

# COVID-19 en Afrique sub-Saharienne : Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage

SENEGAL



## UNESCO

L'Acte constitutif de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a été adopté par 20 pays lors de la Conférence de Londres en novembre 1945 et est entré en vigueur le 4 novembre 1946. L'UNESCO compte actuellement 195 États membres et 11 membres associés.

L'objectif premier de l'UNESCO est de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples.

L'UNESCO a cinq fonctions principales inscrites dans son mandat : 1) des études prospectives sur l'éducation, la science, la culture et la communication pour le monde de demain ; 2) le progrès, le transfert et le partage des connaissances par des activités de recherche, de formation et d'enseignement ; 3) des actions normatives en vue de la présentation et l'adoption d'instruments internes et de recommandations réglementaires ; 4) l'expertise par le biais de la coopération technique aux États membres en faveur de leurs projets et politiques de développement ; 5) l'échange d'informations spécialisées.

### Institut de statistique de l'UNESCO

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est le bureau de la statistique de l'UNESCO et le dépositaire des Nations Unies pour les statistiques mondiales en matière d'éducation, de science et de technologie, de culture et de communication.

L'ISU a été créé en 1999 avec pour mission d'améliorer le programme statistique de l'UNESCO et d'élaborer et mettre à disposition des statistiques actualisées, précises et pertinentes pour les politiques, comme l'exige le contexte social, politique et économique actuel de plus en plus complexe et changeant.

Publié en 2022 par :  
Institut de statistique de l'UNESCO  
C.P 250 Succursale H  
Montréal, Québec H3G 2K8  
Canada

Email: [uis.publications@unesco.org](mailto:uis.publications@unesco.org)  
<http://www.uis.unesco.org>

ISBN:  
© UNESCO-UIS 2022



Cette publication est disponible en accès libre sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de cette publication, les utilisateurs acceptent de se conformer aux conditions d'utilisation du service d'archive des publications en accès libre de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-useccbysa-fr>).

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique de tout pays, territoire, ville ou zone ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Couverture: Svenja Greenwood  
Photo: [iStock.com/zeljkosantrac](https://www.iStock.com/zeljkosantrac)



## Remerciements

Le projet MILO COVID-19 (Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage) était un projet de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) financé par le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME). Le Conseil australien pour la recherche en éducation (ACER) était le partenaire technique de ce projet et est l'auteur de ce rapport. Le Centre pour le Suivi mondial de l'éducation (GEM), un partenariat stratégique de longue durée entre l'ACER et le Département des Affaires étrangères et du Commerce du gouvernement australien (DFAT), a également apporté son soutien.

L'ISU et l'ACER tiennent à remercier la CONFEMEN de l'appui technique et à la mise en œuvre qu'elle a apportée aux pays francophones participants, dont le Sénégal.

Le projet MILO est le fruit d'un effort collaboratif. L'ISU et l'ACER remercient les Centres nationaux qui ont mis le projet MILO en œuvre dans leur pays. Le ministère de l'Éducation a assuré la mise en œuvre du projet MILO au Sénégal. Les membres de l'équipe du Centre national du Sénégal étaient Massar Diop (directeur du projet national), Chérif Ousmane Aidara, Khalil Diarra, Alioune Badara Diop et Pape Demba Sy.

Le projet a dépendu de la coopération des écoles, des directeurs d'établissement, des enseignants et des élèves. L'ACER et l'ISU remercient également les participants des six pays MILO qui ont contribué à la définition des standards, ainsi que les membres de la communauté internationale impliqués dans l'ODD 4.1.1 qui ont participé sur invitation de l'ISU.

L'ISU et l'ACER reconnaissent aussi la contribution des organisations qui ont fourni à la Banque mondiale d'articles de l'ISU les articles qui ont été utilisés dans les AMPL (Évaluations des niveaux minimaux de compétence). Nous reconnaissons également les articles fournis à l'ISU par l'IEA (REDS/PIRLS) et l'OCDE (Module Crise Mondiale/PISA) à des fins d'inclusion dans les questionnaires contextuels MILO. La liste des contributeurs au projet MILO est fournie dans le rapport principal MILO (cf. Annexe C) (ISU & ACER).

