



# Rétroaction Rapide MERL Lecture Pour Tous

## Mémo de conclusions | Question de recherche 1 : ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

### 10 février, 2020

#### Résumé

#### Contexte

Lecture Pour Tous (LPT), un programme d'assistance technique financé par USAID, est une initiative ambitieuse de 5 ans visant à enseigner la lecture en langues nationales dans les classes de CI, CP et CE1 au Sénégal. LPT fournit une formation et un soutien aux inspecteurs, directeurs d'école et enseignants dans leurs efforts pour améliorer l'alphabétisation des élèves dans les langues nationales. Les activités de LPT ciblent trois domaines d'intervention clés: l'enseignement de la lecture en premières années (Résultat 1); le système d'enseignement de lecture en premières années (Résultat 2); et l'engagement des parents et des communautés dans un sous-ensemble d'écoles participant aux activités des Résultats 1 et 2 (Résultat 3).

Dans le cadre de son engagement à utiliser des preuves pour améliorer ses performances, LPT s'est associé à Mathematica et Results for Development, pour participer à la Rétroaction Rapide de Suivi, Evaluation, Recherche et Apprentissage (RF MERL) afin de procéder à une évaluation rigoureuse des activités d'engagement communautaire de LPT. L'évaluation associe un essai contrôlé randomisé (ECR) à une collecte de données qualitatives pour répondre à la question de recherche, « *Est-ce que les activités d'engagement de la communauté et des parents (les activités du Résultat 3 dans son ensemble) renforcent les activités de LPT afin d'améliorer la lecture en premières années (les activités du Résultat 1 dans son ensemble) ?* » Ce mémo présente les résultats des analyses qualitatives et quantitatives pour répondre à cette question de recherche.

#### Points à retenir

Nos analyses suggèrent que les activités du Résultat 3 renforcent les efforts plus larges de LPT pour soutenir la lecture en premières années dans les écoles primaires.

Nos analyses quantitatives suggèrent que les activités d'engagement communautaire ont des impacts positifs significatifs dans plusieurs domaines, mais pas pour tous les résultats dans ces domaines. Ceux-ci incluent:

- L'intervention d'engagement communautaire atteint les familles et modifie considérablement le comportement à la maison en matière de lecture.



USAID



RESULTS FOR DEVELOPMENT



Mathematica



Abt

HOLD TOGETHER  
GROWING WORLD  
IMPACT



NOTRE DAME INITIATIVE FOR  
GLOBAL DEVELOPMENT

- Les enseignants et les parents sont plus susceptibles de communiquer de manière significative, et il y a des effets significativement positifs et potentiellement aucun effet négatif significatif sur les pratiques des enseignants.
- L'intervention d'engagement communautaire améliore très probablement la capacité des enfants à lire les mots inventés et améliore modérément les capacités des enfants à identifier les sons de lettres, les mots dans leur langue maternelle et les mots français de manière significative, mais pas les compétences plus avancées telles que la maîtrise de la lecture orale et la compréhension de la lecture.
- Les résultats pour les sous-groupes clés, y compris le sexe de l'enfant, que l'enfant apprenne ou non dans sa langue maternelle, la cohorte et le statut urbain/rural, sont similaires à ceux de l'échantillon global.

La recherche qualitative soutient les résultats quantitatifs, montrant plusieurs résultats positifs liés aux activités d'engagement communautaire de LPT. Ceux-ci incluent :

- Les comités de gestion d'écoles (CGE) offrent des activités d'engagement communautaire comme prévu, et la fréquence et la gamme d'activités sont plus nombreuses dans les communautés recevant le Résultat 3 que dans les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3.
- Les CGE ont surlignés plusieurs facilitateurs importants pour l'engagement communautaire, notamment la présence de membres dynamiques et proactifs pour la mise en œuvre des activités.
- Les relais communautaires s'engagent avec les parents et le CGE et mettent en œuvre les activités comme prévu. Les communautés trouvent ces activités utiles.
- La SBCC (communication pour un changement de comportement social), comprenant des affiches et des annonces à la radio, des images dans les livres LPT et la participation de toute la famille ont aidé les parents à soutenir la lecture à la maison.
- Les parents des communautés du Résultat 3 sont plus susceptibles d'appliquer des techniques de soutien pour la lecture que les parents dans les communautés n'ayant pas reçu le Résultat 3.
- Alors que les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 mentionnent le manque d'éducation comme un obstacle important à l'accompagnement de la lecture de leur enfant à la maison, les communautés du Résultat 3 ne ressentent pas la même chose. Ils signalent qu'ils peuvent participer à la lecture avec leurs enfants sans avoir à être instruits ou alphabétisés.
- Les enfants des communautés du Résultat 3 sont plus susceptibles de lire à la maison que les enfants des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3.
- L'augmentation des interactions entre parents et enseignants ont motivé les enseignants dans la salle de classe.

En même temps, les données qualitatives ont également surligné certains problèmes dans la mise en œuvre et la durabilité des activités d'engagement communautaire, notamment:

- Certains CGE ne connaissaient pas les conditions d'éligibilité et les procédures de demande pour les subventions, et beaucoup souhaitaient avoir plus de flexibilité dans la gestion de leurs fonds.
- Malgré le soutien concernant les plans d'action volontariste (PAV) et le processus d'attribution de subvention, les CGE continuent de signaler que le manque de ressources est le principal obstacle à la mise en œuvre des activités d'engagement communautaire.
- Les obstacles à la participation aux activités du CGE incluent les conflits d'horaire, le manque de sensibilisation et le manque de communication concernant les événements communautaires.
- Les relais communautaires font face à plusieurs défis, notamment le nombre d'écoles qu'ils sont tenus de couvrir, la distance qui les sépare de ces écoles, les frais non-remboursés et le nombre d'activités requis par mois.
- Le manque de temps était le principal obstacle concernant l'accompagnement des parents dans la lecture de leurs enfants à la maison et l'interaction entre le parent et l'enseignant. Bien que la plupart des parents connaissent et utilisent l'outil école-maison, certaines écoles n'ont pas reçu l'outil ou ne l'utilisent pas.

## I. Introduction/contexte

### A. USAID/Lecture Pour Tous

LPT, un programme d'assistance technique au Sénégal financé par USAID qui se déroulera d'octobre 2016 à juillet 2021, enseigne la lecture en langues nationales (wolof, pulaar et seereer) de CI à CE1 pour accroître l'alphabétisation et faciliter l'apprentissage du français dans le contexte des réformes nationales bilingues menées par le Ministère de l'Education Nationale (MEN). Cela représente un changement par rapport à l'approche traditionnelle de la lecture en premières années au Sénégal, dans laquelle les enfants n'apprenaient à lire qu'en français. Les activités de LPT ciblent trois domaines d'intervention clés: l'enseignement de la lecture en première années (Résultat 1); le système d'enseignement de lecture en premières années (Résultat 2); et l'engagement des parents et des communautés dans un sous-ensemble d'écoles participant aux activités des Résultats 1 et 2 (Résultat 3).

### B. L'engagement de RF MERL avec LPT

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

### C. But de ce mémo

L'activité du Résultat 3 de LPT, le plan de soutien communautaire pour l'alphabétisation (CLSP), aide les parents, les communautés et les institutions scolaires à améliorer l'engagement et l'intérêt de la communauté pour l'alphabétisation des élèves en langues nationales de plusieurs manières. Le CLSP soutient (1) les comités de gestion d'école et les relais communautaires dans la mise en œuvre des activités d'engagement communautaire et (2) une campagne SBCC pour encourager la participation des parents dans la lecture de leurs enfants. Ce soutien aux parents et aux communautés vise à améliorer leur engagement en faveur de la lecture des enfants à la maison.

RF MERL effectue une évaluation rigoureuse des activités d'engagement communautaire de LPT et associe un ECR à une collecte de données qualitatives. Le but de la recherche est de répondre à la question de recherche, « *Est-ce que les activités d'engagement de la communauté et des parents (les activités du Résultat 3 dans son ensemble) renforcent les activités de LPT afin d'améliorer la lecture en premières années (les activités du Résultat 1 dans son ensemble) ?* » Ce mémo présente l'ensemble complet des résultats de l'analyse qualitative et quantitative.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> RF MERL avait partagé un mémo préliminaire incorporant que des résultats qualitatifs en novembre 2019. Ce mémo regroupe les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs en un ensemble complet de résultats.

## D. Structure de ce mémo

Dans la section II, nous décrivons les activités mises en œuvre sous le CLSP, résumons les questions de recherche, expliquons l'objectif de l'engagement RF MERL, et fournissons un bref résumé de la littérature sur les interventions d'engagement communautaire pour améliorer la lecture en premières années. Dans la section III, nous résumons la conception de l'évaluation quantitative et dans la section IV, nous discutons la conception de l'évaluation qualitative. Dans la section V, nous présentons les résultats de la recherche quantitative et qualitative. Nous présentons les principaux points à retenir dans la section VI et enfin, dans la section VII, nous discutons des prochaines étapes.

## II. Aperçu de l'étude

### A. Description de la théorie de changement de LPT pour l'engagement communautaire

Selon la théorie de changement de LPT pour le CLSP (Figure II.1), la formation et le soutien des parents, des membres de la communauté, des CGE et des relais communautaires, ainsi que les campagnes SBCC amélioreront les connaissances, les attitudes et les pratiques des parents pour aider leurs enfants à lire à la maison. Ces activités augmenteront également la demande des parents pour un enseignement de la lecture en premières années de haute qualité et amélioreront le suivi de l'enseignement de lecture en premières années dans les communautés. Ces changements de comportement des parents conduiront à une amélioration des compétences des enfants en lecture en premières années.

La théorie du changement de LPT suppose que le changement des attitudes et des pratiques des parents en matière de lecture est essentiel à l'alphabétisation des enfants et que des approches ciblées comprenant des interventions SBCC ainsi que d'autres activités de participation communautaire sont nécessaires. Dans les sections qui suivent, nous fournissons une brève description de chacune des activités du CLSP et de l'état de leur mise en œuvre sur la base de la documentation disponible pour RF MERL au moment de la rédaction.

Figure II.1: Théorie du changement de LPT pour le Résultat 3



## **B. Mise en œuvre des activités**

LPT met en œuvre les activités du Résultat 3 dans 20% des communautés scolaires recevant LPT sélectionnées au hasard dans 6 régions (Diourbel, Kaffrine, Kaolack, Louga, Matam et Saint Louis).<sup>2</sup> Les activités du Résultat 3 ont été déployées en deux vagues: 157 écoles au cours de l'année scolaire 2017-2018 (la première cohorte) et 453 écoles au cours de l'année scolaire 2018-2019 (la deuxième cohorte) (sur un total de plus de 3 300+ écoles participant au programme LPT).

### ***Comités de gestion d'écoles (CGE)***

Les CGE, composés de directeurs d'école et d'autres membres de la communauté, travaillent pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'infrastructure des écoles primaires. Ces comités jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre des activités d'engagement communautaire de LPT. Afin d'augmenter la compréhension des CGE sur LPT et d'améliorer leur capacité à mettre en œuvre les activités souhaitées, LPT forme les CGE sur la manière de structurer leur PAV annuel et sur la manière de solliciter et de gérer efficacement le financement de subventions (Chemonics 2019b). LPT a également simplifié la planification et l'organisation des activités en générant une liste restreinte d'activités sur la lecture en premières années à mettre en œuvre dans la communauté et en fournissant aux CGE de petites subventions et de l'aide des relais communautaires. La première série de 49 subventions a été octroyée aux CGE de Kaffrine, Kaolack et Matam en août 2018 et était destinée à soutenir les camps de vacances au début de l'année scolaire, puis des activités d'engagement des parents et de la communauté. En juin 2019, LPT avait signé une deuxième série de subventions pour 711 CGE (couvrant tous les CGE restants n'ayant pas reçu de subvention dans le premier cycle) (Chemonics 2019c).

### ***Relais communautaire***

Bien que le CLSP original comprenne la participation d'organisations non gouvernementales (ONG) locales et d'organisations communautaires à la mise en œuvre d'activités d'engagement communautaire et au soutien des CGE, LPT s'est rapidement rendu compte que cette stratégie n'était pas réalisable. LPT a donc créé une nouvelle stratégie reposant sur des relais communautaires (Chemonics 2019b). Une fois que la nouvelle stratégie de LPT a été approuvée par USAID, l'équipe du Résultat 3 a identifié, sélectionné et formé les relais communautaires et leurs superviseurs basés dans les IEF. La formation comprend comment diriger les causeries et les visites à domicile avec les parents, ainsi que comment surveiller et soutenir les activités du CGE.

Chaque relais couvre entre 7 et 11 communautés scolaires, en fonction de la distance et de l'accès, afin de garantir que les relais puissent atteindre leurs communautés au moins deux fois par mois. Les relais sont censés organiser des causeries et des visites à domicile et soutenir les membres du CGE dans la mise en œuvre de leurs activités de subvention (Chemonics 2019b).

---

<sup>2</sup> A Fatick, USAID met en œuvre des activités d'engagement communautaire par le biais du programme *Nos Enfants Lisent*.



Chaque mois, les relais doivent également faire rapport sur la présence des parents et de créer des rapports mensuels de leurs activités à soumettre aux superviseurs, qui surveillent les activités des relais et apportent un soutien si nécessaire. Jusqu'en juin 2019, 3 563 causeries et 2 812 visites à domicile ont été organisées par des relais communautaires (Chemonics 2019b, 2019c).

### ***Activités des CGE et relais communautaires***

Grâce aux CGE et aux mobilisateurs communautaires, LPT a mis en œuvre une série d'activités d'engagement communautaire, notamment:

- Forums communautaires: Les CGE mènent des discussions sur l'importance de la lecture en premières années pour la réussite scolaire à long terme dans ces événements, qui sont ouverts à toute la communauté. Les forums expliquent le lien entre l'augmentation du soutien parental et de meilleures compétences en lecture et encouragent les parents et les élèves à participer à des activités de lecture parrainées par l'école (Chemonics 2019b).
- Causeries: Les CGE et les relais organisent des causeries, ou séances de dialogue entre parents, qui ciblent principalement les parents d'enfants inscrits dans les classes LPT. Au cours de ces sessions, les relais utilisent des images pour modéliser des comportements positifs et faciliter les discussions entre les parents.
- Visites à domicile: Les CGE et les mobilisateurs communautaires ciblent spécifiquement les ménages d'élèves en difficulté dans l'espoir d'améliorer les comportements et les techniques de lecture des parents. Les mobilisateurs communautaires sont invités à consulter les enseignants et/ou les directeurs pour savoir quels élèves ont besoin d'attention.
- Cours de renforcement: Ces cours de rattrapage pour les élèves en difficulté se déroulent pendant les camps de vacances et pendant l'année scolaire.
- Clubs de lecture: Dans ces clubs, les enfants sont regroupés par niveau de lecture et passent du temps à lire à voix haute. Les animateurs dirigent des activités autour de la compréhension et les compétences en lecture.
- Mallette de lecture: Certaines communautés ont aussi reçu une mallette de lecture, ou une bibliothèque sur roues, pour faciliter l'accès au matériel de lecture.

En outre, LPT a mis au point un outil école-maison conçu pour améliorer la communication entre les parents et les enseignants concernant les progrès en lecture des élèves en premières années, en utilisant des couleurs et des images (Chemonics 2019a). Les relais communautaires et les membres du CGE organisent des séances d'information avec les enseignants et les parents pour montrer comment utiliser l'outil (Chemonics 2019b). Les parents sont invités à renvoyer l'outil à l'enseignant tous les 15 jours pour assurer une communication continue.

## SBCC

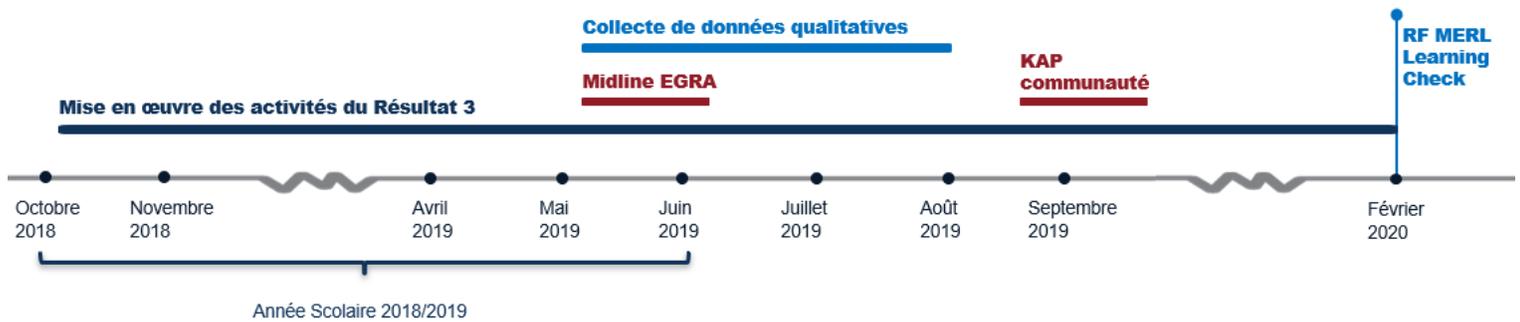
LPT a également mis en place un plan de SBCC dans les communautés cibles. La campagne de communication comprend des affiches et des programmes de radio personnalisés qui mettent l'accent sur la sensibilisation et l'engagement des parents et de la communauté aux activités de lecture en premières années. Chaque CGE a reçu un paquet d'affiches à afficher dans les lieux de rassemblement de la communauté. Pour la composante radio, LPT travaille avec des stations de radio locales sélectionnées pour diffuser une programmation ciblée comprenant des annonces de service public, des jingles et des interviews avec des membres de CGE, des directeurs d'école, des inspecteurs et d'autres acteurs locaux (Chemonics 2019c). Jusqu'en juin 2019, le programme avait diffusé 144 programmes de radio et 1 571 messages de service public, ainsi que 4 500 bandes dessinées pédagogiques, 3 000 pancartes et banderoles et 9 793 affiches. (Chemonics 2019a, 2019b, 2019c).

### C. Questions de recherche

Dans cet engagement de rétroaction rapide, nous prévoyons de répondre à la question de recherche (RQ1): *Est-ce que les activités d'engagement de la communauté et des parents (les activités du Résultat 3 dans son ensemble) renforcent les activités de LPT afin d'améliorer la lecture en premières années (les activités du Résultat 1 dans son ensemble) ?* Sur la base de la théorie du changement de la figure II.1, RF MERL et LPT ont identifié trois sous-questions pour un engagement de rétroaction rapide:

1. Les activités d'engagement communautaire augmentent-elles la participation des parents à la lecture en premières années et améliorent-elles les résultats d'apprentissage?
2. Les activités d'engagement communautaire améliorent-elles les connaissances, les attitudes et les pratiques des enseignants en matière d'enseignement de la lecture en premières années?
3. Les activités d'engagement communautaire améliorent-elles les compétences en lecture des enfants?

Figure II.2: Calendrier de l'engagement pour la question de recherche 1



### D. Résumé de la littérature sur l'engagement communautaire

Augmenter l'engagement et le soutien des parents, de la famille et de la communauté est une stratégie commune pour améliorer l'alphabétisation des enfants dans les pays en développement. L'appui comprend souvent une éducation à domicile ou un tutorat pour les enfants dispensé par des membres de la famille ou de la communauté, ainsi que des formations pour les parents sur la manière de mieux soutenir l'éducation de leur enfant (Spier et al., 2016). De plus, les activités d'engagement communautaire incluent souvent un soutien pour les activités de gestion en milieu scolaire, pour les volontaires et relais communautaires, ainsi que pour les activités de changement de comportement social et de communication.

*La formation des parents et les programmes de tutorat dirigés par la famille ou la communauté* font partie des approches extrascolaires les plus fréquemment utilisées pour améliorer l'apprentissage en premières années. Une revue systématique de la littérature a révélé que, dans certains contextes, les programmes d'éducation à domicile ou de tutorat peuvent améliorer les résultats des enfants en matière d'alphabétisation (Spier et al., 2016). Par exemple, le programme *Read India*, qui utilisait des membres de la communauté comme tuteurs, a aidé les enfants à améliorer leurs compétences en lecture, en particulier chez les enfants ayant obtenu les scores les plus faibles au prétest (Banerjee et al, 2010). La revue systématique a également identifié des études individuelles démontrant l'impact positif des programmes de formation des parents sur les résultats des enfants en matière d'alphabétisation, bien que le manque d'études de grande qualité ait empêché les auteurs de tirer des conclusions générales sur l'efficacité globale de tels programmes (Spier et al., 2016).

*Les interventions de gestion en milieu scolaire* peuvent prendre plusieurs formes, mais ils impliquent généralement une décentralisation des responsabilités et confèrent un pouvoir décisionnel aux entités locales liées aux écoles (Bruns et al. 2011; Gertler et al, 2012; Barrera-Osorio, et al., 2009). L'hypothèse sous-jacente est que l'attribution de certaines responsabilités fiscales et administratives aux communautés ou aux comités de parents améliorera l'efficacité de la gestion de l'école, car ces groupes peuvent mieux comprendre les besoins de l'école et les préférences des parents et sont bien placés pour les traduire en politiques efficaces (Hanushek

and Woessmann, 2007; Besley and Coate, 2003). Les comités de gestion d'école sont généralement établis en tant qu'organe principal chargé d'effectuer des interventions de gestion dans les écoles, telles que l'élaboration de plans d'amélioration d'école, le suivi des performances des enseignants et des élèves, la gestion financière, l'élaboration de programmes d'études et le développement d'infrastructures, entre autres (Barrera-Osorio et al, 2009; Bruns et al, 2011; Kozuka et al, 2016).

La littérature sur l'impact des interventions de gestion en milieu scolaire sur l'amélioration des résultats d'apprentissage est mitigée. Dans certains cas, la décentralisation de la gestion des écoles a eu une incidence positive sur la responsabilité des enseignants et des directeurs (Barrera-Osorio et al., 2009; Duflo et al., 2015) ainsi que sur les taux d'abandon et de rétention (Bruns et al. 2011; Beasley and Huillery, 2017; Carr-Hill et al. 2016; Gertler et al., 2012). Des preuves provenant du Burkina Faso suggèrent que les activités menées par les comités de gestion d'école peuvent conduire à une augmentation du nombre d'élèves inscrits, à une diminution du nombre de redoublements et à une réduction du nombre d'absences des enseignants (Kozuka et al, 2016). Cependant, une revue systématique de la littérature sur les effets de la gestion en milieu scolaire réalisée par Snilstveit et al. (2016) a constaté des effets moyens nuls à faibles sur les résultats aux tests de mathématiques, de langue et de tests composites. Cependant, la même revue a observé des effets supérieurs à la moyenne sur les résultats d'apprentissage issus de programmes complets de gestion en milieu scolaire, notamment l'élaboration de plans d'amélioration des écoles, d'activités de renforcement des capacités et d'une plus grande décentralisation de la prise de décision financière (Snilstveit et al, 2016).

Une autre stratégie courante pour fournir le soutien nécessaire à la participation des parents et de la communauté consiste à mobiliser des *volontaires* ou des *relais communautaires*. Les relais communautaires peuvent jouer différents rôles dans divers secteurs. Ils remplissent souvent un rôle consistant à éduquer, à travailler avec et à aider les parents, les enseignants et les éducateurs à renforcer leurs capacités et à les informer sur l'importance de l'éducation et de l'alphabétisation, ainsi que sur les interventions et stratégies associées (Catholic Relief Services, 2014). Les relais communautaires sont souvent des parents, des membres de la communauté et/ou des enseignants qui soutiennent la lecture en premières années (Suwannakhae, 2013; Gramling & Rosenkoetter, 2006). Le recours à des volontaires pour mobiliser la communauté et participer à des activités d'alphabétisation, y compris un tutorat, peut s'avérer rentable à court terme (Jacob et al., 2014), mais pas toujours à long terme, car les volontaires ne sont pas toujours incités à continuer leur travail. Par exemple, une étude de Mathematica à paraître n'a pas pu prouver que les activités d'engagement communautaire mises en œuvre par un volontaire de la communauté avaient entraîné une modification des compétences en lecture. L'évaluation de l'intervention Leer Juntos, Aprender Juntos au Pérou et au Guatemala, était un ECR comprenant deux groupes de traitement: le premier était l'enseignement de la lecture en premières années dans des communautés linguistiquement diverses, et le second était le nouvel enseignement ainsi qu'un volet d'action communautaire (Mathematica, à paraître). Le volet action

communautaire visait à améliorer la participation des parents et de la communauté grâce à diverses activités, notamment des réunions communautaires, des activités de lecture et la fourniture de matériel de lecture, mis en œuvre par un volontaire de la communauté. L'évaluation rigoureuse n'a pas révélé d'impact de la composante axée sur la communauté sur les compétences en lecture dans les deux pays (les auteurs notent que la conception supposait que les deux interventions étaient additives, ce qui peut ne pas être le cas).

Les interventions impliquant la SBCC et la formation directe des parents sont également des approches prometteuses pour améliorer l'environnement d'apprentissage de l'enfant, en particulier lorsqu'elles sont combinées. Des études récentes ont montré que les campagnes de communication de masse incluant des médias tels que des émissions de radio, des affiches et des forums de théâtre communautaires peuvent augmenter la connaissance des parents et leur faire prendre conscience de l'importance de soutenir un enfant dans l'apprentissage de la lecture (Schmidt et al., 2016a; Schmidt et al., 2016b). Les parents exposés aux interventions de SBCC au Sénégal et au Malawi étaient plus susceptibles d'adopter des comportements favorables à la lecture et reflétaient clairement les principaux messages de la campagne lorsqu'ils étaient incités. Les forums de théâtre communautaires au Nigéria ont été particulièrement efficaces lorsqu'il n'y avait pas de culture de la lecture forte dans la communauté (Infosearch Services Limited, 2011). Cependant, on ne sait toujours pas quelle combinaison de messages et de médias est la plus efficace (Schmidt et al., 2016a; Schmidt et al., 2016b). Des programmes pilotes menés dans d'autres régions et pays ont montré qu'assurer une exposition adéquate aux campagnes limitait les interventions (Huebner et al. 2005). Il est donc important d'adapter les messages et supports de campagne pour s'assurer qu'ils sont ancrés dans un contexte local et largement reçus. En plus, il a été démontré que la formation ciblée des parents, associée à des campagnes de communication de masse, encourageait des comportements de lecture en première années. L'instruction en personne et les ateliers encourageant les parents à lire avec leurs enfants ont été particulièrement efficaces (Huebner et al., 2005; Save the Children, 2011.)

La littérature sur d'autres types d'interventions d'engagement communautaire a montré des résultats mitigés. Les études sur la fourniture de bibliothèques, de lecteurs électroniques, d'ordinateurs portables et de matériel imprimé pour une utilisation en dehors de l'école ne disposent pas de suffisamment de preuves empiriques pour suggérer qu'elles ont une incidence positive sur les résultats de l'apprentissage (Spier et al. 2016). Cependant, il est prouvé que la télévision éducative regardée à la maison peut améliorer le développement de lecture en première années chez les enfants. Une autre étude menée au Ghana a révélé que les efforts de sensibilisation de la communauté visant à informer les parents d'une nouvelle pédagogie annulaient les avantages de la formation des enseignants. La formation des enseignants améliore l'alphabétisation des enfants lorsqu'ils sont dispensés tout seul, mais n'a aucun impact quand elle était délivrée en même temps que les formations sur la sensibilisation des parents (Sharon, 2018). Les parents craignaient que leur enfant n'apprenne pas suffisamment des nouvelles

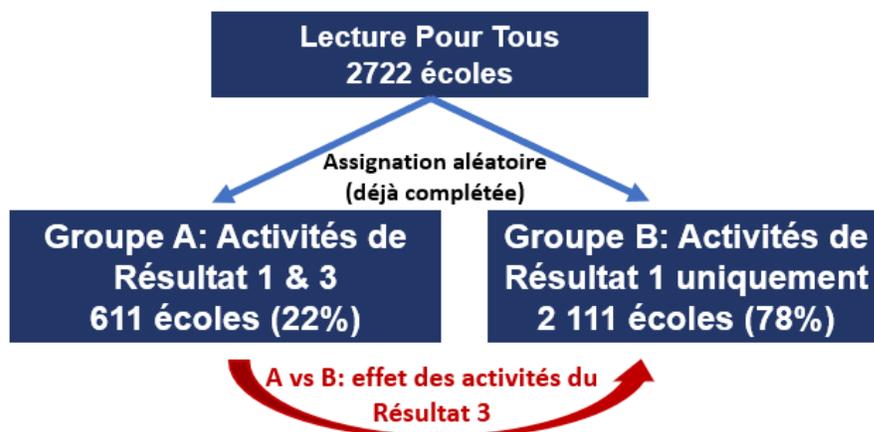
approches d'apprentissage centrées sur l'enfant et sur les activités introduites et ont incité les enseignants à utiliser les anciennes approches.

### III. Conception de l'évaluation quantitative

#### A. Méthodologie

Pour l'analyse quantitative, nous utilisons un essai de contrôle randomisé (ECR) - le cadre d'évaluation le plus rigoureux pour évaluer les impacts du programme - en utilisant l'assignation aléatoire de LPT des écoles qui reçoivent les activités R3. Nous comprenons que LPT a stratifié son échantillon par commune et s'est assuré qu'au moins une école par commune était sélectionnée pour recevoir le Résultat 3. La figure III.1 montre comment LPT a assigné aléatoirement toutes les écoles des six régions bénéficiaires dans les groupes de traitement ou de témoin. Pour cette évaluation, nous estimons l'effet causal des activités du Résultat 3 en comparant les résultats d'un sous-échantillon d'écoles assignées à recevoir des activités liées aux Résultats 1 et 3 (groupe A ou groupe de traitement) avec les résultats d'un sous-échantillon d'écoles assignées à recevoir uniquement les activités du Résultat 1 (groupe B ou groupe témoin).<sup>3</sup>

Figure III.1. Assignation aléatoire des écoles LPT



Note: La figure reflète les régions incluses dans cette analyse. De plus, LPT avait choisi au hasard des écoles à St. Louis pour recevoir les activités du résultat 3, et certaines communautés Fatick recevaient une intervention d'engagement communautaire alternative de Nos Enfants Lisent.

