



USAID
DU PEUPLE AMERICAIN



PROJET DE RENFORCEMENT DE L'EDUCATION ET DES COMMUNAUTES AU NIGER (NECS)

EVALUATION FINALE DE PERFORMANCE

AOUT 2018

Cette publication a été réalisée à la demande de l'Agence des Etats-Unis pour le Développement International. Elle a été préparée de manière indépendante par Dr. Karla Giuliano Sarr, Lisa Slifer-Mbacké, Gaelle Simon, Aissatou Mbaye et Abdoulaye Tambandia de Management Systems International, une société de Tetra Tech, pour le Projet de Suivi et Evaluation de l'USAID / Sénégal.

TABLE DE MATIERES

REMERCIEMENTS.....	III
ACRONYMES & ABRÉVIATIONS.....	IV
RÉSUMÉ EXÉCUTIF.....	I
BUT ET QUESTIONS D'EVALUATION	I
CONTEXTE DE L'ACTIVITE.....	I
DESIGN, METHODES ET LIMITES DE L'EVALUATION.....	I
CONSTATATIONS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....	2
<i>CONSTATATIONS ET CONCLUSIONS</i>	2
<i>RECOMMANDATIONS</i>	6
BUT DE L'EVALUATION ET QUESTIONS D'EVALUATION.....	9
QUESTIONS D'EVALUATION.....	10
CONTEXT DE L'ACTIVITE.....	10
APERCU HISTORIQUE DE LA MISE EN OEUVRE.....	11
METHODES ET LIMITES DE L'EVALUATION.....	12
METHODES DE COLLECTE DES DONNEES.....	13
ECHANTILLONNAGE.....	13
ANALYSE DES DONNEES.....	14
LIMITES.....	14
CONSTATATIONS ET CONCLUSIONS.....	15
QUESTION D'EVALUATION 1.....	15
<i>CONSTATATIONS</i>	15
<i>CONCLUSIONS</i>	19
QUESTION D'EVALUATION 2.....	20
<i>CONSTATATIONS</i>	20
<i>CONCLUSIONS</i>	25
QUESTION D'EVALUATION 3.....	26
<i>CONSTATATIONS</i>	26
<i>CONCLUSIONS</i>	29
QUESTION D'EVALUATION 4.....	30
<i>CONSTATATIONS</i>	30
<i>CONCLUSIONS</i>	35
QUESTION D'EVALUATION 5.....	36
<i>CONSTATATIONS</i>	36
<i>CONCLUSIONS</i>	40
RECOMMANDATIONS.....	41
CONSIDÉRATIONS IMMÉDIATES :	41
POUR NECS.....	41
POUR NECS AVEC LE MINISTERE DE L'EDUCATION PRIMAIRE (MEP).....	42
POUR NECS AVEC PLAN INTERNATIONAL.....	42
POUR NECS AVEC PLAN INTERNATIONAL, L'USAID/NIAMEY ET LE BUREAU POUR LE SAHEL (SRO).....	43
POUR PLAN INTERNATIONAL USA AVEC PLAN NIGER.....	43
POUR LE MEP.....	43
POUR PLAN INTERNATIONAL/NECS AVEC LE MEP.....	44

POUR L'USAID/NIAMEY	44
POUR L'USAID/NIAMEY AVEC NECS ET LE MEP.....	44
CONSIDERATIONS A LONG-TERME POUR L'USAID :	44
<i>POUR L'USAID/NIAMEY ET LE SRO</i>	44
<i>POUR L'USAID/NIAMEY</i>	45
 ANNEXE I: PLAN DE TRAVAIL.....	 46
 ANNEXE II: METHODOLOGIE DE L'EVALUATION & LIMITATIONS	 104
DATA COLLECTION METHODS.....	104
SAMPLING	106
DATA ANALYSIS.....	107
LIMITATIONS	108
<i>COMPLICATED PROJECT LIFE CYCLE AND STAFF TURNOVER</i>	108
<i>IMPOSSIBILITY OF COMPARING QUANTITATIVE PERFORMANCE DATA</i>	108
<i>COMPRESSED TIMEFRAME</i>	108
 ANNEX III: FIELDWORK DATA COLLECTION SCHEDULE	 109
 ANNEXE IV: LISTE DES PARTICIPANTS DES INTERVIEWS ET DES GROUPES DE DISCUSSION.....	 110
 ANNEXE V: NOMBRE D'INTERVIEWS PAR TYPE DE REONDANT	 111
 ANNEXE VI: LISTE DES PERSONNES INTERVIEWES.....	 112
 ANNEXE VII: CALENDRIER DE MISE EN OEUVRE DE NECS	 114
 ANNEXE VIII: LISTE DES DOCUMENTS REVUS.....	 116
 ANNEXE IX: REFLEXION SUR LA MISE A L'ECHELLE DE L'ASL/ SYNTHESE DE L'ACTIVITE	 118
 ANNEXE X: OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES	 129
 ANNEXE XI: TABLE DES PERFORMANCES DES ELEVES DESAGREGES PAR SEXE.....	 141
 ANNEXE XII: THEORIE DE CHANGEMENT DE NECS.....	 143
 ANNEXE XIII: COMPARAISON DES APPROCHES DE LECTURE AU NIGER.....	 144
 ANNEXE XIV: RESULTATS DISPONIBLES SUR LES PERFORMANCES DES PROGRAMMES DE LECTURE AU NIGER	 145
 ANNEXE XIV: TABLE DES CONTATATIONS ET AND CONCLUSIONS– RESULTATS PRELIMINAIRE	 151
 ANNEX XVI: MATRICE DES RECOMMANDATIONS ET ACTIONS A MENER.....	 184
 ANNEXE XVII: CODE DE CONDUITE	 200

REMERCIEMENTS

Cela a été un honneur et un privilège de travailler en étroite collaboration avec les différentes parties prenantes pour élaborer ce rapport d'évaluation finale. Par nature, l'évaluation est une entreprise délicate et sensible et, néanmoins, les parties prenantes ont reçu l'équipe d'évaluation de manière accueillante et collaborative tout au long du processus. L'équipe souhaite particulièrement remercier les communautés, le personnel des écoles et, bien sûr, les élèves pour leur ouverture et leur rétroaction sur le programme NECS. Les représentants du MEP aux niveaux départemental et régional se sont également montrés prévenants et coopératifs. Les représentants du MEP au niveau de Niamey ont gracieusement organisé de nombreuses visites pour les évaluateurs et participé activement à plusieurs sessions de restitution dans un court délai. Enfin, M. Yahouza Ibrahim, le Secrétaire général du MEP, Ahmed Tidiane Diallo et Aboubacar Kossomi, membres du personnel de l'USAID Niger, et l'équipe du NECS, en particulier Ali Amadou, Romain Babagbeto, Idrissa Ibrah Waziri, Ousseini Manzo, Hadiza Mamadou, Tcha Béréi et plus particulièrement, Ousmane Brah Mamane, méritent une reconnaissance particulière pour avoir facilité le processus d'évaluation. Nous espérons sincèrement que les informations présentées ici contribueront à soutenir l'acquisition de la lecture par les enfants nigériens. Nous vous remercions beaucoup et vous souhaitons nos meilleurs vœux pour les prochaines étapes !

~ L'équipe d'évaluation

ACRONYMES & ABRÉVIATIONS

AeA	Aide et Action
AME	Association des Mères d'Elèves
AMEP	<i>Activity Monitoring and Evaluation Plan</i>
AOR	<i>Agreement Officer's Representative</i>
APE	Association de Parents d'Elèves
APS	Apprentissage par la situation
ARL	Apprentissage Rapide de la Lecture
ASL	Apprentissage Systématique de la Lecture
CE1	Cours Elémentaire 1ere année
CE2	Cours Elémentaire 2ieme année
CGPE	Comité de Gestion des Points d'Eau
CI	Cours d'Initiation
CMI	Cours Moyen 1ere année
CM2	Cours Moyen 2eme année
COP	<i>Chief of Party</i>
CP	Cours préparatoire
Concern	<i>Concern Worldwide Niger</i>
DAGE	Direction de l'Appui à la Gestion de l'Ecole
DCPLN	Direction des Curricula et de la Promotion des Langues Nationale
DDEP	Direction départementale de l'éducation primaire
DECP	Direction de l'Enseignement du Cycle Primaire
DESASO	Direction de l'Evaluation, du suivi des acquis scolaires et de l'orientation
DESQ	Direction de l'Evaluation et du Suivi de la Qualité
DFIC	Direction de la Formation Initiale et Continue
DGCGDES	Direction Générale des comités de gestion décentralisée des établissements scolaires
DPAFA	Direction des programmes d'alphabétisation et de formation des adultes
DPSF	Direction de la Promotion de la Scolarisation des Filles
DQA	<i>Data Quality Assessment</i>
DREP	Directions régionales de l'Education Primaire
EGRA	<i>Early Grade Reading Assessment</i>
EQ	<i>Evaluation Question</i>
FGD	<i>Focus Group Discussion</i>
IDAENF	Inspection Départementale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
IEP	Inspection de l'Enseignement Primaire
IMAGINE	<i>Improve the Education of Girls in Niger</i>

IP	<i>Implementing Partner</i>
ITT	<i>Indicator Tracking Table</i>
KII	<i>Key Informant Interview</i>
M&E	<i>Monitoring and Evaluation</i>
MCC	<i>Millennium Challenge Corporation</i>
MEP	<i>Monitoring and Evaluation Project</i>
MEP/A/PLN/EC	Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Education Civique
MSI	<i>Management Systems International</i>
NECS	<i>Niger Education and Community Strengthening (Programme)</i>
NGO	<i>Non-Governmental Organization</i>
PDDE	Programme Decennal de Developpement de l'Education
Plan	Plan International
POC	<i>Point of Contact</i>
SCOFI	Scolarisation des Filles
SRO	<i>Sahel Regional Office</i>
STS	<i>School-to-School International</i>
TCP	<i>Threshold Country Program</i>
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
VIE	Volontaires de l'Intégration Educative

RESUME EXECUTIF

BUT ET QUESTIONS D'ÉVALUATION

Le but de cette évaluation est de déterminer les progrès accomplis à ce jour dans la réalisation des objectifs du Programme de Renforcement de l'Éducation et des Communautés au Niger (NECS). L'évaluation a également permis d'évaluer le potentiel d'adaptabilité des composantes au sein du NECS, en accordant une attention particulière au programme de lecture du NECS. Les constatations de l'évaluation seront utilisées pour soutenir la conception future des interventions de l'USAID dans le domaine de l'éducation au Niger. Les questions d'évaluation sont les suivantes :

- 1) Dans quelle mesure le Programme NECS a-t-il atteint ses objectifs par rapport aux objectifs ?
- 2) Comment l'approche « ASL » de NECS a-t-elle amélioré les résultats en matière de lecture dans les écoles ciblées par le Programme ?
- 3) Dans une perspective de mise à l'échelle, quels sont les avantages comparatifs de l'approche ASL par rapport aux autres approches de lecture au Niger ?
- 4) Quels sont les types de changements visibles dans les écoles et communautés ciblées par NECS ?
- 5) Dans quelle mesure le Programme a-t-il réussi à cibler les filles ?

CONTEXTE DU PROGRAMME

Le Programme NECS mis en œuvre entre 2012 et 2018 s'appuie sur une approche de lecture basée sur des évidences factuelles, implique les communautés et encourage les familles à laisser leurs enfants à l'école. L'objectif de NECS est d'améliorer les possibilités d'éducation offertes aux enfants et de resserrer les liens entre les communautés et les structures de l'État. Cet objectif doit être atteint grâce à deux objectifs stratégiques interdépendants ; OS1 : Relever les performances des élèves en lecture par l'amélioration de l'enseignement dans les écoles primaires et par la promotion d'une culture de la lecture dans les communautés et OS2 : Accroître l'accès à une éducation de qualité dans les écoles, en particulier pour les filles. Plan International est le partenaire de mise en œuvre de NECS. NECS utilise une « approche systématique de la lecture » (ASL) qui est innovante et qui vise à améliorer les compétences de lecture chez les garçons et filles de 160 écoles au Niger. Une évaluation menée par le Ministère de l'éducation en 2015 a montré que l'approche de lecture de NECS était la meilleure parmi les programmes de lecture actuellement mis en œuvre au Niger. NECS a été lancé à l'origine avec le financement du Programme seuil du Millennium Challenge Corporation (MCC) et est géré par le bureau USAID / Niamey sous la supervision de la Mission régionale de l'USAID / Afrique de l'Ouest au Ghana. En 2015, la supervision du portefeuille a été transférée au bureau régional USAID / Sahel à Dakar (SRO). SRO a prorogé son activité en juin 2016 pour deux années supplémentaires, ce qui porte la valeur totale du Programme NECS à 11 599 656,00 USD sur une période de 6 ans.

CONCEPTION, METHODES ET LIMITES DE L'ÉVALUATION

L'équipe d'évaluation a procédé à une revue approfondie de tous les documents, notamment des rapports officiels du NECS, ainsi que des évaluations du Ministère de l'enseignement primaire (MEP) et les rapports sur les réformes en cours dans l'enseignement primaire. L'équipe d'évaluation a également examiné les données quantitatives relatives à tous les indicateurs de NECS, ainsi que les données d'évaluation des élèves. Pour la collecte des données sur le terrain, l'équipe d'évaluation a utilisé un échantillon déterminé d'écoles de NECS, sélectionné en fonction de la région, du type d'interventions reçues par NECS et de la langue d'enseignement. L'échantillon comprenait cinq écoles dans chacune des quatre régions polarisées par NECS : Maradi, Tahoua, Tillabéri et Zinder. L'équipe a mené des entretiens avec des « personnes

ressources » (KII) avec des autorités et des responsables de l'éducation au niveau national et local, ainsi que des « des groupes de discussion » (FGD) avec des dirigeants et des membres de la communauté. L'équipe a également fait des observations en classe des leçons de lecture. Elle a également organisé un bref exercice de lecture non diagnostique avec les élèves. Au total, l'équipe a organisé 174 interviews avec des personnes ressources, 70 groupes de discussions et 20 exercices, pour un total de 692 participants durant la phase de collecte des données sur le terrain qui s'est déroulé du 25 mai au 21 juin 2018.

L'analyse des données comprenait une analyse thématique et une analyse du contenu, avec des catégories conçues de manière intuitive et inductive. En outre, l'équipe a utilisé le logiciel d'analyse qualitative NVivo pour relire et coder les entretiens au niveau central, ainsi que les interviews avec les enseignants et les directeurs d'école. L'équipe d'évaluation a eu recours à la triangulation des données pour renforcer les résultats ou identifier les zones de divergence. Parmi les limites de l'évaluation, on peut citer la difficulté pour identifier et localiser les nombreux employés de l'USAID, de Plan Niger et de Plan USA, ainsi que les différents sous-contractants qui sont intervenus tout au long des activités de NECS. L'équipe d'évaluation s'est appuyée sur le bureau principal de MSI et sur le bureau de Dakar pour retracer les différents membres du personnel impliqués dans le projet au cours de ses six années de mise en œuvre et pour coordonner les entretiens téléphoniques. L'absence de données valides sur les tests des élèves, afin de déterminer les progrès des élèves tout au long du projet a été un défi majeur. L'équipe a passé beaucoup de temps, avec Plan Niger et Plan USA, à examiner les données et à discuter du processus de collecte, du calendrier et de la validité des données afin de déterminer leur pertinence.

CONSTATATIONS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

CONSTATATIONS ET CONCLUSIONS

Question d'Évaluation 1 : Dans quelle mesure le Programme NECS a-t-il atteint ses objectifs par rapport aux cibles ?

En répondant à cette question, l'équipe d'évaluation a d'abord clarifié les objectifs du programme, car ils ont évolué au cours des six années de mise en œuvre, afin d'intégrer un avantage accru sur l'amélioration des résultats en matière de lecture dans les premières années de scolarité. Au début du projet, l'objectif était de « soutenir la scolarisation des filles au niveau primaire », en mettant l'accent sur l'inscription d'un plus grand nombre de filles et en améliorant l'environnement scolaire global. Au fur et à mesure du développement du programme et de la mise en place de la politique d'éducation de l'USAID en 2011, l'amélioration de l'enseignement de la lecture est devenue l'un des deux objectifs stratégiques du projet. Avec la prolongation du programme en 2016, l'objectif stratégique lié à la lecture est devenu le premier objectif utilisant les indicateurs de mesure de la lecture standardisés de l'USAID.

L'équipe d'évaluation a constaté que le programme-NECS avait atteint la majorité de ses objectifs, réalisant des progrès remarquables au cours de sa dernière année, 2017-2018. Selon les données du programme, dans l'ensemble, NECS a atteint 7 de ses 10 cibles en juin 2018. La réalisation d'indicateurs liés à la communauté, l'amélioration des relations entre l'école et la communauté et le renforcement de l'appui de la communauté à l'éducation figurent notamment parmi les plus grandes réalisations du projet. NECS a de loin dépassé ses objectifs en termes de nombre de matériels d'enseignement et d'apprentissage fournis et d'enseignants formés. Sur les trois cibles non atteintes, NECS a raté de très peu deux indicateurs relatifs à la scolarisation des filles et la scolarisation en général. L'analyse du système de suivi et d'évaluation de NECS a également permis d'identifier des domaines à renforcer.

Cependant, NECS n'a pas atteint l'objectif de niveau supérieur d'amélioration de la lecture. L'équipe a conclu que l'objectif consistant à avoir 50% des élèves de deuxième année aptes à lire couramment (40

mots par minute) n'était pas raisonnable étant donné les faibles compétences en lecture des élèves au Niger et du niveau d'amélioration de la lecture observée dans d'autres pays similaires. En outre, les données recueillies par le programme dans le cadre d'une évaluation des compétences fondamentales en lecture (*Early-grade reading assessment - EGRA*) et examinées par l'équipe d'évaluation posent des problèmes en termes de validité. L'élaboration de la méthode de lecture de NECS a toujours été dirigée par les sous-contractants. Pendant la durée du programme, il y a eu trois sous-contractants différents qui ont supervisés l'approche de la lecture, avec chacun une méthode et un style différents. On a changé de sous-contractants pour des raisons administratives et, dans le cas de VIE, en raison d'une insatisfaction à l'égard de l'approche d'apprentissage rapide de la lecture (ARL). Le sous-contractant actuel, *School-to-School International (STS)*, n'a pas directement participé à la collecte des données de référence Mathematica de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA), en 2015, et indique que les données EGRA les plus récentes recueillies en mai 2018, destinées à mesurer les améliorations, ne peuvent pas être considérées comme valides. En outre, les modifications apportées au cadre d'échantillonnage empêchent la comparaison des résultats.

Le Niger constitue un environnement d'apprentissage extrêmement difficile et les participants à l'évaluation ont rapidement identifié les principaux facteurs contributifs : taux élevé d'absentéisme des élèves et des enseignants, faible capacité en termes de nombre d'enseignants, avec une forte dépendance à l'égard des enseignants contractuels, et grèves récurrentes d'enseignants. Les multiples changements survenus dans le choix des sous-contractants pour la lecture ont entraîné des retards dans le lancement effectif du programme de lecture. La première année scolaire complète des cohortes de classe de NECS a eu lieu au cours de l'année scolaire 2017-2018, cinq ans après le lancement du programme. L'équipe d'évaluation a constaté qu'il manquait généralement de grandes compétences en lecture au sein de Plan USA, Plan Niger et NECS et qu'il y avait une compréhension limitée des outils et des méthodes d'évaluation de la lecture.

Question d'Évaluation 2 : Comment l'approche « ASL » de NECS a-t-elle amélioré les résultats en matière de lecture dans les écoles ciblées par le programme ?

L'Apprentissage Systématique de lecture (ASL) est une nouvelle méthode de lecture au Niger qui intègre plusieurs compétences de base en lecture : correspondance lettre-son, décodage, compréhension orale et écrite et l'approche globale pour la transition vers le français. Malgré la complexité des conditions de fonctionnement des écoles au Niger et les difficultés de mise en œuvre rencontrées par NECS tout au long de sa mise en œuvre, les rapports des parties prenantes indiquent de manière constante que l'ASL améliore les capacités de lecture des élèves. Malheureusement, le manque de données rigoureuses sur les performances en lecture limite les arguments en faveur du succès de l'ASL dans l'amélioration des résultats en lecture.

La revue des documents de l'ASL par l'équipe d'évaluation, ainsi que des entretiens avec des enseignants et des directeurs d'école, ont permis de constater que cette approche avait permis aux enseignants de comprendre et de mettre en œuvre l'approche progressive de la lecture d'ASL. Bien que certains enseignants et directeurs d'école aient estimé que l'assistance technique continue fournie par NECS était écrasante, la plupart des intervenants ont estimé qu'un tel soutien apportait une plus-value au système. L'équipe d'évaluation a constaté, parmi les écoles et les communautés visitées, que l'utilisation des langues nationales par l'approche ASL attirait les enfants à la lecture, motivait de nombreux enseignants et permettait aux parents de participer plus activement à l'éducation de leurs enfants. L'un des défis liés à l'enseignement de l'ASL, et identifié par l'équipe, n'est pas propre à l'ASL, mais est liée à la réforme curriculaire et bilingue du programme d'enseignement en cours au Niger : l'affectation des enseignants sur la base des compétences linguistiques dans la langue nationale. Dans certaines écoles visitées on a identifié des enseignants qui ne parlaient pas couramment la langue nationale et qui ne pouvaient donc pas enseigner

le programme d'ASL. L'équipe a également constaté que le passage au français en fin de CP (2e année) était plus préjudiciable en termes de résultats en lecture, par rapport aux programmes de fin d'études mis en place dans d'autres pays et plus tard en CE. Cette transition linguistique au CP n'est pas non plus conforme à la réforme curriculaire et bilingue du programme d'enseignement actuelle menée par le Ministère de l'Enseignement Primaire et dans laquelle les élèves commencent à lire et à écrire en français au CP, le français devenant la langue d'enseignement au CMI (5ème année).

Le fait que NECS n'ait pas clairement articulé ni clairement communiqué son approche de la lecture à tous les toutes les personnes chargées de la mise en œuvre et à toutes les parties prenantes est un autre inconvénient des résultats de la lecture de l'ASL identifié par les différents acteurs de l'éducation au niveau national interrogés. Cela a entraîné des différences dans la compréhension et le soutien au projet entre les directions du MEP, en particulier en ce qui concerne les éléments du programme comme le choix des leçons scriptées et la longueur et le contenu du matériel d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que des points de vue sur la manière dont NECS s'aligne sur la réforme curriculaire et bilingue en cours qui doit être mise à l'échelle au cours de l'année scolaire 2018-2019.

Question d'Evaluation 3 : Dans une perspective de mise à l'échelle, quels sont les avantages comparatifs de l'approche ASL par rapport aux autres approches de lecture au Niger ?

Comme la plupart des pays en développement, le Niger applique plusieurs nouvelles approches de la lecture, afin d'améliorer les compétences des élèves. Parmi eux figurent l'ASL (NECS), l'ARL (ELAN) et l'APS (réforme curriculaire et bilingue du programme d'enseignement en cours du MEP). Les entretiens avec les parties prenantes ont révélé un sentiment de concurrence entre les responsables de mise en œuvre pour développer l'approche de lecture la plus efficace, afin d'obtenir l'approbation du ministère pour une mise en application au niveau national. L'équipe d'évaluation a étudié les approches actuelles et a constaté que le programme ASL était le programme de lecture le plus complet actuellement mis en œuvre dans les classes au Niger, en termes de processus d'enseignement / d'apprentissage étape par étape, ciblant cinq compétences de base en lecture, en plus de la compréhension orale et des compétences en écriture, et la définition du contenu et de la progression du programme.

En termes d'avantages comparatifs en tant qu'approche de lecture, les parties prenantes ont généralement reconnu que l'ASL suscitait un engouement pour la lecture de la part des élèves et des communautés et que les élèves apprenaient à lire plus rapidement avec cette approche. La majorité des parties prenantes trouvent l'approche crédible et bien adaptée aux réalités du Niger. En outre, les parties prenantes ont estimé qu'il y a plus de possibilités de mise à l'échelle compte tenu de l'intérêt du Ministre pour l'ASL. De plus, il y a une initiative en cours visant à identifier les meilleures pratiques en enseignement de lecture et les étapes à suivre pour intégrer ces pratiques dans le système global du MEP.

Dans le même temps, beaucoup de responsables du Ministère de l'Enseignement Primaire au niveau central et le personnel de NECS ont reconnu que la volonté politique était une condition essentielle à la réussite de la transposition à plus grande échelle. En effet, les trois sujets qui ont été les plus débattus lors de la séance de travail sur la mise à l'échelle de l'ASL étaient la volonté politique, le financement et le manque de résultats rigoureux sur les performances pour justifier le passage à grande échelle d'une approche ou de certaines de ses composantes. L'autre élément qui complique actuellement la mise à l'échelle de NECS est que, même si le Programme a développé une solide collaboration avec les services du MEP et les fonctionnaires, du niveau central à celui des écoles, il reçoit toujours un financement externe, dispose de son propre personnel et ne dépend pas uniquement du Ministère. Sans ce soutien, la mise à l'échelle de l'ASL deviendrait coûteuse et difficile.

Question d'Evaluation 4 : Quels sont les types de changements visibles dans les écoles et communautés ciblées par NECS ?

L'équipe d'évaluation a constaté que les écoles et les communautés couvertes par NECS se distinguaient par leur engagement et la mise en œuvre d'activités propices à la lecture et à l'inscription des élèves. Bien que des problèmes subsistent dans certaines communautés, dans la plupart des écoles on constate des changements positifs dans les niveaux d'engagement et l'existence d'organisations de soutien à la lecture. Les résultats indiquent que NECS a également servi à renforcer le lien entre les écoles et les communautés à travers la conception de ses programmes.

L'équipe d'évaluation a constaté que l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, l'organisation de formations et l'appui technique aux enseignants et le mentorat semblaient avoir le plus profité aux élèves. Parallèlement, les parents ont bénéficié des programmes d'alphabétisation pour adultes, de leur engagement continu et de la revitalisation d'organismes de soutien scolaire. Les constatations démontrent en particulier que les séances de lecture publiques motivent et impliquent les acteurs au niveau de l'école et de la communauté et, plus important encore, les enfants et leurs parents. Les effets positifs auraient pu être encore plus importants si les activités d'alphabétisation pour adultes avaient été poursuivies au-delà de 2014. En outre, le programme de mentorat est très prometteur pour aider les élèves à risque, mais il faut une réflexion créative pour assurer son succès.

Les efforts des communautés pour soutenir les écoles méritent d'être signalés : les organisations communautaires visitées démontrent une amélioration de la gestion et de la planification par rapport aux besoins des écoles, en particulier en ce qui concerne la construction et l'entretien des infrastructures scolaires. Les contributions financières et en nature sont importantes, malgré le fait que l'on soit dans un environnement à faibles ressources, comme dans de nombreuses communautés du Niger.

Question d'Evaluation 5 : Dans quelle mesure le projet a-t-il réussi à cibler les filles ?

Tout au long de sa durée, NECS a mis en œuvre des initiatives sur le genre qui ont eu un effet positif constant sur les résultats liés au genre. Parmi ces initiatives, on compte des formations et une sensibilisation sur le genre, des cérémonies de remise des prix aux meilleures élèves filles et le code de conduite du programme, qui établit des normes dans les écoles pour des environnements égaux et favorables pour les élèves-filles et les enseignantes. Les initiatives ont touché 48% des filles inscrites dans les écoles cibles, soit juste un peu moins de 50%. Toutefois, ce chiffre est supérieur à la moyenne nationale de scolarisation des filles (46%).

En dépit des efforts du projet, la scolarisation et la rétention des filles, ainsi que leur rôle dans le leadership parmi les élèves, demeurent de sérieux défis au Niger. Les observations du CI et CP dans les écoles NECS incluses dans l'échantillon confirment que, si les enseignants reconnaissent régulièrement les filles et que les filles participent activement aux cours de lecture, dans les 20 écoles visitées par l'équipe d'évaluation, tous les chefs de classe étaient des garçons. La majorité (83%) des chefs de classe adjoints étaient des filles. A l'échelle des écoles, NECS s'est concentré sur le développement de gouvernements scolaires. Dans les 20 écoles visitées, la participation des filles au sein des gouvernements scolaires était supérieure à celle des garçons (55% au total). Dans le même temps, les filles occupaient un nombre inférieur de postes de direction enregistrés (36% des présidences et 46% des premiers ministères).

Bien que le code de conduite ait eu un impact largement positif, l'équipe d'évaluation a été informée, et a observé, des cas d'application erronée qui méritaient une attention renouvelée de la part de la communauté et une communication claire avec les acteurs scolaires et régionaux sur son objectif. Bien

que l'intérêt du MEP pour l'extension du code de conduite soit encourageant, il doit reconnaître qu'il faut des efforts de mobilisation et de sensibilisation continus et cohérents pour réussir dans les écoles NECS.

RECOMMANDATIONS

L'équipe d'évaluation a travaillé avec les parties prenantes au Niger pour valider les premières constatations. Sur la base de ces constatations, l'équipe d'évaluation a animé un atelier de recommandation organisé par le MEP avec la participation du personnel de l'USAID / Niamey et de NECS. Les recommandations suivantes ont été élaborées à partir de cet atelier et sont divisées en deux sections : la première se concentre sur les actions immédiates qui devraient être prises dès maintenant pour améliorer la gestion et les résultats du projet et la seconde suggère des actions pour de futures interventions similaires de l'USAID dans le domaine de l'éducation au Niger.

Considérations Immédiates :

POUR NECS

1. Avant d'imprimer des documents supplémentaires, renforcez les matériels pédagogiques et didactiques de l'ASL en résolvant les fautes de frappe et la discordance des références dans les documents à travers un processus formel de révision. Les coordonnateurs de l'éducation de NECS possèdent déjà une documentation sur la rétroaction des enseignants qui soutiendra cette activité.
2. Continuer à apporter aux enseignants de NECS une formation et un soutien technique en méthodologie ASL. Identifiez et corrigez les lacunes signalées par un petit nombre d'enseignants et de directeurs d'école. Apportez des ajustements aux horaires et à la durée pour renforcer davantage les formations.
3. Surveillez de près l'engagement de la communauté dans la scolarisation et, si nécessaire, relancez les efforts de sensibilisation et de soutien de la communauté. Parmi les activités essentielles on peut citer les efforts de post-alphabétisation, les séances de lecture en public, la gestion efficace des organisations communautaires et la rédaction de rapports à leur sujet, ainsi que sur la participation des femmes. Bien que les efforts de mobilisation communautaire de NECS, observés au niveau de la communauté, aient eu des effets impressionnants, la durabilité est sujette à caution et pourrait nécessiter un renforcement à court terme.
4. Renforcer la formation et la sensibilisation à l'égalité des sexes afin d'inclure clairement les rôles des hommes et des garçons dans l'appui à la scolarisation des filles.
5. Clarifier les rôles et les attentes concernant les gouvernements scolaires pour améliorer leur fonctionnement.
6. Enquêter sur la mise en œuvre de la signature du code de conduite au niveau des écoles pour s'assurer que cette signature est volontaire et transparente. Si les incohérences persistent, identifiez un plan d'actions pour clarifier les attentes et le processus avec les parties prenantes au niveau de l'école, de la région et de l'Etat central. Poursuivre le travail de plaidoyer communautaire dans les zones où il y a le plus de résistance, en particulier à travers les contacts avec les chefs religieux et communautaires.

POUR NECS AVEC LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE (MEP)

1. Elaborer une stratégie et des conseils pour les enseignants des écoles bilingues, afin de mettre en œuvre les techniques ASL parallèlement à l'APS (Approche par situation). Surveiller étroitement l'expérience des enseignants et des élèves à travers des boucles de rétroaction volontaire, afin d'informer sur l'extension possible des composants de l'ASL aux côtés de l'APS dans d'autres écoles réformées.

2. Concevoir et communiquer une stratégie claire d'assistance technique aux enseignants et directeurs d'école. Collaborez avec les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs départementaux et régionaux pour fournir une rétroaction constructive, afin que les enseignants se sentent plus accompagnés et moins surveillés dans leur pratique pédagogique.
3. Identifier de nouvelles stratégies pour renforcer et redynamiser le programme de mentorat en maintenant le statut volontaire. Étudier les possibilités de travailler avec les retraités et fournir une reconnaissance symbolique et en nature. Développer le cadrage des activités de mentorat pour aider les élèves à établir des liens avec des femmes modèles.

POUR NECS AVEC PLAN INTERNATIONAL

1. Elaborer un plan d'actions pour renforcer les systèmes de Suivi et Evaluation (S & E) de NECS à l'avenir. Les éléments du plan d'actions devraient inclure: 1) la formation et le soutien continu aux acteurs de l'école et de la région en matière de suivi, ainsi que pour assurer la fidélité de la mise en œuvre des activités, 2) la façon de partager et centraliser les informations de suivi au sein de le programme NECS, 3) choisir s'il faut renforcer les pratiques actuelles de gestion de l'information basées sur Excel ou réactiver / développer une base de données conviviale pouvant être supportée par le personnel local, 4) des opportunités de développement professionnel pour les membres du personnel de NECS, afin de mieux comprendre les pratiques rigoureuses de suivi du programme et la manière dont les initiatives d'apprentissage peuvent être intégrées aux routines quotidiennes.
2. Prévoir suffisamment de temps pour la planification et la mise en œuvre avec STS, afin de clarifier le processus EGRA 2019 pour que l'échantillon permette des comparaisons et garantisse des résultats crédibles.
3. Reconsidérer la manière de repousser la transition vers le français jusqu'au CEI afin de tirer pleinement parti du CP pour l'enseignement de la lecture dans une langue familière à la suite d'une pratique fondée sur des preuves. Cela peut nécessiter de fournir un soutien aux enseignants du CEI pour la transition.
4. Redéfinir et articuler les approches de lecture utilisées au sein de l'ASL pour soutenir et renforcer les efforts de plaidoyer au niveau du ministère.
5. Inviter les représentants du MEP à participer à des séances d'information et de renforcement des capacités sur les approches de lecture fondées sur des données factuelles, afin de développer l'expertise en lecture des représentants du MEP et d'accroître leur adhésion aux projets, en particulier en ce qui concerne les étapes critiques de l'acquisition de la lecture et l'application adéquate de leçons scriptes.

POUR NECS AVEC PLAN INTERNATIONAL, L'USAID/NIAMEY ET LE BUREAU POUR LE SAHEL (SRO)

1. Revisitez le Plan de Suivi & Evaluation du programme pour réviser l'indicateur I sur les performances des élèves, afin que la cible de performance en lecture soit plus appropriée au contexte nigérien.

POUR PLAN INTERNATIONAL USA AVEC PLAN NIGER

1. Identifier du personnel d'appui en suivi et évaluation qui fourniront une assistance technique régulière au personnel de suivi et d'évaluation de NECS. Bien que l'assistance technique de S & E figure parmi les possibilités d'appui disponibles pour le programme, cet appui a été irrégulier, en particulier au cours de la dernière année du projet.

POUR LE MEP

1. Réviser minutieusement la référence pour les scores EGRA - suivre un processus participatif rigoureux qui prenne en compte les niveaux actuels de performance des élèves, ainsi que les complexités linguistiques.
2. Fournir un soutien et un suivi adéquats aux processus de cartographie linguistique indiqués par la Direction des Programmes de la Promotion des Langues Nationales. Les développements récents liés au programme Lecture pour tous au Sénégal (LPT) peuvent fournir des indications.
3. Les parties prenantes ont un besoin urgent de conseils de la part du MEP afin d'identifier les meilleures orientations pour les programmes et dépenses d'éducation axés sur la fourniture d'un enseignement de la lecture explicite et systématique. Les enfants et les parents nigériens méritent des stratégies éducatives stables, bien articulées et bien défendues.
4. Examiner l'avantage comparatif de l'ASL par rapport aux autres programmes de lecture existants en abordant les cinq composantes essentielles de la lecture fondées sur des preuves, en fournissant un contenu et une progression du programme bien définis, une instruction systématique, des pratiques pédagogiques engageantes et des matériels pédagogiques et didactiques existants qui peuvent compléter et combler les lacunes des cours dispensés dans les écoles de la Réforme. Compléter les stratégies de la Réforme avec ces composantes centrales de l'ASL.
5. Travailler en étroite collaboration avec l'équipe de NECS pour élargir l'application du code de conduite afin de garantir une application appropriée et transparente. Etudier les moyens de mettre en œuvre une formation sur le genre afin d'assurer la fidélité de la mise en œuvre.
6. Les représentants régionaux du MEP (IEPS, DDEP, DREP, représentants de SCOFI et conseillers pédagogiques) devraient continuer à travailler en étroite collaboration avec les organisations communautaires, en particulier les associations de mères des élèves, afin de soutenir les efforts de recrutement et de maintien des filles à l'école.

POUR PLAN INTERNATIONAL/NECS AVEC LE MEP

1. Revoir les options d'évaluation, afin d'identifier l'outil le plus approprié pour les élèves des écoles primaires nigériennes. L'EGRA peut encore être une option, mais le projet doit également suivre de près les progrès des autres sous-tâches d'acquisition de lecture d'EGRA : orientation à l'écrit, connaissance des graphèmes et compréhension orale. Cela pourrait aider à réduire les effets planchers et à fournir des résultats plus motivants.
2. Planifier et entreprendre un processus participatif rigoureux, afin d'identifier les points de repère les plus appropriés pour les scores de sous-tâches EGRA. Engager des experts appropriés en techniques de lecture pour assurer la qualité. Ce processus doit prendre en compte les niveaux actuels de performance des élèves, ainsi que les complexités linguistiques. Un tel processus pourrait également être très bénéfique pour le Ministère de l'Enseignement Primaire (MEP), car une fois ces critères définis, ils peuvent être adoptés pour être utilisés dans tous les programmes de lecture en début de cycle.
3. Mettre en place un groupe de conseillers techniques au niveau national, composé de représentants du MEP, de partenaires de mise en œuvre et de bailleurs de fonds, afin de partager les meilleures pratiques en matière d'EGRA et d'autres évaluations pédagogiques axées sur la lecture. Cela peut permettre de combler une grave lacune dans la connaissance de pratiques d'évaluation saines et favoriser des résultats de mesure plus crédibles.

POUR L'USAID/NIAMEY

1. Accompagner le MEP dans l'identification de critères de référence d'EGRA appropriés, valides et pertinents pour soutenir d'éventuels résultats de performance crédibles et valables de l'extérieur.

Compte tenu des contraintes en termes de capacités, il faudra probablement engager des experts externes en lecture au MEP.

POUR L'USAID/NIAMEY AVEC NECS ET LE MEP

1. Développer un groupe de travail afin de mieux comprendre et résoudre les problèmes liés à la mise à l'échelle de l'ASL et qui tournent autour de l'adhésion politique et de l'identification des ressources. Elaborer un plan d'action participative, basé sur les consultations en cours, pour la reproduction à plus grande échelle. Élaborer des initiatives de plaidoyer et de renforcement des capacités pour soutenir un processus éventuel de reproduction à plus grande échelle.

CONSIDERATIONS A LONG-TERME POUR L'USAID :

POUR L'USAID/NIAMEY ET LE SRO

1. Élaborer un nouveau processus de consultation pour la prochaine phase de soutien à la lecture en début de cycle, afin de garantir la disponibilité d'une expertise technique adéquate en lecture tout au long du projet. Les lauréats devront démontrer leur expertise en lecture au niveau du siège, des pays et des projets afin d'assurer une supervision régulière et adéquate des initiatives de lecture. Les prochaines phases devront inclure une base technique philosophique et factuelle claire de l'approche de lecture identifiée.

POUR L'USAID/NIAMEY

1. En s'appuyant sur le désir de renforcer la participation dans la région nord de Tillabery, où l'insécurité et les déplacements posent de graves problèmes, intégrer des éléments d'apprentissage social et émotionnel dans les programmes d'éducation. L'apprentissage social et émotionnel peut être intégré au programme de lecture et ne nécessite pas forcément de passer plus de temps avec les élèves. La formation et le soutien en l'apprentissage social et émotionnel pour les enseignants et le personnel scolaire sont également des éléments nécessaires dans la conception des programmes. Consultez les documents de base de l'INEE ([Document de référence de l'INEE sur le soutien psychosocial et l'apprentissage social émotionnel dans les contextes affecté par des crises](#)). Le projet *Healing Classroom* de l'IRC à Diffa peut également apporter des informations sur les options de conception des programmes.
2. Enquêter davantage sur les résultats et la rentabilité des modèles alternatifs aux initiatives d'éducation formelle comme *Literacy Boost* de *Save the Children* et le modèle de *Healing Classrooms* de l'IRC.

BUT DE L'EVALUATION ET QUESTIONS D'EVALUATION

Ce rapport présente les constatations, conclusions et recommandations d'une évaluation finale externe du programme de Renforcement de l'Education et des Communautés au Niger (NECS). Conformément à la demande du bureau régional de l'USAID / Sénégal pour le Sahel (SRO), le but de cette évaluation est :

- 1) D'évaluer les progrès réalisés par le Contractant en termes de réalisations, les processus de gestion, les défis dans la réalisation des objectifs déclarés de l'accord de coopération, et la durabilité des réalisations.
- 2) De faire des recommandations destinées au Gouvernement du Niger et à l'USAID pour l'extension des meilleures pratiques.
- 3) De faire des recommandations pour une nouvelle conception de programmes similaires à l'avenir.

Le public visé par cette évaluation est l'USAID / Niger, le SRO et le Ministère de l'éducation primaire (MEP). Le Bureau Education de l'USAID / Washington / E3 / peut également être intéressé par les résultats de l'évaluation dans la mesure où il y a une corrélation avec l'objectif d'amélioration de la lecture de sa Politique d'Education et l'amélioration de l'accès à l'éducation dans les zones affectées par les crises et les conflits. Les partenaires de mise en œuvre actuels seront probablement intéressés par ce rapport, tout comme les parties prenantes impliquées dans l'amélioration de l'accès à l'éducation et de la qualité des programmes d'enseignement formel dans les environnements complexes.

Le rapport comprend cinq parties. Cette section présente le programme NECS, le but de l'évaluation et les questions d'évaluation. La section 2 donne un aperçu du programme NECS. La section 3 passe en revue les méthodes utilisées dans l'évaluation, l'échantillon et les activités de collecte de données. La section 4 traite des constatations et des conclusions pour chacune des cinq questions d'évaluation. La section 5 présente les recommandations de l'équipe d'évaluation qui se dégagent des constatations par le biais de diverses activités participatives.

QUESTIONS D'EVALUATION

L'USAID a défini cinq questions pour orienter la revue finale de la performance du programme NECS par rapport à plusieurs de ses composantes :

- 1) Dans quelle mesure le programme NECS a-t-il atteint ses objectifs par rapport aux cibles ?
- 2) Comment l'approche « *Apprentissage systématique de la lecture* » (ASL) de NECS a-t-elle amélioré les résultats en matière de lecture dans les écoles ciblées par le programme ?
- 3) Dans une perspective de mise à l'échelle, quels sont les avantages comparatifs de l'approche ASL par rapport aux autres approches de lecture au Niger ?
- 4) Quels sont les types de changements visibles dans les écoles et communautés ciblées par NECS ?
- 5) Dans quelle mesure le programme a-t-il réussi à cibler les filles ?

CONTEXTE DU PROGRAMME

Le Programme de Renforcement de l'Education et des Communautés au Niger (*Niger Education and Community Strengthening Program - NECS*), financé pour la période 2012-2018, optimise la lecture basée sur des preuves, mobilise les communautés et encourage les familles à garder leurs enfants à l'école. L'objectif du programme NECS est d'améliorer les opportunités d'éducation offertes aux enfants et de renforcer les liens entre les communautés et les structures étatiques. Cet objectif sera atteint grâce à deux objectifs stratégiques interdépendants.¹

TABLEAU I : OBJECTIFS STRATEGIQUES DE NECS

OS1 : Relever les performances des élèves en lecture par l'amélioration de l'enseignement dans les écoles primaires et en la promotion d'une culture de la lecture dans les communautés

OS2 : Accroître l'accès à une éducation de qualité dans les écoles, en particulier pour les filles

RI1.1 : Amélioration de l'enseignement de la lecture dans les écoles primaires grâce à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme d'ASL par les directeurs d'école, les enseignants et les conseillers

RI2.1 : Amélioration de l'environnement scolaire grâce au suivi et au soutien des conseillers pédagogiques, des points focaux des comités de gestion des écoles et des points focaux pour l'éducation des filles

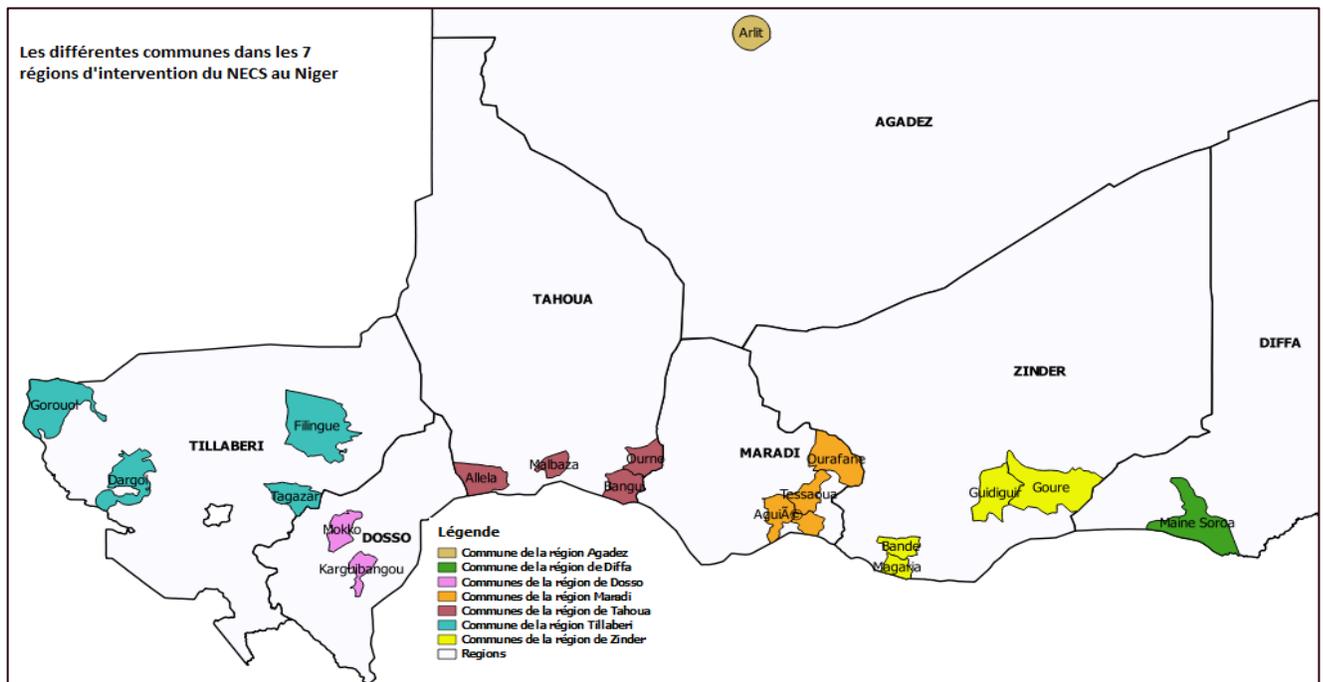
¹En plus du Tableau I, voir l'annexe XII pour la théorie du changement de NECS.

RI1.2 : Promotion d'une culture de la lecture dans les communautés grâce au suivi et au soutien des Inspections de l'Alphabétisation des Adultes et des points focaux du Comité de gestion des écoles. Pour cette phase du programme, il va aller vers un appui aux autorités chargées de l'inspection pour leurs permettre de surveiller et promouvoir les activités de lecture au sein de la communauté.

RI2.2 : Participation communautaire accrue pour soutenir l'éducation grâce au suivi et au soutien des conseillers pédagogiques et des points focaux des comités de gestion des écoles.

Ce programme s'appuie sur les progrès réalisés grâce aux investissements de l'USAID dans l'éducation au Niger et sur une initiative du Ministère de l'Education du Niger pour promouvoir la lecture dans quatre langues nationales à travers le Niger. Plan International est le partenaire d'exécution de NECS à travers un contrat à financement unique, avec la participation d'un membre du Consortium, Aide et Action. NECS intervient dans 7 régions et 160 écoles au Niger (dont 12 écoles bilingues) et au sein des communautés². Une évaluation menée par le Ministère de l'éducation en 2015 a montré que l'approche de lecture de NECS était la meilleure parmi les programmes de lecture actuellement mis en œuvre au Niger.

FIGURE I : ZONES D'INTERVENTION DE NECS



APERCU HISTORIQUE DE LA MISE EN OEUVRE

Le programme initial de NECS a été conçu en 2008 dans le cadre du *Threshold Country Program* (TCP), du *Millennium Challenge Corporation* (MCC). Le but était d'augmenter le taux de scolarisation et de rétention des filles à l'école primaire. Le TCP était géré par la Mission régionale de l'USAID / Afrique de l'Ouest à Accra, au Ghana. Le programme avait été suspendu en décembre 2009 en raison de la situation politique au Niger. Il a été relancé en juin 2012, avec une nouvelle date de démarrage pour l'accord de coopération NECS avec l'USAID, le programme allant du 15 juin 2012 au 30 juin 2016. Entre-temps, l'USAID avait lancé sa Stratégie mondiale sur l'éducation (*Global Education Strategy*) en 2011. Cette stratégie mettait

²Avec l'extension NECS +, les 150 premières écoles de NECS ont été transformées en 12 écoles bilingues faisant partie du projet de réforme du programme du Niger. Avec deux écoles fermées à Diffa en raison de l'insécurité, il y a 160 écoles à la fin du projet.

principalement l'accent sur l'amélioration des compétences en lecture des enfants des écoles primaires. Lors de la relance du programme NECS, deux objectifs stratégiques avaient été définis sur une période de quatre ans : améliorer l'accès à une éducation de qualité (objectif stratégique 1) et accroître les résultats des élèves en matière de la lecture (objectif stratégique 2). Parmi les activités de l'Objectif stratégique 1 (OS1), on retrouve l'amélioration de l'environnement physique et social des élèves et l'accroissement du soutien des communautés à l'éducation. En ce qui concerne l'OS2, il s'agissait de l'amélioration de l'enseignement de la lecture dans les écoles primaires et la promotion d'une culture de la lecture dans les communautés. Pour atteindre ces objectifs, NECS mène des activités au niveau des écoles, des communautés et des ministères (cf. Grille 1).

GRILLE 1 : ACTIVITES CLES DE NECS

Plans d'actions	Code de Conduite	Appui aux
Alphabétisation des adultes	Déparasitages	organisations
Plaidoyer	Cours de rattrapage	communautaires
AME/APE/CGPE	Sessions de lecture publique	Supports
ARL/ASL	Concours de lecture	d'enseignement et
Cérémonies d'attribution	Gouvernements scolaires	d'apprentissage
Sensibilisations		Formations
CGDES		Bibliothèques
		villageoises

Le 30 juin 2016, une modification a été apportée à l'Accord de coopération prolongeant le programme de deux ans, du 30 juin 2016 au 30 juin 2018 et ajoutant 3 982 451 \$ additionnels au montant du financement. La période de prolongation de NECS, appelée NECS +, a été transférée au Bureau régional pour le Sahel de l'USAID, au sein de la mission de l'USAID / Sénégal à Dakar. Le plan de suivi et évaluation du programme (AMEP) soumis en novembre 2016 a réduit le nombre d'indicateurs de performance et ajouté huit nouveaux indicateurs standards liés à la Politique d'Education de 2011 de l'USAID. L'AMEP a conservé deux Objectifs Stratégiques mais a changé leur numéro ; désormais, l'OS1 est axé sur l'amélioration des compétences en lecture des élèves et l'amélioration de l'accès et l'OS2 sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. (Voir le Chronogramme détaillé de l'élaboration du Programme à l'annexe VI).

METHODES ET LIMITES DE L'EVALUATION

Cette évaluation a été menée de manière collaborative par une équipe de 5 personnes parmi lesquelles on comptait 3 experts internationaux, un Chargé de Suivi & évaluation et un évaluateur nigérien.

Lisa Slifer-Mbacke, actuellement Chef de Projet (COP) de l'USAID/Sénégal Monitoring and Evaluation Project (USAID MEP) et spécialiste dans le domaine de l'éducation a apporté l'orientation méthodologique, ainsi qu'un encadrement et suivi régulier. L'équipe était dirigée par Karla Giuliano Sarr, consultante indépendante et experte en éducation. Gaëlle Simon a été l'experte en lecture au sein de l'équipe et s'est focalisée sur l'avantage comparatif de l'approche de lecture de NECS. Aissatou Mbaye Sy, Chargée du suivi & Evaluation à l'USAID MEP faisait office de responsable de la tâche et enfin, Abdoulaye Tambandia, consultant indépendant basé au Niger a apporté l'expertise locale en supervisant la sélection des échantillons, et identifiant les contractants locaux qui devaient se charger de la collecte des données.

En raison de problèmes de sécurité et du grand nombre d'entretiens avec les acteurs de l'éducation à Niamey, le chef d'équipe et le spécialiste de la lecture sont restés dans la capitale, tandis que la chargée de suivi et d'évaluation du MEP et l'évaluateur nigérien ont mené les activités de collecte de données au niveau des régions. La collecte des données s'est déroulée du 25 mai au 21 juin, avec une collecte intensive de données au niveau des écoles pendant quinze jours, du 29 mai au 9 juin. Les entretiens supplémentaires se sont poursuivis jusqu'au 3 juillet.

METHODES DE COLLECTE DES DONNEES

Cette évaluation de performances a été faite à travers une revue documentaire et des méthodes qualitatives et quantitatives. (Voir en annexe des informations plus détaillées et des copies des outils.)

Revue documentaire : La revue documentaire a permis de comprendre les objectifs du programme et les caractéristiques, contextes et défis de la mise en œuvre, et d'identifier et de décrire les résultats obtenus. Un examen minutieux des documents du programme d'enseignement a permis de mieux comprendre les méthodes et approches de lecture.

Méthodes qualitatives : L'équipe d'évaluation a mené des entretiens avec des personnes ressources clés auprès des personnes concernées dans les agences de financement (USAID et MCC), de responsables du Ministère de l'Éducation et de membres du personnel de Plan et de partenaires du programme, ainsi que d'autres exécutants de programmes de lecture. Au niveau des écoles, des groupes de discussions ont été organisés avec diverses organisations et communautaires, ainsi que des dirigeants communautaires. Les entretiens avec les personnes-ressources clés et les groupes de discussions ont suivi une approche semi-structurée où les outils ont servi à guider la discussion. L'équipe a également effectué des observations de lecture en classe dans 19 des 20 écoles visitées, ainsi qu'un bref exercice de lecture non diagnostique avec des groupes de 6 élèves (3 filles et 3 garçons) dans les 20 écoles. Au total, l'équipe a organisé 174 entretiens avec des personnes-ressources clés, 70 groupes de discussions et 20 exercices pour un total de 692 participants. (Voir à l'annexe VI un tableau détaillé des participants à l'évaluation.) De plus, l'équipe a utilisé un certain nombre de méthodes participatives lors de réunions avec les principales parties prenantes, y compris la liste de contrôle de mise à l'échelle de *Management Systems International (MSI)*.