# Table des matières

Liste des figures.....	3
Liste des tableaux.....	3
Liste des abbréviations.....	4
Introduction.....	5
Conception de l'étude.....	6
Grandes lignes du rapport.....	6
Résultats de l'échantillonnage.....	7
Résultats d'apprentissage.....	8
Contextes de l'apprentissage durant la pandémie de la COVID-19.....	9
Contextes nationaux.....	9
Contextes de l'école et de la classe.....	10
Circonstances opérationnelles durant la COVID-19.....	10
Limites de l'enseignement à distance et stratégies pour surmonter les obstacles.....	11
Soutien aux enseignants.....	11
Santé et bien-être des élèves et retour à l'école.....	12
Situations des élèves.....	13
Conclusion.....	15
Références.....	17

## Liste des figures

Figure 1 : Compétence en lecture et en mathématiques présentées selon les neuf échelles créées à partir du Questionnaire de l'élève.....	14
--	----

## Liste des tableaux

Table 1 : Caractéristiques des élèves du Sénégal et de leur milieu familial dans l'évaluation historique 2019 et l'AMPL 2021.....	7
Table 2 : Proportions d'élèves qui ont atteint ou dépassé les NMC en lecture et en mathématiques, évaluations AMPL et historique, par genre, et par point de pourcentage du Sénégal.....	8
Table 3 : Proportion d'élèves qui ont atteint ou dépassé le NMC en lecture et en mathématiques par région au Sénégal.....	9

## Liste des abréviations

ACER	Conseil australien pour la recherche en éducation ( <i>Australian Council for Educational Research</i> )
AMPL	Évaluation des niveaux minimaux de compétence ( <i>Assessments for Minimum Proficiency Levels</i> )
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays francophones
DFAT	Département des Affaires étrangères et du Commerce ( <i>Department of Foreign Affairs and Trade</i> )
GEM	Rapport mondial de suivi ( <i>Global Education Monitoring</i> )
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
INEE	Réseau international pour l'éducation en situations d'urgence ( <i>The International Network of Education in Emergencies</i> )
MILO	Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage ( <i>Monitoring Impacts on Learning Outcomes</i> )
NMC	Niveau minimal de compétence
OCDE	Organisation de coopération et développement économiques
PASEC	Programme pour l'analyse des systèmes éducatifs
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
REDS	Réponses à l'enquête sur la perturbation de l'éducation ( <i>Responses to Educational Disruption Survey</i> )
ODD	Objectif de développement durable
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour la Culture la Science et la Culture

# Introduction

Six pays africains ont participé au projet COVID-19 : Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage (MILO) en 2021 : Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Kenya, Sénégal et Zambie. Le présent rapport présente les principales conclusions du projet MILO au Sénégal. Les conclusions transnationales des six pays participants figurent dans le Rapport principal MILO. (ISU & ACER, 2022).

L'étude MILO a été conçue pour donner des informations sur l'impact de la pandémie sur les résultats d'apprentissage. Alors que les pays travaillent à la réalisation de l'Objectif Durable de Développement (ODD) 4.1.1b<sup>1</sup>, il est essentiel de poursuivre le suivi des progrès accomplis vers la réalisation de cet objectif. Le projet MILO a été mis en œuvre pour donner un moyen aux pays de mesurer les progrès réalisés en matière d'apprentissage par rapport à l'ODD 4.1.1b avant, durant et après la pandémie.

Les quatre objectifs primordiaux du projet MILO étaient de :

- Évaluer l'impact de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques en établissant des rapports par rapport à l'indicateur 4.1.1b de l'ODD.
- Identifier l'impact des différents dispositifs d'apprentissage à distance mis en place pour remédier à la perturbation causée par la COVID-19.
- Développer la banque d'articles de l'ISU pour les évaluations de l'enseignement primaire.
- Mettre au point une boîte à outils pour présenter les résultats des évaluations à l'échelle des critères de référence internationaux, par rapport à l'ODD 4.1.1b.

L'étude MILO est un projet de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et a été financée par le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME). Le Conseil australien pour la recherche en éducation (ACER) était le partenaire technique. La Conférence des ministres de l'Éducation des pays francophones (CONFEMEN) a apporté un appui technique et à la mise en œuvre aux quatre pays francophones (Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire et Sénégal). Un Centre national était chargé de la mise en œuvre du projet au sein de chaque pays. Dans le cas du Sénégal, le projet MILO a été mis en œuvre par le ministère de l'Éducation.

---

<sup>1</sup> La proportion d'enfants et de jeunes apprenants ... à la fin du cycle primaire ... atteignant au moins le niveau minimal de compétence en (i) lecture et (ii) en mathématiques, par sexe. (Nations Unies, 2015)

## Conception de l'étude

Le projet MILO a utilisé les Évaluations des Niveaux minimaux de compétence (AMPL-b) pour estimer les résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques à la fin du cycle primaire. Ces résultats d'apprentissage ont été exprimés par la proportion d'élèves de l'année cible qui ont atteint les Niveaux Minimaux de Compétences (NMC) indiqués dans l'ODD 4.1.1b :

La proportion d'enfants et des jeunes ...à la fin du cycle primaire ... atteignant au moins le seuil minimal de compétence en (i) lecture et en (ii) mathématiques, par sexe. (Nations Unies, 2015)

Au Sénégal, les AMPL ont été administrées en français auprès d'un échantillon représentatif d'élèves de 6<sup>ème</sup> année dans les écoles du 7 au 11 juin 2021. Les résultats de ces évaluations ont été comparés avec les données de l'évaluation historique recueillies à partir d'une cohorte équivalente d'élèves avant le déclenchement de la COVID-19. L'évaluation historique était le Programme pour l'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) 2019 (CONFEMEN, 2020). Cette comparaison a permis de quantifier l'impact de la pandémie sur les résultats d'apprentissage.