#### B. Résultats pour les parents, les enfants et les enseignants

Cette évaluation vise à mesurer les impacts sur les résultats à court et moyen terme afin de déterminer si la théorie du changement est exacte. Nous examinons les résultats des parents, des enfants et des enseignants. De nombreux résultats sont mesurés de plusieurs façons. Le

<sup>3</sup> Parmi les activités liées au résultat 3 (voir le tableau A.1 en annexe), 'l'adaptation du matériel SBCC' est la seule qui peut avoir un impact direct sur toutes les écoles et communautés, et pas seulement celles affectées au groupe A, car elle comprend la diffusion de messages sur le comportement des parents et la lecture en premières années au niveau national à travers une programmation radio qui peut atteindre toutes les écoles et les communautés.

tableau III.1 ci-dessous montre les domaines de résultats, les mesures et les sources de données pour l'ECR.

**Tableau III.1. Domaines de résultats, mesures et sources de données pour l'étude quantitative**

Domaine	Niveau	Résultats (*indique le principal résultat d'intérêt dans chaque domaine; certains résultats ont plusieurs mesures)	Source de données
1. Exposition aux activités d'engagement communautaire	Parent	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participation des parents aux activités communautaires axées sur la lecture* (2 mesures rapportées par les parents)</li> <li>2. Connaissance des parents du programme de lecture en premières années en langue nationale (2 mesures rapportées par les parents)</li> <li>3. Connaissance des parents des activités communautaires axées sur la lecture (2 mesures rapportées par les parents)</li> <li>4. Exposition des parents à la SBCC (1 mesure rapportée par les parents)</li> <li>5. Interaction des parents avec le relais communautaire (1 mesure rapportée par les parents)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KAP Communautaire</li> </ul>
	Enfant	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Participation des enfants aux activités communautaires axées sur la lecture * (3 mesures – 2 rapportées par les enfants et 1 rapportée par les parents)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EGRA Contexte Enfant</li> <li>• KAP Communautaire</li> </ul>
2. Connaissances et attitudes des parents concernant la lecture	Parent	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Connaissance des stratégies à la maison pour aider les enfants à apprendre à lire* (2 mesures rapportées par les parents)</li> <li>2. Confiance dans la capacité d'aider les enfants à apprendre à lire (1 mesure rapportée par les parents)</li> <li>3. Attitude à l'égard des rôles que les parents peuvent jouer pour aider leurs enfants à apprendre à lire (1 mesure rapportée par les parents)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KAP Communautaire</li> </ul>
3. Engagement des parents dans la lecture à la maison	Parent	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fréquence des parents écoutant l'enfant lire à haute voix* (1 mesure rapportée par les parents)</li> <li>2. Fréquence de lecture des parents avec l'enfant (1 mesure rapportée par les parents)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KAP Communautaire</li> </ul>
	Enfant	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Participation des membres du ménage à la lecture avec l'enfant (4 mesures – 2</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KAP Communautaire</li> </ul>

		<i>rapportées par les enfants et 2 rapportées par les parents)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EGRA Contexte Enfant</li> </ul>
4. Environnement de lecture à la maison	Enfant	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disponibilité de documents imprimés dans la maison* (<i>2 mesures rapportées par les enfants et 1 mesure rapportée par les parents</i>)</li> <li>2. Disponibilité d'un endroit approprié pour que l'enfant puisse lire à la maison (<i>1 mesure rapportée par les enfants</i>)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EGRA Contexte Enfant</li> <li>• KAP Communautaire</li> </ul>
5. Interaction entre parents et enseignants	Parent	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Communication du parent en personne avec l'enseignant* (<i>1 mesure rapportée par les parents</i>)</li> <li>2. Réception d'informations sur les progrès de l'enfant en lecture (<i>1 mesure rapportée par les parents</i>)</li> <li>3. Attitude des parents concernant la réception d'informations de l'enseignant sur les performances de l'enfant (<i>2 mesures rapportées par les parents</i>)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KAP Communautaire</li> </ul>
	Enseignant	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Communication du parent en personne avec l'enseignant (<i>1 mesure rapportée par les enseignants</i>)</li> <li>5. Fréquence du partage d'informations sur les progrès de l'élève en lecture avec les parents* (<i>1 mesure rapportée par les enseignants</i>)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EGRA SSME – Enseignant</li> </ul>
6. Connaissances, attitudes et pratiques des enseignants	Enseignant	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Connaissance des concepts et pratiques pédagogiques EGR de LPT* (<i>5 mesures rapportées par les enseignants</i>)</li> <li>2. Utilisation autodéclarée des pratiques pédagogiques EGR de LPT (<i>3 mesures rapportées par les enseignants</i>)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EGRA SSME – Enseignant</li> </ul>
7. Compétences en lecture des enfants	Enfant	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identification des lettres (langue nationale) normalisée à travers les classes et les langues* (<i>1 mesure rapportée par les enfants</i>)</li> <li>2. Décodage ou lecture de mots familiers (langue nationale) normalisé à travers les classes et les langues* (<i>1 mesure rapportée par les enfants</i>)</li> <li>3. Décodage (langue nationale) normalisé à travers les classes et les langues * (<i>1 mesure rapportée par les enfants</i>)</li> <li>4. Maîtrise de la lecture orale (langue nationale) normalisée à travers les classes et</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EGRA Evaluation Alphabétisation Enfant</li> </ul>

		<p>les langues (1 mesure rapportée par les enfants)</p> <p>5. Compréhension en lecture (langue nationale) normalisée à travers les classes et les langues (1 mesure rapportée par les enfants)</p> <p>6. Lecture de mots familiers (français) normalisée à travers les classes et les langues (1 mesure rapportée par les enfants)</p>	
--	--	--	--

### C. Stratégie d'estimation

Nous utilisons une analyse bayésienne comme analyse principale pour cette étude pour deux raisons principales. Premièrement, en utilisant l'analyse bayésienne, nous pouvons améliorer la précision statistique des estimations d'impact en s'appuyant sur des motifs dans les données, que nous encodons dans le modèle à l'aide d'hypothèses structurées. Ces hypothèses décrivent, par exemple, à quel point nous nous attendons à ce que les impacts soient similaires pour des mesures qui appartiennent au même résultat ou à des résultats dans le même domaine. Avec ces hypothèses, le modèle peut «emprunter de la force». Si peu d'informations sont disponibles sur un résultat, le modèle s'appuie sur les données des autres résultats dans ce domaine pour informer les résultats. Ceci est particulièrement utile avec de petits échantillons, comme dans cette étude. Il est important de noter que le modèle n'emprunte de la force que dans la mesure où les données appuient les hypothèses gouvernantes - si les impacts différaient considérablement entre les résultats qui appartiennent au même domaine, le modèle ignorerait l'hypothèse en faveur des preuves contenues dans les données.

Deuxièmement, à partir d'une analyse bayésienne, nous pouvons tirer des conclusions probabilistes qui nous permettent de résumer les résultats de manière plus intuitive et de faciliter une meilleure prise de décision (Chandler et al. 2019). Compte tenu des données dont nous disposons, nous pouvons estimer (pour la question de recherche 1):

- la probabilité que la combinaison des activités d'intervention pour les Résultats 1 et 3 de LPT soit significativement moins efficace que de s'engager uniquement dans le Résultat 1,
- la probabilité que les deux groupes soient équitablement efficaces pour produire le résultat souhaité, et
- la probabilité que la combinaison des activités d'intervention pour les Résultats 1 et 3 de LPT soit plus efficace que de s'engager uniquement dans le Résultat 1.

Par exemple, nous pourrions déclarer « qu'il y a 45% de chance que l'intervention d'engagement communautaire ait conduit à une augmentation significative et une augmentation d'au moins 0,1 écart-type de la proportion d'enfants lisant à la maison ».

Ces déclarations sont utiles pour la prise de décision, car elles résument l'ampleur et la certitude de l'estimation d'impact en une seule valeur, tout en encadrant l'estimation par rapport au seuil

de ce qui est significatif. Pour ce rapport, nous avons déterminé avec USAID qu'un impact significatif de l'intervention d'engagement communautaire signifie qu'il y a un impact d'au moins 0,1 écart-type (ET) sur le résultat d'intérêt. Ces déclarations de probabilité bayésiennes offrent également une alternative à l'interprétation des résultats en utilisant uniquement la valeur de  $p$  ou les étoiles de signification, qui se sont toutes deux révélées problématiques lorsqu'il s'agit de prendre des décisions éclairées (Wasserstein and Lazar, 2016; Wasserstein et al., 2019; Amrhein et al., 2019).

Pour profiter des avantages de l'inférence probabiliste et de la force d'emprunt sans entraîner de coûts de calcul excessifs, nous avons adopté une approche d'analyse en deux étapes. Dans la première étape, nous avons estimé les impacts en utilisant une régression fréquentiste traditionnelle dans chacune des 13 petites «cellules» que nous avons formées en croisant les résultats, l'échantillon (enseignant, parents et enfants) et le sous-groupe (défini par des caractéristiques de contexte clés telles que le sexe du répondant, l'emplacement urbain ou rural, si la langue maternelle de l'enfant est la même que la langue d'enseignement (L1) ou non (L2), et le niveau scolaire, comme intrants dans l'analyse).<sup>4</sup> Le résultat de la première étape de notre analyse était un ensemble d'estimations d'impact, une par cellule, ainsi que leurs erreurs standard. Ces estimations d'impact et erreurs-types ont à leur tour alimenté la deuxième étape de notre analyse, une méta-régression hiérarchique bayésienne qui résume les impacts moyens à travers les dimensions importantes de l'intervention, comme la détermination de l'impact moyen à travers les résultats, les sous-groupes ou les populations. La division des données en ces cellules compactes donne à la fois une image plus claire de la façon dont les impacts peuvent varier pour différents segments de la population et nous permet d'estimer les résultats séparément pour les sous-groupes d'intérêt.

Comme dans une méta-régression fréquentiste traditionnelle, nous adaptons un nouveau modèle utilisant la méta-régression hiérarchique bayésienne aux estimations d'impact de toutes les combinaisons de sous-groupe, de résultat et d'échantillon (enseignants, parents et enfants). L'approche est appelée méta-régression car les données sont elles-mêmes le produit d'une régression. La réanalyse de ces estimations par une autre régression nous permet de les résumer. Par exemple, dans une méta-analyse traditionnelle, nous pourrions être intéressés par l'impact moyen entre les résultats pour des sous-groupes d'intérêt particuliers, ou si l'impact moyen diffère pour les résultats à court et moyen terme. La méta-régression bayésienne sert le même objectif de résumer les impacts moyens à travers les dimensions importantes de l'intervention, telles que la détermination de l'impact moyen à travers les résultats, les sous-groupes ou les populations, mais comprend en plus des hypothèses sur les relations entre ces caractéristiques des données pour renforcer l'inférence. Voir l'annexe C pour plus d'informations sur notre approche analytique.

---

<sup>4</sup> Il y avait initialement 16 cellules, mais nous avons réduit 6 des cellules en 3 cellules en raison de la petite taille des échantillons. Voir l'annexe C pour plus de détails.

Pour établir cette analyse dans la littérature sur les interventions d'engagement communautaire, nous avons également inclus des estimations d'impact de la littérature dans le modèle. De cette façon, l'état actuel des connaissances sur les interventions d'engagement communautaire informe directement les hypothèses du modèle sur les effets de l'intervention au Sénégal. Cependant, pour s'assurer que les informations de la littérature n'exercent pas une influence excessive sur nos résultats, nous adaptons également le même modèle aux données de l'étude du Sénégal uniquement. Les résultats étaient comparables entre ces deux versions du modèle, ce qui indique que les informations de la littérature ne motivent pas nos résultats.

Nous avons effectué l'analyse pour l'échantillon global, ainsi que pour les sous-groupes clés pour les principaux résultats dans chaque domaine (identifiés dans le tableau III.1). Nous présentons les résultats sous forme de chiffres qui montrent la probabilité que les activités d'engagement communautaire aient eu un effet significatif positif, aucun effet significatif et un effet significatif négatif sur chaque résultat dans les 7 domaines de résultats. Nous fournissons également des tableaux (pour chaque domaine) avec des informations supplémentaires qui peuvent être utilisées pour interpréter les principales conclusions. Nous montrons la moyenne dans le groupe témoin, la valeur de 0,1 et, l'estimation de l'impact dans les rapports de cotes, l'intervalle crédible à 95% de l'estimation de l'impact, la cote de traitement qui en résultent et ce que cela implique pour la moyenne de traitement pour chaque résultat dans chaque domaine.

**Limites des analyses.** Comme pour toute approche analytique, l'analyse bayésienne a plusieurs limites. Nous nous concentrons ici sur ceux qui sont spécifiques à cette analyse bayésienne. Il est important de noter que si une analyse bayésienne atténuée, dans une certaine mesure, certaines erreurs (Type I, qui consiste à identifier un impact du programme lorsqu'il n'y en a pas, et Type II, qui ne parvient pas à identifier un impact du programme quand il y en a un), il ne les élimine pas et peut introduire d'autres erreurs. Par exemple, le fait que les déclarations de probabilité soient bien calibrés - c'est-à-dire, si un événement étiqueté comme 80% se produira vraisemblablement 80% du temps - dépend fortement de la plausibilité et de la pertinence des hypothèses du modèle, qui dans ce cas sont fondées dans la littérature. Même lorsque les hypothèses sont bien spécifiées, il existe toujours un risque de faire le mauvais choix sur la base des résultats de l'analyse (comme pour toute analyse).<sup>5</sup> Par exemple, un pilote faible qui a un très petit échantillon avec beaucoup de variation aléatoire (bruit) et peu d'informations utiles (signal) dans les données peut conclure que les données suggèrent qu'il y a 70% de chances que l'intervention soit meilleure que son alternative. Sur cette base, on peut vouloir mettre en œuvre l'intervention. Cependant, le bruit dans les données de ce petit échantillon pourrait être à l'origine des résultats.

---

<sup>5</sup> Notez que cette critique n'est pas propre à une analyse bayésienne. De même, on pourrait faire le mauvais choix avec une analyse fréquentiste s'ils ne respectent pas le seuil généralement utilisé d'une valeur de p inférieure à 0,05. L'analyse bayésienne est plus transparente et nous permet également de prendre des décisions basées sur des résultats plus bruyants.

#### D. Résumé de la collecte des données

L'évaluation de la question de recherche 1 exploite les données quantitatives collectées par les partenaires de LPT et les données qualitatives collectées par l'équipe RF MERL. Le tableau III.2 résume les différentes sources de données quantitatives analysées dans ce rapport.

**Tableau III.2. Sources de données quantitatives**

Source de données	Collecteur de données	Timing	Tailles des échantillons
EGRA SSME avec enseignants EGRA et enquête de contexte enfant avec les enfants	EdIntersect (sous-traitant de LPT)	Mai/Juin 2019	274 écoles 378 enseignants 4 171 étudiants
Enquête KAP Communautaire	Plan International (sous-traitant de LPT)	Septembre 2019	183 écoles 1 715 parents

Note: Nous avons également intégré des informations issues de la collecte de données EGRA Baseline (de mai/juin 2017) et KAP (de mars 2018) dans les analyses.

LPT et son partenaire EdIntersect ont collecté des données sur les enfants, les enseignants et les directeurs dans les écoles en 2017, 2018 et 2019. Chaque cycle de collecte de données a utilisé une évaluation de lecture en premières années (EGRA) administrée aux enfants ainsi qu'une courte enquête sur le contexte de l'enfant, ainsi que des questionnaires Snapshot of School Management and Effectiveness (SSME) administrés aux enseignants et aux directeurs. Nous utilisons les données quantitatives existantes des efforts de collecte de données de baseline (2017) et midline (2019) (que nous appelons «collecte de données EGRA») pour analyser l'effet des interventions du Résultat 3 sur les résultats des enfants et des enseignants. Voir l'annexe A pour plus d'informations sur la collecte de données quantitatives.

LPT et son partenaire Plan International ont également effectué une collecte de données distincte dans un échantillon différent de communautés en 2018 et 2019. Ces collectes de données étaient axées sur la mesure des connaissances, des attitudes et des pratiques des parents concernant les événements de lecture communautaire, le programme LPT et la participation des parents à la lecture des enfants à la maison. Nous utilisons ces données (que nous appellerons la «Collecte de données KAP Communautaire») pour analyser l'impact des interventions du Résultat 3 sur les résultats des parents et sur les résultats déclarés par les enfants.

#### E. Description de l'échantillon

**Description de l'échantillon EGRA midline.** L'échantillon EGRA midline couvre les 5 régions de notre analyse et les trois langues nationales ciblées par LPT comme indiqué dans le tableau III.2.



Il y a 274 écoles incluses, avec 378 enseignants. 5 à 12% des échantillons de traitement et de témoin sont situés dans des zones urbaines. De plus, 4 171 étudiants sont inclus dans l'échantillon, dont 66 à 70% des échantillons de traitement et de contrôle sont en CI et 34 à 30% en CP. Plus de 80% des enfants de l'échantillon parlent la même langue à la maison que celle utilisée pour l'enseignement de la lecture à l'école. Voir l'annexe B, tableau B.1.

**Description de l'échantillon KAP midline.** L'échantillon KAP midline couvre les mêmes cinq régions et trois langues que l'échantillon EGRA. Il comprend 183 écoles, dont 116 dans le groupe de traitement et 67 dans le groupe témoin. 18% des écoles du groupe de traitement sont en zone urbaine et 36% des écoles du groupe témoin sont en zone urbaine. L'échantillon contient également 1 715 parents (ou autres relations familiales adultes), dont 1 040 sont associés aux écoles du groupe de traitement et 675 aux écoles du groupe témoin. 70% des parents du groupe de traitement étaient des femmes et 66% des parents du groupe témoin étaient des femmes. 53% du groupe de traitement est alphabétisé et 51% du groupe témoin étaient alphabétisés. Voir l'annexe B, tableau B.2.

**Equivalence.** Nos analyses de régression des échantillons baseline et midline indiquent que l'assignation aléatoire a créé des groupes équivalents. Les échantillons midline présentent un équilibre global sur les caractéristiques démographiques qui ne varient pas dans le temps entre les groupes de traitement et de témoin pour les ensembles de données EGRA et KAP, avec quelques différences dans les données KAP. Le groupe témoin dans les données KAP midline contient 18 points de pourcentage de plus d'écoles urbaines que le groupe de traitement; cette différence est prise en compte dans notre analyse. De plus, les familles du groupe témoin dans les données KAP sont un peu plus susceptibles (10 points de pourcentage) de parler une langue nationale qui n'est pas l'une des trois langues cibles de LPT que les familles du groupe de traitement. Les échantillons EGRA et KAP baseline démontrent une équivalence entre les groupes de traitement et de témoin pour les deux caractéristiques démographiques ainsi que certains résultats tels que les résultats de lecture des enfants. L'annexe B contient des informations plus détaillées sur les échantillons et les tests d'équilibre, qui s'appuient sur des méthodes traditionnelles, telles que des tests pour la signification de la différence de moyenne entre les deux échantillons, conformément à la norme dans la littérature.

#### **IV. Conception de l'évaluation qualitative**

##### **A. Méthodologie**

RF MERL travaille avec LPT pour mener une évaluation de méthodes mixtes afin d'évaluer l'impact du Résultat 3 sur les résultats clés des élèves, des parents et des enseignants afin de répondre aux trois sous-questions décrites ci-dessus. Cette évaluation utilise une conception ECR avec une composante de recherche qualitative pour compléter les résultats quantitatifs. Ce mémo préliminaire porte uniquement sur les résultats qualitatifs, sur la base des données collectées par l'équipe RF MERL. Le tableau IV.1 synthétise les différentes sources de données analysées dans ce rapport.

**Tableau IV.1. Sources des données qualitatives**

Source de données	Collecteur des données	Timing	Taille de l'échantillon
Entretiens avec enseignants, directeurs et relais. Groupes de discussion avec des membres de CGE and et des parents non-membre de CGE.	APAPS (sous-traitant RF MERL)	Mai/Juin 2019	18 écoles
Entretiens avec parties prenantes à LPT, USAID, et au MEN	RF MERL	Juillet/Août 2019	11 individus

**B. Résumé de la collecte de données qualitatives**

RF MERL a engagé la société sénégalaise APAPS pour mener une collecte de données qualitatives auprès des bénéficiaires du projet dans chacune des six régions du Résultat 3. APAPS a collecté des données sur la formation et la mise en œuvre de l'engagement communautaire auprès des enseignants, des directeurs, des relais communautaires, des membres du CGE et des parents non-CGE dans 18 communautés/écoles, réparties par la région et la langue d'enseignement de LPT. La taille des échantillons, par région et langue d'instruction LPT, est présentée dans le tableau en annexe A.1.

L'équipe RF MERL a également mené des entretiens avec 11 individus de parties prenantes du projet, telles que LPT, USAID et le MEN. La liste complète des personnes interrogées est présentée à l'annexe A, avec des détails supplémentaires sur la collecte de données. Compte tenu de la petite taille des échantillons, les résultats des données qualitatives doivent être interprétés comme une preuve suggestive de ce qui se passe dans certaines écoles, et non de ce qui se passe dans l'échantillon complet d'écoles de LPT.

## V. Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats de la recherche quantitative et qualitative sur la mise en œuvre des activités d'engagement communautaire des LPT, l'engagement des parents dans la lecture à la maison, les interactions parents-enseignants, les attitudes et pratiques des enseignants, les compétences de lectures chez les enfants et la durabilité des activités R3.

### A. Mise en œuvre des activités d'engagement communautaire

#### 1. Mise en œuvre des activités d'engagement communautaire

Notre recherche qualitative montre que LPT met en œuvre les activités du résultat 3 comme prévu.

##### i. CGE: Structure, gestion et mise en œuvre des activités

**Résultat 1: Alors que les deux groupes proposent des activités d'engagement communautaire, les CGE recevant le Résultat 3 offrent une gamme plus large et une plus grande fréquence d'activités d'engagement communautaire par rapport aux communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3.** Des activités d'engagement communautaire sont en cours de mise en œuvre dans les communautés recevant le Résultat 3 et dans les communautés qui ne le reçoivent pas. Ces activités incluent des cours de renforcement pour les élèves en difficultés, des visites à domicile organisées par le CGE et des célébrations de fin d'année qui offrent des prix aux élèves ayant réussi. Cependant, les communautés recevant le Résultat 3 ont indiqué avoir mis en place une gamme plus large et un plus grand nombre d'activités telles que des causeries et des forums, des camps de vacances, des clubs de lecture et l'introduction de mallettes de lecture. Tous les CGE recevant le Résultat 3 ont déclaré avoir organisé des causeries avec les parents et une majorité ont également organisé des forums communautaires. En comparaison, très peu de causeries et de forums et aucun camp de vacances, club de lecture ou mallette de lecture n'ont été mis en place par les CGE interrogés dans des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3.

« Parfois les mercredis soir ou les lundis ils se réunissent ici les parents d'élèves avec l'appui du CGE pour essayer de sensibiliser davantage les parents d'élèves. » - Enseignant à Matam (Résultat 3)

« Pour la lecture, le CGE a essayé de regrouper les enfants pour leur donner des cours de renforcement et à la fin du mois l'enseignant reçoit une rémunération. » - Enseignant à Diourbel (non-Résultat 3)

Les CGE des communautés recevant le Résultat 3 étaient aussi plus susceptibles de tenir des réunions fréquentes que les CGE des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3. Les réunions des CGE dans les communautés du Résultat 3 ont lieu 1 à 4 fois par mois et réunissent en moyenne 5 à 50 personnes. Pour les CGE qui ne reçoivent pas le Résultat 3, les réunions ont lieu 3 fois par an à 3 fois par mois et rassemblent en moyenne 5 à 30 personnes. De nombreux membres de CGE qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont mentionné qu'ils participaient aux

réunions uniquement si nécessaire, et certains présidents de CGE ont noté qu'il était parfois difficile d'avoir un quorum.

**Résultat 2: La formation de LPT a permis aux CGE de mieux comprendre le programme LPT et leur a apporté un soutien en matière de gestion financière et de planification. Cependant, plusieurs CGE n'étaient toujours pas sûrs des conditions d'éligibilité et des procédures de demande de subvention.** Une majorité de CGE dans les communautés du Résultat 3 ont déclaré avoir reçu une formation LPT sur l'engagement communautaire. Les thèmes de formation comprenaient des informations sur la gestion des fonds, des simulations d'activités d'engagement communautaire et des informations sur la création de PAV pour la mise en œuvre d'activités liées à la lecture. Selon quelques membres de CGE recevant le Résultat 3, il était particulièrement utile de former les comités sur la gestion des fonds et l'intégration des activités d'engagement de la communauté dans la planification annuelle. Le personnel de LPT a également noté que le soutien concernant le PAV pendant la formation aidait les CGE à remplir les conditions requises pour recevoir une subvention. LPT a également soutenu la rédaction des PAV en fournissant aux CGE une liste restreinte de suggestions d'activités à mettre en œuvre, ce qui les a aidés à comprendre les opportunités disponibles.

Cependant, bien que le processus de demande et de réception de subvention ait été mentionné au cours de la formation, certains CGE ne savaient pas qu'ils étaient en mesure de demander des fonds et souhaitaient avoir plus de détails sur le fonctionnement du processus de subvention et sur le montant disponible. Le personnel de LPT a également réitéré que LPT devait renforcer la communication et l'explication du processus de demande et d'éligibilité, ainsi que la gestion des fonds une fois reçus.

Dans l'ensemble, les CGE recevant et non-recevant le Résultat 3 ont décrit leur rôle principalement en tant que système de soutien pour l'école par le biais de la gestion financière et des ressources, ainsi qu'en tant qu'intermédiaire entre la communauté et l'école. Cependant, les CGE des communautés recevant le Résultat 3 étaient plus susceptibles de mentionner leur rôle pour aider les parents à mieux comprendre le programme LPT.

*« Le CGE doit jouer le rôle d'accompagnateur des parents d'élèves, des enfants, se concerter beaucoup avec les parents, les inciter à plus d'efforts et engagements pour leurs enfants. » - Membre de CGE à Kaolack (Résultat 3)*

**Résultat 3: Une majorité de CGE recevant le Résultat 3 visités à Kaolack et à Matam ont affirmé avoir reçu des subventions au cours de l'année scolaire 2018-2019, bien que beaucoup aient exprimé le souhait de disposer d'une plus grande flexibilité dans la gestion de leurs fonds.**<sup>6</sup> La plupart des CGE du Résultat 3 de Kaolack et de Matam ont indiqué qu'ils avaient soumis des formulaires de demande de subvention, reçu une subvention et qu'on leur avait ensuite dit exactement comment utiliser l'argent de la subvention octroyé par LPT. Par exemple, certains CGE ont mentionné que LPT avait envoyé de l'argent exclusivement pour des forums (notamment pour des rafraîchissements et la mise en place). Les CGE ont également déclaré avoir utilisé des fonds de subvention pour mettre en place des camps de vacances et des clubs de lecture, ce qui correspond à l'utilisation prévue de la première série de subventions de LPT.

De nombreux CGE de Kaolack et de Matam bénéficiaires de subventions ne comprennent pas la raison pour laquelle les fonds de subvention sont limités à des activités spécifiques et souhaitent recevoir davantage de fonds à utiliser pour d'autres activités d'engagement communautaire liées à la lecture. Plusieurs des CGE bénéficiaires de subventions ont également noté des retards dans la réception des fonds et parfois les communautés devaient assumer les coûts des événements ou les retarder. Pour les CGE recevant et non-recevant le Résultat 3 qui n'avaient pas reçu de subvention au cours de l'année scolaire 2018-2019, beaucoup étaient particulièrement intéressés à postuler pour l'année scolaire 2019-2020, en particulier à Kaffrine.

**Résultat 4: Les membres des CGE ont souligné l'importance d'avoir des membres dynamiques et proactifs pour la mise en œuvre des activités.** Bien que la présence de membres actifs ait été citée comme principal facilitateur pour la mise en œuvre des activités, les membres de CGE et directeurs dans les communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 ont également noté que le soutien des relais communautaires et leur forte participation aux activités, en particulier aux forums, facilitait la mise en œuvre des activités. Certains membres de CGE ont également mentionné que les effets positifs perçus des activités de LPT incitaient les membres du CGE à poursuivre la mise en œuvre d'activités d'engagement communautaire.

---

<sup>6</sup> Selon nos données, 5 écoles de Kaolack et de Matam ont reçu des subventions. Selon les données de LPT, les subventions devaient également être distribuées à Kaffrine. Sauf si indiqué, cette conclusion concerne les 5 CGEs ayant reçu des subventions à Kaolack et à Matam.

**Résultat 5: Les CGE ont signalé plusieurs obstacles à la mise en œuvre d'activités d'engagement communautaire, le plus important étant le manque de ressources et de fonds.** De nombreux membres de CGE, directeurs et enseignants des communautés recevant et non-recevant le

« Ces deux dernières années le CGE est un peu laissé en rade parce que notre école n'a pas beaucoup de moyens et le CAQ qui nous aidait, on ne l'a pas vu ces deux dernières années le CGE ne peut pas marcher comme il se doit. » - Membre de CGE à Fatick (non-Résultat 3)

Résultat 3 ont noté qu'il n'est pas possible d'organiser des activités d'engagement communautaire sans financement suffisant. Cela est exacerbé lorsque le financement n'est pas cohérent: certaines années, les CGE reçoivent un financement, alors que d'autres années, ils n'en reçoivent pas. Dans les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3, certains directeurs ont indiqué qu'ils payaient eux-mêmes pour financer des activités communautaires liées à l'école.

A part les contraintes financières, les membres de CGE, directeurs et enseignants dans les communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 ont également indiqué que les membres n'étaient parfois pas disponibles pour mettre en œuvre et annoncer des activités. Dans les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3, les membres du CGE et les enseignants ont suggéré que certains membres du comité ne comprennent pas le programme LPT, ce qui a affecté la mise en œuvre des activités. Le personnel de LPT a également noté que les CGE avaient quelques difficultés à mettre en œuvre des causeries et des forums de manière systématique en raison de la difficulté de la logistique et du nombre de parents qui y participaient.