Méthodes quantitatives : Bien que l'équipe ait tenté d'utiliser les données existantes pour effectuer une analyse comparative de la maîtrise de la lecture du début à la fin du programme, cette comparaison n'a pas été possible. L'équipe a exploré le nombre de cibles identifiées dans l'AMEP du programme, afin de déterminer la distinction entre les objectifs et les résultats réels.

ECHANTILLONNAGE

Les échantillons de données qualitatives ont été choisis sur la base de méthodes d'échantillonnage ciblées. Les données quantitatives proviennent d'évaluations antérieures. Les données qualitatives comprennent des entretiens avec les principales parties prenantes ainsi que des visites dans 20 des 160 écoles NECS+. Parmi les critères de sélection il y avait la région, le type d'école (écoles *hard*, écoles *soft* et les écoles bilingues) et la langue d'enseignement. La dénomination « *hard* » indique que ces écoles ont bénéficié du programme IMAGINE ainsi que de NECS. « *Soft* » indique uniquement la présence du programme NECS. L'échantillon identifie 5 écoles dans chacune des quatre régions (Maradi, Tahoua, Tillabéri et Zinder) également situées à une distance raisonnable de Niamey comme l'exigent les raisons de sécurité. Parmi les écoles de l'échantillon, neuf sont *hard*, sept sont *soft* et quatre sont bilingues. En termes de langue d'enseignement, la majorité (12) des écoles propose un enseignement en Hausa, 5 en Zarma, 2 en Kanuri et 1 en Fulfulde. (Voir l'annexe II pour plus de détails).

ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données s'est appuyée sur des constatations organisés par question d'évaluation, facilitée par des instruments de collecte de données normalisés (voir l'annexe X). Les données qualitatives collectées lors des entretiens avec les personnes-ressources clés et les groupes de discussions ont été traitées à travers des analyses des thèmes et de contenu, avec des catégories élaborées de manière inductive. L'analyse de toutes les activités de collecte de données a commencé sur le terrain, l'équipe identifiant des points intéressants ou significatifs et en organisant des séances de compte rendu en équipe afin de déterminer l'efficacité et la cohérence de la collecte de données. Un certain nombre d'entretiens a été choisi pour être transcrits par une agence de transcription locale. On a utilisé une rubrique de constatations et de conclusions pour analyser les données et saisir les thèmes et / ou modèles émergents dans le cadre de l'analyse préliminaire des données. Afin de parvenir à un niveau d'analyse encore plus approfondi, on a utilisé le logiciel d'analyse qualitative NVivo pour analyser et coder systématiquement les entretiens au niveau central, ainsi que les entretiens avec des personnes-ressources clés (enseignants et directeurs d'école). Les notes descriptives et analytiques détaillées, ainsi que le tableau des constatations et conclusions préliminaires ont servi de base à l'analyse des entretiens restants. L'équipe d'évaluation a eu recours à la triangulation des données, à l'utilisation de deux sources de données ou plus, pour renforcer les résultats ou déterminer les zones de divergence. Tout au long de l'analyse, on a inclus des représentations visuelles dans la mesure du possible pour améliorer la compréhension. L'équipe a également produit un chronogramme pour mieux comprendre et rendre compte de l'évolution du programme NECS.

LIMITES

L'équipe d'évaluation a été confrontée à des limites liées aux aspects suivants : 1) le cycle de vie complexe et le roulement du personnel du programme, 2) l'impossibilité de comparer les données quantitatives existantes et 3) un calendrier serré. Les partenaires du programme se sont succédé et de nombreuses personnes qui ont contribué au programme ont changé de poste. L'équipe d'évaluation a retracé l'historique des postes et organiser plusieurs entretiens afin d'accéder aux informations les plus pertinentes sur le programme. Deuxièmement, alors que le plan de travail initial prévoyait de comparer les données de différentes évaluations du niveau en lecture en début de scolarité, un examen approfondi a révélé une incohérence des échantillons qui rendait impossible une analyse des tendances. De plus, il y avait souvent un décalage entre les évaluations et la mise en œuvre du programme et des préoccupations importantes concernant la validité des données pour les EGRA 2017 et 2018, ce qui limitait encore davantage les possibilités de comparaison. (Voir en annexe XIV pour un tableau expliquant les principales constatations et limites des principales évaluations concernées.) Enfin, la période de collecte des données a coïncidé avec la fin de l'année scolaire et le début de la saison des pluies, ce qui a réduit la présence des élèves dans les écoles comprises dans l'échantillon. Pour remédier à cette limitation, deux équipes ont simultanément procédé à une collecte de données au niveau des écoles et utilisé des méthodes créatives pour simuler l'environnement ordinaire des salles de classe. La collecte de données a également eu lieu pendant le mois de Ramadan et la phase de collecte a été interrompue par deux fêtes nationales. Il a également fallu déplacer la présentation des données préliminaires au niveau du pays pour tenir compte des calendriers des parties prenantes, ce qui a ainsi réduit la période d'analyse préliminaire des données. La qualité élevée de l'analyse initiale a été confirmée par des vérifications ponctuelles, une évaluation formelle et des techniques de codage structurel au cours de la phase d'analyse à distance des données et des phases de rédaction.

CONSTATATIONS ET CONCLUSIONS

QUESTION D'ÉVALUATION I

QE1 : Dans quelle mesure le programme NECS a-t-elle atteint ses objectifs par rapport à ses cibles ?

CONSTATATIONS

Les réponses à cette première question d'évaluation reposent principalement sur les données du programme, ainsi que sur des entretiens et des documents complémentaires qui ont permis une triangulation. Cette section explique également l'évolution historique du programme. (Voir calendrier détaillé à l'annexe VI).

HISTORIQUE DES OBJECTIFS ET INDICATEURS DU PROGRAMME

Au fur et à mesure de l'évolution du programme, l'accent mis sur la lecture s'est accru. Au début, avec le programme IMAGINE s'est consacré à l'amélioration de l'éducation des filles au Niger, l'objectif du programme étant de « soutenir l'éducation des filles à l'école primaire » (Accord de subvention d'objectif stratégique [SOAG] MCC / USAID), p. 1). La stratégie de lecture de l'USAID est entrée en vigueur en 2011, un an avant la relance des activités de NECS et l'établissement de ses deux objectifs stratégiques. Le processus de révision des indicateurs a eu lieu, en préparation de NECS+ ; et l'AMEP de novembre 2016 a démontré une réorganisation des objectifs stratégiques, de sorte que l'objectif lié à la lecture devienne l'Objectif stratégique I (OSI). Les courriels fournis par le spécialiste de S & E de l'USAID/SRO démontrent l'engagement des parties prenantes du programme au cours de ce processus. L'effort de diminuer les indicateurs de 38 à 10³ visait à réduire la charge de travail du personnel de NECS, et Plan International a accepté la suggestion de se concentrer sur les indicateurs standardisés de l'USAID, comme en témoigne un entretien avec le spécialiste du S & E de NECS. En conséquence, 7 des 10 indicateurs ont directement trait à l'éducation. Plan International est resté le principal contractant d'IMAGINE via NECS+. Il n'y a aucune donnée qui indique la prise en compte d'un appel à propositions ouvert pour une organisation possédant des compétences spécifiques en lecture.

ATTEINTE DES OBJECTIFS

Selon les données du programme, NECS+ a atteint sept de ses dix objectifs à la fin de la deuxième année d'extension du programme NECS + (juin 2018 ; voir le tableau 2). En particulier, l'atteinte des indicateurs liés à la communauté (7, 9 et 10) confirme les constatations issues des entretiens sur le terrain. En ce qui concerne l'amélioration des relations école-communauté et le renforcement du soutien de la communauté à l'éducation, les participants ont généralement été ambigus dans l'identification des principales réalisations associées au programme NECS. Sur les trois cibles non atteintes, deux indicateurs (2 et 8) ont été ratés avec des marges étroites. Les participants, à tous les niveaux, ont souvent identifié les contraintes socio-économiques comme des obstacles persistants à la réalisation de ces indicateurs liés à l'accès, notamment le fait de quitter l'école pour des raisons liées aux pratiques agricoles et nomades, aux migrations familiales et aux normes sociales concernant les activités des filles. Bien que le taux de participation des filles (48%)

³ La phase NECS (2012-2016) comprenait 34 indicateurs et quatre indicateurs de lutte contre l'extrémisme violent (CVE). Parmi ceux-ci, 6 indicateurs de performance étaient liés aux deux objectifs stratégiques, 28 axés sur les activités (points d'eau, mentorat, soutien aux structures communautaires, alphabétisation des adultes). 7 indicateurs portaient sur la lecture et 2 sur la distribution de supports. Parmi les 10 indicateurs révisés de NECS +, 6 concernent la lecture, l'un porte sur l'accès des filles à l'école, un sur les pratiques de lecture dans la communauté, un sur la fonctionnalité des structures de soutien scolaire et un sur l'engagement des parents et de la communauté. (AMEP, novembre 2016 ; évaluation à mi-parcours, 2015).

soit inférieur à la cible du programme, il dépasse la moyenne nationale de qui est de 46% (Statistiques Annuelles du MEP, 2015-2016). NECS a dépassé de plus de trois fois, le cinquième objectif (314%), un indicateur standard du Gouvernement des États-Unis (USG) qui permet d'enregistrer le nombre de supports d'enseignement et d'apprentissage fournis avec l'aide de l'État. Cette augmentation s'explique par la production de supports supplémentaires (livrets décodables *School-to-School International* [STS] et affiches de l'alphabet) lors de la collecte de données de juin 2018.⁴

L'objectif restant (indicateur 1) qui n'a pas été atteint est l'indicateur standard du Gouvernement des États-Unis pour la fluidité de la lecture, et le seul indicateur de résultat pour les performances en lecture. L'objectif était qu'au cours d'une évaluation du niveau en lecture dans les premières classes (EGRA), « au moins 50% des élèves de CP (2e année) 1) lisent un texte de 40 mots de 1 à 3 syllabes en une minute sans commettre plus de trois erreurs et 2) répondent correctement à deux questions simples sur trois concernant le texte⁵. » D'après les constatations, il y a eu plusieurs facteurs qui ont influé sur l'absence de résultats au test EGRA. Premièrement, le point de repère (*benchmark*) lui-même est discutable, étant donné que son établissement n'a pas suivi un processus typique rigoureux et participatif (rapport STS EGRA 2017). Dans une interview, un membre de l'équipe Alphabétisation et Lecture de l'USAID Washington a également mis en doute l'exactitude de ce critère de fluidité. Mathematica a défini 50 mots par minute comme référence et *Concern Worldwide Niger* a utilisé 45 mots corrects par minute pour son évaluation EGRA réalisée en 2017.

Deuxièmement, les résultats des EGRA de NECS posent problème. Un seul enfant avait atteint le point de repère (*benchmark*) lors de l'EGRA de 2017 (0,2%) et d'autres complications ont sapé la fiabilité des données collectées (rapport STS 2017 EGRA). Une certaine confusion règne quant aux responsabilités de l'EGRA 2017 et STS a finalement soutenu l'application d'EGRA à distance (entretien avec un spécialiste en suivi et évaluation ; entretien avec STS). STS a supervisé directement l'application EGRA 2018 et, bien que le rapport n'ait pas été publié au moment de la rédaction du présent document, la correspondance avec STS révèle d'autres préoccupations liées à la dernière collecte de données en raison de fuites (déclaration STS pour MSI).

Les revues comparatives d'autres évaluations des performances en lecture au Niger indiquent également des scores faibles, le cas échéant (voir annexe XIV), y compris des scores nuls, indiquant des effets plancher (PASEC 2014, Mathematica 2015, Mathematica 2017). Les données du PASEC 2014 montrent que moins de 10% des élèves de CP au Niger dépassent le seuil minimal requis pour obtenir un score composite de compréhension orale, de décodage et de compréhension écrite. Les données de référence pour NECS (Mathematica, 2015) recueillies à l'automne 2013 ont révélé que « les compétences en lecture pour les quatre langues étaient toutefois très faibles et quasiment impossibles à distinguer de 0 » (p. 100). Un entretien avec l'ancien responsable des objectifs de lecture de l'USAID a suggéré que les évaluations de la petite enfance seraient peut-être plus appropriées et qu'elles se concentreraient sur d'autres compétences, notamment les concepts de l'impression⁶ et l'EGRA lors des premières années de scolarité.

⁴ Le spécialiste du S & E de NECS a déclaré que ce nombre représentait 7 719 supports d'enseignement et d'apprentissage de la première année, 5 241 supports de formation continue ainsi que des supports de remplacement pour la deuxième année, et 16 210 livrets décodables supplémentaires pour les élèves et 377 affiches pour alphabets, soit un total de 29 547 supports d'enseignement et d'apprentissage. Ce changement a été effectué lors de la visite d'évaluation de la qualité des données effectuée par le spécialiste du suivi et évaluation de l'USAID SRO en juin 2018.

⁵ Source: USAID, MEP, MCC. NECS (n.d.). Exhibit 2 : Objectifs de la lecture et grille de progression CI-CP.

⁶ Les concepts d'impression font référence à des compétences telles que la connaissance de la directivité de l'impression (en anglais en français : de gauche à droite, puis de haut en bas), aux fins de la ponctuation, à la correspondance d'illustrations avec un sens textuel et à la notion de lettres et de mots.

Les participants à l'évaluation ont identifié des obstacles à l'amélioration des performances des élèves en lecture, notamment des facteurs liés à l'environnement et au programme. Parmi les facteurs liés à l'environnement, on compte le taux élevé d'absences d'élèves et d'enseignants (Mathematica 2015, rapport STS 2017 EGRA), la forte présence d'enseignants contractuels⁷, les grèves récurrentes d'enseignants et l'évaluation des enseignants contractuels en 2017 qui avait entraîné le licenciement de nombreux parmi eux⁸. Le retard dans le déploiement du programme, avec la création de la première cohorte complète de NECS au CI et au CP au cours de l'année scolaire 2017-2018, complique également les résultats en lecture (entretien avec le Chef de Projet par intérim de NECS [COP] ; tableaux de suivi des indicateurs 2017 et 2018 ; divers entretiens avec des directeurs d'école).

« NECS par son intervention a permis une grande collaboration entre les structures communautaires et l'école. On ne reçoit pas moins de 3 visites par semaines de la part de la communauté. L'arrivée de NECS a réveillé les structures et elles ont compris ce qu'on attend d'elles. Les parents sont motivés à construire des hangars, à élaborer des plans d'actions et à préparer la rentrée à temps. Ils ont construit trois logements pour les enseignants. 96% de leur plan d'actions ont été déjà réalisés... Il y'a une motivation de leur part... »

— Directeur d'école, Tillabery

TABLEAU 2 : REALISATION DES OBJECTIFS DU PROJET

#	INDICATEURS	OBJECTIF	LOP REEL (JUN 2017)	% OBJECTIF LOP (JUN 2017)	LOP REEL (JUN 2018)	% OBJECTIF LOP (JUN 2018)	
IOS	1	D'apprenants : fluidité de la lecture/ compréhension d'un texte du niveau (CP)	50% des élèves	0%	0%	A déterminer	A déterminer
	2	# d'apprenants dans les écoles primaires	42,500 élèves	39,790	95%	41,229	97%
	3	# d'apprenants touchés par les programmes de lecture	15,100 élèves	14,746	98%	15,141	100%
	4	# d'éducateurs d'école primaire qui terminent des activités de développement professionnel sur la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture	468 enseignants	81	17%	522	112%
	5	# de manuels du primaire et autres supports d'enseignement et d'apprentissage fournis avec l'aide du gouvernement américain	9,400 matériaux pédagogiques et didactiques	7,719	82%	29,547	314%

⁷ Selon l'évaluation nationale 2011 du MEP, le recrutement d'enseignants contractuels a été massif, passant de 17% en 2000-2001 à 82% en 2010 (p. 18).

⁸ En 2017, le MEP a organisé une évaluation des enseignants contractuels au niveau national, exigeant que ceux-ci répondent aux questions typiques du contenu de l'éducation de base, c'est-à-dire du contenu que leurs élèves devaient maîtriser. Les résultats ont été dévastateurs pour de nombreux enseignants et pour le système, entraînant la perte d'un grand nombre d'enseignants, y compris des enseignants de NECS. Ceux qui ont obtenu de faibles résultats mais pas assez pour mettre fin à leurs contrats ont suivi des cours de remise en état afin de rester dans le système. Le nombre exact d'enseignants dont le contrat a été résilié n'était pas disponible malgré les efforts de l'équipe d'évaluation.

TABEAU 2 : REALISATION DES OBJECTIFS DU PROJET

#	INDICATEURS	OBJECTIF	LOP REEL (JUIN 2017)	% OBJECTIF LOP (JUIN 2017)	LOP REEL (JUIN 2018)	% OBJECTIF LOP (JUIN 2018)	
		(TLM) Teaching and learning materials					
6	# de classes du primaire qui reçoivent un ensemble complet de matériel pédagogique essentiel à la lecture	353 salles de classe	163	46%	378	107%	
7	% de communautés actives de lecteurs (bibliothèque de village, plan d'action - lecture intégrée, 4 séances de lecture publiques)	90% des communautés	63%	70%	99%	110%	
OS2	8	Proportion de filles inscrites dans les écoles d'intervention du programme NECS + en 1ère année (CI)	50% des écoles	46%	92%	48%	96%
	9	% d'écoles satisfaisant à la norme minimale de NECS	90% des écoles	31%	35%	100%	111%
	10	Nombre d'associations de parents d'élèves (APE) ou de structures de gouvernance communautaires engagées dans l'enseignement primaire ou secondaire bénéficiant de l'aide du gouvernement américain	140 APEs	71	51%	148	106%

DIAGNOSTIC DU SYSTEME DE SUIVI & EVALUATION

Les discussions avec les participants ont révélé les forces et les faiblesses du système de suivi et d'évaluation de NECS. Parmi les faiblesses, on note l'absence d'une base de données complète sur les activités et un taux de rotation important au poste de spécialiste en suivi et évaluation⁹ (entretien avec le spécialiste en suivi et évaluation ; discussion de groupe [FGD] spécialiste en suivi et évaluation de NECS, COP intérimaire de NECS). L'absence de développement professionnel semble également être un problème, avec un petit soutien récemment de la part de Plan Niger, Plan USA et l'USAID¹⁰ (entretien, responsable de suivi et d'évaluation de Plan Niger ; Spécialiste S & E de NECS ; Directeur financier de NECS).

⁹ Le spécialiste en S&E au moment de l'évaluation était la quatrième personne à occuper ce poste depuis le début de NECS en 2012. Il avait initialement travaillé avec le projet en tant qu'associé et y est revenue en tant que spécialiste du S&E en février 2017.

¹⁰ Après la collecte des données, le spécialiste S & E de l'USAID SRO a passé du temps avec l'équipe fin juin pour une visite annuelle d'assurance de la qualité des données.

Beaucoup de parties prenantes, y compris le personnel de NECS (lors des discussions de groupe) et un ancien Coordonnateur de AeA Education, ont identifié la dépendance vis-à-vis des collecteurs de données au niveau des écoles et de la région comme étant à la fois une force et une faiblesse du système de S & E. Cette dépendance vis-à-vis des parties prenantes soutenues par l'État¹¹ est considérée comme favorisant l'appropriation des activités du programme; elle s'est accrue pendant la prolongation de NECS, qui a entraîné l'élimination progressive de presque tous les Coordonnateurs de l'éducation de NECS, qui étaient chargés de la coordination des responsabilités de surveillance (entretien avec le spécialiste de la mobilisation communautaire; entretien avec le Coordonnateur de l'éducation d'Aide et Action; entretien avec le spécialiste de S & E de NECS). Un des défis surmontés par l'équipe du NECS au cours de la dernière année de l'extension consistait à assurer des rapports réguliers des organisations communautaires (Tableau de suivi des indicateurs de 2018 (ITT)), ce qui était souvent compliqué par le faible niveau d'alphabétisation. Néanmoins, les discussions au niveau des écoles révèlent un niveau d'insatisfaction face aux demandes de contrôle régulières de la part d'un tiers des enseignants à peu près., et les directeurs ont exprimé leur mécontentement et leur sentiment de contrainte de la part du système de suivi de NECS. D'autres enseignants considèrent le fait de donner des rapports comme une responsabilité normale.

« Ils [NECS] sont dérangeants. Chaque semaine ils nous demandent d'envoyer la progression. Le projet n'a pas confiance en nous. A la moindre des choses on te saisit : 'La semaine dernière, vous étiez à la leçon 18 ? Pourquoi est-ce que vous ne l'avez pas dépassée ?' »

— Directeur d'école, Zinder

CONCLUSIONS

Sur la base des objectifs stratégiques et des résultats visés, le programme NECS a atteint la plupart de ses objectifs, réalisant des progrès remarquables au cours de sa dernière année. Cette réalisation tardive est également très problématique après six ans de mise en œuvre du programme et la mise en place d'une cohorte de programme seulement en 2017-2018. En grande partie grâce à la politique d'éducation de l'USAID de 2011 axée sur la lecture, le programme est passé d'un programme orienté vers l'accès à un programme axé sur la lecture. Malgré le changement technique d'orientation, il n'a pas été vérifié si une nouvelle sollicitation était justifiée ou non.

Le grave manque de résultats pour l'indicateur I (fluidité en lecture) reste important, malgré le coût des EGRA. Si la faiblesse des scores n'est pas surprenante, vu les scores en lecture dans des pays voisins similaires (par exemple, le Mali et le Sénégal) et la complexité du contexte nigérien, l'absence de données comparatives fiables sur toutes les évaluations suggère une grave incompréhension des exigences d'évaluation, et certainement une mauvaise gestion. Le repère identifié nécessite que les révisions soient plus appropriées pour les contextes nigériens. De plus, les effets de sol sur les résultats des sous-tâches liées à la fluidité de la lecture suggèrent que l'outil EGRA et, en particulier, l'accent mis sur les mesures de fluidité de la lecture, n'est peut-être pas approprié pour discerner les progrès dans les performances des élèves.

En juin 2018, le programme NECS semble avoir surmonté bon nombre des faiblesses de son système de suivi et d'évaluation. Néanmoins, les configurations actuelles en matière de S & E prennent largement en

¹¹ Ce système implique des rapports mensuels des personnes de contact des comités de gestion des écoles (CGDES), des conseillers pédagogiques et des visites trimestrielles des inspecteurs. Les directeurs d'école soumettent des rapports annuels (Interview Spécialiste de la mobilisation communautaire de NECS; Interview Responsable suivi et d'évaluation au Niger; Interview Coordonnateur de l'éducation Aide et Action).

charge les rapports plutôt que l'apprentissage et la pensée évaluative, cette dernière étant d'une importance cruciale dans les environnements complexes.

Alors que NECS s'éloigne des rôles de coordination de l'éducation et laisse des responsabilités aux représentants du MEP, ce qui est une approche louable pour un programme qui tire à sa fin, les acteurs au niveau des écoles et des régions ne sont pas tout à fait prêts à assumer cette responsabilité. Cela pourrait davantage réduire la qualité des données de suivi et favoriser un épuisement professionnel lié au programme chez les directeurs d'école. Dans la phase de prolongation, le programme devrait reconsidérer la manière de fournir une communication et un support technique adéquats pour le suivi au niveau des écoles et des régions.

QUESTION D'ÉVALUATION 2

QE 2 : Comment l'approche « ASL » de NECS a-t-elle amélioré les résultats en matière de lecture dans les écoles ciblées par le programme ?

Cette section aborde la façon dont le programme NECS pourrait avoir contribué à améliorer les capacités de lecture des élèves dans ses écoles d'intervention. L'équipe d'évaluation s'est largement inspirée des données au niveau des écoles, ainsi que d'entretiens avec des fonctionnaires du MEP, aux niveaux régional et central, et le personnel du programme ainsi que de la revue documentaire pour répondre à cette question.

CONSTATATIONS

APERÇU DE L'ASL

L'apprentissage systématique de lecture (ASL) est une nouvelle méthodologie au Niger qui intègre plusieurs compétences de base en lecture : la correspondance lettre-son, le décodage, la compréhension orale et écrite et la méthode globale pour la transition vers le français. L'ASL établit une portée et une séquence pour la lecture en CI et en CP et prescrit un processus systématique, étape par étape, au moyen de leçons scriptées. De plus, l'enseignement intègre des activités innovantes et ludiques. En première année (CI), l'apprentissage commence par l'alphabet, et la méthode insiste sur les activités de pré-lecture. En deuxième année, l'apprentissage commence par un texte et porte sur la compréhension de la lecture, la compréhension d'un texte lu à haute voix et des mini-évaluations à la fin de chaque session. L'ASL utilise quatre langues d'instruction locales. Les élèves passent de la langue locale au français à la fin du CP (entre les leçons 75 et 120). Un entretien avec les responsables de NECS a révélé que, bien que prévu initialement pour la troisième année (CEI), il avait été décidé de commencer par le français au cours de la deuxième année en raison de l'absence d'outils pour le CP.

LES PERFORMANCES EN LECTURE

En l'absence de résultats fiables d'EGRA sur la fluidité de la lecture, l'évaluation visait à comprendre comment l'ASL avait pu améliorer d'autres résultats en lecture. Les conclusions de l'étude comparative de 2015 sur les projets innovants menés au Niger montrent que les écoles NECS ont obtenu les meilleurs résultats en termes de reconnaissance des lettres¹² (voir annexe XII). L'évaluation d'impact de Mathematica 2016 montre également des progrès en termes de reconnaissance des lettres, bien que ces niveaux restent faibles. Dans le cadre de l'évaluation finale, l'équipe a conçu un exercice simple, non

¹² Scores: NECS: 61,7% ELAN: 56,3%; CONCERN: 47,9%; écoles traditionnelles: 21,8%; écoles bilingues traditionnelles: 21,6%. L'une des limites de cette étude est que l'ASL n'avait été présente dans l'école que deux mois avant la collecte des données.

diagnostic, à l'intention des élèves de CI et de CP, qui s'applique à des groupes de six élèves par école. L'exercice, mené auprès de 120 élèves (60 filles et 60 garçons), a montré qu'entre la moitié et les trois quarts des élèves étaient capables de lire des lettres et des syllabes, avec les mêmes tendances pour les filles et les garçons. Dans le même temps, moins de la moitié des élèves étaient capables de lire des mots et des phrases simples. Les observations en classe ont également montré que, dans toutes les salles de classe, les élèves lisaient activement au tableau, sans y être incités.

Les témoignages de toutes les parties prenantes aux niveaux scolaire, régional et central indiquent que le programme NECS avait permis de faire d'importants progrès en matière de lecture. Presque tous les enseignants et directeurs d'école, conseillers pédagogiques, inspecteurs et directeurs de département ainsi que les directeurs régionaux interrogés ont indiqué que les élèves étaient plus enthousiastes à lire et s'accordaient pour dire que les élèves apprenaient à lire mieux et plus rapidement avec l'ASL. Dans quelques écoles, y compris une école bilingue, enseignants et directeurs ont insisté sur le fait que l'ASL était la meilleure approche actuelle au sein des systèmes scolaires nigériens. Cette observation est étayée par des discussions avec la majorité des personnes chargées du soutien aux enseignants (DREP : Directeurs régionaux de l'éducation primaire ; DDEP : Directeurs départementaux de l'éducation primaire). Les discussions avec les parties prenantes dans près de la moitié des écoles visitées par l'équipe ont révélé l'efficacité de la chanson de l'alphabet, d'« lèvres de canard » et des méthodes d'estampillage ; un point sur lequel de nombreux acteurs au niveau central sont également d'accord. En outre, des entretiens avec les responsables de NECS et de Plan Niger, ainsi qu'avec l'USAID, ont révélé que les démonstrations de NECS à un forum de l'UNICEF sur les meilleures pratiques et à la réunion du groupe de pilotage de NECS en mars 2018 ont suscité l'intérêt accru du ministre pour l'intensification de certaines initiatives de NECS, notamment l'ASL, dans toutes les écoles sous la tutelle du MEP.¹³

“Déjà l'école est bilingue même si ASL a ses particularités. Ce qui a surtout favorisé son apprentissage c'est la méthodologie utilisée qui est la chanson des lettres, le son des syllabes, des mots. Ce qui a permis à un bon nombre d'élèves de lire.”

— Enseignant, Ecole bilingue de Tillabéri

COMPOSANTES DE L'APPROCHE ET DE L'APPUI DE L'ASL

OUTILS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DE L'ASL

NECS a mis au point et fourni du matériel d'enseignement et d'apprentissage (voir le récit à la section QE1), qui comprenait les manuels de l'élève de CI et de CP, les guides de l'enseignant, ainsi qu'un nouveau livret décodable pour le CP que les élèves peuvent ramener à la maison. Près de la moitié des parties prenantes au niveau de l'école ont souligné l'importance de ces matériels pour améliorer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles. Certains intervenants, notamment des enseignants, des directeurs d'école, des inspecteurs de l'enseignement primaire et des membres du comité ASL ont déclaré que le contenu avait été adapté au contexte familial et scolaire des enfants.

Dans le même temps, plusieurs constatations font ressortir des lacunes dans les matériaux pédagogiques et didactiques (TLM/*Teaching and Learning Materials*). En dépit des guides élaborés avec le personnel du ministère et approuvés par le MEP, la plainte la plus fréquente de la part des parties prenantes, à tous les niveaux, est que le guide de l'enseignant du CP est trop épais, avec 471 pages pour la version en haoussa.

¹³ Des entretiens avec des personnes telles que le personnel de NECS, le représentant-pays de Plan Niger et le secrétaire général du MEP, ainsi que la revue de documents, montrent que le programme de mentorat, le code de conduite, les outils de suivi sensibles au genre et les pratiques d'engagement communautaire font partie de ces initiatives (procès-verbal de la réunion du groupe de pilotage de mars 2018)

Les enseignants et les directeurs de la moitié des écoles visitées ont également partagé ce point de vue. Un directeur d'école à Maradi a déclaré que le guide « est assez effrayant ». NECS a pris en compte ces informations et était en train de réduire la taille de ces ouvrages pour le CI et le CP au moment de la collecte des données. L'examen du projet de manuel de l'enseignant du CP révisé montre qu'il compte moins de pages, mais que la taille de police est également plus petite et plusieurs zones de texte utiles ont été supprimées.

Parmi les autres limites des TLMs, on peut citer le fait que Plan USA, certains membres du personnel du NECS, un directeur d'école, plusieurs agents du MEP et de l'USAID ont constaté un manque d'images dans les manuels de CI. Cependant, l'ancien et l'actuel Responsables de la lecture au sein de l'USAID / Washington, ont tous deux affirmé que le contact avec le texte était plus important et ont indiqué qu'en raison de contraintes d'espace sur une page, les images réduiraient le contact avec le texte. Ces commentaires sont également conformes aux données issues des entretiens avec *Readsters*. Cependant, les concepteurs de programmes d'études de STS n'étaient pas tout à fait d'accord, ce qui fait que l'ouvrage de CP contient des illustrations. Certains enseignants et directeurs d'école ont identifié des erreurs typographiques dans les TLMs, ainsi que des erreurs de concordance dans les références entre les différents supports. Dans plus du quart des écoles visitées, les enseignants et les directeurs ont déclaré que les leçons et les textes étaient trop longs pour les élèves. De même, les directeurs et les enseignants ont dit craindre que certains passages ou mots en langues locales ne soient pas compréhensibles dans toutes les régions.

« La force de l'ASL est que les enfants lisent et comprennent ce qu'ils lisent. Par exemple, les élèves du CP peuvent lire des affiches dans le village. ... Pour le moment, je ne pense pas qu'il existe une meilleure approche d'apprentissage que l'ASL. Avec l'ASL, les élèves du CI / CP lisent couramment et de manière expressive. Ils lisent des textes que les élèves en CM¹⁴ ne peuvent pas lire. Ils ont un livre de lecture à la maison et sont aidés par des parents alphabètes. »

— Interview Directeur d'école, Maradi)

LES LEÇONS SCRIPTÉES

Les entretiens avec divers acteurs aux niveaux scolaire, régional et central ont révélé un débat sur la nature bénéfique ou contraignante des leçons scriptées. Les concepteurs des activités de NECS, à savoir les sous-contractants pour la lecture de *Readsters* et de STS, ont déclaré que les leçons scriptées constituaient un choix délibéré et stratégique pour les enseignants peu ou pas formés. L'ancien spécialiste en lecture de l'USAID a souligné que les leçons scriptées restaient une pratique exemplaire. De même, le programme des classes curatives du Comité international de secours¹⁵ (IRC) au Niger utilise également des leçons écrites, qu'il appelle « leçons guidées » et met en évidence les différents choix à la disposition des enseignants pour donner des leçons (source : entretiens). De plus, selon les discussions de groupe avec *Readsters* et le comité ASL, dans un environnement où les enseignants ne sont peut-être pas familiarisés avec la lecture et l'écriture dans les langues locales et où la normalisation des langues se poursuit dans différents registres régionaux, une leçon scriptée dans les langues nationales peut être utile et contribuer à la normalisation linguistique. Les experts de *Readsters* et de STS ont convenu qu'une fois

¹⁴ CM signifie *Cours Moyen*, la sous-section du cursus primaire qui correspond aux 5ème et 6ème années.

¹⁵ Le programme *Healing Classrooms* (classes curatives) de l'IRC a débuté en 2017. Il s'agit d'un programme après l'école destiné aux élèves du CP et CE2 et axé sur la lecture et les mathématiques, ainsi que sur l'apprentissage socio-émotionnel. Le programme comprend la formation des enseignants ainsi que d'autres composantes.

que les enseignants maîtriseraient la routine de la leçon de lecture, ils n'auraient plus besoin de dépendre aussi fortement des scripts.

« L'enseignant donne les leçons et les élèves les comprennent très bien. C'est une excellente collaboration. Vous ne pouvez pas vous tromper en donnant une leçon parce que vous avez le guide entre vos mains.

— *Groupe de discussion avec des enseignants à Zinder*

D'autre part, de nombreux participants, y compris des directeurs d'école, des autorités éducatives régionales et des représentants du ministère au niveau central, voient les leçons scriptées d'un mauvais œil, affirmant qu'elles limitent la créativité des enseignants et nient l'importance d'une bonne préparation des leçons. Dans le système éducatif nigérien, on attend d'un bon enseignant qu'il prépare les cours lui-même (entretien avec le Coordinateur de l'éducation d'Aide et Action). Plusieurs participants ont fait valoir à tort que les leçons sur script libéraient les enseignants de la préparation des leçons ; il s'agissait notamment de quelques directeurs d'école, de conseillers pédagogiques et d'au moins un fonctionnaire du Ministère siégeant au comité ASL. Au niveau central, au moins trois hauts fonctionnaires du Ministère ont vivement critiqué le caractère préétabli des leçons de NECS ; l'un d'entre eux a dit que le guide « contrôlait ». Un conseiller pédagogique à Tahoua a déclaré que les scripts rendaient les enseignants « paresseux ». Au niveau de l'école, plusieurs enseignants et directeurs ont également formulé des commentaires négatifs. Un enseignant de la région de Maradi s'est plaint de se sentir « prisonnier » du guide de l'enseignant de l'ASL.

“Le maître vient, il prend son script. Aujourd'hui on va voir telle leçon et il commence à lire, il a ça sous les yeux, il faut qu'il regarde jusqu'à la fin. Ce qui n'est pas dans notre philosophie d'enseignement. Nos croyances pédagogiques exigent que nous préparions nos leçons.”

— *Conseiller Technique du Ministre*

L'UTILISATION DES LANGUES NATIONALES

Bien que l'ASL n'exige pas l'utilisation d'une langue pour l'enseignement, sa mise en œuvre au Niger l'associe à l'utilisation des langues nationales comme support d'instruction. Plusieurs commentaires concernant les capacités de lecture des élèves impliquaient l'utilisation des langues. L'ASL s'aligne également sur l'initiative de réforme du programme du MEP, qui vise à transformer les écoles traditionnelles en écoles bilingues dans l'ensemble du pays d'ici 2024. Dans le cadre des 20 écoles visitées, des entretiens ont été organisés avec 5 directeurs et 10 enseignants (ou groupes d'enseignants, selon les écoles) dans les quatre régions de l'échantillon. L'utilisation des langues nationales a été identifiée comme un moyen de favoriser la compréhension des élèves, la rétention des supports et la rapidité d'acquisition de la lecture. Une des personnes interrogées a indiqué que les enfants étaient plus en confiance en classe, tandis qu'une autre a décrit l'enseignement et l'apprentissage dans les langues nationales comme étant comparables à la création d'une atmosphère familiale (« en situation de famille »). Près de la moitié des enseignants étaient convaincus que NECS leur permettait d'apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue, et certains ont identifié cela comme un facteur de motivation. Dans le même temps, l'affectation d'enseignants dans des zones où leur propre langue ne correspondait pas à la langue nationale a entraîné des difficultés systémiques importantes. Cela a été le cas pour au moins deux enseignants observés par l'équipe d'évaluation. Dans une école de Zinder, des enseignants ont raconté que le choix du kanuri en tant que langue d'enseignement avait poussé certaines familles à déplacer leurs enfants ailleurs et avait conduit à une faible participation de la communauté. Un entretien avec le directeur du programme et de la promotion des langues nationales au MEP a également révélé qu'il s'agissait d'un problème pour la

réforme de l'enseignement bilingue de l'État et indiqué qu'une cartographie avait été commandée pour l'été 2018.

FORMATION DES ENSEIGNANTS ET ASSISTANCE TECHNIQUE

Les discussions avec les responsables de la mise en œuvre du NECS ont confirmé que la formation des enseignants et des directeurs d'école suivait un modèle de formation en cascade (formation de formateurs), permettant des sessions spécifiques à la langue et impliquant différentes parties prenantes. Les coordonnateurs de l'éducation, le comité ASL et des experts en lecture (*Readsters / STS*) forment des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Ces inspecteurs et conseillers pédagogiques, avec le soutien des coordonnateurs de l'éducation et des membres des comités ASL, forment ensuite les directeurs d'école et les enseignants. Beaucoup de conseillers pédagogiques ont indiqué que la présence d'un expert en lecture était importante pour la qualité générale de la formation. Au cours des entretiens, quelques représentants du MEP ont déclaré que les enseignants étaient satisfaits de la formation et de l'assistance technique permanente fournie par NECS et que ces éléments constituaient des points forts du programme NECS.

Les formations NECS se concentrent spécifiquement sur les compétences et le contenu nécessaires pour soutenir l'enseignement de la lecture. Dans près de la moitié des écoles visitées, les enseignants ou les directeurs ont indiqué que les formations NECS permettaient aux enseignants d'améliorer leurs compétences et leurs performances, ce qui peut avoir une incidence positive sur les compétences des élèves. Pour certains, l'assistance technique régulière était également un des points positifs de NECS, et les participants ont noté que le contact permanent avec les directeurs pédagogiques permettait aux enseignants d'apprendre de nouvelles stratégies et les incitait à améliorer leurs performances. Le financement de NECS permet au personnel éducatif régional de se rendre dans les écoles, alors que les ressources en carburant font généralement défaut. Une poignée d'enseignants et de directeurs d'école ont également identifié les cercles d'apprentissage d'enseignants et les échanges d'enseignants soutenus par NECS comme d'excellentes opportunités de développement professionnel. Alors que les discussions avec le personnel de NECS ont mis en évidence l'existence de systèmes alternatifs pour les enseignants ayant manqué des formations formelles, des entretiens avec des enseignants de Tillabery et un directeur de Zinder ont montré que certaines personnes n'avaient toujours pas bénéficié de formations.

En ce qui concerne les améliorations recherchées, les échanges ont fait ressortir que quelques enseignants et quelques conseillers pédagogiques trouvaient la durée de la formation insuffisante¹⁶. Dans un quart des écoles de l'échantillon, les enseignants et les directeurs d'école ont identifié des formations retardées ou programmées à des moments inopportuns. Ils ont suggéré que les formations aient lieu pendant les vacances scolaires plutôt qu'au début de l'année scolaire. Peut-être plus important encore, alors que la majorité des participants ont énormément identifié les attributs positifs des formations NECS et de l'assistance technique en cours, quelques voix ont exprimé leur frustration face au « suivi continu » et à la lourdeur des exigences en matière de rapports. Un haut responsable du MEP a identifié la nécessité de rationaliser les instruments de suivi. En outre, les enseignants et les directeurs de deux des quatre écoles bilingues ont déclaré se sentir dépassés par l'enseignement des approches ASL et par les approches Apprentissage par la situation (APS) des écoles concernées par la Réforme. Ils ont suggéré davantage de conseils sur la manière de les intégrer dans leur enseignement.

¹⁶ Dans le passé, la formation des enseignants durait trois jours, mais elle a été étendue à cinq jours.

DEFIS LIÉS À LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

NECS a démarré en 2012, mais les TLMs pour le CI et le CP ont été mis à la disposition des enseignants en 2017-2018. La première cohorte d'élèves a connu l'ASL, à la fois au CI et au CP, au cours de l'année scolaire 2017-2018. Les entretiens avec le personnel de NECS, de Plan International et de l'USAID révèlent plusieurs causes de ces retards, notamment trois changements de sous-contractants en lecture et de nouvelles méthodologies : Apprentissage rapide de la lecture (ARL) avec les Volontaires de l'intégration éducative (VIE), l'ASL pour le CI avec *Readsters* et l'ASL pour CP avec STS. Il y a eu des écarts entre les sous-contractants en lecture de janvier à novembre 2014 et de mai à novembre 2016. Il y a également eu une rotation importante du personnel chez NECS, Plan USA et l'USAID.

Outre les difficultés rencontrées par le système éducatif nigérien, telles que les grèves fréquentes d'enseignants, la faible qualification et la grande mobilité des enseignants, les entretiens et la revue documentaire ont montré que des facteurs internes liés à la gestion du programme avaient compliqué la mise en œuvre du NECS tout au long de son cycle de vie. Comme le montrent les réponses à la question Q1, l'accent mis sur la lecture a évolué à partir de 2012 et, d'après les conversations avec Plan USA, ils avaient initialement soumis leurs propositions sur la base de leur expertise en matière d'éducation des filles et de travail communautaire. Plan s'est appuyé sur l'expertise de ses sous-contractants en lecture. Les données indiquent qu'il n'existait aucun support de lecture cohérent pour le programme ni aucun spécialiste en lecture disponible pour fournir un soutien technique et une supervision du programme en dehors des sous-contractants en lecture, c'est-à-dire au sein de NECS, Plan Niger et Plan USA, ainsi qu'au sein de l'USAID / Niger, l'USAID / SRO et l'USAID / Washington. Bien que le programme ait bénéficié d'un soutien pédagogique régulier, ce soutien a été fourni par des généralistes plutôt que par des spécialistes en lecture. Les généralistes en éducation apportent certes beaucoup au projet, mais ils possèdent généralement une connaissance générale des problèmes liés à l'éducation, plutôt que des connaissances approfondies de l'acquisition de la lecture, des approches et des défis comme en possèdent les experts en lecture.

CONCLUSIONS

Malgré la complexité des conditions de fonctionnement des écoles au Niger et les difficultés de mise en œuvre rencontrées par NECS tout au long de son cycle de vie, les rapports des parties prenantes indiquent de manière constante que l'ASL améliore les capacités de lecture des élèves. Le manque de données rigoureuses et reconnaissables sur les performances en lecture affaiblit les arguments en faveur du succès de l'ASL dans l'amélioration des résultats en lecture.

L'appui aux enseignants, leur formation et la mise au point de supports d'enseignement et d'apprentissage ont largement permis aux enseignants de comprendre et de mettre en œuvre l'approche progressive de l'ASL en lecture. Bien que certains enseignants et directeurs d'école trouvent que l'assistance technique continue est écrasante, cet appui apporte une valeur ajoutée au système. L'affinement continu et la clarification des rôles et des attentes peuvent renforcer la pratique.

La nature systématique de la méthode ASL est un élément fondamental d'une instruction bonne et efficace en lecture. Parmi les aspects clés on compte la portée et la séquence du contenu, le processus étape par étape et l'évaluation régulière de l'élève à la fin de chaque leçon.

L'utilisation des langues nationales par l'ASL incite les enfants à la lecture, motive de nombreux enseignants et permet aux parents de participer davantage à l'éducation de leurs enfants. Néanmoins, les grands défis liés à l'adéquation de la langue maîtrisée par les enseignants avec la langue qu'ils enseignent peuvent nuire à l'efficacité de l'ASL, mais aussi à l'ensemble du système. Peut-être plus important encore, le passage au français à la fin de la deuxième année est précoce par rapport aux programmes de transition anticipée

dans d'autres pays. Même dans les écoles concernées par la réforme du programme au Niger, les élèves commencent à avoir le français comme langue d'enseignement en troisième année (CEI).

L'absence d'une expertise en lecture, tant au niveau de Plan International qu'au niveau de l'USAID, disponible pour soutenir le projet et assurer une supervision technique semble avoir contribué à limiter la mise en œuvre, la gestion et la supervision quotidiennes des activités d'ASL.

L'approche de la lecture élaborée par NECS n'a pas été clairement articulée ou communiquée. Cela a conduit à des incohérences entre les supports du CI et du CP, ainsi qu'à des divergences d'opinions sur la qualité des textes élaborés et des facteurs tels que les avantages et l'application correcte des leçons préétablies, la longueur adéquate des guides de l'enseignant et le niveau approprié d'illustrations des TLMs. En fin de compte, les principaux décideurs et responsables de mise en œuvre au sein de *Readsters* et STS, ainsi que de l'USAID / OSR, l'USAID / Niger, Plan USA, Plan Niger et NECS n'étaient pas tous du même avis, ce qui rendait impossible communication claire du le but et les principes sous-jacents et de la philosophie de l'ASL aux homologues du MEP, empêchant ainsi l'adhésion des principales parties prenantes.

QUESTION D'ÉVALUATION 3

QE3 : Dans une perspective de mise à l'échelle, quels sont les avantages comparatifs de l'approche ASL par rapport aux autres approches de lecture au Niger ?

Pour répondre à cette question, l'équipe d'évaluation s'est basée sur des entretiens avec des personnes-ressources clés (KII), en particulier avec des représentants du MEP, de NECS, de *Readsters* et de STS, ainsi qu'avec d'autres responsables de la mise en œuvre d'autres programmes de lecture au Niger. Une analyse minutieuse des documents d'enseignement et d'apprentissage a également permis d'avoir des informations essentielles. Compte tenu de la vaste expérience de MSI dans les recherches sur les pratiques d'intensification et l'offre de formations pour les praticiens, l'équipe d'évaluation a facilité une discussion interactive visant à explorer une éventuelle mise à l'échelle de l'ASL à l'aide de la liste de contrôle de MSI pour la mise à l'échelle (voir en annexe IX la liste de contrôle et un document de synthèse sur la séance de travail.) Cette section fournit un bref aperçu des méthodes de lecture au Niger, une comparaison en profondeur de ces méthodes et une synthèse des points de vue des principales parties prenantes sur l'intensification de l'ASL.

L'identification d'autres méthodes de lecture repose sur les recommandations des parties prenantes, à savoir l'USAID / Niger, le personnel de NECS et les représentants du MEP. Sur la base de ces recommandations, l'équipe d'évaluation s'est principalement attachée à comparer les différentes approches de NECS avec deux autres approches : 1) l'approche APS utilisée dans les écoles bilingues concernées par la réforme du programme du MEP et 2) les écoles de l'Initiative Ecoles et Langues Nationales en Afrique de l'Organisation internationale de la Francophonie (ELAN¹⁷).

Après analyse, les modèles de programme se sont avérés trop différents et ne sont pas inclus ici.

CONSTATATIONS

Dans l'ensemble du Niger, le Ministère de l'enseignement primaire et quelques organisations non gouvernementales mettent en œuvre plusieurs nouvelles approches de la lecture, afin d'améliorer les compétences en lecture des élèves. Parmi celles-ci figurent l'ASL (NECS), ELAN et APS (c'est-à-dire la Réforme). Les entretiens avec les parties prenantes ont révélé un sentiment de concurrence entre les

¹⁷ *Concern* n'est pas mentionné ici parce qu'il utilise la même approche de lecture qu'ELAN (ARL).

responsables de la mise en œuvre pour développer l'approche de lecture qui sera la plus efficace et, par conséquent, adoptée par le ministère pour une application à l'échelle du pays.

APERCU DES APPROCHES

Ces programmes innovants ont tous débuté en 2013 et présentent de légères variations dans la mise en œuvre. À l'exception de la stratégie de réforme, toutes fonctionnent dans les écoles primaires traditionnelles de Niger, tandis que les écoles de la réforme créent, par nature, un nouveau type d'école offrant un enseignement bilingue. Elles fonctionnent également à des échelles différentes. C'est ELAN qui exploite le moins d'écoles (10 au total) et la Réforme qui en a le plus grand nombre d'écoles (500 écoles, avec un passage à 5 000 à compter de l'année scolaire 2018-2019). En outre, les écoles ELAN travaillent de manière sélective avec des enseignants ayant déjà suivi une formation en langue haoussa. Les autres approches fonctionnent avec des enseignants qui ont déjà été affectés dans des écoles sans tenir compte des compétences en langue nationale ou de la formation initiale. (Voir en annexe XII une comparaison supplémentaire des éléments de mise en œuvre).

INCOHERENCES AU SEIN DES APPROCHES DE LECTURE DE NECS

Il faut une définition claire de l'approche d'ASL pour répondre à cette question d'évaluation. Cependant, l'évolution de l'approche de la lecture par NECS a été caractérisée par trois changements de sous-contractants. La première approche de NECS était l'approche rapide de lecture (ARL), entrée en vigueur dans les écoles en 2013. L'ARL était à l'origine une stratégie pour les adolescents non scolarisés et n'a pas duré toute l'année scolaire. Les discussions avec les représentants du MEP ont révélé un niveau élevé d'insatisfaction à l'égard de cette approche. Ensuite, les supports pour l'ASL et le CI élaborés par *Readsters* ont été utilisés pour la première fois dans les classes en mars 2015. L'ASL a été conçu à l'origine comme « un enseignement structuré, explicite et systématique, basé sur la recherche et généralement pris en compte pour les lecteurs de la maternelle à la 3^e année (CEI) ou les lecteurs en difficulté de tout âge » (source : entretien avec *Readsters*). A dessein, l'accent est mis sur le décodage et l'orthographe, plutôt que sur des schémas de sens cherchant à établir une automaticité du décodage avec les élèves qui ont probablement un accès limité à des supports de lecture à la maison. Ensuite, les collègues de STS ont mis au point des supports de CP avec l'engagement de continuer à utiliser la méthode ASL. Les experts en programmes de STS ont formulé des critiques à l'égard de l'approche de CI, la qualifiant de trop phonique, préférant un système hybride entre la phonétique, une approche globale de la langue et une approche globale plus adaptée aux enfants. Des discussions avec des responsables du MEP et de l'USAID / Niger ont également révélé des préoccupations similaires liées au souhait d'avoir un livre adapté aux enfants avec des illustrations. Le matériel pédagogique du CI commence par une étude structurée de l'alphabet et celui du CP par l'étude de textes.

COMPARAISON DES APPROCHES DE LECTURE

S'appuyant sur les recherches actuelles suggérant que des programmes de lecture complets équilibrent ou intègrent une approche basée sur la phonétique et une approche globale de l'enseignement de la lecture¹⁸, l'équipe d'évaluation a examiné dans quelle mesure les programmes de lecture existants intégraient l'enseignement systématique et explicite de cinq compétences de base en lecture :

- I. La conscience phonémique est la capacité d'entendre et de manipuler le son avec des mots.

¹⁸ Une approche basée sur la phonétique se concentre sur l'identification et le décodage des mots, tandis qu'une approche globale vise la compréhension et la signification. Ainsi, dans les classes inférieures, un enseignement de la lecture efficace comprend un enseignement ciblé de la conscience phonémique, de la phonétique ou du décodage, de la fluidité, du vocabulaire et des stratégies de compréhension de la lecture.

2. La phonétique, ou principe alphabétique, est la capacité d'associer des sons à des lettres et de les utiliser pour lire des mots.
3. La fluidité en lecture est la capacité de lire des mots de manière isolée ou dans un texte connecté avec automatisme, précision et expression.
4. Le développement du vocabulaire est la capacité de comprendre (réceptive) et d'utiliser des mots (expressive) pour acquérir et transmettre un sens.
5. La compréhension en lecture est la capacité des lecteurs à extraire la signification d'un texte.

En plus de ces cinq compétences de base en lecture, les jeunes lecteurs devraient développer des compétences en compréhension à l'audition et en écriture.

Le tableau 3 présente une comparaison des programmes de lecture actuellement utilisés au Niger. Il comprend des éléments contextuels (type d'école, langue d'enseignement de la lecture, niveaux scolaires), la preuve de l'instruction systématique et explicite des cinq compétences de base en lecture, ainsi que de la compréhension à l'écoute et de la rédaction, comme indiqué ci-dessus, et d'autres variables généralement prises qui sont acceptées comme étant des éléments importants d'un programme de lecture complet.

TABLEAU 3 : COMPARAISON DES COMPÉTENCES EN LECTURE DE BASE À TRAVERS LES PROGRAMMES DE LECTURE					
PROGRAMME DE LECTURE	ASL	ASL	ARL (VIE)	APS	ELAN
Type d'école	Bilingue + Traditionnel	Bilingue + Traditionnel	Traditionnel	Bilingue	Traditionnel
Langues	Locale	Locale	Locale	Locale + Français	Locale
Niveaux	CI	CP	CI	CI – CM2	CI - CP
Conscience phonémique	•	•	•	•	•
Phonétique/Décodage	•	•	•	•	•
Fluidité de la lecture	•	•	•	•	•
Vocabulaire	•	•			•
Compréhension à la lecture		•			•
Compréhension à l'écoute	•	•	•	•	
Écriture/Orthographe		•		•	•
Textes décodables					
Évaluation intégrée		•		•	
Portée et séquence proposées	•	•	•		•

Basé sur une revue des supports matériels pédagogiques et des données des entretiens, le tableau 3 montre que toutes les approches innovantes visent la reconnaissance des lettres, la conscience phonémique, la

phonétique / le décodage et les compétences de maîtrise de la lecture. L'une des différences entre les programmes réside dans le fait que l'ASL commence par enseigner la correspondance lettre-son et le décodage pour lire des mots et des phrases avant, afin, d'en arriver à la compréhension. L'APS et ELAN, en revanche, commencent par la lecture des phrases et des mots pour découvrir les sons, les lettres et les syllabes. En outre, l'ASL présente un processus d'enseignement / d'apprentissage normalisé et systématique, pas à pas, alors que le processus exact suivi par les enseignants d'APS et ELAN varie selon les enseignants. Comme indiqué dans la réponse à la QEI, parmi toutes ces approches, seul Concern est en mesure de démontrer des résultats positifs à l'EGRA.

COMPARATIF DES FORCES ET FAIBLESSES DE L'ASL POUR SON INTENSIFICATION

Lors des discussions sur les possibilités d'intensification à l'échelle de l'ASL, il a été généralement reconnu que l'ASL suscitait l'intérêt des élèves et des communautés pour la lecture et que les élèves pouvaient apprendre à lire plus rapidement avec l'ASL. La majorité des parties prenantes trouve l'approche crédible, bien considérée et bien adaptée aux réalités du Niger. De plus, l'intérêt du ministre pour l'ASL et les progrès en cours pour identifier les meilleures pratiques et les moyens de les intégrer avec succès dans le système plus vaste du MEP constituaient un d'autres points que plusieurs participants ont qualifiés de positifs pour une transposition à plus grande échelle. L'inclusion de l'ASL dans la demande du ministre concernant l'établissement d'un rapport d'inventaire fournit une preuve supplémentaire de l'intérêt de ce dernier pour la lecture. L'inspiration d'ASL pour le Programme d'urgence actuel à l'échelle du pays, ciblant de la même manière les performances en lecture et en mathématiques dans, au moins, une région, suggère également des possibilités d'intensification à plus grande échelle.

