

**MINISTRE DE L'EDUCATION, DE  
L'ALPHABETISATION ET DES LANGUES  
NATIONALES (MEALN)**

-----  
**CENTRE NATIONAL DE L'EDUCATION  
(CNE)**

-----  
**DIVISION RECHERCHE PEDAGOGIQUE ET  
EVALUATION**

**REPUBLIQUE DU MALI**

-----  
**UN PEUPLE- UN BUT -UNE FOI**



**EVALUATION INITIALE DES COMPETENCES  
FONDAMENTALES EN LECTURE-ECRITURE BASEE SUR  
L'UTILISATION DE L'OUTIL « EGRA » ADAPTE EN FRANÇAIS  
ET EN ARABE AU MALI**

**Novembre 2009**

(Version Finale)

*Cette étude fut menée par la Division de Recherche Pédagogique et Evaluation du Centre National d'Education du Mali en étroite collaboration avec RTI International dans le cadre du programme USAID/PHARE.*

*Elle fut rendue possible par l'appui de l'Agence International de Développement des Etats Unis (USAID). Les contenus de ce rapport sont la seule responsabilité du CNE et du RTI International et ne reflètent pas nécessairement les points de vue ni de l'USAID ou du Gouvernement des Etats Unis.*

## Table des matières

LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vii
LISTE DES ACRONYMES.....	viii
RESUME EXECUTIF .....	1
INTRODUCTION .....	4
1. Contexte de l'évaluation par l'outil EGRA.....	7
2. Développement d'EGRA au Mali .....	8
2.1 Adaptation et mise à l'essai de l'instrument .....	8
2.2 Les instruments finalisés .....	11
3. Administration d'EGRA au Mali .....	14
3.1 Echantillonnage .....	14
3.2 Collecte et gestion des données .....	16
3.2.1 Formation des enquêteurs.....	16
3.2.2 Collecte des données.....	16
3.2.3 Analyse des données .....	16
4. Présentation des résultats .....	18
4.1. L'échantillon observé .....	18
4.2. La situation des cas d'interruption pour les sous-tests chronométrés .....	19
4.3. Les résultats par catégories de sous-tests .....	20
4.3.1. Conscience phonémique.....	20
4.3.2. Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres).....	23
4.3.3 Lecture de mots familiers .....	26
4.3.4 Lecture de mots inventés.....	29
4.3.5. Lecture du texte .....	32
4.3.5. Compréhension du texte lu.....	35
4.3.6. Compréhension à l'audition .....	37
4.3.7. Ecriture d'une phrase complète .....	41
4.3.8. Ecriture des mots inventés.....	46
4.3.9. Maze.....	48
5. Analyse des corrélations entre les sous-tests.....	50
6. Les résultats aux tests en fonction de certaines variables liées à l'environnement familial de l'élève ..	51
6.1. La fréquentation du jardin d'enfants .....	51
6.2. La possession d'un manuel de lecture.....	52
6.3. Le français est parlé en famille .....	54
6.4. Quelqu'un de l'environnement familial de l'élève sait lire.....	54
6.5. L'indice socio économique des familles .....	55
6.6. Les devoirs à la maison.....	56
6.7. Le redoublement.....	57

7. Discussion des résultats.....	59
8. Recommandations.....	63
Conclusion.....	65
Bibliographie .....	68
Annexe A. Fiche des réponses de l'élève en langue française, 2 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> années avec le questionnaire sur l'environnement socio-économique de l'élève.....	71
Annexe B. Fiche des réponses de l'élève en langue française, 6 <sup>ème</sup> années.....	86
Annexe C. Fiche des réponses de l'élève en langue arabe, 2 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> années.....	100
Annexe D. Tableau récapitulatif des résultats moyens des différents sous-tests, par langue et niveau scolaire.....	114
Annexe E. Tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents genres, pour l'ensemble des sous-tests EGRA .....	118
Annexe F. Tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents types de programme, pour l'ensemble des sous-tests EGRA .....	120