**Résultat 6: Les sources de financement actuelles des CGE peuvent ne pas suffire pour maintenir la composante d'engagement communautaire après 2021, date à laquelle le financement de LPT prendra fin.** La plupart des CGE (Résultat 3 et non-Résultat 3) ont indiqué qu'ils avaient reçu des ressources correspondant à leur domaine de travail. Il s'agissait notamment des frais d'inscription des élèves et des associations de parents, de sources gouvernementales telles que la Banque pour le Commerce et l'Industrie (BCI) ou le Contrat d'Amélioration de la Qualité (CAQ), ainsi que d'autres banques. Cependant, ces sources de financement alternatives ne représentent qu'une petite partie des coûts de mise en œuvre. Le personnel du MEN s'est inquiété de la dépendance des CGE vis-à-vis les subventions de LPT pour mettre en œuvre des activités de lecture dans les communautés et souhaite travailler avec LPT pour aider les communautés à devenir autonomes dans la mise en œuvre de ces activités. Pour cela, le personnel de USAID et de LPT a suggéré d'autres sources de financement, telles que d'autres ONG, la communauté elle-même et les collectivités territoriales, qui financent des activités d'engagement communautaire pour le projet Nos Enfants Lisent à Fatick.

Cependant, il est important de noter que la formation dispensée aux CGE sur la création d'un PAV pourrait s'avérer utile pour obtenir un financement futur auprès d'autres sources si les CGE sont en mesure de maintenir leurs compétences et de continuer à créer des PAV solides à l'avenir.



USAID



RESULTS FOR DEVELOPMENT



Mathematica



Abt



NOTRE DAME INITIATIVE FOR GLOBAL DEVELOPMENT

## ii. Participation et réaction de la communauté aux activités d'engagement communautaire

**Résultat 7: La plupart des relais communautaires trouvent les formations de LPT utiles et reçoivent le soutien d'un superviseur formé par LPT.** Les relais ont indiqué avoir suivi trois à quatre formations de LPT formelles comprenant une formation initiale, une formation de renforcement et parfois une formation de CGE ainsi qu'une formation sur les camps de vacances. Les relais ont également mentionné qu'ils avaient parfois été formés en même temps que les directeurs et le CGE, ce qui les avait aidés à comprendre comment s'engager avec le CGE et l'aider. La plupart des relais ont indiqué que la formation était utile car ils pouvaient en apprendre davantage sur le programme LPT, s'exercer à organiser et à mettre en œuvre des activités d'engagement communautaire dans différents scénarios et examiner les outils et techniques permettant aux parents de s'engager avec leurs enfants à la maison. Ces leçons ont été très utiles pour aider les parents à comprendre les concepts sur le terrain. Les relais ont souligné l'utilité de la formation et des documents et matériels détaillés fournis par LPT, y compris les bandes dessinées et les dessins en langue locale. Selon le personnel de LPT, à la fin de la formation, les relais créent des cartes de leurs communautés et planifient des visites à domicile.

*« Parfois, [mon superviseur] m'appelle au téléphone pour me parler de mon planning dans le souci de mieux faire. Donc elle me donne des conseils et elle m'oriente pour que je puisse faire le travail comme il le faut. » - Relais à Kaolack (Résultat 3)*

Pour le soutien après la formation, les relais peuvent également contacter les superviseurs LPT au niveau des IEFs, qui servent de support technique. Le personnel de LPT a noté que ces superviseurs avaient essayé de rendre visite aux relais au moins une fois par mois et les avaient aidés dans la planification et la mise en œuvre d'activités. Dans une certaine mesure, le superviseur « coach » les relais. La plupart des répondants relais ont indiqué avoir appelé leur superviseur s'ils avaient des questions ou des problèmes à résoudre et que les superviseurs étaient attentifs.

**Résultat 8: Les répondants ont décrit le rôle des relais communautaires comme un moyen d'informer et d'aider les parents à lire à la maison avec leurs enfants et de démontrer l'objectif du programme LPT.** Les directeurs, les enseignants, les parents et les relais ont décrit le relais comme un intermédiaire entre l'école, le ménage, le CGE et la communauté. Les répondants ont déclaré que le relais soutenait les parents lors des causeries et des visites à domicile afin de s'assurer que les parents appliquent les meilleures pratiques. Le personnel de LPT a déclaré que les relais étaient une sorte de coach pour les parents et qu'ils aidaient à partager rapidement des informations avec les parents et le CGE. Les relais sont également très importants pour l'équipe de suivi et d'évaluation de LPT, car ils mobilisent des rapports sur les

*« Le rôle du relais, à mon avis c'est à moi d'aider les parents d'élèves à pouvoir accompagner leurs enfants dans la lecture. C'est moi qui dois aussi aider la communauté, je suis leur technicienne. » - Relais à Kaffrine (Résultat 3)*

activités d'engagement communautaire et les soumettent aux IEF.

**Résultat 9: Les relais communautaires mettent en œuvre les activités comme prévu et les communautés les trouvent utiles.** Les parents, les enseignants et les membres de CGE ont noté

que dans une communauté donnée, le relais effectue des visites à domicile environ 2 à 4 fois par mois. Comme prévu, les relais demandent souvent aux enseignants et aux directeurs d'identifier quels élèves ont des difficultés pour déterminer quels ménages visiter. Selon les répondants relais, chaque visite à domicile dure entre 30 minutes et une heure, et chaque relais effectue environ 10 à 12 visites par mois dans plusieurs communautés. Cependant, certains parents ont indiqué que le relais n'avait jamais visité, mais

*« La venue du relais est très utile. Cela a permis des efforts vis-à-vis de l'enfant et les rencontres à l'école ont renforcés cela. Depuis qu'il a commencé à venir dans les maisons je vois qu'il y a des améliorations. » - Parent à Kaffrine (Résultat 3)*

cela pourrait être dû au fait que les relais visitent les foyers des élèves les plus faibles. En ce qui concerne les causeries pour les parents organisées par le relais, ceux-ci ont noté que ces réunions avaient lieu deux fois par mois en moyenne. Les parents, les membres de CGE, les enseignants et

*« Un jour, il est entré dans ma classe pour me demander le nom des élèves qui ont des difficultés. Je lui ai donné les noms de trois élèves, ensuite il est allé chez eux pour voir leurs problèmes. » - Enseignant à Kaolack (Résultat 3)*

les directeurs ont indiqué que les causeries pourraient avoir lieu 1 à 4 fois par mois. Selon les relais, ils sont rémunérés par activité, chaque visite à domicile est évaluée à 2 500 CFA et chaque causerie à 5 000 CFA. De plus, les répondants ont également indiqué que les relais aidaient à la mise en œuvre d'autres activités telles que les camps de vacances, la distribution de la SBCC, les cours de renforcement et les clubs de lecture.

Les parents, les relais et les directeurs considèrent le rôle du relais et les activités qu'ils mettent en œuvre comme particulièrement utiles. Les relais semblent susciter un intérêt pour l'engagement des parents à la maison et les parents ont particulièrement apprécié le fait que les visites à domicile soient personnalisées, ce qui les encourage davantage à utiliser et à interagir avec les techniques et les outils qu'ils reçoivent. Dans l'ensemble, selon les parents et les relais, les parents appliquent ces techniques pour promouvoir la lecture à la maison et sont maintenant plus au courant du programme LPT.

Les membres de CGE, les directeurs et les relais ont également souligné la relation mutuellement bénéfique entre le relais et le CGE. Alors que le relais aide souvent à la planification et à la mise en œuvre des activités du CGE, le CGE peut également aider à annoncer les visites du relais et de l'inviter à ses réunions. Le relais peut ensuite partager ces informations avec les parents lors des visites à domicile. Le personnel de LPT et de USAID a également souligné l'importance de cette relation

*« Avant les causeries je viens tous les mois pour rencontrer les membres du CGE pour leur présenter mes activités et choisir les dates ensemble. Mes causeries réussissent plus si je passe par le CGE. » - Relais à Kaolack (Résultat 3)*

et souhaitent que le relais ait un rôle plus formalisé et intégré au sein du CGE.

**Résultat 10: Les défis pour les relais communautaires incluent le nombre d'écoles à couvrir, la distance qui les sépare de ces écoles, les dépenses non-remboursés, la durée des contrats et le nombre d'activités requis par mois.** Les relais travaillent dans

le cadre de contrats de trois mois avec des objectifs mensuels pour les visites à domicile et les activités communautaires. Chaque relais doit couvrir environ 7 écoles, certaines à environ 50-70 km du lieu où le mobilisateur est basé. En raison de la distance qui sépare les écoles et de la difficulté d'obtenir un moyen de transport pour se rendre dans les communautés, les relais signalent qu'ils sont parfois incapables de mener à bien toutes les activités requis dans le mois. Les relais ont noté qu'il y avait de nombreux coûts

supplémentaires pour le transport, la photocopie et la communication, en particulier lorsque les paiements pour les relais ont été retardés. De plus, les relais ne travaillent souvent pas

uniquement pour LPT, ce qui les rend particulièrement difficile la tâche d'accomplir toutes les activités mensuelles assignées. Plusieurs répondants relais ont indiqué que la distance parcourue, le volume de travail et la durée du contrat étaient parmi les principales causes du taux de renouvellement des relais.

*« Dans mon travail de relais, ce qui peut nous coûter ce sont les photocopies. C'est moi qui prends mon argent pour les démultiplier. » - Relais à Kaffrine (Résultat 3)*

*« Le volume de travail et l'étendue de la zone avec des pistes impraticables et sans moyens ; ainsi que les types de contrats de travail qui nous est fait et les retards de paiement des indemnités. » - Relais à Matam (Résultat 3)*

Il existe des divergences d'opinions entre LPT, les relais et USAID Sénégal sur la manière de relever ces défis. Le personnel de LPT et les relais ont suggéré qu'une solution à ce problème consisterait à affecter un relais pour chaque école et à améliorer la cartographie des communautés. Cependant, le personnel de USAID a déclaré qu'un ratio 1:1 de relais par communauté/école était peu réaliste, étant donné les ressources disponibles pour cette partie du programme LPT. Le personnel de LPT a également fait remarquer qu'il serait préférable que les CGE puissent aider avec les visites à domicile et les causeries, étant donné que les relais ont tant d'activités à réaliser dans le mois. Quelques relais

ont également suggéré que LPT leur fournisse des cartes SIM afin de faciliter la communication avec les communautés et les superviseurs. Le personnel de LPT a indiqué qu'il envisageait de payer des relais pour le transport et un petit montant supplémentaire pour d'autres coûts. Cependant, les membres du personnel de USAID et du MEN ont indiqué qu'ils préféreraient que

le rôle de relais soit entièrement volontaire, supprimant ainsi l'allocation. Comme l'a suggéré le personnel du MEN, il est peu probable que le Ministère soit en mesure de payer les relais une

*« Même les puces de téléphones il n'y a aucun relais qui en dispose et on est obligé d'appeler parce qu'on ne peut pas programmer un RV dans une école sans informer le directeur. » - Relais à Kaolack (Résultat 3)*

fois le programme LPT terminé et il pense que les CGE, les collectivités territoriales et les communautés peuvent contribuer au financement des activités que les relais entreprennent actuellement.

**Résultat 11: La plupart des relais ont noté que l'adhésion de la communauté aux activités du relais et le soutien des CGE, des superviseurs et d'autres relais facilitent leur travail.** Selon le relais, lorsque les parents et la communauté ont apprécié les visites, il était plus facile pour le relais de communiquer et de s'engager avec les parents. Certains relais et directeurs ont également noté que la communication et l'engagement étaient plus faciles lorsque le relais venait

*« D'ailleurs notre point fort c'est que les relais font partie du CGE. On a eu la chance d'avoir un relais qui fait partie de la communauté. » - Directeur à Kaffrine (Résultat 3)*

*« Les autres relais, il y a un groupe WhatsApp qu'on a créé, on l'a appelé le suivi parental. Toutes difficultés que tu as, tu le poses dans le groupe, tes collègues relais ou tes collègues superviseurs ou le coordinateur te donne des éclaircissements. » - Relais à Kaffrine (Résultat 3)*

directement de la communauté et s'intéressait à la mission LPT. En plus, les relais ont noté qu'avoir une bonne relation avec la communauté était utile pour planifier et organiser des activités, en choisissant des jours où les parents sont disponibles, par exemple. Les directeurs, les enseignants, les membres de CGE et les relais ont également souligné que le relais travaillant en collaboration avec le CGE et l'école facilitait la coordination des activités et tenait les parents au courant des événements. Plusieurs relais ont également mentionné l'importance du soutien des superviseurs et des autres relais, via les TICs ou en personne, pour aider à répondre aux questions concernant leurs tâches.

## 2. Participation de la communauté aux activités d'engagement LPT

Nos recherches quantitatives et qualitatives montrent que les parents et les enfants connaissent et participent aux activités du Résultat 3 du LPT.

### i. Résultats quantitatifs

**Résultat 12: Nous pouvons constater avec un haut niveau de confiance que l'intervention d'engagement communautaire a eu des effets positifs sur la sensibilisation et la participation des parents et des enfants aux activités d'engagement communautaire LPT liées à la lecture dans la communauté (figure IV.1).** Il y a une probabilité de 90 à 100% que les activités d'engagement communautaire aient eu un impact positif significatif sur 8 mesures de résultats dans ce domaine. Ces résultats sont la participation à des forums ou à des réunions à l'école, la sensibilisation au programme EGR en langue nationale, l'accord que les enfants devraient apprendre à lire dans leur langue nationale, la disponibilité de livres à emprunter, les camps de

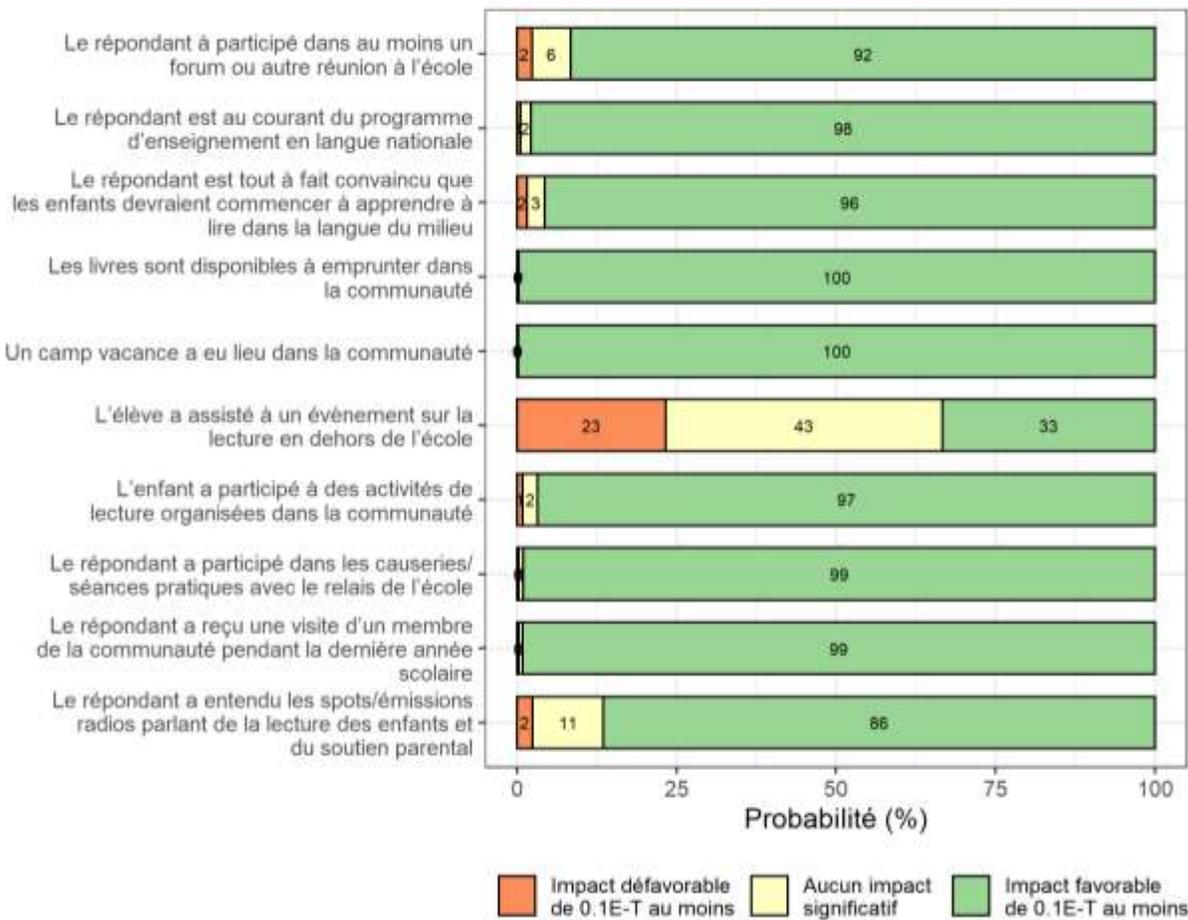
vacances, la participation des enfants aux activités de lecture communautaires, la participation à un événement organisé par le relais communautaire et la réception d'une visite à domicile du relais communautaire.

De plus, il y a une probabilité de 86% que les activités d'engagement communautaire aient significativement augmenté la probabilité que les parents entendent une annonce radio ou une émission sur la lecture des enfants et le soutien parental, une probabilité de 11% qu'il n'y ait pas eu d'effet significatif sur le résultat et 2 % de probabilité qu'il y ait eu un impact négatif significatif. Avec un niveau de confiance élevé, l'intervention n'a pas aggravé de manière significative le résultat restant dans ce domaine, bien qu'il soit difficile de dire si le résultat s'est amélioré de manière significative ou non. Il y a une probabilité de 33% que les activités d'engagement communautaire augmentent la probabilité que les enfants assistent à un événement de lecture en dehors de l'école, une probabilité de 43% qu'il n'y ait pas d'effet significatif sur le résultat et une probabilité de 23% qu'il y ait un impact négatif.

#### Boite 1. Impacts significatifs

Un impact significatif de l'intervention d'engagement communautaire signifie qu'il y a un impact d'au moins 0,1 écart-type (ET) sur le résultat. L'impact significatif peut être positif (vert dans la figure) ou négatif (orange dans la figure). Toute estimation d'impact inférieure à 0,1 ET est considérée comme non significative (jaune dans la figure).

**Figure IV.1 Probabilité d'impact significatif sur l'exposition aux activités d'engagement communautaire**



Les effets de l'intervention d'engagement communautaire sur les 8 résultats qui sont très susceptibles d'avoir eu un impact favorable d'au moins 0,1 ET sont importants et significatifs (tous les résultats dans ce domaine, sauf si un enfant a assisté à un événement de lecture en dehors de l'école cette année et un répondant a entendu les spots/émission radios parlant de la lecture des enfants et du soutien parental). Les estimations d'impact dans les rapports de cotes (voir Boite 1) varient de 2 à 6 entre ces 8 résultats, indiquant que l'intervention augmente les chances que le résultat souhaité se produise entre 2 et 6 fois (tableau IV.1). Voir l'annexe D.II pour des graphiques supplémentaires qui présentent l'estimation de l'impact et son intervalle crédible.

**Tableau IV.1 Impacts sur l'exposition aux activités d'engagement communautaire**

	Moyenne témoin (%)	0,1 ET*	Estimation de l'impact (rapports de cotes)	95% intervalle crédible		Cotes de traitement	Moyenne de traitement ajustée (%)
				Bas 95 (Rapport de cotes)	Haut 95 (Rapport de cotes)		
Le répondant à participé dans au moins un forum ou autre réunion à l'école	51,8	0,55	2,4	0,9	5,6	2,6	72,4
Le répondant est au courant du programme d'enseignement en langue nationale	64,7	0,33	2,3	1,2	4,2	4,2	80,6
Le répondant est tout à fait convaincu que les enfants devraient commencer à apprendre à lire dans la langue du milieu	91,5	0,16	2,2	1,0	4,1	23,3	95,9
Les livres sont disponibles à emprunter dans la communauté	5,5	0,17	4,2	1,9	8,2	0,2	19,5
Un camp vacance a eu lieu dans la communauté au cours de l'année passée	5,5	0,22	6,0	2,4	12,9	0,4	25,7
L'élève a assisté à un évènement sur la lecture en dehors de l'école cette année**	20,5	0,23	1,1	0,5	2,0	0,3	22,2
L'enfant a participé à des activités de lecture organisées dans la communauté	7,6	0,20	2,4	1,1	4,8	0,2	16,8



Le répondant a participé à au moins une activité organisée par relais	30,1	0,54	3,9	1,5	8,5	1,7	63,5
Le répondant a reçu une visite d'un membre de la communauté pendant la dernière année scolaire	14,7	0,25	2,8	1,5	5,1	0,5	32,6
Le répondant a entendu les spots/émissions radios parlant de la lecture des enfants et du soutien parental	44,0	0,40	1,8	0,9	3,3	1,4	58,6

Source: Collecte de données KAP Communautaire Midline, juillet 2019, enquête auprès des parents (taille de l'échantillon de traitement = 1 125; taille de l'échantillon de témoin = 675); Collecte de données EGRA Midline, mai et juin 2019, enquête auprès des enfants (taille de l'échantillon de traitement = 2 343; taille de l'échantillon de témoin = 1 828)

Remarques: La taille des échantillons peut être plus petite en cas de données manquantes. \* 0,1 ET est l'ampleur d'un impact considéré comme significatif dans cette analyse. \*\* Le résultat est auto-déclaré par l'enfant; tous les autres résultats sont déclarés par les parents ou un autre membre de la famille.

## Boîte 2. Interprétation des rapports de cotes

Le rapport de cotes est le rapport de la probabilité que deux événements différents se produisent. Par exemple, le rapport de cotes pour l'effet de l'intervention d'engagement communautaire sur la participation aux forums ou aux réunions scolaires est de 2,4. En d'autres termes, l'intervention a un peu plus que doublé les chances de participation, de sorte que les chances de participation sont plus de deux fois plus élevées pour les parents exposés à l'intervention d'engagement communautaire (traitement) que pour ceux qui ne sont pas exposés à l'intervention (témoin). Pour mieux comprendre ce que cela signifie, nous calculons d'abord les chances de participation aux communautés de témoin. Étant donné que la moyenne du groupe témoin est de 52% (seulement 52% des parents des communautés non R3 ont participé à des forums ou à des réunions scolaires), les chances de participation aux communautés de témoin sont de 1,1: 1 (52% qui participent divisé par 48% qui ne participent pas au groupe témoin donne une cote de participation de 1,1: 1). Nous pouvons ensuite calculer les chances de participation dans les communautés de traitement en utilisant le rapport de cotes. Étant donné que le rapport de cotes est de 2,4, la probabilité de participation dans les communautés de traitement sont de 2,6: 1 (2,4 fois 1,1 donne 2,6). Ces probabilités impliquent que plus de 72% des parents du groupe de traitement participent aux forums (72,4% de participants divisés par 27,6% de non-participants au groupe de traitement donnent 2,6), tout le reste étant constant.

## ii. Résultats qualitatifs

**Résultat 13: Les communautés participent et comprennent l'objectif des activités d'engagement communautaire. Les causeries et les forums semblent être les activités les plus fréquentées, en particulier pour les femmes.** Il existe une forte compréhension des objectifs des activités d'engagement communautaire dans les communautés recevant et non-recevant le Résultat 3. Les répondants dans les communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 perçoivent les objectifs des activités d'engagement communautaire comme expliquant l'importance de l'apprentissage d'une langue nationale et de l'engagement parental à la maison. Le personnel de LPT et certains inspecteurs ont également noté que les inspecteurs profitaient parfois de ces activités d'engagement communautaire du Résultat 3 pour communiquer directement avec les communautés et recruter des étudiants pour les cours de CI.

*« On avait organisé un grand forum, ou la LPT avait décliné l'objectif du projet. Cela a favorisé l'engagement de beaucoup de parents dans l'éducation de leurs enfants. Parce qu'avant ils ne savaient pas, maintenant ils commencent à s'imprégner davantage. » - Membre de CGE à Kaffrine (Résultat 3)*

Les causeries et les forums semblent être les activités de participation communautaire les plus fréquentes, en particulier pour les femmes. Les membres de CGE, les directeurs, les enseignants, les parents et les relais dans les communautés recevant le Résultat 3 étaient plus susceptibles

*« C'est ce qui fait qu'à chaque causerie, les parents sont présents surtout les femmes. » - Membre de CGE à Kaolack (Résultat 3)*

*« Pour moi celle qui marche le plus ce sont les forums parce qu'y a beaucoup de personnes qui l'assistent. Les parents de même que les élèves et les enseignants y participent. » - Parent à Kaolack (Résultat 3)*

d'avoir participé à des causeries et des forums, par rapport à d'autres activités. Dans certains cas, les directeurs dans des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont signalé avoir organisé des causeries, souvent lors de la même réunion au cours de laquelle les livres LPT étaient distribués aux parents. La plupart des parents ont été informés de ces activités par le biais de leurs enfants, du directeur, des relais communautaires ou du CGE. Les répondants ont souvent indiqué que les parents de sexe féminin étaient plus susceptibles que ceux de sexe masculin d'assister à ces activités et que les parents d'enfants ne participant pas aux cours de LPT s'y joignaient parfois également.

Les résultats de ce petit échantillon suggèrent que les communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 ont également une implication similaire des enseignants et des directeurs dans les activités de lecture de la communauté, bien que les activités diffèrent un peu. Alors que les enseignants et les directeurs recevant et non-recevant le Résultat 3 ont assisté aux camps de vacances, les enseignants et les directeurs du Résultat 3 étaient plus susceptibles de fréquenter des clubs de lecture et les directeurs et les enseignants non-recevant le Résultat 3 étaient plus susceptibles d'avoir participé au cours de renforcement.

**Résultat 14: Les communautés recevant le Résultat 3 réagissent positivement aux activités d'engagement communautaire.** Les répondants des communautés du Résultat 3 ont répondu positivement aux activités d'engagement communautaire et ont suggéré que ces activités encouragent la lecture dans toute la communauté. Dans les communautés recevant le Résultat 3, les membres du CGE, les directeurs, les parents et les relais ont déclaré en majorité que les activités étaient utiles pour les parents et les enfants, et qu'une majorité de parents souhaitaient que les activités se poursuivent. Le personnel du MEN a également soutenu cette conclusion et a suggéré que les parents apprennent à lire en aidant leurs enfants à apprendre à lire. Les parents ont aussi noté que les résultats positifs du programme LPT les convainquaient que les activités en valaient la peine.

*« Cela élargit l'apprentissage dans la communauté car tu apprends en apprenant ton enfant. Ce qui fait qu'en un moment donné, tout le monde pourra lire. » - Parent à Kaolack (Résultat 3)*

**Résultat 15: Les obstacles à la participation aux activités d'engagement communautaire incluent les conflits d'horaire, le manque de sensibilisation et le manque de notification préalable des événements communautaires.** De nombreux parents des communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 souhaitaient être informés à l'avance des activités et ont mentionné que ces activités coïncidaient parfois avec les jours de marché, ce qui les rendait difficiles à fréquenter. Certains répondants des communautés du Résultat 3 ont affirmé que le manque de sensibilisation ou d'explication du but de ces activités entravait également la participation aux événements d'engagement communautaire. Cette idée a été appuyée par les membres de CGE, les parents, les relais communautaires et les directeurs dans les communautés recevant le Résultat 3 qui ont indiqué que la participation aux activités d'engagement communautaire était souvent plus élevée lorsqu'ils étaient informés des événements à l'avance. De nombreux parents ont déclaré que leurs enfants les informeraient des événements à la fin de chaque journée d'école, ce qui était particulièrement utile pour informer les parents des activités. De plus, plusieurs répondants de communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont souligné l'importance d'impliquer les parents et la communauté dans le processus dès le début, afin que la communauté soit davantage investie dans la participation aux activités.

*« C'est parce qu'ils n'étaient pas au courant parce que l'enfant a oublié d'en parler à ses parents ou bien parce qu'ils n'ont pas le temps. » - Parent à Kaffrine (Résultat 3)*

*« Les parents n'ont pas l'habitude de venir à l'école. Ce sont les femmes qui viennent le plus en réunions. » - Parent à Fatick (non-Résultat 3)*

Parmi les autres obstacles à la participation, on peut citer le manque de sensibilisation aux programmes de LPT, le faible niveau d'éducation des parents et les préjugés sexistes potentiels. Le personnel de LPT et les parents ont fait remarquer qu'il était problématique que les hommes n'y assistent pas au même taux que les femmes, l'objectif des activités d'engagement parental

de LPT étant d'impliquer les parents des deux sexes. Pour les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3, les membres de CGE, les parents, les directeurs et les enseignants ont mentionné que les parents n'étaient pas toujours au courant du programme LPT et n'étaient pas habitués à visiter l'école. Dans un cas, un directeur a noté que les parents n'assistaient pas aux activités parce qu'ils n'étaient pas éduqués.

**Résultat 16: Les campagnes d'affiche et d'annonce à la radio sont en cours de mise en œuvre dans les communautés recevant le Résultat 3 et il y a des retombées dans les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3.** Toutes les communautés du Résultat 3 ont reçu les composantes affiche et radio de la campagne SBCC. Les parents, les membres de CGE, les directeurs et les enseignants ont mentionné les programmes de radio de format long dans les langues locales et ont apprécié que les auditeurs aient eu la possibilité d'appeler pendant les entretiens avec les directeurs ou relais de LPT. Les répondants ont également

*« Ils ont nommé un enfant en disant qu'il ne pouvait lire et il pleurait. Son père est venu et lui a demandé ce qui se passait il lui a répondu ils disent que je ne sais pas lire et le père lui répond à partir d'aujourd'hui ça ne serait plus le cas je vais t'aider à chaque fois que tu descendras de l'école. »*  
- Parent à Kaffrine (Résultat 3)

indiqué avoir entendu des spots radio plus courts faisant la promotion du soutien aux enfants à la maison. Cependant, dans les groupes de discussion avec les parents, il était clair que tous les répondants n'entendaient pas les programmes à la radio ou ne les écoutaient pas du tout.

En plus des émissions de radio, la plupart des répondants ont indiqué que les communautés avaient reçu chacune 10 à 15 affiches et qu'elles étaient souvent placées dans des lieux de rassemblement publics. De nombreux parents répondants se sont souvenus des images de familles entières aidant l'enfant à lire à la maison.