Dans le même temps, beaucoup de responsables du MEP au niveau central et membres du personnel de NECS ont reconnu que pour remplir les conditions de cette intensification, il faut une volonté politique. En effet, il y a eu trois points qui ont suscité le plus de discussions parmi les participants lors de la séance de travail sur la mise à l'échelle de l'ASL : la volonté politique, le financement et le manque de résultats de performance rigoureux nécessaires pour justifier la mise à l'échelle d'un programme ou de certaines de ses composantes. En outre, un des éléments qui compliquent actuellement l'extension du programme NECS, c'est le fait que celui-ci a développé une solide collaboration avec les services du MEP et des fonctionnaires du niveau central au niveau scolaire, mais que le programme bénéficie toujours de fonds externes, gère son propre personnel et ne dépend pas uniquement du Ministère. Ces facteurs rendraient la mise à l'échelle coûteuse et difficile. Les parties prenantes ont également identifié des préoccupations importantes concernant la manière dont l'ASL pourrait être intégré sans entraver les autres programmes de lecture existants.

CONCLUSIONS

L'environnement actuel des programmes de lecture opérant au Niger est très concurrentiel. Les programmes ont besoin d'urgence des indications du ministère sur les programmes de lecture qu'il souhaite soutenir pour aller de l'avant. La situation actuelle de plusieurs partenaires de mise en œuvre exécutant des programmes expérimentaux n'est pas pérenne.

Le programme de lecture NECS a utilisé trois approches au cours de son cycle de vie : ARL avec VIE, ASL (CI) avec *Readsters* et, enfin, ASL (CP) avec STS. Si les deux dernières approches ont plus de choses en commun que de différences, il existe une distinction entre les deux philosophies qui rappelle le débat entre approche phonétique et langage global qui continue de faire rage dans les cercles de lecture internationaux. Compte tenu du manque de compréhension de ces différences par le personnel de Plan et du NECS, elles n'ont pas été contrôlées au cours de la mise en œuvre. Une articulation claire de l'approche de lecture du NECS serait essentielle pour une éventuelle extension et encore plus pour une reproduction à plus grande échelle.

Parmi les programmes de lecture examinés par l'équipe d'évaluation, le programme de lecture par ASL au CP est le plus complet actuellement mis en œuvre dans les classes au Niger. Il cible les cinq compétences de base en lecture, ainsi que les compétences en compréhension orale et en écriture, comprend des évaluations régulières de performances des élèves en lecture, ainsi qu'une portée et une séquence qui fournissent des informations sur la conception « systématique » du programme, son organisation et sa séquence logique. De plus, étant donné les composantes d'autres programmes de lecture, l'ASL pourrait servir de complément à l'approche APS dans les écoles réformées. Les instructions claires et systématiques de l'ASL à l'intention des enseignants apporteraient une valeur ajoutée au système actuel d'enseignement primaire.

L'intensification à plus grande échelle est un processus compliqué et peu d'initiatives atteignent leurs objectifs. Pour améliorer les chances de réussite de la mise à l'échelle, le MEP devra s'attaquer aux diverses faiblesses identifiées lors de cette évaluation, notamment une documentation solide des résultats du programme, la détermination de la volonté politique et des ressources nécessaires à son extension. Tant que ces conditions ne seront pas réunies, il sera difficile de passer à l'échelle supérieure.

En plus de NECS ASL, l'USAID pourrait peut-être se pencher sur l'initiative de renforcement de l'alphabétisation de *Save the Children* au Niger et le projet des salles de classe de l'IRC à Diffa. Les deux programmes offrent des modèles prometteurs qui encouragent les enseignants et impliquent la communauté. Bien que l'analyse complète dépasse le cadre de ce rapport, il est probable que *Save the Children* et l'IRC incorporent un nombre important de compétences clés en lecture identifiées ci-dessus dans leurs programmes.

QUESTION D'ÉVALUATION 4

QE4 : Quels sont les types de changements visibles dans les écoles et communautés ciblées par NECS ?

Les réponses à cette question d'évaluation reposent sur des données recueillies lors d'entretiens, d'observations dans les écoles et les classes et lors de la revue documentaire. En outre, les constatations viennent compléter les données liées aux questions d'évaluation 2 et 5.

CONSTATATIONS

CHANGEMENTS AU NIVEAU DES ÉCOLES

Cette section s'appuie sur les résultats de QE2 qui mettent l'accent sur un regain d'intérêt pour la lecture chez les élèves, ainsi que sur l'élaboration et la distribution des TLMs (y compris des affiches). Ces constatations ont mis en évidence une amélioration des relations entre les principaux intervenants. D'abord, avec l'aide de NECS, les représentants régionaux du MEP peuvent effectuer des visites d'école, ce qui n'était jamais possible auparavant. Les visites ont tendance à être fréquentes et se déroulent souvent en tandem avec divers représentants du MEP. Si les représentants du MEP estiment que les visites sont positives, comme indiqué dans la discussion au sujet de la QE2, certains acteurs au niveau de l'école se sentent surveillés et estiment que le suivi régulier et l'assistance technique ont un impact négatif. De plus, les parties prenantes aux niveaux scolaire, régional et central ont déclaré que les relations entre élèves et enseignants se sont améliorées grâce aux initiatives de NECS. Dans le même sens, les observations faites en classe indiquent une relation de confiance dynamique entre les enseignants et les élèves pour moins de la moitié des enseignements-apprentissages suivis.

GOVERNEMENTS SCOLAIRES

Autre changement visible associé au programme NECS concerne la mise en place et le renforcement des gouvernements scolaires dans 158 écoles¹⁹. D'après les entretiens, la majorité des inspecteurs et des directeurs d'école du MEP reconnaît que les gouvernements scolaires fonctionnent mieux avec le soutien de NECS. Ces mêmes parties prenantes ont identifié la participation active de nombreux gouvernements scolaires à la gestion des écoles, à l'élaboration de plans d'actions et à l'organisation de fêtes scolaires et de manifestations sportives comme étant des activités importantes. Les visites d'écoles et les groupes de discussion avec les ministres des gouvernements scolaires ont également montré que l'efficacité de ces gouvernements scolaires variait considérablement d'une école à l'autre. Il semble que beaucoup ne soient toujours pas toujours conscients des attentes. Par exemple, dans une école de Tahoua, le gouvernement scolaire a été mis en place au cours de l'année scolaire 2017-2018 et les élèves n'étaient pas les idées claires sur leurs responsabilités. De même, les discussions ont montré que peu de gouvernements profitent de l'encadrement prévu et attendu de la part des enseignants, bien que les enseignants ont avancé un sentiment différent à cet égard.

CHANGEMENTS AU NIVEAU DES COMMUNAUTÉS

Les constatations contenues dans cette section portent sur l'impact des activités de NECS sur les organisations communautaires, ainsi que sur les attitudes et comportements des parents et de la communauté à l'égard de l'éducation.

RENFORCEMENT DES ORGANISATIONS DE SOUTIEN À L'ÉCOLE

Selon le personnel de Plan Niger et de NECS, le programme visait à galvaniser et à revigorer les structures de soutien communautaires pour promouvoir la scolarisation. L'accent mis sur la mobilisation de la communauté était plus fort pendant la première phase de NECS, avec une plus grande attention portée à l'ASL pendant la phase d'extension (2016-2018). En mars 2018, le programme avait travaillé avec 474 organisations communautaires (APE, associations de mères et comités communautaires de gestion des écoles [CGDES]).²⁰

“Les structures de soutien n'ont jamais été aussi actives !”

— Directeur d'école, Zinder

Les discussions avec de hauts responsables du MEP en charge des comités de gestion des écoles, ainsi que leurs homologues au niveau des départements et plusieurs présidents de CGDES, ont confirmé que généralement ces derniers fonctionnaient plutôt bien au sein des écoles de NECS. D'après les entretiens, les enseignants et les comités de gestion des écoles considèrent que l'élaboration et la durabilité des plans d'actions sont innovantes. En plus de ces derniers, les entretiens avec les inspecteurs ont permis d'identifier les plans d'actions intégrés des CGDES qui facilitent la coordination entre les organisations communautaires. Les données du projet ont également indiqué que le nombre moyen d'activités exécutées par les comités de gestion des écoles est plus de deux fois supérieur au taux moyen dans les autres écoles non enrôlées par le

¹⁹ Le gouvernement de l'école représente un groupe d'élèves, garçons et filles, du CI au CM2, qui occupent divers postes de ministre. Parmi les postes on peut compter le Président, le Premier ministre, le ministre de l'Éducation, le ministre de l'Eau, le ministre du Travail, le ministre de la Justice, le ministre des Finances, le conseiller, etc. Les responsabilités du gouvernement scolaire peuvent inclure l'élaboration et la mise en œuvre de plans d'action, la surveillance de la fréquentation des élèves, la surveillance de la discipline scolaire et l'organisation de sketches pour sensibiliser aux problèmes urgents et aux activités liées à l'hygiène à l'école et en classe.

²⁰ Source : Présentation à la Réunion du Groupe de pilotage de mars 2018.

programme NECS²¹. (Voir Figure 3.) De même, lors d'interviews et de discussions avec des inspecteurs, des enseignants, des directeurs d'école, des membres de la communauté et des responsables centraux du MEP, ils ont tous évoqué un changement remarquable en termes de participation des femmes aux réunions scolaires, même s'il s'agissait d'une mutation encore mineure.

Des entretiens avec des organisations communautaires ont révélé que bon nombre d'entre elles se rencontrent plus régulièrement et produisent des comptes rendus écrits de leurs réunions ; ceci a également été confirmé par des enseignants et des responsables d'école. Au même moment, certains inspecteurs et représentants du MEP au niveau départemental ont observé certaines faiblesses au sein des organisations communautaires liées aux écoles, dues en grande partie à une incompréhension de leurs rôles et responsabilités, ainsi qu'à la difficulté de produire des comptes rendus écrits de réunions. La grande mobilité des membres de la communauté reste aussi un autre défi à relever.

« Parmi mes missions de supervision, l'une des faiblesses que j'ai eu à noter c'est que NECS devait mettre davantage l'accent sur la formation des membres de structures communautaires d'appui à l'école, les sensibiliser davantage... Tant que ces structures ne pourront pas écrire elles-mêmes l'ordre du jour ou de produire leurs PV de leurs réunions, il sera difficile de parler réellement de changement »

— DDEP/Tahoua

PARTICIPATION COMMUNAUTAIRE AUX ÉCOLES

L'analyse des données montre que les diverses organisations communautaires d'appui aux écoles apportent de multiples façons leur contribution aux établissements du programme NECS. Beaucoup sont actives et travaillent en étroite collaboration avec les directeurs d'école et les enseignants. Les entretiens avec ces organisations et les directeurs d'école ont révélé que les relations entre l'école et la communauté se sont améliorées depuis le début des activités de NECS. Bien que l'analyse indique que l'engagement de la communauté dans les écoles varie de manière significative d'une localité à une autre, les visites de terrain ont montré un niveau raisonnable de participation de la communauté dans presque toutes les écoles impliquées dans le programme. Cependant, l'une des écoles à Zinder reste un cas particulier. Comme indiqué dans la discussion à la QE2, dans le cas d'une école de Zinder, les membres de la communauté s'opposent au choix du kanuri comme langue d'enseignement et ont pris leurs distances par rapport à l'école.

Selon un haut responsable du MEP, parmi les exemples positifs de soutien communautaire à la scolarisation, on compte celui d'une école à Dosso, où des groupes d'hommes issus de la communauté se sont organisés pour utiliser leurs charrettes et aller chercher de l'eau pour l'école, libérant ainsi les élèves (les filles en particulier) de cette corvée. De même, à Tahoua, une association de mères d'élèves fournit de l'eau à l'école les jours de grande chaleur. Plusieurs autres groupes de discussions et des entretiens avec des organisations communautaires ont révélé qu'elles supervisaient souvent l'entretien et le nettoyage des écoles. Par exemple, quelques associations de mères travaillent avec les élèves pour nettoyer les latrines et certains comités de gestion des écoles nettoient régulièrement les cours des écoles avec leur appui.

²¹ En 2015-2016 : le CGDES de l'école NECS avait en moyenne 10,89 activités par an, soit le double de la moyenne nationale qui est de 5,4. En 2016-2017, les écoles du NECS ont réalisé en moyenne 13 activités par rapport à la moyenne nationale de cinq, soit 2,6 fois plus. Source : Bilan des PAAQ à travers les PFD/CGDES et ANASAC (2016, 2017)

Les communautés contribuent également à améliorer le niveau d'inscription et de rétention scolaire à travers plusieurs initiatives. Presque toutes les parties prenantes ont informé l'équipe d'évaluation du rôle important que les associations de mères d'école et les mères éducatrices ont joué dans l'organisation de campagnes de pré-inscription, en faisant des visites à domicile pour discuter de l'importance de la scolarisation avec d'autres mères. Les comités de gestion des écoles, les chefs de village et d'autres personnes semblent également jouer un rôle clé dans les efforts de recrutement.

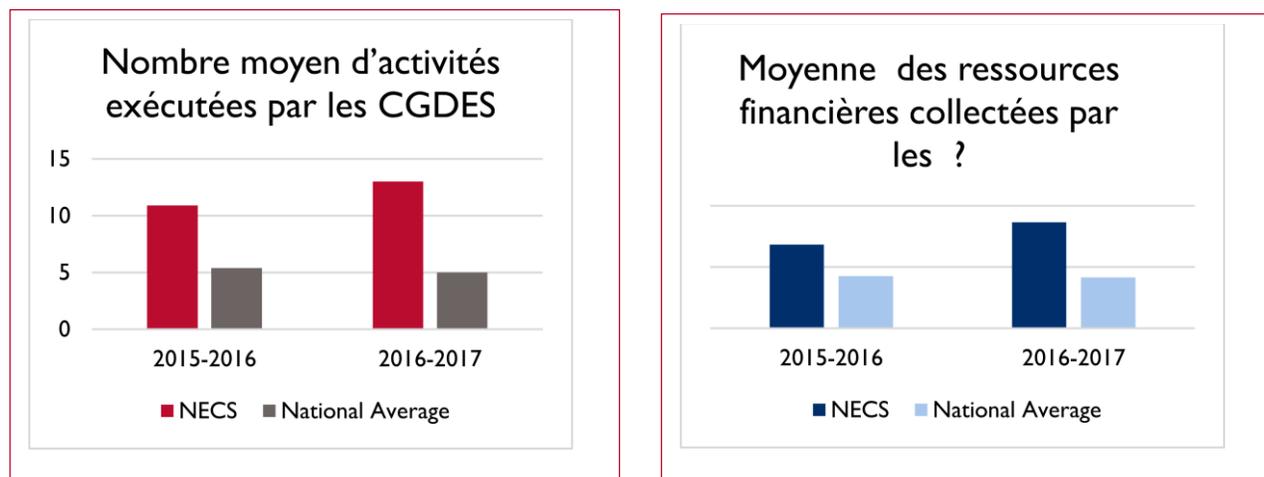
Selon les directeurs d'école, les CGDES et les représentants du MEP au niveau des Directions Générales des comités communautaires de gestion des écoles (DGCGDES), les communautés apportent une contribution financière substantielle en soutien aux écoles de NECS. Ils soutiennent que ces efforts sont en partie dus aux activités de sensibilisation menées par NECS. De nombreux parents et organisations ont également identifié les contributions en nature faites par les parents à la fin des récoltes, qui coïncidait avec le début de l'année scolaire. Des données externes corroborent ces affirmations, car les chiffres de financement moyens des comités de gestion d'écoles de NECS ont dépassé les fonds collectés de plus de 1,5 fois en 2015-2016 et plus du double en 2016-2017²² (voir figure 3).

« C'est toujours les écoles NECS qui ont une meilleure mobilisation financière lors des rencontres des Fédérations Communales des CGDES dans notre département ».

— CP/Tillabéri

FIGURE 2 : COMPARAISON DES ACTIVITÉS RÉALISÉES²³

FIGURE 3 : COMPARAISON DE LA COLLECTE DE FONDS (EN MOYENNE)



De nombreuses communautés participent également à l'éducation de leurs enfants en construisant des bâtiments pour les écoles, le plus souvent des salles de classe et des logements pour enseignants. À titre d'illustration, les APEs) et les comités de gestion des écoles ont construit cinq salles de classe pour une école à Tahoua, tandis que les membres de la communauté en ont construit six et assurent l'entretien régulier d'une école à Maradi. Dans cinq des vingt écoles visitées, des organisations de soutien scolaire ont également construit des logements pour les enseignants. Un haut responsable du MEP a indiqué que la construction de

²² 2015 -2016 (NECS : 273.441 contre 170.508 – moyenne nationale) et deux fois plus en 2016-2017 (346.000 contre 166.108): Source: Bilan des PAAQ à travers les PFD/CGDES et ANASAC (2016, 2017)

²³ Source: Bilan des PAAQ à travers les PFD/CGDES et ANASAC (2016, 2017).

logements pour les enseignants aidait les communautés à assurer la présence continue de ces derniers et ainsi que son intégration dans la communauté. L'équipe d'évaluation a également noté que presque toutes les écoles visitées avaient des clôtures mises en place par le CGDES ou les gouvernements scolaires. En outre, des discussions avec le personnel des écoles, les représentants régionaux du MEP de même que ceux présents au niveau central ont souvent indiqué que beaucoup d'écoles de NECS pouvaient préparer le début de l'année scolaire en construisant des salles de classe de fortune, en nettoyant les cours d'école, etc. Cette préparation avancée et organisée permet aux écoles de commencer les enseignements-apprentissages dans les temps requis.

FAVORISER UN ENVIRONNEMENT LETTRE

Les efforts d'alphabétisation des adultes et les programmes associés, en particulier les séances de lecture publique, ainsi que la production de documents écrits et d'annonces publiques sont des changements positifs et visibles mis en exergue par les inspecteurs en alphabétisation des adultes (IDAENF), les directeurs d'école, les inspecteurs départementaux, les IEP et les membres de la communauté. Il y a eu deux campagnes d'alphabétisation des adultes entre 2012 et 2014, et elles ont cessé en raison de la mauvaise gestion des fonds par le sous-contractant. En l'absence d'initiatives formelles d'alphabétisation, de nombreuses communautés ont continué à participer activement aux initiatives de « post-alphabétisation ». Les responsables de l'alphabétisation des adultes au sein du MEP ont grandement apprécié la capacité de NECS à soutenir ces initiatives. Les visites et discussions au sein des communautés de l'échantillon ont confirmé l'existence de bibliothèques villageoises depuis 2014. Par conséquent, certains parents empruntent des livres pour leur propre lecture, ainsi que pour la lecture avec les enfants. Les inspecteurs de l'alphabétisation des adultes ont fait remarquer que l'utilisation des bibliothèques villageoises variait considérablement selon les communautés et au sein de celles-ci, et qu'il était notoire que les femmes empruntent plus que les hommes aussi. Les participants ont indiqué que les membres de la communauté produisent des documents écrits qui sont publiés et distribués. En outre, la majorité des participants à l'évaluation ont indiqué que les membres de la communauté manifestaient un grand intérêt pour les séances de lecture publique. Néanmoins, les données indiquent également que le succès des séances de lectures publiques variait d'une communauté à l'autre.

« C'est le problème fondamental au Niger. ... En général, les communautés ne fournissent aucun soutien ni aucune supervision technique pour ce qui se passe à l'école. ... Grâce à nos missions de suivi conjointes et à nos échanges avec les communautés ou, mieux encore, avec les parents des écoles NECS, nous avons remarqué une différence. ... Là-bas, l'école commence à intéresser les communautés. »

— DREP, Tahoua

ENGAGEMENT ACCRU DES PARENTS DANS L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS

Les constatations tirées des données montrent comment les parents sont plus aptes à participer à l'apprentissage de leurs enfants à travers des initiatives comme l'alphabétisation des adultes et le programme de lecture de NECS qui utilise les langues nationales. Lors d'un groupe de discussions, le comité d'ASL a reconnu que NECS avait fourni aux parents une ressource qui n'existait pas auparavant. En raison de ces changements, la quasi-totalité des directeurs d'école et des enseignants des écoles NECS, ainsi que les représentants du comité de gestion des écoles au niveau du département (CGDES), reconnaissent que l'engagement communautaire s'est amélioré depuis le début du programme. La majorité des IEPs et des conseillers pédagogiques reconnaissent l'ASL comme un « lien » entre l'école et la maison. L'implication accrue des parents les a amenés à surveiller le travail scolaire de leurs enfants et à renforcer leur présence au sein de l'école.

« Les parents s'intéressent de plus en plus à l'école... Ils voient que les enfants sont plus à l'aise et qu'ils lisent à la maison et ça leurs fait du bien »

— IEP/Tahoua

PROGRAMME DE MENTORAT

En mars 2018, 3 036 élèves, dont 51% de filles - soit 20% du nombre total d'élèves de NECS, avaient participé au programme de mentorat. Le programme a également formé 262 enseignants (40% de femmes) et 564 membres de la communauté (43% de femmes), soit un total de 826 personnes, au mentorat²⁴. Bien que les mentors reçoivent une formation et un soutien continu, le concept dans son essence fait qu'ils ne reçoivent pas de rémunération financière. Un certain nombre de parties prenantes, y compris près de la moitié des personnes interrogées au niveau des écoles, ont identifié le programme de mentorat comme un changement positif au sein des communautés. Les inspecteurs, directeurs d'école, enseignants, conseillers pédagogiques et responsables du MEP au niveau central ont tous indiqué que, grâce au mentorat, les élèves à risque de décrochage scolaire amélioreraient leurs résultats scolaires. Certains enseignants, directeurs et membres du personnel de NECS ont expliqué que le mentorat permettait à certains enfants qui étaient à risque de quitter l'école de poursuivre leurs études.

Parallèlement, le programme de mentorat a été confronté à d'importantes difficultés et, comme l'ont indiqué quelques participants, il a été « ralenti » suite à la démission de nombreux mentors qui s'étaient rendus compte qu'ils ne seraient pas rémunérés. Plusieurs membres du personnel de NECS ont indiqué avoir clairement précisé que le mentorat était volontaire, mais cela ne semble pas avoir été compris par tous les mentors. En outre, la quasi-totalité des DDEPs, des IEPs, des conseillers pédagogiques et des responsables du MEP ont indiqué qu'ils souhaitaient vivement que le NECS identifie une solution. Il y a un autre défi qui semble être lié aux contraintes économiques et agricoles qui empêchent beaucoup de mentors d'être présents tout au long de l'année scolaire. Un haut responsable du MEP a suggéré une piste de solution à savoir de travailler avec les retraités. Un autre responsable du MEP a suggéré d'autres options de rémunérations symboliques et non monétaires, telles que la reconnaissance publique au sein de la communauté, par exemple lors de cérémonies scolaires, ou l'apport de contributions en nature, comme le fait de surveiller les champs des mentors ou de leur fournir des intrants agricoles.

« Dans ma classe 03 élèves avaient pris l'habitude de ne pas bien se concentrer durant les leçons mais grâce au mentor on a découvert que ces enfants passaient beaucoup de temps dans les maisons du village qui ont une télévision pour rentrer tard dans la nuit. C'est le mentor qui s'est adressé aux mères de ces enfants pour avoir cette information et insister pour qu'on leur interdise cela. »

— Enseignant/Zinder

CONCLUSIONS

Les efforts déployés par NECS au niveau communautaire pour améliorer la sensibilisation et le soutien à l'éducation ont largement porté leurs fruits au cours des six années de fonctionnement du programme. Bien que les résultats varient d'une communauté à une autre et que des problèmes subsistent par endroits, il est évident que des changements positifs sont perceptibles dans la majorité des écoles visitées, ce qui favorise une expérience de lecture plus active et plus soutenue ainsi qu'un engagement accru des structures de soutien scolaire. Il est probable que ces changements aient également eu lieu dans le reste

²⁴ Source : NECS PowerPoint pour la réunion du Comité de pilotage de mars 2018.

des écoles de NECS. En effet, les résultats indiquent que NECS a renforcé le lien entre l'école et la communauté grâce à ses programmes.

L'utilisation des langues locales dans l'enseignement, l'organisation de formations, le renforcement des capacités techniques des enseignants et le mentorat semblent être les points les plus bénéfiques pour les élèves. De plus, les parents ont bénéficié des programmes d'alphabétisation des adultes et d'un engagement continu, ainsi que la revitalisation des organisations de soutien scolaire. Les constatations démontrent que les séances de lecture publiques motivent et engagent les acteurs au niveau de l'école et de la communauté et, plus important encore, les enfants et leurs parents. Les effets positifs auraient pu être encore plus importants si les activités d'alphabétisation des adultes s'étaient poursuivies au-delà de 2014.

Les organisations communautaires dans de nombreux villages visités démontrent une amélioration de la gestion et de la planification par rapport aux besoins des écoles, en particulier en ce qui concerne la construction et l'entretien des infrastructures scolaires. Les contributions financières et en nature sont importantes, notamment compte-tenu de l'environnement à faibles ressources qui caractérise de nombreuses communautés du Niger. Les efforts des communautés sont importants et méritent d'être encouragés.

NECS a réussi à créer une plate-forme prometteuse pour la voix et l'engagement des femmes, en particulier en ce qui concerne le recrutement et, dans une moindre mesure, les pratiques d'alphabétisation et de prêt de livres. Pour les communautés participantes, il serait très profitable que l'on se penche sur la manière de maintenir et d'amplifier de telles activités.

Le programme de mentorat offre un potentiel considérable pour aider les élèves vivant dans des difficultés socio-économiques et académiques, mais il a rencontré des obstacles considérables, notamment la forte mobilité de nombreuses personnes et des attentes systématiques en matière de rémunération qui sont symptomatiques des faiblesses des initiatives de développement. Il faut une réflexion créative pour surmonter ces obstacles. Les suggestions figurant dans les conclusions, telles que la rémunération en nature et la reconnaissance symbolique et le recours accru aux retraités, peuvent constituer des alternatives intéressantes. En outre, le programme de mentorat représente une opportunité pour NECS de promouvoir de manière plus ciblée des modèles positifs et une vision positive en termes de genre pour les filles en particulier.

QUESTION D'ÉVALUATION 5

QE5 : Dans quelle mesure le programme a-t-il réussi à cibler les filles ?

CONSTATATIONS

Les initiatives de NECS axées sur l'équité de genre comptent trois activités : des formations et une sensibilisation à l'égalité des sexes, la promotion de l'adoption d'un code de conduite auprès des enseignants et directeurs d'école dans tous les établissements NECS et l'élaboration d'instruments de suivi tenant compte de l'égalité des sexes. Les réponses à cette question d'évaluation reposent sur une revue documentaire, des entretiens et des observations au niveau des écoles ou des classes.

« L'éducation des enfants surtout des jeunes filles s'est beaucoup améliorée ici. Nous faisons des portes à portes et les messages qu'on partage lors des cérémonies pour conseiller les parents. Ce qui a eu beaucoup d'effets... Les parents comprennent mieux l'utilité de la scolarisation et du maintien des enfants à l'école ou encore les méfaits du mariage précoce » (SCOFI/Tahoua)
—Représentante SCOFI (Scolarisation des filles) / Tahoua

FORMATIONS SUR LE GENRE

Les sessions de formation et de sensibilisation du NECS sur le genre ont impliqué des enseignants et des membres de la communauté, y compris des APEs, des associations de mères, des comités de gestion des écoles (CGDES) et des représentants du SCOFI et des inspections. Au total, 854 enseignants et superviseurs, dont 374 femmes (44%), ont été formés à différents modules liés au genre.

La revue des documents de programme montre que les modules sur l'équité entre les genres comprenaient des discussions sur la différence entre « sexe » et « genre », examinent et problématisent les stéréotypes de genre et les normes sociales connexes et explorent les conséquences de la non prise en compte du genre à l'école et dans la société. NECS a également collaboré de façon étroite avec la Direction de la promotion de la scolarisation des filles (DPSF) et la Direction de la formation des enseignants (DFIC) pour inclure des éléments d'équité de genre dans les instruments de suivi des enseignants et mettre au point un nouvel outil d'observation sensible au genre. Ces outils ont été mis à l'essai dans la région de Madoua. NECS a ciblé des pratiques spécifiques au niveau de l'école, notamment :

- Mettre fin à la répartition des places en classe en fonction du genre (garçons et filles s'asseyent côte à côte).
- Veiller à ce que les enseignants de la classe accordent une attention équitable aux élèves filles comme garçons.
- Partager équitablement les tâches scolaires par genre (balayage, nettoyage tableau).

LES SUCCES DES INITIATIVES SUR LE GENRE

Les entretiens avec les enseignants et les directeurs d'établissements montrent que le nombre de filles inscrites dans les écoles NECS est en augmentation depuis le début du programme. Comme indiqué dans la réponse à la question QE1, les statistiques du programme NECS montrent un taux de scolarisation des filles de 48% au CI en 2017-2018. Les données recueillies auprès des 20 écoles visitées dans le cadre de l'évaluation finale montrent une fourchette de 31 à 52% de scolarisation pour les filles, avec des pourcentages allant de 34 à 65% au CI (19 écoles) et de 34 à 65% en CP (19 écoles). La moyenne de scolarisation des filles dans l'échantillon de classes de CI était de 49% et de 41% pour le CP. Les données ont également montré que les filles étaient plus nombreuses que les garçons au CI dans neuf écoles sur 19. Les observations sur le terrain et les entretiens menés au sein des huit écoles « Hard » de l'échantillon d'évaluation indiquent que l'amélioration des équipements, tels que les latrines en fonctionnement, semble contribuer à améliorer le recrutement des filles. Près de la moitié des entretiens avec des enseignants et / ou des directeurs d'école ont révélé que la sensibilisation et les autres activités des associations de mères étaient très efficaces.

Lorsque l'équipe d'évaluation leurs a demandé de commenter les succès des initiatives de NECS en faveur de l'égalité des genres, notamment les représentants de SCOFI, la majorité des directeurs d'école et des secrétaires du CGDES, ont reconnu que le fait que les communautés reconnaissent l'importance de la scolarisation des filles témoignait de la contribution majeure de NECS à l'équité entre les genres. L'équipe a également constaté une meilleure prise de conscience de la problématique du genre au niveau des écoles. Le programme de mentorat et la cérémonie dédiée à la meilleure élève représentent également des activités qui semblent avoir grandement contribué à atteindre les filles ciblées.

« Aujourd’hui, la communauté a pris conscience que si elle a besoin d’un agent de santé femme comme les sages-femmes par exemple il faut permettre à la fille de suivre des études qui seront bénéfiques pour elle, sa famille et sa communauté »

— FGD avec CGDES/Tahoua

L’équipe d’évaluation a observé des leçons de lecture dans 19 des 20 salles de classe (huit CI et 11 CP). Les équipes ont déterminé que les filles et les garçons s’asseyaient ensemble dans 13 salles de classe, alors que six autres maintenaient la séparation des tables-bancs²⁵. Le tableau 4 montre que les filles ont dépassé les garçons en termes de reconnaissance active et de participation, bien que la présence d’observateurs dans la salle de classe ait pu renforcer ces tendances.

TABLEAU 4 : INTERACTIONS EN CLASSE EN FONCTION DU GENRE

ACTIVITE	FILLES	GARÇONS
Répartition des questions posées aux élèves	56%	44%
Réponses des élèves aux questions ouvertes	56%	44%
Elèves qui se rendent au tableau	58%	32%
Vérification du travail des élèves par les enseignants	58%	32%

Cependant, l’analyse des données montre également que dans les 20 écoles visitées, tous les « responsables de classe » étaient des garçons. Aucune fille n’occupait ce poste dans les classes visitées. Par ailleurs, la majorité (83%) des « assistants au responsables de classe » étaient des filles.

LE CODE DE CONDUITE

Le code de conduite est un document de deux pages comprenant cinq chapitres et 26 articles consacrés à une responsabilisation accrue des enseignants en matière d’équité entre les sexes en classe et dans la communauté. Les rapports du programme et les entretiens avec le personnel montrent clairement que le code de conduite est l’une des stratégies clés en matière d’égalité des sexes employée par NECS. Le document est certes axé sur les clauses d’égalité entre les sexes, mais un certain nombre d’articles traitent des éléments généraux d’équité et d’inclusion, ainsi que de la participation active des enseignants à l’engagement de la communauté. Le code de conduite a été élaboré en consultation avec les syndicats d’enseignants et les groupes de la société civile et avec la participation active de responsables du MEP, en particulier celle du Directeur de la promotion de la scolarisation des filles. Une fois que les enseignants ont accepté le code de conduite, la signature a lieu en public en présence de la communauté et de témoins. Selon le personnel de NECS, le programme a atteint un taux de signature de 98%.

Les entretiens avec les parties prenantes au niveau central ont révélé un grand enthousiasme pour le code de conduite. Le code de conduite est l’un des cinq points que le ministère a inclus dans un rapport d’inventaire, et il est envisagé de l’appliquer à l’échelle du pays. Comme indiqué dans le descriptif en réponse à la QE3, les communautés ont également fait part d’un niveau de satisfaction élevé par rapport au code. Selon les DDEPs, les IEPs et les conseillers pédagogiques, l’adoption du code de conduite a conduit à un plus grand respect de l’égalité des sexes dans toutes les activités scolaires au sein des écoles NECS. Les conseillers

²⁵ Les six classes se situaient à Tillabery (1), Maradi (2) et Zinder (3).

pédagogiques ont signalé avoir constaté des pratiques fortement sensibles à l'équité entre les sexes dans les classes de NECS. En outre, les directeurs d'école et les enseignants ont noté les effets de la mise en œuvre du code de conduite qui sont détaillés à la figure 4.

FIGURE 4 : EFFETS DU CODE DE CONDUITE DANS LES ECOLES SELON LES ENSEIGNANTS ET LES DIRECTEURS



En outre, les observations dans les écoles visitées ont montré qu'au sein des 20 gouvernements scolaires, la représentation des filles allait de 29% à 86%, avec une moyenne de 55%. Parmi les postes enregistrés, les filles occupaient 36% des présidences, 46% des postes de Premier ministre et 38% des postes de ministre de la scolarisation des filles. Un grand nombre de ministres de la scolarisation des filles ont expliqué qu'ils incitaient les filles de la communauté à aller à l'école, notamment à travers des visites à domicile. Des discussions avec des représentants de SCOFI et du personnel scolaire ont confirmé ces efforts.

DEFIS DANS L'APPLICATION DU CODE DE CONDUITE

Les entretiens avec les enseignants et les directeurs d'écoles illustrent certains des défis inhérents à l'approche de NECS. Un enseignant à Zinder, par exemple, n'était pas au courant du code de conduite, tandis que deux autres enseignants, l'un à Maradi et l'autre à Zinder, ont indiqué qu'ils avaient signé le code sans en connaître le contenu. Un troisième enseignant, à Maradi, n'était pas au courant du code, mais l'équipe d'évaluation a vu son nom et sa signature sur le document. Un autre directeur a déclaré que les enseignants n'étaient pas à l'aise par rapport au code de conduite, tandis que deux autres ont exprimé le sentiment que le code avait été imposé aux enseignants. Un enseignant a ajouté qu'ils avaient signé pour éviter d'être sanctionnés. Un directeur de Zinder a exprimé ses doutes, affirmant que les enseignants avaient signé le code mais que celui-ci était en contradiction avec les convictions religieuses relatives à l'égalité des sexes.

«Il faut avoir une autre manière de le faire signer parce que comme on le fait maintenant on a l'impression de l'imposer aux enseignants.»

— Directeur, Tillabery

LES DEFIS RESTANTS PAR RAPPORT A LA SCOLARISATION DES FILLES

Les entretiens avec la majorité des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, des représentants de SCOFI et des membres de la communauté ont permis d'identifier les progrès réalisés en matière de

scolarisation des filles, mais ils ont également montré que la présence et la rétention des filles restaient un défi majeur. Selon les parties prenantes, la pauvreté, l'exode, la nécessité de s'occuper des champs et les mariages précoces sont les principaux facteurs qui déterminent la poursuite de la scolarité pour une fille. Dans les groupes de discussions avec des associations de mères d'école, une faible proportion a reconnu la persistance des hésitations au sein des communautés. En outre, des discussions avec divers acteurs ont montré que le fait que NECS encourage la mixité dans la répartition des sièges dans les salles de classe représentait un risque pour que les filles quittent l'école. Les parties prenantes ont expliqué leur hypothèse selon laquelle certains parents, qui n'étaient pas d'accord avec cette idée, pourraient retirer leurs filles de l'école.

« Dans ce village, même si nous sommes dans une école bilingue nous n'avons pas encore vu de réels changements dans les effectifs des filles malgré toutes les sensibilisations menées par NECS...Il y'a beaucoup de filles qui sont encore dans le village et qui sont en âge d'être inscrites à l'école...Tu vas voir un parent qui a 6 filles et choisi d'en inscrire 2 ou 3 et garder les autres pour les travaux domestiques...Il y'a beaucoup de filles qui restent et qui sont dans les maisons... De plus il y'a l'exode qui se fait encore en pleine année scolaire... »

— Enseignante, Ecole bilingue

CONCLUSIONS

Il y a eu une présence constante et positive à travers des initiatives fortes en faveur de l'égalité des sexes tout au long de la mise en œuvre du programme NECS. Parmi ces initiatives, on compte des formations et une sensibilisation sur la problématique du genre, des cérémonies de remise des prix aux meilleures élèves et, bien sûr, le code de conduite. Celui-ci, en particulier, tire parti de la conscience collective de la communauté et du soutien mutuel pour renforcer la responsabilité en matière d'égalité des genres.

Les observations en classe dans l'échantillon des écoles de NECS confirment que les enseignants reconnaissent régulièrement les filles et qu'elles participent activement aux enseignements-apprentissages de lecture. Le point sur lequel il faut encore travailler, c'est d'aider les filles à occuper des postes de leadership.

NECS a mobilisé des acteurs clés pour soutenir les efforts d'éducation des filles, notamment des gouvernements scolaires, des représentants du MEP au niveau des régions et des départements, des conseillers pédagogiques, des enseignants et des directeurs d'école, ainsi que des organisations communautaires - en particulier des associations de mères d'école.

Bien que le code de conduite ait été largement positif, il y a suffisamment de cas où son application erronée pour justifier que l'on soit préoccupé et que l'on accorde une attention renouvelée à l'engagement de la communauté et à une communication claire avec les acteurs scolaires et régionaux pour éviter les abus. Même si l'intérêt du MEP pour une extension du code de conduite est encourageant, il faut reconnaître les efforts importants de mobilisation et de sensibilisation qu'il faudra faire pour d'abord réussir pleinement dans les écoles de NECS.

En plus de promouvoir la sensibilisation à la scolarisation des filles et à leur engagement actif, le programme NECS a la possibilité d'engager de manière plus ciblée les garçons et les hommes dans l'examen de leur rôle dans la promotion de l'équité entre le genre et leur maintien dans les initiatives en matière de scolarisation en général.

La scolarisation des filles a peut-être progressé sous le programme NECS, mais cette évaluation n'a pas procédé à une analyse quantitative longitudinale. Le maintien des effectifs scolaires reste un défi de taille pour le système scolaire nigérien, principalement en raison de la persistance d'obstacles socio-économiques et culturels.

RECOMMANDATIONS

La liste de recommandations suivante prend en compte le besoin à court terme de conseils sur une éventuelle extension du programme NECS et les besoins à long terme de programmes de lecture similaires en début de scolarité au Niger. Les recommandations s'appuient sur les constatations et conclusions ci-dessus ainsi que sur les résultats de l'atelier de recommandations participatif qui s'est tenu à Niamey avec les parties prenantes MEP, USAID et NECS en juin 2018 (voir liste complète à l'annexe XVI).

CONSIDÉRATIONS IMMÉDIATES:

POUR NECS

1. Avant d'imprimer des documents supplémentaires, renforcez les matériels pédagogiques et didactiques de l'ASL en résolvant les fautes de frappe et le décalage des références dans les documents à travers un processus formel de révision. Les coordonnateurs de l'éducation de NECS possèdent déjà une documentation sur la rétroaction des enseignants qui soutiendra cette activité.
2. Continuer à apporter aux enseignants de NECS une formation et un soutien technique en méthodologie ASL. Identifiez et corrigez les lacunes signalées par un petit nombre d'enseignants et de directeurs d'école. Apportez des ajustements aux horaires et à la durée pour renforcer davantage la qualité des formations.
3. Surveiller de près l'engagement de la communauté dans la scolarisation et, si nécessaire, relancer les efforts de sensibilisation et de soutien de la communauté. Parmi les activités essentielles on peut citer les efforts de post-alphabétisation, les séances de lecture en public, la gestion efficace des organisations communautaires et la rédaction de rapports à leur sujet, ainsi que sur la participation des femmes. Bien que les efforts de mobilisation communautaire de NECS, observés au niveau de la communauté, aient eu des effets impressionnants, la durabilité est sujette à des réserves et pourrait nécessiter un renforcement à court terme.
4. Renforcer la formation et la sensibilisation à l'égalité des sexes afin d'inclure clairement les rôles des hommes et des garçons dans l'appui à la scolarisation des filles.
5. Clarifier les rôles et les attentes concernant les gouvernements scolaires pour améliorer leur fonctionnement.
6. Enquêter sur la mise en œuvre de la signature du code de conduite au niveau des écoles pour s'assurer que cette signature est volontaire et transparente. Si les incohérences persistent, identifiez un plan d'actions pour clarifier les attentes et le processus avec les parties prenantes au niveau de l'école, de la région et de l'Etat central. Poursuivre le travail de plaidoyer

communautaire dans les zones où il y a le plus de réticence, en particulier à travers des contacts avec les chefs religieux, coutumiers et communautaires.

POUR NECS AVEC LE MINISTERE DE L'EDUCATION PRIMAIRE (MEP)

1. Elaborer une stratégie et des conseils pour les enseignants des écoles bilingues, afin de mettre en œuvre les techniques ASL parallèlement à l'APS (Apprentissage par la situation). Surveillez étroitement l'expérience des enseignants et des élèves à travers des boucles de rétroaction volontaire, afin d'informer sur l'extension possible des composantes de l'ASL aux côtés de l'APS dans d'autres écoles de la réforme.
2. Concevoir et communiquer une stratégie claire d'assistance technique aux enseignants et directeurs d'école. Collaborer avec les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs départementaux et régionaux (DDEPs et DREPs) pour fournir une rétroaction constructive, afin que les enseignants se sentent plus accompagnés que surveillés dans leurs pratiques pédagogiques.
3. Identifier de nouvelles stratégies pour renforcer et redynamiser le programme de mentorat en maintenant son cachet bénévole. Étudier les possibilités de travailler avec les retraités et fournir une reconnaissance symbolique et/ou en nature. Développer le cadrage des activités de mentorat pour aider les élèves à établir des liens avec des femmes modèles.

POUR NECS AVEC PLAN INTERNATIONAL

1. Elaborer un plan d'actions pour renforcer les systèmes de Suivi et Evaluation (S & E) de NECS à l'avenir. Les éléments du plan d'actions devraient inclure: 1) la formation et le soutien continu aux acteurs de l'école et de la région en matière de suivi, ainsi que pour assurer la fidélité de la mise en œuvre des activités, 2) la façon de partager et centraliser les informations de suivi au sein du programme NECS, 3) choisir s'il faut renforcer les pratiques actuelles de gestion de l'information basées sur Excel ou réactiver / développer une base de données accessible pouvant être supportée par le personnel local, 4) créer des opportunités de développement professionnel pour les membres du personnel de NECS, afin de mieux comprendre les pratiques rigoureuses de suivi du programme et la manière dont les initiatives d'apprentissage peuvent être intégrées aux routines quotidiennes.
2. Prévoir suffisamment de temps pour la planification et la mise en œuvre avec STS, afin de clarifier le processus EGRA 2019 pour que l'échantillon permette des comparaisons et garantisse des résultats crédibles.
3. Reconsidérer la manière de repousser la transition vers le français jusqu'au CEI afin de tirer pleinement parti du CP pour l'enseignement de la lecture dans une langue familière à la suite d'une pratique fondée sur des preuves. Cela peut nécessiter de fournir un soutien aux enseignants du CEI pour la transition.
4. Redéfinir et articuler les approches de lecture utilisées au sein de l'ASL pour soutenir et renforcer les efforts de plaidoyer au niveau du ministère.

5. Inviter les représentants du MEP à participer à des séances d'informations et de renforcement des capacités sur les approches de lecture fondées sur des données factuelles, afin de développer l'expertise en lecture des représentants du MEP et d'accroître leur adhésion au programme, en particulier en ce qui concerne les étapes critiques de l'acquisition de la lecture et l'application adéquate de leçons scriptées.

POUR NECS AVEC PLAN INTERNATIONAL, L'USAID/NIAMEY ET LE BUREAU POUR LE SAHEL (SRO)

1. Revisitez le Plan de Suivi & Evaluation du programme pour réviser l'indicateur I sur les performances des élèves, afin que la cible de performance en lecture soit plus appropriée au contexte nigérien.

POUR PLAN INTERNATIONAL USA AVEC PLAN NIGER

1. Identifier du personnel d'appui en suivi et évaluation qui fourniront une assistance technique régulière au personnel de suivi et d'évaluation de *NECS*. Bien que l'assistance technique de S & E figure parmi les possibilités d'appui disponibles pour le programme, cet appui a été irrégulier, en particulier au cours de la dernière année du programme.

POUR LE MEP

1. Réviser minutieusement la référence pour les scores EGRA - suivre un processus participatif rigoureux qui prenne en compte les niveaux actuels de performance des élèves, ainsi que les complexités linguistiques.
2. Fournir un soutien et un suivi adéquats aux processus de cartographie linguistique indiqués par la Direction des Programmes de la Promotion des Langues Nationales. Les développements récents liés au programme Lecture pour tous au Sénégal (LPT) peuvent fournir des indications.
3. Les parties prenantes ont un besoin urgent de conseils de la part du MEP afin d'identifier les meilleures orientations pour les programmes et dépenses d'éducation axés sur la fourniture d'un enseignement de la lecture explicite et systématique. Les enfants et les parents nigériens méritent des stratégies éducatives stables, bien articulées et bien défendues.
4. Examiner l'avantage comparatif de l'ASL par rapport aux autres programmes de lecture existants en abordant les cinq composantes essentielles de la lecture fondées sur des preuves, en fournissant un contenu et une progression du programme bien définis, une instruction systématique, des pratiques pédagogiques engageantes et des matériels pédagogiques et didactiques existants qui peuvent compléter et combler les lacunes des cours dispensés dans les écoles de la Réforme. Compléter les stratégies de la Réforme avec ces composantes centrales de l'ASL.
5. Travailler en étroite collaboration avec l'équipe de NECS pour élargir l'application du code de conduite afin de garantir une application appropriée et transparente. Etudier les moyens de mettre en œuvre une formation sur le genre afin d'assurer la fidélité de la mise en œuvre.

6. Les représentants régionaux du MEP (IEPs, DDEPs, DREPs, représentants de SCOFI et conseillers pédagogiques) devraient continuer à travailler en étroite collaboration avec les organisations communautaires, en particulier les associations des mères d'élèves, afin de soutenir les efforts de recrutement et de maintien des filles à l'école.

POUR PLAN INTERNATIONAL/NECS AVEC LE MEP

1. Revoir les options d'évaluation, afin d'identifier l'outil le plus approprié pour les élèves des écoles primaires nigériennes. L'EGRA peut encore être une option, mais le programme doit également suivre de près les progrès des autres sous-tâches d'acquisition de lecture d'EGRA : orientation à l'écrit, connaissance des graphèmes et compréhension orale. Cela pourrait aider à réduire les effets planchers et à fournir des résultats plus motivants.
2. Planifier et entreprendre un processus participatif rigoureux, afin d'identifier les points de repère les plus appropriés pour les scores de sous-tâches EGRA. Engager des experts appropriés en techniques de lecture pour assurer la qualité. Ce processus doit prendre en compte les niveaux actuels de performance des élèves, ainsi que les complexités linguistiques. Un tel processus pourrait également être très bénéfique pour le Ministère de l'Enseignement Primaire (MEP), car une fois ces critères définis, ils peuvent être adoptés pour être utilisés dans tous les programmes de lecture en début de cycle.
3. Mettre en place un groupe de conseillers techniques au niveau national, composé de représentants du MEP, de partenaires de mise en œuvre et de bailleurs de fonds, afin de partager les meilleures pratiques en matière d'EGRA et d'autres évaluations pédagogiques axées sur la lecture. Cela peut permettre de combler la grande lacune dans la connaissance de pratiques d'évaluation rigoureuses et favoriser des résultats de mesure plus crédibles.

POUR L'USAID/NIAMEY

1. Accompagner le MEP dans l'identification de critères de référence d'EGRA appropriés, valides et pertinents pour soutenir d'éventuels résultats de performances crédibles et valables à l'extérieur. Compte tenu des contraintes en termes de capacités, il faudra probablement engager des experts externes en lecture au MEP.

POUR L'USAID/NIAMEY AVEC NECS ET LE MEP

1. Développer un groupe de travail afin de mieux comprendre et résoudre les problèmes liés à la mise à l'échelle de l'ASL et qui tournent autour de l'adhésion politique et de l'identification des ressources. Elaborer un plan d'actions participatif, basé sur les consultations en cours, pour la reproduction à plus grande échelle. Elaborer des initiatives de plaidoyer et de renforcement des capacités pour soutenir un processus éventuel de reproduction à plus grande échelle.

CONSIDERATIONS A LONG-TERME POUR L'USAID :

POUR L'USAID/NIAMEY ET LE SRO

1. Élaborer un nouveau processus de consultation pour la prochaine phase de soutien à la lecture en début de cycle, afin de garantir la disponibilité d'une expertise technique adéquate en lecture

tout au long du programme. Les lauréats devront démontrer leur expertise en lecture au niveau du siège, des pays et des programmes afin d'assurer une supervision régulière et adéquate des initiatives de lecture. Les prochaines phases devront inclure une base technique philosophique et factuelle claire de l'approche de lecture identifiée.

POUR L'USAID/NIAMEY

1. En s'appuyant sur le désir de renforcer la participation dans la région nord de Tillabery, où l'insécurité et les déplacements posent de graves problèmes, intégrer des éléments d'apprentissage social et émotionnel dans les programmes d'éducation. L'apprentissage social et émotionnel peut être intégré au programme de lecture et ne nécessite pas forcément de passer plus de temps avec les élèves. La formation et le soutien en l'apprentissage social et émotionnel pour les enseignants et le personnel scolaire sont également des éléments nécessaires dans la conception des programmes. Consultez les documents de base de l'INEE (Document de référence de l'INEE sur le soutien psychosocial et l'apprentissage social émotionnel dans les contextes affecté par des crises). Le projet Healing Classroom de l'IRC à Diffa peut également apporter des informations sur les options de conception des programmes.
2. Enquêter davantage sur les résultats et la rentabilité des modèles alternatifs aux initiatives d'éducation formelle comme *Literacy Boost* de *Save the Children* et le modèle de *Healing Classrooms* de l'IRC.

ANNEXE I: PLAN DE TRAVAIL



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE

**NIGER EDUCATION AND
COMMUNITY STRENGTHENING
PROGRAM EVALUATION
WORK PLAN**

NIGER EDUCATION AND COMMUNITY STRENGTHENING (NECS) FINAL PERFORMANCE EVALUATION

WORK PLAN

Contracted under AID-685-C-15-00003

USAID Senegal Monitoring and Evaluation Project

CONTENTS

ACRONYMS

1. INTRODUCTION

2. ACTIVITY DESCRIPTION

3. DEVELOPMENT HYPOTHESIS AND IMPLEMENTATION

4. EVALUATION QUESTIONS

5. DATA COLLECTION METHODS AND SOURCES

5.1 STRENGTHS AND LIMITATIONS OF DATA COLLECTION METHODS.

5.2 GETTING TO ANSWERS MATRIX

6. SAMPLING

7. DATA ANALYSIS

8. FIELD WORK PLAN

9. ROLES AND RESPONSIBILITIES

ANNEX I: GETTING TO ANSWERS MATRIX

ANNEX II: INTERVIEW TOOLS

ANNEX III: DETAILED FIELDWORK SCHEDULE

ACRONYMS

AME	Association des Mères d'Elèves
AOR	Agreement Officer's Representative
APE	Association de Parents d'Elèves
CE1	Cours Élémentaire 1ere année
CE2	Cours Élémentaire 2ieme année
CGPE	Comité de Gestion des Points d'Eau
CI	Cours d'Initiation
CMI	Cours Moyen 1ere année
CM2	Cours Moyen 2eme année
COP	Chief of Party
DAGE	Direction de l'Appui à la Gestion de l'Ecole
DCRE	Direction des Curricula et de la Réforme de l'Enseignement
DDEP	Departmental Primary Education Direction
DECP	Direction de l'Enseignement du Cycle Primaire
DESASO	Direction de l'Evaluation, du suivi des acquis scolaires et de l'orientation (DESASO)
DESQ	Direction de l'Evaluation et du Suivi e la Qualité
DFIC	Direction de la Formation Initiale et Continue
DGEP	Direction of Reform, Promotion of National Languages
DGPLN	Direction Générale de la Promotion des Langues Nationales
DPSF	Direction for Promotion of Girls' Education
DREP	Directions régionales de l'Education Primaire
EQ	Evaluation Questions
FGD	Focus Group Discussion
IDAENF	Inspection Départementale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
IP	Implementing Partner

KIIs	Key Informant Interviews
M&E	Monitoring and Evaluation
MCC	Millennium Challenge Corporation
MEP	Monitoring and Evaluation Project
MEP/A/PLN/EC	Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Education Civique
MSI	Management Systems International
NECS	Niger Education and Community Strengthening
NGO	Non Governmental Organization
Plan	Plan International
POC	Point of Contact
SCOFI	Scolarisation des Filles
SRO	Sahel Regional Office
STS	School-to-School International
USAID	United States Agency for International Development
VIE	Volontaires de l'Intégration Educative

I. INTRODUCTION

USAID SOW Manager	Ahmed Tidiane Diallo
Activity COR/AOR	Babacar Kossomi
MEP SOW Manager	Aissatou Mbaye Sy
Activity Title	Niger Education and Community Strengthening Program (NECS)
Activity Period	June 15, 2012-June 30, 2018
Award/Contract #	AID-624-A-12-00004
Funding	\$11,599,656.00
Implementing Organization	Plan International
Geographic Coverage	Niger
Task	Final Performance Evaluation
Task Start and End Dates	April-August, 2018

The USAID Sahel Regional Office (SRO) is requesting this final performance evaluation of the Niger Education and Community Strengthening (NECS) activity. The purpose of this evaluation is to:

- 4) Assess the progress of the contractor to completion in terms of achievements, management processes, and challenges in meeting the stated objectives of the cooperative agreement, and sustainability of achievements.
- 5) Make recommendations for scaling-up of best practices, for the Government of Niger and USAID;
- 6) Make recommendations for the new design of similar activities in the future.

The audience for this evaluation is USAID/Niger and the USAID/Senegal Sahel Regional Office (SRO) and the Ministry of Primary Education (MEP). USAID/Washington/E3/Education Bureau may also be interested in the results of the evaluation as they relate to their Education Policy improved reading goal.