Pour faciliter l'interprétation des résultats d'apprentissage, les données contextuelles ont été recueillies au moyen de questionnaires :

- un Questionnaire de l'élève, donné aux mêmes élèves qui ont terminé les tests AMPL ;
- un Questionnaire de l'école, rempli par les directeurs d'établissement ou leurs délégués ;
- un Questionnaire du système, rempli par les répondants au niveau national.

Les questionnaires portaient sur la période principale de perturbation due à la COVID-19, à savoir celle pendant laquelle l'éducation a subi la plus forte perturbation selon chaque pays. Le Sénégal a identifié la période allant de la mi-mars à la fin mai 2020 comme étant sa période principale de perturbation due à la COVID-19.

## Grandes lignes du rapport

Le présent rapport sur les résultats MILO du Sénégal indique d'abord les résultats de l'échantillonnage, y compris la comparaison des principales caractéristiques des populations du Sénégal qui ont participé aux évaluations de 2019 et de 2021. Il présente ensuite les résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques des garçons, des filles et de tous les participants, au Sénégal. Puis, il donne les résultats scolaires par strate explicite, en indiquant les résultats scolaires par sous-région. Après, les contextes de l'apprentissage durant la pandémie de la COVID-19 sont présentés, y compris au niveau du système éducatif national, au niveau de l'école et au niveau de l'élève. Pour finir, le rapport se conclut par une discussion sur les résultats et des recommandations pour renforcer la résilience du système éducatif.

Le Rapport principal MILO (ISU & ACER, 2022) complète le rapport du Sénégal. Il apporte davantage de renseignements sur le contexte et les instruments du projet MILO et présente les résultats cognitifs et contextuels des six pays qui ont participé au projet MILO.

## Résultats de l'échantillonnage

Le taux de participation des écoles du Sénégal à l'étude MILO a été extrêmement élevé. 247 élèves ont participé, soit un taux de réponse de 99 pour cent. De même, le taux de réponse des élèves a été très élevé. 4 675 élèves ont entrepris l'évaluation, soit un taux de réponse de 98 pour cent. La participation générale s'est donc élevée à 97 pour cent.<sup>2</sup>

Pour garantir que la comparabilité des résultats scolaires entre les évaluations AMPL 2021 et PASEC 2019, il était important que les deux populations aient des caractéristiques similaires. Les données comparatives fondées sur les variables catégoriques suivantes sont consultables dans le Tableau 1. Ces variables étaient la richesse de la famille, le genre, l'âge, l'alphabétisme de la mère et du père et le type d'école. Les caractéristiques de la population étaient similaires dans les deux évaluations, hormis quelques différences. La plus frappante était les proportions des filles et des garçons, les filles participant à l'AMPL affichant 8 points de pourcentage en plus que celles participant au PASEC 2019.

**Tableau 1 : Caractéristiques des élèves du Sénégal et de leur milieu familial dans l'évaluation historique 2019 et AMPL 2021**

	AMPL 2021	PASEC 2019	Différence (AMPL 2021-PASEC 2019)
<b>AMPL–Indice du patrimoine de l'évaluation nationale (logits)</b>	0,28	-0,20	0,48
<b>Genre (% filles)</b>	54%	46%	8%
<b>Âge (ans)</b>	14,8	14,5	0,3
<b>Alphabétisme de la mère</b>	56%	60%	-4%
<b>Alphabétisme du père</b>	78%	77%	1%
<b>Type d'école (% public)</b>	87%	91%	-4%

<sup>2</sup> Les taux de réponse ne sont pas pondérés en incluant des substituts.



## Résultats d'apprentissage

Pour mesurer l'impact de la perturbation due à la COVID-19 sur les résultats d'apprentissage, les résultats scolaires en lecture et en mathématiques en 2021 ont été comparés à ceux de 2019. Les résultats scolaires en lecture et en mathématiques sont exprimés par le pourcentage d'élèves qui ont atteint ou dépassé les NMC pour les filles et les garçons du deuxième cycle du primaire, ainsi que globalement.

Un exercice de définition des standards a été réalisé pour établir les NMC à la fin du cycle primaire. Ceci a déterminé la note AMPL associée au niveau minimal de compétence ou de connaissance requis pour satisfaire le NMC de l'ODD 4.1.1b. L'annexe A du Rapport principal MILO (ISU & ACER, 2022) donne des renseignements supplémentaires sur la méthode qui a servi à établir le NMC.