Les répondants des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont également indiqué qu'ils avaient accès aux affiches et aux annonces à la radio de la campagne SBCC. Ceci était plus courant à Diourbel et à Fatick, où trois communautés ont indiqué avoir reçu et affiché des affiches. La plupart des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont également déclaré avoir entendu ou écouté des annonces à la radio. Certains directeurs interrogés ont indiqué qu'ils étaient au courant des émissions de radio par l'intermédiaire des groupes de directeurs sur WhatsApp. Les retombées pourraient s'expliquer par le fait que la programmation de radio du Résultat 3 a été mise en œuvre dans toutes les régions à l'exception de Fatick. Étant donné que la programmation

*« On entend parler à la radio ce programme de lecture, même à la télé, on montrait des éléments sur l'apprentissage des langues nationales. »* - Membre de CGE à Louga (non-Résultat 3)

de radio du Résultat 3 n'est pas la seule programmation LPT disponible (le Résultat 2, qui met l'accent sur l'amélioration des systèmes de l'enseignement de la lecture en première années, crée également des campagnes de radio), il est difficile de savoir si les répondants écoutaient spécifiquement les annonces radio du Résultat 3.

**Résultat 17: Dans l'ensemble, les destinataires de SBCC comprennent les affiches et les annonces à la radio et s'y intéressent. Ils encouragent aussi les parents à aider leurs enfants à lire à la maison. Les répondants souhaitaient que les émissions de radio aient lieu plus souvent et à des moments opportuns.** De nombreux répondants, notamment des relais, des membres de CGE, des directeurs, des enseignants et des parents, ont indiqué que les affiches rendent le message LPT accessible à tous les membres de la communauté, même à ceux qui ne savent pas lire. Les affiches aident également à motiver les parents et leurs familles à imiter les images et à appliquer ces techniques à la maison. Les répondants ont également estimé que les affiches et les annonces à la radio les avaient aidés à mieux comprendre l'importance de LPT, et que les parents avaient la possibilité de participer et de poser des questions pendant les émissions de radio.

« C'est très utile car en voyant l'affiche, [...] même si le parent ne reconnaît pas les écritures, les dessins aident. » - Parent à Matam (Résultat 3)

« A travers les affiches et les émissions, les parents et tout le village peuvent comprendre l'importance du programme LPT. » - Membre de CGE à Kaolack (Résultat 3)

Etant donné que les répondants ont trouvé les composants de SBCC utiles, beaucoup souhaitaient que les émissions de radio aient lieu plus souvent, à des moments opportuns, et avec une promotion plus claire dans la communauté pour informer de la programmation des émissions de radio. Quelques répondants de communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont également indiqué qu'ils souhaiteraient que les émissions de radio soient dans différentes langues, d'autant plus que certaines communautés parlent plus d'une langue locale. Pour le volet affiches, de nombreux membres de GCE et parents ont indiqué que les affiches peuvent parfois être déchirées et que cela pourrait être résolu si chaque maison recevait une affiche.

« On augmente le nombre d'émissions et qu'on nous avertisse avant même le jour de l'émission pour nous permettre de nous préparer à l'écouter. » - Membre de CGE à Kaolack (Résultat 3)

Pour assurer la durabilité de la composante SBCC et augmenter la fréquence des émissions de radio, le personnel de LPT et du MEN a indiqué que les animateurs de radio sont en train d'être formés au niveau de l'IEF et au niveau local afin de pouvoir organiser leurs propres émissions de radio et de moins dépendre financièrement de LPT.

## **B. Les activités d'engagement communautaire augmentent-elles la participation des parents dans la lecture en premières années des enfants et améliorent-elles les résultats d'apprentissage ?**

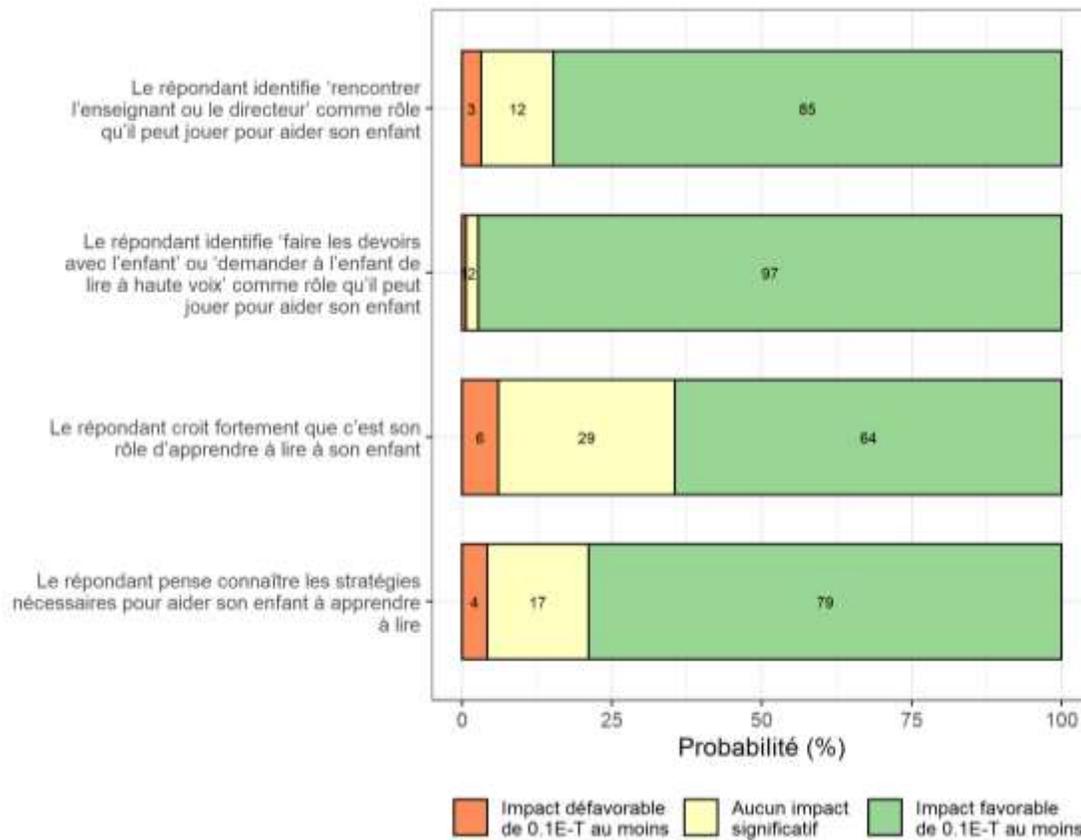
### **1. Connaissances et attitudes des parents**

Nos recherches quantitatives et qualitatives suggèrent que les parents apprennent comment ils peuvent aider leurs enfants à lire grâce aux activités d'engagement communautaire.

### i. Résultats quantitatifs

**Résultat 18: Nous pouvons constater avec un haut niveau de confiance que l'intervention d'engagement communautaire a eu des effets positifs sur la connaissance des parents de ce qu'ils peuvent faire pour aider leurs enfants à apprendre à lire (figure IV.2).** Il y a une probabilité de 80 à 97% que les activités d'engagement communautaire aient augmenté, de manière significative, la probabilité que les parents identifient la rencontre avec des enseignants ou des directeurs comme un moyen d'aider leur enfant à l'école, lire à haute voix avec leur enfant ou leur enfant lire à haute voix comme un moyen d'aider leur enfant à l'école, et connaître les stratégies pour aider son enfant à apprendre à lire. L'effet de l'intervention d'engagement communautaire sur le répondant identifiant la lecture à haute voix avec son enfant ou la lecture à haute voix de son enfant comme un moyen d'aider son enfant à l'école est très important et statistiquement significatif (tableau IV.2). Cependant, il y a seulement une probabilité de 64% que les activités d'engagement communautaire augmentent la probabilité que les parents indiquent qu'ils sont convaincus que c'est leur rôle d'enseigner à leur enfant à lire et une probabilité de 29% d'aucun effet significatif sur ce résultat.

**Figure IV.2 Probabilité d'impacts significatifs sur les connaissances/attitudes des parents sur la lecture**



**Tableau IV.2 Impacts sur les connaissances et les attitudes des parents concernant la lecture**

	Moyenne témoin (%)	0,1 ET*	Estimation de l'impact (rapports de cotes)	95% intervalle crédible		Cotes de traitement	Moyenne de traitement ajustée (%)
				Bas 95 (Rapport de cotes)	Haut 95 (Rapport de cotes)		
Le répondant identifie 'rencontrer l'enseignant ou le directeur' comme rôle qu'il peut jouer pour aider son enfant	65,1	0,38	1,7	0,8	3,0	3,2	75,9
Le répondant identifie 'faire les devoirs avec l'enfant' ou 'demander à l'enfant de lire à haute voix' comme rôle qu'il peut jouer pour aider son enfant	19,7	0,22	2,1	1,2	3,5	0,5	34,3

Le répondant croit fortement que c'est son rôle d'apprendre à lire à son enfant	93,8	0,11	1,3	0,7	2,2	20,3	95,3
Le répondant pense connaître les stratégies nécessaires pour aider son enfant à apprendre à lire	89,3	0,20	1,6	0,8	2,7	13,0	92,8

Source: Collecte de données KAP Communautaire Midline, juillet 2019, enquête auprès des parents (taille de l'échantillon de traitement = 1 125; taille de l'échantillon de témoin = 675)

Notes: \* 0,1 ET est l'ampleur d'un impact considéré comme significatif dans cette analyse.

## ii. Résultats qualitatifs

**Résultat 19: De nombreuses personnes interrogées dans des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont déclaré que les parents doivent être «éduqués» (alphabètes) pour aider dans n'importe quelle capacité, alors que les répondants recevant le Résultat 3 ont compris que les parents analphabètes peuvent et doivent aider les enfants à lire à la maison.**

Bien que les parents des communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 aient souligné l'importance de s'engager activement avec les enfants à la maison pour aider à promouvoir l'apprentissage en général, les parents des communautés recevant le Résultat 3 étaient plus précis en décrivant les activités et les techniques qu'ils pourraient utiliser pour fournir ce soutien. En particulier, les répondants recevant

« Pour rendre la lecture plus utile, après l'école les parents doivent prendre soin et aider leurs enfants à lire. » - Parent à Matam (Résultat 3)

« Si tu n'as pas fait l'école tu ne peux pas aider ton enfant. » - Parent à Fatick (non-Résultat 3)

le Résultat 3 ont indiqué que les parents devraient utiliser le matériel LPT pour aider les enfants à apprendre à lire, même si le parent n'était pas alphabète. Par contre, certains parents, directeurs et enseignants de communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont suggéré que, pour que les parents puissent soutenir leurs enfants à la maison, ils doivent être alphabètes ou éduqués. Les parents recevant et non-recevant le Résultat 3 ont également noté le parent devait assurer que les enfants ne soient pas surchargés de tâches afin qu'ils aient le temps d'étudier à la maison. Les parents des communautés recevant le Résultat 3 sont allés plus loin et ont souligné l'importance de la mise en place de conditions optimales pour permettre aux enfants de lire à la maison. Certains parents, enseignants et directeurs des communautés recevant le Résultat 3 ont également mentionné qu'il était le devoir des parents d'aller voir les enseignants pour vérifier les progrès de l'enfant.

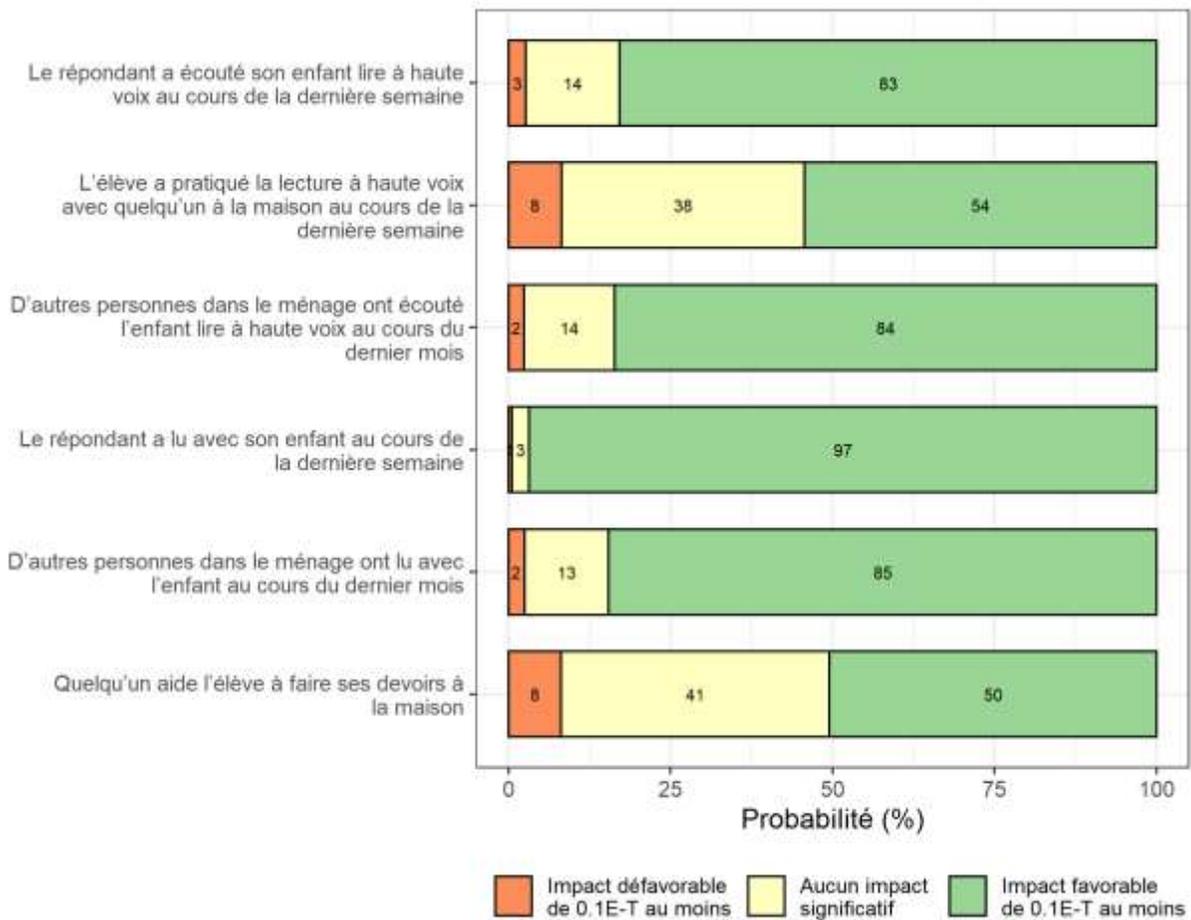
## 2. Engagement des parents à la maison

Nos recherches quantitatives et qualitatives suggèrent que l'intervention d'engagement communautaire a eu un effet significatif positif sur l'environnement de lecture à la maison.

### i. Résultats quantitatifs

**Résultat 20: Nous pouvons constater avec un haut niveau de confiance que l'intervention d'engagement communautaire a eu des effets significatifs positifs sur l'engagement des parents autour de la lecture à la maison (figure IV.3).** Il y a une probabilité de 80 à 100% que les activités d'engagement communautaire aient augmenté de façon significative, que le répondant ait écouté l'enfant lire à haute voix au cours de la dernière semaine, qu'un autre membre de la famille ait écouté l'enfant lire à haute voix au cours du dernier mois, que le répondant a lu avec l'enfant au cours de la semaine dernière, ou que d'autres membres de la famille ont lu avec l'enfant au cours du dernier mois. Les effets de l'intervention d'engagement communautaire sur ces résultats sont assez importants et, dans le cas des répondants lisant à haute voix avec leur enfant la semaine dernière, statistiquement significatifs (tableau IV.3). Il y a une forte probabilité que les activités d'engagement communautaire aient augmenté de manière significative ou n'affectent pas de manière significative si les enfants ont lu à haute voix pour quelqu'un à la maison au cours de la dernière semaine ou reçoivent des devoirs de lecture et qu'une personne à la maison les aide.

**Figure IV.3 Probabilité d'impact significatif sur l'engagement des parents et de la famille dans la lecture à la maison**



**Tableau IV.3 Impacts sur l'engagement des parents et de la famille dans la lecture à la maison**

	Moyenne témoin (%)	0,1 ET*	Estimation de l'impact (rapports de cotes)	95% intervalle crédible		Cotes de traitement	Moyenne de traitement ajustée (%)
				Bas 95 (Rapport de cotes)	Haut 95 (Rapport de cotes)		
Le répondant a écouté son enfant lire à haute voix au cours de la dernière semaine	56,9	0,47	1,7	0,8	3,2	2,2	68,7
L'élève a pratiqué la lecture à haute voix avec quelqu'un à la maison au cours de la dernière semaine**	72,1	0,30	1,3	0,7	2,1	3,2	76,4

D'autres personnes dans le ménage ont écouté l'enfant lire à haute voix au cours du dernier mois	57,7	0,36	1,5	0,9	2,6	2,1	67,8
Le répondant a lu avec son enfant au cours de la dernière semaine	20,3	0,29	2,3	1,1	4,1	0,6	37,2
D'autres personnes dans le ménage ont lu avec l'enfant au cours du dernier mois	46,9	0,54	1,6	0,9	2,9	1,4	58,8
L'enfant reçoit des devoirs de lecture et quelqu'un aide l'élève à faire ses devoirs à la maison**	81,6	0,17	1,2	0,7	1,9	5,4	84,3

Source : Collecte de données KAP Communautaire Midline, juillet 2019, enquête auprès des parents (taille de l'échantillon de traitement = 1 125 ; taille de l'échantillon de témoin = 675) ; Collecte de données EGRA Midline, mai et juin 2019, enquête auprès des enfants (taille de l'échantillon de traitement = 2 343 ; taille de l'échantillon de témoin = 1 828)

Notes : La taille des échantillons peut être plus petite en cas de données manquantes. \* 0,1 ET est l'ampleur d'un impact considéré comme significatif dans cette analyse. \*\* Le résultat est auto-déclaré par l'enfant ; tous les autres résultats sont déclarés par les parents ou un autre membre de la famille.

**Résultat 21 : Nous pouvons constater avec un niveau de confiance modéré que l'intervention d'engagement communautaire a eu un effet significativement positif sur la présence de livres pour enfants à la maison, et n'a pas un effet significativement négatif (il n'y a peut-être pas un effet significatif) sur les autres résultats dans le domaine de l'environnement de lecture à la maison (figure IV. 4).** Il y a une probabilité de 84% que les activités d'engagement communautaire aient augmenté, de façon significative, que les ménages aient des livres pour enfants à la maison. L'effet de l'intervention d'engagement communautaire sur ce résultat est substantiel (tableau IV.4). Il y a une forte probabilité que les activités d'engagement communautaire n'aient eu aucun effet significatif ou aient augmenté de manière significative les trois autres résultats dans ce domaine, y compris si le ménage avait du matériel de lecture, l'enfant a un endroit approprié pour lire à la maison, ou l'enfant lit à la maison. Pour deux de ces résultats, que le ménage ait du matériel de lecture et que l'enfant lise à la maison, il est fort probable que l'intervention d'engagement communautaire n'a eu aucun effet significatif.

Figure IV.4 Probabilité d'impact significatif sur l'environnement de lecture à domicile

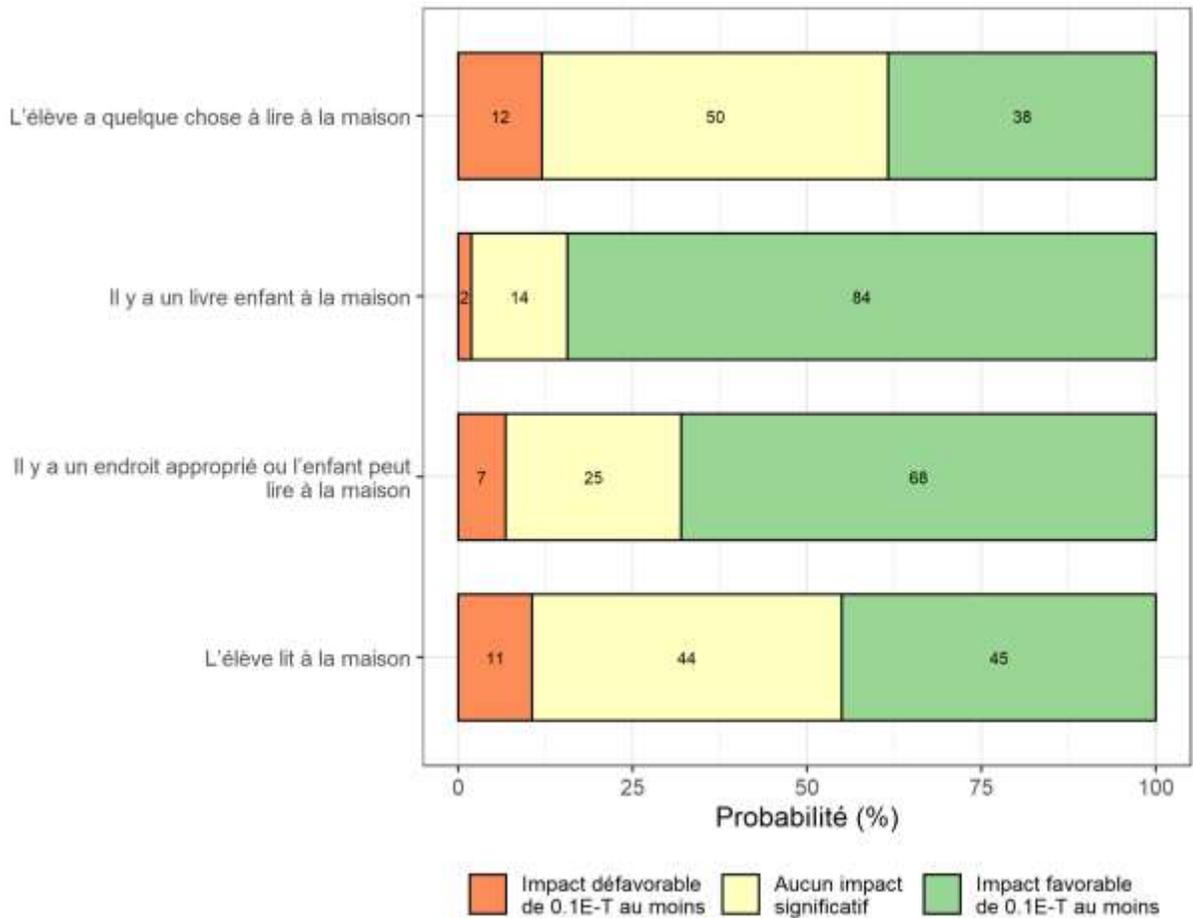


Table IV.4 Impacts sur l'environnement de lecture à la maison

	Moyenne témoin (%)	0,1 ET*	Estimation de l'impact (rapports de cotes)	95% intervalle crédible		Cotes de traitement	Moyenne de traitement ajustée (%)
				Bas 95 (Rapport de cotes)	Haut 95 (Rapport de cotes)		
L'élève a quelque chose à lire à la maison**	57,9	0,31	1,1	0,6	1,9	1,6	61,1
Il y a un livre enfant à la maison	47,9	0,66	1,6	0,9	2,8	1,4	59,0

Il y a un endroit approprié ou l'enfant peut lire à la maison	74,3	0,48	1,4	0,7	2,6	4,1	80,5
L'élève lit à la maison**	94,8	0,11	1,2	0,7	2,0	21,8	95,6

Source: Collecte de données KAP Communautaire Midline, juillet 2019, enquête auprès des parents (taille de l'échantillon de traitement = 1 125; taille de l'échantillon de témoin = 675); Collecte de données EGRA Midline, mai et juin 2019, enquête auprès des enfants (taille de l'échantillon de traitement = 2 343; taille de l'échantillon de témoin = 1 828)

Notes: La taille des échantillons peut être plus petite en cas de données manquantes. \* 0,1 ET est l'ampleur d'un impact considéré comme significatif dans cette analyse. \*\* Le résultat est auto-déclaré par l'enfant; tous les autres résultats sont déclarés par les parents ou un autre membre de la famille.

## ii. Résultats qualitatifs

**Résultat 22: Les enfants des communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 lisent à la maison en utilisant des supports LPT. Cependant, les enfants des communautés recevant le Résultat 3 lisent plus fréquemment en général et peuvent lire plus souvent à la maison.** Selon

les parents et les membres de CGE des communautés du Résultat 3, les enfants lisent à la maison

entre 3 fois par semaine et tous les soirs, et tous les ménages ont reçu les livres de maison de LPT. Cependant, certains répondants ont noté que les enfants devaient parfois partager des livres. Pour les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3, la fréquence des enfants lisant à la maison allait de 2 fois par semaine à tous les soirs et la plupart des enfants, mais pas tous, avaient des livres LPT à la maison. Il y a aussi eu quelques cas d'enfants qui organisent des groupes d'étude afin de s'exercer à lire à haute voix entre pairs. Des parents, membres de CGE, relais, directeurs et enseignants des communautés recevant et non-recevant le Résultat 3

*“Ils lisent chaque soir après la descente et se regroupent les week-ends pour lire.” - Parent à Kaffrine (Résultat 3)*

*“Avec l'apprentissage de la langue maternelle c'est plus facile. Les enfants apprennent ce qu'ils parlent donc leurs esprits sont plus éveillés.” - Parent à Fatick (non-Résultat 3)*

constatent tous une augmentation de la fréquence et de la motivation des enfants lisant à la maison par rapport à avant le programme LPT. Cependant, cela a été beaucoup plus souvent mentionné dans les communautés recevant le Résultat 3 lors des entretiens et des groupes de discussion

**Résultat 23:** En général, les parents des communautés recevant le Résultat 3 sont plus susceptibles d'appliquer des techniques d'aide pour la lecture, comme lire à la maison avec l'enfant et l'écouter lire à haute voix, par rapport aux parents des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3. Bien que les parents des communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 aient souligné l'importance de s'engager activement avec les enfants à la maison pour aider à promouvoir l'apprentissage en général, les parents des communautés recevant le Résultat 3 étaient plus précis en décrivant les activités et les techniques qu'ils pourraient utiliser pour fournir ce soutien. En particulier, les répondants recevant le Résultat 3 ont indiqué que les parents devraient utiliser le matériel LPT pour aider les enfants à apprendre à lire, même si le parent n'était pas alphabète. Les parents ont également

*« Moi je le fais parce qu'il m'arrive de rester dans le salon et de l'entendre. S'il vient, je lui dis amène ton cahier, on reste ensemble et il lit. » - Parent à Kaolack (Résultat 3)*

*« Nous les réservons des places spéciales. Dès qu'il a envie de lire, alors nous disons d'aller à cette place pour sa tranquillité. » - Parent à Kaolack (Résultat 3)*

noté qu'il était important de lire avec l'enfant pour pouvoir le corriger en cas d'erreur. En comparaison, les répondants des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 étaient moins susceptibles de mentionner ces comportements. Les parents des communautés du Résultat 3 étaient aussi beaucoup plus susceptibles de souligner l'importance de créer un espace calme et réserver du temps pour la lecture, alors que seuls quelques répondants des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont mentionné cela. Dans certaines communautés du Résultat 3, notamment à Kaolack et dans des zones plus urbaines, les parents sont parfois disposés à payer pour des tuteurs. Certains parents des communautés recevant le Résultat 3 ont suggéré que LPT aide à engager des tuteurs pour aider à former leurs enfants à la maison.

**Résultat 24:** Le manque de temps était le principal obstacle au soutien des parents pour la lecture à la maison. Dans les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3, la non-connaissance de la langue d'enseignement et la méconnaissance du programme LPT sont des obstacles supplémentaires. Les parents des communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 ont mentionné un manque de temps et, dans certains cas, le fait que les enfants doivent partager les livres de LPT à la maison. En plus, de nombreuses personnes interrogées dans des écoles qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont indiqué que de nombreux parents ne connaissaient pas le rôle et le programme scolaire de LPT et que les parents n'étaient pas aussi impliqués. Pour remédier cela, de nombreux répondants ont suggéré que les parents avaient besoin de davantage d'activités de sensibilisation

*« Nous voulons parfois aider nos enfants mais nous n'avons pas de temps. » - Parent à Kaffrine (Résultat 3)*

*« Ils ont des livres mais je ne peux comprendre car je n'ai pas fait les bancs. » - Parent à Louga (non-Résultat 3)*

*« Beaucoup de parents ne sont pas au courant du programme. Moi l'obstacle que je vois c'est le manque d'informations au niveau des parents. » - Membre de CGE à Diourbel (non-Résultat 3)*

concernant LPT ainsi que de sessions de formation officielles sur la façon d'aider leurs enfants à lire à la maison. Dans certains cas, les parents ont également noté qu'ils n'avaient pas les ressources nécessaires pour acheter du matériel de lecture ou des lampes pour aider les enfants à lire le soir.

**Résultat 25: Les facilitateurs pour les parents aidant leurs enfants à lire à la maison incluent les images dans les livres LPT et la participation de toute la famille à l'apprentissage de l'enfant.**

Selon les répondants des communautés recevant et non-recevant le Résultat 3, le matériel de LPT, en particulier les images, ont été propices à la participation des parents, étant donné que même les parents illettrés pouvaient comprendre le programme et mieux soutenir l'enfant en lisant. De plus, les parents trouvaient plus facile d'aider leur enfant à la maison s'ils bénéficiaient du soutien de toute la famille. Pour les communautés du Résultat 3, de nombreux membres de CGE, parents, directeurs, relais et enseignants ont également souligné l'importance de l'outil école-maison pour mieux comprendre les progrès des enfants. Plusieurs parents de communautés recevant le Résultat 3 ont aussi suggéré que les visites à domicile conduites par les relais et les forums organisés par les CGE ont également aidé les parents à mieux comprendre

*« Nous ne pouvons pas lire les lettres mais nous pouvons les corriger à partir des dessins. » - Parent à Kaffrine (Résultat 3)*

comment aider leurs enfants à la maison. Plusieurs parents ont également mentionné qu'ils apprenaient à lire dans les langues locales en aidant leurs enfants à lire, ce qui les motivait davantage à soutenir leurs enfants.

