A.4 présente les caractéristiques de l'école, du directeur et de l'enseignant pour chacun de ces échantillons.

Tableau A.4. Résumé des caractéristiques des écoles, des enseignants et des directeurs dans les échantillons EGRA

	Baseline	EGRA Light	Midline
Ecole			
Région (%)			
Diourbel	13,30%	0,00%	20,41%
Fatick	23,65%	32,21%	19,23%
Kaffrine	15,27%	21,15%	11,54%
Kaolack	18,72%	31,73%	17,46%
Louga	10,34%	0,00%	14,50%
Matam	18,72%	14,90%	16,86%
Urbain (%)	11,33%		8,28%
Langue d'instruction LPT (%)			
Wolof	32,18%	45,19%	44,38%
Seereer	34,65%	25,48%	25,44%
Pulaar	33,17%	29,33%	30,18%
Directeur			
Féminin (%)	5,42%	1,92%	5,03%
Rôle (%)			
Directeur	97,54%	90,38%	93,49%
Directeur adjoint	2,46%	9,62%	4,44%
Directeur intérimaire			2,07%
Directeur non-déchargé (classe LPT, %)		27,54%	29,88%
Nombre d'années à titre de directeur	7,68		7,89
Enseignant			
Féminin (%)	36,76%	29,19%	28,51%
Age	34,81		36,47
Diplôme professionnel le plus élevé (%)			
Aucun	9,12%		4,22%
CEAP	36,76%		29,92%
CAP	54,12%		65,06%
Classe(s) enseignée(s) cette année scolaire (%)			
CI seulement	40,00%		48,07%
CP seulement	39,12%		30,35%
CI et CP	20,88%		16,50%
Nombre d'années enseignant le CI ou CP	1,89	1,74	
Nombre d'années enseignant le CI			1,79
Nombre d'années enseignant le CP			1,40
Langue maternelle (%)			
Wolof			34,94%
Pulaar			27,11%

Seereer			29,72%
Autre			8,23%
Taille de l'échantillon (Ecole)	203	208	338
Taille de l'échantillon (Directeur)	203	208	338
Taille de l'échantillon (Enseignant)	340	209	498

Source : Enquête EGRA SSME Enseignant et Directeur 2019

Notes : Les statistiques présentées sont des moyennes non ajustées.

En plus des données EGRA SSME, nous avons également exploré la collecte de données d'enquêtes et d'observations en classe par le biais de la collecte de données KAP Enseignant en avril 2019. Ces données ont fourni des informations importantes sur la mesure dans laquelle les enseignants comprennent et adhèrent aux meilleures pratiques de LPT en matière d'enseignement de la lecture en premières années.

Le Tableau A.5 présente les caractéristiques des écoles et des enseignants pour l'échantillon KAP Enseignant.

Tableau A.5. Résumé des caractéristiques des écoles et des enseignants dans l'échantillon KAP Enseignant

Résultat	Moyenne
Ecole	
Région (%)	
Diourbel	18,1%
Fatick	47,2%
Kaffrine	22,2%
Matam	12,5%
Type	
Classique	91,7%
Franco-Arabe	4,2%
Daara	4,2%
Langue d'instruction LPT (%)	
Wolof	51,4%
Seereer	36,1%
Pulaar	12,5%
Enseignant	
Féminin (%)	29,2%
Age	36,83
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	10,60
Langue maternelle (%)	
Wolof	41,7%
Pulaar	13,9%
Seereer	36,1%
Autre	8,3%
Diplôme professionnel le plus élevé (%)	
Aucun	6,9%

CEAP	29,2%
CAP	63,9%
Niveau de classe enseignée cette année (%)	
CI seulement	50,0%
CP seulement	31,9%
Multigrade	18,1%
Taille de l'échantillon (Ecoles)	41
Taille de l'échantillon (Enseignant)	72

Source : Enquête KAP Enseignant 2019

Notes : Les statistiques présentées sont des moyennes non ajustées.

Annexe B : Résultats KAP Enseignant supplémentaires

Comme décrit dans le mémo, les résultats des données KAP Enseignant montrent que les connaissances des enseignants en matière de techniques d'instruction clés de LPT varient selon les techniques et que la majorité des enseignants ne maîtrisent pas la plupart des techniques. Dans le tableau B.1, nous présentons l'ensemble complet des résultats des connaissances des enseignants à partir des données KAP Enseignant.