Les pourcentages d'élèves du Sénégal qui ont atteint ou dépassé les NMC en lecture et en mathématiques en 2021 est indiqué dans Tableau 2. Ce tableau indique également les pourcentages d'élèves qui ont atteint ou dépassé les NMC en 2019. Pour l'ensemble des élèves, la proportion d'élèves ayant atteint le NMC en lecture et en mathématiques entre 2019 et 2021 ne présentait pas de différence statistiquement significative. Cependant, il est notable que, en 2019 et en 2021, la proportion d'élèves ayant le NMC est plus élevée en mathématiques qu'en lecture.

**Tableau 2 : Proportions d'élèves qui ont atteint ou dépassé les NMC en lecture et en mathématiques, évaluations AMPL et historique, par genre, et différence de points de pourcentage du Sénégal**

Domaine d'apprentissage	AMPL 2021			PASEC 2019			Différences de point de pourcentage 2021 AMPL - 2019 PASEC		
	Élèves qui ont atteint ou dépassé les NMC (%)			Élèves qui ont atteint ou dépassé les NMC (%)					
	Tous	Garçons	Filles	Tous	Garçons	Filles	Tous	Garçons	Filles
<b>NMC en lecture</b>	13,3	11,6	14,6	14,7	14,1	15,2	-1.4 <sup>^</sup>	-2.5 <sup>^</sup>	-0.6 <sup>^</sup>
<b>NMC en mathématiques</b>	34,0	34,1	33,9	34,6	34,6	34,7	-0.6 <sup>^</sup>	-0.5 <sup>^</sup>	-0.7 <sup>^</sup>

<sup>^</sup> Pas de différence statistiquement significative entre les évaluations AMPL et historique.

Les résultats d'apprentissage n'étaient pas homogènes dans les différentes régions du Sénégal. Comme on le voit dans Tableau 3, la région de Dakar du Sénégal — qui est aussi la capitale — a affiché la proportion la plus élevée d'élèves ayant atteint ou dépassé les NMC à la fois en lecture (39,6 %) et en mathématiques (61,1 %). Ceci est conforme à la littérature montrant que, dans de nombreux pays, les résultats d'apprentissage des zones urbaines sont meilleurs que ceux des zones rurales (Echazarra & Radinger, 2019). Dakar est la région la plus peuplée et urbanisée du Sénégal (Agence centrale de renseignements, 2021).

**Tableau 3: Proportion d'élèves qui ont atteint ou dépassé le NMC en lecture et en mathématiques par région au Sénégal**

Région	AMPL 2021 en lecture 2021 Élèves qui ont atteint ou dépassé les NMC (%)	AMPL 2021 en mathématiques 2021 Élèves qui ont atteint ou dépassé les NMC (%)
Dakar	39,6	61,1
Diourbel	4,6	29,3
Fatick	4,5	22,8
Kaffrine	3,0	35,2
Kaolack	15,4	42,0
Kédougou	5,7	8,4
Kolda	2,0	10,7
Louga	6,1	28,7
Matam	7,1	19,3
Pikine et Guédiawaye	24,5	59,3
Rufisque	17,8	49,2
Saint-Louis	7,0	29,1
Sédhiou	4,7	12,4
Tamba	3,2	8,8
Thiès	14,6	38,1
Ziguinchor	8,3	7,0
<b>Sénégal</b>	<b>13,3</b>	<b>34,0</b>

## Contextes de l'apprentissage durant la pandémie de la COVID-19

### Contexte national

Le Questionnaire MILO du système a été rempli par un haut fonctionnaire, nommé par le Centre national, qui a fourni les informations sur les politiques et les programmes d'éducation mis en œuvre au Sénégal. Ces informations ont été complétées par d'autres sources provenant de la littérature accessible au public sur l'impact de la COVID-19 sur la scolarité au Sénégal. La fermeture des établissements scolaires, l'enseignement à distance et la scolarité modifiée sont deux domaines politiques particulièrement pertinents pour l'apprentissage durant la perturbation due à la COVID-19.

Les écoles du Sénégal ont été fermées en mars 2020. La scolarité a repris pour les classes d'examen dans toutes les écoles à la fin juin 2020, afin de permettre aux apprenants de passer les examens en septembre 2020. Pour faciliter la distanciation sociale, la scolarité des autres années d'étude n'a pas repris avant la mi-novembre 2020.

Pendant la fermeture des établissements scolaires, les élèves devaient participer à l'apprentissage à distance par le biais de l'initiative « Apprendre à la maison ». La priorité de ce programme était de maintenir le lien entre les élèves et l'école et de les préparer à retourner à l'école. Les technologies de la télévision et de la radio ont été utilisées pour l'apprentissage à distance (ISU, 2020).