The evaluation will be led by a four-person team: one international team leader, one international reading expert, one MEP M&E Associate and one Niger evaluator. The team leader will be **Karla Giuliano Sarr**, independent consultant and specialist in the area of education. She will provide methodological orientation to the team and lead interviews, data analysis and report writing. **Gaëlle Simon** will serve as the Reading Expert for the team and will focus on the comparative advantage of the NECS reading approach as compared to the other current education quality programs. Dr. Sarr will be supported by **Aissatou Mbaye Sy**, MEP M&E Associate. In Niger, the team will work with **Abdoulaye Tambandia** who will serve as the

local evaluator overseeing the focus group discussions with NECS communities as well as key informant interviews with education inspectors, local authorities and traditional leaders working with NECS. He will work with the team leader to make sure that the focus group guide is accurately translated into local language and oversee the transcription and translation of all focus groups and interviews.

2. ACTIVITY DESCRIPTION

The 2012-2018 funded NECS leverages evidence-based reading, engages communities, and encourages families to keep their children in school. The NECS Activity's goal is improved educational opportunities available to children and strengthened links between communities and state structures. This goal is achieved through two interdependent strategic objectives:

SO1: Increased student grade reading achievement by improving instruction in primary schools and promoting a culture of reading in communities; and

SO2: Increased access to quality education in schools, especially for girls.

This activity builds on past gains achieved by USAID investments in education in Niger and a Niger Ministry of Education (MOE)-led initiative to promote reading in four local languages across Niger. Plan International (Plan) is NECS implementing partner. NECS activities have directly contributed to improved reading performance, enhanced quality learning environments, mobilization of communities around reading, and reduced gender barriers to educational access. NECS uses an innovative "Systemic Reading Approach" (ASL) that leads to critical reading outcomes for boys and girls across 160 schools in Niger. A 2015 MOE-led assessment showed NECS' reading approach to be the best among reading programs currently being implemented in Niger.

3. DEVELOPMENT HYPOTHESIS AND IMPLEMENTATION

The original NECS activity was developed as part of an Millennium Challenge Corporation (MCC) Threshold Country Program (TCP) in 2008 with the objective of increasing girls' enrollment and retention in primary school. The TCP was managed by the USAID/West Africa Regional Mission in Accra, Ghana. The project was suspended due to the political situation in Niger in December 2009. The re-opening of the project occurred in June 2012 with a new start date for the NECS co-operative agreement with USAID beginning June 15, 2012 until June 30, 2016. In the interim, USAID launched its Global Education Strategy in 2011 which placed primary focus on improving reading skills of primary school children. In the re-launch of the NECS activity, two strategic objectives were defined for the four-year intervention: increased access to quality education (strategic objective 1) and increased student grade reading achievement (strategic objective 2). Strategic Objective 1 (SO1) activities included improving physical and social environment for students and increased community support for education. SO2 activities included improving reading instruction in primary schools and promoting a culture of reading in communities.

On June 30, 2016, a modification was made to the co-operative agreement extending the project by two years from June 30, 2016 to June 30, 2018 and adding an additional \$3,982,451 dollars to the agreement. The extension period of NECS, called NECS+ was shifted to the USAID Sahel Regional Office within the USAID/Senegal Mission in Dakar. The Activity Monitoring and Evaluation Plan (AMEP) submitted in November 2016 reduced the number of performance indicators and added eight new standard indicators related to the USAID 2011

Education Policy. The AMEP retained two SOs but switched their numbers with SO1 now focused on improving student grade reading and SO2 improving access to quality education.

The AMEP identified four results areas and noted that each represented a key component of school and community strengthening, and how the project works within and engages the school, community, and decentralized education authorities primarily at the inspection level:

IR1.1: Improved reading instruction in primary schools through the development and delivery of the ASL curriculum by school directors, teachers, and pedagogical advisors

IR1.2: Culture of reading is promoted in communities through monitoring and support from Adult Literacy Inspections and School Management Committee Focal Points. For this phase of the project, this will move toward supporting these inspection authorities to monitor and promote community reading activities.

IR2.1: An improved school environment through monitoring and support from Pedagogical Advisors, School Management Committee Focal Points, and Girls' Education Focal Points

IR2.2: Increased community participation to support education through monitoring and support from Pedagogical Advisors, School Management Committee Focal Points.

NECS+'s theory of change is that if these four key result areas are supported and maintained for a specific school through sustainable institutional changes made by key decentralized educational authorities, then:

- Strengthen school directors, teachers, and Parent/Teachers Associations to provide greater support to schools
- Community actors are mobilized around education, both by supporting school development plans and promoting reading culture for children in their community
- Through greater awareness and engagement, more children attend school, especially girls
- Improved reading skills at targeted schools through the use of national language instruction.

4. EVALUATION QUESTIONS

The evaluation will answer the following questions:

- 1) To what extent has NECS achieved its objectives in relation to its targets?
- 2) How did the NECS "ASL" approach enhance reading outcomes in NECS Schools?
- 3) In terms of scalability, what are the comparative advantages of the ASL approach as compared to the other reading approaches in Niger?
- 4) What types of changes are visible in NECS schools and communities?
- 5) To what extent did the project successfully target girls?

5. DATA COLLECTION METHODS AND SOURCES

This performance evaluation will engage in desk review, qualitative and quantitative methods to assemble data required for arriving at findings and conclusions.

- **Desk Review:** the evaluation team will review and analyze activity design and implementation documents, which add up to hundreds of pages. This review will arrive at an understanding of the activity objectives and implementation characteristics, contexts, and challenges, and will identify and describe achieved activity results.
- **Qualitative methods:** the evaluation team will conduct key informant interviews with USAID/Niger, host country government officials, and senior staff of Plan both in Niger and in their home office as well as activity partners such as Aide et Action International and School to School (STS). Focus groups will be organized with community leaders and group interviews will be conducted with school staff and education inspectors. To the extent possible, the evaluation team will conduct structured classroom observation.
- **Quantitative methods:** The team will use data from the Mathematica baseline evaluation in 2008 and 2016 as well as the NECS 2017 EGRA assessment to conduct a comparative analysis of reading fluency from the start of the activity to today. Data regarding girls' enrollment figures will also be analyzed from the inception of the activity from 2008 until now, looking at any noted differences between NECS and NECS+. The team will also explore the number of targets achieved in the activity's AMELP and identify level of differentiation between targets and actuals.

5.1 STRENGTHS AND LIMITATIONS OF DATA COLLECTION METHODS.

Data collection methods are driven by the five evaluation questions and comprise a mixed-methods approach. Given the large number of schools and the wide variety of regions covered in NECS, it will not be possible to visit a representative sample of schools. As detailed in the sampling section below, the team will focus on schools within four regions and in close proximity to the capital due to security concerns. Because the sample is not representative, it will not be possible to generalize findings from the sample to the larger population of schools. Nonetheless, results from the evaluation will provide a thick qualitative description of the current status of NECS activities and sentiments regarding those activities across a spectrum of stakeholders. In addition, the utilization of both quantitative and qualitative data aligns with a mixed methods approach that is able to take advantage of broad trends that quantitative data is able to provide alongside in-depth descriptions characteristic of qualitative data. Triangulating across multiple stakeholders, data sources and collection methods will reinforce the rigor of the evaluation and conclusions drawn from it.

Additionally, the evaluation takes place at the end of the schoolyear, making it difficult to conduct comprehensive classroom observations and creating some uncertainty of finding school-based actors within the schools. For this reason, two teams will collect data in the field while the Team Leader remains in Niamey to work with MEN and other organization counterparts. In this manner, the data collection period is compressed. Additional complications also derive from the data collection falling within the Muslim month of Ramadan and the Eid-al-Fitr holiday that will take place in mid-June and likely cause some disruption to evaluation plans.

5.2 GETTING TO ANSWERS MATRIX

The identification of potential data collection methods and sources appropriate for each Evaluation Question (EQ) are presented in a completed “Getting to Answers” matrix is included as an annex to this workplan.

6. SAMPLING

Purposeful sampling methods will guide the qualitative data sample choices. Quantitative data derives from previous assessments and evaluations. The qualitative data includes interviews with key stakeholders in unique positions (such as the Plan COP and numerous GON officials) as well as visits to a number of NECS+ schools. The sample includes 20 of the 162 current NECS+ schools. Criteria for selection included region, type of school (hard, soft and bilingual) as well as being sure to include schools from all four languages represented within NECS+ schools. The denomination “hard” indicates that these schools benefitted from the IMAGINE project as well as NECS. “Soft” indicates only the presence of the NECS activity. The sample identifies 5 schools in each of the four regions (Maradi, Tahoua, Tillaberi and Zinder) also within reasonable distance from Niamey as necessary because of security concerns. Of the schools in the sample, 9 are hard, 7 are soft and 4 are bilingual, noting that bilingual schools did not benefit from the IMAGINE project and are therefore also soft schools. In terms of language of instruction, the majority (12) of schools offer instruction in Hausa, 5 in Zarma, 2 in Kanuri and 1 in Fulfulde. The table below provides detailed information about the schools within the sample.

No.	Nom du village	Type de Site (X)			Region	Langue(s)
		Hard	Soft	Biling.		
1	Kanjiwa	X			Tahoua	Hausa
2	Guidan Ider		X		Tahoua	Hausa
3	Bazaga Bilingue			X	Tahoua	Hausa
4	Maïkourou		X		Tahoua	Hausa
5	Boudé	X			Tahoua	Hausa
6	Kannia	X			Tillaberi	Zarma
7	Nobba		X		Tillaberi	Zarma
8	Zarmey bilingue			X	Tillaberi	Zarma
9	Dargol Quartier	X			Tillaberi	Zarma
10	Banizoumbou I	X			Tillaberi	Zarma
11	Maiguigé Karfi	X			Maradi	Hausa
12	Tsararaou Allah Sarki		X		Maradi	Hausa
13	Saber	X			Maradi	Hausa
14	Baban Anné		X		Maradi	Hausa

15	Tatsegouma Saboua			X	Maradi	Hausa
16	Dougueré Mai Gao		X		Zinder	Fulfulde
17	Chago	X			Zinder	Kanuri
18	Farayé	X			Zinder	Hausa
19	Bande bilingue			X	Zinder	Hausa
20	Soubdou Centre		X		Zinder	Kanuri

7. DATA ANALYSIS

Data analysis will draw on findings organized by evaluation question, facilitated by standardized data collection instruments attached. Qualitative data collected via the key informant interviews will be analyzed using thematic and content analysis, with categories developed inductively. At the end of each day, team members will type up notes from the interviews, noting at the top of each interview guide any interesting or significant points, and having a round-up meeting to determine the efficacy and consistency of the data collection.

Recording of interviews will be provided to the MEP team in Dakar for transcriptions and translations, as necessary. These will be used to enhance the analysis from the written notes and refine their analysis. The evaluation team will note patterns and develop themes from the interviews. The team will design an analysis rubric to analyze the data and capture these emerging themes and/or patterns. Once the team has completed the thematic analysis, it will analyze key findings and themes using content analysis. Content analysis will help the team go beyond descriptions of changes in practices and attitude to identify the most salient characteristics of these changes, as a result of NECS' interventions. The evaluation team will use data triangulation, the use of two or more data sources, to strengthen findings or identify areas of divergence. In order to illuminate the validity of findings, percentages of respondents (for example, 60%, or 6/10 respondents) will be included in the narrative.

Master analytical graphs showing descriptive statistics (frequencies and frequency distributions) will also provide more visual reinforcement to the narrative analysis of findings. One other analytical tool that has proven useful in similar management and performance reviews is a chronograph. A chronograph will be developed showing the evolution of the activity from 2008 to today and pinpoint major shifts and/or evolutions in the activity. The purpose of this will be to show the operational context over time at various levels: general operating environment, project management, and specific performance benchmarks. These might include political unrest, teacher strikes, staffing gaps/shifts, and objective/target shifts and can thus provide very useful overviews of challenges and advantages that offer additional insight into an activity's implementation.

8. FIELD WORK PLAN

The timeline below provides an overview of how time will be spent in-country and when final deliverables will be provided. The field work schedule is included in Annex III. There are two calendars: one for school visits and the other for appointments within the capital.

Dates	Tasks/Deliverables
March 19-April 27	Recruitment of team and focus group moderators/interviewers
April 23- May 4	Desk review and completing answering questions with secondary data
April 23-May 11	Development of work plan, field itinerary and tools
May 14	Submit work plan to USAID for approval
May 7-18	Prepare appointments and field schedule
May 20	Travel to Niamey
May 21	Team Coordination Meeting and initial meeting with USAID/Niamey staff
May 22	Interviews with USAID/Niamey staff
May 23-24	Group interview with Plan Niamey senior activity staff, individual interviews with senior staff, Ministry of Education. Gender and other Niamey stakeholders
May 25-26	Train enumerators
May 27	Depart for regions
May 28-June 7	Regional interviews/focus groups
May 28-29	Continue interviews in Niamey
June 2	Arrival of Reading Expert to Niamey
June 4-7	Reading Expert joins team in the field
June 4-7	Additional interviews with Ministry of Education. Gender and other Niamey stakeholders
June 8	Return to Niamey
June 11-12	Interviews with other quality education projects in Niamey
June 13-18	Data analysis
June 14	Departure from Niamey (Reading Expert)
June 19	Data walk with USAID (findings and initial presentation)
June 21	Presentation of findings with Plan and MEP
June 22-23	Development of findings, conclusions and recommendations table
June 25	Validation of findings, conclusions and recommendations by USAID

Dates	Tasks/Deliverables
June 26	Recommendations workshop with MEP, Plan and USAID
June 27	Departure from Niamey (Education Expert)
July 2-13	Development of draft report
July 18	Submission of draft report
August 1	Feedback from USAID on report
August 2-10	Revisions to report
August 20	Submission of final report
August 31	USAID approval of report

9. ROLES AND RESPONSIBILITIES

The evaluation team has four principals: the team leader, the reading expert one local evaluator, and a MEP evaluation associate. The team leader has the overall responsibility for the evaluation report, but other roles and responsibilities divide up along these lines, per the following table. This does not include the donor's responsibilities with respect to review.

Table II: Roles and Responsibilities

Roles & Responsibilities	Team Leader	Nigerien Evaluator	Reading Expert	M&E Associate	MEP Staff Dakar/DC
Workplan	X	X		X	
Desk Review	X		X	X	
Data collection instruments	X	X	X	X	
Schedule & appointments		X		X	
Logistics				X	X
Interviews w GoN, IPs donors and Plan	X	X	X	X	
Focus groups and community interviews		X	X	X	
Data entry	X	X	X	X	X
Data analysis	X	X	X	X	X
Draft FC table + presentation	X	X	X	X	
Recommendations workshop	X	X		X	
Draft report	X	X	X		
Quality review					X
Edit report	X				
Prepare report for USAID review					X
Revise report	X				
Edit revised report					X

ANNEX I: GETTING TO ANSWERS MATRIX

EVALUATION QUESTIONS	TYPE OF ANSWER NEEDED	DATA COLLECTION METHODS	DATA SOURCE(S)	SAMPLING OR SELECTION CRITERIA
1) To what extent has NECS achieved its objectives in relation to its targets?	Descriptive (including chronograph; Comparative planned/actual achievements and narrative)	Document review Key informant interviews (KIIs) Plan Niamey, Washington and field-based staff, USAID interviews semi-structured interviews (may be easier to do this in small groups) School Visit Checklist	- NECS M&E plans; quarterly and annual reports Plan 2016 baseline report developed by STS - Mathematica Study Report - additional USAID, Plan reports (trip reports, internal auto-evaluations, etc.) - KIIs (MoE, DPSF, DECP, DESQ, DESASO, DDEP, DGEP, Education donors and partners) - School tour; Observation	Purposeful sample
2) How did the NECS “ASL” approach enhance reading outcomes in NECS Schools?	Descriptive and Content analysis	Document review of Plan/STS descriptions and review of training and classroom modules. Review of auto-evaluation EGRAs and EGRA results	- Plan and STS reports - KIIs with Plan/STS reading staff and M&E staff - KIIs and Group interviews with teachers, head teachers and supervisors	Purposeful sampling - CI & CP Teachers - Students – Gouvernement Scolaire; 6 CI or CP students per school (separated by

		<p>since introduction of ASL in 2015.</p> <p>KIIs and Group interviews at community/school level</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Focus groups with students (CI/CP; School governance committee) - Focus groups with community - Classroom Observation 	<p>gender): 6 (random selection)</p> <ul style="list-style-type: none"> - AME/APE; CGDES; membres communautaires
3) In terms of scalability, what are the comparative advantages of the ASL approach as compared to the other reading approaches in Niger?	<p>Descriptive</p> <p>Comparative (by activity component and approaches)</p>	<p>KIIs</p> <p>Document review</p> <p>Scalability Checklist analysis of the activity</p>	<ul style="list-style-type: none"> - KIIs MoE, DAGE, DECP, DESQ, DESASO, DDEP, DGEP, USAID, Plan, donors in education and technical education quality projects) 	<p>Purposeful sample</p>
4) What types of changes are visible in NECS schools and communities?	<p>Descriptive analysis, observation</p>	<p>Focus groups; group interviews and KIIs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - KIIs (education inspectors, Plan staff in Niamey and field) - FGDs and KIIs with School Management Committees, mothers' associations, parents, students. SCOFIs, teachers, and head teachers, students - Tour of the school - Classroom Observation 	<p>Purposeful sample</p> <ul style="list-style-type: none"> - CI & CP Teachers <p>Students – Gouvernement Scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - AME/APE; CGDES; membres communautaires

<p>5) To what extent did the project successfully target girls?</p>	<p>Descriptive analysis and comparative analysis (targets versus actuals)</p>	<p>Document review</p> <p>KIIs</p> <p>Focus groups and group interviews</p>	<ul style="list-style-type: none"> - KIIs (MoE, DPSF, DCRE) education inspectors, Plan staff in Niamey and field) - School Management Committees, mothers' associations, SCOFIs, students, parents, teachers, and head teachers - Classroom Observation 	<p>Purposeful sample</p> <ul style="list-style-type: none"> - CI & CP Teachers <p>Students – Gouvernement Scolaire</p> <p>Parents – non-leaders, male and female together</p>
---	---	---	--	--

ANNEX II: INTERVIEW TOOLS

List of Tools on the following pages

- **Guide – Reading Program Organizations**
- **Checklist – Completed interviews list**
- **Guide – Regional education inspectors, Conseillers Pedagogiques**
- **Checklist – School Visit**
- **Guide - Head Teachers**
- **Guide - Teachers (CI & CP)**
- **Classroom Observation (CI, CP)**
- **Guide – Student reading discussion and activity (CI, CP)**
- **Guide - Student Government Committees**
- **Guide – Community members**
- **Guide – Community leaders (AME, APE; CGDES)**
- **Guide Staff NECS/Aide et Action**
- **Guide – USAID/MCC - USAID/SRO M&E**
- **Guide Niveau Central – MOE< MEP, MEP/A/PLN/EC & Directions**
- **Guide Other Technical Organizations (Reading Program)**

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Consentement

Principes de l'enquête / Le consentement verbal :

Projets/Ministère/Acteurs institutionnelles/Directeurs/Enseignants

Bonjour, le MSI (Management Systems International) effectue l'étude d'évaluation du projet NECS pour le compte de l'USAID. La finalité est de collecter des informations afin de mieux comprendre les résultats du projet et de formuler des recommandations pour de futurs programmes. Nous aimerions avoir votre aide dans ce domaine. Est-ce que vous voulez participer dans cette étude ?

[Attendez la réponse de la personne. Si la personne semble à l'aise, passez directement au consentement verbal.]

Les résultats de l'enquête seront publiés sous la forme du texte narratif. Etant donné votre poste, il peut avoir des instances où il sera possible de vous identifier. Comme vous savez, le rapport final sera partagé avec l'USAID et le Ministère de l'Education National dans le but de renforcer l'implémentation des programmes.

Notre discussion prendra environ une heure de temps. Nous allons écrire vos réponses et afin de mieux capter vos contributions nous allons aussi enregistrer l'entretien. En fin de l'étude, l'enregistrement sera envoyé au niveau de l'USAID pour documenter l'activité. Votre nom ne sera pas lié à l'enregistrement.

Mais si vous ne voulez pas participer, il n'y aura pas de problème. Une fois que nous commençons, si vous préférez ne pas répondre à une question, vous pouvez nous le dire.

Est-ce que vous nous donnez votre consentement ?

[Avez-vous obtenu le consentement verbal?]

Communautés

Bonjour. Nous sommes avec le MSI (Management Systems International) et nous cherchons à appuyer l'état américain à mieux comprendre les effets des projets. Nous sommes là pour vous écouter. Votre école et votre communauté ont reçu des fonds de l'état américain pour améliorer la réussite des enfants dans le cadre du projet NECS. Votre établissement fait partie des établissements qui ont été choisis à participer dans cette enquête. La finalité est de collecter des informations afin de mieux comprendre les résultats du projet et de formuler des recommandations pour de futurs programmes. Vos expériences du projet et vos perspectives sont très importantes. Est-ce que vous voulez participer dans cette étude ?

[Attendez la réponse.]

Votre nom ne sera pas mentionné dans le rapport fait sur cette enquête. Les résultats de l'enquête seront publiés sous la forme du texte narratif sans identification des individus. Le rapport final sera partagé avec l'USAID et le Ministère de l'Education National dans le but de renforcer l'implémentation des programmes.

Notre discussion prendra environ une heure de temps. Nous allons écrire vos réponses et afin de mieux capter vos contributions nous allons aussi enregistrer l'entretien. En fin de l'étude,

l'enregistrement sera envoyé au niveau de l'USAID pour documenter l'activité. Votre nom ne sera pas lié à l'enregistrement.

Mais si vous ne voulez pas participer, il n'y aura pas de problème. Aussi, une fois que nous commençons, si vous préférez ne pas répondre à une question, vous pouvez nous le dire.

Est-ce que vous nous donnez votre consentement ?

[Avez-vous obtenu le consentement verbal?

Les enfants

Bonjour. Nous sommes des amis de votre Maître/Maîtresse. Nous travaillons avec un projet qui aide l'école. Nous aimerons discuter avec vous et faire des exercices. Est-ce que vous voulez discuter avec nous ? Si non, ce n'est pas grave.

[Attendez la réponse.]

Notre discussion prendra environ 30 minutes. Nous n'allons pas partager vos réponses avec ni le Directeur ni les enseignants.

Est-ce que vous nous donnez votre accord ?

[Avez-vous obtenu le consentement verbal?

Liste de Contrôle des Entretiens Effectués

Nom du Village :		Région :
Date(s) de visite :		
Equipe :		
Activités achevées		
_____	Visite de courtoisie – Autorités administratives Nom de l'autorité : Fonction :	
_____	Visite de courtoisie – Chef de village Nom : _____	
_____	KII avec DREP/DDEP ; Nom de l'Inspecteur : _____	
_____	KII avec IEP ; Nom de l'Inspecteur : _____	
_____	Focus groupe avec CP ; Noms des Conseillers : _____	
_____	KII avec IAENF/IDAENF ; Nom de l'Inspecteur : _____	
_____	Visiter l'école	
_____	KII avec le Directeur; Nom: _____	
_____	Focus groupe – Enseignants Nbre. de participants : _____ Hommes: _____ / Femmes : _____	
_____	Observation de cours de lecture CI ou CP	
_____	Focus groupe – Elèves CI Nbre. de participants : _____ Garçons: _____ / Filles : _____	
_____	Focus groupe – Elèves CP Nbre. de participants : _____ Garçons: _____ / Filles : _____	
_____	Focus groupe – Elèves Gouv. Scolaire Nbre. de participants : _____ Garçons: _____ / Filles : _____	
_____	Focus groupe – CGDES Nbre. de participants : _____ Hommes: _____ / Femmes : _____	

_____	Focus groupe – Leaders communautaires Nbre. de participants : _____ (APE, AME, CGPE) Hommes: _____ / Femmes : _____
_____	Focus groupe – Communauté Nbre. de participants : _____ Hommes: _____ / Femmes : _____

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Acteurs ciblés DREP/DDEP, IEP, IAENF/IDAENF, CP (Inspection Départementale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle)

Activités (réussites/défis/contraintes)

1. Depuis quand occupez-vous ce poste ? Quelles sont les principales activités de votre institution ?
2. Pouvez-vous nous expliquer le rôle de votre institution dans les interventions du projet NECS?
3. Quelles sont les principales activités déroulées par USAID/NECS dans votre zone d'intervention ?
4. Qu'avez-vous **particulièrement retenu des activités** du projet NECS ?
5. De votre point de vue, quels ont été les activités à succès du projet ? Qu'est-ce qui a favorisé cela ?
6. De votre point de vue, quelles ont été les activités qui ont enregistré les plus faibles résultats ? Qu'est-ce qui explique cette situation ?
7. Avec l'intervention de NECS au sein des écoles et des communautés, quels types de changements pouvez-vous partager avec nous ?

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Déparasitage
Sensibilisation

Lecture *[En cas d'exemple, noter le nom de l'école ou du village cité.]*

1. De votre expérience, comment appréciez-vous l'approche d'apprentissage de la lecture (ASL) déroulée par NECS dans les établissements ? Comment cela vous a-t-il aidé dans la mise en œuvre des cours, surtout en ce qui concerne l'enseignement de la lecture ?
2. Quelle comparaison pouvez-vous faire entre l'ASL et les autres approches en lecture au Niger (avantages et inconvénients) ?
3. Quels sont les atouts et limites que vous avez relevé dans l'approche ASL ? Quelles sont les suggestions pour l'amélioration de l'ASL ?
4. Pensez-vous que le projet NECS a contribué à rehausser les compétences des enseignants dans l'enseignement de la lecture aux élèves de CI et CP ? Si oui, comment ? Donner des exemples.
5. Pensez-vous que cette nouvelle approche d'enseignement de la lecture prônée par NECS a pu aider les élèves à avoir de meilleures performances en lecture ? Si oui, comment et dans quelle mesure (notes des élèves, assiduité à l'école) ?
6. Avez-vous eu échos de changements de comportement ou d'attitudes vis-à-vis de la lecture chez les élèves grâce au NECS ? Si oui, quel genre de changements ? (Participation en classe, concentration sur les enseignements du maître, intérêt pour la lecture)

Communauté

1. Comment appréciez-vous la participation de la communauté dans les activités de NECS ? Qu'en est-il de cette participation communautaire dans la gestion des écoles que vous couvrez ? (Entretien des infrastructures, plans d'actions, contributions financières)
2. Avez-vous noté des changements dans la motivation de la communauté autour de l'éducation en général depuis l'arrivée du projet dans le village? Si oui, quel genre de changements ? Donner des exemples.
3. Qu'en est-il de la motivation de la communauté pour la lecture et la scolarisation des filles depuis que le projet NECS est présent dans les villages ? Donner des exemples.
4. Avez-vous remarqué une évolution des relations entre les écoles et les communautés depuis l'arrivée de NECS dans le village ? Si oui, comment cette évolution se manifeste-t-elle?
5. Pouvez-vous nous donner des exemples précis ?

Genre

1. USAID/NECS avait pour objectif de promouvoir la scolarisation et le maintien des filles à l'école, quelles observations pouvez-vous faire sur cela ?
2. Avez-vous noté des changements dans le comportement ou attitudes par rapport au « Genre » et à l'Equité » grâce au activités de NECS ? Quels types de changements et chez quels acteurs (élèves, enseignants, parents, etc.) ?
3. Connaissez-vous le Code de Conduite développé par NECS ? Quelles sont vos appréciations concernant ce code par rapport aux changements qu'ils pourrait induire chez les enseignants ? Pouvez-vous partager des exemples précis ?
4. Quels sont les atouts et limites de ce code de conduite ?

Suggestions

1. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
2. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
3. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir?

FICHE – VISITE ECOLE	
Date(s) de visite :	Membres de l'équipe d'évaluation :
Nom de l'école:	Région :
Nom du directeur :	Date de prise de poste :
Structures	
Financements des infrastructures : <input type="checkbox"/> IMAGINE <input type="checkbox"/> Etat <input type="checkbox"/> Communauté <input type="checkbox"/> Autre: _____	
Existence de latrines <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	
Si oui, Latrines séparées <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Nbre. de latrines : _____ (filles) _____ (garçons)	
Latrines sont utilisables ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si non, Raison : _____	
Point d'eau	Corps d'enseignants
Existence point d'eau <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Total d'Enseignants : _____
Si oui :	Nbre. Femmes : _____ Nbre. Hommes : _____
Construit par IMAGINE/NECS : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	
Qui est-ce qui fournit l'eau à l'école ?	Population des élèves
<input type="checkbox"/> Elèves	Effectif total : _____ G : _____ F : _____
<input type="checkbox"/> Communauté	Total CI : _____ G : _____ F : _____
Qui fait le maintien de ce point d'eau ? Le nettoyage ? S'il y a problème ?	Total CP: _____ G : _____ F : _____
	Total CE1 : _____ G : _____ F : _____
	Total CE2 : _____ G : _____ F : _____
	Total CMI : _____ G : _____ F : _____
	Total CM2 : _____ G : _____ F : _____

Documents obtenus (X)

Photo de Plan d'action de l'école

Photo de Code de conduite genre

Observations – Tour de l'école

[Remarquer la répartition des tâches, l'état des bâtiments]

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS

Acteurs ciblés : Directeurs d'écoles

Activités (réussites/défis/contraintes)

1. Depuis quand êtes-vous directeur de cette école ? Depuis quand le projet USAID/NECS mène des activités dans cette école ?
2. Quelles sont les principales activités déroulées par USAID/NECS au sein de votre « établissement » ?
3. Dans quelles activités de NECS avez-vous pris part ?
4. Qu'avez-vous principalement retenu de la mise en œuvre des activités du projet NECS en vous référant à son historique (de 2012 à aujourd'hui) ?
5. De votre point de vue, quels ont été les activités à succès du projet ? Qu'est-ce qui a favorisé cela ?
6. De votre point de vue, quelles ont été les activités qui ont enregistré les plus faibles résultats/performances ? Qu'est-ce qui explique cette situation ?
7. Avec l'intervention de NECS au sein de l'école, quels types de changements pouvez-vous partager avec nous ?

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Déparasitage
Sensibilisation

Lecture

1. De votre expérience, comment appréciez-vous l'approche d'apprentissage de la lecture déroulée par NECS dans votre établissement (ASL) ? Comment cela vous a-t-il aidé dans la mise en œuvre des cours, surtout en ce qui concerne l'enseignement de la lecture ?
2. Quels sont les atouts et limites que vous avez relevé dans l'approche ASL ? Quelles sont les suggestions pour son amélioration ?
3. Quelles sont les différentes approches en lecture que vous connaissez en dehors de l'ASL ? Quelle comparaison pouvez-vous faire entre ces différentes approches ?
4. Est-ce que le projet NECS a contribué à rehausser les compétences des enseignants dans l'enseignement de la lecture aux élèves de CI et CP ? Si oui, comment ? Donner des exemples.
5. Pensez-vous que cette nouvelle approche d'enseignement de la lecture prônée par NECS a pu aider les élèves à avoir de meilleures performances en lecture ? Si oui, comment et dans quelle mesure (notes des élèves, assiduité à l'école) ?
6. Remarquez-vous des changements dans le comportement ou les attitudes vis-à-vis de la lecture chez les élèves grâce au NECS ? Si oui, lesquels ? (Participation en classe, concentration sur les enseignements, intérêt pour la lecture)

Communauté

1. Comment appréciez-vous la participation de la communauté dans les activités de NECS ? Qu'en est-il de cette participation communautaire dans la gestion de l'école ? (Entretien des infrastructures, plans d'actions, contributions financières)
2. Voyez-vous des changements dans la motivation de la communauté autour de l'éducation en général depuis l'arrivée du projet dans le village? Si oui, quel genre de changements ? Donner des exemples.
3. Qu'en est-il de la motivation de la communauté pour la lecture et la scolarisation des filles depuis que le projet NECS est dans le village ? Donner des exemples.
4. Avez-vous remarqué une évolution des relations entre l'école et la communauté depuis l'arrivée de NECS dans le village ? Si oui, comment cette évolution se manifeste-t-elle?

Genre

1. USAID/NECS avait pour objectif de promouvoir la scolarisation et le maintien des filles à l'école, quelles observations pouvez-vous faire sur cela ?
2. Remarquez-vous des changements dans le comportement ou les attitudes par rapport au « Genre » et à l'Equité » grâce au activités de NECS ? Quels types de changements et chez quels acteurs (élèves, les enseignants, les parents, vous-même) ?
3. Connaissez-vous le Code de Conduite développé par NECS ? Quelles sont vos appréciations concernant ce code par rapport aux changements induits ? Quels sont ses atouts et limites ?

Suggestions

1. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
2. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
3. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS

Acteurs ciblés : Enseignants CI et CP

Activités (réussites/défis/contraintes)

1. Depuis quand enseignez-vous dans cette école ? Depuis quand le projet USAID/NECS mène des activités dans cette école ?
2. Quelles sont les principales activités déroulées par USAID/NECS au sein de cet établissement ?
3. Quelles sont les activités de NECS qui concernent directement les enseignants ?
4. De toutes les activités de NECS, laquelle vous a le plus marqué en tant qu'enseignant et pourquoi ?
5. De votre point de vue, quels ont été les activités à succès du projet ? Qu'est-ce qui a favorisé cela ?
6. De votre point de vue, quelles ont été les activités qui ont enregistré les plus faibles résultats ? Qu'est-ce qui explique cette situation ?
7. Avec l'intervention de NECS au sein de l'école, quels types de changements pouvez-vous partager avec nous aujourd'hui ?

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Déparasitage
Sensibilisation

Lecture

1. Comment appréciez-vous l'approche d'apprentissage de la lecture déroulée par NECS dans votre établissement (ASL) ? Comment cela vous a-t-il aidé dans les leçons, surtout en ce qui concerne l'enseignement de la lecture ?
2. Quels sont les atouts et limites que vous avez relevé dans l'approche ASL ? Quelles sont les suggestions pour son amélioration ?
3. Est-ce que le projet NECS a contribué à rehausser vos compétences en tant qu'enseignants dans l'enseignement de la lecture aux élèves de CI et CP ? Si oui, comment ? Donner des exemples.
4. Pensez-vous que cette nouvelle approche ASL prônée par NECS a pu aider les élèves à avoir de meilleures performances en lecture ? Si oui, comment et dans quelle mesure (notes des élèves, assiduité à l'école, etc.) ?
5. Remarquez-vous des changements dans le comportement ou les attitudes des élèves vis-à-vis de la lecture grâce à l'ASL en particulier et au NECS en général ? Si oui, lesquels ? (Participation en classe, concentration sur les enseignements, intérêt pour la lecture)

Communauté

1. Comment appréciez-vous la participation de la communauté dans les activités de NECS ? Qu'en est-il de cette participation communautaire dans la gestion de l'école ? (Entretien des infrastructures, plans d'actions, contributions financières)
2. Voyez-vous des changements dans la motivation de la communauté autour de l'éducation en général depuis l'arrivée du projet dans le village? Si oui, quel genre de changements ? Donner des exemples.
3. Qu'en est-il de la motivation de la communauté pour la lecture et la scolarisation des filles depuis que le projet NECS est dans le village ? Donner des exemples.
4. Avez-vous remarqué une évolution des relations entre l'école et la communauté depuis l'arrivée de NECS dans le village ? Si oui, comment cette évolution se manifeste-t-elle?

Genre

1. USAID/NECS avait pour objectif de promouvoir la scolarisation et le maintien des filles à l'école, quelles observations pouvez-vous faire sur cela ?
2. Remarquez-vous des changements dans le comportement ou les attitudes par rapport au « Genre » et à l'Equité » grâce au activités de NECS ? Quels types de changements et chez quels acteurs (élèves, les enseignants, les parents, vous-même) ?
3. Connaissez-vous le Code de Conduite développé par NECS ? Quelles sont vos appréciations concernant ce code par rapport aux changements induits ? Quels sont ses atouts et limites ?

Suggestions

1. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
2. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
3. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir ?

Guide d'observation à l'école

Informations globales:		Date:	Niveau: <input type="checkbox"/> CI <input type="checkbox"/> CP
Nom de l'enseignant:			
Titre de leçon observée:			
Effectif de la classe: _____		Nombre d'élèves présents: _____	
Nombre de filles: _____		No. de filles présentes: _____	
Nombre de garçons: _____		No. de garçons présents: _____	
Disposition de la classe:		Combien de filles sans place? _____	
Assez de tables-bancs pour tous? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non		Combien de garçons sans place? _____	
Garçons et filles s'assoient ensemble ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			
La lecture :		Déroulement de la leçon :	
Utilisation du guide Enseignant NECS :		<input type="checkbox"/> L'enseignant lit	
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Identification des lettres par les enfants	
Nbre. d'élèves avec livre NECS : _____		<input type="checkbox"/> Lecture par les enfants	
		<input type="checkbox"/> Récitation	
		<input type="checkbox"/> Chant	
		<input type="checkbox"/> Autre : _____	
La participation des élèves : Mettre un « X » à chaque fois qu'un élève agit.			
	Fille	Garçon	Total
L'enseignant interroge l'élève			
L'élève prend la parole			
L'élève va au tableau			

L'enseignant regarde le travail de l'élève			
--	--	--	--

La discipline des élèves:

Noter chaque fois que l'enseignant(e) discipline l'un des élèves. En utilisant la grille suivant, noter la nature de l'interaction et si l'élève corrigé est garçon ou fille.

Nature de la discipline	Sexe de l'élève		Conduite sanctionnée
	Fille	Garçon	
Parler avec l'élève			
Humiliation verbale			
Suspendre la récréation			
Correction corporelle			

Tâches administratives et d'entretien:

Responsable de classe: Fille Garçon Adjoint: Fille Garçon

Que font les élèves pour aider l'enseignant(e)? Mettre un « X » pour chaque élève selon la colonne qui convient (fille ou garçon).

Tâche	Filles	Garçons
Effacer le tableau		
Distribuer les cahiers		
Balayer la salle de classe		
Apporter de l'eau		
Autre : _____		
Autre : _____		

Remarque :

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group)

CI CP

Sélection: Se servir de la liste nominative de la classe pour choisir de façon aléatoire de 6 élèves (3 filles et 3 garçons).

Emplacement : Faire assoir les élèves en ordre en formant un "U" si possible en classe.

- Inviter chaque élève à se présenter en indiquant son nom.

- Etablir une relation de confiance par des jeux, chants etc.

Consignes			A Noter	
durée	Thème	Modérateur	Réponses des Elèves Filles	Réponses des Elèves Garçons
5mn	Petite introduction	<i>Demander aux élèves ce qu'ils aimeront devenir quand ils sont grands.</i>	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____

	Les perceptions sur la lecture	Pourquoi selon vous il est important d'apprendre à Lire ?	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____
--	--------------------------------	--	----------------------------------	----------------------------------

Consignes			A Noter	
durée	Thème	Modérateur	Réponses des Elèves Filles	Réponses des Elèves Garçons
5 mn	Familiarité avec matériel de lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est-ce qui a une histoire à nous raconter ? • <i>[A poser à 2 enfants]</i> Quel est ton histoire préféré lue à l'école ? 	Nombre : _____ Réponses :	Nombre : _____ Réponses :
		<i>[Présente la copie de l'histoire. Demander]</i> <ul style="list-style-type: none"> • Qui connait cette histoire ? 	Nombre : _____	Nombre : _____
		<i>[Présente plusieurs livres dont ceux du (niveau CI-CP) et demande aux élèves :]</i> <ul style="list-style-type: none"> • Qui peut identifier les livres dans lesquels ils ont lu cette histoire ? 	Observations :	
5mn	Habitue de lecture à la maison	Qui a des livres à la maison ?	Nombre : _____	Nombre : _____

		<ul style="list-style-type: none"> • C'est quel genre de livre ? 	Note les réponses.	Note les réponses.
		<ul style="list-style-type: none"> • D'habitude, qui lit avec toi à la maison? 	Note les réponses.	Note les réponses.
		<ul style="list-style-type: none"> • En quelle langue? 	Note les réponses.	Note les réponses.
		<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que vous lisez ensemble chaque jour? (Lever le doigt.) 	Nombre de « oui »: _____	Nombre de « oui » : _____
	Compétences	Exercices	[Prendre note. Compter les bonnes réponses parmi toutes les réponses.]	
15 mn	Décodage	- Faire tirer au sort les lettres d'alphabet par les 6 élèves et leur demander de lire l'un après l'autre	Nmb. Trouvé : _____ Nmb. Non-trouvés : _____	Nmb. Trouvé : _____ Nmb. Non-trouvés : _____
		- Faire tirer des syllabes .	Nmb. Trouvé : _____ Nmb. Non-trouvés : _____	Nmb. Trouvé : _____ Nmb. Non-trouvés : _____
		- Faire tirer des mots à tour de rôle et demander à chacun de lire.	Nmb. Trouvé : _____ Nmb. Non-trouvés : _____	Nmb. Trouvé : _____ Nmb. Non-trouvés : _____

		<p><i>Demander à plusieurs élèves à tour de rôle :</i></p> <p>- Qui peut lire cette phrase pour moi ? (choisir des phrases courtes) ?</p>	<p><i>Nmb. Trouvé : _____</i></p> <p><i>Nmb. Non-trouvés : _____</i></p>	<p><i>Nmb. Trouvé : _____</i></p> <p><i>Nmb. Non-trouvés : _____</i></p>
--	--	--	--	--

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Acteurs ciblés : Staff NECS/Aide-et Action

A. Historique

1. Depuis quand êtes-vous dans le projet ?
 - Pouvez-vous brièvement nous parler de votre expérience avec NECS ?
2. On a noté que les objectifs stratégiques de NECS ont évolué et ont fait l'objet de plusieurs modifications, pouvez-vous nous en retracer l'historique ?
 - Qu'est-ce qui a conduit à ces types de changements et comment se sont-ils traduits dans les performances de NECS ?
3. Qu'avez-vous principalement retenu de la mise en œuvre des activités du projet NECS en vous référant à son historique (de 2012 à aujourd'hui) ?

B. Réussites/Défis

1. De votre point de vue, quels ont été les activités à succès du projet ?
 - Qu'est-ce qui a favorisé cela ?
 - Selon vous quel est l'activité que NECS a le mieux réussi durant ces six (06) dernières années de mise en œuvre ?
 - Qu'est-ce qui avait favorisé cela (facteurs explicatifs)?
 - Comment visiblement cela s'est traduit au niveau des écoles et communautés concernées ?
2. De votre point de vue, quelles ont été les activités qui ont enregistré les plus faibles résultats/performances ?
 - Qu'est-ce qui explique cette situation ?
 - Quels ont été les principales contraintes/défis qui ont conduit à ces faibles performances ?
 - Quelles ont été les conséquences au niveau des écoles et communautés ?
 - Quelles ont été les stratégies mises en œuvre par le projet pour contourner ces défis ?

- Régions
- Hard/Soft/Bilingues
- Langues

C. Lecture

1. Quelles sont les expériences que vous pouvez partager avec nous concernant la composante « Lecture » du projet ? (Outils pédagogiques et démarches/méthodes; formations)
2. Quelles sont les grandes leçons que vous en avez tiré ?
3. Globalement, quelle appréciation faites-vous de l'approche ASL ?

4. Quelles ont été ses répercussions sur les performances en lecture des élèves ainsi que les compétences pédagogiques des enseignants?
5. Quelle comparaison faites-vous entre l'approche ASL et les autres approches en lecture mises en œuvre au Niger ? Avantages/Inconvénients de chaque approche ?

D. Communauté

1. Quelles appréciations faites-vous du niveau de motivation/engagement des communautés par rapport à l'éducation et à la lecture telle qu'abordé par NECS ? (L'installation d'une culture de lecture)
2. Quels sont les changements majeurs notés dans les relations entre les communautés et le corps enseignant grâce l'intervention de NECS ? Quels ont été les principaux défis dans l'amélioration de ces relations ?

E. Genre

1. Qu'avez-vous particulièrement retenu des activités visant la promotion de la scolarisation des filles ?
2. Quels ont été les grandes réussites du projet en matière de genre ?
3. Quels ont été les défis majeurs durant la mise en œuvre des activités relatives au genre ?

F. Suggestions

1. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être?
2. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer ou améliorer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
3. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir (dans le cadre d'une mise à l'échelle par exemple) ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Acteurs ciblés: USAID/NECS AOR, Education Officer, MCC/Director of Threshold

Historique

1. Quelle est votre rôle au sein du projet NECS ?
2. Pouvez-vous nous rappeler l'historique/le processus qui a conduit au financement du projet NECS ?
3. On a noté que les objectifs stratégiques de NECS ont évolué et ont fait l'objet de modifications, qu'est-ce qui a conduit à ces types de changements ?

Réussites/Défis

1. Selon vous quel est l'objectif que le NECS a le mieux atteint à ce jour ? Qu'est-ce qui avait facilité la réalisation de l'atteinte de cet objectif ? Remarquez-vous des différences entre les écoles hard/soft/bilingues ?
2. De votre point de vue, quel est l'objectif de NECS qui enregistre le moins de résultats à ce jour ? Quelle en est l'explication selon vous ? (hard/soft/bilingues)
3. Quels ont été les principales contraintes/difficultés observées dans la mise en œuvre des différentes activités de NECS ? Comment ces difficultés ont-elles été contournées durant les années de mise en œuvre ?
4. Quels ont été les principaux défis auxquels [l'USAID/MCC] a été confronté ? Qu'est-ce qui a été fait pour les contourner et comment cela s'est traduit au fur et à mesure dans l'atteinte des résultats du projet ?

Lecture

1. Quelle appréciation faites-vous de l'approche ASL sur les performances en lecture des élèves ainsi que les compétences éducatives des enseignants (outils pédagogiques et démarches/méthodes; formations) ?
2. Comment comparez-vous l'approche ASL avec les autres approches en lecture déroulées au Niger ? Avantages/Inconvénients ?

Communauté

1. Quelles appréciations faites-vous du niveau de motivation des communautés par rapport à l'éducation et à la lecture telle qu'abordé par NECS ? (L'installation d'une culture de lecture)
2. Quels sont les changements majeurs notés dans les relations entre les autorités éducatives au niveau décentralisés et les communautés avec l'intervention de NECS ?

Genre

1. Par rapport à l'objectif de promouvoir la scolarisation des filles, comment voyez-vous les points forts du NECS ? Quelles sont les points faibles ?

Recommandations

1. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être?
2. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer ou améliorer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
3. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir (dans le cadre d'une mise à l'échelle par exemple) ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group)

Acteurs ciblés : Gouvernement scolaire (GS)

[Discuter avec les enfants pour les mettre à l'aise. Jouer. Taquiner.]

1. Pouvez-vous vous présenter (âge, classe, poste)
2. Qu'est-ce que vous faites comme activités ?
Pourriez-vous décrire les activités du GS ?
3. Depuis combien de temps participez-vous au GS ?
4. Combien de filles et combien de garçons y'a-t-il dans le GS ?
5. A quelle périodicité se tiennent les réunions du GS ?
Avez-vous participé à la dernière réunion ?
6. Participez-vous dans d'autres activités de NECS ? Si oui, lesquelles ?
7. Quels sont les types de problèmes que gèrent le GS ?

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Sensibilisations
Déparasitage

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Communautés (AME, APE, CGPE, CGDES)

Présentation

Demander à chacun de se présenter (nom, poste occupé dans son organisation). [*Noter combien de femmes, combien d'hommes.*]

Quelles sont les instances qui composent le bureau ?

1. A quelle fréquence tenez-vous les réunions ? De quand date la dernière réunion ?
2. Quelles sont les activités que vous menez en dehors des réunions ?

Activités/Partenariat avec NECS

1. En tant qu'organisation communautaire, quelles sont les principales activités déroulées dans le cadre du projet NECS?
 - Pouvez-vous nous expliquer le déroulement de ces activités?
 - Quelle était votre participation (niveau d'implication de votre organisation) ?
 - Quelles ont été les activités à succès du projet dans votre village ? Qu'est-ce qui explique cela ?
 - Quelles ont été les activités qui n'ont pas bien marché dans votre village ? Qu'est-ce qui explique cela?

Initiatives Locales pour l'éducation

1. Quelles ont été les initiatives prises par votre organisation pour la gestion de l'école ? (entretien, maintenance des infrastructures, constructions)
2. En tant qu'organisation, est-ce que vous faites des contributions financières au niveau de l'école ?
3. Quelle a été la contribution de votre organisation en faveur de la scolarisation des filles ? (Perceptions communautaires – maintien des filles à l'école)
4. Quel genre d'actions avez-vous mené pour renforcer la promotion de la lecture dans le village ? (Parents / élèves)

Effets du NECS (Lecture, Equité/Genre, Scolarisation des filles)

1. Quels sont les changements (importants de votre point de vue) que vous avez relevés depuis l'arrivée du projet NECS au sein de votre communauté ?
2. Avec l'arrivée de NECS comment les liens entre l'école et la communauté ont été renforcé ? Depuis l'arrivée de NECS comment participez-vous dans l'éducation de vos enfants ?

Recommandations

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Déparasitage

- I. Quelles sont vos suggestions pour la prochaine phase de NECS s'il y en a ? (A conserver ? A améliorer ? A supprimer ?)

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Communautés (Membres de la communauté)

Présentation

Demander à chacun de se présenter (nom, activité dans la communauté).

Demander « Qui sont ceux qui ont des enfants à l'école ? » [*Ils lèvent le doigt. Noter le nombre de personnes.*]

Activités

1. En tant que membre de la communauté, quelles sont les activités déroulées par le projet NECS dans votre village ?
 - Pouvez-vous nous expliquer le déroulement de ces activités?
 - Quelle était votre participation (niveau d'implication de la communauté) ?
 - Quelles ont été les activités à succès du projet dans votre village ? Qu'est-ce qui explique cela ?
 - Quelles ont été les activités qui n'ont pas bien marché dans votre village ? Qu'est-ce qui explique cela?

Formations/sensibilisations
Programme de mentorat
Alphabétisation
Comité de gestion
Comité de gestion de point d'eau
La bibliothèque
Groupe de lecture
Séances lectures
Concours lecture

Effets du NECS (Lecture, Equité/Genre, Scolarisation des filles)

2. Quels sont les changements (importants de votre point de vue) que vous avez relevés depuis l'arrivée du projet NECS ?
3. Avec l'arrivée de NECS comment les liens entre l'école et la communauté ont été renforcé ?
 - Comment participez-vous dans l'éducation de vos enfants ?
4. Que pensez-vous de la présence des filles à l'école ?
 - Est-ce que ceci a toujours été votre position avant l'arrivée de NECS ? Si non, qu'est-ce qui a favorisé cette prise de conscience ?
 - Quelle importance voyez-vous dans les études que vos filles mènent à l'école ?
 - Est-ce que la plupart des filles en âge d'aller à l'école y sont?
5. Selon vous, quelle est l'importance de la lecture pour vos enfants ?
6. Croyez-vous que les études au-delà de l'école primaire sont importantes pour vos enfants ? Pour quoi ? Est-ce que c'est différent pour la fille, comparé au garçon ?
7. Comment voyez-vous aujourd'hui la scolarisation et le maintien des filles au sein des écoles ?

Recommandations

8. Quelles sont vos suggestions pour la prochaine phase de NECS s'il y en a ? (A conserver ? A améliorer ? A supprimer ?)

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Acteurs ciblés: USAID/NECS AOR, Education Officer, MCC/Director of Threshold

Historique

1. Quelle est votre rôle au sein du projet NECS ?
2. Pouvez-vous nous rappeler l'historique/le processus qui a conduit au financement du projet NECS ?
3. On a noté que les objectifs stratégiques de NECS ont évolué et ont fait l'objet de modifications, qu'est-ce qui a conduit à ces types de changements ?

Réussites/Défis

5. Selon vous quel est l'objectif que le NECS a le mieux atteint à ce jour ? Qu'est-ce qui avait facilité la réalisation de l'atteinte de cet objectif ? Remarquez-vous des différences entre les écoles hard/soft/bilingues ?
6. De votre point de vue, quel est l'objectif de NECS qui enregistre le moins de résultats à ce jour ? Quelle en est l'explication selon vous ? (hard/soft/bilingues)
7. Quels ont été les principales contraintes/difficultés observées dans la mise en œuvre des différentes activités de NECS ? Comment ces difficultés ont-elles été contournées durant les années de mise en œuvre ?
8. Quels ont été les principaux défis auxquels [l'USAID/MCC] a été confronté ? Qu'est-ce qui a été fait pour les contourner et comment cela s'est traduit au fur et à mesure dans l'atteinte des résultats du projet ?

Lecture

3. Quelle appréciation faites-vous de l'approche ASL sur les performances en lecture des élèves ainsi que les compétences éducatives des enseignants (outils pédagogiques et démarches/méthodes; formations) ?
4. Comment comparez-vous l'approche ASL avec les autres approches en lecture déroulées au Niger ? Avantages/Inconvénients ?

Communauté

3. Quelles appréciations faites-vous du niveau de motivation des communautés par rapport à l'éducation et à la lecture telle qu'abordé par NECS ? (L'installation d'une culture de lecture)
4. Quels sont les changements majeurs notés dans les relations entre les autorités éducatives au niveau décentralisés et les communautés avec l'intervention de NECS ?

Genre

2. Par rapport à l'objectif de promouvoir la scolarisation des filles, comment voyez-vous les points forts du NECS ? Quelles sont les points faibles ?

Recommandations

4. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être?
5. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer ou améliorer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
6. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir (dans le cadre d'une mise à l'échelle par exemple) ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Autres partenaires techniques et financiers (Concern, Save the Children, JICA, World Bank, Swiss Cooperation, UNICEF, UNESCO and OXFAM)

1. Quel est l'expérience de votre organisation dans le déroulement des projets de lecture ?
2. Pouvez-vous nous décrire brièvement vos principales approches en matière de « Lecture » au Niger ? Qu'identifiez-vous comme les points forts et les points faibles de ces approches ?
3. Comment percevez-vous le contexte nigérien par rapport aux programmes et initiatives dans le secteur de l'éducation ? Pour les programmes de lecture, en particulier ?
4. Connaissez-vous l'approche ASL ? Quelles sont les appréciations que vous pouvez faire aujourd'hui de l'approche ASL ? Comment comparez-vous l'approche ASL avec les approches utilisées par votre organisation ? Par rapport aux approches en matière de lecture en générale ?
5. En ce qui concerne la mise à l'échelle des projets de lecture, que voyez-vous comme atout ? Comme défis ?
6. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir ? En particulier, dans le cadre d'une mise à l'échelle ?

ANNEX III: DETAILED FIELDWORK SCHEDULE

Part I.