## 2. Interaction parent-enseignant

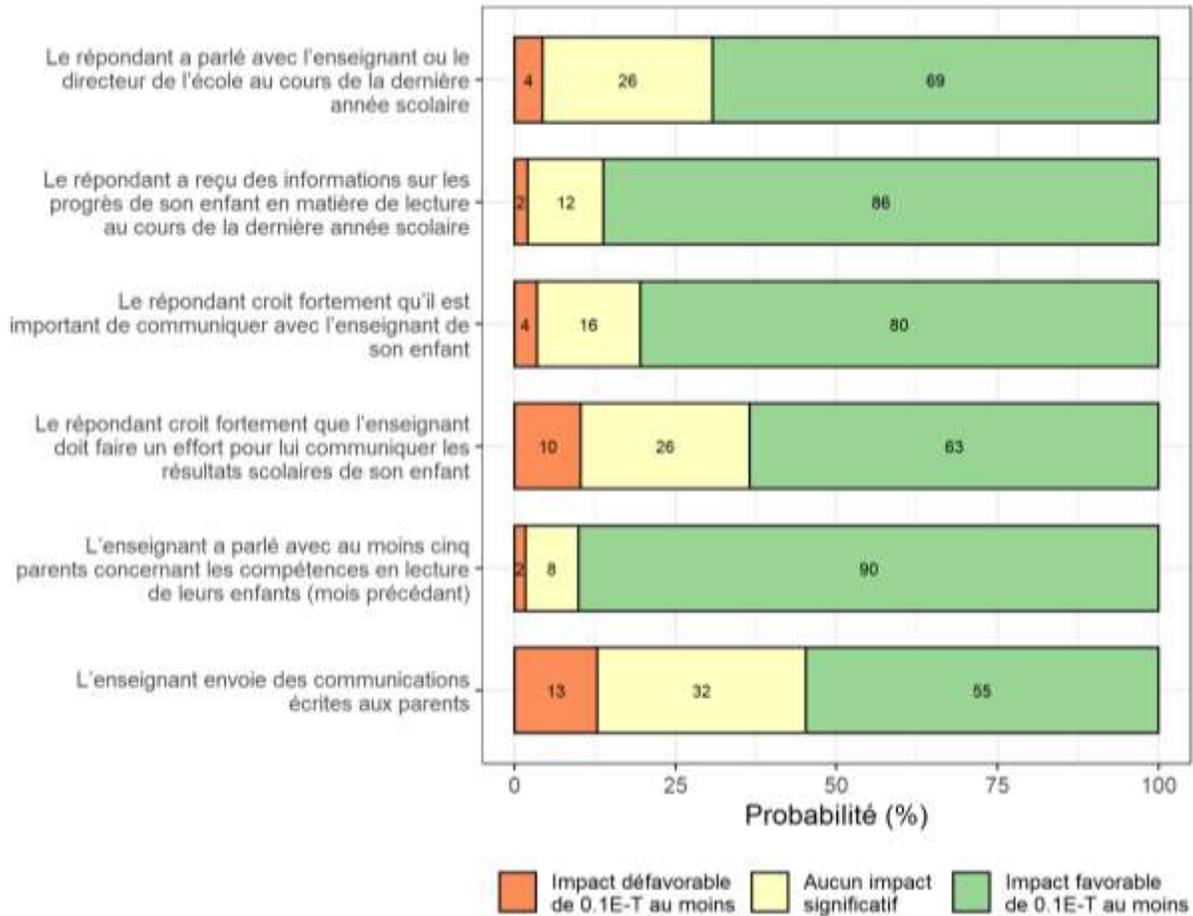
Nos recherches quantitatives et qualitatives suggèrent que l'intervention d'engagement communautaire a eu un effet significatif positif sur certains aspects de l'interaction parent-enseignant.

### i. Résultats quantitatifs

**Résultat 26: Nous pouvons constater avec un haut niveau de confiance que l'intervention d'engagement communautaire a eu un effet significatif positif sur certains aspects de l'interaction parents-enseignants, et un effet positif ou aucun effet significatif sur d'autres aspects (figure IV.5).** Il y a une probabilité de 80 à 90% que les activités d'engagement communautaire aient augmenté de manière significative, que les parents déclarent que les enseignants ont envoyé à la maison des informations sur les progrès de la lecture de l'enfant au cours de la dernière année scolaire, les parents déclarent croire fermement qu'il est important de communiquer avec leur enfant l'enseignant et les enseignants déclarent avoir parlé à au moins 5 parents des progrès de leur enfant en lecture au cours du dernier mois. Les effets de l'intervention d'engagement communautaire sur ces résultats sont substantiels (tableau IV.5). Il y a une forte probabilité que les activités d'engagement communautaire aient augmenté de manière significative ou n'aient pas affecté de manière significative si un membre de la famille a parlé avec l'enseignant ou le directeur de l'enfant au cours de la dernière année scolaire, les parents pensent que les enseignants devraient communiquer les résultats de l'enfant aux

parents et les enseignants rapportent envoyer des communications écrites aux parents sur la lecture.

**Figure IV.5 Probabilité d'impacts significatifs sur l'interaction parents- enseignants**



**Tableau IV.5 Impacts sur l'interaction parents-enseignants**

	Moyenne témoin (%)	0,1 ET*	Estimation de l'impact (rapports de cotes)	95% intervalle crédible		Cotes de traitement	Moyenne de traitement ajustée (%)
				Bas 95 (Rapport de cotes)	Haut 95 (Rapport de cotes)		
Le répondant a parlé avec l'enseignant ou le directeur de l'école au cours de la dernière année scolaire	78,8	0,29	1,4	0,8	2,2	5,1	83,7
Le répondant a reçu des informations sur les progrès de son enfant en matière de lecture au cours de la dernière année scolaire	33,4	0,53	1,8	0,9	3,5	0,9	47,6
Le répondant croit fortement qu'il est important de communiquer avec l'enseignant de son enfant	93,0	0,11	1,6	0,8	3,0	21,4	95,5
Le répondant croit fortement que l'enseignant doit faire un effort pour lui communiquer les résultats scolaires de son enfant	84,9	0,30	1,4	0,6	2,7	8,0	88,9
L'enseignant a parlé avec au moins cinq parents concernant les compétences en lecture de leurs enfants (mois précédant)**	49,3	0,39	1,8	0,9	3,1	1,7	63,4
L'enseignant envoie des communications écrites aux parents**	13,5	0,25	1,3	0,6	2,2	0,2	16,7

Source: Collecte de données KAP Communautaire Midline, juillet 2019, enquête auprès des parents (taille de l'échantillon de traitement = 1 125; taille de l'échantillon de témoin = 675); Collecte de données EGRA Midline, mai et juin 2019, enquête auprès des enseignants (taille de l'échantillon de traitement = 207; taille de l'échantillon de témoin = 171)

Notes: \* 0,1 ET est l'ampleur d'un impact considéré comme significatif dans cette analyse. \*\* Le résultat est auto-déclaré par l'enseignant; tous les autres résultats sont déclarés par les parents ou un autre membre de la famille.

## ii. Résultats qualitatifs

**Résultat 27: Les directeurs, enseignants et parents rapportent une augmentation des interactions entre parents et enseignants, que ce soit à l'école, à la maison ou au téléphone.** Les directeurs, les enseignants et les parents des communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 comprennent l'importance de l'interaction entre parent et enseignant afin que les parents puissent être informés des progrès de leur enfant. Dans les communautés du Résultat 3, toutes les écoles ont noté que

« Les visites des parents d'élèves nous motive car on saura tel veut que son enfant étudie. Ce seul parent qui montre qu'il est intéressé par les études de son enfant, te pousse à tout donné pour leur réussite. » - Enseignant à Louga (non-Résultat 3)

les parents visitaient et programmaient des réunions avec les enseignants, et dans certains cas, les directeurs et les enseignants rendaient visite aux parents directement. Les directeurs, les enseignants et les membres de CGE ont déclaré en majorité que les parents se rendaient maintenant plus souvent à l'école, en particulier lorsque l'outil école-maison devait être ramené à l'école (tous les 15 jours). Lorsqu'il n'a pas été possible de se rencontrer en personne, certains directeurs ou enseignants ont mentionné qu'ils appelaient directement les parents. Les répondants qui ne reçoivent pas le Résultat 3 ont également noté des visites à l'école, mais à une plus petite fréquence, et les parents visitaient parfois que lorsque les compositions trimestrielles étaient distribuées par les enseignants.

Les parents, les directeurs et les enseignants des écoles du Résultat 3 ont déclaré que les rencontres avec les parents à la maison ou par téléphone facilitaient les interactions entre les parents et les enseignants. Dans certains cas, les directeurs et les enseignants ont suggéré qu'il était parfois plus facile de rencontrer les parents directement chez eux pour surmonter les obstacles de temps et de distance. Certains enseignants et directeurs de Kaolack ont également mentionné l'utilisation de la carte SIM LPT pour appeler les parents.

« Ils sont plus engagés et viennent régulièrement prendre des nouvelles de leur enfant et au paravent ils ne le faisaient pas. » - Enseignant à Matam (Résultat 3)

**Résultat 28: Dans les communautés recevant le Résultat 3, la plupart des parents connaissent, utilisent et apprécient l'outil école-maison. Cependant, il semble que certaines écoles n'aient pas reçu l'outil ou ne l'utilisent pas.** Dans les communautés du Résultat 3, la plupart des parents, des enseignants et des directeurs étaient conscients des objectifs de l'outil et l'utilisait tous les 15 jours, comme prévu. Pour ceux qui utilise l'outil, une majorité l'a jugé utile car il permettait aux parents de mieux comprendre les progrès de leur enfant et les poussait à se rendre plus souvent à l'école pour poser des questions. Aucun des répondants qui ont utilisé l'outil ne

« Ce qui les a le plus renforcées c'est l'outil école-maison puisque quand tu donnes une fiche au parent d'élève pour qu'il le signe et le fasse retourner il va se rendre compte que ce pourquoi on l'appelle est d'une grande importance et va le pousser à venir fréquenter les rencontres. » - Parent à Kaffrine (Résultat 3)

s'est plaint de l'outil même. Certains parents qui ont reçu et utilisé l'outil ont indiqué qu'ils préféreraient une interaction en personne avec l'enseignant plutôt que d'utiliser l'outil. Cependant, il semble que l'outil n'ait pas été complètement déployé dans toutes les écoles du Résultat 3 ou que certaines écoles aient refusé de l'utiliser. Quelques enseignants ont noté que l'outil n'était utilisé que dans les classes de CI et souhaiteraient que l'outil soit également utilisé pour les classes de CP. Plusieurs écoles ont déclaré qu'elles n'utilisaient pas l'outil et utilisaient uniquement des compositions pour le retour des parents, un peu comme dans les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3. Quelques directeurs, enseignants et parents des communautés du Résultat 3 ont même mentionné qu'ils n'avaient jamais vu l'outil auparavant.

**Résultat 29: Les parents, les directeurs et les enseignants ont indiqué que le manque de temps et l'implication des parents constituaient le principal obstacle aux interactions entre les parents et les enseignants.**

Les répondants des écoles recevant et non-recevant le Résultat 3 ont indiqué que les directeurs, les enseignants et les parents n'avaient souvent pas le temps de se rencontrer. Certains parents, en particulier dans les écoles qui ne reçoivent pas le Résultat 3, ne sont pas impliqués et viennent rarement visiter l'école. Quelques parents des écoles du Résultat 3 ont également remarqué un manque de communication avec les enseignants et les directeurs. Le personnel de LPT a également suggéré qu'il n'y avait pas beaucoup de sessions de formation sur l'outil école-maison et qu'il a fallu un peu de temps pour que les relais et les CGE puissent aider les enseignants et les parents à comprendre comment l'utiliser.

« Parce que nos emplois du temps sont saturés, l'heure n'est beaucoup, le maître qui à le CI en sérère n'a pas beaucoup de temps. » - Membre de CGE à Fatick (non-Résultat 3)

Le personnel de LPT a également suggéré qu'il n'y avait pas beaucoup de sessions de formation sur l'outil école-maison et qu'il a fallu un peu de temps pour que les relais et les CGE puissent aider les enseignants et les parents à comprendre comment l'utiliser.

**C. Les activités d'engagement communautaire améliorent-elles les connaissances, les attitudes et les pratiques des enseignants dans l'enseignement de la lecture en premières années ?**

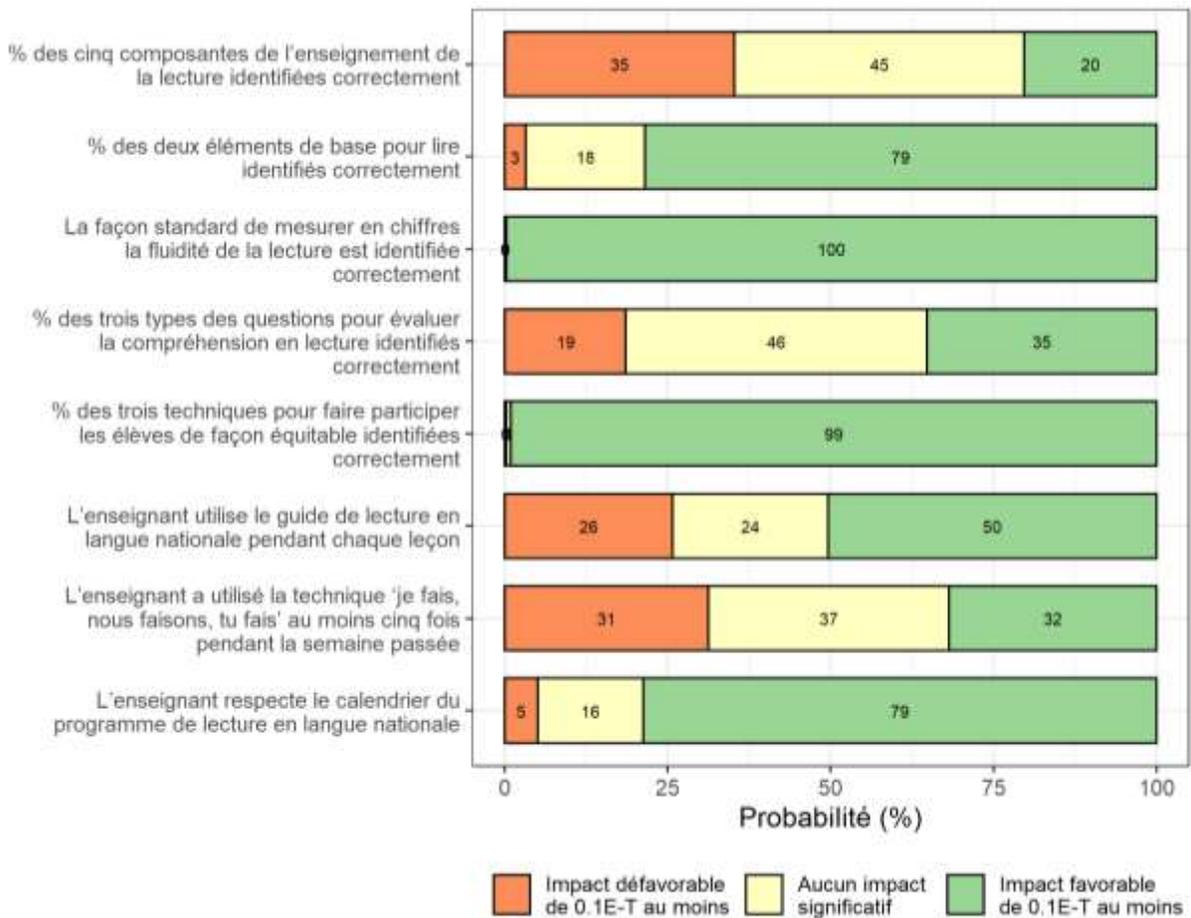
Nos recherches quantitatives et qualitatives suggèrent que l'intervention d'engagement communautaire a eu un effet significatif positif sur certains résultats des enseignants, mais pas sur tous.

**i. Résultats quantitatifs**

**Résultat 30: Nous pouvons constater avec un haut niveau de confiance que l'intervention d'engagement communautaire a surtout eu des effets significatifs positifs sur quelques connaissances et pratiques des enseignants (figure IV.6), mais nous pensons qu'il y a eu des effets mitigés.** Il y a 80 à 100% de chance que l'intervention ait eu un impact significatif et positif sur certains aspects de KAP enseignant, y compris la connaissance des deux éléments de base de la lecture, de la façon d'évaluer la maîtrise de la lecture, des techniques de participation équitable et du respect du calendrier concernant cours EGR. Les effets de l'intervention d'engagement communautaire sur ces résultats sont, bien qu'ils ne soient pas particulièrement importants, statistiquement significatifs pour la connaissance de la façon d'évaluer la maîtrise de la lecture

et des techniques de participation équitable (tableau IV.6). L'intervention d'engagement communautaire a augmenté le pourcentage des deux éléments de base de la lecture correctement identifiés de près de 9 points de pourcentage. L'intervention a eu soit un effet significativement positif, soit aucun effet significatif sur la connaissance par les enseignants des 3 types de questions pour évaluer la compréhension en lecture et sur l'utilisation du guide de l'enseignant pendant les cours d'EGR. Cependant, il y a de fortes chances que l'intervention ait un effet significativement négatif ou aucun effet significatif sur deux aspects: les enseignants identifiant correctement les 5 composantes de la lecture et utilisant «Je fais, nous faisons, tu fais » au moins cinq fois au cours de la semaine dernière.

**Figure IV.6 Probabilité d'impact significatif sur les connaissances et les pratiques des enseignants en matière de lecture**



**Tableau IV.6 Impacts sur les connaissances et les pratiques des enseignants sur la lecture**

	Moyenne témoin (%)	0,1 ET*	Estimation de l'impact (pp <sup>a</sup> ou rapport de cotes <sup>b</sup> )	95% intervalle crédible		Cotes de traitement	Moyenne de traitement ajustée (%)
				Bas 95	Haut 95		
% des cinq composantes de l'enseignement de la lecture identifiées correctement	78,1	0,24	-1,1 <sup>a</sup>	-12,0	9,7	N/A	77
% des deux éléments de base pour lire identifiés correctement	64,3	0,30	8,8 <sup>a</sup>	-5,6	23,2	N/A	73,1
% des enseignants qui identifient correctement la méthode standard pour mesurer en chiffres la fluidité de la lecture	0,7	0,00	0,4 <sup>a</sup>	0,2	0,6	N/A	1,1
% des trois types des questions pour évaluer la compréhension en lecture identifiés correctement	54,4	0,28	1,7 <sup>a</sup>	-11,8	15,3	N/A	56,1
% des trois techniques pour faire participer les élèves de façon équitable identifiées correctement	34,9	0,17	13,1 <sup>a</sup>	5,4	21,0	N/A	48,9
L'enseignant utilise le guide de lecture en langue nationale pendant chaque leçon	95,1	0,18	1,3 <sup>b</sup>	0,4	3,0	25,7	96,3
L'enseignant a utilisé la technique 'je fais, nous faisons, tu fais' au moins cinq fois pendant la semaine passée	47,4	0,47	1,1 <sup>b</sup>	0,5	2,1	1,0	49,2
L'enseignant respecte le calendrier du programme de lecture en langue nationale	42,6	0,49	1,7 <sup>b</sup>	0,7	3,1	1,2	55,2

Source: Collecte de données EGRA Midline, mai et juin 2019, enquête auprès des enseignants (taille de l'échantillon de traitement = 207; taille de l'échantillon de témoin = 171)

Notes: \* 0,1 ET est l'ampleur d'un impact considéré comme significatif dans cette analyse; un impact rapporté en points de pourcentage (pp); b impact rapporté avec un rapport de cotes

## ii. Résultats qualitatifs

**Résultat 31: Tous les directeurs et la plupart des enseignants des écoles recevant le Résultat 3 ont reçu une formation sur l'engagement communautaire et parental.** Tous les directeurs

recevant le Résultat 3 ont déclaré avoir reçu une formation en engagement communautaire, parfois sur plusieurs jours. Quelques directeurs ont même indiqué qu'ils avaient également participé à la formation des CGE. La plupart des enseignants recevant le Résultat 3 ont également déclaré avoir reçu une formation sur l'engagement communautaire; cependant, quelques enseignants de Kaolack ne l'avaient pas reçu. Les thèmes de la formation comprenaient l'aide aux parents et à la communauté pour comprendre LPT, comment aider un enfant à lire à la maison et l'interaction parent-enseignant et parent-directeur. Quelques directeurs et enseignants ayant suivi la formation ont suggéré de les rendre plus longs et plus fréquents.

**Résultat 32: L'augmentation des interactions entre parents et enseignants, que ce soit à l'école, à la maison ou au téléphone, a motivé les enseignants dans la classe.** Dans l'ensemble, la plupart des enseignants des écoles recevant et non-recevant le Résultat 3 ont estimé que les visites et l'investissement des parents ont contribué à motiver et à encourager les enseignants et les élèves en classe.

*« Les visites des parents d'élèves nous motive car on saura tel veut que son enfant étudie. Ce seul parent qui montre qu'il est intéressé par les études de son enfant, te pousse à tout donné pour leur réussite. » - Enseignant à Louga (non-Résultat 3)*

#### **D. Les activités d'engagement communautaire améliorent-elles les compétences en lecture des enfants ?**

Notre recherche quantitative et qualitative suggère que l'intervention d'engagement communautaire a eu un effet significatif positif sur certaines compétences en lecture des enfants mais pas sur toutes.

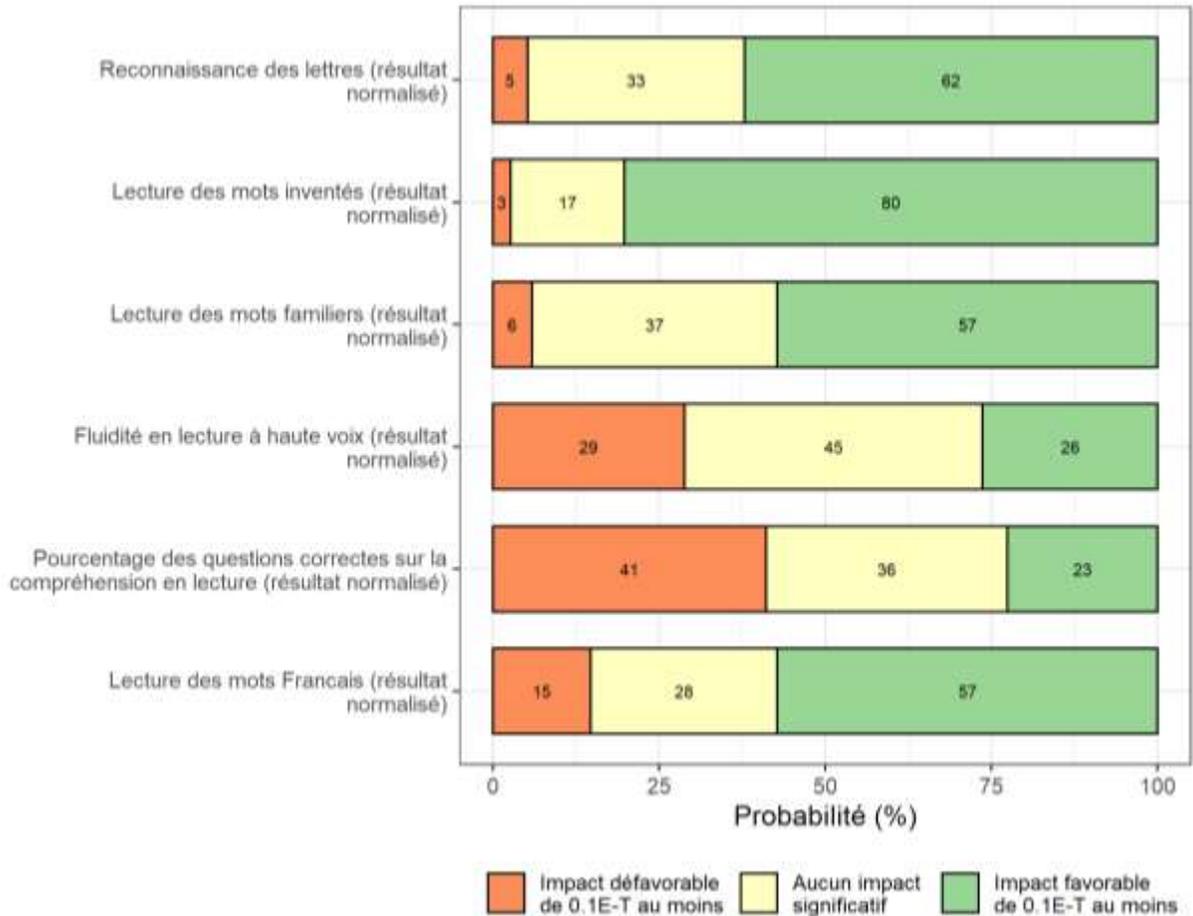
##### **i. Résultats quantitatifs**

**Résultat 33: Les résultats indiquent que l'intervention d'engagement communautaire améliore probablement les capacités de lecture en premières années des enfants de manière significative, mais pas les compétences plus avancées telles que la maîtrise de la lecture orale et la compréhension de la lecture.** Il y a une forte probabilité d'environ 80% que l'intervention d'engagement communautaire améliore de manière significative la capacité des enfants à lire les mots inventés, et des probabilités modérées d'environ 60% qu'elle améliore les capacités des enfants à identifier les sons de lettres corrects, les mots dans leur langue maternelle et mots français de manière significative. Cependant, il n'est pas clair si l'intervention d'engagement communautaire affecte, de manière significative, les capacités des enfants à lire du texte connecté (maîtrise de la lecture orale) et les capacités des enfants à comprendre ce qu'ils lisent, et si oui, dans quelle direction.

Pour mettre cela en perspective, l'impact estimé de l'intervention sur le score normalisé de lecture des mots inventés des élèves est de 0,22 écart-type (tableau IV.7). Cela indique que les enfants des communautés R3 ont des scores de maîtrise de la lecture orale normalisés qui sont de 0,22 écart-type supérieurs aux scores des enfants des communautés non R3. Pour les élèves

de première année qui apprennent à lire en wolof, où le nombre moyen de mots inventés lus par minute est de 7,2 et l'écart-type est de 1 mot inventé par minute, l'impact reflète une amélioration de 0,2 mot par minute. Cela représente une amélioration de 3,1% de la moyenne (7,2 mots inventés par minute).

**Figure IV.7 Probabilité d'impact significatif sur les compétences de lecture des enfants**



**Tableau IV.7 Impacts sur les compétences de lecture des enfants**

	Moyenn e témoin (z- score)	0,1 ET*	Estimati on de l'impact (ET)	95% intervalle crédible		Cotes de traitement (z-score)
				Bas 95 (ET)	Haut 95 (ET)	
Sons de lettre corrects par minute (résultat normalisé)	-0,07	0,006	0,14	-0,18	0,47	0,07
Mots inventés corrects par minute (résultat normalisé)	-0,06	0,009	0,22	-0,11	0,56	0,16
Mots corrects par minutes (résultat normalisé)	-0,05	0,007	0,12	-0,21	0,46	0,07

Fluidité en lecture à haute voix (résultat normalisé)	-0,05	0,008	-0,01	-0,37	0,34	-0,06
Pourcentage des questions correctes sur la compréhension en lecture (résultat normalisé)	-0,06	0,010	-0,07	-0,52	0,32	-0,13
Mots corrects par minutes (français) (résultat normalisé)**	-0,07	0,017	0,14	-0,35	0,65	0,07

Source: Collecte de données EGRA Midline, mai et juin 2019, enquête auprès des enfants (taille de l'échantillon de traitement = 2 343; taille de l'échantillon de témoin = 1 828)

Notes: \* 0,1 ET est l'ampleur d'un impact considéré comme significatif dans cette analyse. \*\* La sous-tâche française n'a été administrée qu'aux élèves de CP.

## ii. Résultats qualitatifs

« Je vois que l'engagement des parents a un impact sur les élèves. Beaucoup d'élèves en début d'année ne savaient pas lire. Maintenant ils participent bien en classe, c'est par ce qu'ils sont bien encadrés à la maison. » - Membre de CGE à Kaffrine (Résultat 3)

**Résultat 34:** Dans l'ensemble, les répondants des communautés recevant et non-recevant le Résultat 3 ont constaté une amélioration de l'intérêt des enfants pour la lecture, de leur capacité de lecture, de leurs notes et de leur engagement en classe. Cependant, de nombreux répondants ont indiqué que cela résultait des multiples composantes du programme LPT, pas seulement de l'engagement des parents.

## E. Durabilité

**Résultat 35:** En plus des conclusions précédentes en matière de durabilité liées au financement, le personnel de LPT, USAID et du MEN a souligné l'importance de s'engager avec les parents et la communauté pour encourager la durabilité des activités d'engagement communautaire. Le Ministère et LPT ont aidé à créer une communauté de pratique pour l'engagement communautaire au niveau national. LPT a également contribué à l'établissement de réseaux de meilleures pratiques au niveau des IEFs dans les 19 départements couverts par le Résultat 3 (Chemonics 2019c). Les entretiens avec les principaux intervenants ont clairement montré que le MEN considérait l'engagement communautaire important, mais qu'il y avait parfois un manque de communication entre LPT et le MEN, en particulier en ce qui concerne les données de suivi et d'évaluation, et un manque d'harmonisation entre les activités de LPT et les autres programmes d'engagement communautaire au Sénégal. En plus, comme indiqué dans les sections précédentes, LPT, USAID et le MEN ne savent toujours pas comment affecter au mieux des fonds aux activités d'engagement communautaire mises en œuvre par les CGE et au rôle du relais à l'avenir.



USAID



RESULTS FOR DEVELOPMENT



Mathematica



Abt

HOLD THEMSELVES UP TO THE WORLD LEADERS



NOTRE DAME INITIATIVE FOR GLOBAL DEVELOPMENT

NOTRE DAME INITIATIVE FOR GLOBAL DEVELOPMENT

## VI. Points à retenir

Nos analyses suggèrent que les activités du Résultat 3 renforcent les efforts plus larges de LPT pour soutenir la lecture en premières années dans les écoles primaires.

### Points à retenir de l'analyse quantitative

Nos analyses quantitatives suggèrent que les activités d'engagement communautaire ont des impacts positifs significatifs dans plusieurs domaines, mais pas tous les résultats. Ceux-ci inclus:

- L'intervention d'engagement communautaire atteint les familles et modifie considérablement le comportement à la maison en matière de lecture.
- Les enseignants et les parents sont plus susceptibles de communiquer de manière significative, et il y a des effets significativement positifs et potentiellement aucun effet négatif significatif sur les pratiques des enseignants.
- L'intervention d'engagement communautaire améliore très probablement la capacité des enfants à lire les mots inventés et améliore modérément les capacités des enfants à identifier les sons de lettres, les mots dans leur langue maternelle et les mots français de manière significative, mais pas les compétences plus avancées telles que la maîtrise de la lecture orale et la compréhension de la lecture.
- Les résultats pour les sous-groupes clés, y compris le sexe de l'enfant, que l'enfant apprenne ou non dans sa langue maternelle, la cohorte et le statut urbain/rural, sont similaires à ceux de l'échantillon global.