Quand la scolarité a repris, des protocoles sanitaires adaptés ont été obligatoires. Ceci a inclus un soutien plus important des enseignants aux élèves rendu possible en réduisant le nombre d'élèves par classe.

## Contextes de l'école et de la classe

Il a été demandé aux directeurs d'établissements du Sénégal d'indiquer comment la pandémie avait affecté la scolarité, l'enseignement et l'apprentissage. Cette section décrit la proportion d'élèves qui a fréquenté les écoles où les directeurs ont déclaré des circonstances opérationnelles, les limites de la fourniture d'enseignement à distance et les stratégies pour surmonter ces limites, la santé et le bien-être des élèves, et le retour à l'école. Par exemple, quand on les a interrogés sur la perturbation due à la COVID-19, 50 pour cent des élèves ont fréquenté des écoles dont les directeurs ont déclaré que l'école avait continué à accueillir les élèves de niveaux d'étude spécifiques.

### Circonstances opérationnelles durant la COVID-19

Malgré la fermeture des établissements scolaires durant la période de perturbation due à la COVID-19, des groupes spécifiques d'élèves au Sénégal avaient toujours accès aux bâtiments scolaires. Ces groupes étaient :

- les élèves de niveaux d'étude sélectionnés (50 %)
- les élèves ayant des besoins spéciaux (30 %)

Les groupes d'élèves suivants ont eu accès aux bâtiments scolaires dans une moindre mesure :

- les enfants des travailleurs essentiels (15 %)
- les élèves jugés à risque (11 %)

Parmi les écoles qui ont fermé, 66 pour cent des élèves ont fréquenté des écoles dont les directeurs ont déclaré que certains ou tous les enseignants étaient présents sur place. Les enseignants présents sur place étaient en mesure d'enseigner à la minorité d'élèves qui avaient accès aux bâtiments scolaires, ainsi que faciliter l'apprentissage à distance, par exemple en utilisant les ressources de l'école comme les ordinateurs, les téléphones et les photocopieurs. Parmi les élèves qui fréquentant des écoles qui ont fermé, une minorité (36 %) a fréquenté des écoles dont les directeurs ont déclaré avoir fourni des programmes d'apprentissage à distance à tous les élèves.

Près de 89 pour cent des élèves ont fréquenté des écoles dont les directeurs ont déclaré ne pas être préparés à fournir un enseignement à distance si les bâtiments de leur école

étaient fermés à leurs élèves pour une période prolongée à l'avenir. Ceci indique que le Sénégal a l'opportunité d'aider les écoles à fournir un enseignement à distance dans le cas de futures perturbations de l'éducation.

## **Limites de l'enseignement à distance et stratégies pour surmonter les obstacles**

Il a été demandé aux directeurs d'école d'indiquer dans quelle mesure la capacité de leur école à dispenser un enseignement à distance était limitée par l'une des dix options suivantes. Les limites les plus fréquemment indiquées étaient les suivantes :

- l'absence d'accès à Internet des élèves (89 %)
- l'absence d'appareils numériques des élèves (86 %)
- les préoccupations concernant l'équité de l'enseignement (79 %)
- la difficulté à distribuer des copies papier des matériels d'apprentissage (77 %)
- le manque d'expérience des enseignants (76 %)

La limite la moins signalée était l'absence d'enseignement disponible (37 %) Ceci indique que le soutien dont de nombreuses écoles ont le plus besoin concerne l'accès à la technologie, plutôt que le capital humain.

Des stratégies ont été mises en œuvre pour minimiser l'impact de la pandémie sur l'enseignement et l'apprentissage. Les stratégies les plus courantes, qualifiées d'importantes ou de très importantes par les directeurs, étaient les suivantes :

- l'engagement de la communauté plus large (82 %)
- la communication entre le personnel et les élèves (81 %)
- la fourniture des ressources numériques aux enseignants ou élèves (61 %)

Les stratégies les moins répandues étaient :

- la distribution de matériel d'apprentissage (55 %)
- encourager la TV/radio éducative (50 %)
- une formation professionnelle supplémentaire du personnel (38 %).

## **Soutien aux enseignants**

Un soutien a été apporté ou offert aux enseignants pour les aider à apporter un appui aux élèves et à eux-mêmes. Les formes de soutien les plus courantes étaient :

- les systèmes de soutien par les pairs (50 %)
- les réseaux formels de soutien, comme les services de conseils (37 %)
- les programmes et ressources en ligne de gestion du bien-être (25 %).



Les formes les moins courantes de soutien étaient :

- les événements informels/sociaux comme les clubs de lecture (19 %)
- l'accès à des ressources d'activité physique (14 %)
- les liens et informations d'une association professionnelle comme les services de santé mentale (12 %).