NECS FINAL PERFORMANCE EVALUATION - FIELD WORK SCHEDULE (Niamey)							
Dates	Tasks/ Interviews	Times	Contact Person	Title	Address	E-mail	Phone number
May 21	USAID Niamey/SRO		Bescaye Diop	Regional M&E Specialist	USAID/Senegal/SRO	bdiop@usaid.gov	
May 25			Ahmed Tidiane Diallo	Evaluation POC	USAID Niger Mission	tadiallo@usaid.gov	
			Garett Harries	Office Chief	USAID/Niger Mission	gharries@usaid.gov	
			Aboubacar Kossomi	AOR	USAID/Niger Mission	akossomi@usaid.gov	
			Hadjara Moussa		USAID/Niger Mission	mhadjara@usaid.gov	
			Jennifer Swift-Morgan				
			Nana Serwah Amoako	AOR, USAID Accra Regional Office			

			Cornelia Tremann			
			Yves Korea	Former AOR		
May 26-27	Weekend – review/refine data collection instruments/train enumerators/FG moderators					
May 28	Plan International	9.00		Chief of Party		
		10.00		M&E Specialist		
		11.00		Reading Specialist		
	Plan International Washington					
	USAID Washington			Reading Team/Specialist		
	Aide et Action Internationale	12.00	Tcha Berei	Country Director		
	Aide et Action Internationale		Moussa Daoda, Tando Ibrahim, Omar	Coordinateurs d'éducation		
	School-to-School International (STS)	15.00				

May 29	Ministry of Primary Education	9.00					
	Direction de l'Appui à la Gestion de l'Ecole (DAGE)						
	Direction des Curricula et de la Réforme de l'Enseignement (DCRE)						
	Direction de l'Enseignement du Cycle Primaire (DECP)						
	Direction of Quality Monitoring and Evaluation (DESQ)						
	Direction de l'Evaluation, du suivi des acquis scolaires et de l'orientation (DESASO)						
	Departmental Primary Education Direction (DDEP)						
	Direction of Reform, Promotion of National Languages (DGEP)						

	Direction for Promotion of Girls' Education (DPSF)						
	Regional Primary Education Direction (DREP)						
May 30	Travel to Regions						
May 30	ELAN	10.00					
	CONCERN						
	PTFs						
May 31							
June 1							
June 2-3	WEEKEND						
June 4	Arrival of Reading Expert, Gaelle Simon						
June 5	Reading Expert travels to field to join teams						
June 6							

June 7-8	WEEKEND – review data/transcripts						
June 9	Return to Niamey						
June 11-14	Data analysis/preparation of FC matrix and presentation						
June 15	Data walk with USAID Niamey	8.30					
June 18	Presentation of findings - Plan and MEP						
	Recommendations Workshop						
June 20	Departure from Niamey						

Part II: School Visit Schedule

5/26/2018	5/27/2018	5/28/2018	5/29/2018	5/30/2018	5/31/2018	6/1/2018	6/2/2018	6/3/2018	6/4/2018	6/5/2018	6/6/2018	6/7/2018	6/8/2018	6/9/2018
		Madaoua/ourno	Madaou/Bangui	Koni /Allela		Malbaza/malbaza		Gothéye Dar	Balley/Tagazar	Balley/Tagaz	Finligué/filir	Finligué/filingue		
		Boudé										Kannia		
			Maikourou								Nobba			
				Kanjiwa						Kodey				
					Bazaga Bilingue				Zarmey bilingue					
Briefing	Voyage					Guidan Ider		Dargol Quartier						
							retour à Niamey							
						Farayé								
					Bande Bilingue		Zinder-Maradi							
				Chago			Tsararaou Allah Sarki							
			Douguéré Mai Gao						Saber					
		Soubdou Centre								Maiguigé Karfi				
											Baban Anné			
												Madarounfa Ecole quartier		
		gouré/gouré	gouré/gouré	gouré/gouré	Magaria /Bande	Magaria /Bandé		Tessaoua/Te	ourafane/ourafant	Tessaoua/Te	Aguié/Aguié	Madarounfa /M	Retour sur Niamey	
	Légende:													
	Ecole Hard													
	Ecole Soft													
	Ecole Bilingue													

ANNEXE II: METHODOLOGIE DE L'EVALUATION & LIMITATIONS

A team of five people worked collaboratively to produce this evaluation. They included three international experts, one M&E associate and a Nigerien evaluator. **Lisa Slifer-Mbacke**, currently MEP COP and specialist in the area of education, provided methodological orientation prior to data collection, and backstopping throughout the data collection, analysis and report writing phases. **Karla Giuliano Sarr**, independent consultant and education expert, served as Team Leader and led the in-country field work and preliminary analysis phase, formal data analysis and report writing. **Gaëlle Simon**, MSI Technical Manager, served as the Reading Expert for the team and focused on the comparative advantage of the NECS reading approach as compared to the other current education quality programs. **Aissatou Mbaye Sy**, MEP M&E Manager, served as overall Task Manager for this evaluation. She participated in field research, supported scheduling of field activities and as Task Manager, was responsible for ensuring that all deliverable deadlines were met by the team. From Niger, **Abdoulaye Tambandia**, independent consultant, provided local expertise, overseeing sampling choices, identifying local contractors to serve as data collectors and provide transcription and offering local insights throughout the process. Due to security concerns, but notably, the high volume of interviews with education stakeholders in Niamey, including the MEP, USAID, Plan and other education providers, the Team Leader and Reading Specialist remained in Niamey while the MEP M&E Associate and the Nigerien Evaluator led data collection activities at the school-level outside of Niamey.

The bulk of data collection took place between May 25th and June 21st with intensive school-level data collection occurring during a fifteen-day period between May 29th and June 9th. Additional reinforcement interviews, as well as phone interviews with key stakeholders whose schedules had not allowed for earlier contact continued through July 3rd.

DATA COLLECTION METHODS

This performance evaluation utilized document review, and both qualitative and quantitative methods to assemble data required for arriving at findings and conclusions. The five evaluation questions drove methodological decisions. (Copies of tools are available in annexes X).

- **Document Review:** the evaluation team reviewed and analyzed activity design and implementation documents, adding up to hundreds of pages. In addition, the evaluation team collected relevant program documents and analyzed them throughout the data collection and analysis phases. Review of documents provided an understanding of activity objectives and implementation characteristics, contexts, and challenges, and helped to identify and describe achieved activity results. Close review of curriculum documents provided insights into reading methodologies and approaches.
- **Qualitative methods:** the evaluation team conducted key informant interviews with USAID/Niger, USAID/SRO and USAID/Washington, MCC as well as host country MEP officials, and senior staff of Plan both in Niger and in their home office, activity partners such as Aide et Action, Readsters, and School to School (STS). In addition, the team met with other reading program implementers (ELAN, Concern, Save the Children and IRC). Focus groups were organized with various community organizations as well as community leaders. In total, the team held 174 KIIs and 70 FGDs with 692 participants. Both KIIs and FGDs followed a semi-structured approach where tools served as guides for discussion. The team also conducted classroom observations of reading lessons within 19 of 20 schools visited as well as a brief non-diagnostic reading exercise with groups of 6 students (3 girls, 3 boys) in all 20 schools. See Table 1 for additional information.
 - **Participatory methods:** In addition, the team held several meetings with key stakeholders that allowed for more participatory data review and analysis. These activities included a working session focused on “Scaling-Up ASL” with key MEP and NECS stakeholders based on the MSI Scalability Checklist (see Annex IX), a Data Walk with USAID, Presentations of Preliminary Findings and Conclusions, and a

Recommendations workshop. Each of these sessions allowed for member checking as well as additional data collection.

- **Quantitative methods:** Although the team attempted to use data from the Mathematica baseline evaluation in 2008 and 2016 as well as the NECS 2017 and 2018 EGRA assessments to conduct a comparative analysis of reading fluency from the start of the activity to the end of the program, this comparison was not possible (see Limitations below). The team did explore the number of targets achieved in the activity's AMELP and identified level of differentiation between targets and actuals.

Table 1: Interview & Participant Summary Table

Stakeholder Type	KIIs	FGDs	Reading exercise	Totals	Males	Females	Totals
MEP	22	0	0	22	18	4	22
USAID - Niger	4	0	0	2	3	1	4
USAID - Washington	2	0	0	2	0	2	2
USAID - SRO	2	0	0	2	1	1	2
MCC	1	0	0	1	0	1	1
Other NGOs operating reading program	6	0	0	6	3	3	6
Plan (Niger & USA)	2	0	0	2	2	0	2
NECS Reading Sub-contractors	4	0	0	4	1	3	4
NECS activity	14	2	0	16	13	0	13
CGDES	0	14	0	14	51	15	66
Community leaders	5	0	0	5	5	0	5
Community members (not leaders)	0	29	0	29	109	86	195
DREP/ DDEP	12	0	0	12	12	0	12
School Directors	17	0	0	17	16	1	17
Teachers	27	5	0	32	17	17	34
Inspectors (IEP/IAENF)	21	0	0	21	21	0	21
Pedagogical Advisor (CP)	13	0	0	13	13	0	13
SCOFI	14	0	0	14	1	13	14
Point Focal CGDES	7	0	0	7	6	1	7
Students - School Government	0	20	0	20	58	74	132
Students (CI or CP)	0	0	20	20	60	60	120
Totals	174	70	20	262	411	282	692

The identification of potential data collection methods and sources appropriate for each evaluation question is presented in Table 2 below.

Table 2: Data Collection Methods & Sources

EVALUATION QUESTIONS	DATA COLLECTION METHODS	DATA SOURCE(S)
6) To what extent has NECS achieved its objectives in relation to its targets?	Document review Key informant interviews (KIIs) Plan Niamey, Washington and field-based staff, USAID interviews semi-structured interviews (may be easier to do this in small groups) School Visit Checklist	- NECS M&E plans; quarterly and annual reports Plan 2016 baseline report developed by STS - Mathematica Study Report - additional USAID, Plan reports (trip reports, internal auto-evaluations, etc.) - KIIs (MoE, DPSF, DECP, DESQ, DESASO, DDEP, DGEP,

		Education donors and partners) - School tour; Observation
7) How did the NECS “ASL” approach enhance reading outcomes in NECS Schools?	Document review of Plan/STS descriptions and review of training and classroom modules. Review of auto-evaluation EGRAs and EGRA results since introduction of ASL in 2015. KIIs and Group interviews at community/school level	- Plan and STS reports - KIIs with Plan/STS reading staff and M&E staff - KIIs and Group interviews with teachers, head teachers and supervisors - Focus groups with students (CI/CP; School governance committee) -Focus groups with community - Classroom Observation
8) In terms of scalability, what are the comparative advantages of the ASL approach as compared to the other reading approaches in Niger?	KIIs Document review Scalability Checklist analysis of the activity	- KIIs MoE, DAGE, DECP, DESQ, DESASO, DDEP, DGEP, USAID, Plan, donors in education and technical education quality projects)
9) What types of changes are visible in NECS schools and communities?	Focus groups; group interviews and KIIs	- KIIs (education inspectors, Plan staff in Niamey and field) - FGDs and KIIs with School Management Committees, mothers’ associations, parents, students. SCOFIs, teachers, and head teachers, students - Tour of the school - Classroom Observation
10) To what extent did the project successfully target girls?	Document review KIIs Focus groups and group interviews	- KIIs (MoE, DPSF, DCRE) education inspectors, Plan staff in Niamey and field) - School Management Committees, mothers’ associations, SCOFIs, students, parents, teachers, and head teachers - Classroom Observation

SAMPLING

Purposeful sampling methods guided the qualitative data sample choices. Quantitative data derives from previous assessments and evaluations. The qualitative data includes interviews with key stakeholders in unique positions (such as the Plan COP and numerous GON officials) as well as visits to a number of NECS+ schools. The sample includes 20 of the 160 current NECS+ schools. Criteria for selection included region, type of school (hard, soft and bilingual) as well as being sure to include schools from all four languages represented within NECS+ schools. The denomination “hard” indicates that these schools benefitted from the IMAGINE project as well as NECS. “Soft” indicates only the presence of the NECS activity. The sample identifies 5 schools in each of the four regions (Maradi, Tahoua, Tillaberi and Zinder) also within reasonable distance from Niamey as necessary because of security concerns. Of the schools in the sample, 9 are hard, 7 are soft and 4 are bilingual, noting that bilingual schools did not benefit from the IMAGINE project and are therefore also soft schools. In terms of language of instruction, the majority (12) of schools offer instruction in Hausa, 5 in Zarma, 2 in Kanuri and 1 in Ffulfulde. The table below provides detailed information about the schools within the sample.

Table 3: Sample School Characteristics

No.	Nom du village	Type de Site (X)			Region	Langue(s)
		Hard	Soft	Biling.		
1	Kanjiwa	X			Tahoua	Hausa
2	Guidan Ider		X		Tahoua	Hausa
3	Bazaga Bilingue			X	Tahoua	Hausa
4	Maïkourou		X		Tahoua	Hausa
5	Boudé	X			Tahoua	Hausa
6	Kannia	X			Tillabéri	Zarma
7	Nobba		X		Tillabéri	Zarma
8	Zarmey bilingue			X	Tillabéri	Zarma
9	Dargol Quartier	X			Tillabéri	Zarma
10	Banizoumbou 1	X			Tillabéri	Zarma
11	Maiguigé Karfi	X			Maradi	Hausa
12	Tsararaou Allah Sarki		X		Maradi	Hausa
13	Saber	X			Maradi	Hausa
14	Baban Anné		X		Maradi	Hausa
15	Tatsegouma Saboua			X	Maradi	Hausa
16	Dougueré Mai Gao		X		Zinder	Fulfulde
17	Chago	X			Zinder	Kanuri
18	Farayé	X			Zinder	Hausa
19	Bande bilingue			X	Zinder	Hausa
20	Soubdou Centre		X		Zinder	Kanuri

DATA ANALYSIS

Data analysis drew on findings organized by evaluation question, facilitated by standardized data collection instruments attached. Qualitative data collected via the key informant interviews and FGDs were analyzed using thematic and content analysis, with categories developed inductively. Analysis of all data collection activities began in the field, as team members typed up interviews, noting at the top of each interview guide any interesting or significant points, and having a round-up meeting to determine the efficacy and consistency of the data collection. A local transcribing agency worked with recordings of a select number of interviews to develop transcriptions.

Preliminary in-country data analysis used a findings and conclusions rubric to analyze the data and capture emerging themes and/or patterns. Once the team had completed the thematic analysis, it analyzed key findings and themes using content analysis. Content analysis helped the team go beyond descriptions of changes in practices and attitudes to identify the most salient characteristics of these changes, as a result of NECS' interventions. In order to achieve an even deeper level of analysis, the team leader used NVivo qualitative analysis software to systematically review and code interviews at the central level as well as KIs with teachers and school directors. Detailed descriptive and analytical notes and the Preliminary Findings and Conclusions Table served as the basis for analysis for remaining interviews.

The evaluation team used data triangulation, the use of two or more data sources, to strengthen findings or identify areas of divergence. In order to illuminate the validity of findings, a Likert scale indication (a few, some, many, the majority) is used to identify scope and where possible, percentages of respondents (for example, 60%, or 6/10 respondents) will be included in the narrative. Wherever appropriate, analytical graphs showing descriptive statistics (frequencies and frequency distributions) and other visual depictions provide more visual reinforcement to the narrative analysis of findings.

A chronograph is an analytical tool that has proven useful in similar management and performance reviews. The team developed a chronograph to better understand the evolution of the activity from 2008 to today and pinpoint major shifts and/or evolutions in the activity. The purpose of this will be to show the operational context over time at various levels: general operating environment, project management, and specific performance benchmarks. These might include political unrest, teacher strikes, staffing gaps/shifts, and objective/target shifts and can thus provide very useful overviews of challenges and advantages that offer additional insight into an activity's implementation.

LIMITATIONS

COMPLICATED PROJECT LIFE CYCLE AND STAFF TURNOVER

The NECS activity involved a high number of program activities as well as stakeholder groups (MEP officials at the school, regional and central levels; Plan Niger; NECS; USAID Niger/SRO/Washington, etc.). In addition, between 2012 and 2018, many members of personnel changed positions. These factors combined led to the necessity of tracing the history of certain positions in order to identify most relevant stakeholders for interviews. In some cases, multiple people holding the same position were interviewed. Also, while the evaluation team used multiple attempts to try to reach individuals no longer associated with the project, in some cases, there was no response and the evaluation team compiled information available from accessible stakeholders. In addition, within some communities, multiple donors and projects were present making it difficult at times to isolate NECS activities and outcomes.

IMPOSSIBILITY OF COMPARING QUANTITATIVE PERFORMANCE DATA

While the original workplan anticipated comparing data across various early grade reading assessments, upon more in-depth investigation it became clear that comparison would be impossible. Reasons for this inability included changes in samples as well as how the timing of assessments coincided with program roll-out and the effects that could actually be tested. Without consistent samples, it was not possible to perform a trends analysis. Moreover, significant data validity concerns existed for both the 2017 and 2018 EGRAs further limiting opportunities for comparison. The evaluation team developed tables (see Annex XIV) in order to better explain the major findings and limitations for the major relevant assessments.

COMPRESSED TIMEFRAME

Time constraints were a challenge for this evaluation. Data collection occurred towards the end of the school year in Niger, and after the rains had begun. These conditions resulted in some students already joining their families in agricultural work rather than attending school. In order to address this limitation, two teams conducted school-level data collection at the same time. When necessary, the team used creative methods to convene students and to simulate a regular classroom environment to the extent possible. Unforeseen transportation problems also required extending school level field work by two days. In addition, the data collection phase took place during the Muslim month of Ramadan. Two official religious holidays (Lailat al-Qad and Eid-al-Fitr) fell during the in-country data collection and preliminary analysis phases. Lastly, presentations of preliminary results to key stakeholders took place a few days earlier than expected due to meetings in Niamey requiring the attendance of MEP officials. These adjustments resulted in preliminary analyses taking place during a compressed timeframe. The team implemented measures to allow for efficient and intensive preliminary data analysis. The high quality of that initial analysis was confirmed by spot-checks and formal evaluation and structural coding techniques during the out-of-country data analysis phase.

ANNEX III: FIELDWORK DATA COLLECTION SCHEDULE

NO.	NOM DU VILLAGE	TYPE DE SITE (X)			REGION	LANGUE(S)	DATES
		HARD	SOFT	BILING.			
1	Bazaga Bilingue			X	Tahoua	Hausa	29/05/2018
2	Kanjiwa	X			Tahoua	Hausa	30/05/2018
3	Boudé	X			Tahoua	Hausa	31/05/2018
4	Maïkourou		X		Tahoua	Hausa	01/06/2018
5	Guidan Ider		X		Tahoua	Hausa	02/06/2018
RETOUR SUR NIAMEY				04/06/2018			
6	Dargol Quartier	X			Tillabery	Zarma	05/06/2018
7	Nobba		X		Tillabery	Zarma	06/06/2018
8	Kannia	X			Tillabery	Zarma	07/06/2018
9	Banizoumbou I	X			Tillabery	Zarma	08/06/2018
10	Zarmey bilingue			X	Tillabery	Zarma	09/06/2018
11	Baban Anné		X		Maradi	Hausa	29/05/2018
12	Tsararaou Allah Sarki		X		Maradi	Hausa	30/05/2018
13	Maiguigé Karfi	X			Maradi	Hausa	31/05/2018
14	Saber	X			Maradi	Hausa	01/06/2018
15	Tatsegouma		X		Maradi	Hausa	02/06/2018
DEBUT COLLECTE ZINDER				04/06/2018			
16	Chago	X			Zinder	Kanuri	05/06/2018
17	Soubdou Centre		X		Zinder	Kanuri	06/06/2018
18	Dougueré Mai Gao		X		Zinder	Fulfulde	07/06/2018
19	Farayé	X			Zinder	Hausa	08/06/2018
20	Bande bilingue			X	Zinder	Hausa	09/06/2018

ANNEXE IV: LISTE DES PARTICIPANTS DES INTERVIEWS ET DES GROUPES DE DISCUSSION

STAKEHOLDER TYPE	KIIS	FGDs	READING EXERCISE	TOTALS
MEP	22	0	0	22
USAID – Niger	4	0	0	2
USAID – Washington	2	0	0	2
USAID – SRO	2	0	0	2
Other NGO operating reading program	6	0	0	6
Plan	2	0	0	2
NECS Reading Sub-contractor	4	0	0	4
NECS activity	14	2	0	16
MCC	1	0	0	1
CGDES	0	14	0	14
Community leaders	5	0	0	5
Community members	0	29	0	29
DREP/ DDEP	12	0	0	12
Head Teacher	17	0	0	17
Teachers	27	5	0	32
Inspectors (IEP/IAENF)	21	0	0	21
Pedagogical Advisor (CP)	13	0	0	13
SCOFI	14	0	0	14
PF CGDES	7	0	0	7
Students - School Government	0	20	0	20
Students (CI or CP)	0	0	20	20
TOTALS	174	70	20	262

ANNEXE V: NOMBRE D'INTERVIEWS PAR TYPE DE REpondANT

(With gender disaggregation)

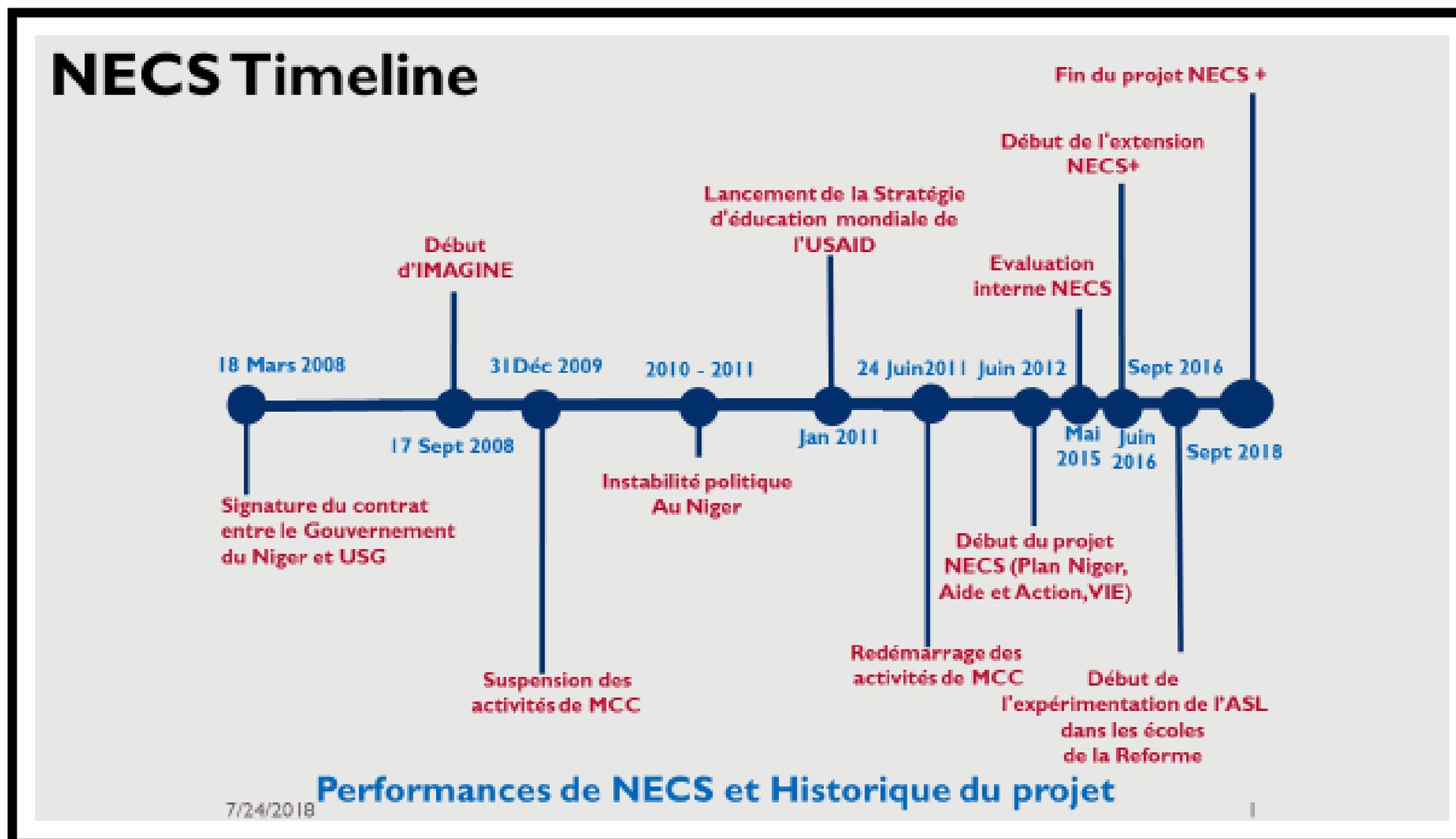
STAKEHOLDER TYPE	MALES	FEMALES	TOTALS
MEP	18	4	22
USAID – Niger	3	1	4
USAID – Washington	0	2	2
USAID – SRO	1	1	2
Other NGO operating reading program	3	3	6
Plan	2	0	2
NECS Reading Sub-contractor	1	3	4
NECS activity	13	0	13
MCC	0	1	1
CGDES	51	15	66
Community leaders	5	0	5
Community members	109	86	195
DREP/ DDEP	12	0	12
Head Teacher	16	1	17
Teachers	17	17	34
Inspectors (IEP/IAENF)	21	0	21
Pedagogical Advisor (CP)	13	0	13
SCOFI	1	13	14
PF CGDES	6	1	7
Students - School Government	58	74	132
Students (CI or CP)	60	60	120
TOTALS	411	282	692

ANNEXE VI: LISTE DES PERSONNES INTERVIEWEES

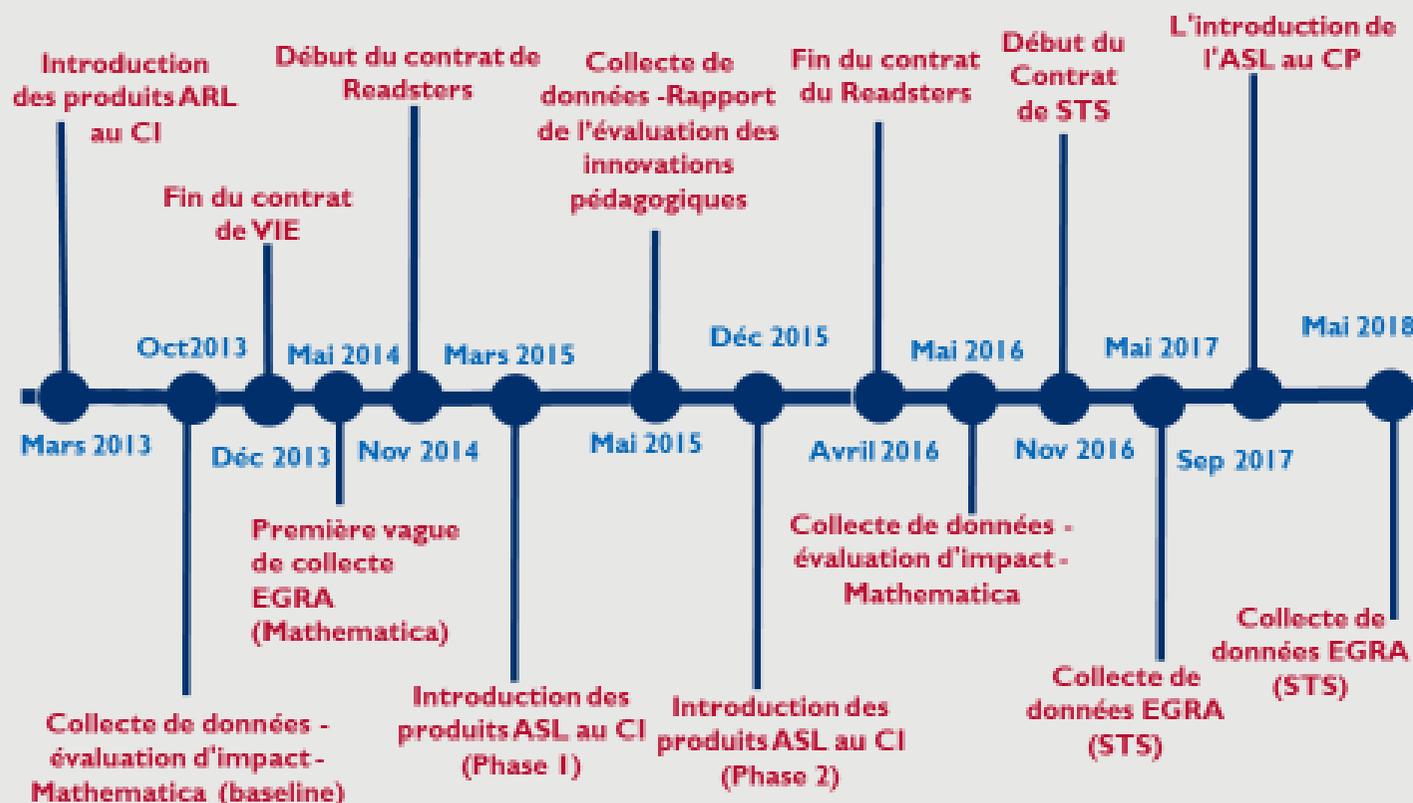
NAME	AFFLIATION	TITLE
Tcha Berei	Aide et Action	Country Director
Bouri	Aide et Action	Missing
Ahmu Naya	Aide et Action	Coordinateur parrainage afrique
Markele Garouza	Aide et Action	Supervision Projet PASEDU (UNICEF)
Moussa Daouda	Aide et Action	Coordinateur education NECS
M. Issoufa HALIDOU MOUSSA	Concern Worldwide	Education Program Manager – Responsible Programme Education
Ali Ibrahim	DDEP	inspecteur
Ismael Keita	Direction de l'evaluation et des concours professionnels	Evaluateur
Hassane Harouna	Direction de l'evaluation et des concours professionnels	Chef de Division sur les acquis scolaires
Hassane Djibo Adamou	Direction de l'Evaluation scolaire et des Concours Professionnels	Directeur
Zara Bakingue	Direction de la formation initiale et continue (DFIC)	Directrice
Laouali Mariam Chipkaou	Direction de la Promotion de la Scolariations des filles (DPSF)	Directrice
Hassan Amadou Soumana	Direction de la Promotion de la Scolarisation des Filles (DPSF)	Point Focal
Chérif Ali Abdoul Karim	Direction des Curricula de la Promotion des Langues Nationales	Point focal ELAN
Roua Boukar Koura	Direction des Curricula et de la Promotion des Langues Nationale (DCPLN)	Directrice
Rougga Himadou	Direction generale de l'alphabetisation et de l'enseignement non-formel	Directeur General
Jafarou Saley	Direction Generale de la Scolarisation	Directeur Général
Tarihou Elhadji Moussa	Division Gestion Decentralisee de l'Ecole (DGDE)	Directeur
Mahaman Mani	DPAFA	Point Focal NECS
Benjamin Bach	IRC Niger	Education Coordinator
Kiruba Murugaiah	IRC USA	To follow
Kimberly Smith	IRC USA	To follow
MALLAM GARBA Maman	MEN	Conseiller Technique (depuis 16 mois)

NAME	AFFILIATION	TITLE
Carolyn Perrin	Millennium Challenge Corporation	Associate Director, Monitoring & Evaluation Division
Yahouza Ibrahim	Ministere de l'Education Primaire	Secretaire Generale
Amadou Ali	NECS	COP - last day Thursday 5/31/18
Ousmane Brah Mamane	NECS	Specialiste Suivi Evaluation NECS
Romain Babagbeto	NECS	Specialiste Education / COP Interim (from 6/1)
Idrissa Ibrah Waduri	NECS	Specialiste Mobilisation Sociale NECS
Ousseini Manzo	NECS	Directeur de Finances
Ousmane Manzo	NECS	Directeur de Finances
Hamani Ali	NECS	Coordinateur d'education
Johnson Bien-Aime	PLAN International	Representant Resident
Sarah Havekost	Plan International	Senior Program Manager
Barira Magagi	Plan/Niger	Specialiste en éducation
Ali Maidouka	Plan/Niger	Spécialiste suivie evaluation passe-plus
Erambel Iba Abdoulaye	Promotion de la Qualité et de la Normalisation (DGPQ/N)	Directeur Général
Linda Farrell	Readsters	Founder, Business Partner
Michael Hunter	Readsters	Founder, Business Partner
Bescaye Diop	Sahel Regional Program Office, USAID (Senegal)	Regional Monitoring and Evaluation Specialist
Alhadji Amadou	Save the Children	Senior Regional Education Advisor, West and Central Africa
Lisa Easterbrooks	STS	Senior Program Manager
Mary Denauw	STS	Education, Training and Literacy Expert
Cornelia Treeman	USAID - SRO	Regional Knowledge Management & Learning Specialist
Jennifer Swift Morgan	USAID (Prev.)	AOR
Rebecca Rhodes	USAID Washington	Senior Education Advisor; Team Lead, Reading and Literacy Team (Acting)
Penelope Bender	USAID Washington (Former)	Former Lead, Early Grade Readings (Goal One), USAID Washington - now Head, Global Education Services, BurdaEducation
Kossomi Aboubacar	USAID/Niger	AOR
Ahmed Tidiane Diallo	USAID/Niger	Education Officer
Garrett Harries	USAID/Niger	Democracy, Gouvernance and Countering Violent Extremism Officer

ANNEXE VII: CALENDRIER DE MISE EN OEUVRE DE NECS



NECS Timeline



Performances de NECS et événements liés à la lecture

7/24/2018

2

ANNEXE VIII: LISTE DES DOCUMENTS REVUS

1	ARRETE N° 184 SG création mission organisation et fonctionnement du comité national d'organisation du concours de lecture (CNOCL)
2	Niger Education and Community Strengthening Project (NECS), PERFORMANCE MANAGEMENT PLAN (PMP), Revised July 10, 2015
3	Niger Education and Community Strengthening Project Extension (NECS+), ACTIVITY MONITORING & EVALUATION PLAN (AMEP), Revised for NECS+, November 11, 2016
4	Réunion du comité de pilotage du projet NECS+ [ppt], March 2018
5	Plan de suivi et évaluation du projet NECS, version française, 11 novembre 2016/AMEP
6	March 2018 Steering Group Minutes
7	L'Atelier National de Suivi/accompagnement des Activités des CGDES et FCC (ANASAC) Dosso les 08 et 09 Août 2017_ Synthèse des Bilans PAAQ et PA/FCC 2016-2017
8	Quelques statistiques relatives à la participation communautaire dans la zone d'intervention du projet NECS et au niveau National_ Global Analyse mobilisation communautaire a travers les Plan d'actions (An 2, 3, 4 et 4)
9	Diagnostic organisationnel des AME/dynamisation 2013
10	Diagnostic organisationnel des APE/dynamisation 2013
11	Diagnostic organisationnel des CGDES/dynamisation 2013
12	Synthèse Globale de l'évaluation des structures partenaires de NECS
13	Module Formation des mentors Décembre 2016
14	Types d'appui des mentors à l'endroit des enfants en difficultés scolaires Décembre 2016
15	Module de formation sur le processus de mise en place démocratique des structures (CGDES, APE et AME) Mai 2013
16	Guide sur la mobilisation des communautés dans la réalisation et la gestion des infrastructures/équipements scolaires Mai 2013
17	Exercice sur le genre
18	Fiche de suivi de la mise en œuvre du code de conduite des enseignants
19	MEP: Grille d'appréciation d'une leçon
20	MEP: Evaluation rapide des structures
21	Plan International Education Capacity Statement (Draft)
22	Reports listed within reading outcomes table
23	Concern: Early Grade Reading Assessments and the Bilingual Pilot – Tahoua, Niger
24	IRC 3EA Niger Impact Report
25	Mathematica NECS Baseline report
26	Mathematica NECS EGRA Round I
27	Mathematica NECS Final report
28	PASEC 2014 Niger Rapport Finale
29	MEP: Mission d'appui à la DES/CP (Ex- DESAS/O) pour la réalisation d'une évaluation des impacts de la réforme du curriculum sur les acquis des élèves du CI (Tome 2)
30	OIF: Rapport intermédiaire de recherche à destination de l'Organisation Internationale de la Francophonie 2013-2015
31	STS Memorandum regarding NECS_2017 and 2018 EGRA Data Quality
32	March 2018 Steering Group Minutes

33	Réunion du comité de pilotage du projet NECS+ [PPT], March 2018
34	Code de bonne conduit
35	Exercice sur le genre
36	Fiche de suivi de la mise en œuvre du code de conduite des enseignants
37	MEP: Grille d'appréciation d'une leçon
38	MEP: Evaluation rapide des structures
39	Plan International Education Capacity Statement (Draft)
40	Reports listed within reading outcomes table
41	Concern: Early Grade Reading Assessments and the Bilingual Pilot – Tahoua, Niger
42	March 2018 Steering Group Minutes
43	Réunion du comité de pilotage du projet NECS+ [PPT], March 2018
44	Synthèse des Activités FCC et CGDES_2015-2016
45	Rapports trimestriels et annuels des activités du projet (NECS Q4 24Sept_2013_Annual ; NECS_Annual - Quarterly Report April-June 2017 FINAL ; NECS+PY5 Annual Workplan Narrative_20 Sept 16; QR 4 NECS April to June 2015 Annual; QR4 & PY4 NECS QR)
46	Scaling Up — From Vision to Large-Scale Change/Tools and Techniques for Practitioners December 2012
47	Millions Learning, faire prendre de l'essor à l'éducation dans les pays en développement, résumé analytique
48	Statistiques de l'éducation de base et alphabétisation, annuaire 2016-2017

ANNEXE IX: REFLEXION SUR LA MISE A L'ECHELLE DE L'ASL/ SYNTHESE DE L'ACTIVITE

Lundi 17 Juin 2018/Salle de réunion MEP

L'une des questions d'évaluation du projet NECS portait sur la possibilité de procéder à la mise à l'échelle de l'ASL. À cette fin, une séance de réflexion a été menée le lundi 18 juin 2018 avec les acteurs du Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'Education Civique ainsi que les acteurs du NECS.

Grâce à une longue expérience de Management Systems International (MSI) dans l'appui aux organisations dans la mise à l'échelle, l'équipe d'évaluation, en présence du représentant de l'USAID/Niger a eu dérouler pendant 3 heures différentes activités.

En effet, avec l'un des produits de cette expérience de MSI qui est une boîte à outils comprenant différentes rubriques.

Une participation de qualité caractérisait la séance. Les participants se sont démontrés comme experts en ASL et ont fait des commentaires pertinents et productifs.

Déroulement :

Après la présentation des différents participants, l'équipe a procédé à l'identification des opportunités et préoccupations des uns et des autres en ce qui concerne l'ASL. Chacun, sur la base de ses expériences et connaissances avec NECS a pu avancer ses opinions dans ce sens (voir tableau ci-dessous plus de détails).

Le paquet de 28 rubriques constitue un exercice qui aide l'utilisateur à mieux cerner les forces, les lacunes et les prochaines étapes pour la mise à l'échelle. Ainsi, les participants ont été divisés en 5 groupes de travail et chaque groupe avait en charge un paquet de rubriques sur lesquels il devait fournir leur position (avis positif, négatif ou neutre sur les facilités/difficultés que poseraient une mise à l'échelle de l'ASL).

Après cette séquence de travaux de groupe, les participants ont, en plénière, rempli la Grille d'évaluation de la mise à l'échelle de manière consensuelle et ceci sur la base de connaissances empiriques ou scientifiques.

PARTICIPANTS	OPPORTUNITÉS	PRÉOCCUPATIONS
N°1	<ul style="list-style-type: none">• Possibilité de pouvoir apprendre aux enfants à lire très rapidement• Démarche à capitaliser pour le MEP	<ul style="list-style-type: none">• Par rapport au guide de l'enseignant on sait que le Niger est un pays où les ressources sont très rares• Préoccupation pour assurer une multiplication d'un guide qui fait presque 500 pages
N°2	<ul style="list-style-type: none">• Opportunité unique pour le MEP d'apporter une critique de fond sur l'ASL...• Notre souhait c'est d'apporter quelque chose au système éducatif nigérien et avec l'ASL c'est possible• Sinon j'ai été à l'intérieur du pays j'ai vu que les acteurs locaux comme les IEP et DDEPs apprécient bien l'approche	Ma préoccupation actuelle c'est la capacité du projet de continuer le travail compte tenu de la déperdition du staff que nous sommes en train de connaître...
N°3	Efficacité de l'ASL pour apprendre aux élèves à lire	<ul style="list-style-type: none">• Ma préoccupation c'est par rapport au guide parce qu'au début on nous a dit que c'est un guide avec une démarche scriptée...

PARTICIPANTS	OPPORTUNITÉS	PRÉOCCUPATIONS
		<ul style="list-style-type: none"> • Compte tenu du niveau des enseignements il fallait tout donner et c'est d'ailleurs ce que l'experte en lecture avait souligné... • Ma préoccupation c'est aussi le suivi des enseignants sur le terrain ; ce qui va engendrer d'autres couts ; • Comme c'est l'entrée par les langues, il faut assurer une bonne assise de la langue au niveau des enseignants...
N°4		<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupation avec l'empiétement de l'approche ASL avec d'autres approches (comment utiliser l'ASL sans piétiner d'autres approches qui sont explorées dans les écoles ou sans porter préjudice aux autres approches parce qu'on sait que l'ASL prend le temps intégral de lecture avec ses 90mns par jour) • Est-ce qu'il sera possible d'intégrer l'ASL dans ce qui existe déjà (avec ses séances de lecture intégrale). On va essayer de croiser d'autres expérimentations, donc comment l'utiliser avec ces approches déjà sur le terrain.
N°5	<ul style="list-style-type: none"> • ASL a suscité un engouement chez les élèves ; les enfants ont le plaisir d'aller à l'école et d'apprendre, ce qui est une grande opportunité; 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment amener les décideurs à accepter la mise à l'échelle de l'ASL « Tout le problème est là »
N°6	<ul style="list-style-type: none"> • Le ministère a fait une évaluation qui a montré le niveau très bas des enseignants ce qui montre des preuves sur leurs capacités limitées à mener des leçons et le fait d'avoir des leçons complètement scriptées va permettre aux enseignants de disposer de leurs leçons déjà bien préparer et bien détaillées. Le volume du guide de l'ASL n'est un problème. Il répond en fait à qui il est destiné. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne faudra surtout pas que l'enseignant pense qu'il n'a rien à préparer parce que tout simplement il a un guide scripté avec lui • Attirer l'attention des enseignants pour qu'ils lisent et préparent les leçons avant de venir en classe • « Il faut être professionnel pour lire des leçons en langues nationales) • Dernière préoccupation c'est le coût de la reproduction du matériel pédagogique avec le document qui est volumineux.
N°7	<ul style="list-style-type: none"> • En 2015 il y'a eu une évaluation qui classait NECS en bonne position pour ce qui est de l'approche de la lecture ce qui montre l'opportunité que NECS dispose parce parmi 3 ou 4 approches il était au premier rang. • Aujourd'hui on ne peut plus continuer à pratiquer cette discipline qui est la lecture de la même manière. Il y'a aussi le bilinguisme qui est là et mérite réflexions sur les méthodes à appliquer. • Pour la question du volume du guide pour moi ce n'est pas un problème quand on parle de reproduction parce que ce n'est pas pour les élèves mais pour les enseignants. Donc c'est bien d'avoir ce guide vu le niveau de nos mauvais enseignants. 	

PARTICIPANTS	OPPORTUNITÉS	PRÉOCCUPATIONS
N°8	<ul style="list-style-type: none"> L'opportunité que je vois dans la mise à l'échelle de l'ASL c'est d'abord :la disponibilité du Ministère à travers la présence du SG, la disponibilité des ressources (USAID) Les élèves apprennent à lire avec enthousiasme . 	<ul style="list-style-type: none"> Attention de ne pas donner du tout cuit à l'enseignant. Il faut le former pour qu'il puisse bien faire son travail. Financement en lien avec le volet suivi des enseignants sur le terrain(conseiller, inspecteurs, SCOFI)
N°9	<ul style="list-style-type: none"> L'approche ASL aide l'apprenant à décoder (les élèves arrivent à lire) 	
N°10	<ul style="list-style-type: none"> Les uns et les autres se sont largement penchés là-dessus : 	<ul style="list-style-type: none"> La participation n'est pas assez représentative pour parler de la mise à l'échelle de l'ASL il faut que les cadres du Ministère soient tous présents. Il n'y a pas beaucoup de gens pour parler objectivement de l'ASL ici. Dans cette réunion plus de 4/5 des personnes ici pressentes sont acquises pour la cause de l'ASL. Critique sur la méthodologie parce qu'elle aurait voulu avoir des résultats sur la pertinence de l'ASL avant que les participants ne se prononcent sur cela. Ici il y'a très peu de gens qui peuvent décider d'une mise à l'échelle.
N°11	<ul style="list-style-type: none"> la question qui préoccupe notre ministère c'est la question de la lecture et je n'ai pas de doutes sur l'ASL parce que j'ai vu les élèves de NECS qui ont été amené au forum.... 	<ul style="list-style-type: none"> Quand on parle de mise à l'échelle il ne faut pas perdre de vue que nous nous sommes déjà engagés dans une réforme...On ne peut pas faire une juxtaposition des choses mais plutôt penser à comment intégrer l'ASL à ce qui se fait déjà... Si l'enseignant a de l'ingéniosité il peut puiser dans toutes les approches et à tous les supports pour préparer sa leçon de lecture...Il faut voir ici avec l'ALS qu'est-ce qu'il faut prendre comme bonnes pratiques et les intégrer à l'élan de réforme déjà engagé... le passage à l'échelle de l'ASL doit tenir compte de tout ce que nous faisons au niveau de la réforme. Mais pour l'enseignant il faudra le former, le suivre et lui donner des supports qui lui permettront d'être autonome dans ce qu'il fait dans sa salle de classe.
N°12	<ul style="list-style-type: none"> Le ministère s'est lancé dans un processus de réforme donc il est ouvert à toute bonne pratique.... Il faut capitaliser les bonnes pratiques...Identifier les besoins de l'enfant qui ne sait pas lire et adapter les supports... La mobilisation des ressources il y'a aussi la mise en place d'un fond commun pour le secteur de l'éducation qui est une bonne brèche où les partenaires pourront agir. 	<ul style="list-style-type: none"> La seule préoccupation c'est au niveau des ressources financières et leur disponibilité mais heureusement il y'a une opportunité avec les fonds communs.
N°13	<ul style="list-style-type: none"> Au Niger, 90% des enfants n'arrivent pas à lire donc l'ASL est une opportunité qui 	<ul style="list-style-type: none"> En termes de préoccupations il faut noter qu'il y'a 4 approches, donc au-

PARTICIPANTS	OPPORTUNITÉS	PRÉOCCUPATIONS
	<p>d'offre des innovations très claires en lecture qui ont été exploré. Donc l'ASL répond vraiment à un besoin.</p> <ul style="list-style-type: none"> Elle permet surtout l'entrée par la langue et crée un engouement aux niveaux des communautés. 	<p>delà de la réforme qui est en cours il faut faire une évaluation voir quoi prendre de qui et avoir une seule approche pour tout le système éducatif...</p> <ul style="list-style-type: none"> Par ailleurs pour le financement il y'a aussi au-delà de la reproduction des manuels et guides, le suivi et le fonctionnement du dispositif de suivi avec les conseillers pédagogiques
N°14	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves arrivent à lire avec l'ASL qui a des avantages irréfutables. 	<ul style="list-style-type: none"> Il y'a des difficultés avec la mise en œuvre des réformes que nous sommes en train de faire maintenant avec la question des moyens et la question de la reproduction des manuels
N°15	<ul style="list-style-type: none"> Possibilité d'avoir une entrée par les langues telle que la réforme l'a amorcé L'engouement des élèves et des parents pour la lecture; 	<ul style="list-style-type: none"> Avoir des enseignants de qualité pour enseigner en langues
N°16	<ul style="list-style-type: none"> Engouement au niveau des communautés avec une interaction entre les écoles et les parents d'élèves qui n'est pas un résultat définitif mais plutôt un acquis ; 	<ul style="list-style-type: none"> La formation des enseignants qui est un élément sur lequel il va falloir investir
N°17	<p>L'USAID (finance NECS en tenant de compte des initiatives du MEP) inscrit parfaitement en droite ligne avec le PSEF et les réformes engagées par le MEP. Toutes ces initiatives de lecture ne peuvent pas se juxtaposer, le MEP doit décider et choisir... Il n'y a pas un choix de programme clairement fait par le MEP parce il y'a combien d'initiatives pour un seul système ? Soucions-nous de la qualité de l'éducation de l'enfant nigérien en utilisant l'entrée par les langues. Moins gaspiller les ressources avec toutes ces approches pour différents partenaires... L'entrée par la langue a été clairement choisie par le MEP... Tous les pays émergeant se sont développés grâce à l'éducation en utilisant la langue locale comme langue d'apprentissage. Le Niger aussi doit faire autant.</p>	
N°18	<ul style="list-style-type: none"> Il y a eu une évaluation en 2015 réalisé par le ministère qui place l'ASL en première position. Ce n'était pas une évaluation n'était pas une évaluation en tant que telles parce que en 2015 ce n'étaient pas toutes les écoles qui étaient concernées. C'était sur une période on a fait l'évaluation. L'école n'était pas aux mêmes niveaux de progression dans les programmes. Et il n'y avait pas l'école de la réforme. et L'ASL était à ces débuts. Même si c'est sur une semaine que l'évaluation a été faite et que toutes les approches ont été touchées alors cela est valable. Je pense que c'est insuffisant pour généraliser. Si on compare l'ASL à l'approche globale ce n'est pas correcte. l'entrée par les langues ne peut pas être comparée avec l'entrée par le français. (suivre la discussion à la 51 mn). 	
Conclusions		
Point forts	<ul style="list-style-type: none"> Performances de modèle Priorité politiques et le besoin 	
Points faibles	<ul style="list-style-type: none"> Le financement Manque de preuves solides Les évidences 	
Participant N°1	<ul style="list-style-type: none"> Regarder ce qui est pertinent dans l'ASL pour voir ce qu'il faut prendre et mettre ensemble avec les éléments de la réforme. Sinon ça sera de bouleverser beaucoup de chose. 	
Participant N°2	<ul style="list-style-type: none"> Il y a 12 écoles de la réforme avec NECS on attend les résultats de l'évaluation EGRA pour voir l'impact de l'ASL 	
Participant N°3	<ul style="list-style-type: none"> Il faut une étude qui va matérialiser les constats. La mise à l'échelle est possible mais il faut l'engagement de tous (politique et bailleur de font) en faisant valoir les preuves 	

PARTICIPANTS	OPPORTUNITÉS	PRÉOCCUPATIONS
	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer qu'il y a des choses positives, même s'il faut les présences de plusieurs cadres du MEP • Amener à la réunion les acteurs de terrain ,pas seulement les cadres du MEP 	

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA MISE A ECHELLE

CARACTÉRISTIQUE DU MODÈLE	A	LA MISE EN ECHELLE EST PLUS FACILE	B	LA MISE EN ECHELLE EST PLUS DIFFICILE	C
	☺✓		☹✓		☹✓
Est-ce que le modèle est crédible ?	1	Preuves solides		Peu ou pas de preuves solides	
	2	Evaluation externe et indépendante		Pas d'évaluation externe et indépendante	
	3	Il y a des preuves que le modèle marche dans différents contextes sociaux		Il n'y a pas de preuves que le modèle marche dans différents contextes sociaux	
	4	Le modèle a le support d'individus et institutions éminents		Le modèle n'a pas le support des individus et les institutions éminents	
Les résultats du modèle peuvent-ils être observés ?	5	L'impact est très visible à l'œil nu ; tangible		Impact peu visible ; difficile à communiquer au public	
	6	Clairement associé à l'intervention		Pas clairement associé à l'intervention	
	7	Témoignages et documents existent avec un attrait émotionnel certain		Peu ou pas d'évidence, peu d'attrait émotionnel	
Quelle est la pertinence du modèle ?	8	Résout objectivement un problème significatif et persistant		Résout un problème qui affecte peu de personnes ou d'impact limité	
	9	Résout un problème qui est actuellement l'une des priorités politiques		Résout un problème qui n'est pas une priorité politique	
	10	Répond à un besoin fortement ressenti par les bénéficiaires potentiels		Répond à un besoin peu ressenti par les bénéficiaires potentiels	
Le modèle offre-t-il des avantages relatifs par rapport à la pratique actuelle ?	11	Les solutions actuelles pour cette question sont jugées insuffisantes		Les solutions actuelles sont jugées adéquates	
	12	Efficacité supérieure par rapport aux solutions actuelles		Peu ou pas de preuve objective de la supériorité par rapport aux solutions actuelles	
	13	Efficacité supérieure par rapport aux autres modèles novateurs mis en place		L'efficacité supérieure par rapport aux autres modèles novateurs n'est pas établie	
Est-il facile d'adopter et de transférer le modèle ?	14	Mise en œuvre au sein des systèmes présents, de l'infrastructure et des ressources humaines		Nécessite des systèmes, infrastructures, ou ressources humaines nouveaux et/ou supplémentaires	
	15	Contient des éléments qui s'ajoutent facilement aux systèmes présents		Est un paquet complet ou exhaustif de plusieurs composants	
	16	Proche des pratiques et comportements actuels de la population ciblée		Grand départ par rapport aux pratiques et comportements actuels de la population ciblée	

GRILLE D'EVALUATION DE LA MISE A ECHELLE

	17	Proche des pratiques actuelles et de la culture de l'organisation (s) qui est en train d'adopter le modèle	Grand départ par rapport aux pratiques et culture de l'organisation (s) qui est en train d'adopter le modèle
	18	L'accord de seulement quelques décideurs est nécessaire pour l'adoption du modèle	L'accord de nombreux décideurs est nécessaire pour l'adoption du modèle
	19	Le modèle a un nombre limité de contrôle et de supervision	Le modèle a un nombre élevé de contrôle et de supervision
	20	Efficacité démontrée dans divers contextes organisationnels	Efficacité démontrée que dans un contexte organisationnel
	21	Peu de sophistication technique des composantes et activités du modèle	Grande sophistication technique des composantes et activités du modèle
	22	L'innovation majeure est une technologie claire et facile à reproduire, par exemple, le vaccin	La mise au point du modèle n'est pas une technologie facile à reproduire
	23	Peu de complexité ; simple avec peu de composants qui s'ajoutent facilement aux systèmes existants	Complexité élevée avec de nombreux éléments ensemble intégré
	24	Demande peu de supervision et de surveillance	La réalisation demande beaucoup de supervision et de surveillance
Le modèle peut-il être testé ?	25	Peut être testé par l'utilisateur sur une échelle limitée	Ne peut être testé par l'utilisateur sans être adopté à grande échelle
	26	Supérieure coût-efficacité démontré par rapport aux solutions existantes ou autres clairement établie	Peu de preuves de supériorité en termes de coût-efficacité
Y-a-t-il une source de financement durable ?	27	Nécessite un petit engagement de fonds à l'échelle	Demande un grand engagement de fonds à l'échelle
	28	Le modèle a son propre financement interne (par exemple, les frais d'utilisation) ou de la dotation	Pas de financement interne ; le modèle dépend de source de financement externe
Nombre total de contrôles			

Activité de réflexion sur la mise à l'échelle

En ce qui concerne le processus de la mise à l'échelle de l'ASL, par rapport aux critères des rubriques, où se trouvent des points d'accord d'opinion entre les participants? Où se trouvent les points de divergence ?