### Points à retenir de l'analyse qualitative

La recherche qualitative soutient les résultats quantitatifs, montrant plusieurs résultats positifs liés aux activités d'engagement communautaire de LPT.

- Les comités de gestion d'écoles (CGE) offrent des activités d'engagement communautaire comme prévu, et la fréquence et la gamme d'activités sont plus nombreux dans les communautés recevant le Résultat 3 que dans les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3.
- Les CGE ont surlignés plusieurs facilitateurs importants pour l'engagement communautaire, notamment la présence de membres dynamiques et proactifs pour la mise en œuvre des activités.
- Les relais communautaires s'engagent avec les parents et le CGE et mettent en œuvre les activités comme prévu. Les communautés trouvent ces activités utiles.
- La SBCC (communication pour un changement de comportement social), comprenant des affiches et des annonces à la radio, des images dans les livres LPT et la participation de toute la famille ont aidé les parents à soutenir la lecture à la maison.



USAID



RESULTS FOR DEVELOPMENT



Mathematica



Abt

DO NOT  
THINKING  
OF THE  
WORLD  
IMPACT



NOTRE DAME INITIATIVE FOR  
GLOBAL DEVELOPMENT

- Les parents des communautés du Résultat 3 sont plus susceptibles d'appliquer des techniques de soutien pour la lecture que les parents dans les communautés n'ayant pas reçu le Résultat 3.
- Alors que les communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3 mentionnent le manque d'éducation comme un obstacle important à l'accompagnement de la lecture de leur enfant à la maison, les communautés du Résultat 3 ne ressentent pas la même chose. Ils signalent qu'ils peuvent participer à la lecture avec leurs enfants sans avoir à être instruits ou alphabétisés.
- Les enfants des communautés du Résultat 3 sont plus susceptibles de lire à la maison que les enfants des communautés qui ne reçoivent pas le Résultat 3.
- L'augmentation des interactions entre parents et enseignants ont motivé les enseignants dans la salle de classe.

En même temps, les données qualitatives ont également surligné certains problèmes dans la mise en œuvre et la durabilité des activités d'engagement communautaire, notamment:

- Certains CGE ne connaissaient pas les conditions d'éligibilité et les procédures de demande pour les subventions, et beaucoup souhaitaient avoir plus de flexibilité dans la gestion de leurs fonds.
- Malgré le soutien concernant les plans d'action volontariste (PAV) et le processus d'attribution de subvention, les CGE continuent de signaler que le manque de ressources est le principal obstacle à la mise en œuvre des activités d'engagement communautaire.
- Les obstacles à la participation aux activités du CGE incluent les conflits d'horaire, le manque de sensibilisation et le manque de communication concernant les événements communautaires.
- Les relais communautaires font face à plusieurs défis, notamment le nombre d'écoles qu'ils sont tenus de couvrir, la distance qui les sépare de ces écoles, les frais non-remboursés et le nombre d'activités requis par mois.
- Le manque de temps était le principal obstacle concernant l'accompagnement des parents dans la lecture de leurs enfants à la maison et l'interaction entre le parent et l'enseignant. Bien que la plupart des parents connaissent et utilisent l'outil école-maison, certaines écoles n'ont pas reçu l'outil ou ne l'utilisent pas.



## Références

- Amrhein, Valentin, Sander Greenland, and Blake McShane. "Scientists rise up against statistical significance." *Nature* (2019): 305.
- Banerjee, Abhijit, Rukmini Banerji, Esther Duflo, Rachel Glennerster, and Stut Khemani. "Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India." *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 2, no. 1, 2010, pp. 1-30.
- Banerji, Rukmini, James Berry, and Marc Shotland. "The Impact of Maternal Literacy and Participation Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in India." *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 9, no. 4, 2017, pp. 303-337.
- Chandler, Jesse J., Ignacio Martinez, Mariel M. Finucane, Jeffrey G. Terziev, and Alexandra M. Resch. "Speaking on Data's Behalf: What Researchers Say and How Audiences Choose." *Education Review*, 2019, pp. 1-29.
- Friedlander, Elliott, and Claude Goldenberg. "Literacy Boost in Rwanda: Impact Evaluation of a 2-year Randomized Control Trial." Stanford, CA: Stanford University, 2016.
- Ghitza, Y. and Gelman, A. (2013). Deep interactions with MRP: Election turnout and voting patterns among small electoral subgroups. *American Journal of Political Science*, 57(3): 762-776.
- Lugo-Gil, Julieta, Nancy Murray, Camila Fernandez, Steve Glazerman and Larissa Campuzano. "Impact Evaluation of *Leer Juntos, Aprender Juntos* Early Grade Intervention in Guatemala: Final Report." Washington, DC: Mathematica Policy Research, Submitted to USAID, 2018a.
- Lugo-Gil, Julieta, Nancy Murray, Steve Glazerman, Camila Fernandez, Larissa Campuzano and Ivonne Padilla. "Impact Evaluation of *Leer Juntos, Aprender Juntos* Early Grade Intervention in Peru: Final Report." Washington, DC: Mathematica Policy Research, Submitted to USAID, 2018b.
- Pradhan, Menno, Daniel Suryadarma, Amanda Beatty, Maisy Wong, Arya Gaduh, Armida Alisjahbana, and Rima Prama Artha. "Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia." *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 6, no. 2, 2014, pp. 105-126.
- Taylor, Stephen, Jacobus Cilliers, Cas Prinsloo, Brahm Fleisch, and Vijay Reddy. "Technical Report: THE EARLY GRADE READING STUDY: Impact evaluation after two years of interventions." October 13, 2017.
- Wasserstein, Ronald L., and Nicole A. Lazar. "The ASA statement on p-values: context, process, and purpose." *American Statistician* (2016): 129-133.



Wasserstein, Ronald L., Allen L. Schirm, and Nicole A. Lazar. "Moving to a world beyond " $p < 0.05$ "" American Statistician (2019): 1-19.

Weisleder, Adriana, Denise S.R. Mazzucheli, Aline Sá Lopez, Walfrido Duarte Neto, Carolyn Brockmeyer Cates, Hosana Alves Gonçalves, Rochelle Paz Fonseca, João Oliveira, and Alan L. Mendelsohn. "Reading Aloud and Child Development: A Cluster-Randomized Trial in Brazil." *Pediatrics*, vol. 141, no. 1, 2018, e20170723.

What Works Clearinghouse – WWC. "What Works Clearinghouse™ Procedures Handbook Version 4.0." Washington, DC: Institute of Education Sciences, 2017.

Wolf, Sharon, J. Lawrence Aber, Jere R. Behrman, and Edward Tsinigo. "Experimental Impacts of the "Quality Preschool for Ghana" Interventions on Teacher Professional Well-being, Classroom Quality, and Children's School Readiness." *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 12, no. 1, 2019, pp. 10-37.

## Annexe A: Collecte de données quantitatives

**Contribution aux questionnaires SSME et KAP Communautaire.** Les principales sources de données quantitatives pour cette étude étaient (1) le questionnaire SSME des enseignants, l'évaluation de la lecture des enfants et l'enquête sur le contexte de l'enfant qui ont été administrés dans le cadre de la collecte de données EGRA LPT en 2017 et 2019 et (2) l'enquête sur les parents administrée via la collecte de données KAP Communautaire LPT en 2018 et 2019.

RF MERL a travaillé avec LPT et ses partenaires pour fournir des commentaires sur le contenu du questionnaire EGRA SSME midline pour les enseignants et le questionnaire KAP Communautaire midline pour s'assurer que chaque questionnaire capturerait les données nécessaires pour répondre à nos questions de recherche. Plus précisément, RF MERL a suggéré des révisions et des ajouts aux questionnaires pour saisir les résultats suivants:

### SSME Enseignant

- Connaissances des enseignants et utilisation autodéclarée des concepts et pratiques pédagogiques EGR LPT
- Interaction entre l'enseignant et les parents

### KAP Communautaire

- Sensibilisation et participation des parents aux activités de lecture communautaires
- Participation des enfants aux activités de lecture communautaires
- Participation des parents à la lecture de l'enfant à la maison
- Interaction parents-enseignants
- Environnement de lecture pour l'enfant à la maison

LPT, EdIntersect et Plan International ont accepté la majorité de ces suggestions.

**Taille de l'échantillon et calculs de puissance.** Nous avons travaillé avec LPT et ses partenaires pour développer une approche d'échantillonnage pour les collectes de données EGRA et KAP Communautaire. L'objectif était d'élargir les échantillons de manière à équilibrer nos préoccupations concernant la puissance statistique avec des considérations logistiques et financières. Au cours de nos discussions, LPT et ses partenaires ont convenu de stratifier l'échantillon en fonction du Résultat 3 pour garantir une taille d'échantillon suffisante pour le groupe de traitement.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> LPT a indiqué que la cohorte 1 du Résultat 3 serait le groupe le plus important à inclure dans l'analyse étant donné que la cohorte 2 n'a commencé à recevoir des activités du résultat 3 que du milieu à la fin de l'année scolaire 2018-2019. Cependant, les échantillons EGRA et KAP Communautaire comprennent les écoles de la cohorte 1 et de la cohorte 2. Pour vérifier la robustesse, nous effectuons notre analyse sur deux échantillons

## Annexe B: Description des données quantitatives

**Mesure des résultats.** Pour la plupart des résultats, nous avons créé des variables simples basées sur la question, en utilisant des mesures binaires ou continues. Cependant, pour l'évaluation des compétences en lecture, nous avons normalisé les scores pour chaque compétence à travers la classe (CI et CP) et la langue de l'évaluation (Wolof, Pulaar et Seereer) afin que nous puissions analyser ensemble les données des différentes évaluations. Nous rapportons les résultats de ces résultats de test normalisés et nous discutons de la signification de ces résultats pour chaque évaluation.

**Echantillons midline.** Dans l'ensemble, comme indiqué dans le mémo, les échantillons de traitement et de témoin sont équilibrés dans les données EGRA et KAP midline (tableau B.1). Sur les 31 comparaisons faites avec les données EGRA, il y avait une différence entre le traitement et le témoin significative au niveau de 5% et trois différences supplémentaires significatives au niveau de 10%. Sur les 9 comparaisons effectuées au niveau de l'école, 1 différence était statistiquement significative au niveau de 10%, ce qui devrait se produire en raison du hasard. Sur les 14 comparaisons de niveaux d'enseignants, 1 différence était significative au niveau de 5% et une autre était significative au niveau de 10%, ce qui dépasse légèrement le nombre de différences que nous nous attendions à voir apparaître par hasard. En particulier, le nombre moyen d'années d'expérience dans l'enseignement du CP et l'âge moyen de l'enseignant étaient tous deux légèrement plus élevés pour le groupe témoin que pour le groupe de traitement. Enfin, les 8 comparaisons faites pour les données au niveau de l'enfant contenaient une différence significative au niveau de 10%, ce qui correspond à ce que nous nous attendons concernant le hasard.

**Tableau B.1. Résumé des caractéristiques de l'école, de l'enseignant et de l'enfant (échantillon EGRA midline)**

	Traitement	Témoin	Différence	valeur-p	Taille de l'échantillon
<b>Ecole</b>					
Région (%)					
Diourbel	24,4%	23,6%	0,7%	0,9314	274
Kaffrine	10,0%	13,7%	-3,7%	0,4376	274
Kaolack	22,4%	24,8%	-2,4%	0,7234	274
Louga	28,6%	24,6%	4,0%	0,6318	274
Matam	14,6%	13,3%	1,3%	0,7549	274
Urbain (%)	4,8%	12,6%	-7,8%	*	0,0886
Langue d'instruction LPT (%)					
Wolof	68,3%	68,8%	-0,6%	0,9384	274

différents - en comparant la cohorte 1 au groupe témoin et en comparant la cohorte 2 au groupe témoin - afin d'essayer de déterminer si les impacts diffèrent selon l'exposition à l'intervention (voir l'annexe D).

Pulaar	21,7%	22,6%	-0,9%	0,8841	274
Seereer	10,0%	8,6%	1,4%	0,7246	274
<b>Enseignant</b>					
Femme (%)	22,2%	27,5%	-5,3%	0,3755	378
Age (années)	35,3	37,1	-1,7 *	0,0705	378
Certification professionnelle de l'enseignant (%)					
CAP	59,2%	69,5%	-10,3%	0,1674	378
CEAP	31,8%	27,3%	4,5%	0,5118	378
Aucun	8,4%	3,2%	5,2%	0,2634	378
Classe(s) enseignée actuellement (%)					
CI seulement	55,2%	52,3%	2,9%	0,5078	373
CP seulement	24,1%	27,6%	-3,5%	0,2206	373
CI et CP	15,6%	17,1%	-1,5%	0,7790	373
Nombre d'années d'enseignement CI (années)	3,3	3,7	-0,4	0,2737	378
Nombre d'années d'enseignement CP (années)	2,0	2,5	-0,4 **	0,0427	378
Langue parlée à la maison (%)					
Wolof	61,9%	66,9%	-5,0%	0,4541	378
Pulaar	23,6%	23,1%	0,5%	0,9195	378
Seereer	10,8%	6,6%	4,3%	0,3537	378
Autre	3,7%	3,4%	0,3%	0,8968	378
<b>Enfant</b>					
Femelle (%)	55,6%	53,7%	1,9%	0,2788	4 171
Classe (%)					
CI	70,3%	66,5%	3,8%	0,2212	4 171
CP	29,7%	33,5%	-3,8%	0,2212	4 171
La langue parlée à la maison par l'enfant est la même que la langue d'enseignement de l'école (%)	85,5%	82,6%	2,9%	0,3969	4 143
Langue parlée à la maison (%)					
Wolof	51,7%	58,7%	-7,0%	0,1222	4 143
Pulaar	33,9%	28,1%	5,8%	0,1829	4 143
Seereer	13,4%	10,3%	3,1%	0,3234	4 143
Autre	4,5%	7,5%	-3,1% *	0,0788	4 143
<b>Taille de l'échantillon (Ecole)</b>	132	142			
<b>Taille de l'échantillon (Enseignant)</b>	207	171			
<b>Taille de l'échantillon (Enfant)</b>	2 343	1 828			

Source: Collecte de données EGRA Midline, mai et juin 2019, enquêtes auprès des enseignants et des enfants

Note: Nous avons testé les différences entre les moyennes des groupes en utilisant des tests t bilatéraux. Les moyennes des groupes de traitement et de contrôle comprennent les poids au niveau de l'école. Les tailles d'échantillon indiquées concernent l'échantillon complet; certaines régressions peuvent inclure une taille plus petite en raison de données manquantes.

Sur les 17 comparaisons effectuées, les données KAP contiennent une différence significative au niveau de 1% et une autre au niveau de 5% (tableau B.2). Sur les 9 comparaisons effectuées au niveau de l'école, 1 était significative au niveau de 5%, ce qui dépasse le nombre attendu en raison du hasard. Le groupe témoin a un pourcentage plus élevé d'écoles dans les zones urbaines que le groupe de traitement. Sur les 8 comparaisons effectuées au niveau des parents, 1 était significative au niveau de 1%, ce qui dépasse également le nombre attendu en raison du hasard. Le pourcentage de ménages qui parlent une langue autre que le wolof, le pulaar ou le seereer est plus élevé dans le groupe témoin que dans le groupe de traitement.

**Tableau B.2. Résumé des caractéristiques des parents (échantillon KAP midline)**

	Traitement	Témoin	Différence	valeur- p	Taille de l'échantillon	
<b>Ecole</b>						
Région (%)						
Diourbel	19,3%	29,9%	-10,6%	0,1553	183	
Kaffrine	21,7%	19,3%	2,4%	0,7378	183	
Kaolack	18,9%	18,1%	0,8%	0,8965	183	
Louga	22,3%	16,6%	5,7%	0,3552	183	
Matam	17,9%	16,1%	1,8%	0,7500	183	
Urbain (%)	17,5%	35,8%	-18,3%	**	0,0158	180
Langue d'instruction LPT (%)						
Wolof	60,6%	55,7%	4,9%	0,5452	183	
Pulaar	24,2%	27,5%	-3,3%	0,6431	183	
Seereer	15,2%	16,8%	-1,6%	0,7894	183	
<b>Parent</b>						
Femme (%)	69,6%	65,8%	3,9%	0,3114	1 715	
Alphabétiser dans une langue (%)	52,6%	50,7%	1,8%	0,7147	1 715	
Langue parlée à la maison (%)						
Wolof	66,8%	68,8%	-2,0%	0,7581	1 715	
Pulaar	30,5%	32,3%	-1,7%	0,7933	1 715	
Seereer	11,4%	13,6%	-2,2%	0,5985	1 715	
Autre	2,9%	12,9%	-10,0%	***	0,0032	1 715
L'enfant est une femelle (%)	50,4%	51,9%	-1,5%	0,3615	1 715	
L'âge de l'enfant (années)	8,5	8,4	0,2	0,1913	1 709	
<b>Taille de l'échantillon (école/communauté)</b>						
	116	67				
<b>Taille de l'échantillon (parent)</b>						
	1 040	675				

Source: Collecte de données KAP Communautaire Midline, juillet 2019, enquête auprès des parents

Note: Nous avons testé les différences entre les moyennes des groupes en utilisant des tests t bilatéraux. Les moyennes des groupes de traitement et de contrôle comprennent les poids au niveau de l'école. Les tailles

d'échantillon indiquées concernent l'échantillon complet; certaines régressions peuvent inclure une taille plus petite en raison de données manquantes.

**Echantillons baseline.** Nous avons analysé les données de baseline pour établir l'équivalence entre les groupes de traitement et de témoin pour les données démographiques et les résultats. Nous avons utilisé des poids d'échantillon pour tester la signification des différences observées entre les groupes de traitement et de témoin pour notre ensemble de données EGRA (utilisé pour les résultats de l'enseignant et de l'enfant) ainsi que notre ensemble de données KAP (utilisé pour les résultats des parents). Les données EGRA contiennent une différence entre le traitement et le témoin significative au niveau de 1% et deux autres différences significatives au niveau de 10% (sur 31 comparaisons totales). Les données KAP contiennent quatre différences significatives au niveau de 10% (sur 53 comparaisons totales). Dans les deux cas, le nombre de différences significatives se situe autour du nombre que nous nous attendons à voir se produire par hasard; nous concluons que les groupes de traitement et de témoin sont équivalents au départ. Les tableaux B.3 et B.4 montrent l'équivalence de référence pour les échantillons EGRA et KAP respectivement.

**Tableaux B.3 Equivalence baseline (EGRA)**

	Moyennes		Différence des moyennes	valeur- p	Taille de l'échan- tillon
	Traitement	Témoin			
<b>Démographie</b>					
<b>Ecole</b>					
Région (%)					
Diourbel	9,8%	16,9%	-7,0%	0,2969	153
Kaffrine	18,8%	21,3%	-2,5%	0,8235	153
Kaolack	37,4%	20,6%	16,8%	0,1633	153
Louga	23,4%	8,2%	15,2%	*	0,0708
Matam	10,5%	33,0%	-22,5%	***	0,0073
Urbain (%)	15,9%	6,7%	9,1%	0,3118	153
Langue d'instruction LPT (%)					
Wolof	69,1%	74,3%	-5,2%	0,5791	153
Pulaar	23,0%	15,0%	8,0%	0,3146	153
Seereer	7,9%	10,6%	-2,7%	0,5606	153
<b>Enseignant</b>					
Femme (%)	47,2%	39,7%	7,5%	0,5560	256
Age (années)	32,8	34,5	-1,7	0,3003	256
Certification professionnelle de l'enseignant (%)					
CAP	31,8%	51,9%	-20,2%	*	0,0911

CEAP	49,5%	43,8%	5,7%	0,6648	256
Aucun	18,7%	4,3%	14,4%	0,1509	256
<b>Enfant</b>					
Femelle (%)	52,7%	53,0%	-0,2%	0,9083	2 836
Classe (%)					
CI	48,2%	48,7%	-0,5%	0,8134	2 836
CP	51,8%	51,3%	0,5%	0,8134	2 836
Langue parlée à la maison (%)					
Wolof	40,5%	39,3%	1,2%	0,8895	2 836
Pulaar	47,0%	34,0%	13,1%	0,1314	2 836
Seereer	15,8%	27,3%	-11,5%	0,1106	2 836
<b>Résultats baseline</b>					
<b>Enseignant</b>					
L'enseignant rencontre les parents pour discuter des progrès de l'enfant à l'école (%)	84,9%	92,7%	-7,9%	0,1844	256
<b>Enfant</b>					
Quelqu'un aide un enfant à faire ses devoirs à la maison (%)	89,2%	88,4%	0,8%	0,7192	2 157
L'enfant a quelque chose à lire à la maison (%)	62,1%	67,2%	-5,1%	0,3099	2 836
Son correct des lettres par minute (score normalisé)	0,0607	0,0224	0,0382	0,6794	2 836
Mots corrects par minute (score normalisé)	0,0487	0,0532	-0,0045	0,9532	2 836
Mots inventés corrects par minute (score normalisé)	0,0552	0,0472	0,0080	0,9258	2 836
Fluidité de lecture orale (score normalisé)	-0,0065	0,0254	-0,0318	0,6320	2 836
Mots corrects par minute (français) (score normalisé)	0,0586	-0,0108	0,0694	0,4023	2 836
Pourcentage des questions correctes sur la compréhension en lecture (score normalisé)	0,0848	-0,0347	0,1194	0,1058	2 836
<b>Nombre d'écoles</b>	42	111			
<b>Nombre d'enseignants</b>	68	192			
<b>Nombre d'enfants</b>	765	2 071			

Source: Collecte de données de référence EGRA, 2017, enquêtes auprès des enseignants et des enfants

Note: Nous avons testé les différences entre les moyennes des groupes en utilisant des tests t bilatéraux. Les moyennes des groupes de traitement et de contrôle comprennent les poids au niveau de l'école. Les tailles d'échantillon indiquées concernent l'échantillon complet; certaines régressions peuvent inclure une taille plus petite en raison de données manquantes.

**Tableau B.4 Equivalence baseline (KAP Communautaire)**

	Moyennes		Différence des moyennes	valeur -p	Taille de l'échantillon
	Traitement	Témoin			
<b>Démographie</b>					
<b>Ecole</b>					
Région (%)					
Diourbel	13,61%	13,15%	0,46%	0,9624	98
Kaffrine	6,74%	13,71%	-6,97%	0,2601	98
Kaolack	34,98%	28,99%	5,99%	0,6478	98
Louga	33,69%	29,73%	3,97%	0,7321	98
Matam	10,97%	14,42%	-3,45%	0,7067	98
Urbain (%)	10,91%	6,72%	4,19%	0,6498	98
Langue d'instruction LPT (%)					
Wolof	74,58%	71,33%	3,26%	0,7754	98
Pulaar	21,62%	22,80%	-1,18%	0,9128	98
Seereer	3,80%	5,87%	-2,07%	0,6731	98
<b>Parent</b>					
Femelle (%)	53,73%	61,17%	-7,44%	0,2312	968
Relation du répondant avec l'enfant (%)					
Mère	34,22%	42,75%	-8,54% *	0,0708	968
Père	35,07%	29,99%	5,08%	0,3890	968
Frère ou sœur plus âgé	3,70%	1,72%	1,98%	0,1617	968
Grand-parent	11,27%	12,22%	-0,96%	0,6797	968
Tante/oncle	13,36%	11,80%	1,56%	0,5201	968
Autre	2,38%	1,51%	0,87%	0,4905	968
Alphabétiser dans une langue (%)	49,00%	44,50%	4,50%	0,3960	968
Niveau d'éducation (%)					
Aucun	37,56%	37,60%	-0,04%	0,9931	968
Primaire	8,19%	4,67%	3,52%	0,1680	968
Moyen/collège	13,27%	14,13%	-0,86%	0,7507	968
Secondaire/lycée ou plus haut	15,11%	10,64%	4,47%	0,2068	968
Ecoles coraniques uniquement	25,87%	32,96%	-7,08%	0,1027	968
Langue maternelle (%)					
Wolof	52,02%	50,76%	1,25%	0,9012	968
Pulaar	33,90%	31,94%	1,95%	0,8424	968
Seereer	10,40%	15,52%	-5,12%	0,4354	968
Français	0,00%	0,27%	-0,27%	0,1923	968

Autre	3,68%	1,51%	2,17%	0,2016	968
Langue parlée à la maison (%)					
Wolof	66,82%	68,20%	-1,38%	0,8884	969
Pulaar	32,56%	30,16%	2,41%	0,8110	969
Seereer	6,93%	11,98%	-5,05%	0,4026	969
Français	2,84%	3,11%	-0,26%	0,8967	969
Autre	0,44%	0,86%	-0,42%	0,4298	969
Nombre de membres du ménage (personnes)	14,32	14,31	0,01	0,9928	969
Le ménage a de l'électricité (%)	40,22%	31,41%	8,80%	0,4217	968
Le ménage possède (%)					
Radio	78,76%	77,17%	1,60%	0,7153	969
Télévision	44,79%	36,56%	8,22%	0,3821	969
Téléphone portable	94,76%	93,38%	1,38%	0,5533	969
<b>Enfant</b>					
Femelle (%)	47,88%	51,27%	-3,39%	* 0,0610	969
Age (année)	8,54	8,70	-0,16	0,3646	961
<b>Résultats baseline</b>					
Participation du parent à l'école (%)	83,46%	78,85%	4,61%	0,3901	968
Sensibilisation des parents au programme EGR (%)	46,99%	37,81%	9,18%	* 0,0771	968
Accord des parents avec le programme EGR (%)	77,08%	78,54%	-1,47%	0,8286	968
Connaissance des parents des activités de lecture communautaire (%)	4,82%	3,32%	1,50%	0,6480	968
Exposition des parents à la SBCC (%)	26,70%	20,87%	5,83%	0,3584	969
Le parent cite la rencontre avec l'enseignant ou le directeur comme une action utile (%)	73,36%	60,93%	12,43%	* 0,0788	969
Le parent cite la lecture à la maison avec l'enfant comme une action utile (%)	30,28%	29,11%	1,17%	0,8807	969
Attitude à propos du rôle que le parent peut jouer (%)	85,70%	89,22%	-3,52%	0,3338	968
Engagement des parents dans la lecture à la maison (%)	63,70%	58,10%	5,60%	0,3745	968
Participation des membres du ménage dans la lecture avec l'enfant (%)	69,57%	65,30%	4,27%	0,4729	968
Communication avec l'enseignant (%)	85,18%	79,10%	6,08%	0,2217	969

Attitude à l'égard de la communication avec les enseignants (%)	65,89%	68,35%	-2,46%	0,6870	968
Disponibilité de livre enfant à la maison (%)	76,92%	73,15%	3,78%	0,5241	969
Endroit approprié pour lire dans la maison (%)	89,12%	87,90%	1,22%	0,7009	968
Taille de l'échantillon (école/communauté)	24	74			
Taille de l'échantillon (parent)	243	726			

Source: Collecte de données KAP baseline, 2017, enquêtes auprès des parents

Note: Nous avons testé les différences entre les moyennes des groupes en utilisant des tests t bilatéraux. Les moyennes des groupes de traitement et de contrôle comprennent les poids au niveau de l'école. Les tailles d'échantillon indiquées concernent l'échantillon complet; certaines régressions peuvent inclure une taille plus petite en raison de données manquantes.

**Comparaison des échantillons baseline et midline.** Il y avait quelques différences dans la composition démographique des échantillons baseline par rapport aux échantillons midline. Notamment, la distribution régionale des écoles dans l'échantillon EGRA a changé, passant de baseline au midline, bien que la distribution des langues d'enseignement soit restée essentiellement la même. De plus, la répartition des étudiants CI et CP est à peu près également répartie dans les données de baseline, mais se penche davantage vers CI dans les données midline. Dans les données KAP, nous constatons une distribution régionale uniforme des écoles alors qu'une région (Louga) était surreprésentée au départ. Le changement dans la composition régionale de l'échantillon s'accompagne d'un changement dans la langue d'enseignement avec moins d'écoles wolof et plus d'écoles seereer à mi-parcours. Enfin, nous notons une augmentation significative du pourcentage de ménages ayant accès à l'électricité. Les tableaux III.2 et III.3 présentent respectivement les descriptions démographiques complètes des données midline EGRA et KAP.

## Annexe C: Approche analytique quantitative

Cette analyse comportait deux étapes. Tout d'abord, nous avons construit des cellules et utilisé des méthodes fréquentistes standard pour estimer l'impact de l'intervention dans chaque cellule. Deuxièmement, nous avons emprunté de la force entre les cellules dans la deuxième étape, en utilisant une méta-régression hiérarchique bayésienne. Cette annexe fournit des détails sur chacune de ces deux étapes d'analyse.

### I. Étape 1: Construction cellulaire et estimation fréquentiste des impacts spécifiques aux cellules

**Estimation fréquentiste des impacts spécifiques aux cellules.** Des régressions fréquentistes ont été effectuées indépendamment pour chaque résultat dans les trois échantillons (enfant, enseignant et parent). Nous avons utilisé la régression des moindres carrés ordinaires pour les variables continues et la régression logistique pour les variables binaires. Nous avons incorporé les poids de conception et d'échantillonnage dans chaque régression. Les poids de conception ont été utilisés dans toutes les analyses et sont basés sur le nombre de communautés assignées pour recevoir le Résultat 3 dans chaque strate déterminée par LPT. Des poids d'échantillons, créés par LPT, sont utilisés pour les analyses EGRA et KAP. Nous utilisons les poids « école » pour les résultats de tous les niveaux; et le poids « enfant » pour les résultats au niveau de l'enfant et au niveau des parents. Nous avons également incorporé des variables de contrôle dans chaque régression pour améliorer la précision de l'estimation. La régression pour chaque résultat a été réalisée séparément pour différents sous-échantillons définis par des combinaisons des sous-groupes clés d'intérêt, que nous appelons cellules, et de la variable de cohorte d'intervention. La régression pour chaque résultat a été réalisée séparément pour différents sous-échantillons définis par des combinaisons des sous-groupes clés d'intérêt, que nous appelons cellules, et de la variable de cohorte d'intervention. Cela a été fait afin que nous puissions à la fois incorporer les différences entre les sous-groupes dans l'estimation globale, ainsi que mener des analyses de sous-groupe dans l'analyse bayésienne.