En réponse à la pandémie, les enseignants du Sénégal ont également bénéficié d'une série d'activités de formation professionnelle. Les activités les plus courantes étaient :

- les méthodes pour prévenir la propagation des maladies infectieuses comme le lavage des mains (44 %)
- le bien être des élèves (27 %)
- le bien-être des enseignants (26 %)
- les méthodes pour s'engager auprès des familles pour soutenir le bien-être de leur enfant (26 %)
- un soutien pour fournir l'enseignement à distance à l'aide des technologies numériques (26 %).

Les activités de formation professionnelle les moins courantes étaient :

- l'enseignement aux élèves ayant des besoins spéciaux (17 %)
- un soutien pour dispenser un enseignement à distance des élèves au moyen des technologies numériques (16 %)
- l'enseignement d'un contenu spécifique à distance (par. ex. alphabétisation, calcul) (12 %).

## **Santé et bien-être des élèves et retour à l'école**

Tout au long de la pandémie, de nombreux élèves ont fréquenté une école qui entreprenait des activités pour soutenir la santé mentale et le bien-être des élèves. Les activités les plus courantes étaient :

- prendre des nouvelles des élèves (85 %)
- contacter les familles (78 %)
- fournir un soutien spécifique aux élèves (61 %).

Les visites aux domiciles des élèves ont été relativement rares ; seuls 23 % des élèves ont fréquenté des écoles dont le directeur a déclaré que cette stratégie était utilisée.

Pour se préparer à revenir à l'enseignement normal après la perturbation due à la COVID-19, les écoles du Sénégal ont pris diverses dispositions. Les plus fréquemment, elles impliquaient le plus souvent :

- renforcer la surveillance de la santé et de la sécurité des élèves (89 %)
- passer du temps à réviser le matériel déjà couvert (87 %)
- aller vers un enseignement ciblé sur les domaines d'apprentissage où les résultats des élèves n'avaient pas suffisamment progressé (74 %)
- fournir un soutien scolaire supplémentaire uniquement aux élèves qui ont pris de retard (63 %)

La disposition la moins courante a été de demander ou d'encourager plus d'élèves à redoubler une classe (26 %).

On a interrogé les directeurs sur leurs préoccupations après la perturbation due à la COVID-19. Ils ont exprimé leurs inquiétudes sur quatre points, à savoir :

- les progrès scolaires des élèves (96 %)
- la santé et le bien-être des élèves (95 %)
- la capacité du personnel à faire face (90 %)
- la capacité personnelle du directeur à faire face à la situation (98 %).

## Situations des élèves

La situation des élèves, notamment leur environnement familial et le niveau de soutien qu'ils reçoivent, peut moduler leurs niveaux de résultats (Çiftçi & Cin, 2017 ; Cullinane & Montacute, 2020). Les ressources auxquelles les élèves ont accès chez eux peuvent considérablement atténuer les effets des perturbations de l'apprentissage résultant de la COVID-19 (Cullinane & Montacute, 2020 ; Reimers & Schleicher, 2020). C'est la raison pour laquelle nous analysons et comparons la taille d'effet de divers facteurs liés aux caractéristiques de l'élève, l'environnement familial et le soutien.

La taille d'effet est une mesure de la force de la relation entre deux variables à l'aide d'une différence standardisée. Plus la taille d'effet est forte, plus la relation entre les variables d'intérêt (richesse de la famille, etc.) et les variables de résultat (compétence en mathématiques, etc.) est forte. Neuf indices ont été créés basés sur un choix d'articles du Questionnaire de l'élève. Ces indices sont l'anxiété de l'élève, le handicap de l'élève, la richesse de la famille, le niveau d'études des parents, l'alphabétisme des parents, le soutien de la famille, le soutien de l'enseignant et la langue d'évaluation (si la langue d'évaluation était la principale langue parlée à la maison). Le rapport MILO (ISU & ACER, 2022) fournit de plus amples renseignements sur les tailles d'effet et les échelles spécifiques construites.

Comme on le voit dans la Figure 1, la richesse de la famille avait la relation la plus forte avec la compétence de l'élève en lecture comme en mathématiques ; les élèves issus de familles riches affichaient des niveaux plus élevés de compétence que les élèves venant de familles moins riches. De même, il y avait une forte relation entre le fait d'avoir des parents dont le niveau d'études et d'alphabétisme est élevé et la compétence en lecture