CARACTÉRISTIQUES DU MODÈLE	ITEMS D'APPRÉCIATIONS	POINTS DE CONVERGENCE	POINTS DE DIVERGENCE
Est-ce que le modèle est crédible ?	1		X : Avec l'absence de preuves solides, une partie des participants avaient jugé difficile d'apprécier la crédibilité du modèle sur cette base. Même si au départ (en travaux de groupe) ils avaient jugé que le modèle avait des preuves solides qui renforcent son crédibilité, au moment de la plénière, le reste des participants est revenu sur l'absence de données EGRA ou encore d'évaluation quantitative ayant produits des statistiques fiables. D'autres qui ont mis en avant l'étude comparative menée par le MEP entre les différentes approches en lecture développées au Niger pour dire que l'ASL a des preuves qui permettent de dire que c'est une démarche crédible. Les participants n'étaient pas d'accord que l'évaluation de 2015 pouvait être utilisée comme référence pour apprécier le niveau de solidité du modèle. Ce que quelques participants ont refusé disant que cette évaluation ne concernait pas toutes les écoles et c'était juste pour une période (seulement 3 mois d'activités... Les écoles des différentes approches n'étaient pas au même niveau). Et par conséquent elle ne pouvait être considérée comme une référence pour dire que l'ASL est une approche crédible avec des preuves solides. Le rapport de suivi des encadreurs pédagogiques a aussi été brandi par une partie des participants comme moyen pour apprécier l'ASL et son crédibilité. D'autres ont aussi soulevé qu'il n'était pas faisable de comparer l'approche globale avec l'ASL parce que les langues d'enseignements sont différentes.
	2		X Des doutes ont été émises sur la nature externe et indépendante d'une évaluation rigoureuse de l'ASL
	3		X Absence d'informations claires et avérées sur les possibilités de pouvoir utiliser le modèle dans différents contextes. Pas de connaissances sur les performances de l'ASL dans d'autres pays.
	4		X
Les résultats du modèle peuvent-ils être observés ?	5		X
	6		X
	7		X
	8		X
Quelle est la pertinence du modèle ?	9		X
	10		X
			X
Le modèle offre-t-il des avantages relatifs par rapport	11		X Avec l'absence de preuves scientifiques quelques participants ont souhaité que la neutralité soit choisie à ce niveau pour être plus fidèle à la réalité

CARACTÉRISTIQUES DU MODÈLE	ITEMS D'APPRÉCIATIONS	POINTS DE CONVERGENCE	POINTS DE DIVERGENCE
à la pratique actuelle ?	12	X	C'est le même constat qui a été fait à ce niveau en jugeant également que NECS ou ASL n'ont pas assez de preuves pour démontrer la supériorité de la démarche sur les autres approches comme APS ou encore ce qu'ELAN ou CONCERN font.
	13		X : Selon la plupart des participants il n'est pas établi que l'ASL est d'une efficacité supérieure par rapport aux autres approches vu qu'il n'existe pas une évaluation complète sur les autres approches comme APS ou encore ce qu'ELAN ou CONCERN. Par exemple, il y'a le rapport EGRA qui est toujours en cours de rédaction pour démontrer sur le plan scientifique que les enfants apprennent à lire rapidement avec l'ASL. La question de l'évaluation comparative de 2015. Jusque-là ce ne sont que des témoignages qui sont là.
	14	X	
	15	X	
	16	X	
	17		
Est-il facile d'adopter et de transférer le modèle ?	18		X Tous les participants n'étaient pas totalement convaincus que seulement l'accord de quelques décideurs est nécessaire pour l'adoption du modèle ASL. D'après quasiment tous les participants il y'a une incertitude qui fait qu'ils préfèrent être neutres.
	19	X	
	20		X : Les participants ne sont pas tous convaincus de l'efficacité de l'ASL et de la manière dont cela a été démontré comme modèle pouvant être appliqué dans divers contextes organisationnels.
	21		X Même s'il y'a les méthodes avec bec de canard, estampillage, compréhension orale, etc., avec l'absence d'un document qui capitalise l'ASL du début à la fin c'est-à-dire depuis sa conception jusqu'à sa mise en œuvre, les participants ont préféré être neutres sur ce point. Le niveau de qualification de la sophistication technique des composantes et activités du modèle n'est pas démontré à 100% selon eux.

CARACTÉRISTIQUES DU MODÈLE	ITEMS D'APPRÉCIATIONS	POINTS DE CONVERGENCE	POINTS DE DIVERGENCE
	22	X	
	23	X	
	24	X	
Le modèle peut-il être testé ?	25	X	
	26	X	Un peu de divergence sur qui doit répondre à cette question (des financiers ou l'USAID) même si l'évaluation d'impact menée par Mathematica est là pour faire une appréciation... Absence d'éléments pour bien apprécier le niveau d'efficacité avec les aspects de coût-efficacité.
Y-a-t-il une source de financement durable ?	27	X	
	28	X	

Images de la séance



Completed MSI Scalability Checklist for ASL Developed during Work Session

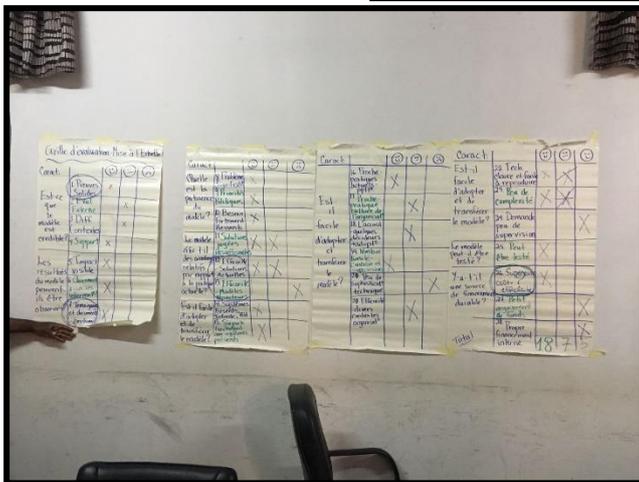
Grille d'évaluation: Mise à l'Echelle

Caract.	😊	☹️	😞
Est-ce que le modèle est crédible?	1. Preuves Solides X		
	2. Eval. Externe	X	
	3. Diff. Contextes	X	
	4. Support	X	
Les résultats du modèle peuvent-ils être observés?	5. Impact Visible X		
	6. Clairement associés? X		
	7. Témoignages et documents - émotionnel X		

Caract.	😊	☹️	😞
Quelle est la pertinence du modèle?	8. Problème Significatif X		
	9. Priorités Politiques X		
	10. Besoin Fortement Ressenti X		
Le modèle offre-t-il des avantages relatifs à la pratique actuelle?	11. Solutions jugées insuffisantes X	X	
	12. Efficacité - Solutions Actuelles X	X	
	13. Efficacité - Modèles Novateurs X		X
Est-il facile d'adopter et de transférer le modèle?	14. Systèmes présents, Infrastr., RH X		
	15. Support facilement aux systèmes présents X		

Caract.	😊	☹️	😞
Est-il facile d'adopter et transférer le modèle?	16. Proche-pratiques actuelles-pptés X		
	17. Proche-pratique culture de l'organismat X	X	
	18. L'accord - quelques décideurs adoptés X	X	
	19. Nombre limité - contrôle et supervision X	X	
	20. Peu de sophistication technique X	X	
	20. Efficacité divers contextes organisat X		

Caract.	😊	☹️	😞
Est-il facile d'adopter et transférer le modèle?	22. Tech claire et facile à reproduire X	X	
	23. Peu de complexité X	X	
	24. Demande peu de supervision X		X
Le modèle peut-il être testé?	25. Peut être testé X		
Y-a-t-il une source de financement durable?	26. Supérieure coût-efficacité X		
	27. Petit engagement de fonds X		X
	28. Propre financement interne X		X
Total	18	7	5



ANNEXE X: OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

USAID/NECS AOR, Education Officer, MCC/Director of Threshold Programs

1. Pouvez-vous nous rappeler l'historique/le processus qui a conduit au financement du projet NECS ?
2. Quels ont été les principaux défis auxquels l'USAID a été confronté ? Qu'est-ce qui a été fait pour les contourner et comment cela s'est traduit au fur et à mesure dans l'atteinte des résultats du projet ?
3. On a noté que les objectifs stratégiques de NECS ont évolué et ont fait l'objet de modifications, qu'est-ce qui a conduit à ces types de changements ?
4. Selon vous quel est l'objectif que le NECS a le mieux atteint à ce jour ? Qu'est-ce qui avait facilité la réalisation de l'atteinte de cet objectif ?
5. De votre point de vue, quel est l'objectif de NECS qui enregistre le moins de résultats à ce jour ? Quelle en est l'explication selon vous ?
6. Quels ont été les principales contraintes/difficultés observées dans la mise en œuvre des différentes activités de NECS ? Comment ces difficultés ont-elles été contournées durant les années de mise en œuvre ?
7. Quelle appréciation faites-vous de l'approche ASL sur les performances en lecture des élèves ainsi que les compétences éducatives des enseignants (outils pédagogiques et démarches/méthodes) ?
8. Quelles appréciations faites-vous du niveau de motivation des communautés par rapport à l'éducation et à la lecture telle qu'abordé par NECS ?
9. Quels sont les changements majeurs notés dans les relations entre les autorités éducatives au niveau décentralisés et les communautés avec l'intervention de NECS ?
10. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
11. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer ou améliorer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
12. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir (dans le cadre d'une mise à l'échelle par exemple) ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS
GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Equipe du projet NECS (COP, spécialiste en éducation/lecture) et autres sous-contractants (STS, VIE, Readsters, AeA)

1. Pouvez-vous nous rappeler l'historique/le processus qui a conduit au financement du projet NECS ?
2. Qu'avez-vous principalement retenu de la mise en œuvre des activités du projet NECS en vous référant à son historique (de 2012 à aujourd'hui) ?
3. Quels ont été les principaux défis auxquels le staff de NECS a été confronté ? Qu'est-ce qui a été fait pour les contourner et comment cela s'est traduit au fur et à mesure dans l'atteinte des résultats du projet ?
4. On a noté que les objectifs stratégiques de NECS ont évolué et ont fait l'objet de modifications, qu'est-ce qui a conduit à ces types de changements et comment se sont-ils traduits à votre niveau ?
5. Selon vous quel est l'objectif que le NECS a le mieux atteint durant sa mise en œuvre ? Qu'est-ce qui avait facilité la réalisation de l'atteinte de cet objectif ?
6. Quel est l'objectif ou les objectifs de NECS qui enregistre le moins de résultats à ce jour ? Qu'est-ce qui pourrait expliquer cette situation ?
7. Quels sont les changements majeurs notés dans les relations entre les autorités éducatives au niveau décentralisés et les communautés avec l'intervention de NECS ? Quels ont été les principaux défis dans l'amélioration de ces relations ?
8. Quels ont été les principales contraintes/difficultés observées dans la mise en œuvre des différentes activités de NECS au niveau des écoles, notamment l'ASL ? Comment ces difficultés ont-elles été contournées ?
9. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
10. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer ou améliorer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
11. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir (dans le cadre d'une mise à l'échelle par exemple) ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS
GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)
REP/DDEP, IEP, IAENF/IDAENF, CP (Inspection Départementale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle)

Activités (réussites/défis/contraintes)

1. Depuis quand occupez-vous ce poste ? Quelles sont les principales activités de votre institution ?
2. Pouvez-vous nous expliquer le rôle de votre institution dans les interventions du projet NECS?
3. Quelles sont les principales activités déroulées par USAID/NECS dans votre zone d'intervention ?
4. Qu'avez-vous **particulièrement retenu des activités** du projet NECS ?
5. De votre point de vue, quels ont été les activités à succès du projet ? Qu'est-ce qui a favorisé cela ?
6. De votre point de vue, quelles ont été les activités qui ont enregistré les plus faibles résultats ? Qu'est-ce qui explique cette situation ?
7. Avec l'intervention de NECS au sein des écoles et des communautés, quels types de changements pouvez-vous partager avec nous ?

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Déparasitage
Sensibilisation

Lecture [*En cas d'exemple, noter le nom de l'école ou du village cité.*]

1. De votre expérience, comment appréciez-vous l'approche d'apprentissage de la lecture (ASL) déroulée par NECS dans les établissements ? Comment cela vous a-t-il aidé dans la mise en œuvre des cours, surtout en ce qui concerne l'enseignement de la lecture ?
2. Quelle comparaison pouvez-vous faire entre l'ASL et les autres approches en lecture au Niger (avantages et inconvénients) ?
3. Quels sont les atouts et limites que vous avez relevé dans l'approche ASL ? Quelles sont les suggestions pour l'amélioration de l'ASL ?
4. Pensez-vous que le projet NECS a contribué à rehausser les compétences des enseignants dans l'enseignement de la lecture aux élèves de CI et CP ? Si oui, comment ? Donner des exemples.
5. Pensez-vous que cette nouvelle approche d'enseignement de la lecture prônée par NECS a pu aider les élèves à avoir de meilleures performances en lecture ? Si oui, comment et dans quelle mesure (notes des élèves, assiduité à l'école) ?
6. Avez-vous eu échos de changements de comportement ou d'attitudes vis-à-vis de la lecture chez les élèves grâce au NECS ? Si oui, quel genre de changements ? (Participation en classe, concentration sur les enseignements du maître, intérêt pour la lecture)

Communauté

1. Comment appréciez-vous la participation de la communauté dans les activités de NECS ? Qu'en est-il de cette participation communautaire dans la gestion des écoles que vous couvrez ? (Entretien des infrastructures, plans d'actions, contributions financières)
2. Avez-vous noté des changements dans la motivation de la communauté autour de l'éducation en général depuis l'arrivée du projet dans le village? Si oui, quel genre de changements ? Donner des exemples.
3. Qu'en est-il de la motivation de la communauté pour la lecture et la scolarisation des filles depuis que le projet NECS est présent dans les villages ? Donner des exemples.
4. Avez-vous remarqué une évolution des relations entre les écoles et les communautés depuis l'arrivée de NECS dans le village ? Si oui, comment cette évolution se manifeste-t-elle?
5. Pouvez-vous nous donner des exemples précis ?

Genre

1. USAID/NECS avait pour objectif de promouvoir la scolarisation et le maintien des filles à l'école, quelles observations pouvez-vous faire sur cela ?
2. Avez-vous noté des changements dans le comportement ou attitudes par rapport au « Genre » et à l'Équité » grâce au activités de NECS ? Quels types de changements et chez quels acteurs (élèves, enseignants, parents, etc.) ?
3. Connaissez-vous le Code de Conduite développé par NECS ? Quelles sont vos appréciations concernant ce code par rapport aux changements qu'ils pourrait induire chez les enseignants ? Pouvez-vous partager des exemples précis ?
4. Quels sont les atouts et limites de ce code de conduite ?

Suggestions

1. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
2. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
3. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS
GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Niveau central : MOE, MEP, MEP/A/PLN/EC, Direction de l'enseignement primaire, Gestion Décentralisée des écoles, Direction d'Appui de gestion des écoles (DAGE), Direction de la promotion de la scolarisation de filles

1. Pouvez-vous nous expliquer le rôle de votre institution durant les interventions du projet NECS ?
2. Qu'avez-vous principalement retenu de la mise en œuvre des activités du projet NECS en vous référant à son historique (de 2012 à aujourd'hui) ?
3. De votre point de vue quel est l'objectif que le NECS a le mieux atteint durant sa mise en œuvre (de 2012 à aujourd'hui) ? Qu'est-ce qui avait facilité la réalisation de l'atteinte de cet objectif d'après votre expérience ?
4. A votre avis, quel est l'objectif ou les objectifs de NECS qui enregistre le moins de résultats à ce jour ? Qu'est-ce qui pourrait expliquer cette situation ?
5. D'après votre expérience quelles ont été les principales contraintes dont le projet NECS a été confronté dans son exécution ?
6. Quelles appréciations faites-vous aujourd'hui des effets du projet NECS dans les performances en lecture des élèves et dans les compétences des enseignants par rapport à la lecture ?
7. Qu'en est-il des effets sur la mobilisation/engagement des communautés autour de l'éducation et plus particulièrement de la lecture ?
8. Quelle appréciation faites-vous de l'approche ASL déployé par NECS sur les performances en lecture des élèves (curriculum, outils pédagogiques et démarches/méthodes) ?
9. Quels ont été selon vous les principaux défis et challenges auxquels le comité ASL a été confronté durant ses interventions dans les écoles NECS et comment les ont-ils contournés ? Quels sont selon vous les principaux points forts et points faibles de l'ASL ?
10. Comment pensez-vous que l'évolution des capacités en lecture des élèves, grâce à l'ASL dans les langues locales pourrait avoir des incidences ou prolongements sur la langue française ?
11. Quelles sont les innovations apportées par NECS dans les aspects relatifs au « genre » et comment appréciez-vous les résultats obtenus dans ce sens ?
12. S'il y'a une chose que vous auriez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
13. S'il y'a une chose que vous auriez aimé changer du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
14. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir (dans le cadre d'une mise à l'échelle par exemple) ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS **GUIDE DES DISCUSSIONS**

Directeurs d'écoles

Activités (réussites/défis/contraintes)

8. Depuis quand êtes-vous directeur de cette école ? Depuis quand le projet USAID/NECS mène des activités dans cette école ?
9. Quelles sont les principales activités déroulées par USAID/NECS au sein de votre « établissement » ?
10. Dans quelles activités de NECS avez-vous pris part ?
11. Qu'avez-vous principalement retenu de la mise en œuvre des activités du projet NECS en vous référant à son historique (de 2012 à aujourd'hui) ?
12. De votre point de vue, quels ont été les activités à succès du projet ? Qu'est-ce qui a favorisé cela ?
13. De votre point de vue, quelles ont été les activités qui ont enregistré les plus faibles résultats/performances ? Qu'est-ce qui explique cette situation ?
14. Avec l'intervention de NECS au sein de l'école, quels types de changements pouvez-vous partager avec nous ?

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Déparasitage
Sensibilisation

Lecture

7. De votre expérience, comment appréciez-vous l'approche d'apprentissage de la lecture déroulée par NECS dans votre établissement (ASL) ? Comment cela vous a-t-il aidé dans la mise en œuvre des cours, surtout en ce qui concerne l'enseignement de la lecture ?
8. Quels sont les atouts et limites que vous avez relevé dans l'approche ASL ? Quelles sont les suggestions pour son amélioration ?
9. Quelles sont les différentes approches en lecture que vous connaissez en dehors de l'ASL ? Quelle comparaison pouvez-vous faire entre ces différentes approches ?
10. Est-ce que le projet NECS a contribué à rehausser les compétences des enseignants dans l'enseignement de la lecture aux élèves de CI et CP ? Si oui, comment ? Donner des exemples.
11. Pensez-vous que cette nouvelle approche d'enseignement de la lecture prônée par NECS a pu aider les élèves à avoir de meilleures performances en lecture ? Si oui, comment et dans quelle mesure (notes des élèves, assiduité à l'école) ?
12. Remarquez-vous des changements dans le comportement ou les attitudes vis-à-vis de la lecture chez les élèves grâce au NECS ? Si oui, lesquels ? (Participation en classe, concentration sur les enseignements, intérêt pour la lecture)

Communauté

6. Comment appréciez-vous la participation de la communauté dans les activités de NECS ?
Qu'en est-il de cette participation communautaire dans la gestion de l'école ? (Entretien des infrastructures, plans d'actions, contributions financières)
7. Voyez-vous des changements dans la motivation de la communauté autour de l'éducation en général depuis l'arrivée du projet dans le village? Si oui, quel genre de changements ? Donner des exemples.
8. Qu'en est-il de la motivation de la communauté pour la lecture et la scolarisation des filles depuis que le projet NECS est dans le village ? Donner des exemples.
9. Avez-vous remarqué une évolution des relations entre l'école et la communauté depuis l'arrivée de NECS dans le village ? Si oui, comment cette évolution se manifeste-t-elle?

Genre

5. USAID/NECS avait pour objectif de promouvoir la scolarisation et le maintien des filles à l'école, quelles observations pouvez-vous faire sur cela ?
6. Remarquez-vous des changements dans le comportement ou les attitudes par rapport au « Genre » et à l'Equité » grâce au activités de NECS ? Quels types de changements et chez quels acteurs (élèves, les enseignants, les parents, vous-même) ?
7. Connaissez-vous le Code de Conduite développé par NECS ? Quelles sont vos appréciations concernant ce code par rapport aux changements induits ? Quels sont ses atouts et limites ?

Suggestions

4. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
5. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
6. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS
GUIDE DES DISCUSSIONS

Enseignants CI et CP

Activités (réussites/défis/contraintes)

15. Depuis quand enseignez-vous dans cette école ? Depuis quand le projet USAID/NECS mène des activités dans cette école ?
16. Quelles sont les principales activités déroulées par USAID/NECS au sein de cet établissement ?
17. Quelles sont les activités de NECS qui concernent directement les enseignants ?
18. De toutes les activités de NECS, laquelle vous a le plus marqué en tant qu'enseignant et pourquoi ?
19. De votre point de vue, quels ont été les activités à succès du projet ? Qu'est-ce qui a favorisé cela ?
20. De votre point de vue, quelles ont été les activités qui ont enregistré les plus faibles résultats ? Qu'est-ce qui explique cette situation ?
21. Avec l'intervention de NECS au sein de l'école, quels types de changements pouvez-vous partager avec nous aujourd'hui ?

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Déparasitage
Sensibilisation

Lecture

13. Comment appréciez-vous l'approche d'apprentissage de la lecture déroulée par NECS dans votre établissement (ASL) ? Comment cela vous a-t-il aidé dans les leçons, surtout en ce qui concerne l'enseignement de la lecture ?
14. Quels sont les atouts et limites que vous avez relevé dans l'approche ASL ? Quelles sont les suggestions pour son amélioration ?
15. Est-ce que le projet NECS a contribué à rehausser vos compétences en tant qu'enseignants dans l'enseignement de la lecture aux élèves de CI et CP ? Si oui, comment ? Donner des exemples.
16. Pensez-vous que cette nouvelle approche ASL prônée par NECS a pu aider les élèves à avoir de meilleures performances en lecture ? Si oui, comment et dans quelle mesure (notes des élèves, assiduité à l'école, etc.) ?
17. Remarquez-vous des changements dans le comportement ou les attitudes des élèves vis-à-vis de la lecture grâce à l'ASL en particulier et au NECS en général ? Si oui, lesquels ? (Participation en classe, concentration sur les enseignements, intérêt pour la lecture)

Communauté

10. Comment appréciez-vous la participation de la communauté dans les activités de NECS ? Qu'en est-il de cette participation communautaire dans la gestion de l'école ? (Entretien des infrastructures, plans d'actions, contributions financières)

11. Voyez-vous des changements dans la motivation de la communauté autour de l'éducation en général depuis l'arrivée du projet dans le village? Si oui, quel genre de changements ? Donner des exemples.
12. Qu'en est-il de la motivation de la communauté pour la lecture et la scolarisation des filles depuis que le projet NECS est dans le village ? Donner des exemples.
13. Avez-vous remarqué une évolution des relations entre l'école et la communauté depuis l'arrivée de NECS dans le village ? Si oui, comment cette évolution se manifeste-t-elle?

Genre

8. USAID/NECS avait pour objectif de promouvoir la scolarisation et le maintien des filles à l'école, quelles observations pouvez-vous faire sur cela ?
9. Remarquez-vous des changements dans le comportement ou les attitudes par rapport au « Genre » et à l'Équité » grâce au activités de NECS ? Quels types de changements et chez quels acteurs (élèves, les enseignants, les parents, vous-même) ?
10. Connaissez-vous le Code de Conduite développé par NECS ? Quelles sont vos appréciations concernant ce code par rapport aux changements induits ? Quels sont ses atouts et limites ?

Suggestions

7. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
8. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
9. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS

GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Communautés (AME, APE, CGPE)

1. En tant que membre de la communauté, quelles sont les principales activités déroulées par le projet NECS avec vous ?
2. Qu'avez-vous principalement retenu de la mise en œuvre de ces activités du projet NECS en vous référant à son historique (de 2012 à aujourd'hui) ?
3. Quels sont les changements majeurs (importants de votre point de vue) que vous avez relevé depuis l'arrivée du projet NECS au sein de votre communauté ?
4. Quelles sont les formations/activités de sensibilisation reçues de la part du projet et quels ont été leurs effets sur votre motivation à participer au système éducatif local ? Quels sont les thèmes généralement abordé par les agents du projet ?
5. Avec l'arrivée de NECS comment les liens entre l'école et la communauté d'une part et d'autre part les liens entre la communauté et les structures éducatives de l'Etat au niveau local ont été renforcé ?
6. Comment voyez-vous aujourd'hui l'intégration et la rétention des filles au sein des écoles ?
7. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
8. S'il y'a une chose que vous aurez aimé changer du projet NECS qu'est-ce ce que cela pourrait être ?
9. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir (dans le cadre d'une mise à l'échelle par exemple) ?

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Déparasitage
Sensibilisation

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS
GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group/KII)

Autres partenaires techniques et financiers (Concern, ELAN, IRC, etc.)

1. Pouvez-vous nous décrire brièvement vos principales approches en matière de « Lecture » au Niger ?
2. Quelles sont les principaux enjeux auxquels vous êtes confronté dans le déroulement de vos activités ?
3. Quelles sont les stratégies généralement déployées pour y faire face ?
4. Comment percevez-vous le contexte nigérien par rapport aux programmes et initiatives dans le secteur de l'éducation ?
5. Quelles sont appréciations que vous pouvez faire aujourd'hui de l'initiative NECS par rapport à ses objectifs sur les performances en lecture des élèves et la motivation/engagement communautaire autour de l'éducation ?
6. S'il y'a une chose que vous aurez aimé conserver du projet NECS qu'est-ce que cela pourrait être ?
7. Quelles sont vos principales suggestions pour une meilleure fonctionnalité d'une initiative comme NECS à l'avenir (dans le cadre d'une mise à l'échelle par exemple) ?

EVALUATION FINALE DES PERFORMANCES DE NECS
GUIDE DES DISCUSSIONS (Focus Group)
Gouvernement scolaire (GS)

[Discuter avec les enfants pour les mettre à l'aise. Jouer. Taquiner.]

Pouvez-vous vous présenter (âge, classe, poste)

1. Qu'est-ce que vous faites comme activités ? Pourriez-vous décrire les activités du GS ?
2. Depuis combien de temps participez-vous au GS ?
3. Combien de filles et combien de garçons y'a-t-il dans le GS ?
4. A quelle périodicité se tiennent les réunions du GS ? Avez-vous participé à la dernière réunion ?
5. Participez-vous dans d'autres activités de NECS ? Si oui, lesquelles ?
6. Quels sont les types de problèmes que gèrent le GS ?

Formations
Plan d'action
Code de conduite
Mentorat
Alphabétisation
ASL
CGPE
CGDES
La bibliothèque
Lecture publique
Séances lectures
Gouvernement scolaire
Concours de lecture
Cours de rattrapage
Sensibilisations
Déparasitage

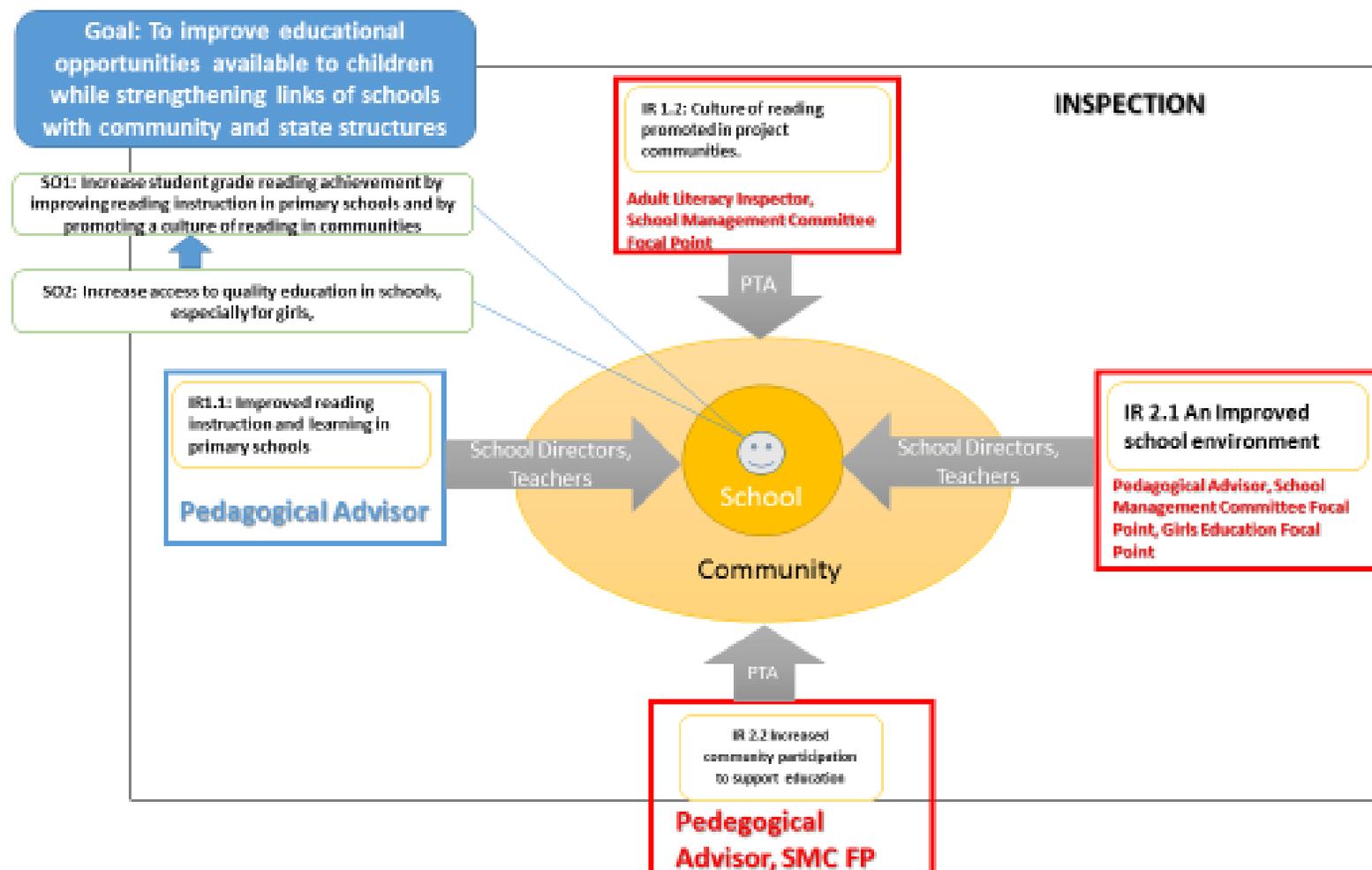
ANNEXE XI: TABLE DES PERFORMANCES DES ELEVES DESAGREGES PAR SEXE

(T = Trouvé ; NT = Non Trouvé)

NIVEAU												
	IDENTIFICATION SYLLABES				IDENTIFICATION MOTS				LECTURE PHRASES			
	T - FILLES	NT - FILLES	T - GARÇONS	NT - GARÇONS	T - FILLES	NT - FILLES	T - GARÇONS	NT - GARÇONS	T - FILLES	NT - FILLES	T - GARÇONS	NT - GARÇONS
CI	1	2	3	0	2	1	2	1	1	2	2	1
CP	1	2	3	0	0	3	2	1	0	3	1	2
CI	3	0	3	0	2	1	1	2	2	1	1	2
CP	2	1	3	0	2	1	1	2	2	1	3	0
CP	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0
CI	3	0	1	2	2	1	2	1	3	0	2	1
CP	3	0	3	0	2	1	2	1	2	1	2	1
CI	2	1	3	0	2	1	3	0	2	1	3	0
CI	3	0	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2
CP	3	0	3	0	1	2	3	0	3	0	3	0
CI	1	2	1	2	2	1	0	3	1	2	0	3
CP	1	2	2	1	1	2	2	1	0	3	2	1
CI	1	2	2	1	0	3	2	1	0	3	3	0
CP	1	2	1	2	0	3	0	3	0	3	0	3
CI	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
CP	1	2	1	2	0	3	0	3	1	2	0	3
CP	1	2	2	1	2	1	2	1	0	3	2	1
CI	1	2	0	3	1	2	0	3	1	2	1	2

CP	3	0	2	1	3	0	2	1	3	0	2	1
CI	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1
Totaux	36	24	40	20	29	31	30	30	29	31	34	26

ANNEXE XII: THEORIE DE CHANGEMENT DE NECS



(Source: AMEP, November 2016, p. 2)

ANNEXE XIII: COMPARAISON DES APPROCHES DE LECTURE AU NIGER

READING PROGRAM	NECS		REFORM	ELAN	CONCERN	IRC*
APPROACH	ARL (VIE)	ASL (CI)	APS – no particular approach	ARL	ARL	Explicit, systematic, guided lessons
YEAR BEGAN	2013	2015 (CI); 2017 (CP)	2015	2013	2014	2017
GRADE LEVELS IMPLEMENTED	CI-CP (2 grades)		CI-CP (2 grades)	CI-CMI (5 grades)	Ci-CE (3 grades)	CP – CE2 (3 grades)
TYPE OF SCHOOL	Traditional Bilingual + Traditional		Bilingual	Traditional	Traditional	Traditional
# SCHOOLS	12 Bilingual; 148 Traditional		500 (5000 as of fall 2017)	10	71	29
LOCATIONS	5 Regions (Diffa, Tahoua, Tillabery, Maradi, Zinder)		All 8 Regions	Niamey, Maradi	Diffa, Tillabery (previously Tahoua)	Diffa
LANGUAGES	Local		Local + French	Local		French
SPECIFIC LOCAL LANGUAGES	Fulfulde, Hausa, Kanuri, Zarma		Fulfulde, Hausa, Kanuri, Zarma	Hausa, French	Hausa, French	N/A
TRAINING	5 days		10-15 days (reduced from original 45)	20 days (10 days pre-service; 2 5-day in)	25 days (5 days bilingual program; 10 days ARL); 10 day in)	2 days literacy (part of a larger training)

ANNEXE XIV: RESULTATS DISPONIBLES SUR LES PERFORMANCES DES PROGRAMMES DE LECTURE AU NIGER

RECENT ASSESSMENTS OF 1 ST AND 2 ND GRADE READING IN NIGER, COMPARATIVE TABLE (PART I)					
Object of Study/Program	PASEC2014	Teaching and learning innovations in Niger (ELAN, NECS, CONCERN, Bilingual schools)	NECS Impact Evaluation (Baseline)	Mathematica EGRA	NECS Impact Evaluation (End-line)
Date of data collection	2014	May 2015	October-November 2013	May 2014	May 2016
Publishing date	2016	Summer 2015	April 2015	April 2015	July 2017
Author	CONFEMEN	Direction de l'évaluation du suivi des acquis scolaires et de l'orientation (MEP/A/PLN/EC)	Mathematica	Mathematica	Mathematica
Sample	Stratified sample; CP: 86 schools, 813 students, 6 regions	Stratified sample; 551 schools; 6 regions; 521 CI students (207 – traditional bilingual schools; 40 – CONCERN, 139 traditional schools, 40 – ELAN, 95 – NECS); 295 CP students (traditional bilingual schools, traditional schools, ELAN)	Clustered random assignment (2 rounds): NECS-only and control villages; includes 149 NECS intervention villages in the impact evaluation sample who were enrolled in grade 1 or grade 2 during the previous school year	1,007 students in grades 1 and 2 from 27 randomly selected NECS intervention schools	Clustered random assignment (2 rounds): NECS-only and control villages; includes 142 NECS intervention villages in the impact evaluation sample

RECENT ASSESSMENTS OF 1ST AND 2ND GRADE READING IN NIGER, COMPARATIVE TABLE (PART I)

Reading Task(s)	Oral comprehension, decoding, written comprehension	Letter identification (CI)	Minor adaptations to EGRA (2009): oral language, letter recognition, word reading, oral reading fluency, and reading comprehension; plus receptive and expressive oral vocabulary skills	Based on EGRA (2009): letter identification, familiar word reading, invented word reading, oral reading fluency of grade 2–level text, and reading comprehension.	Minor adaptations to EGRA (2009): oral language, letter recognition, word reading, oral reading fluency, and reading comprehension; plus receptive and expressive oral vocabulary skills
Language(s)	French	National languages; French	Hausa, Zarma, Kanuri and another local language	Hausa, Zarma, Kanuri and another local language	Hausa, Zarma, 'Kanuri and another local language
Major findings (relevant to CI & CP)	9.8% of students above threshold (under 10%) (composite score)	Average scores – Reading letters: NECS: 61.7%; ELAN: 56.3%; CONCERN: 47.9%; traditional schools: 21.8%; bilingual traditional schools: 21.6%. Threshold analysis: Above minimal threshold: NECS: 72.6%; ELAN: 57.5%; CONCERN: 47.5%; traditional schools: 19.5%; traditional bilingual schools: 18.3%	“Most children possess strong oral language skills as measured by the first three subtasks—receptive oral language, expressive oral language, and listening comprehension. Reading skills for all four languages, however, were very low and nearly indistinguishable from 0.” (p. 100); Identified strong floor effects in reading tasks. NECS-only schools have significantly lower rates of school enrollment the previous year 2012-2013 (53.8% compared to 58.8%; significant at the 5 percent level); NECS-only school children are more likely to report absences of more than two consecutive weeks (52% compared to	Scores are highest for letter identification, though they are still low. Depending on the language, children are able to identify an average of between three and nine letters per minute out of a possible 100. Scores in letter identification for grades 1 and 2 are comparable. This may reflect the effect of the NECS intervention, which had been implemented in grade 1 for four months at the time of data collection. The NECS intervention had not begun in second grade yet by the 2013– 2014 school year. In both grades, scores are much lower for reading skills other than letter identification. Students in all languages identified, on average, less	The NECS only: a 0.15 standard deviation positive impact on normalized local-language test scores: NECS & IMAGINE: a 0.21 standard deviation positive impact on normalized local-language test scores (p. xviii) EGRA results show low levels of reading proficiency and strong floor effects in letter identification, familiar word reading, oral reading fluency, and reading comprehension subtasks. Letter identification subtask than in the previous studies. There are fewer floor effects for the oral language skills, which include receptive vocabulary, expressive

RECENT ASSESSMENTS OF 1ST AND 2ND GRADE READING IN NIGER, COMPARATIVE TABLE (PART I)

		48.3%; significant at the 10 percent level).	than one familiar word per minute (out of a possible 50). Mean scores for invented word reading, oral reading fluency, and reading comprehension are near or equal to zero. We find no significant, consistent differences in scores between students of different grades, genders, NECS intervention groups, or regions. There are strong floor effects in these data in all languages and both grades.” (p. xi)	vocabulary, and oral comprehension. Increases over wave 1 scores for letter recognition (new average of around 8.1 to 9.9 letters per minute; previous was less than one letter). Across all languages, mean scores are close to zero for reading comprehension. Of 50 words per minute, on average, children are able to read 1 to 3 wpm, with two children able to read all 50 wmp (one in Hausa, one in Zarma). (p. F.4)
Limitations (relevant to NECS)	ASL began in March 2015 (only 2 months prior to assessment).	Does not include invented word reading; Cannot compare EGRA results across languages	Cannot compare EGRA results across languages	Cannot compare EGRA results across languages
Notes	Other tasks tested but NECS only tested on letter recognition		If demonstrates any change due to NECS intervention, is related to ARL - At time of data collection, “grade 1 students had four months of the NECS early grade reading curriculum and grade 2 students had not had any of the early grade reading curriculum.” ASL is introduced in March 2015.	At time of data collection, all CI students had been exposed to ASL and CP students had continued to use CI ASL materials in CP. No ASL CP materials had yet been introduced.

RECENT ASSESSMENTS OF 1ST AND 2ND GRADE READING IN NIGER, COMPARATIVE TABLE (PART II)

Object of Study/Program	NECS EGRA 2017	NECS EGRA 2018	CONCERN: Early Grade Reading Assessments and the Bilingual Pilot - Tahoua, Niger	ELAN	Réforme – Final Evaluation (Rapport aide-memoire)
Date of data collection	May 2017	May 2018	Baseline: November 2013; Endline: May 2017	2013-2015	Unknown
Publishing date	June 2018	Not yet published (expected: August 2018)	2017	December 2014	September 2017
Author	Plan/STS	Plan/STS	Concern	OIF /Université de Nantes	MEP/A/PLN/EC
Sample	Stratified sample based on language; 53 NECS schools; 962 students – new sample drawn	Stratified sample based on lessons completed.	All 14 schools in phase I in Tahoua; in 2013 sample aimed to be representative of each gender in each grade; in 2017 sample aimed to be representative of each grade only	N/A – see limitations below	775 students (100 of which were from traditional schools)
Reading Task(s)	Adapted from Mathematica’s EGRA: letter sound identification, familiar word reading, nonword reading, oral passage reading and reading comprehension	Adapted from Mathematica’s EGRA: letter sound identification, familiar word reading, nonword reading, oral passage reading and reading comprehension	Letter sound knowledge, familiar word reading, invented word reading, oral reading fluency, reading comprehension	N/A	Letter identification, syllable recognition, simple word and phrase reading
Language(s)	Zarma, Hausa, Kanuri, and Fulfulde	Zarma, Hausa, Kanuri, and Fulfulde	Hausa and French	Hausa and French	National languages
Major findings (relevant to CI & CP)	Only 1 Zarma-instructed student (female) meets benchmark of reading 40 wpm with less than 3 mistakes; Across 3 languages, boys’ and girls’	Findings not yet released.	After three years of schooling, only 5% of CEI students reach the threshold of 45cwpm in Hausa, and only 2% in French, while only	N/A	Results within Reform schools are better than within traditional schools. [Statistics not available in this document – no other

RECENT ASSESSMENTS OF 1ST AND 2ND GRADE READING IN NIGER, COMPARATIVE TABLE (PART II)

	<p>scores were statistically similar for all subtasks. Letter sound identification mean scores were the highest for all languages, ranging from 4.35 to 18.59 for CI and from 10.66 to 21.61 out of 50. Other reading tasks scores were quite lower with a high number of zero results, particularly for reading comprehension.</p>		<p>twenty-two percent (22%) reach the comprehension threshold of 80% and only 12% for French. In addition, over a quarter of CEI students are unable to read a single word in either language at the end of the model. Overall significant reduction in zero scores across subtasks. Reduction in number of CP and CEI students who could not read a single word from nearly 100% to between 25-34%. Between baseline and endline, CP scores increase in Hausa by 11 cwpm, and in French by 7 cwpm.</p>	<p>documents accessible to evaluation team.]</p>
<p>Limitations (relevant to NECS)</p>	<p>The EGRAs were developed prior to the release of the EGRA Toolkit 2.0. The tools are missing listening comprehension, one of the four core tasks currently required of all EGRAs. There is no baseline for comparison. Benchmark development did not adhere to international standards. Small sample size results</p>	<p>“The fact that pedagogical advisors were using the same EGRA test in schools is evidence of test leakage and prevents comparison of these results to baseline for evaluative purposes. Once test leakage has occurred, conclusions from the results cannot be used to answer the research questions of the</p>	<p>Reduction in sample size between endline and baseline. Change in timing definitions for sub-tasks between applications.</p>	<p>Due to data entry problems, the first data collection was not analyzed and the second data collection did not happen due to financial difficulties. Because this is a multi-country study, Niger still figures in report, though there is no data. There are no other known evaluations of the ELAN program in Niger.</p>

RECENT ASSESSMENTS OF 1ST AND 2ND GRADE READING IN NIGER, COMPARATIVE TABLE (PART II)

	<p>in a high margin of error. Reliability of findings is weakened by inconsistencies in timing and not following EGRA protocols.</p>	<p>evaluation study.” (STS Memorandum: NECS+ 2017 and 2018 EGRA Data Quality; June, 2018)</p>
<p>Notes</p>	<p>CP materials implemented in November 2017 – results can only reflect exposure to CI TLMs</p>	<p>Full evaluation report was not available; current report identified programmatic weaknesses and strengths as well as a list of recommendations</p>

ANNEXE XIV: TABLE DES CONTATATIONS ET AND CONCLUSIONS–RESULTATS PRELIMINAIRE

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
EQ 1. TO WHAT EXTENT HAS NECS ACHIEVED ITS OBJECTIVES IN RELATION TO ITS TARGETS?		
<p>C1.1. The objectives for NECS have evolved between IMAGINE, NECS and NECS+. At the beginning of the IMAGINE project, the program objective was to “support primary school education for girls” (SOAG, p. 1). Over time, the objectives focus more specifically on reading. This is clear from the fact that the order of the strategic objectives was switched between NECS and NECS+, more specifically, that the strategic objective linked to reading became the first strategic objective.</p>	<p>AMEP Revised Version, November 11, 2016 ; Mid-term evaluation; SOAG MCC Threshold Program (March 17, 2018)</p>	<p>1. NECS project indicators and targets evolved towards a greater emphasis on reading. Throughout the project’s life cycle and responding to the reordering of strategic outcomes, the focus on reading was reinforced within the indicators (C1.1, C1.2)</p>
<p>C1.2. The evolution of the indicators demonstrates a greater focus on reading. During the NECS phase (2012-2016), there were 34 indicators, with 6 performance indicators linked to the two strategic objectives, 28 indicators focusing on activities (water points, mentoring, support for community structures, adult literacy). Of these, 7 indicators addressed reading as well as two others that focused on the distribution of materials. The AMEP for NECS+ reduced the number of indicators to 10 in order to focus on 6 USAID Standard indicators and to have a more manageable number of indicators. Among the 10 NECS+ indicators, 6 address reading, 1 addresses school access for girls, 1 addresses community reading practices, 1 addresses the functionality of supporting school structures, and 1 addresses parent and community engagement.</p>	<p>AMEP Revised Version, November 11, 2016 ; Mid-term evaluation; KII M&E Specialist</p>	<p>2. Despite improvements within the M&E system during the NECS+ phase, weaknesses within the M&E system remain. (C1.3, C1.4, C1.5, C1.6, C1.7, C1.8, C1.9, C1.10, C1.11, C1.12)</p> <p>3. Numerous testimonies of NECS successes in improving reading were present at both the central and regional levels. Nonetheless, these observations are not founded on solid performance-based evidence. (C1.13, C1.14, C1.15, C1.16, C1.17, C1.18, C1.19, C1.20, C1.21)</p>
<p>C1.3. The project’s monitoring and evaluation has experienced some challenges, such as changes in M&E Specialists at Plan International (USA) as well as NECS, a high number of indicators (38) for the NECS phase (reduced to 10 for NECS+). The mid-term evaluation that took place in July 2015 identified a number of weaknesses within the M&E system. The NECS M&E Specialist expressed feeling very little support after a certain M&E colleague at Plan USA left. One of the persistent constraints seems to be the need to collect data for certain indicators bi-annually. Nonetheless, the Monitoring, Evaluation, Research & Learning (MERL) Advisor at SRO Dakar identified having accompanied the NECS team in identifying indicators as well as the DQA annual visits. The MERL advisor is preparing for a trip to Niamey at the end of June for a Data Quality Assessment.</p>	<p>FGD NECS Staff ; Mid-term evaluation; AMEP Revised Version, November 11, 2016 ; ITT Document ; KII MERL Advisor, SRO Dakar</p>	<p>4. The project suffered from deficiencies in the ability to manage an EGRA process that incorporates consistent data collection practices and produces valid data. (Plan US, STS, NECS) (C1.5, C1.18, C1.21)</p> <p>5. Several factors make it impossible to evaluate improvements in student grade reading achievements that may be due to the NECS project, including the significant delay in the development of reading materials and the lack of valid comparable EGRA scores. In addition, 2016-2017 academic year disturbances and</p>

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
C1.4. Lack of continuity in M&E Specialists (high turnover) led to weaknesses in M&E system's efficacy as well as application.	FGD NECS Staff, KII M&E Specialist ; Document review: annual reports, Mid-term evaluation report	irregularities in EGRA application decrease the possibilities of demonstrating the effects of the NECS progress in a rigorous manner. As a consequence, IR 1.1 has not been met. (C1.16, C1,18, C1.21, C1.22, C1.23, C1.26, C1.28)
C1.5. Weaknesses in technical M&E support available to NECS from Plan International (USA)/Plan Niger and SRO/USAID.	FGD NECS Staff, KII M&E Specialist ; Document review: annual reports, Mid-term evaluation report	6. The NECS project provided teaching and learning materials for first and second grade and distributed them to schools in a way that exceeded established targets. The same is true for teacher training. In regards to books, difficult conditions and having to replace some of the first grade books brings into question the durability of materials. (C.1.27, C1.29, C1.30, C1.31, C132, C1.33, C1.34, C1.35)
C1.6. Persistent difficulties with data collection frequency for indicators 7, 8, 9 and 10 identified in the AMEP as bi-annual.	FGD NECS Staff, KII M&E Specialist, Document review: annual reports : ITT Tracking Table	
C1.7. Weaknesses in M&E results framework don't allow for continuity given turnover of M&E Specialists.	FGD NECS Staff, KII M&E Specialist ; Document review: ITT Tracking Table	7. After 5 years of operation, it's only in 2017-2018 that 2 nd grade (CP) materials reach teachers and there's finally a project cohort. This delay reduces the possibility of the new teaching method improving reading instruction. (C.1.22, C1.29)
C1.8. NECS M&E Specialist identifies a lack of regular documentation in the monitoring of community activities and, as a result, the inability to meet certain targets.	FGD NECS Staff, KII M&E Specialist ; Document review: ITT Tracking Table	
C1.9. Lack of M&E database that would allow for activity-level information to be centralized.	FGD NECS Staff, KII M&E Specialist ; Document review: annual reports, Mid-term evaluation report	8. The NECS project met the target number of students enrolled in project schools and the number of 1st (CI)/2 nd graders (CP) directly reached by the project. However, interruptions such as teacher strikes and students leaving after the first rainfall are identified as obstacles to quality education. (C.1.23, C1.25, C1.26)
C1.10. NECS M&E personnel are not sufficiently supported. Trainings, technical support or coaching are not available.	FGD M&E Specialist and Interim COP; KII Spécialiste mobilisation sociale	
C1.11. Weaknesses in monitoring system coupled with lack of M&E expertise at the field level (negative effects on information quality, level of detail of data collected).	FGD NECS Staff, KII M&E Specialist	9. At the end of the project, 5 of 10 targets have been met and 5 remain at risk. There is misalignment between indicator targets and actual project performance (over-estimation – Indicator 8 related to girls' access or under-estimation – Indicators 5 and 6 related to materials distribution). (C1.,16, C1.24, C1.25, C1.27, C1.29, C1.34, C1.36, C1.38, C1.40, C1.41)
C1.12. The NECS M&E Specialist identified the lack of regular documentation from communities as an obstacle to meeting certain targets. Discussions with community members as well as school directors revealed these same challenges that are linked to low literacy levels among community members.	Document review– Indicator Tracking Table 2018 ; KII M&E Specialist	
SOI: Increased student grade reading achievement by improving instruction in primary schools and promoting a culture of reading in communities		10. Given the lack of credible reading performance results (Indicator #1), it will be very difficult to defend the successes of the project. Even though

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>IRI.1: Improved reading instruction in primary schools through the development and delivery of the ASL curriculum by school directors, teachers, and pedagogical advisors</p> <p>IRI.2: Culture of reading is promoted in communities through monitoring and support from Adult Literacy Inspections and School Management Committee Focal Points. For this phase of the project, this will move toward supporting these inspection authorities to monitor and promote community reading activities.</p>		<p>observations show that communities are increasingly involved in schools, all of the targets related to community involvement in education are at risk. At the same time, Indicators 7, 9 and 10 are complex indicators with multiple criteria. In addition, given that the formal adult literacy phase of the project ended in 2014, it is unreasonable that relevant community organizations are able to develop meeting minutes as proof of having met. (C1.16, C1.18, C1.19, C1.21, C1.36, C1.37, C1.40, C1.41, C1.42)</p>
<p>CI.13. The NECS+ project's strengths were recognized when it participated in the « forum nationale sur l'éducation. » Because this forum was reserved for programs with "good practices," its participation indicates central stakeholders' belief in the strengths of NECS. During the presentation, NECS brought in a teacher to do a demonstration with students. Several upper-level officials in the MEP directorates in Niamey, as well as NECS staff, mentioned the significance of this activity.</p>	<p>KII M&E Specialist, NECS+ Quarterly report Jan-March 2018 ; KIIs COP, NECS Staff ; DG...</p>	
<p>CI.14. Diverse actors unanimously recognized the strengths of NECS' work to reinforce teaching capacities in reading, including the ASL Committee, the Direction du Curricula, la Direction de la Formation initiale et continue, NECS staff, Aide-et-Action and USAID. Program elements they identified include that students learn to read within a short time period, a systematic and interesting methodology, and the supports provided.</p>	<p>Scalability Work Session</p>	
<p>CI.15. NECS followed this same process during a Steering Group (Comité de Pilotage) meeting. After the demonstration, the Minister identified a series of steps to follow to capitalize on good practices. Among other very positive appraisals of the project, it is noted in the meeting minutes that "With unanimity everyone recognized the efficacy of the (ASL) reading approach that has strongly contributed to improving reading performance of schoolchildren."</p>	<p>Steering Committee Minutes 2018; KII Sec. Générale du MEP ; KII DG de la qualité et de la normalisation</p>	
<p>CI.16. Indicator #1: Percent of learners who demonstrate reading fluency and comprehension of grade level text at the end of grade 2 with USG assistance (USAID Standard Indicator ES.1-1).</p> <p>Targets set prior to 2017 EGRA and approved by the Ministry: At least 50% of CP (grade 2) students:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read a text of 40 1-3 syllable words within a minute without making more than 3 mistakes • Correctly respond to 2 out of 3 simple questions about the text (if the student cannot correctly read the text, the text will be read aloud prior to asking the questions). 	<p>Document review: (Benchmarks_ Objectifs de la lecture et grille de progression CI_CP) ; EGRA 2017 Report ; KII NECS M&E Specialist</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
For the 2017 EGRA, only one student (female) within the sample succeeded in meeting this threshold (0.26% of the sample), a percentage far below the target of 50%.		
CI.17. Some expressed questioning the relevance of this wpm threshold given the situation in Niger and the skill level of students and teachers. There was some mention that the ministry was questioning the threshold as too ambitious. The USAID Washington Senior Education Advisor also found that the threshold was high as after two years of instruction it is reasonable that children are able to read between 14 and 25 wpm in a language that they know.	KII M&E NECS Specialist ; KII Senior Education Advisor, USAID Washington	
CI.18. The 2017 EGRA data collection encountered many difficulties including confusion between Plan and STS about leading the assessment, problems following application protocols, for example, timing irregularities.	KII NECS M&E Specialist; FGD STS	
CI.19. The 2017 EGRA report indicates that the 2017 assessment will not serve as a baseline because students already benefitted from NECS activities.	EGRA 2017 Report	
CI.20. STS is currently analyzing the 2018 EGRA data. The report is expected at the end of June.	KII Plan Program Manager ; FDG STS; KII NECS Education Specialist	
CI.21. Meetings with many of the NECS staff, the USAID Education Specialist and the interview with STS revealed that there is a good chance that the 2018 EGRA data will not be reliable due to contamination (test leakage). With the intention to better prepare students for the assessment, and with the support of the project, Pedagogical Advisors used the 2017 EGRA test as a regular mini-assessment exercise during school visits.	FGD STS ; KII M&E Specialist ; KII USAID Education Officer ; KII NECS Education Specialist; KII Plan USA	
CI.22. First grade (CI) materials were introduced late in the project cycle, in March 2015. The second grade (CP) materials were introduced in October/November 2017. The project's only cohort emerged during the 2017-2018 school year, that is, students benefitting from ASL in first grade (2016-2017) and in second grade (2017-2018).	Document review: annual reports, FGD Readsters, FGD NECS staff ; KII USAID AOR ; KII USAID Education Officer ; KII Country Director, Plan Niger; FGD Staff Aide et Action	
CI.23. There were multiple interruptions in the 2016-2017 school year, especially due to teacher strikes. As an example, in Dosso there were 65 declared strike days. There were fewer strikes in 2017-2018.	KII DG de la qualité et normalisation, KII M&E Specialist, FGD staff NECS : document review : Impact de grèves dans les écoles	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
	NECS_Cas de Dosso_2016-2017 (NECS)	
<p>C1.24. Indicator #2 : Number of learners in primary schools and/or equivalent non-school based settings reached with USG education assistance (USAID Standard Indicator ES1.3):</p> <p>As of March, 2018, there were 42,738 students (target met by 101%).</p>	Document review– Indicator Tracking Table 2018 ; KII M&E Specialist	
<p>C1.25. Indicator #3 : Number of learners reached in reading programs/interventions at the primary level (USAID Standard Indicator ES.1-5):</p> <p>As of March 2018, the project exceeded the target (15,100) as there were 15,690 first grade (CI) and second grade (CP) students within the NECS schools (104%, target met).</p>	Document review– Indicator Tracking Table 2018 ; KII M&E Specialist	
<p>C1.26. Data collection at the end of the school year was difficult in all four regions due to student absences. In many of the villages, parents had taken students to the fields after the first rain.</p>	Document review– Indicator Tracking Table 2018 ; KII M&E Specialist	
<p>C1.27. Indicator #4 : Number of primary school educators who complete professional development activities on implementing evidence-based reading instruction with USG assistance (USAID Standard Indicator ES.1-9):</p> <p>As of March 2018, the project had trained 522 teachers (including head teachers), of which there were 195 women and 327 men. The project exceeded the target of 468, a performance of 112%. The number of teachers trained in 2016-2017 was much lower (17% of target).</p>	School visits; Document review– Indicator Tracking Table 2018 ; KII M&E Specialist	
<p>C1.28. Teachers' skill level is a significant obstacle to teaching quality in Niger. As illustration, the 2017 assessment of contract teachers led to a large portion of teachers' contracts being cancelled, including NECS teachers. Of the 65 NECS teachers that participated in the assessment, 35 teachers had their contracts cancelled. Another 26 teachers were identified for participation in remediation classes.</p>	FGD NECS Staff, KII NECS COP, Education specialist, KII DG de la qualité et la normalisation; Document review : annual report 2017 ;	
<p>C1.29. Indicator #5 : Number of primary or secondary textbooks and other teaching and learning materials (TLM) provided with USG assistance (USAID Standard Indicator ES.1-12):</p> <p>As of March 2018, the target of 9,400 materials had been exceeded as the project provided 12,960 teaching and learning materials to project beneficiaries (138% of target). These materials include teacher's kits given to head teachers and 1st (CI)/2nd grade (CP) teachers (teacher's</p>	Document review– Indicator Tracking Table 2018 ; KII M&E Specialist	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
guide, student book, and student reader), 1 student book per 2 students and for 2 nd grade, decodables for children.		
CI.30. During the assessment activity with children that took place in schools as part of this evaluation, many children identified the decodable as a book that they had at home.	Document review– Indicator Tracking Table 2018 ; KII M&E Specialist	
CI.31. Classroom visits and observations confirmed the existence of materials even through many schools had already stopped classes after the first rain.	Student exercise	
CI.32. There were delays in the revision and printing of 2 nd grade (CP) materials. This delay has been resolved. At the moment of data collection for the final evaluation, the books had been distributed.	Grade 1 and 2 lesson observations	
CI.33. The number of student books in classrooms often exceeds the target of 1 book per 2 children.	Grade 1 and 2 lesson observations; KIIs teachers; KII Inspecteur Niamey I/Ancien DG Scolarisation	
CI.34. Indicator #6 : Number of primary school classrooms that receive a complete set of essential reading instructional materials with USG assistance (USAID Standard Indicator ES.1-13): As of March 2018, the target had been met and exceeded (434 kits over 353 expected, a rate of 123%). During Q1, the project distributed 155 2 nd grade (CP) kits and 279 kits in Q2, the latter including replacement materials for 1 st grade (CI). The replacements were in response to teachers identifying issues with deteriorating books due to inadequate conditions in make-shift classrooms.	FGD STS ; KII NECS Education Specialist; KII M&E Specialist ; Grade 1 and 2 lesson observations; KIIs teachers	
CI.35. During interviews and focus groups, over a quarter of teachers spoke about the delicate nature of the books. This was reinforced by the project replacing first grade books in March 2018. Difficult conditions explain book deterioration including the makeshift classrooms and harsh sun as well as children using the books.	Document review– Indicator Tracking Table 2018, quarterly reports ; KII M&E Specialist	
CI.36. Indicator #7: Percentage of active reading communities: This indicator combines three criteria: 1) existence of a village library, 2) existence of an action plan that includes reading activities, 3) implementation of 4 public reading sessions per year. Despite this indicator being identified for biannual data collection, the data collection for this indicator occurs at the end of the year,	KII/FGD teachers ; document review : Observations des enseignants des manuels	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>estimated for the end of June 2018. The percentage attained in 2016-2017 was 63%, very low compared to the 90% target.</p>		
<p>C1.37. Field visit observations showed that the majority of villages had libraries. Even more visible, teams noted that in almost all communities CGDES action plans regrouped the action plans of other community associations. Even though stakeholders often cited public reading sessions, it was not possible to identify their regularity.</p>	<p>FGD CGDES, FGD Communities, Klls school directors</p>	
<p>SO2: Increase access to quality education in schools, especially for girls</p> <p><i>IR2.1: An improved school environment through monitoring and support from Pedagogical Advisors, School Management Committee Focal Points, and Girls' Education Focal Points</i></p> <p><i>IR2.2: Increased community participation to support education through monitoring and support from Pedagogical Advisors, School Management Committee Focal Points.</i></p>		
<p>C1.38. Indicator #8 : Proportion of girls enrolled in the NECS+ project intervention schools in grade 1:</p> <p>As of March 2018, the percentage of girls enrolled in NECS schools was 48%, just under the target of 50%. According to an interview with the M&E Specialist, progress towards 50% has slowed down.</p>	<p>Document review– Indicator Tracking Table 2018; KII M&E Specialist</p>	
<p>C1.39. Schools visited within the sample revealed a lower percentage of approximately 44% out of total school population.</p>	<p>School observations, Klls with IEPs, SCOFIs, teachers and school directors, School Mothers' Associations, PTAs, Communities</p>	
<p>C1.40. Indicator #9 : Percentage of schools meeting the NECS minimum standard:</p> <p>This indicator is based on 4 criteria: 1) a functional mentoring system, 2) CGDES active involvement (80% of action plans have been implemented and they meet 7 times per year), 3) adoption of code of conduct, and 4) a functional school government.</p> <p>At the time of the evaluation, no data had been collected for this indicator even though it's identified for biannual data collection. In June 2017, 31% of communities had met the target. In 2018, this target is at risk. One of the principle factors for this week percentage may be linked to the requirement of needing to produce meeting minutes.</p>	<p>Document review– Indicator Tracking Table 2018; KII M&E Specialist</p>	
<p>C1.41. Indicator #10 : Number of parent teacher associations (PTAs) or community governance structures engaged in primary or secondary education supported with USG assistance:</p>	<p>Document review– Indicator Tracking Table 2018; KII M&E Specialist</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>This indicator regroups 3 criteria: 1) active involvement of CGDES (# of meetings), 2) rate of implementation of activities (80%), 3) involvement of contact persons (les points focaux développement).</p> <p>At the time of the evaluation, no data had been collected for this indicator even though it's identified for biannual data collection. As of June 2017, 51% of communities had met these criteria. Again, one of the factors that may explain this low rate may be the need to produce meeting minutes.</p>		
<p>C1.42. Lack of program monitoring data for certain indicators related to community activities (7, 9 and 10) may be due to low community literacy levels.</p>	<p>KII M&E Specialist; Document review– Indicator Tracking Table 2018</p>	

EQ 2. HOW DID THE NECS “ASL” APPROACH ENHANCE READING OUTCOMES IN NECS SCHOOLS?