Étant donné que nous avons résumé tous les résultats d'intérêt de l'étude dans un seul modèle bayésien, nous avons normalisé les estimations d'impact en utilisant les calculs de taille d'effet traditionnels, afin d'assurer la comparabilité des impacts entre les résultats mesurés dans différentes unités. Nous avons utilisé les mêmes équations de taille d'effet que dans le processus de collecte de données pour les estimations de la littérature. Pour les résultats continus, nous avons utilisé la taille d'effet Hedges'  $g$  et son erreur-type, tandis que pour les résultats binaires, nous avons utilisé la taille de l'effet  $d_{Cox}$  et une légère modification de son erreur standard, telle que définie dans What Works Clearinghouse Procedures Handbook:<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> What Works Clearinghouse Procedures Handbook, Version 4.1. Disponible en ligne : <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Procedures-Handbook-v4-1-508.pdf>

Type de résultat	Calcul de la taille d'effet	Calcul de l'erreur-type
Continu (Hedges' $g$ )	$g = \frac{\omega(y_T - y_C)}{\sqrt{\frac{(n_T - 1)s_T^2 + (n_C - 1)s_C^2}{(n_T + n_C - 2)}}}$	$SE(g) = \omega \sqrt{\frac{n_T + n_C}{n_T n_C} + \frac{g^2}{2(n_T + n_C)}}$
Binaire ( $d_{Cox}$ )	$d_{Cox} = \frac{LOR}{1.65}$	$SE(d_{Cox}) = \left(\frac{1}{1.65}\right) \sqrt{\frac{1}{n_T^{*1}} + \frac{1}{n_T^{*0}} + \frac{1}{n_C^{*1}} + \frac{1}{n_C^{*0}}}$

Dans ces équations, en partant du coin supérieur gauche,  $\omega$  est un facteur de correction pour petit échantillon égal à  $1 - \frac{3}{4N-9}$ , où  $N$  est la taille totale de l'échantillon dans l'analyse pour les conditions de traitement et de témoin. Pour tenir compte de l'effet complexe du plan d'enquête sur la variance des estimations, nous avons utilisé la taille réelle de l'échantillon plutôt que la taille brute de l'échantillon lors du calcul de  $\omega$ . La taille réelle de l'échantillon pour un résultat est égale à la taille brute de l'échantillon divisée par l'effet du plan pour ce résultat, qui reflète l'impact de la variation des poids d'enquête sur la variance des quantités estimées à l'aide des données d'un plan d'enquête complexe. En tant que tel, il fournit une image plus précise de la quantité d'informations disponibles.

Dans toutes ces équations, l'indice  $T$  représente le groupe de traitement, tandis que l'indice  $C$  représente le groupe témoin;  $y$  représente la valeur de résultat ajustée par régression;  $s$  désigne l'erreur standard; et  $n$  désigne la taille de l'échantillon. Les exposants de 0 et 1 indiquent la valeur de la variable de résultat binaire, de sorte que  $n_T^1$  représente le nombre d'observations de traitement où le résultat est égal à 1. Enfin,  $LOR$  est le « rapport de cotes », où  $p$  représente la probabilité qu'un résultat binaire soit égal à 1:

$$LOR = \frac{\left(\frac{p_T}{1-p_T}\right)}{\left(\frac{p_C}{1-p_C}\right)}$$

Pour tenir compte du plan d'enquête complexe, nous avons également légèrement modifié l'équation pour  $SE(d_{Cox})$ , comme indiqué ci-dessus en utilisant des astérisques. Les astérisques indiquent que, plutôt que d'utiliser un simple compte des observations, nous avons utilisé la taille réelle de l'échantillon pour chaque combinaison de condition de traitement et de valeur de résultat, calculée comme décrit ci-dessus. Dans ce processus, nous avons suivi Ghitza et Gelman

(2013), qui utilisent un calcul de taille d'échantillon efficace similaire dans les données d'enquête de prétraitement pour l'analyse bayésienne.

Enfin, nous avons combiné les informations sur la taille d'effet et la taille de l'erreur-type des échantillons des parents, des enseignants et des élèves, des deux analyses de régression différentes - linéaire et logistique - dans un seul fichier de données pour l'analyse. Pour garantir la robustesse de notre analyse, nous avons exclu les tailles d'effet de l'ensemble de données si la taille d'échantillon effective correspondante était inférieure à 4; nous avons sélectionné ce seuil pour faire un compromis entre nos objectifs de conserver autant de données que possible et d'obtenir des valeurs valides du petit facteur de correction de l'échantillon  $\omega$ .

**Construction cellulaire.** Nous avons analysé les données sur les enfants en utilisant les intersections de quatre variables binaires: sexe (masculin ou féminin), urbain (urbain ou rural), langue (parle la langue d'enseignement à la maison [L1] ou ne parle pas la langue d'enseignement à la maison [L2] ) et le classe (CI ou CP). Ces quatre variables ont produit 16 cellules, dont trois ne répondaient pas à nos exigences minimales d'avoir au moins deux observations de traitement, au moins deux observations de témoin et au moins cinq observations totales. Ainsi, nous avons «effondré» chacune de ces trois cellules avec une cellule voisine, réduisant notre nombre total de cellules de 16 à 13. En particulier:

- Les cellules «mâle urbain L2 CI» et «mâle urbain L2 CP» ont été regroupées en une seule cellule «mâle urbain L2»
- Les cellules «femelle urbain L1 CI» et «femelle urbain L2 CI» ont été regroupées en une seule cellule «femelle urbain CI»
- Les cellules «femelle urbain L1 CP» et «femelle urbain L2 CP» ont été regroupées en une seule cellule «femelle urbain CP»

En plus des trois ajustements détaillés ci-dessus, il a fallu effectuer deux effondrements plus petits qui n'ont affecté que des résultats spécifiques. En raison de valeurs manquantes dans nos données, deux de nos constructions de résultats n'ont pas répondu aux exigences minimales décrites ci-dessus. Ils étaient:

- La variable «l'enfant a assisté à une activité de lecture en dehors de l'école cette année» ne contenait pas le nombre requis d'observations de traitement dans la cellule «mâle urbain L1 CI» de la cohorte 2. Nous avons combiné cette cellule avec le «mâle urbain L1 CI» uniquement pour ce résultat et cette cohorte.
- La variable «le répondant est entièrement d'accord avec le programme de lecture en langue nationale» n'avait pas le nombre requis d'observations de traitement dans la cellule «mâle urbain L1» de la cohorte 2. Nous avons combiné cette cellule avec la «mâle urbain L2» uniquement pour ce résultat et la cohorte

## II. Etape 2: Méta-régression hiérarchique bayésienne

Nous adaptons un modèle hiérarchique bayésien unique aux estimations d'impact en utilisant les données de l'intervention du Sénégal, pour toutes les combinaisons de sous-ensemble de données et de résultat d'intérêt pour les trois échantillons (parents, enseignants et enfants), y compris dans les hypothèses du modèle sur les relations parmi les sous-ensembles de données ayant les mêmes caractéristiques, échantillons et résultats, ainsi que les résultats antérieurs de la littérature. Nous incorporons les données de l'intervention au Sénégal en effectuant d'abord une analyse de régression, puis en combinant ces informations avec les estimations d'impact de la littérature.

La principale analyse bayésienne a incorporé les informations de la littérature dans un modèle hiérarchique complexe. Cependant, pour mesurer l'influence des informations de la littérature sur nos résultats, nous avons également ajusté deux analyses de sensibilité qui n'utilisent pas ces informations. Les estimations de l'impact bayésien étaient extrêmement cohérentes dans les trois analyses, ce qui implique que l'inclusion des informations de la littérature, et la forme de la distribution antérieure lorsqu'elle est exclue, n'influencent pas les résultats.

**Analyse principale.** L'expression d'un modèle bayésien comprend deux parties: la probabilité, qui équivaut à une équation de régression, et la probabilité a priori (prior), qui représente les hypothèses de l'analyste sur les distributions de probabilité des paramètres du modèle. Dans ce modèle, la probabilité comporte deux parties correspondant aux deux sources de données: la taille des effets de l'intervention au Sénégal et la taille des effets de la littérature.

**Probabilité de l'intervention au Sénégal.** Pour une taille d'effet  $\hat{\theta}_{pcj}^S$  pour un échantillon  $p$ , cellule  $c$ , et résultat  $j$  avec une erreur-type  $s_{pcj}$ , la probabilité est:

$\hat{\theta}_{pcj}^S \sim N(\mu_{pcj}, s_{pcj}^2)$ , où:

$$\mu_{pcj} = \alpha^S + \beta_{g[c]}^{Gender} I_{Gender[c]} + \beta_{u[c]}^{Urban} I_{Urban[c]} + \beta_{l[c]}^{Language} I_{Language[c]} + \beta_{h[c]}^{Grade} I_{Grade[c]} + \beta_{t[c]}^{Cohort} + \beta_j^{Measure} + \beta_j^{Time} + \beta_p^{Sample} + \beta_c^{Residual}$$

Dans cette équation, nous représentons l'impact attendu pour une combinaison donnée d'échantillon, de cellule et de résultat - sur l'échelle de taille de l'effet - comme la somme d'une intersection globale  $\alpha^S$  qui représente l'impact moyen sur tous les échantillons, cellules et constructions dans l'étude du Sénégal ; une série de termes  $\beta_{g[c]}^{Gender} - \beta_{t[c]}^{Cohort}$  qui représente la différence entre l'impact global et l'impact moyen entre les cellules qui partagent la même valeur de chaque caractéristique de cellule ; un terme  $\beta_j^{Measure}$  qui représente la différence entre l'impact global et l'impact sur cette mesure spécifique  $j$  ; un terme  $\beta_j^{Time}$  qui représente la différence entre l'impact moyen global et les impacts des mesures à différents délais, définis comme à court terme, à moyen terme et à long terme ; un terme  $\beta_p^{Sample}$  qui représente la différence entre l'impact global et l'impact pour l'échantillon  $p$  ; et un terme  $\beta_c^{Residual}$  qui représente l'effet idiosyncrasique de la combinaison des caractéristiques de fond dans la cellule.

Si, par exemple, les impacts ont tendance à être élevés pour les étudiantes et également élevés pour les étudiants des zones rurales, mais faibles pour les étudiantes des zones rurales, le terme résiduel capturera ces interactions.

Étant donné que les informations pour toutes les caractéristiques de contexte ne sont pas disponibles pour tous les échantillons, nous multiplions le terme pour une caractéristique de contexte donnée multiplié par un indicateur qui indique si cette caractéristique est pertinente pour cette cellule. Par exemple,  $\beta_{g[c]}^{Gender} I_{Gender[c]}$  est égal à  $\beta_{g[c]}^{Gender}$  dans les cellules où  $I_{Gender[c]} = 1$ , c'est-à-dire des cellules où toutes les observations de la cellule ont le même sexe. De cette façon, nous pouvons également exclure des termes de la probabilité dans les cas où les cellules sont effondrées en raison d'une taille d'échantillon insuffisante; si, par exemple, il n'y avait pas suffisamment d'observations de traitement dans chaque classe pour nous permettre de stratifier par classe pour une certaine construction, nous pourrions créer une cellule contenant des observations des deux classes. La probabilité pour cette cellule ne comprendrait pas le terme  $\beta_{h[c]}^{Grade}$  car toutes les observations de cette cellule n'ont pas le même niveau de classe.

**Probabilité de littérature.** Pour les tailles d'effet de la littérature, la probabilité est plus simple. Pour une taille d'effet  $\hat{\theta}_{kj}^L$  d'une étude  $k$  et mesure  $j$ , avec une erreur-type  $s_{kj}^2$ , la probabilité est:

$$\hat{\theta}_{kj}^L \sim N(\alpha_k^L + \beta_j^{Measure} + \beta_j^{Time}, s_{kj}^2)$$

Cette expression contient des termes pour la taille d'effet moyenne dans cette étude particulière de la littérature,  $\alpha_k^L$ , un terme représentant l'effet supplémentaire de la mesure  $j$ , et un terme représentant l'effet supplémentaire du calendrier de la mesure.

**Priors.** La partie centrale des *priors* place la taille d'effet moyenne dans l'étude RF MERL dans le contexte des tailles d'effet moyennes mesurées dans la littérature (voir l'annexe C.III pour les informations recueillies dans la littérature):

$$\alpha^S, \alpha_1^L, \alpha_2^L, \dots, \alpha_K^L \sim N(\mu, \sigma^2)$$

Ce *prior* implique que l'impact global dans chaque étude de la littérature, ainsi que l'impact global de l'intervention au Sénégal, partagent une distribution commune. Nous estimons la moyenne et la variance de cette distribution à partir des données, de sorte que si les impacts globaux sont similaires d'une étude à l'autre, le modèle estimera une variance plus petite, ce qui conduira à une plus grande «force d'emprunt» d'une étude à l'autre. La «force d'emprunt» permet au modèle d'obtenir des estimations plus plausibles pour les études avec peu de données en s'appuyant sur les informations des études avec plus de données. Si, par exemple, l'intervention au Sénégal avait peu de données, le modèle pourrait estimer l'impact global de l'intervention au Sénégal,  $\alpha^S$ , à être proche de l'impact moyen global entre les études,  $\mu$ . Il est important de noter que le modèle n'emprunte de la force que dans la mesure où les données corroborent les hypothèses antérieures; si les impacts globaux ne sont pas similaires d'une étude à l'autre, le

modèle empruntera moins de force. De cette façon, nous permettons à l'impact moyen à travers des études similaires dans la littérature d'éclairer notre compréhension de l'impact global de l'intervention au Sénégal.

Un autre terme clé,  $\beta_j^{Measure}$ , apparaît également dans les deux probabilités et représente donc un autre lien entre les deux sources de données. Ce terme représente l'effet supplémentaire associé à la mesure  $j$ . Pour cette étude, un résultat représente un concept particulier; il pourrait y avoir plusieurs façons de mesurer le même résultat. Pour cette raison, les groupes *priors* mesurent en fonction de leurs résultats partagés et regroupent les résultats en domaines, qui représentent des ensembles de résultats connexes (voir le tableau III.X pour la liste des domaines, des résultats et des informations lorsque les résultats ont des mesures différentes). Cette structure imbriquée se prête à une relation hiérarchique:

$$\beta_j^{Measure} \sim N(\beta_{m[j]}^{Outcome}, \sigma_c^2)$$

$$\beta_m^{Outcome} \sim N(\beta_{d[m]}^{Domain}, \sigma_d^2)$$

$$\beta_d^{Domain} \sim N(0, \sigma_{Domain}^2)$$

Le premier niveau de la hiérarchie représente l'hypothèse selon laquelle les impacts pour différentes mesures du même résultat devraient être plus similaires les uns aux autres que les impacts pour les mesures de différents résultats. De même, le deuxième niveau représente l'hypothèse que l'impact moyen entre les résultats dans le même domaine devrait être plus similaire que pour les résultats dans différents domaines. Enfin, le troisième niveau suppose que l'impact moyen dans chaque domaine provient d'une distribution commune, mais que les impacts moyens peuvent différer selon le domaine. Les indices  $c$  et  $d$  sur les variances des distributions antérieures de premier et deuxième niveau permettent la variance à travers un ensemble de  $\beta_j^{Outcome}$  or  $\beta_m^{Concept}$  pour varier selon le concept ou le domaine, respectivement. Par exemple, ce modèle permet une variance plus élevée entre les résultats associés à l'interaction parent-enseignant que parmi les résultats associés à l'environnement de lecture à la maison.

Parce que chacune de ces variances  $\sigma_c^2$  or  $\sigma_d^2$  peut être estimée en utilisant seulement quelques points - par exemple, si un certain concept n'a que deux ou trois résultats associés - nous stabilisons les variances à travers un a priori hiérarchique:

$$\sigma_c \sim N(\mu_{\sigma Outcome}, \tau_{\sigma Outcome}^2)$$

$$\sigma_d \sim N(\mu_{\sigma Domain}, \tau_{\sigma Domain}^2)$$

Les indices sur les termes restants de l'intervention au Sénégal et les probabilités de la littérature indiquent que chacun de ces termes subsume des paramètres correspondant à chaque valeur

possible de la variable de cellule. Par exemple, l'indice  $g[c]$  sur le terme  $\beta_{g[c]}^{Gender}$  représente la valeur  $g$  de sexe qui est commun à toutes les observations dans la cellule  $c$ . Parce qu'il y a deux valeurs possibles de sexe dans cette étude,  $g = Female$  et  $g = Male$ , on peut penser de  $\beta_{g[c]}^{Gender}$  comme raccourci pour un choix entre deux options:  $\beta_{Female}^{Gender}$  and  $\beta_{Male}^{Gender}$ . Pour chaque cellule, la probabilité inclut l'option qui correspond à la valeur du sexe dans cette cellule. Si le sexe n'est pas une caractéristique déterminante pour une cellule, l'indicateur  $I_{Gender[c]}$  garantit que ce terme n'entre pas du tout dans la probabilité. Une logique similaire s'applique aux termes qui ne représentent pas les caractéristiques des cellules, comme  $\beta_j^{Time}$  et  $\beta_p^{Population}$ ; il y a un paramètre pour chaque période (court, moyen et long terme) et population (enseignants, enfants et parents).

Pour tous ces termes, nous ne nous attendons pas a priori à ce que les impacts soient supérieurs ou inférieurs pour une valeur de la caractéristique par rapport à une autre. Pour cette raison, nous empruntons de la force à tous les niveaux possibles de chaque paramètre. Pour garantir la stabilité lors de l'emprunt de force sur quelques points de données, nous appliquons également une contrainte de somme zéro «douce» aux niveaux de ces paramètres. En utilisant le genre comme exemple,

$$\beta_{g[c]}^{Gender} \sim N(0, \sigma_{Gender}^2)$$

$$\beta_{Female}^{Gender} + \beta_{Male}^{Gender} \sim N(0, 0.002)$$

La contrainte «douce» de somme à zéro dans la deuxième ligne d'équations implique que la somme de ces deux paramètres à une distribution centrée sur zéro avec une très petite variance. Cette approche est plus facile à calculer que de forcer les paramètres à additionner exactement à zéro.

Le terme final dans la probabilité,  $\beta_c^{Residual}$ , est exempté des contraintes de somme à zéro parce que nous estimons une  $\beta^{Residual}$  pour chaque cellule  $c$ , fournissant des données adéquates pour une estimation stable de la variance de retrait  $\sigma_{Residual}^2$ .

Comme dans le cas du *prior* hiérarchique sur les effets de chaque résultat, nous stabilisons l'estimation des variances a priori par un *prior* hiérarchique:

$$\sigma_{Gender}, \sigma_{Urban}, \dots, \sigma_{Population} \sim N^+(\mu_\sigma, \tau_\sigma^2)$$

D'autres composantes de la variance, telles que  $\mu_\sigma$ ,  $\mu_{\sigma Outcome}$ ,  $\mu_{\sigma Domain}$ ,  $\tau_\sigma$ ,  $\tau_{\sigma Outcome}$ ,  $\tau_{\sigma Domain}$ , et  $\sigma_{Resid}$ , ont  $N^+(0, 1)$  priors. L'exposant «+» indique que ces distributions sont définies uniquement sur des nombres positifs. Tous les autres hyperparamètres auront  $N(0, 1)$  priors.

**Estimation et diagnostic du modèle.** Nous avons implémenté le modèle en utilisant rstan, l'implémentation R du langage de programmation probabiliste Stan. Étant donné qu'une solution analytique exacte à un modèle hiérarchique complexe comme celui indiqué ci-dessus est généralement irréalisable, Stan utilise Markov Chain Monte Carlo pour échantillonner à partir de la distribution postérieure du modèle. Il est important de vérifier les diagnostics de convergence avant de procéder à l'analyse pour garantir la stabilité des résultats.

Dans ce cas, le modèle a été ajusté sans erreur et a produit des statistiques Gelman-Rubin ( $\hat{R}$ ) comprises entre 0,999 et 1,01, très proches de la valeur théorique à la convergence de 1,00. Le nombre d'échantillons efficaces a dépassé 500 pour tous les paramètres, bien au-dessus du minimum recommandé de 100.

**Calcul des impacts globaux et des sous-groupes.** Le modèle bayésien défini ci-dessus produit un impact,  $\mu_{pcj}$ , pour chaque combinaison de mesure et de cellule. Pour obtenir des impacts pour l'échantillon global et pour les sous-groupes d'intérêt, nous devons agréger ces impacts spécifiques aux cellules. Nous le faisons en prenant une moyenne pondérée dans les cellules avec des estimations pour chaque résultat, où le poids de chaque cellule est égal à la proportion du poids total de l'enquête dans cette cellule pour ce résultat.

Par exemple, une contribution au modèle pourrait être l'estimation de l'impact fréquentiste sur la possession de livres pour enfants à la maison, calculée parmi les parents d'enfants de sexe masculin vivant dans des zones rurales dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement. Le modèle bayésien produit une estimation ajustée de cette mesure pour la même sous-population, puis combine cette estimation avec des estimations ajustées pour d'autres sous-populations - telles que les parents d'enfants de sexe féminin dans les zones rurales dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement, et toutes les autres combinaisons de sexe de l'enfant, situation urbaine/rurale et langue maternelle par rapport à la langue d'enseignement - grâce à une moyenne pondérée pour produire une estimation globale de l'impact de l'intervention sur la possession de livres pour enfants à la maison. La moyenne pondérée représente chaque sous-population proportionnellement à sa part de l'échantillon, de sorte que si les parents d'enfants de sexe masculin dans les zones rurales dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement représentent 5% de l'échantillon des parents, cette estimation d'impact contribuera à 5% à l'estimation globale de l'impact. Pour produire une estimation de l'impact sur les enfants urbains seulement, nous recalculons la moyenne en utilisant comme entrée les estimations ajustées pour les sous-ensembles de données avec un emplacement urbain et ajustons les poids en conséquence pour nous concentrer sur cette population.

Enfin, nous avons également converti les estimations d'impact de l'échelle de taille d'effet - l'échelle sur laquelle nous ajustons le modèle bayésien et donc l'échelle de la production brute - à l'échelle d'origine du résultat. Nous avons transformé les estimations d'impact à l'échelle d'origine des données en inversant la normalisation qui a eu lieu dans le cadre du calcul de la

taille de l'effet. Pour les résultats continus, nous avons multiplié les estimations sur l'échelle de taille de l'effet par  $\sqrt{\frac{(n_T-1)s_T^2+(n_C-1)s_C^2}{(n_T+n_C-2)}}$  /  $\omega$  pour revenir à l'échelle d'origine. Pour les résultats binaires, nous avons multiplié par 1,65 et exponentier le résultat pour obtenir un rapport de cotes, qui est plus interprétable que le rapport de cotes log utilisé dans le calcul de la taille de l'effet.

**Analyses de sensibilité.** Pour évaluer la sensibilité du modèle à notre dépendance aux données de la littérature, nous avons ajusté deux analyses de sensibilité. Dans les deux analyses de sensibilité, nous ajustons le modèle aux données de l'intervention au Sénégal uniquement. Ces analyses de sensibilité ont directement ciblé le nœud du modèle:  $\alpha^S$ , l'impact moyen global de l'intervention sénégalaise. Ce terme est particulièrement important pour le modèle car tous les autres termes sont définis par rapport à lui; par exemple,  $\beta_p^{Population}$  représente l'impact supplémentaire de chaque population, par rapport à la moyenne globale.

Dans chaque analyse de sensibilité, la probabilité et les antérieurs sont restés les mêmes que dans l'analyse principale, à une exception près, qui a testé une modification de la précédente sur l'impact global de l'intervention au Sénégal:

- Modèle de *prior* plat:  $\alpha^S \sim Uniform(-\infty, \infty)$
- Modèle normal standard:  $\alpha^S \sim N(0, 1)$

Ces analyses testent deux aspects de la sensibilité du modèle. Premièrement, comme ils excluent tous deux la taille des effets de la littérature, ils mesurent l'influence de ces données sur les résultats. Deuxièmement, ils testent l'influence de différentes hypothèses sur la distribution de l'impact moyen global. Dans le modèle antérieur plat, nous supposons que toute valeur dans l'intervalle  $(-\infty, \infty)$  est également probable pour  $\alpha^S$ ; dans le modèle normal standard, nous supposons que les valeurs plausibles pour  $\alpha^S$  sont normalement distribuées avec une moyenne 0 et un écart-type 1, une hypothèse plus restrictive qui adapte également la distribution à des valeurs plausibles sur l'échelle des données d'entrée. Les résultats de ces deux analyses de sensibilité étaient extrêmement cohérents avec les résultats de l'analyse principale, suggérant que les données de la littérature n'influencent pas indûment nos conclusions et que le modèle est robuste aux changements dans la spécification de la distribution antérieure pour  $\alpha^S$ .

### III. Estimations d'impact issues de la littérature

Comme indiqué ci-dessus, pour fonder notre analyse de l'étape 2, nous avons effectué une revue approfondie de la littérature afin d'identifier les impacts antérieurs (*priors*) trouvés dans des études similaires d'interventions d'engagement communautaire. Dans cette section de l'annexe, nous résumons comment l'équipe de recherche a déterminé les études à inclure, calculé la taille des effets pour chaque résultat de chaque étude, évalué la comparabilité entre les résultats examinés dans la littérature et les résultats d'intérêt dans cette étude, et évalué la qualité des études en vue de leur inclusion dans cette analyse.

**Littérature sélectionnée.** Nous incluons les preuves les plus rigoureuses d'études comparables dans la littérature pour éclairer notre analyse. Nous avons limité la littérature à utiliser uniquement des études utilisant des essais contrôlés randomisés (ECR), l'étalon-or pour générer des preuves de haute qualité. Nous nous sommes également concentrés sur les interventions conçues pour améliorer les résultats de lecture en début de scolarité qui intègrent une composante d'engagement communautaire. Les preuves extraites des 10 études énumérées dans le tableau C.1 représentent les estimations d'impact les plus informatives, que nous appelons les a priori, à l'analyse bayésienne de Lecture Pour Tous. Ensuite, nous relient les a priori de la littérature sélectionnée aux résultats de l'analyse fréquentiste selon les résultats et les constructions au niveau des parents, des enseignants et des enfants décrits dans le tableau III.1 (dans le texte principal). A condition que des informations adéquates soient fournies, telles qu'une taille d'effet et une erreur type associée ou les composants requis pour les calculer, nous extrayons ou calculons a priori des *priors* de ces 10 études en suivant l'approche technique décrite dans la section suivante. Enfin, nous classons la qualité de chaque a priori (du plus fort au plus intermédiaire ou au plus faible selon l'exhaustivité des informations fournies et les hypothèses requises pour un calcul ex post) afin qu'il puisse être intégré de manière appropriée dans l'analyse bayésienne.

**Approche technique.** Dans l'intérêt d'inclure de manière cohérente les preuves existantes les plus rigoureuses, nous incorporons des valeurs antérieures sous la forme de tailles d'effet (autrement dit, les différences moyennes normalisées) en suivant l'approche recommandée par le What Works Clearinghouse (*WWC Procedures Handbook 4.0*, 2017). Dans la mesure du possible, nous utilisons les tailles d'effet et les erreurs standard associées rapportées dans la littérature.<sup>9</sup> Cependant, de nombreuses études ne signalent pas la taille des effets et/ou leurs erreurs standard associées. Dans ces cas, nous extrayons les informations requises des études en question et calculons ex post la taille des effets pour les résultats continus en utilisant *Hedges' g* et pour les résultats dichotomiques en utilisant *Cox's index*. Ce sont parmi les équations de différence moyenne normalisées les plus couramment utilisées et ont l'avantage d'incorporer des ajustements pour les petits échantillons. *Hedges' g* représente la différence moyenne ajustée d'un résultat continu entre deux groupes (par exemple, traitement et contrôle), mise à l'échelle en fonction des variances de groupe et de la taille des échantillons (ibid, p. 13). De même, *Cox's index* représente le rapport de cotes log d'un événement se produisant compte tenu d'un niveau d'exposition (dans le groupe de traitement) par rapport à l'absence de ladite exposition (dans le groupe témoin) mis à l'échelle par une fonction de la taille totale de l'échantillon et une distribution normale critique valeur (ibid, p. 14). Cette formulation de l'effet dichotomique est l'estimateur le moins biaisé de la différence moyenne normalisée d'une population dans des conditions de normalité; en d'autres termes, *Cox's index* est un analogue au *Hedges' g*.

---

<sup>9</sup> Bien que la formulation de la taille de l'effet de *Cohen's d* soit biaisée à la hausse dans les petits échantillons, elle se rapproche de *Hedges' g* dans les grands échantillons (ibid). À ce titre, il y a quelques cas où nous incorporons directement des preuves rapportées comme *Cohen's d*.

Cependant, certaines études ne rapportent pas toutes les statistiques nécessaires pour faciliter les calculs de taille d'effet ex post. Ci-dessous, nous décrivons brièvement les deux cas les plus courants d'informations incomplètes et les mesures que nous prenons pour surmonter ces limitations afin de générer des mesures de taille d'effet comparables:

- La moyenne des résultats n'est pas indiquée pour le groupe de traitement (continu ou dichotomique): la moyenne de traitement est calculée comme la somme de la moyenne de contrôle, qui est généralement rapportée, et du coefficient de régression du traitement.
- La variance des résultats n'est pas signalée pour le groupe de traitement (continue): supposons que la variance du groupe de traitement est équivalente à la variance du groupe témoin, qui est généralement signalée.

De plus, les erreurs standard de taille d'effet ne sont souvent pas disponibles dans la littérature. Afin de tenir compte de l'incertitude associée aux estimations de la taille de l'effet, nous calculons les erreurs standard ex post en suivant les indications du What Works Clearinghouse (ibid). Les erreurs standard ex post associées au *Hedges' g* (pour les résultats continus) peuvent être calculées en fonction de la taille des échantillons du groupe et de la taille de l'effet lui-même (ibid, p. 16). Les erreurs standard ex post associées à *Cox's index* (pour les résultats dichotomiques) peuvent être calculées en fonction de la taille des échantillons de groupe, des probabilités de groupe ajustées, ainsi que d'une valeur critique de distribution normale (ibid, p. 16). Bien que le calcul des résultats continus et dichotomiques diffère, les deux équations diminuent en taille d'échantillon et aucune ne s'appuie sur la méthode Delta pour calculer l'erreur-type d'un coefficient de régression transformé (la taille de l'effet).