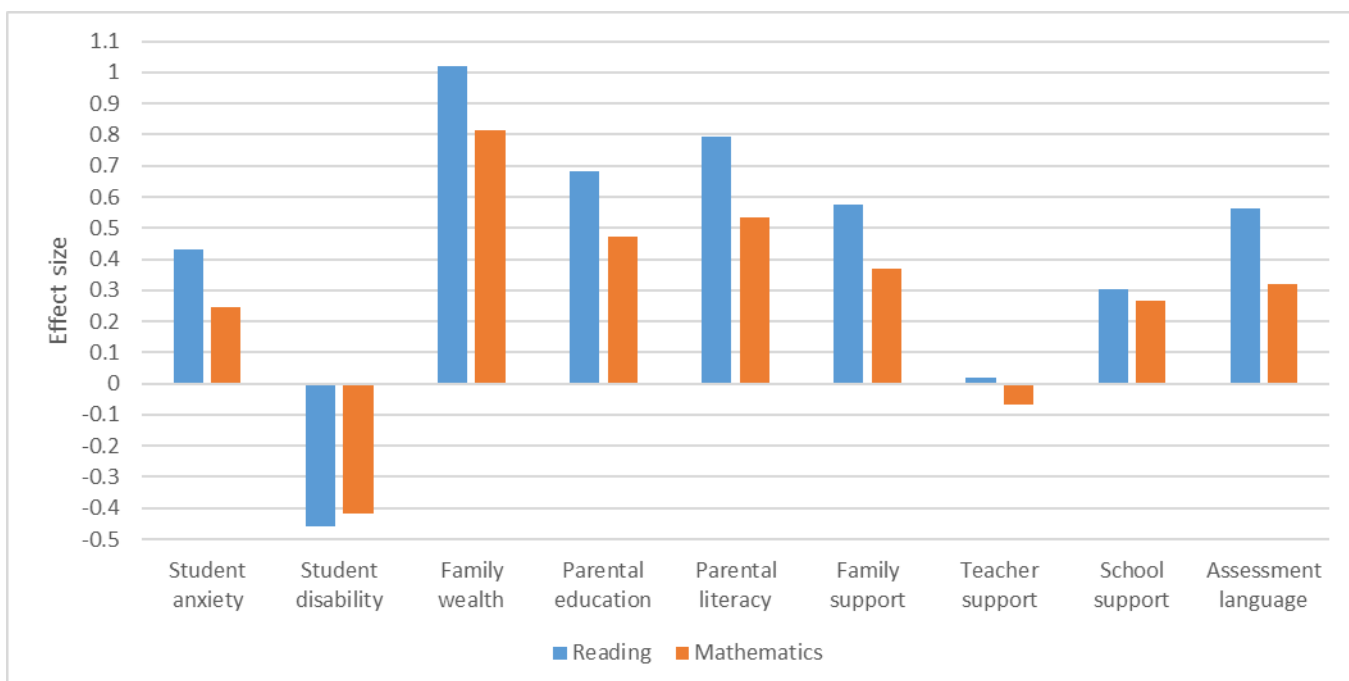
et en mathématiques. On a fait le même constat pour le soutien de la famille : le soutien de la famille a une relation positive avec la compétence de l'enfant.

Les élèves qui parlaient la langue d'évaluation à la maison (français) avaient une compétence plus élevée en lecture et en mathématiques par rapport aux élèves qui parlaient une autre langue chez eux. La taille de l'effet était plus importante pour la lecture que pour les mathématiques, probablement en raison des exigences linguistiques requises plus élevées pour la lecture que pour les mathématiques.

Les élèves dont les niveaux d'anxiété étaient plus élevés avaient un niveau de compétence plus élevé en lecture et en mathématiques. Les élèves qui ont déclaré un soutien plus important de l'école étaient corrélés avec un niveau de compétence plus élevé en lecture et en mathématiques. À l'inverse, les élèves qui ont déclaré un soutien des enseignants semblaient avoir une relation minimale avec la compétence. Enfin, les élèves handicapés affichaient une compétence plus faible en lecture et en mathématiques par rapport aux élèves valides.

Cette comparaison des tailles d'effet met en évidence que, au Sénégal, les facteurs qui ont la relation la plus forte avec la compétence en lecture et en mathématiques sont liés à l'environnement familial, et moins à l'environnement scolaire ou aux caractéristiques personnelles des élèves. Ceci est conforme à la recherche méta-analytique indiquant que l'environnement familial a l'impact le plus important sur la réussite de l'élève (Hattie, 2008).

**Figure 1 : Compétence en lecture et en mathématiques présentée par rapport aux neuf indices du Questionnaire de l'élève**



## Conclusion

Il est encourageant de constater que les élèves et les écoles du Sénégal ont fait preuve de résilience face à la perturbation de l'éducation due à la COVID-19. Les résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques entre 2019 et 2021 sont restés stables.