IMPLEMENTATION OF “ASL” APPROACH

<p>C2.1. Several changes involving new sub-contractors and new methodologies characterize the implementation of the NECS reading strategy: ARL with VIE, ASL for grade 1 (CI) with Readsters, ASL for grade 2 (CP) with STS.</p>	<p>Document review; KIIs Education specialist NECS, AOR USAID, Education Officer USAID, FGD Readsters, ASL Committee</p>	<p>1. Participant testimonies from parents, teachers and school directors identify increased demand for as well as improvements in students' reading skills. The near inexistence of scientific and credible evidence hinders demonstration of these gains.</p>
<p>C2.2. There were moments when a reading sub-contractor was missing from the project : between the end of VIE's contract and the recruitment of Readsters (January – November 2014), and between the end of Readster's contract and the recruitment of STS (May – November 2016)</p>	<p>Document review: quarterly and annual reports ; KII/FGDs NECS Education specialist, Former NECS COP; NECS staff, AOR USAID, Education Officer USAID, Plan International (USA)</p>	<p>2. Even though the NECS project began in June 2012, ASL was introduced late due to a number of management constraints and limitations. This late introduction impacted the production of project results. (C2.1, C2.2, C2.3, C2.4).</p>
<p>C2.3. It's only during the 2017-2018 school year that ASL was available for grade 2 (CP) due to delays and gaps in grade 2 implementation.</p>	<p>KIIs NECS Education specialist; Document review : quarterly and annual reports)</p>	<p>3. The lack of reading expertise at both Plan and USAID available to support the project and provide technical supervision seem to have contributed to the limitations in the implementation, daily management and supervision of ASL activities. (C2.5, C2.6).</p>
<p>C2.4. Data missing on the impact of ASL in second grade (CP) due to poor alignment between student assessments and ASL implementation.</p>	<p>Document review (2015 report on innovations - MEP); KII AOR USAID, NECS Education specialist</p>	
<p>C2.5. There was an absence of a reading specialist at NECS, Plan Niger, Plan USAID, USAID/Niger as well as USAID/Washington's general lack of recognition of the education components of which did not allow for adequate support for implementing partners as well as quality control for developed reading methodologies and TLMs.</p>	<p>KIIs AOR USAID, Education specialist NECS, Education Officer USAID, Plan Niger, Plan International Washington</p>	<p>4. The partnership framework that NECS established with the Ministry has strengthened collaboration. This relationship includes both the central level and regional levels. There was also a clear evolution in the Ministry's involvement</p>

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>C2.6. In addition to staff turnover at USAID as well as Plan Niger, NECS and Plan USAID, it was in 2013 that USAID Niger began to provide technical supervision for the project with the arrival of a new AOR with education expertise. In addition, USAID Niger established a position for an Education Officer in 2015. Nonetheless, neither of these individuals were reading specialists. NECS also experienced a prolonged gap in leadership after the departure of the first COP. In regards to reading technical support, no reading specialist was available at NECS, Plan USA nor Plan Niger. The project did not benefit from specific reading support from USAID West Africa nor USAID Senegal (SRO). The USAID Washington office provided some technical knowledge at the beginning of the project and when there were difficulties with reading sub-contractors, a rarity for USAID Washington. During the life cycle of the project, stakeholders relied upon the reading expertise provided by sub-contractors (VIE, Readsters, then STS). There were also gaps between sub-contractor contracts.</p>	<p>KIIs AOR USAID, Education Officer USAID, Plan Washington</p>	<p>during ASL implementation (teacher training, ASL support, and student assessment) in partnership with regional education stakeholders. (C2.7, C2.8, C2.9).</p>
<p>C2.7. Stakeholders from both central and regional levels identify a thoughtful and rich collaboration with the project (teacher training, ASL supervision, student assessment).</p>	<p>KII/FGDs avec DG Qualité et normalisation MEP, Directeur de l'évaluation scolaire MEP, DREP, DDEP, IEP, Pedagogical Advisors, FGD NECS staff, Former NECS COP</p>	
<p>C2.8. In response to concerns expressed by the Ministry regarding NECS reading program implementation (2012), NECS created a joint committee with the Ministry (2013) that would review the reading program. The ASL Committee evolved in its production of TLMs. Ministry officials, NECS, USAID Niger, Plan Niger/USA unanimously recognize that since STS joined the project the ASL Committee works closely with the NECS project.</p>	<p>Document review (quarterly reports), FGD ASL Committee, KIIs Former AOR, Plan International USA, Former NECS COP, NECS Education specialist</p>	
<p>C2.9. A Steering Committee, a Technical Support Committee as well as focus people were put into place to support NECS within the various directorates of the MEP. Many of these stakeholders shared positive experiences of a fruitful collaboration with the NECS project.</p>	<p>KIIs SG de l'enseignement primaire, DG de la Promotion de la Qualité et de normalisation, KII Former NECS COP, FGD NECS staff</p>	
<p>STUDENT READING PERFORMANCE</p>		
<p>C2.10. EGRA results analysis (Mathematica 2016, STS 2017, STS 2018) – to be confirmed – at the moment that the table was developed, results were not yet accessible.</p>	<p>EGRA (Mathematica 2016, STS 2017, STS 2018)</p>	<p>5. Despite the overwhelming applause for ASL reading instruction, field observations show that a good number of first (CI) and 2nd grade (CP)</p>

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
C2.11. The exercise conducted with 120 students (60 girls and 60 boys) showed that between more than half and less than three quarters of students were able to read letters and syllables. Tendencies were the same for girls and boys.	Exercise with 120 1st and 2 nd grade students from 20 sample schools within the regions of Tahoua, Tillabéry, Maradi, Zinder.	6. Low teacher qualifications in Niger may affect the implementation of ASL lessons within the classroom and thus, student performance (C.2.15).
C2.12. At the same time, the test conducted with 120 students (60 girls and 60 boys) showed that less than half of students are able to read words and simple sentences.	Exercise with 120 1st and 2 nd grade students from 20 sample schools within the regions of Tahoua, Tillabéry, Maradi, Zinder.	
C2.13. With the exception of one school director, individuals tasked with teacher support (school directors, inspectors, DDEP, DREP) unanimously spoke about how students at NECS schools read better than students at les « écoles traditionnelles. »	KII/FGDs with teachers, school directors, IEPs, DDEP, DREP, community members	
C2.14. With the exception of one school director, all participants within the four regions included in the sample affirmed that CI and CP students are able to read letters, syllables, words and sentences.	KII/FGDs with teachers, pedagogical advisors ; ASL Committee, Former NECS COP, NECS Education Specialist, Secrétaire Général MEP	
C2.15. Several stakeholders identified teacher's low capacity as a major challenge to attaining good results. As an example, during the 2017 contractual teacher assessment, of the 61 NECS teachers concerned, 35 had their contracts cancelled and 26 were chosen for remediation.	KII/FGDs with le Directeur de la qualité MEP, Pedagogical Advisors, Département de l'évaluation du MEP ; Document review	
ASL METHODOLOGY		
C2.16. ASL is a new methodology in Niger that integrates several basic reading skills: sound-letter correspondence, decoding, oral and written comprehension and the "whole language" method for transitioning into French.	KII/FGDs with ASL Committee, STS Reading Specialist ; Readsters ; Document review: 2nd grade teachers' guide	7. Thanks to the specificity of ASL structure and program elements, stakeholders generally observe that children have improved their reading skills (C2.16, C2.17, C2.18).
C2.17. The ASL approach incorporates the introduction of innovative and playful reading instruction activities such as the alphabet song, duck lips, stamping, name box, syllable squares, and check-in signs (thumbs-up, etc.).	CI/CP Reading lesson observations (Zarmey bilingue/ Tillabery ; Tsararou Allah Sarki/Maradi) ; KII/FGDs with Readsters, NECS Education specialist, ASL Committee, AOR, Education Officer, USAID, teachers, pedagogical advisors ; KII DG Qualité et normalisation	8. Despite the well-thought out nature and application of the ASL methodology, certain stakeholders identify some limitations, especially, the lack of a gradual introduction of French in 2 nd grade (CP). (C2.19)

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
C2.18. The ASL approach defines a scope and sequence for reading learning content which may be seen as value-added.	KIIs AOR, NECS Education Specialist, STS Reading Specialist ; Document review: CI and CP teachers' guides	9. Using scripted lessons is a great way to provide teachers with ongoing professional development and to standardization the application of the ASL method. Nonetheless, the scripted format of lessons is limited as they don't allow teachers to personalize the reading lessons. This aspect of the teacher's guides has led to teachers not preparing their lessons in advance. (C2.20, C2.20, C2.22, C2.23, C2.24, C2.25, C2.26)
C2.19. The transition week to French is too abrupt in CP and doesn't seem to be a gradual process. <i>« Better start with images. The ASL transition should happen by associating images with words in French rather than all of a sudden an entire sentence in French » (CP Teacher, Tillabery)</i>	KII enseignante du CP Zarmey Bilingue ; Document review: 2nd grade teachers' guide	
C2.20. According to members of the ASL Committee, the fully scripted lessons allow for lessons to be implemented in a standardized way.	FGDs ASL Committee	10. ASL's use of national languages attracts children to reading. Nonetheless, major challenges related to matching teachers' mastered language with the language they teach may be a risk for ASL's effectiveness. (C2.28, C2.29)
C2.21. The steps recommended by the ASL approach in the teacher's guide promote highly structured content. "The teaching and learning approach is easy to implement. It's the same number of steps. There are four in each lesson. It's the same fun set-up...The directions are very specific." (FGD, ASL Committee)	KIIs ASL Committee ; IEP ; DDEP ; Pedagogical Advisors	11. The systematic nature of the ASL method is a fundamental element of good and effective reading instruction. Key aspects include the scope and sequence of content, the step-by-step process and regular student assessment at the end of each lesson. (C2.18, C2.21, C2.28).
C2.22. Many stakeholders commented that the scripted lessons strengthen the skills of teachers that may not have the necessary qualifications. It's in-service training.	KIIs ASL Committee, CONCERN, Directeur de la qualité MEP, IEP, DDEP, DREP, Pedagogical Advisors	
C2.23. Several stakeholders also shared the idea that scripted lessons limit teachers' autonomy and creativity.	KIIs ASL Committee, CONCERN, Directeur de la qualité MEP, IEP, DDEP, DREP, Pedagogical Advisors	
C2.24. Other stakeholders, such as some school directors, pedagogical advisors and certain ASL Committee members think that scripted lessons make teachers' work easier to the extent that teachers no longer have to prepare lesson plans.	KIIs ASL Committee, Pedagogical Advisors, school directors	
C2.25. At the same time, other school directors, inspectors and central level officials think that teachers should always prepare plans for reading lessons even if they are scripted. "The guide makes teachers lazy and doesn't push them to prepare their reading lessons" (Pedagogical Advisor, Tahoua).	KIIs Directeur de la qualité MEP, IEP, Pedagogical Advisors, school directors	
C2.26. In first grade (CI), learning begins with the alphabet and the method stresses pre-reading activities. In second grade (CP), learning begins with a text and focuses on reading comprehension	Document review: CI/CP teachers' guides ; KII NECS Education Specialist	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
of a text, on understanding a text read aloud, and mini-assessments at the end of each session.		
C2.27. The use of national languages in teaching and learning for 1st and 2nd grades (CI/CP) is seen as a very effective way to get kids interested in reading.	KII/FGDs teachers, IEP, Pedagogical Advisors, DDEP, DREP, school directors, community members, ASL Committee,	
C2.28. Certain teachers work in a language that they have not mastered (for example: a Zarma teacher who delivers lessons in Hausa in the region of Tahoua).	Reading class observations ; KII Directrice de la réforme MEP	
TEACHING AND LEARNING MATERIALS (TLMS)		
C2.29. Students are motivated by illustrations that depict their environment and their daily realities.	KII/FGDs teachers, school directors	12. Despite accounting for students' lived realities through illustrations and the relevant content of teaching and learning materials (teachers' guides, student book), which was recognized by many stakeholders from both the central and regional level, findings identify a number of perceived inadequacies such as a lack of images in the 1 st grade (CI) book and errors in both 1 st grade (CI) and 2 nd grade (CP) materials. (C2.31, C2.32, C2.33, C2.36).
C2.30. Some stakeholders find the content to be contextualized – the child sees in the book what s/he sees at home. "The illustrations are by a local artist." (STS)	KII/FGDs teachers, STS, school directors, IEP, ASL Committee	
C2.31. Some central level stakeholders as well as the STS team, some members of the ASL Committee and Plan USA records identify the lack of images in the CI student book as a major weakness. The contents of the first grade (CI) teachers' guide is less attractive.	KII/FGDs with ASL Committee, STS ; KII Plan International ; Document review (Synthesis of teacher comments)	13. The lack of a clear understanding between the users and designers of the teaching and learning materials has led to diverse points of view on the materials' level of detail. Certain stakeholders subscribe to a reductionist view of the guide and see only its thickness rather than its useful and informative nature. This difference in opinion may negatively affect how the ASL guide is used in classrooms. (C2.34, C2.35)
C2.32. In the majority of interviews with various stakeholders (Ministry, teachers, inspectors, directors, NECS staff) the large volume of the CP teachers guide (471 pages – Hausa version, for example) was mentioned. Almost all of the teachers interviewed said they found it difficult to use during lessons.	KII/FGDs teachers, FGD NECS staff ; Document review (Synthesis of teacher comments)	
C2.33. In addition to the DG de la scolarisation, the majority of teachers shared that lessons are too long and that it's difficult to finish them within the prescribed time period.	KII/FGDs teachers, Directeur de la qualité MEP, NECS ; Document review (Synthesis of teacher comments)	
C2.34. The guides did not undergo a quality control process prior to distribution. Several errors were identified (typos, lack of alignment with the student book, some incoherence in the sequence of lessons, repetition of texts, etc.)	KII/FGDs teachers, NECS Education Specialist ; Document review (Synthesis of teacher comments)	
		14. Language variation and the need for further standardization of national languages remains a challenge. At the same time, teaching within a local language from the same guide and in different regions of the country may support the standardization process. (C2.36)

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>C2.35. Several stakeholders brought up the need for language standardization. Teachers and Pedagogical advisors identified the issue with language variation between geographic areas. Certain words and sentences within the teacher's guide and student book are not understood in the same way across different communities. At the same time, some stakeholders see the ASL scripted lessons as a way to standardize language.</p>	<p>KII/FGDs with ASL Committee, enseignant, CP ; Document review (Premières observations du terrain sur le guide de l'enseignant de CP)</p>	
STUDENT ENTHUSIASM FOR READING		
<p>C2.36. All of the regional level stakeholders (teachers, pedagogical advisors, inspectors, DDEP and DREP) attest that ASL provides children with «a love » for reading. 1st (CI) and 2nd (CP) grade students try to read, to decode what they find outside of school (public announcements, parents' literacy materials).</p> <p><i>“Children have a love for reading. Often even when walking, if they see some bits of paper they pick them up to read them or they play around with reading billboards or other signs.” (FGCCP Maradi)</i></p>	<p>KII/FGDs with school directors, teachers, Pedagogical Advisors, les IEP, les DDEP et les DREP</p>	
<p>C2.37. The majority of stakeholders explain that the ASL reading instruction motivates students because they gain the ability to read and to understand what they are reading.</p> <p><i>“Students are able to understand what they read, for instance, they recognize that their relative used that word yesterday.” (Teacher, Tahoua)</i></p>	<p>KII/FGDs with teachers, school directors, pedagogical advisors ; FGD ASL Committee ; KII DG Qualité et normalisation ; FGD NECS staff</p>	<p>14. In general, various activities held with participants revealed that ASL has generated a passion for reading among students. Classroom observations showed how children in both 1st (CI) and 2nd (CP) grades were enthusiastic to participate in reading exercises. (C2.37, C2.38, C2.39)</p>
<p>C2.38. Students read the writing on the board without the teacher asking them. Reading becomes more and more spontaneous for certain students.</p> <p><i>“I see progress each time I assess my students. The kids themselves want to be assessed.” (FGD, CI & CP Teachers)</i></p>	<p>CI/CP Reading lesson observations ; Student exercise ; KII/FGD with teachers</p>	
TEACHER TRAINING AND SUPPORT		
<p>C2.39. Participants identified a number of the training's strengths: the availability of teaching and learning materials (teachers), the existence of a reading expert and the training content (Pedagogical advisors).</p>	<p>KII/FGDs with teachers, pedagogical advisors</p>	
<p>C2.40. Many teacher recognized that the ASL training helped them to improve their language skills.</p>	<p>KII/FGDs with teachers</p>	<p>15. In-service teacher training is one of the contributing factors to improving teacher performance in implementing ASL as well as the improvement in student skills. Nonetheless, findings revealed inadequacies such as when training was scheduled and its short duration. (C2.40, C2.41, C2.42, C2.43, C244)</p>

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p><i>"Thanks to the training, I learned to understand Hausa better and it's become easier for me to teach" according to a teacher in Zinder.</i></p>		
<p>C2.41. Teacher training used to last 3 days and has been extended to 5 days. Including schools directors in the trainings promotes improved teacher supervision and continuity in the case of teacher absence. Some teachers and pedagogical advisors find the number of days dedicated to the ASL teaching strategy to be insufficient.</p>	<p>KII NECS Education Specialist; KII/FGD teachers, Pedagogical Advisors</p>	<p>16. Despite the obvious technical value added, NECS efforts to provide ongoing support to teachers has been seen by some as a constraining process for teachers. (C2.45, C2.46, C2.47, C2.48, C2.49)</p>
<p>C2.42. Training follows a cascade training model (training of trainers) so that information can be shared by language and so as to involve various stakeholders. Education coordinators along with the ASL Committee and reading experts (Readsters/STS) train inspectors and pedagogical advisors. The inspectors and pedagogical advisors, with the support of the education coordinators and ASL Committee members, then train and support school directors and teachers.</p>	<p>KII Former NECS COP</p>	
<p>C2.43. The majority of teachers interviewed said that project poorly chose when to hold trainings. They preferred that it take place during vacation time rather than at the beginning of the school year.</p>	<p>KII/FGDs with teachers</p>	
<p>C2.44. A small number of teachers admitted that they felt overburdened by the ASL reading program which has very clear steps to follow from the beginning to the end. It's possible that other teachers share this sentiment as well.</p>	<p>KII/FGDs with teachers</p>	
<p>C2.45. Less than half of teachers expressed that the amount of support was rather too intense with a lot of people involved and at various levels. Teachers felt that the NECS project lacked confidence in their abilities. "The [NECS] are bothersome. Every week they ask us to send our weekly lesson plan. The project doesn't trust us. They catch you for the smallest things 'Last week, weren't you on lesson 18? Why haven't you finished it yet?'"</p>	<p>KII/FGDs with teachers ; KII Directors</p>	
<p>C2.46. At least two schools, teachers complained of having to send in their assessment results to inspections instead of having the Pedagogical Advisor come to them as had been planned.</p>	<p>KII/FGDs with teachers</p>	
<p>C2.47. Other teachers recognized the added-value of the support provided and the usefulness of follow-ups. One teacher even maintained that, "thanks to this support, I improved my understanding of the language and my desire to teach." (Zinder)</p>	<p>KIIS with teachers</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
C2.48. A small number of teachers clearly criticized NECS for not providing compensation and allowances for their tasks.	KIIS with teachers	
EQ. 3. IN TERMS OF SCALABILITY, WHAT ARE THE COMPARATIVE ADVANTAGES OF THE ASL APPROACH AS COMPARED TO THE OTHER READING APPROACHES IN NIGER?		
C3.1. Throughout Niger several competing innovative approaches are being implemented to improve students' reading skills. Among them are ASL (NECS), ELAN and APS (within bilingual schools, i.e., la Réforme).	Document review; KIIS with NECS MEP representatives; Scalability Work Session	<ol style="list-style-type: none"> 1. There are significant differences within the reading methodologies that are being implemented in Niger. While ASL uses an explicit methodology that guides teachers step by step throughout the teaching of a lesson, APS and ELAN are based on competencies but without clear instructions for teachers as to how to teach the lesson. (C3.1., C3.2., C3.3.) 2. APS, ELAN and ASL all target the same reading competencies: learning letters, recognizing syllables, and reading words and sentences, yet they invert the process. APS and ELAN begin from sentences and then move towards coding, while ASL begins with decoding and then moves towards reading sentences. In addition, ASL systematically practices vocabulary and comprehension development with students. (C.3.3., C.3.4., C.3.5, C.3.6.) 3. The MEP should consider integrating ASL methods within APS and ELAN as they all target the same learning competencies/skills. The <i>Programme d'urgence</i> in the Tahoua region provides a good example of how ASL might be integrated. ASL offers value added in providing teachers with an explicit teaching and learning method as well as in addressing vocabulary development and reading comprehension. (C.3.3., C.3.4., C.3.5, C.3.6., C.3.13) 4. Convincing evidence on the effectiveness of the various innovative reading programs is not yet
C3.2. These innovative programs are using different approaches and methodologies. The bilingual schools use l'APS (<i>Approche par la situation</i>) based on students' experiences. ELAN is implementing an accelerated approach to reading and writing within multilingual contexts; the approach is known as « L'apprentissage rapide de la lecture » [an Accelerated Reading Approach] even though it is being used within formal classes throughout the entire year. Concern is also implementing ELAN's ARL method. NECS using l'ASL (<i>apprentissage systématique de la lecture</i>) [<i>Systematic Reading Approach</i>] that corresponds with an understanding of reading as a linguistic code activity.	Document review; KIIS with NECS, STS, MEP Representatives ; KII Concern ; Scalability Work Session	
C3.3. ASL, APS and ELAN all target the same competencies. Even so, the ASL teacher follows a systematic standardized step-by-step teaching/learning process in order to meet these reading competencies whereas the APS and ELAN teachers target reading competencies without a specific process (the exact process varies from one teacher to the next).	Document review; KIIS with NECS, STS, and MEP representatives	
C3.4. NECS' ASL is based on teaching sound-letter correspondence and decoding in order to read words, sentences and finally reach comprehension. APS and ELAN, on the other hand, start by reading sentences and words in order to discover sounds, letters and syllables.	Document review; KIIS with NECS, STS, and MEP representatives	
C3.5. All of the innovative reading approaches in Niger include the teaching of letters and words, and thus, decoding.	Document review; KIIS with NECS, STS, and MEP representatives	
C3.6. NECS' ASL approach incorporates more sessions focused specifically on vocabulary development, comprehension questions	Document review; KIIS with NECS, STS	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
about a text read as well as a read-aloud text, and integrated student performance assessments.		available. Some studies have attempted to understand the effects of various programs on student performance but the misalignment between the studies' timeline and the implementation of various projects limits conclusions that may be drawn from these studies. (C3.7., C3.8., C3.9.)
C3.7. In 2015, the Ministry performed a comparative study on innovative reading programs and showed that 1st graders (CI) in NECS schools performed better at reading letters than 1st graders (CI) in the bilingual, ELAN and Concern schools.	Document review: Rapport de l'évaluation des innovations pédagogiques conduites au Niger ; KIIs with la Direction de l'évaluation du MEP, NECS Education Specialist	
C3.8. Due to the cumulative delays in implementing ASL, the 2015 comparative report only took into account the task of 1st graders (CI) reading letters within the NECS schools. The study could address only 3 months of ASL implementation.	Document review: Rapport de l'évaluation des innovations pédagogiques conduites au Niger ; KIIs with la Direction de l'évaluation du MEP	5. Although ASL has been well received within the regions visited, as well as at the departmental and school level, its implementation largely occurs outside of governmental structures, making it expensive and difficult for a potential scaling up unless the implementation model is revisited. (C3.10. C3.11., C3.12. ; C3.15)
C3.9. Convincing evidence on the effectiveness of the various innovative reading programs is not yet available. In the case of NECS, April 2018 data are the first that assess ASL in second grade (CP). For ELAN, the implementation zone is very small and does not allow for generalization. In regards to APS, a study focusing on grade 1 (CI) and grade 2 (CP) reading outcomes has not yet been conducted.	Document review; KIIs with NECS et MEP representatives	6. In terms of scaling up ASL, even without solid evidence, the ASL methodology is seen as effective and relevant. Notwithstanding, several critical challenges need resolution, such as the Ministry's decision, appropriation of funds, and incorporating good ASL practices within the Reform program. (C3.14, C3.15).
C3.10. APS and ELAN are institutionalized within the MEP and are implemented by MEP entities.	Document review; KIIs with NECS et MEP representatives	
C3.11. ASL, implemented by NECS, operates largely outside of MEP, for instance, Pedagogical Advisors and Inspectors receive allowances for gas, per diem, hotel stays.	KII/FGDs with NECS, MEP Representatives, Pedagogical Advisors, IEPs, DDEPs et DREPs	
C3.12. Preliminary results from the scalability checklist discussed during an ASL work session show that stakeholders find the ASL approach to be credible, well regarded and well adapted to Niger's realities.	KII/FGDs with NECS, MEP representatives, Pedagogical Advisors, IEPs, DDEPs and DREPs, teachers	
C3.13. The Tahoua Region's DREP was inspired by his region's experience with ASL and declared a « programme d'urgence » [an emergency program] in the region in order to improve students' reading performance in 3rd thru 6th grades (CE to CM2) using several elements of the ASL method (ducklips, stamping, etc.). In the end, the Ministry adopted this program as a national remediation program, even though they left teachers the choice of methods used.	KIIs with Tahoua DREP, Maradi DDEP, Maradi Pedagogical Advisor, Zinder DREP, the Secrétaire Générale of MEP, le DG de la qualité et la normalisation	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
C3.14. In regards to a potential scaling up of ASL, during the work session with representatives from the Directions de l'IFIC [Pre-Service and In-Service Teaching Training] and Curricula, ASL Committee, Aide-et Action, NECS, USAID and the SG, participants agreed on a number of opportunities that scaling up ASL might offer to the education system: 1) teaching children to read within a short time period; 2) scripted guides that take into account teachers' low qualifications, 3) ASL responds to the needs of the population and aligns with current policies (PSSEB).	ASL Scalability Work Session	
C3.15. Nonetheless, this same group identified a number of concerns related to potentially scaling up ASL: 1) lack of solid evidence, 2) need to mobilize funds, especially for thick teachers' guides, 3) issue of how to integrate ASL without replacing other existing reading initiatives, 4) need for open communication between Ministry officials, NECS management and the funder, 5) urgent need for the Ministry's decision as to which good practices will be chosen in order to end speculation.	ASL Scalability Work Session	

EQ. 4. WHAT TYPES OF CHANGES ARE VISIBLE IN NECS SCHOOLS AND COMMUNITIES?

CHANGES VISIBLE AT SCHOOLS

C4.1. The majority of primary education inspectors and school directors recognize improved functionality of school governments since the beginning of NECS. These participants underline an improved dynamic within the group due to capacity building sessions dedicated to trainings on how to develop action plans. According to them, the school governments now actively participate in school management through organization inter-grade sports competitions, school celebrations and in fundraising. « When the teacher is absent, the school government ministers take care of their classmates. They also are responsible for school cleanliness, for instance, the Hygiene Minister manages cleaning the courtyard and bathrooms. They also manage safety in taking care of conflicts that arise when students fight among themselves.» (School Director/Tahoua)	KIIS with PFD/CGDES, NECS staff, IEPs, school directors and teachers, Pedagogical Advisors, FGD with School governments	1. In general, analysis of both field visit observations and interviews at the central and regional levels reveal positive changes related to NECS activities after 6 years of implementation within the majority of schools and communities. At the school level, various changes have been identified and they manifest themselves in various ways often dependent upon the category of stakeholder. Introducing ASL within traditional and bilingual schools has led to new experiences for NECS schools. In addition to more general changes at the school, children and even teachers have discovered a more adequate reading learning environment. (C4. 5 ; C4. 6 ; C4. 7 ; C4. 8 ; C4. 9)
C4.2. While in the field, it was noted, that not all NECS schools' school governments function at the same level. The majority of the school governments visited are still somewhat reticent and are still getting used to their roles/responsibilities as they were newly created. Example: the Boudé school government began this school year (2017-	Field observations, FGDs with school governments in all 4 regions of the sample	2. In regards to capacity building for student governments, it's undeniable that NECS has planted seeds of change. At the same time, the original concept of teachers providing regular guidance to school governments has not been

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
2018) and children are not yet very clear about what is expected of them.		systematically followed, and this has reduced their effectiveness. (C 4.1 ; C4.2 ; C4.3)
<p>C4.3. It was originally conceived that teachers would provide guidance to school governments. Yet, at the school level, the team observed that the majority of school governments are left to their own devices, even though only a small minority of teachers recognized this.</p> <p>“We always ask the ministers to stop and see us at our homes to speak with us about their student government roles but they never do...” (Teacher/Tillabery)</p>	Field observations, FGD with school governments, KIIs with teachers and School directors	3. The NECS project has strengthened relationships between educational representatives of MEP at the regional level, notably located at the inspectorates, through the initiation of a technical assistance and monitoring system. This has led to a coming together of primary school support institutions and schools. At the same time, it bears mention that some teachers perceive these closer ties as increasing pressure on teachers. In addition, this bringing together of regional and school-level actors also entails strengthened solidarity among teachers through mini-CAPEDs (teacher discussion groups) dedicated to helping teachers support one another in implementing ASL. (C4. 4 ; C. 12)
<p>C4.4. There were perceptible positive changes in the relationship between inspectorates and schools with a greater frequency and a diversification in joint supervision, technical support and monitoring visits that bring together the departmental inspectors, pedagogical advisors, CGDES Focal points and SCOFI (both monthly and quarterly).</p> <p>“If NECS has succeeded in its activities, it’s due, in part, to their strong presence at the school level through our various missions.” (DDEP/Zinder)</p> <p>This new presence has reinforced the educational authorities within the schools, however, this is not perceived as positively by the majority of teachers who say they feel they are being watched on a daily basis.</p> <p>“During the same month, we may be visited by the Pedagogical Advisor who comes on a monitoring mission and who also has to do classroom observations or his mini-assessments, and then also have a visit from the Inspector or maybe even a visit from the DDEP.” (Teacher/Tahoua)</p>	KIIs with DREPs, DDEPs, IEPs, Pedagogical Advisors, SCOFIs, PF Départemental CGDES, IAENF, Directors and teachers	4. Capacity strengthening activities and NECS awareness raising initiatives for community structures that support schooling have led to a new direction in school engagement. Communities are more interested in supporting schools with some of the most compelling illustrations being how organizations are able to better plan and implement their infrastructure preparations for the new school year. In addition, these organizations manage conflicts and lead pre-enrollment and girls’/boys’ schooling campaigns. In addition, there seems to be greater women’s involvement within school-related community structures. (C4. 9 ; C4.10 ; C4.11 ; C4.16 ; C4.17 ; C4.18 ; C 4.23 ; C 4.24 ; C 4. 25 ; C 4. 26 ; C 4. 32 ; C 4. 33)
<p>C4.5. The majority of children encountered during field visits (classroom observations in 1st (CI) and 2nd (CP) grades) displayed a great motivation to read and to explore the written word when they see it in their immediate surroundings. In addition to observations, the near totality of teachers and school directors said that these important changes began with the implementation of ASL and public reading sessions (take place in the school courtyard).</p> <p>“Before they used to really love gym class activities, but now they prefer reading to that...Once you mention reading you see the joy on their faces...Some even want to keep reading until evening time...” (Teacher/Tahoua)</p>	KIIs with school directors, teachers, NECS staff, IEPs, Pedagogical advisors. Document review: Project activity reports	5. A new environment has developed in classrooms due to the signing and adoption of the Code of Good Conduct by teachers and school directors. At the same time, discussions identified that not all signatories were aware of the code’s contents, even if they publicly declared their commitment. Interviews conducted at the regional level also revealed that NECS sensitizations with organizations such as the School Mothers’ Associations (AME), and in return, the awareness
<p>C4.6. The availability of teaching and learning materials within the classrooms represents a change in the school setting. In almost all of the schools visited, there was one book available for every two</p>	Reading class observations, KII with teachers and with school directors, FGD with NECS Staff, Education specialist	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
students as well as a teacher guide, which is also a new teaching assets now available in the classroom.		raising the AMEs did within communities, has led to improvements in the number of girls' attending schools during the enrollment period. (C4.13 ; C4.14 ; C4.15)
<p>C4.7. Almost all of the classrooms visited have posters on the walls that display the alphabet in local languages as well as provide decorative illustrations.</p> <p>"The posters and the colors have really attracted students...I have to say that they didn't know that before..." (School Director, Tahoua)</p>	KII with teachers, school directors, Pedagogical Advisors, IEPs	6. There were differences in levels of community commitment and participation depending upon the activity. Findings showed that there were differences between men and women's participation in adult literacy activities. There were also differences noted between communities with NECS schools. These same differences between organizations also related to their understanding of their roles and responsibilities as well as limitations in writing up minutes from meetings. (C 4. 19 ; C 4. 20 ; C 4. 22 ; C 4. 25 ; C 4. 27)
<p>C4.8. With NECS and specifically, with ASL, there has been a "regaining of trust between teachers and students" as the Tahoua DREP explained. He shared that in many cases, the project has been able to help teachers to "communicate better with students." Reading class observations, however, indicated that it's only a minority of teachers that are able to achieve this level of trust with their students.</p>	Reading class observations, KIIs with Tahoua DREP, School directors and teachers, Pedagogical advisors	
<p>C4.9. Teams observed the presence of school enclosures made of hedges put into place by community support organizations (generally by the School Management Committee – CGDES – or school governments) in almost all the schools visited. According to the majority of inspectors and School Management Committee Department level representatives, this change is due to NECS awareness raising activities with organizations and community members.</p> <p>"Before, our school was a thruway...All the animals and townspeople would walk through the school courtyard in order to go into the village or to the fields...Now, thanks to the efforts of these organizations, the school is more or less protected." (Community member, Zinder)</p>	FGD with community members, IEPs, PFD/CGDES, NECS staff, School Management committees (CGDES)	7. With the establishment of village reading clubs as well as organized public reading sessions, NECS has been able to initiate new community involvement focusing on reading that favors the development of a literate environment for children. Indeed, there have been changes in the sorts of traditional activities held within communities. (C 4. 5 ; C 4. 20 ; C 4. 21 ; C 4. 28)
<p>C4.10. At all of the schools visited, the evaluation team observed straw hut buildings constructed by community organizations for the purpose of providing remaining classrooms. At 5 of the 20 schools within the sample, these same organizations had also constructed mud brick lodgings for teachers. In addition, interviews with School Management Committees (CGDES) and community members indicated that NECS awareness-raising sessions had made organizations aware of the importance of these straw huts.</p>	School observations, FGD with Community members, PFD/CGDES, School Management committees (CGDES), Teachers, School directors	8. ASL's use of local languages within schools alongside the beginning of adult literacy classes for parents within the community, has led to new relationships between parents and students. (C 4. 31)
<p>C4.11. At both the local (IEP, PFD/CGDES, school directors) as well as at the central level, participants shared that they had gained awareness of the importance of advanced preparations for the opening of the school year (building make-shift classrooms, cleaning school courtyards, etc.). Focus groups with communities also demonstrated how community</p>	FGD with Community members, PFD/CGDES, School Management committees (CGDES), Teachers, School directors	9. Discussions with all education stakeholders at the central and regional levels, as well as the implementing partners unanimously recognized the relevance and the usefulness of the mentoring program. It's clear that mentoring may be an excellent strategy for supporting students with socio-economic and school challenges.

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>members prepare to welcome teachers and students in improved conditions.</p> <p>“It’s the PTA that manages the cleanliness of the school. For instance, each year starting on September 15th, they hold a preparatory meeting to clean the courtyard for the opening of the school year.” (School director, Tahoua)</p>		<p>Nonetheless, because of misunderstandings between the project and mentors, the activity did not deliver the long-term expected results. Several mentors leaving the program didn’t allow for continuous support to selected mentorees. (C 4. 29 ; C 4. 30)</p>
<p>C4.12. NECS put into place Mini-Teacher Instruction Groups (CAPED) that occur at the school level that promote « assistance between teachers” with the guidance of inspectors (les IEPs) or Pedagogical Advisors about various aspects of teaching ASL lessons.</p>	<p>KIIS with DDEPs, IEPs, Pedagogical Advisors, teachers and with school directors</p>	
<p>C4.13. Introducing the Code of Conduct at NECS Schools has led to changes in where students sit within the classroom. Classroom observations demonstrated that girls and boys sit side-by-side, a practice that did not happen prior to NECS, according to the majority of school directors and teachers interviewed. The Code of Conduct and its implementation led to schools replacing single-sex rows of students with mixed rows.</p> <p>“The Code of Conduct is an asset for both students and teachers as it has improved learning conditions.” (DDEP/Konni)</p>	<p>Reading class observations, KIIs with NECS staff, Pedagogical Advisors, IEPs, School directors, teachers</p>	
<p>C4.14. Even though the Code of Conduct seems to favor “visible” changes at the school/classroom level at NECS schools, analysis showed that some teachers signed the document without having read it or without being entirely in agreement with its articles. Example: A teacher in a bilingual school in Tahoua was not able to respond to questions about the Code of Good Conduct without reading the document. Another teacher in Zinder said that he took only a minute to review the document, sign it and then hand it in to the School director...</p>	<p>Reading class observations, KIIs with teachers and with school directors</p>	
<p>C4.15. Almost half of the student body at all 20 schools visited was made up of girls. Out of 10 students, 4 were girls, or 44% of the total sample of schools. This demonstrates a fairly good recruitment of female students at the beginning of the school year. At the same time, all of the IEPs, SCOFs, school directors and teachers agreed that there have been real positive changes in enrolling girls, due in large part to the awareness raising efforts of the School Mothers’ Associations (AME), PTAs and School Management Committees (CGDES) with the encouragement of NECS.</p>	<p>School observations, KIIs with IEPs, SCOFs, teachers and with school directors, School Mothers’ Associations (AME), PTAs, Community members</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>C4.16. In all of the schools visited, evaluation teams identified general action plans with School Directors that centralize the action plans of all of the other organizations. According to interviews with teachers and School Management Committees, this hadn't been the case prior to the project. Inspectors also touched on this point during interviews and how they find it to be one of the most successful activities undertaken by NECS.</p>	<p>School observations, KIIs with PFD/CGDES, School directors and teachers</p>	
CHANGES VISIBLE WITHIN COMMUNITIES		
<p>C4.17. Even though all of the stakeholders at the regional level (DREP), departmental level (DDEP) and a minority of IEPs present at the community-level recognize generally that one of the fundamental challenges to education in Niger is the lack of community engagement in schooling, field visits demonstrated that there is a reasonable level of community participation at the schools involved in the project.</p> <p>“Even if in our approach, we have always begun by working with the traditional authorities, we’ve noted and we recognize that up until now, communities are not yet prioritizing school. It’s the fundamental problem in Niger...Generally, there isn’t any support or technical supervision provided by communities for what happens at school...Through our joint monitoring missions and exchanges with communities or better yet, with parents at the NECS schools, we’ve noticed a difference... There, school is beginning to interest communities.” (DREP, Tahoua)</p>	<p>KIIs with DREPs, DDEPs, IEPs, School directors and teachers, FGDs with community members</p>	
<p>C4.18. Almost all of the school directors and teachers at NECS schools, along with the Department level School Management Committee (CGDES) point people, recognize that there’s improved community engagement since the beginning of the project. They also note parents’ heightened interest for their children’s studies through ASL and accompanying adult literacy efforts.</p> <p>“Parents take more and more of an interest in school...They see that their children are more comfortable and that they read at home and that does them good.” (IEP, Tahoua)</p>	<p>KIIs with PFD/CGDES, IEPs, DDEPs, School directors and teachers</p>	
<p>C4.19. Field observations demonstrated, however, that community engagement varies in intensity from one place to another. For instance, teams remarked that turnout for focus groups was not the same between one school and another, something that participants noted as well. “In Souboudo it’s difficult to gather people for a meeting but in other villages, we’re really satisfied by the community’s level of engagement.” (DDEP/Gouré/Zinder).</p> <p>Another example is a school in Tillabery, where the school director mentioned that there re conflicts within the village to the extent that the</p>	<p>School observations, KIIs with DREPs, DDEPs, PFD/CGDES, School directors and teachers, FGDs with PTAs, Mothers’ Associations (AME), School Management committees (CGDES), Community members, parents</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>community cannot come together within a single organization. According to him, the village functions as two factions and complicates large gatherings, like general assemblies or confirming action plans. He would have also preferred that NECS work directly with the community rather than passing through the school.</p>		
<p>C4.20. The existence of village library trunks within communities (since 2014) has changed the quality of life for children and parents and has led to an evolution towards a literate environment for children. At the same time, communities and adult literacy inspectors have different opinions about the frequency with which communities use these books and library trunks.</p>	<p>KIIS with IAENFs, community members, School directors ; KII with Former NECS COP ; Document review (Project quarterly and annual reports)</p>	
<p>C4.21. Public reading sessions with parents, as well as the production of written materials, and also reading clubs and public announcements are also visible changes according to Adult literacy inspectors (IAENF), school directors, department inspectors, IEPs and community members. All of these stakeholders spoke highly about these changes as one of the most positive aspects of NECS' reading activity.</p>	<p>KIIS with IAENFs, DDEPs, IEPs, FGDs with community members, School directors</p>	
<p>C4.22. Participants observed differences between men and women's frequencies of book borrowing. According to Adult literacy inspectors, women are more actively involved in literacy efforts than men, especially in participating in public presentations as part of reading clubs.</p> <p>Nonetheless, during the exercise conducted with grade 1 (CI) and grade 2 (CP) students, when asked about who reads with them at home, many identified that they read mainly with their older brothers and sisters who are in middle school.</p> <p>"There are more women who borrow books and read them with their children – they read them with their children at home and that's very motivating... Things are really starting to change." (IAENF/Tillabery)</p>	<p>KIIS with IAENFs, FGD with Community members</p>	
<p>C4.23. According to school directors, School Management Committees (CGDES) and the Department-level Point of contact for School Management Committees (CGDES), participants observe a good level of financial engagement within communities in order to respond to school problems. According to these same sources, this is due, in part, to awareness raising activities that NECS conducted with school-related community structures. Another aspect that was revealed, for example, is that parents make in-kind contributions at the end of the</p>	<p>KIIS with IAENFs, PFD/CGDES, School directors, FGD with Community members ; Document review (Rapport de synthèse des évaluations des structures)</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>harvest coinciding with the beginning of the year in order to take care of eventual needs arising at the school.</p> <p>“It’s always the NECS schools that have a better financial engagement during our departmental School Management Committee meetings [<i>Fédérations Communales des CGDES</i>].” (<i>Pedagogical Advisor, Maradi</i>)</p>		
<p>C4.24. Parents demonstrate improved participation in school-related organizations’ general assembly meetings. According to a good number of School Management Committee (CGDES) presidents and Department-level Points of contact for School Management Committees (CGDES), this is a major change that speaks to the new dimension of community school management.</p>	<p>KIIS with PFDs/CGDES, School directors, FGDs with Community members</p>	
<p>C4.25. Even if it’s a minor tendency within interviews, findings show that discussions with inspectors, school directors and community members speak to a remarkable change in women’s engagement in school-related meetings. Moreover, some Points of contact for School Management Committees (CGDES) agreed with this observation making comparisons between NECS communities and those without NECS schools.</p> <p>“Since NECS came to our village, the community is engaged in school activities, especially women who have stepped forward in regards to all of the awareness raising activities... There are many more of them present at meetings.” (<i>Teacher/Maradi</i>)</p>	<p>KIIs with PFDs/CGDES, School directors, FGDs with Community members</p>	
<p>C4.26. Participatory school management organizations (PTAs, Mother’s Associations (AME), School Management Committees (CGDES) are active and work closely with school directors and teachers. Interviews with these organizations as well as school directors identified that relationships between the school and community have improved since NECS began its activities.</p> <p>“At the Satchi school, the School Management Committee (CGDES), School Mothers’ Associations (AME) and the village chief continue to make other parents aware of their children’s attendance and they go to peoples’ houses to provide support.” (<i>DDEP/Tahoua</i>)</p>	<p>KII with DDEP, School directors and teachers, FGD with PTAs, School Mothers’ Associations (AME), School Management committees (CGDES)</p>	
<p>C4.27. Even though the Points of contact for School Management Committees (CGDES) generally identified a strong level of community engagement as one of the remarkable changes at the community level, a good number of the DDEPs and IEPs continue to see certain weaknesses within school-related community organizations, due largely to misunderstandings of their roles and responsibilities as well as limitations in producing written minutes from meetings.</p>	<p>KII with DDEP, PFD/CGDES, IEP, FGD with School Mothers’ Associations (AME), PTAs, School Management committees (CGDES), NECS M&E Specialist</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>“One of the weaknesses that I’ve noted during my supervision visits is that NECS should place more emphasis on training members of school support organizations, make them even more aware...As long as the structures themselves cannot write the agenda or produce minutes from their meetings, it will be difficult to really speak of any change.” (DDEP, Tahoua)</p>		
<p>C4.28. All of the departmental inspectors, the IEPs, school directors, pedagogical advisors, and teachers recognized that the “Public Reading” activity is a great example of change at the community level. Moreover, during FGDs with community member, they widely identified this activity as the one that made the greatest impact on them.</p> <p>“Because of the public reading sessions, many parents and former students have decided to return to school...And thanks to that, recruiting 1st graders (CI) is much easier since NECS began its awareness raising activities.” (FGD with community members, Maradi)</p>	<p>KII with DDEPs, Pedagogical Advisors, PFD/CGDES, IEPs, school directors, FGDs with community members</p>	
<p>C4.29. IEPs, school directors, teachers and pedagogical advisors all identified at-risk students improving their school performance as the greatest change due to the mentoring program, which they noted benefitted from strong community commitment. Indeed, it’s community members who volunteer to be mentors in order to support these students with difficulties in school.</p> <p>“In my class, three students had gotten into the habit of not concentrating well during lessons but thanks to their mentors, we learned that these kids spent a lot of their time in houses in the village with TVs and that they returned home late at night. It was the mentor who spoke with these children’s parents to obtain this information and to insist with parents to no longer allow them to do so.” (Teacher, Zinder)</p>	<p>KIIS with IEPs, Pedagogical Advisors, School directors and teachers, FGDs with community members and mentors ; FGD with Aide et Action ; Document review: NECS project activity reports ; NECS Mid-term evaluation report</p>	
<p>C4.30. Notwithstanding, the mentoring program slowed down in its activities because a number of mentors resigned when they weren’t paid for their tasks. Moreover, almost all of the DDEPs, IEPs and Pedagogical Advisors pleased so that the project would plan to identify other motivations or distinctions for mentors. For this reason, interviewees identified the mentoring program as the activity that succeeded the least.</p> <p>“Mentors abandoned the program along the way but it’s an activity that has a lot of promise if they’re able to find people who can be engaged from the beginning to the end.” (Pedagogical Advisor, Tahoua)</p>	<p>KIIS with IEPs, Pedagogical Advisors, School directors et teachers, FGDs with community members and mentors,</p> <p>KII with l’Inspecteur de Niamey I (Ancien Directeur de la scolarisation) ; FGD with Aide et Action ; Document review (NECS project activity reports) ; NECS Mid-term evaluation report</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>During interviews at the central level, this same idea arose in almost all discussions. Inspectors and directors working within the MEP clearly identified their desire to see some sort of support provided to mentors either from the project or from the community.</p>		
<p>C4.31. During interviews, the majority of IEPs and pedagogical advisors recognized how ASL “serves as a link between the school and home because it takes place in local languages and is accessible to parents due to their literacy.” This change was made possible through ASL and adult literacy initiatives.</p> <p>During almost all interviews, from the central to the local level, interviewees continually identified as a major change how through NECS, schools became “the village’s school” rather than the “school in the village.”</p>	<p>KIIS with IEPs, Pedagogical Advisors, School directors and teachers, FGDs with community members, NECS staff, Education Officer USAID/Niger</p>	
<p>C4.32. Through focus groups with community members, PTAs, School Mothers’ Associations (AME), School Management Committees (CGDES) as well as interviews with school directors, teachers and inspectors, the majority of participants argued that school support organizations play a central role in managing conflicts as well as addressing children’s school attendance.</p> <p>“The biggest change in the community that I’ve noticed is parents becoming conscience of the importance of respecting school time so that children succeed in their studies.” (Pedagogical Advisor, Zinder)</p>	<p>FGDs with community members, avec PTAs, School Mothers’ Associations (AME), School Management committees (CGDES); KIIs with Inspectors, Pedagogical Advisors, School Directors and teachers</p>	
<p>C4.33. Through focus groups with Mother’s Associations (AME) and with Points of contact for School Management Committees (CGDES) [PFD/CGDES] as well as with school directors and teachers, stakeholders identified positive changes due to NECS awareness raising about girls’ and boys’ school enrollment. Almost all stakeholders informed the evaluation team of the important role that School Mothers’ Associations and Mother educators [les mères éducatrices] have played in organizing pre-enrollment campaigns, including door-to-door canvassing to discuss the importance of school enrollment with fellow mothers. Example: In Sabar, before June 15th of the current academic year (2017-2018), the school director had already recruited 1st grade (C1) students for the following year. (School Director, Maradi)</p>	<p>FGDs with community members, PTA, School Mothers’ Associations (AME), School Management committees (CGDES); KIIs with Inspectors, Pedagogical Advisors, School directors and teachers</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
EQ. 5. TO WHAT EXTENT DID THE PROJECT SUCCESSFULLY TARGET GIRLS?		
<p>C5.1. Since 2013, NECS has organized more than ??? training and awareness raising sessions focusing on gender with various school and community actors. These sessions allowed teachers and community members, including PTAs, Mother's Associations and School Management Committees (CGDES) to clarify their understanding of major gender concepts, particularly within the Nigerien context. In total, 854 teachers and supervisors, of whom 374 are women, were trained in different gender-related modules.</p> <p>In parallel, the SCOFI point people for the department-level inspectorates (DDEP) and community-level inspectorates (IEP) also received training about gender issues in order to be able to lead the same training with the Mother's Associations (AME).</p> <p>“After trainings received the project, we are going to work with the School Mothers' Associations through information and awareness raising sessions about gender...They will then represent us in the field...In turn, they will work with other mothers to raise consciousness about the important of schooling for girls.” (KII with SCOFI/Tahoua)</p>	<p>Document review : 2013, 2014, 2015 Quarterly and annual reports ; KIIs with teachers, school directors, SCOFIs ; FGDs with School Mothers' Associations (AME)</p>	<p>1. Despite changes to project objectives between NECS and NECS+, findings show that gender has always been at the heart of project activities within both communities and schools. A series of trainings, implemented using a cascade (Training of trainers) approach, were led with SCOFI representatives, Pedagogical advisors, school directors and teachers. Generally, stakeholders have gained increased familiarity with important gender and equity concepts. The last step in the training process involved School Mothers' Associations (AME) which aims to increase their engagement and promoting girls' schooling within their respective communities, even though the situation may often be discouraging. They have a pretty good grasp of their roles and responsibilities towards other women. While it's one thing to convince an organized group of women who are already involved with a governmental structure it's another to convince an entire community already steeped in its socio-cultural and religious realities. (C5. 1 ; C5. 4 ; C5. 5 ; C5. 6 ; C5. 7 ; C5. 8 ; C5. 9 ; C5. 10)</p>
<p>C5.2. Field observations and interviews within 8 “Hard” schools within the sample allowed for the observation that amenities (functioning latrines for girls) did, to a certain extent, contribute to improving girls' enrollment during recruiting. Almost all of the school directors of “Hard” schools that completed the « school observation checklist » and held interviews with the evaluation team shared the same opinion.</p> <p>Analysis of data from school observation checklists, of which 9 were “hard” schools, show that 46% of students were girls, so above the average of 44% of girls found amongst all 20 schools.</p>	<p>School observations ; KIIs with teachers, school directors, SCOFIs ; FGDs with School Mothers' Associations (AME)</p>	<p>2. IMAGINE's heritage has clearly contributed to improving girls' enrollment and girls' attendance at “hard” NECS schools. Even if it's not an exclusive factor of girls' enrollment for 1st grade (C1), it's undeniable that “Hard” schools offer an environment with better amenities for girls, especially with separate latrines, compared to what is available in the majority of “soft” schools. Based on observations and data analysis, a preliminary conclusion of this evaluation is that school infrastructures that are designed to account for girls' particular needs may provide a way to attract and retain girls at school. (C5. 2)</p>
<p>C5.3. Gender issues are also visible in girls' participation within school government management where girls occupy ministerial positions related to SCOFI or hygiene. Moreover, it was noted that almost all of the school governments reflect gender parity with 3 girls/3 boys. In the majority of schools visited, teachers, school directors, as well as pedagogical directors reported that it's girls who ensure proper management of school activities more than boys.</p> <p>“In one school in the department of Magéria, it was reported that girls lead all the publically organized school activities and we see a real harmony between them and boys...” (Pedagogical Advisor, Zinder)</p>	<p>KIIs with SCOFIs, teachers, school directors, Pedagogical Advisors, FGDs with School Government officials</p>	<p>3. Among the results that attest to NECS' successful targeting of girls' education, school governments play a particular role. Girls and boys work side-by-side within this body which may help them to</p>