Tableau B.1. Connaissance des techniques pédagogiques clés du LPT par l'enseignant (données KAP Enseignant)

	Ne connais pas du tout	Connais un peu	Connais assez	Connais tout à fait
L'approche "je fais, nous faisons, tu fais"	1,4% (11,8%)	4,2% (20,1%)	25,0% (43,6%)	69,4% (46,4%)
Les techniques d'enseignement de la prélecture	1,4% (11,8%)	16,7% (37,5%)	31,9% (47,0%)	50,0% (50,4%)
Les avantages d'apprendre à lire en langue maternelle	1,4% (11,8%)	8,3% (27,8%)	44,4% (50,0%)	45,8% (50,2%)
Les cinq composantes de l'enseignement de la lecture	0,0% (0,0%)	12,5% (33,3%)	45,8% (50,2%)	41,7% (49,7%)
Les techniques d'enseignement des sons dans les mots	1,4% (11,8%)	11,1% (31,7%)	45,8% (50,2%)	41,7% (49,7%)
Les techniques d'enseignement de l'approche syllabique pour décoder les mots	0,0% (0,0%)	13,9% (34,8%)	44,4% (50,0%)	41,7% (49,7%)
La quantité de temps nécessaire à consacrer chaque jour à l'enseignement de la lecture en classe	1,4% (11,8%)	13,9% (34,8%)	44,4% (50,0%)	40,3% (49,4%)

Le rôle de la compréhension dans l'apprentissage de la lecture	1,4% (11,8%)	13,9% (34,8%)	45,8% (50,2%)	38,9% (49,1%)
Le rôle de la modélisation dans l'enseignement de la lecture	1,4% (11,8%)	16,7% (37,5%)	43,1% (49,9%)	38,9% (49,1%)
Le rôle du vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture	1,4% (11,8%)	15,3% (36,2%)	47,2% (50,3%)	36,1% (48,4%)
Les techniques pour faire participer à 100% de façon équitable chacun des élèves de la classe quel que soit le sexe de l'enfant (fille ou garçon)	2,8% (16,6%)	18,1% (38,7%)	44,4% (50,0%)	34,7% (47,9%)
Comment enseigner en langues nationales	1,4% (11,8%)	12,5% (33,3%)	51,4% (50,3%)	34,7% (47,9%)
Le rôle de la lecture expressive pour les élèves qui savent décoder	1,4% (11,8%)	18,1% (38,7%)	47,2% (50,3%)	33,3% (47,5%)
Les techniques d'enseignement de la fluidité	0,0% (0,0%)	22,2% (41,9%)	45,8% (50,2%)	31,9% (47,0%)
Les techniques pour faire participer à 100% de façon équitable chacun des élèves de la classe, quel que soit le milieu, la capacité physique ou la capacité cognitive de l'enfant	2,8% (16,6%)	23,6% (42,8%)	43,1% (49,9%)	30,6% (46,4%)
L'articulation entre l'enseignement-apprentissage dans une langue nationale et dans le français	1,4% (11,8%)	26,4% (44,4%)	45,8% (50,2%)	26,4% (44,4%)
Les techniques pour aider un enfant qui réussit déjà bien à la lecture à aller plus loin	2,8% (16,6%)	20,8% (40,9%)	50,0% (50,4%)	26,4% (44,4%)
Les bonnes pratiques pour la pratique de la lecture par les élèves à la maison	2,8% (16,6%)	23,6% (42,8%)	51,4% (50,3%)	22,2% (41,9%)
Les outils pour évaluer systématiquement le niveau de compétence de lecture d'un élève	6,9% (25,6%)	18,1% (38,7%)	54,2% (50,2%)	20,8% (40,9%)
Les techniques de remédiation pour aider un enfant qui a du mal avec la lecture	4,2% (20,1%)	23,6% (42,8%)	51,4% (50,3%)	20,8% (40,9%)
L'utilisation des livres gradués avec les élèves qui ont des différents niveaux en lecture	5,6% (23,1%)	37,5% (48,8%)	37,5% (48,8%)	19,4% (39,9%)
Les techniques pour évaluer de façon continue et moins formelle un élève par rapport à ses compétences en lecture	4,2% (20,1%)	33,3% (47,5%)	50,0% (50,4%)	12,5% (33,3%)
Taille de l'échantillon (enseignants): 72				

Source: Enquête KAP Enseignant 2019

Notes: Les statistiques présentées sont des moyennes non ajustées. Le tableau indique les pourcentages moyens pour chaque variable, suivis des écarts types entre parenthèses. Les tailles d'échantillon indiquées sont pour l'échantillon complet; certains résultats peuvent avoir une taille d'échantillon plus petite en raison de données manquantes. Les enseignants ont déclaré leur niveau de connaissance de chaque concept. F