Une explication possible de ces résultats est que les 12 semaines d'absence de l'école des élèves des classes d'examen due à la COVID-19 ont été compensées par les quelque 25 semaines de présence des élèves avant l'administration de l'AMPL. De plus, les élèves des classes d'examen, y compris les élèves de 6<sup>ème</sup> année d'étude (l'année d'étude ciblée par le projet MILO), ont été prioritaires, à la fois durant les fermetures d'école à l'échelle nationale et partielles. Lors du retour à l'école, les directeurs ont signalé qu'il était fréquent que les enseignants reviennent sur des matériels d'apprentissage qui avait déjà été couverts et qu'ils ciblent l'enseignement de domaines particuliers d'apprentissage. Le matériel couvert par les enseignants a sans doute plus porté sur la lecture et les mathématiques que sur d'autres matières académiques et non académiques. Donc, bien que des baisses dans ces domaines fondamentaux soient peu probables, des baisses pourraient avoir eu lieu dans d'autres domaines qui ne sont pas évalués dans l'étude MILO (comme les compétences scientifiques ou sociales et émotionnelles).

Les résultats contextuels MILO donnent un aperçu de la façon les progrès en matière d'apprentissage au Sénégal peuvent encore continuer à s'améliorer. Les trois recommandations présentées ci-dessous sont développées dans le rapport principal MILO (OSI & ACER, 2022) :

- **Se préparer à dispenser un enseignement et un apprentissage à distance efficace lors de futures perturbations.** Les directeurs du Sénégal, dans leur ensemble, ont déclaré qu'ils n'étaient pas préparés à faire face à de futures perturbations de l'éducation. L'enseignement à distance doit tenir compte de la de l'environnement peu technologique de nombreuses familles sénégalaises, en s'appuyant sur les points forts indiqués par les directeurs en matière de communication avec les familles et les enseignants. Cependant, la planification doit incorporer la façon dont les obstacles à l'enseignement à distance peuvent être surmontés en élargissant l'accès à la technologie et son utilisation.
- **Continuer à mettre l'accent sur le soutien au bien-être de la communauté scolaire.** Les directeurs du Sénégal ont exprimé leur inquiétude au sujet de leur propre bien-être, du bien-être des enseignants, et par dessus tout, du bien-être des élèves. Bien que des activités aient été entreprises pour soutenir le bien-être, comme de prendre des nouvelles des élèves, elles pourraient être complétées par un soutien plus ciblé. Par exemple, une proportion limitée d'élèves a fréquenté les écoles qui ont accueilli les élèves qui étaient jugés à risque durant la perturbation due à la COVID-19. Tous les élèves peuvent bénéficier d'un soutien ciblé et adapté à leurs besoins.



- **S'assurer que des systèmes efficaces sont en place pour continuer à effectuer le suivi des résultats d'apprentissage.** Un suivi efficace des résultats des élèves pourrait aider considérablement à cibler le soutien visant à la fois le bien-être et l'apprentissage des élèves. Par exemple, en plus de recueillir les données relatives aux mathématiques et à la lecture, d'autres domaines pourraient faire l'objet d'un suivi, comme l'apprentissage social et émotionnel. Au niveau de la classe et de l'école, les évaluations peuvent fournir un retour d'information intéressant aux élèves, aux parents et aux enseignants, les informer des progrès réalisés, de ce qui marche et de comment réformer les pratiques. L'information systémique peut être collectée par la participation aux évaluations nationales, régionales ou internationales. Le projet MILO a fourni des outils, des méthodes et le développement des capacités pour soutenir le système de suivi du Sénégal. Ceci inclut l'utilisation de l'AMPL pour suivre les progrès accomplis par le Sénégal vers la réalisation de l'ODD 4.1.1b.

# Références

- Agence centrale de renseignement. (2021). *Sénégal The World Factbook*.  
<https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/senegal/#people-and-society>
- Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2017). The effect of socioeconomic status on students' achievement. Dans E. Karadag (Ed.), *The factors effecting student achievement* (pp. 171–181). Springer.
- Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie. (2020). *PASEC 2019 Qualité des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN.  
[http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019\\_sitePasec.pdf](http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019_sitePasec.pdf)
- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). *COVID-19 and social mobility impact brief #1: School shutdown*. The Sutton Trust. <https://www.suttontrust.com/our-research/covid-19-and-social-mobility-impact-brief/>
- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools*. 196.  
<https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. Routledge Press.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. Organisation de coopération et développement économiques. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133\\_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education)
- Institut de statistique de l'UNESCO et Conseil australien pour la recherche en éducation : (2022). *COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring Impacts on Learning Outcomes. Main report*. [http://milo.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/01/MILO-Main-Report-SSA-Jan-2022\\_EN.pdf](http://milo.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/01/MILO-Main-Report-SSA-Jan-2022_EN.pdf)
- Institut de statistique de l'UNESCO, UNICEF, UNICEF& Banque mondiale. (2020). *Enquête sur les réponses nationales de l'éducation à la COVID-19, cycle 2*  
<https://infogram.com/da3bcab3-ff85-4f6a-8d9a-e6040c7fd83d>
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*.  
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : L'Agenda 2030 de développement durable*. Publication des Nations Unies. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>