**Tableau C.1 ECR concentrés sur les résultats de lecture en premières années qui incorporent l'engagement communautaire**

Author(s)	Year	Title	Setting	Intervention(s)	Outcome(s) Included
Banerjee, Banerji, Duflo, Glennerster and Khemani	2010	Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India	Uttar Pradesh, India	Three interventions: 1) information on existing village education committees, 2) information plus training community members on a testing tool for children, or 3) information, training on the testing tool and training volunteers to hold remedial reading camps.	1.1. Parent participation in community activities focused on reading; 1.2. Parent familiarity with early grade national language reading program; 1.6. Child participation in community activities focused on reading; 2.3. Attitude about roles parent can play in helping their children learn to read; 3.1. Frequency of parent listening to child read out loud; 3.3 Participation of household members in reading with child; 6.4 Engagement with teaching responsibilities; 7.1. Letter identification (national language); 7.3. Unfamiliar word reading (national language); 7.5. Reading comprehension (national language); 7.8 Non-language academic outcomes.
Banerji, Berry and Shotland	2017	The Impact of Maternal Literacy and Participation Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in India	Bihar and Rajasthan, India	Three interventions: 1) adult literacy (language and math) classes for mothers, 2) training for mothers on how to enhance their children's learning at home, or 3) a combination of the two.	1.1. Parent participation in community activities focused on reading; 1.6. Child participation in community activities focused on reading; 3.2. Frequency of parent reading with child; 3.3. Participation of household members in reading with child; 3.4. Mother participates in child's education; 4.1. Availability of printed materials in the house; 4.2 Time spent on homework; 4.2. Availability of an appropriate place for child to read at home; 5.1. Parent in-person communication with teacher; 7.7 Other language assessment; 7.8 Non-language academic outcomes.



Friedlander and Goldenberg	2016	Literacy Boost in Rwanda: Impact Evaluation of Two Year Randomized Control Trial	Gicumbi, Rwanda	Two interventions: 1) teacher training on reading pedagogy or 2) teacher training plus community action activities organized around reading opportunities outside of school.	1.1. Parent participation in community activities focused on reading; 1.7 Parent is aware of community activities focused on reading; 2.4 Literacy competency; 4.3 Religion related reading opportunities at home; 7.1. Letter identification (national language); 7.2. Familiar word reading (national language); 7.3. Unfamiliar word reading (national language); 7.4. Oral reading fluency (national language); 7.5. Reading comprehension (national language).
Lugo-Gil, Murray, Fernandez, Glazerman and Campuzano	2018	Latin American and the Caribbean (LAC) Reading Evaluation Contract - Evaluation of <i>Leer Juntos, Aprender Juntos</i> Early Grade Intervention in Guatemala: Final Report	El Quiché, Guatemala	Two interventions: 1) training teachers to improve reading instruction or 2) training plus community action and parental participation components.	7.2. Familiar word reading (national language); 7.3. Unfamiliar word reading (national language); 7.5. Reading comprehension (national language).
Lugo-Gil, Murray, Glazerman, Fernandez, Campuzano and Padilla	2018	Latin American and the Caribbean (LAC) Reading Evaluation Contract - Evaluation of <i>Leer Juntos, Aprender Juntos</i> Early Grade Intervention in Peru: Final Report	Apurímac, Peru	Two interventions: 1) training teachers to improve reading instruction or 2) training plus community action and parental participation components.	7.2. Familiar word reading (national language); 7.3. Unfamiliar word reading (national language); 7.5. Reading comprehension (national language).
Taylor, Cilliers, Prinsloo, Fleisch and Reddy	2017	The Early Grade Reading Study: Impact Evaluation after Two Years of Interventions - Technical Report	North West, South Africa	Three interventions: 1) daily structured literacy lesson plans, additional reading materials like workbooks and flash cards, as well as training on how to use the materials, 2) the same daily structured literacy lesson plans and materials plus support from specialist reading coaches and teacher groups, or 3) parental involvement through trained community reading coaches.	7.7 Other language assessment.



Pradhan, Suryadarma, Beatty, Wong, Gaduh, Alisjahbana, and Artha	2014	Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia	Central Java, Indonesia	Four interventions: 1) block grant to existing school committee and expenditure plan facilitation, 2) planning and budgeting training to existing school committee, 3) election of school committee members, or 4) joint planning meetings between the school committee and village council (linkage).	1.1. Parent participation in community activities focused on reading; 1.2. Parent familiarity with early grade national language reading program; 1.3. Parent knowledge of community activities focused on reading; 2.3. Attitude about roles parent can play in helping their children learn to read; 3.3. Participation of household members in reading with child; 5.1. Parent in-person communication with teacher; 6.4 Engagement with teaching responsibilities; 7.7 Other language assessment.
Weisleder, Mazzuchelli, Lopez, Neto, Cates, Gonçalves, Fonseca, Oliveira and Mendelsohn	2018	Reading Aloud and Child Development: A Cluster-Randomized Trial in Brazil	Boa Vista, Brazil	One intervention: 1) parent workshops focused on reading aloud to children and access to a lending library with children's books.	3.3. Participation of household members in reading with child; 3.4 Other parent child engagement at home; 7.2. Familiar word reading (national language); 7.3. Unfamiliar word reading (national language); 7.7 Other language assessment.
Wolf, Aber, Behrman and Tisnigo	2019	Experimental Impacts of the "Quality Preschool for Ghana" Interventions on Teacher Professional Well-being, Classroom Quality, and Children's School Readiness	Greater Accra, Ghana	Two interventions: 1) teacher training on early childhood education pedagogy or 2) teacher training plus parental-awareness meetings organized through parent-teacher associations.	6.2 Self-reported use of LPT EGR instructional practices; 6.4 Engagement with teaching responsibilities; 7.5. Reading comprehension (national language); 7.8 Non-language academic outcomes.

## Annexe D: Autres figures de résultats

Les chiffres de cette annexe montrent l'impact estimé et l'intervalle de confiance à 95% autour de cet impact pour chaque résultat par domaine. L'interprétation de ces chiffres sans l'analyse bayésienne complète pourrait nous amener à conclure que l'intervention est potentiellement moins efficace que nous pourrions conclure des résultats présentés au chapitre V. En ignorant les probabilités, nous devons nous concentrer sur les intervalles de confiance, et beaucoup se chevauchent avec zéro (le seuil pertinent pour les impacts en points de pourcentage, utilisé avec des variables continues) ou un (le seuil pertinent pour les rapports de cotes, utilisé avec les résultats binaires). Cependant, parce que l'analyse bayésienne a pu incorporer les probabilités que l'impact soit positif, nul ou négatif, nous avons obtenu des informations supplémentaires pour éclairer la prise de décision.

**Figure D.II.1 Impacts sur l'exposition aux activités d'engagement communautaire**

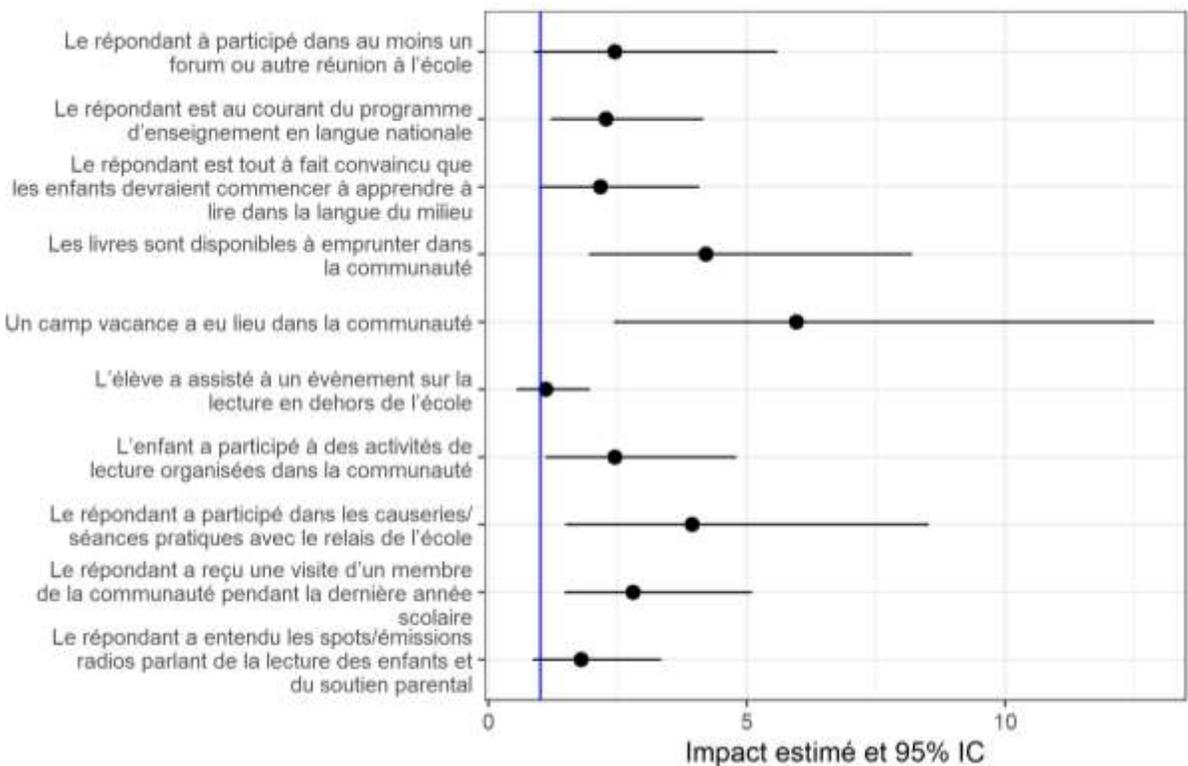


Figure D.II.2 Impacts sur les connaissances et les attitudes des parents concernant la lecture

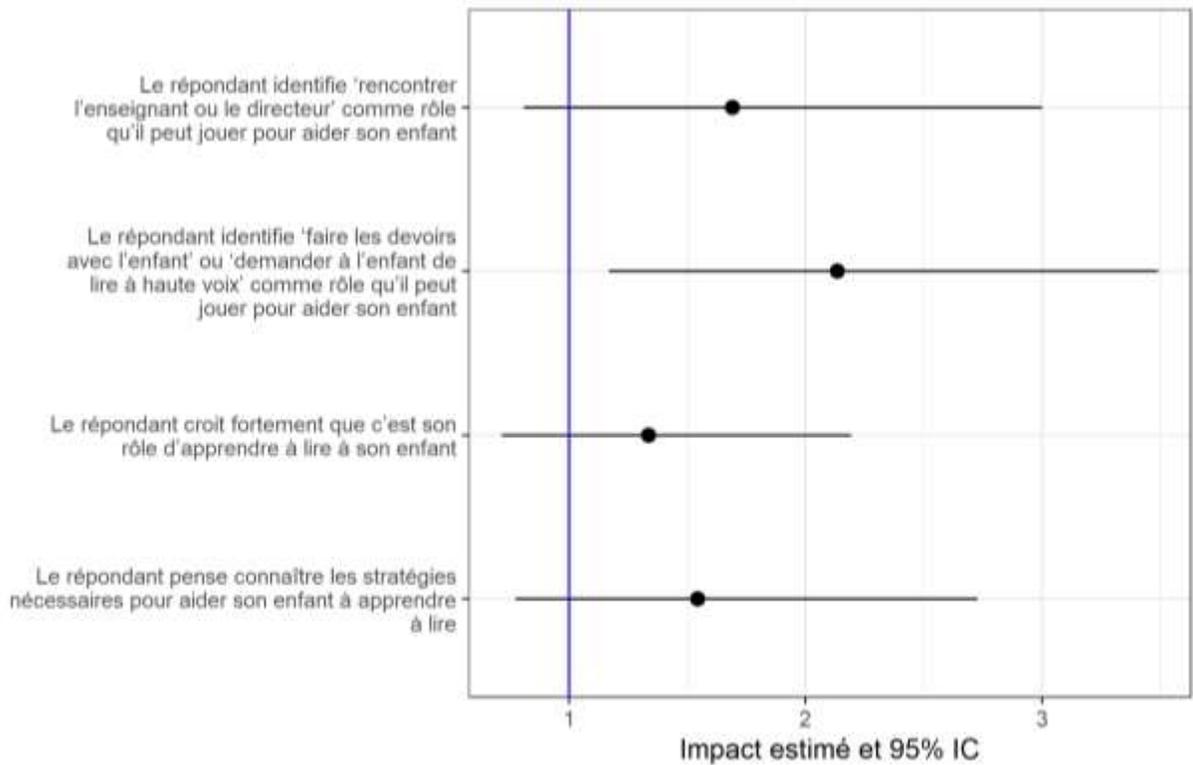


Figure D.II.3 Impacts sur l'engagement des parents et de la famille dans la lecture à la maison

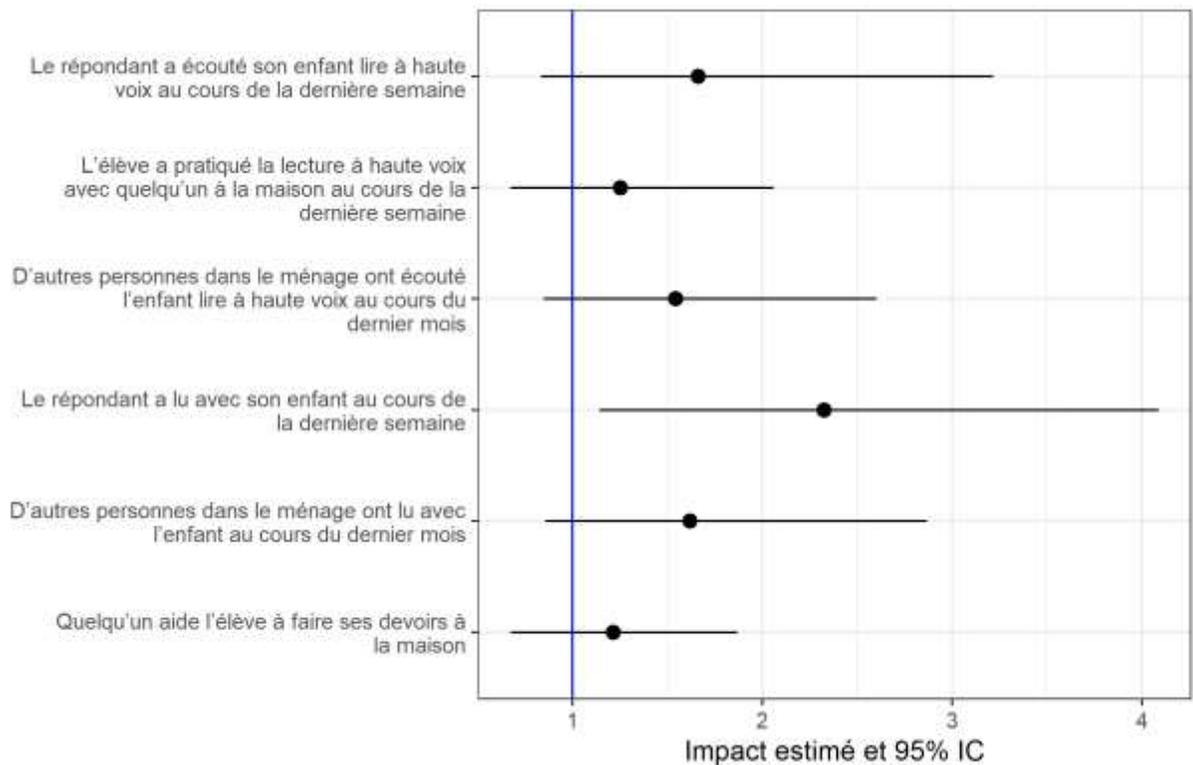


Figure D.II.4 Impacts sur l'environnement de lecture à la maison

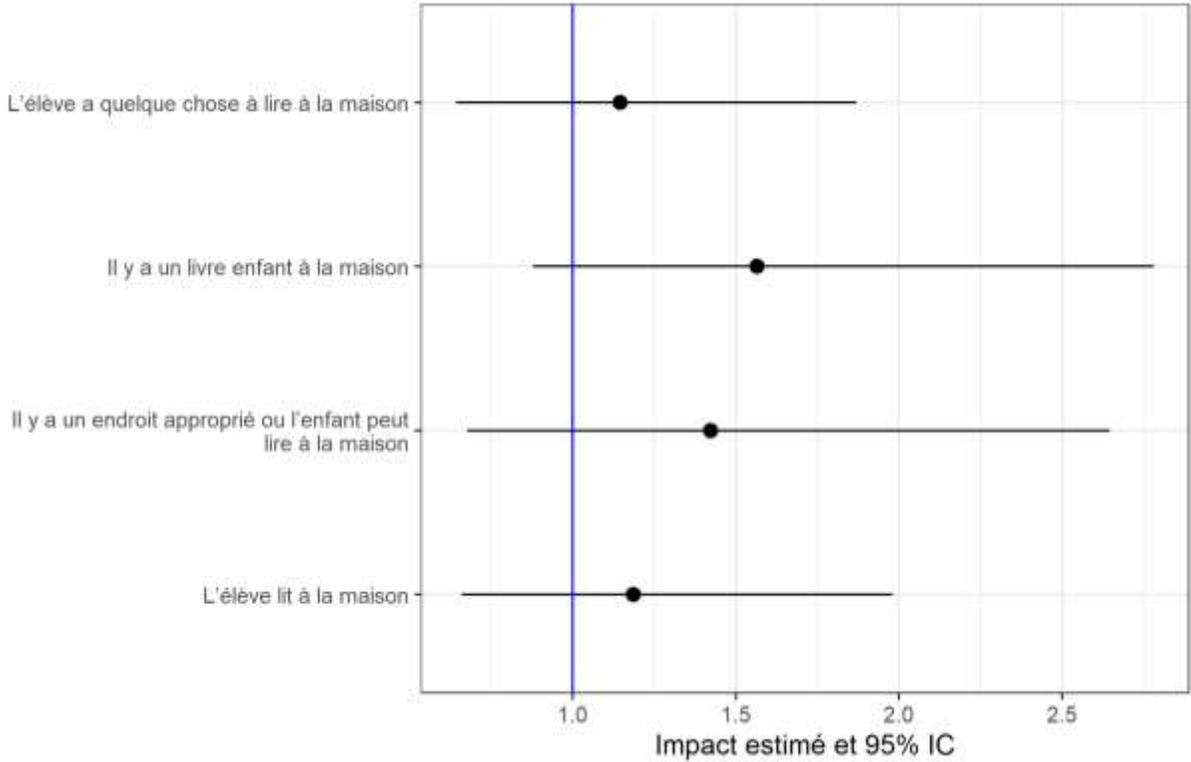
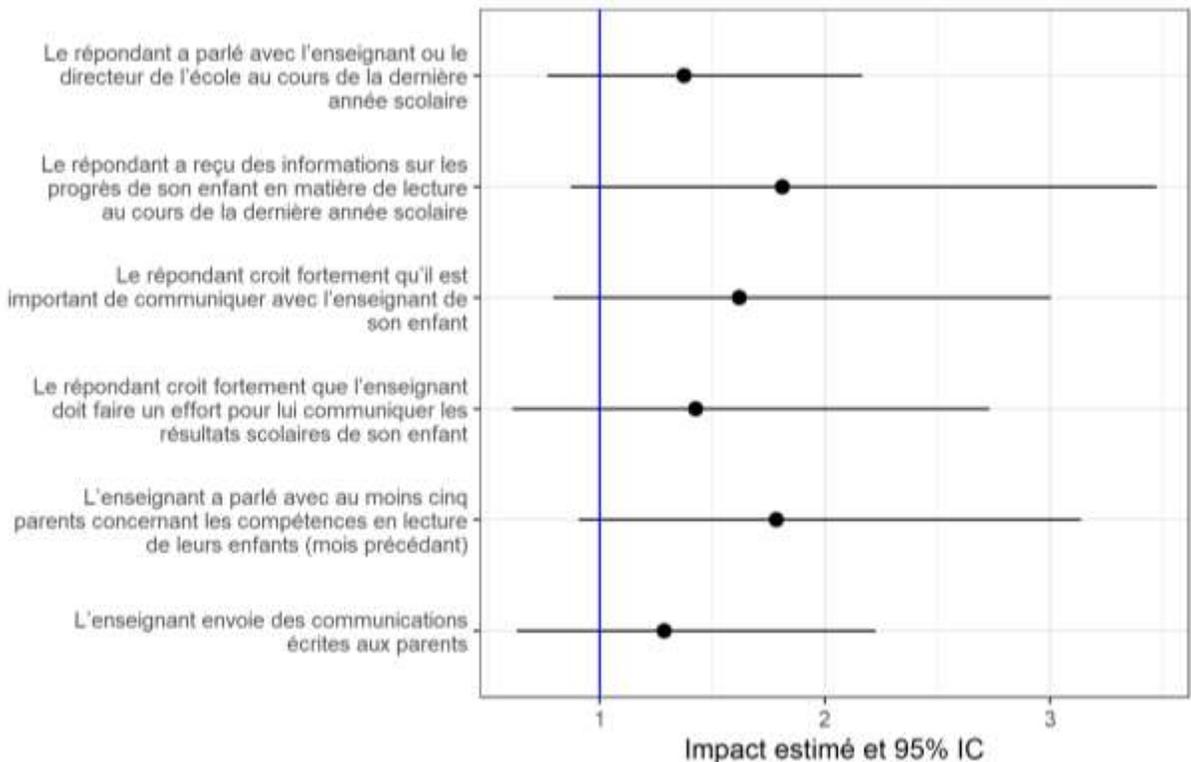
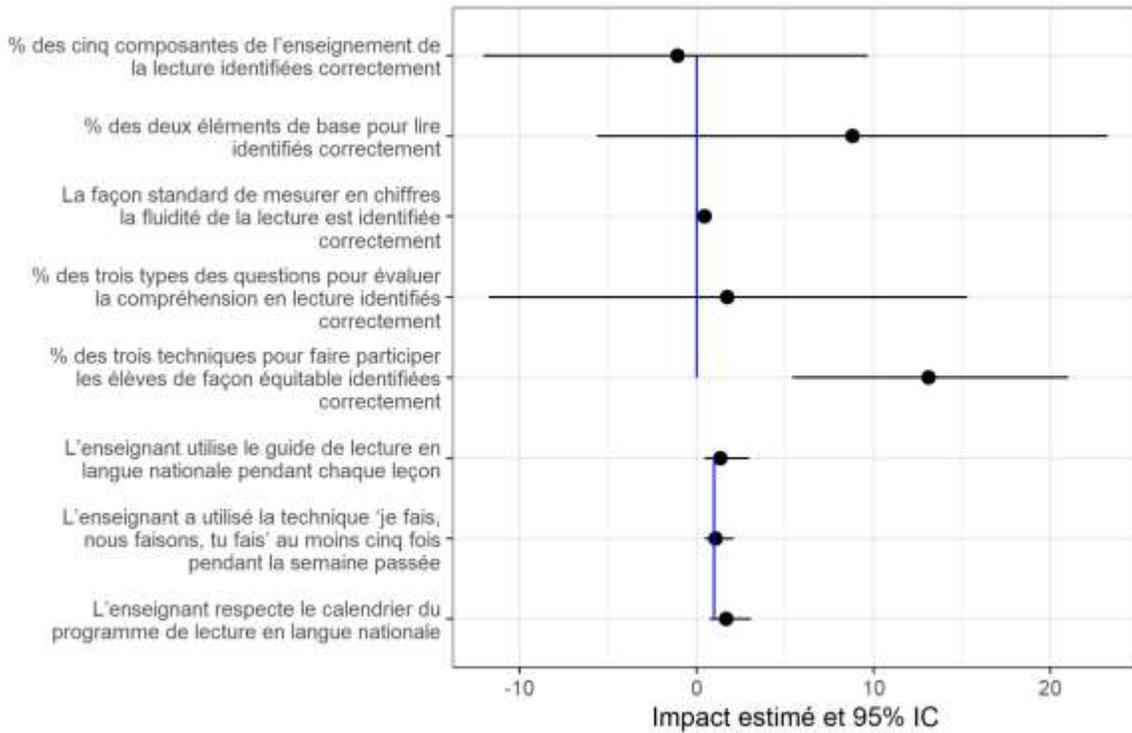


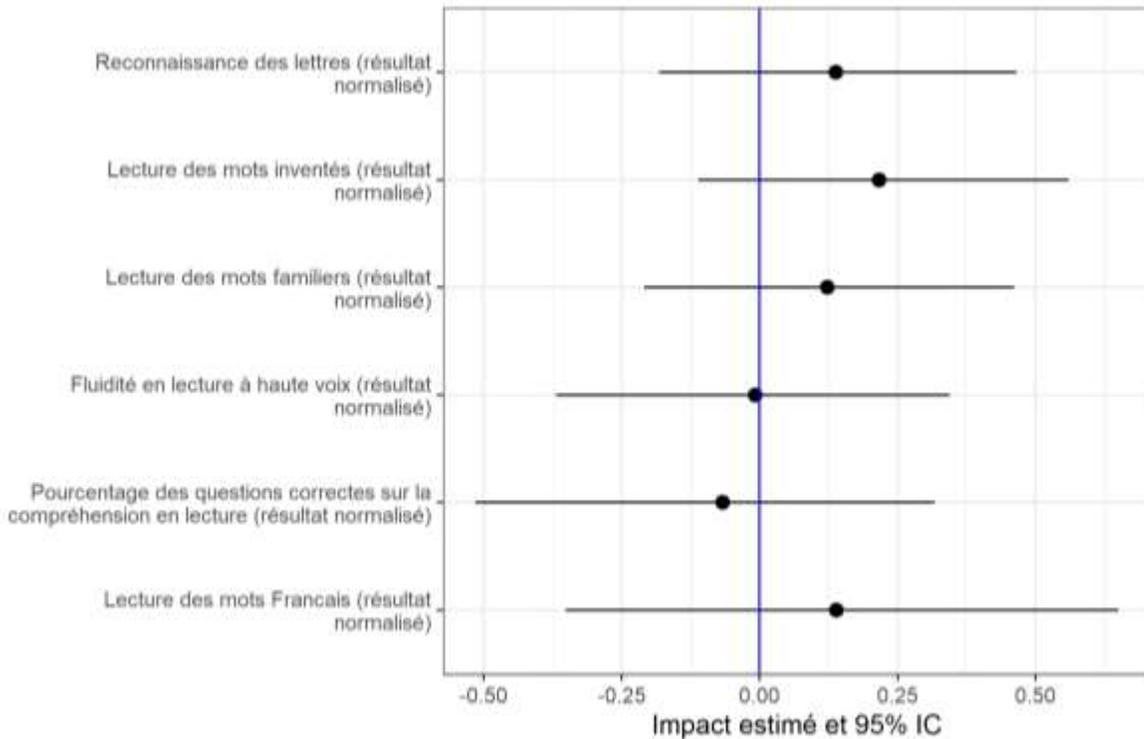
Figure D.II.5 Impacts sur l'interaction parents-enseignants



**Figure D.II.6 Impacts sur les connaissances, attitudes et pratiques des enseignants concernant la lecture**



**Figure D.II.7 Impacts sur les compétences de lecture des enfants**



## Annexe E: Collection des données

### Revue de la documentation

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

**Tableau E.1. Liste de documents LPT examinés**

Titre du document	Date du document
Community Literacy Support Plan	Mai 2017
Stratégie de communication	Juillet 2017
Appel A Candidature RFA N: 001-09-2018/LPT	Septembre 2018
Plan d'action national de la campagne de communication de masse et SBCC	2019
Lecture Pour Tous Quarterly Report : Year 3, Quarter 1	Janvier 2019
Lecture Pour Tous Quarterly Report : Year 3, Quarter 2	Avril 2019
Lecture Pour Tous Quarterly Report : Year 3, Quarter 3	Juillet 2019

### Collecte de données qualitatives dans les communautés

#### Echantillonnage

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

**Tableau E.2. Collection de données qualitatives – taille échantillon école**

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

Au total, RF MERL a interrogé 18 directeurs d'école, 15 enseignants<sup>10</sup>, et 9 relais communautaires. RF MERL a également organisé 18 groupes de discussion avec des membres du CGE et 18 groupes de discussion avec des parents non-membres du CGE.

### Développement de protocoles

RF MERL a d'abord identifié les thèmes clés liés à l'engagement communautaire pour chaque répondant avant de rédiger les protocoles complets. Les protocoles ont été révisés à plusieurs étapes, y compris après la revue de LPT, après le prétest et après le projet pilote pendant la formation pour la collecte de données.

### Travail sur le terrain

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

<sup>10</sup> Dans certaines écoles, le directeur était également l'enseignant de CI et/ou CP, ce qui explique pourquoi moins de 18 enseignants ont été interrogés.

**Tableau E.3. Activités de collection de données qualitatives**

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

***Collecte de données qualitatives avec les parties prenantes***

En plus des données qualitatives collectées dans les communautés, RF MERL a également interrogé les principaux acteurs du projet à LPT, USAID et le MEN. Le but de cette collecte de données était de comprendre les rôles, les responsabilités et la coordination entre les différents acteurs du projet ; l'état de la mise en œuvre des activités d'engagement communautaire; et les obstacles et les facilitateurs à la réussite du modèle d'engagement communautaire de LPT.

RF MERL a parlé avec les parties prenantes suivantes:

- Aissatou Balde, LPT Chief of Party, 12/2016 à 06/2019
- Ciara Rivera Vazquez, LPT Senior Education Advisor
- Rokhaya Thioune, LPT Parents and Community Engagement Advisor
- Cheikh Ibrahima Seck, LPT Social and Behavior Change Communication Specialist
- Rokhaya Niang, LPT Acting Chief of Party
- Dethie Ba, LPT Senior Monitoring Evaluation and Learning Specialist
- David Bruns, USAID Senegal Director of Education Office
- Kadiatou Cisse-Abbassi, USAID Senegal Education Officer, COR for LPT
- Badara Sarr, USAID Senegal Education Evaluation Specialist, ACOR for LPT
- Cheikh Beye, Inspecteur de l'enseignement élémentaire, LPT POC at MEN DEE
- Mame Sène Touré, MEN DEE