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>“It’s been observed that there’s been an increase in girls’ school attendance thanks to house visits by the Girls’ Schooling Minister along with the school director...which is an achievement of the school government.” (KII with SCOFI/Tillabery)</p>		<p>develop a sense of equity very early. The integration of girls within this governing body from a young age may help to change their way of seeing relationships with boys and, in the long term, may lead to a new generation with new mentalities. (C5. 3)</p>
<p>C5.4. According to teachers, school directors, SCOFI representatives and community members, most notably School Mothers’ Associations (AME) members, they are noticing a change in parents’ mentalities more and more. According to them, parents are allowing themselves to be convinced and to accept enrolling their girls in school thanks to NECS sensitizations. The majority of them agreed that certain parents are determined to see their children, and their daughters in particular, study beyond primary school.</p> <p>“Parents of children living in the countryside don’t want to enroll their girls in school but rather their boys. It’s with the advent of NECS that they understand the usefulness of girls attending schools...Men die and leave their families...A girl who has been to school will be much more useful.” (School director, Maradi)</p>	<p>KIIS with IEPs, SCOFIs, teachers, school directors, Pedagogical Advisors, FGDs with community members, School Mothers’ Associations (AME)</p>	<p>4. Beyond these more positive aspects, there are stakeholders that sound the alarm about risks and factors that weigh against gender objectives, specifically girls’ retention at school. Even if there is equity in girls’ access, the issue of retention and its multiple contributing factors remains. This situation provides pause for main stakeholders to ask questions about the real achievements of the project related to gender, especially when in certain communities, not all school-age girls systematically attend school. Few communities are able to openly recognize this black spot in gender sensitization outcomes within the community. (C5. 9 ; C5. 10 ; C5. 11 ; C5. 18)</p>
<p>C5.5. Almost all of the SCOFI representatives and school directors mentioned that there’s a clear difference between parents who now have a heightened awareness and those who haven’t participated in the awareness-raising sessions. This testifies to the strong results of the series of awareness-raising sessions that NECS has put into place with the SCOFI representatives within the IEPs. One of the SCOFI representatives in Tahoua said that even if there’s a small extent to which the communities and organizations have mentioned it, the skits have helped raise awareness for girls’ schooling and have contributed to increasing consciousness amongst parents.</p> <p>“Children’s education, especially for young girls, is much improved here. We go door-to-door and we share messages during ceremonies in order to advise parents. This had had a great effect...Parents understand the usefulness of schooling better and the importance of keeping kids at school, or even the negative effects of early marriage.” (SCOFI/Tahoua)</p>	<p>KIIS with IEPs, SCOFIs, teachers, school directors, Pedagogical Advisors, FGDs with community members, School Mothers’ Associations (AME)</p>	<p>5. In terms of noted findings, reservations about gender-related accomplishments are warranted. Within some communities, the fragility of gender outcomes is very perceptible. Based on the reservations of certain stakeholders, it’s easy to understand that parents who feel distracted from their beliefs and convictions might pull away and take their children out of school because it doesn’t really align with the practices found within community life. (C5. 21; C5. 22)</p>
<p>C5.6. SCOFI representatives have noted changes in School Mothers’ Associations at NECS schools through various monitoring/supervisory visit. They have observed that there is increased recognition of school’s importance for girls. In addition, the majority of school directors and School Management Committee (CGDES) secretaries general also brought up this point as indicative of the project’s major contribution to gender equity. They also spoke about seeing the “beginning of a mindset change” for parents.</p>	<p>KIIS with IEPs, SCOFIs, teachers, school directors, CP, FGDs with School Management committees (CGDES), community members, School Mothers’ Associations (AME), NECS staff</p>	<p>6. In general, the code of conduct that lays out gender-related rules at school has been well received by both central and regional stakeholders. Teachers and directors, who are the main focus of the code, expressed a great commitment to the central ideas within the document. Overall, exchanges with stakeholders at the central level (DFIC, DPSF) as well as the decentralized level (DDEPS, IEPs, SCOFIs, Pedagogical Advisors) show that the gender</p>

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p><i>“Today, the community is now conscious that if it needs a female health agent, like midwives, for example, that it should allow girls to pursue their studies which will benefit her, her family and her community.”</i> (FGD with School Management Committee (CGDES), Tahoua.</p> <p><i>“There has really been some progression... During our first visit, we had to go looking for people in the village so that they come meet with us. But, during our second visit, people were waiting for us at the school.”</i> (KI with SCOFI representative, Tahoua)</p>		<p>equity tools that NECS has developed have been well appropriated. An instrument like the code of conduct has revolutionized the school environment within NECS schools and led teachers and directors to agree to new inclinations to improve class practices in order to better integrate girls. Findings show that, to a good extent, teachers implement many of these practices. (C5. 12 ; C5. 13 ; C5. 14; C5. 15 ; C5. 16 ; C5. 17 ; C5. 19 ; C5. 20)</p>
<p>C5.7. According to School Mothers’ Associations (AME), School Management Committees (CGDES) and school directors as well as SCOFI representatives, the effects of the community awareness-raising sessions have garnered a new perspective of women, a way of seeing women, among the population.</p> <p><i>“Now women are more involved in decision-making. Prejudices the community had towards women have decreased due to awareness-raising by community organizations.”</i> (School Director, Tahoua)</p>	<p>KIIS with IEPs, SCOFIs, teachers, school directors, Pedagogical Advisors, FGDs with School Management committees (CGDES), community members, School Mothers’ Association (AME)</p>	<p>7. A review of quarterly and annual project reports and discussions with central and local level stakeholders reveal that many project activities have attempted to reach a large number of girls. This is the case with the mentoring program and the awards ceremony for the best female student. The project also developed many tools that aim to help better integrate girls into teachers’ classroom teaching and learning practices. These two activities, if well-structured and well-supported, may allow the project to reach a good number of at-risk and vulnerable girls as well as provide a good source of motivation for them. (C5. 23)</p>
<p>C5.8. School directors and teachers identified a strong level of engagement by mother educators and argued that it’s due to the leadership of School Mothers’ Association (AME) presidents that there has been a good level of girls’ enrollment at the beginning of the pre-enrollment period. According to the majority of them, as well as SCOFI representatives and the IEPs, and even some of the DDEPs, who also shared this view, the School Mothers’ Associations have used multiple channels to raise awareness among other mothers (religious and family ceremonies, door-to-door canvassing, etc.)</p> <p><i>“Ever since the gender sensitization, we observe that women recognize the importance of educating girls... They have even stopped making them work during the school year... There really has been a change since girls and boys do the same activities at home as well as at school.”</i> (FGD with teachers, Maradi)</p> <p><i>“It’s too bad that the former School Mothers’ Association president isn’t here. She left her position at the beginning of the year because she now lives in Niamey... She was very active and effective in mobilizing community members for discussion sessions.”</i> (KI, School director, Tillabery)</p>	<p>KIIS with IEPs, SCOFI, school directors, CP, FGDs with School Management committees (CGDES), community members, School Mothers’ Associations (AME), PTA</p>	
<p>C5.9. However, during focus groups, even if it was a small proportion of School Mothers’ Associations that admitted it, certain mother educators recognized that they often faced hesitation within the community as well as cases of school-leaving that did not make their pre-enrollment work any easier.</p> <p><i>“There are challenges to first grade (C1) student recruitment, especially among nomadic parents who continue to resist sending their children to school... we have</i></p>	<p>FGDs with School Management committees (CGDES), community members, School Mothers’ Associations (AME), PTA</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>tried multiple times to recruit 1st graders (CI) among the Peuhls and Tuaregs but without much success.” (FGD, PTA & School Mothers’ Association, Tahoua)</p>		
<p>C5.10. Field observations showed that there is a fairly decent amount of girls attending schools. Based on school enrollment statistics for the current school year provided by school directors, of 10 students, 4 are girls, or about 44% of the total school population within the schools sampled.</p>	<p>School observations ; KIs with School directors</p>	
<p>C5.11. Overall, interviews with the majority of pedagogical advisors, school directors, SCOFI representatives and community members, identify that girls’ access has reached its apex. Nonetheless, discontinuities are evident in terms of school completion and girls’ retention at school. At the same time, while statistics show satisfactory results in terms of girls’ enrollment, girls’ attendance and retention remain acute challenges.</p> <p>According to stakeholders, poverty, exodus, needs for tending the fields, and early marriage are the main factors that determine if a girl is going to continue attending school. Even if all of the focus groups with community members identified an increased consciousness about the importance of girls’ education, inspectors and directors expressed a different opinion.</p> <p><i>“In the village, even if it’s a bilingual school we haven’t really noticed real changes in girls’ enrollment despite all of the NECS awareness-raising activities... There are lot of school-age girls still in the village... You’ll see a parent with six girls who chooses to send two or three and keeps the others at home for domestic work... There are a lot of girls who stay at home... In addition, there is also a lot of relocation that takes place even in the middle of the school year... “ (CP Teacher, Tillabery)</i></p>	<p>KIs with DDEPs, IEPs, SCOFIs, School directors, Pedagogical Advisors, teachers</p>	
<p>C5.12. Promoting gender equity at school and within communities through gender-sensitive teaching and learning techniques has been a really important aspect of the NECS project. Through project reports and interviews with project staff, it is clear that the code of conduct is one of the key gender strategies employed by NECS. Signed by nearly 98% of stakeholders (specifically teachers and school directors), the content of the code of conduct (5 chapters and 26 articles) requires a major change in the gender situation at school. Through this document, teachers are called to treat girls and boys in the same way within the classroom.</p>	<p>FGD with NECS staff, KII with Former NECS COP; School observations ; KIs with School directors and teachers, Document review (Project quarterly and annual reports)</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p><i>"The code of conduct hasn't gone beyond the school. It has brought about change within teachers' activities. Before, they thought that it was simply a rule but now they know that it helps them to respect gender equity between girls and boys throughout school activities."</i> (Pedagogical Advisor, Maradi)</p>		
<p>C5.13. An interview with the NECS Point person at the Direction de la promotion de la scolarisation de la fille revealed that they have appropriated this instrument as an institution working on gender issues within the Nigerien school system. In the field, with the exception of 2 SCOFI representatives, all of the others expressed working closely with NECS school communities in order to ensure progress towards gender equity. Their perspective identifies an evolution within communities in regards to gender equity.</p> <p><i>"In NECS villages, thanks to awareness-raising, the issue of gender equity has been integrated... Social constructs and habits have been set aside, and today, it's expected that boys as well as girls do the same chores. »</i> (PF/SCOFI-Zinder)</p>	<p>FGD with NECS staff ; KII with Former NECS COP; School observations ; KII with the Point Focal NECS of the DPSF ; KIIs with School directors and teachers ; Document review: Project quarterly and annual reports</p>	
<p>C5.14. Analysis of interviews with pedagogical advisors, whose role is to support gender equity within the classroom, indicated that teachers are implementing a good number of the code's provisions within the classroom. Even if they recognized, to a certain extent, some hesitancy at the beginning, they unanimously stated that they have observed a good level of implementation of the code's principles. These same observations arose in conversations with the IEPs, the DDEPs and school directors.</p> <p><i>"In the NECS code of conduct, there's an article that I can't recall the number of, but it addresses equality between men and women. For me, this attacks religious beliefs and that's not appropriate... But generally it's good because it promotes good behavior."</i> (School director, Tahoua)</p>	<p>FGD with NECS staff ; KII with Former NECS COP, KII with Pedagogical Advisors ; School observations ; KIIs with School directors teachers ; Document review (Project quarterly and annual reports ; Note synthétique sur l'équité et le genre/Mai 2016)</p>	
<p>C5.15. According to the DDEPs, IEP, as well as the Pedagogical Advisors, teachers and school directors adopting the code of conduct has led to greater respect for gender equity within all of school activities within NECS schools. According to them, thanks to their supervisory visits, their oversight and support, they have been able to see changes brought in by this code. Both girls and boys now perform the same chores such as "erasing the board," "fetching water," "cleaning the classrooms," and "raising the flag."</p>	<p>FGD with le NECS staff, KII with Former NECS COP; School observations ; KIIs with School directors and teachers, Document review: Project quarterly and annual reports)</p>	
<p>C5.16. Classroom observations of reading classes in 1st and 2nd grade (CI/CP) showed that during the 19 observations conducted, teachers demonstrated some of the techniques established within the teachers' guide. For example, within 13 of the 19 classes observed, students no</p>	<p>School observations (CI/CP classes) ; FGD with community members ; KII with Pedagogical</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>longer sat according to gender. Within classes, there was no longer a row for girls and a row for boys. Students sat side-by-side on the ground or in their school benches.</p> <p>Notwithstanding, discussions with various stakeholders demonstrated that this NECS classroom set-up represents a risk for girls leaving school. Stakeholders explained their hypothesis that because some parents weren't in agreement with this set-up they might take their girls out of school.</p>	<p>Advisors, teachers and with school directors.</p>	
<p>C5.17. During these same observations of 1st/2nd graders (CI/CP), teams observed a few teachers using the "name box" to randomly call upon students, a practice that NECS recommended. At the same time, teams observed that even without using this technique, teachers directed questions to girls as well as boys in a more or less equitable way. Pedagogical advisors also unanimously confirmed during interviews that teachers treated girls and boys the same during their assessments and classroom observations.</p> <p>It's worth mentioning that based on the team's observations, the name box is not always easy to implement in large classes or when there are great differences between the number of boys and girls in the class.</p>	<p>Observations of all 20 schools in the sample (CI/CP classes); KIIs with teachers and with school directors; KIIs with Pedagogical Advisors</p>	
<p>C5.18. The « Gender sensitivity rubric » «[« Grille sensible au genre »], that was piloted in Madoua and whose scaling up to other NECS schools was planned for the NECS+ extension (2016-2018), was not mentioned by any department-level education officials during interviews. While quarterly and annual reports speak about advocating for its adoption within the MEP in collaboration with the Pre-Service and In-Service Teacher Training Directorate (DFIC), in the field, no stakeholder mentioned this tool. As a reminder, this rubric is a monitoring tool that should be used by Pedagogical Advisors to verify that teachers are integrating gender equity practices in the classroom.</p>	<p>KII with Former NECS COP, FGD with NECS Staff, KII with NECS Education Specialist; KII with Pedagogical Advisors</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p>C5.19. Nevertheless, classroom observations showed that during a reading lesson within visited that :</p> <ul style="list-style-type: none"> - In regards to teachers directing questions at students, 56 % of the time, questions were directed at girls, and boys 44% of the time; - In regards to children responding to open questions, the same trend was observed (56% of the time, it was girls, and 44% of the time, boys) ; - For students going to the blackboard, girls went 58% of instances observed, and boys 32% of the time. - When teachers reviewed students' work, observation data shows that teachers looked at girls' work 58% of the time and boys 32% of the time. 	<p>Reading lesson observations – in 19 of the schools (CI/CP classes) ; KIIs with CI/CP teachers</p>	
<p>C5.20. On a different note, the classroom observation tool sought to understand if more boys than girls held the role of “class leader” [« responsable de classe »]. Data analysis shows that within the 20 schools visited, all of the school leaders were boys. Not one girl held this position within the classrooms visited. On the other hand, in terms of the “assistant class leader” [« adjoint au responsable de classe »], the majority (83%) were girls.</p>	<p>Reading lesson observations – in 19 of the schools (CI/CP classes) ; KII with CI/CP teachers</p>	
<p>C5.21. During interviews, even though it was to a small extent, certain communities in Tahoua or even Tillabery, recognized several causes linked to a low rate of girls' enrollment that persist. For example, certain communities admitted that it was due to « some parents' way of thinking, early marriage, prejudices against school, girls' contributions to housework or small business or exodus [largely rural but could also be emigration, or more generally, families moving], which is a very common phenomenon that causes parents to leave with their children.”</p> <p>A good number of DDEPs, DREPs, IEPs, Pedagogical Advisors, school directors, teachers and some of the SCOFI representatives agreed with these points. Stakeholders generally recognized the set of limitations that hamper reaching the objective linked to girls' access.</p>	<p>FGDs with School Management Committees (CGDES), community members, School Mothers' Associations (AME), PTA ; KII with DREPs, DDEPs, IEPs, Pedagogical Advisors, Teachers and with school directors</p>	
<p>C5.22. In regards to girls' retention, interviews showed that there is still a lot that needs to be done. Overall, all of the DDEPs and SCOFIs spoke of major challenges that arise due to multiple reasons. According to them, sometimes, due to poverty, parents pull their girls out of school due to a combination of factors generally linked to the context and existing realities. They indicated that these realities differ from one area to another.</p>	<p>FGDs with School Management Committees (CGDES), community members, School Mothers' Associations (AME), PTA ; KII with DREPs, DDEPs, IEPs, Pedagogical Advisors, Teachers and with school directors</p>	

FINDINGS	SOURCES	CONCLUSIONS
<p><i>“In Zarma and Hausa societies, early marriage is the key factor that prevents girls’ access and retention at school...While there have been improvements with NECS, there is still a lot to do in this direction...These are still critical considerations for girls that need to be addressed within these societies.”</i> (IEP, Tahoua)</p>		
<p>C5.23. The mentoring program and the ceremony for the best female student also represent activities that seem to have highly contributed to reaching targeted girls. Since 2013, project activity reports have included numbers that speak to an evolution in student enrollment in these activities. The majority of interviews also revealed that stakeholders such as the IEPs, Pedagogical advisors, SCOFI representatives, school directors, teachers and community organizations, also see these activities as having been instrumental in addressing girls’ access.</p> <p><i>“Mentoring helped an at-risk girl in my class. I would always see that she didn’t try very hard in class...It’s when she became a mentoree, with the help of her mentor, that we were better able to understand her constraints...In the end, she spent better days at school.”</i> (Teacher, Tahoua)</p>	<p>Document review (2013, 2014, 2015 Project Activity Reports) ; KIIs with DDEPs, IEPs, Pedagogical Advisors, School directors and teachers, FGDs with community members, PTAs, School Mothers’ Associations (AME), School management committee (CGDES)</p>	

ANNEX XVI: MATRICE DES RECOMMANDATIONS ET ACTIONS A MENER

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
QUESTION D'EVALUATION N°1 : DANS QUELLE MESURE NECS A-T-ELLE ATTEINT SES OBJECTIFS PAR RAPPORT A SES CIBLES									
1	Manque de constance dans les ressources humaines dédiées au S&E du projet contribuant à créer des failles dans l'efficacité du système suivi-évaluation et dans son application	<p>Tenir compte du profil requis dans le recrutement du personnel</p> <hr/> <p>Créer une motivation du personnel afin d'assurer le maintien et la stabilité des ressources humaines</p> <hr/> <p>Associer le MEP au processus de recrutement des staff</p>	Le projet a connu 4 spécialistes M&E en 6 ans de mise en œuvre	PIN/COP/NECS	USAID/ Niger (Spécialiste en éducation) SG/MEP	Continue	X		
2	Faiblesses dans l'appui apporté par le dispositif d'appui technique en S&E disponible de la part de Plan International/Plan Niger et SRO/USAID	Renforcer le dispositif d'appui technique au niveau de Plan International pour accompagner le personnel de S&E du projet NECS		Plan US/PIN	Responsable MERL de PIN	Courant 2018	X		
3	Persistance des contraintes relatives à la fréquence de collecte des données de suivi pour les indicateurs n°7, 8, 9 et 10 désignés dans le Plan de S&E comme semi-annuels.	Revoir la fréquence de collecte des données et adapter les indicateurs concernés comme annuels et non semi-annuels	Il s'agit de 2 collecte en début et en fin d'année scolaire	Plan US	COP NECS	Courant 2018		X	
4	Faiblesses notées au niveau du système de S&E dont la structuration ne permet pas d'assurer une continuité entre les M&E spécialistes du projet	Améliorer la dynamique de centralisation des informations en agissant sur certaines parties du dispositif de suivi et évaluation (consolidation des	Les cadres de concertation et d'échanges ont permis de ne pas trop sentir ce gap dans le suivi ; Problème de continuité	PIN/COP NECS/ Responsable S&E NECS	COP NECS	Octobre 2018		X	

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
		données de suivi, le suivi interne) Renforcer les compétences en suivi du staff local (les CP, les PFD CGDES, les SCOFI, les inspecteurs IEP/IAENF) avec les Coordonnateurs Education Ajouter un assistant S&E pour renforcer le staff au niveau de NECS Harmoniser le système de reporting au niveau des acteurs locaux	qui se pose pour avoir une mémoire institutionnelle du projet ; le projet avait des difficultés pour trouver des staff M&E compétents (4 M&E depuis 2012) ; le système est bien conçu et les outils sont disponibles pour permettre à tout M&E de mobiliser les informations ; Trop de pression pour les staff M&E recrutés						
5	Le Spécialiste en suivi-évaluation NECS identifie le manque de documentation régulière pour le suivi au niveau des communautés et par conséquent l'atteinte de certaines cibles	Sensibiliser et outiller (fiches) la communauté dans la documentation des activités basées sur les évidences pour améliorer la performance du projet	Insuffisance dans la documentation	Spécialiste S&E/NECS	COP/NECS	Octobre 2018		X	
6	Absence de formations pour le personnel de NECS sur l'EGRA et ses pré-requis en matière de collecte de données valides	Pas de recommandations Voir le constat 10	Rejection du constat par l'ensemble des acteurs dans le petit groupe						
7	Absence d'une base de données pouvant permettre une centralisation des informations de toutes les composantes du projet	Avoir une base de données centrale qui sera manipulable du staff et qui va regrouper l'ensemble des informations pour tous les autres indicateurs du projet	Il existe une base de données avec NECS+ (indicateurs contractuels) mais qui est juste focus en tant que maquette Excel sur	PLAN USA	Spécialiste S&E/NECS	Octobre 2018		X	

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
			les indicateurs de l'extension						
8	Le personnel de S&E de NECS n'est pas assez soutenu et ne bénéficie pas de formations ou encore d'appui technique ou coaching	Renforcer le dispositif d'appui technique au niveau de Plan International pour accompagner le personnel de S&E du projet NECS		Plan US/PIN	Responsable MERL de PIN	Courant 2018		X	
9	Faiblesses au niveau du dispositif de suivi avec une absence d'expertise en S&E présents sur le terrain (effets négatifs sur la qualité des informations et sur le niveau détails des données collectées)	Renforcer les compétences en suivi du staff local (les CP, les PFD CGDES, les SCOFI, les inspecteurs IEP/IAENF) avec les Coordonnateurs Education Harmoniser le système de reporting au niveau des acteurs locaux		PIN/COP NECS/ Responsable S&E NECS	COP NECS	Octobre 2018			X
10	Insuffisance dans les capacités à gérer un EGRA avec des données valides et d'assurer une harmonisation des pratiques de collecte (Plan US, STS, NECS)	Avoir un spécialiste au niveau de Plan US qui pourrait avoir un regard sur les processus et produits EGRA Elaborer de nouveaux outils pour les évaluations EGRA de 2019 Continuer à intégrer certaines variables dans l'échantillonnage des écoles (niveau de progression dans les leçons ASL et la langue d'apprentissage)		PLAN US/STS	COP NECS	Octobre 2018		X	

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
11	5 indicateurs sur les 10 de NECS + n'ont pas atteint du fait de la gestion du projet (aspects composites avec plusieurs critères à renseigner pour un seul indicateur,	Faire des choix stratégiques en concertation avec le MEP	Débat – est-ce que c'est la gestion ? Plutôt un problème stratégique du choix (de sous-contractant).	COP/NECS	DGPQN/MEP	Continue	X		
12	Absence de données de suivi pour alimenter certains indicateurs qui relèvent des activités communautaires (7, 9 et 10) du fait d'un faible niveau d'alphabétisation des membres de la communauté	Finaliser la collecte et le traitement des données des indicateurs 7,9 et 10	Les données non-disponibles au moment de l'évaluation seront disponibles et traitées en fin juin 2018	Spécialiste en S&E/NECS	COP/NECS	15 Juillet 2018	X		
		Renforcer le niveau d'alphabétisation des membres des structures participatives		DPAFA/MEP	DGAENF	Janvier 2019		X	
13	Inadéquation entre les cibles des indicateurs et la faisabilité en termes de performances (sur-estimation/Indicateur n°8 sur l'accès des filles à l'école ou sous-estimation/Indicateurs n°5 et n°6 sur la distribution des manuels).	Adapter les cibles des indicateurs au contexte et aux réalités locales	Surproduction de manuels due à plusieurs phases de productions (2 livres par enfant) et changements d'approches (ARL vers ASL) Reprise de la production pour les livres abimés (2016-2017)	Responsable S&E/NECS	DES/MEP	Continue	X		
		Définir des éléments d'explication/justification par rapport à la non atteinte de ces indicateurs afin d'orienter la décision						Continue	
QUESTION D'EVALUATION N° 2. COMMENT L'APPROCHE « ASL » DE NECS A-T-ELLE AMELIORE LES RESULTATS EN MATIERE DE LECTURE DANS LES ECOLES CIBLEES PAR LE PROGRAMME ?									
1	Moments d'absence de sous-contractant pour la lecture qui a ralenti le projet dans l'atteinte des	Stabiliser les structures/cabinets d'appui pour éviter le ralentissement dans la mise en œuvre du projet et assurer la		Plan US	COP NECS /PIN	Continue	X		

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	objectifs de lecture (départ de VIE et recrutement de Readsters/janvier au novembre 2014 ; départ de Readsters et recrutement de STS/mai 2016 au novembre 2016)	continuité en agissant sur les clauses de prestations							
2	Données insuffisantes sur l'impact de l'ASL au CP dû au mauvais alignement entre les évaluations de performance des élèves et la mise en œuvre de l'ASL	Accélérer l'analyse et la mise à disposition des résultats de l'évaluation EGRA pour apprécier de l'impact de l'ASL Envisager un deuxième EGRA à la prochaine année scolaire (2018-2019)		Plan US	COP NECS	Continue	X		
3	Absence de spécialiste en lecture à NECS, Plan Niger, Plan USA, USAID/Niger n'a pas permis un suivi/soutien adéquat aux partenaires de mise en œuvre ou un contrôle de qualité de la méthodologie et des support pédagogiques développés.	Recruter d'un Spécialiste en lecture par Plan/NECS Faire recourt aux Spécialistes en lecture disponibles au niveau de l'USAID/Washington pour accompagner le partenaire de mise en œuvre et aussi faire le suivi contrôle de qualité		Plan US/ USAID/Washington	COP NECS USAID/ Niger (Spécialiste en Education) USAID/ Washington (Equipe lecture)	Continue	X		
4	Faible niveau de certains enseignants identifié comme défi majeur pour l'obtention des bons résultats au niveau des élèves.	Définir et respecter les profils requis dans le recrutement des enseignants et poursuivre le renforcement de leurs capacités		DRH/MEP	Direction de l'Evaluation Scolaire et du Suivi	Continue	X		
5	La semaine de convergence vers le français est trop	Revoir la semaine de convergence dans sa conception	Besoin de clarifier si le constat concerne la		COP/NECS	DCPLN			

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	« brusque » au CP et ne semble pas avoir suivi une démarche progressive.	Organiser des CAPED et mini CAPED et encourager l'encadrement de proximité pour davantage aider les enseignants à mieux assimiler l'approche.	conception ou la mise en œuvre La recommandation concerne la mise en œuvre						
6	Incompréhension et absence de clarification dans la communication autour des leçons scriptées qui pour certains servent au renforcement des capacités des enseignants qui n'ont pas toujours le niveau requis (formation continue); alors que pour d'autres les leçons scriptées limitent l'autonomie et la créativité des enseignants (absence de préparation des leçons).	Organiser des foras de réflexion avec les différents acteurs	Le processus d'adaptation est en cours pour la réduction du guide qui n'est plus exclusivement basée sur les leçons scriptées mais aussi sur des leçons modèles qui donnera plus de marge, plus de créativité à l'enseignant	COP/NECS	DFIC/DCPLN/MEP	Au courant de 2018		X	
7	Enseignants affectés dans des écoles NECS travaillant dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas (ex. enseignant Zarma dispensant des leçons en Haussa)	Redéployer les enseignants sur la base de la langue d'enseignement et de la langue parlée	Potentiel transfert de compétences au niveau des communes	IEPs/MEP	DCPLN/MEP	Rentrée scolaire 2018/2019		X	
8	Identification d'un manque d'images dans le livret du CI qui est considéré comme n'ayant pas un contenu attrayant. Un constat qui rejoint un débat mondial	Illustrer davantage les livrets du CI avec des couleurs (1 à 2)	Considérer le cahier des charges pédagogiques ainsi que les coûts que cela impliquent ; c'est une décision à prendre avec	COP/NECS	DCPLN/MEP	Rentrée scolaire 2018/2019		X	

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	sur l'inclusion des images dans les livres de lecture pour les débutants.		le MEP ; selon la disponibilité des ressources						
9	Guide du maître du CP déclaré comme étant trop volumineux (471 pages pour le Hausa, par exemple). Quasiment tous les enseignants interrogés ont dit d'avoir du mal à l'utiliser durant les leçons.	Aérer les illustrations et la mise en forme pour que cela soit plus lisible	Processus de réduction et mise en page est en cours de finalisation	Spécialiste en Education/NECS	COP/NECS	En cours	X		
10	Leçons ASL appréciées comme étant trop longues et très difficile à terminer dans les délais prescrits.	Apprécier et éventuellement alléger les étapes qui ne sont pas importantes Mettre des séquences des leçons dans le guide selon le temps imparti		COP/NECS	DCPLN/MEP	Continue	X		
11	Absence d'une revue du guide par un éditeur pour un processus de contrôle de la qualité avant la distribution. Plusieurs erreurs ont été recensées (de frappe, manque d'harmonisation avec le livret de l'élève, quelques incohérences dans la progression des leçons, répétition de passage, etc.)	Consacrer plus de temps dans la relecture et la correction des documents dans le cadre du processus d'élaboration Contractualiser avec un éditeur pour assurer le suivi de la qualité (de la relecture à la mise en page)	Dans le processus de réduction du volume des guides ces préoccupations ont été prise en compte	COP/NECS	DCPLN/MEP	Continue	X		
12	Absence d'une standardisation des langues causant un problème de	Harmoniser les terminologies en tolérant les variances linguistiques sur le terrain et	C'est très difficile de trouver le juste milieu avec les problèmes de	COP/NECS	DCPLN/MEP	Continue	X		

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	variation d'une zone géographique à une autre. Certains mots et phrases dans les guides et les livrets des élèves ne sont pas compris de la même manière dans toutes les communautés.	<p>sensibiliser les acteurs lors des formations</p> <hr/> <p>Intégrer cette dimension linguistique au niveau de la formation des enseignants</p> <hr/> <p>Utiliser aussi les lexiques thématiques et les dictionnaires bilingues qui existent au Niger</p>	dialecte ; Lexiques existant au niveau des écoles NECS						
13	Durée de la formation/initiation à l'enseignement ASL jugée comme insuffisante par les enseignants et directeurs d'écoles (5 jours pour la langue, 3 jours pour la méthodologie) pour les nouveaux ; Pour les recyclages, la formation dure 3 jours.	<p>Prévoir plus de temps pour les formations, par exemple 7 jours pour la langue et 5 jours pour l'approche ASL</p> <hr/> <p>Mettre en place un comité technique pour la détermination de la durée adéquate de la formation</p>		COP/NECS	DCPLN/MEP	Continue			X
14	Le moment des formations est jugé mal-choisie par le projet (début d'année scolaire généralement)	<p>Organiser les formations pendant les vacances autant que faire se peut</p> <hr/> <p>Rappeler au MEP la question des affectations afin de toucher</p>	Une planification antérieure avait prévu une formation en Aout ou Septembre mais des perturbations n'ont pas permis d'exécuter les dispositions prises	COP/NECS	DCPLN/MEP	Continue			X
15	Sentiment de surcharge de travail et une intensité du suivi mené par les autorités éducatives de la part des	Maintenir le dispositif et la fréquence de suivi et dans la mesure du possible et sensibiliser les enseignants sur les objectifs de la démarche		IEPs, CP et les Coordonnateurs régionaux de NECS	COP/NECS	Continue			X

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	enseignants (hebdomadaire, mensuel, trimestriel)	Améliorer le contenu des missions de suivi menées par les conseillers pédagogiques							

EQ. 3. DANS UNE PERSPECTIVE DE MISE A L'ECHELLE, QUELS SONT LES AVANTAGES COMPARATIFS DE L'APPROCHE ASL PAR RAPPORT AUX AUTRES APPROCHES DE LECTURE AU NIGER ?

1	Plusieurs innovations sont mises en œuvre à travers le Niger pour améliorer le niveau des élèves en lecture. Parmi ces efforts : l'ASL avec NECS, ELAN, et l'APS dans les écoles bilingues dites de la réforme.	Evaluer l'ensemble des innovations en cours pour aider le MEP en vue d'une prise de décision		DSE/MEP	PIN	Janvier 2019			X
2	Des données probantes sur l'efficacité des innovations en lecture ne sont pas encore disponibles. Pour NECS, les données collectées en avril 2018 sont les premières qui évaluent l'ASL au CP. Pour ELAN, le champ d'action du programme est restreint et ne permet pas une généralisation. Pour l'APS, une étude de la performance des élèves au CI et CP en lecture n'a pas encore eu lieu.	Evaluer l'ensemble des innovations en cours pour aider le MEP en vue d'une prise de décision		DES/MEP	PIN	Janvier 2019			X

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
3	L'ASL, mise en œuvre par NECS, fonctionne largement en dehors des structures du MEP, par exemple, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs reçoivent des prises en charge (carburant, per diem, nuitées).	Pas de recommandations formulées	Débat sur le constat : Pas un problème d'institutionnalisation plutôt d'ancrage dans le système. Cas de réussite du projet IFADEM dont la mise à l'échelle constitue un cas de succès.						
4	Manque de preuves solides, scientifiques et reconnues pour démontrer la pertinence ou la plus-value de l'ASL.	Organiser une autre évaluation scientifique et valide pour évaluer la performance des élèves	Discussion sur les EGRAs	COP/NECS	DES/MEP	Mai 2019	X		
5	La mobilisation des fonds pour la reproduction du matériel pédagogique de l'ASL dans le contexte nigérien de « rareté des ressources »	Intégrer les besoins dans le dispositif d'acquisition du MEP pour les matériels pédagogiques		DCPLN/MEP	DGPQN	Rentrée scolaire 2019		X	
6	La juxtaposition des initiatives en lecture sur le terrain et la question de l'intégration de l'ASL dans l'APS	Evaluer l'ensemble des innovations en cours pour aider le MEP en vue d'une prise de décisions		DES/MEP	PIN	Janvier 2019			X
7	Insuffisance dans la communication menée entre les cadres du Ministère, les cadres du projet NECS et l'USAID;	Dynamiser le cadre existant et attribuer un cahier de charge précis assortis d'un dispositif de S&E		SG/MEP	COP/NECS	Continue			X
8	Urgence d'une prise de décision de la part du	Evaluer l'ensemble des innovations en cours pour aider	Initiative en cours avec les ateliers de	DES/MEP	PIN	Janvier 2019			X

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	Ministère pour le choix des bonnes pratiques afin mettre fin à la spéculation	le MEP en vue d'une prise de décisions	capitalisation des bonnes pratiques) par le MEP						
9	Quelques préoccupations par rapport au suivi des enseignants sur le terrain et les moyens que cela nécessite	Tenir en compte des moyens disponibles pour prendre en charge le suivi des encadreurs	Les décideurs prennent en compte la nécessité d'avoir des moyens nécessaires pour assurer ce suivi	DGPQN/MEP	DCPLNL/MEP	Hypothèse	X		
10	Limites liées à la maîtrise de langue nationale comme langue d'enseignement par les enseignants	Assurer des formations régulières à tous les enseignants	Une seule formation ne suffit pas pour la maîtrise de la langue	DCPLN, DFIC/MEP	DFIC			X	
11	Difficultés pour amener les décideurs à intégrer la mise à l'échelle de l'ASL dans le cadre de la réforme du curriculum	Evaluer l'ensemble des innovations en cours pour disposer des preuves solides pour influencer prise de décision Poursuivre les pratiques en cours (atelier de capitalisation, forum) pour aider à la prise de décision		DCPLN, DFIC/MEP	DFIC			X	
12	Difficultés relevées par rapport à l'intégration de l'ASL dans les formations des enseignants au niveau des écoles normales	Pas de recommandation							
EQ. 4. QUELS SONT LES TYPES DE CHANGEMENTS VISIBLES DANS LES ECOLES ET COMMUNAUTES CIBLEES PAR NECS ?									
1	Les gouvernements scolaires des écoles NECS visitées n'ont pas le même niveau de fonctionnalité. La	Redynamiser les gouvernements scolaires à travers une meilleure conscientisation des membres sur leurs rôles	Les moments de suivi et d'observation des GS ne collent pas généralement	Enseignants et directeurs d'écoles	Conseillers Pédagogiques /MEP	Continue	X		

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	plupart d'entre eux restent encore timides dans leur dynamisme et dans la connaissance de leurs rôles/responsabilités du fait de leur récente création.		avec le déroulement de leurs activités						
2	Dans le dispositif des gouvernements scolaires, il était prévu que les enseignants assurent leur encadrement. Mais sur le terrain, il est observé que la plupart d'entre eux sont laissés à leur propre sort, même si c'est une minorité parmi les enseignants qui l'a reconnu.	Renforcer le dispositif d'encadrement des GS en y associant les directeurs d'écoles et les parents Sensibiliser les enseignants pour une meilleure appropriation de leur part vis-à-vis des GS	Les parents et le personnel enseignant doivent s'investir davantage	Enseignants et directeurs d'écoles	Conseillers Pédagogiques/ MEP	Continue		X	
3	Seulement une minorité des enseignants observés sont parvenus à installer un climat de confiance avec leurs élèves.	Former les directeurs d'écoles sur le leadership pédagogique et administratif Veiller à ce que les directeurs assurent leur rôle de suivi et d'encadrement envers les enseignants Intégrer dans les missions de suivi et CAPED des conseillers pédagogiques des points de discussions avec les enseignants sur la relation élèves-maîtres		Conseillers pédagogiques	IEPs	Continue			X
4	Identification des structures qui ne sont pas encore	Renforcer les capacités des structures communautaires en	Le format des PVs demandés au niveau		PFDs/CGDES				X

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	autonomes (production des Plans d'actions, PVs de réunions, initiatives locales...)	élaboration de plans d'actions, PVs et autres document Veiller à ce que les directeurs assurent mieux leur rôle d'encadreur des structures communautaires d'appui à l'école	communautaire doit être revu et adapté aux capacités des communautés	Directeurs d'écoles		Continue			
5	Absence d'un ancrage profond des résultats de NECS au niveau communautaire : des changements plus « superficiels » que « profonds »	Définir des stratégies qui vont permettre de poursuivre et d'accompagner les changements déclenchés au niveau des communautés		DPC/SS/EE/MEP	DGS/MEP	Janvier 2019			X
6	Au niveau communautaire, des changements de pratiques limités par des réalités et croyances endogènes	Produire des messages plus adaptés aux contextes et dont le contenu est axé sur les croyances socioculturelles Concevoir des messages de sensibilisation en tenant des particularités de chaque zone	Une zone peut-être très orientée par les opinions d'un leader religieux alors qu'une autre zone peut être gagnée par des pratiques commerciales ou migratoires	DPC/SS/EE/MEP	DGS/MEP	Janvier 2019			X
7	Une adhésion des communautés se faisant à des intensités différentes d'un endroit à un autre	Définir des stratégies de mobilisation communautaire en fonction des réalités du milieu visé		DPC/SS/EE/MEP	DGS/MEP	Janvier 2019			X
8	Fonctionnalité et l'utilisation des livrets des bibliothèques-caisse a été apprécié de différentes manières avec des	Réfléchir et changer le contenu des livrets pour qu'ils soient plus attrayant pour les hommes (toucher aux centres d'intérêts des hommes)	Il faut trouver de meilleurs moments pour avoir les hommes dans les clubs de lecture (le soir par exemple)	DPAFA/DES/DGAENF MEP	DGS/MEP	Janvier 2019			X

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	fréquences de prêts des livrets différentes entre les hommes et les femmes.	Sensibiliser les hommes sur l'importance de la lecture et sur la fréquentation des bibliothèques villageoises							
9	Faiblesse des structures communautaires d'appui à l'école à travers la méconnaissance de leurs rôles et responsabilités	<p>Systematiser des sessions de recyclage annuel avec une stratégie efficiente en collaboration avec les points focaux CGDES</p> <p>Renforcer le suivi des structures en revoyant le contenu des messages</p>	Les structures sont changeantes ; les acteurs ne sont pas les mêmes (le projet a fait des formations depuis 06 ans)	DPC/SS/EE/ME P	DGS/MEP	Janvier 2019			X
10	Moment de ralentissement avec le mentorat du fait d'une incompréhension et d'un malentendu entre le projet et les mentors (démission et du départ de plusieurs mentors avec l'absence de rémunérations pour leurs tâches).	Mettre en place d'un système de motivation et de reconnaissance endogène (même au niveau des mairies) des mentors	C'est la reconnaissance de leurs efforts qui est plus demandée par les mentors que des rémunérations financières	DPC/SS/EE/ME P	DGS/MEP	Janvier 2019			X
EQ. 5. DANS QUELLE MESURE LE PROJET A-T-IL REUSSI A ATTEINDRE LES FILLES DANS LE CIBLAGE ?									
1	Quelques réticences au niveau de certains membres des communautés et des cas d'exode qui ne facilitent pas le travail relatif au pré-recrutement que font les AMEs	<p>Impliquer toutes les parties prenantes lors des pré-recrutement y compris les leaders d'opinion chefs traditionnels, leaders religieux au niveau communautaire</p> <p>Modifier le timing du pré-recrutement dans les plans</p>		CGDES	PFDs/CGDES	Continue			X

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
		d'actions et les mener pendant les vacances							
		Faire des sensibilisations au cas par cas pour s'assurer qu'on est en face des personnes influentes au niveau des communautés							
2	Des causes associées aux faibles taux de scolarisation des jeunes filles qui continuent de perdurer (exode, choix stratégiques des parents, locaux inadéquats, pauvreté, mariages précoces, petits commerces, mentalités des parents, préjugés sur l'école)	<p>Mener d'autres formes de sensibilisations plus concrètes par exemple aller vers une mobilisation des femmes qui sont des modèles de réussites</p> <p>Développer des mesures incitatives à plusieurs niveaux telles que les AGRs pour les parents</p> <p>Mettre en place un système de concours entre les villages d'une même commune pour gratifier et reconnaître les villages les plus performant</p>		DPC + DPSF/MEP	DGS + DPQN/MEP	Continue		X	
3	Le pari de la fréquentation, du maintien et de l'achèvement des filles pose encore problème au niveau des communautés	<p>Intensifier l'alphabétisation des femmes et leur motivation</p> <p>Renforcer les échanges d'expériences entre les acteurs de sensibilisation au niveau des communautés</p> <p>Mettre en place un système d'émulation des filles au niveau local</p>		DPSF/MEP	DGS + DPQN/MEP	Octobre 2018		X	
4	Des enseignants qui ont signé le Code de bonne	Organiser des journées d'informations/d'imprégnation			IEPs			X	

N°	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	COMMENTAIRES	RESPONSABLE DE L'ACTION	RESPONSABLE DU SUIVI	DATE LIMITE	NIVEAU DE PRIORITÉ		
							1	2	3
	conduite sans l'avoir lu ou sans être parfaitement en accord avec les articles qui le constituent	sur le code de bonne conduite à l'intention des enseignants Insister au niveau des conseillers pédagogiques pour une application rigoureuse et correcte du dispositif du Code de bonne conduite		Conseillers pédagogiques		Continue			
5	« Grille sensible au genre », dont l'expérimentation a été annoncée au niveau de Madaoua et dont la mise à l'échelle était prévue durant la phase d'extension NECS + (2016-2018) n'est pas encore généralisée	Clarifier la situation par rapport à la généralisation et à son envergure (champ d'actions) Faire le point sur les acquis/réussites de l'expérimentation faite à Madaoua Envisager une généralisation de la Grille dans toutes les écoles NECS	En réalité il ne s'agissait pas de généraliser au niveau national mais plutôt uniquement dans la DDEP de Madaoua (IEP Ourno). Dans le Code de conduite il était prévu d'avoir cette grille comme outil de vérification/évaluation sur les pratiques des enseignants en matière de genre en classe	DFIC/MEP	DSE/MEP	Octobre 2018		X	
6	100% des responsables étaient des garçons. Aucune fille n'a occupé le poste de responsable de toutes les classes visitées.	Inciter les enseignants à confier aux filles de plus de responsabilités Renforcer les connaissances des enseignants sur les questions du genre Motiver les filles pour qu'elles s'intéressent à la gestion et à se porter volontaires pour les postes de responsabilité (lutter contre l'autocensure des filles)		SCOFI	DPSF/MEP	Continue		X	

ANNEXE XVII: CODE DE CONDUITE



Project *Niger Education and Community Strengthening* (NECS)

CODE DE BONNE CONDUITE DE L'ENSEIGNANT-E SUR LE GENRE

IEP de :

Ecole de :

Nom et prénom de l'enseignant-e :



Dans le cadre de l'appui au gouvernement nigérien pour la mise en œuvre de sa politique éducative, le projet Niger Education and Community Strengthening (NECS) a identifié l'équité genre comme un important levier sur lequel il faut agir pour rehausser la scolarisation des enfants particulièrement celles des filles. Ainsi, il accompagne plusieurs activités de promotion de la scolarisation de la jeune fille tant au niveau de l'environnement scolaire qu'à l'intérieur des classes. A ce titre, le projet a renforcé les capacités des enseignants et des encadreurs pédagogiques pour une meilleure prise en compte du genre lors de l'animation des cours et de la gestion des classes. Cela renforcera sans nul doute la motivation des filles à venir régulièrement à l'école, à mieux apprendre et à y rester jusqu'au moins la fin du cycle de base.

C'est pourquoi le projet NECS a appuyé les services étatiques, la société civile active en éducation et les enseignants à proposer ce code de conduite qui est un ensemble d'engagements que l'enseignant s'engage **librement** à respecter afin de promouvoir le genre en classe et hors de la classe.

Chapitre I : Du principe de l'égalité des sexes face à l'éducation

Article 1 : je reconnais que l'éducation est un droit humain de base mondialement reconnu pour tout le monde (sans distinction de sexe).

Article 2 : j'accepte la politique éducative prônée par les autorités qui consacrent la gratuité et l'obligation scolaire des enfants (filles et garçons) jusqu'à l'âge de 16 ans.

Article 3 : j'adhère à l'idée que les filles comme les garçons ont droit à une éducation de qualité à laquelle ils doivent accéder de manière équitable.

Chapitre II : Des principes pédagogiques en faveur du genre

Article 4 : dans mes activités pédagogiques, je ne manifesterai ni de la haine, ni de la complaisance basée sur le sexe.

Article 5 : je m'engage à :

- bannir tous les obstacles socio-culturels et les mauvaises interprétations des préceptes religieux liés au genre pour que tous (filles et garçons) puissent apprendre ;
- respecter les différences individuelles des élèves et reconnaître que le genre, ainsi que l'âge, l'origine ethnique, la langue, le handicap et la religion font tous partie de l'identité de l'apprenant.

Article 6 : je reconnais que les filles comme les garçons peuvent avoir les mêmes capacités intellectuelles et physiques. De ce fait :

- il n'y a pas lieu pour moi de sous-estimer les filles et surestimer les garçons ou vice-versa ;
- je proposerai les mêmes types d'activités à tous mes élèves sans distinction ;
- dans les apprentissages, je mettrai en activité aussi bien les filles que les garçons, les forts comme les faibles ;
- je différencierai mon enseignement pour qu'il soit accessible à tous (filles comme garçons et personnes vivant avec le handicap) en tenant compte des élèves forts comme des élèves faibles).

Article 7 : j'adopterai une attitude impartiale et objective lors des évaluations en ne fondant mes appréciations et mes notes que sur les qualités des productions et les efforts de chacun et de chacune de mes élèves.

Chapitre III : Des principes de promotion du genre dans l'environnement scolaire

Article 8 : je m'engage à rendre l'environnement scolaire plus attrayant pour mettre les élèves (garçons et filles) dans un cadre d'apprentissage favorable.

Article 9 : je veillerai à ce que, dans l'espace classe, les tables soient mixtes (filles et garçons ; élèves forts et élèves faibles).

Article 10 : je m'engage à constituer des groupes de travail mixtes pour toutes les activités intellectuelles et physiques.

Article 11 : je ferai dans ma classe des tableaux de service mixtes (balayage et nettoyage du tableau).

Article 12 : je favoriserai lors des apprentissages les interactions dans les différents sens sans distinction de sexe.

Article 13 : je m'engage à bannir toute forme de violence basée sur le genre.

Article 14 : je ferai des sensibilisations sur le genre en milieu scolaire.

Article 15 : je serai disponible aux différentes sollicitations d'ordre pédagogique de mes élèves sans distinction de sexe, ni de provenance sociale.

Article 16 : je m'engage à protéger les élèves contre toute situation qui pourrait porter préjudice à leur fréquentation scolaire

Chapitre IV : Des principes de promotion du genre à travers le comportement des enseignants dans la communauté

Article 17 : je me comporterai comme modèle à suivre dans le domaine du genre à l'école (avec mes élèves et mes collègues) et au village (avec la communauté).

Article 18 : je m'engage à me comporter décentement sur le plan vestimentaire.

Article 19 : je bannirai de mon vocabulaire tout propos tendant à faire une discrimination basée sur le genre.

Article 20 : je m'engage à accompagner les structures participatives sur les questions liées au genre.

Article 21 : j'agirai promptement par la sensibilisation pour corriger tout comportement sexiste qui a tendance à s'enraciner dans la vie communautaire.

Article 22 : je m'investirai dans toutes les activités de la communauté villageoise (travail collectif, mariage, décès, baptême).

Article 23 : je m'engage à utiliser toutes les voies pour informer les autorités sur les problèmes qui dégradent la scolarisation en général et celle des filles en particulier.

Article 24 : je m'engage à être aux côtés des parents pour accompagner les élèves sans discrimination aucune.

Chapitre V : Des dispositions générales

Article 25 : Ce code de conduite est conçu sous forme d'engagement contenant des chapitres et des articles. Il entre en vigueur à partir de sa date de signature et sera diffusé et publié partout où besoin sera.

Article 26 : Compte tenu de tout ce qui a été dit, Je prends résolument et solennellement cet engagement devant la communauté, devant mes collègues et devant mes élèves.

..... Le.....// 20....

Signature de L'Enseignant

TEMOINS

Le Directeur de l'école Le président du CGDES Le Conseiller Pédagogique L'Inspecteur