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: LES CHAMPS DU REFERENTIEL DE COMPETENCES.....	4
TABLEAU 2: LES COMPETENCES EN LECTURE/ECRITURE EVALUEES PAR L'INSTRUMENT EGRA.....	9
TABLEAU 3: COMPETENCES FONDAMENTALES EN LECTURE ASSOCIEES AUX SOUS-TESTS.....	10
TABLEAU 4: NOMBRE D'ECOLES PAR TYPE ET PAR CAP.....	15
TABLEAU 5: NOMBRE CIBLE DE PARTICIPANTS A RECRUTER, DETERMINE AVANT LA COLLECTE ET PRESENTE PAR CAP, TYPE D'ECOLES ET PAR CLASSE.....	15
TABLEAU 6: NOMBRE CIBLE DE PARTICIPANTS RECRUTES CONSTITUANT L'ECHANTILLON OBSERVE ET PRESENTE PAR CAP, TYPE D'ECOLES ET PAR ANNEE D'ETUDE.....	18
TABLEAU 7: POURCENTAGE D'ELEVES POUR CHAQUE TEST AYANT NECESSITE L'APPLICATION DE LA REGLE D'AUTOSTOP, PAR TYPE D'ECOLES ET PAR ANNEE D'ETUDE.....	19
TABLEAU 8: POURCENTAGE D'ELEVES AYANT CORRECTEMENT REALISE LA TACHE DE CONSCIENCE PHONEMIQUE, PRESENTES SEPAREMENT POUR CHAQUE TYPE D'ECOLES ET ANNEE D'ETUDE.....	21
TABLEAU 9: NOMBRE MOYEN DE REPONSES CORRECTES (SUR 10) PAR TYPE D'ECOLES, ANNEE D'ETUDE ET PAR GENRE.....	22
TABLEAU 10: POURCENTAGE D'ELEVES AYANT CORRECTEMENT LU LE NOMBRE SUIVANT DE GRAPHEMES EN UNE MINUTE : 0, 1 A 49, 50 A 79, 80 ET PLUS (PAR TYPE D'ECOLES ET PAR NIVEAU D'ETUDE).....	24
TABLEAU 11: SCORES MOYENS DE GRAPHEMES CORRECTEMENT LUS PAR TYPE D'ECOLES, ANNEE D'ETUDE ET PAR GENRE.....	26
TABLEAU 12: POURCENTAGE D'ELEVES AYANT CORRECTEMENT LU LE NOMBRE SUIVANT DE MOTS FAMILIERS EN UNE MINUTE : 0, 1 A 24, 25 A 39, 40 ET PLUS (PAR TYPE D'ECOLES ET PAR NIVEAU D'ETUDE).....	27
TABLEAU 13: SCORES MOYENS DE MOTS FAMILIERS CORRECTEMENT LUS EN UNE MINUTE SELON LE GENRE, LE TYPE D'ECOLES ET LE NIVEAU D'ETUDE.....	29
TABLEAU 14: POURCENTAGE D'ELEVES AYANT CORRECTEMENT LU LE NOMBRE SUIVANT DE MOTS INVENTES EN UNE MINUTE : 0, 1 A 24, 25 A 39, 40 ET PLUS (PAR TYPE D'ECOLES ET PAR NIVEAU D'ETUDE).....	30
TABLEAU 15: SCORES MOYENS DE MOTS INVENTES CORRECTEMENT LUS EN UNE MINUTE PAR TYPE D'ECOLES, NIVEAU D'ETUDE ET PAR GENRE.....	32
TABLEAU 16: POURCENTAGE D'ELEVES AYANT CORRECTEMENT LU LE NOMBRE SUIVANT DE MOTS FAMILIERS EN UNE MINUTE : 0, 1 A 24, 25 A 39, 40 ET PLUS (PAR TYPE D'ECOLES ET PAR NIVEAU D'ETUDE).....	33
TABLEAU 17: REPARTITION DES RESULTATS MOYENS PAR TYPE D'ECOLES, ANNEE D'ETUDE ET PAR GENRE.....	34
TABLEAU 18: POURCENTAGE D'ELEVES AYANT REPONDU CORRECTEMENT A 1, 2, 3, 4, 5, ET 6 DES QUESTIONS POSEES SUR LE TEXTE LU ET PRESENTE PAR TYPE D'ECOLES ET PAR NIVEAU D'ETUDE (COMPREHENSION DU TEXTE LU).....	36
TABLEAU 19: SCORES MOYENS DE REPONSES CORRECTES (COMPREHENSION DU TEXTE LU) PAR TYPE D'ECOLES, ANNEE D'ETUDE ET PAR GENRE.....	37
TABLEAU 20: POURCENTAGE D'ELEVES PAR TYPE D'ECOLES ET PAR NIVEAU D'ETUDE, AYANT REPONDU CORRECTEMENT A 1, 2, 3, 4, 5, ET 6 DES QUESTIONS POSEES SUR L'HISTOIRE PRESENTEE ORALEMENT (COMPREHENSION A L'AUDITION).....	38
TABLEAU 21: SCORES MOYENS DE REPONSES CORRECTES (COMPREHENSION A L'AUDITION) PAR TYPE D'ECOLES, ANNEE D'ETUDE ET PAR GENRE.....	39
TABLEAU 22: POURCENTAGE D'ELEVES PAR NOMBRE DE MOTS CORRECTEMENT ECRITS (DICTEE) PAR TYPE D'ECOLES ET PAR ANNEE D'ETUDES.....	41
TABLEAU 23: SCORES MOYENS DE MOTS CORRECTEMENT ECRITS PAR TYPE D'ECOLES, ANNEE D'ETUDE ET PAR GENRE.....	43
TABLEAU 24: POURCENTAGE D'ELEVES SELON LE NIVEAU DE RESPECT DES CONVENTIONS D'ECRITURE (6 POINTS) PRESENTE PAR TYPE D'ECOLES ET PAR ANNEE D'ETUDE.....	44
TABLEAU 25: SCORES MOYENS DES CONVENTIONS D'ECRITURE PAR TYPE D'ECOLES, ANNEE D'ETUDE ET PAR GENRE.....	45

<b>TABLEAU 26: SCORES MOYENS DE LETTRES CORRECTEMENT ECRITES PAR TYPE D'ECOLES, NIVEAU D'ETUDES ET PAR GENRE.....</b>	<b>46</b>
<b>TABLEAU 27: POURCENTAGE D'ELEVES POUR CHAQUE NOMBRE DE MOTS INVENTES CORRECTEMENT ECRITS SELON LE TYPE D'ECOLES ET L'ANNEE D'ETUDE. ....</b>	<b>47</b>
<b>TABLEAU 28: SCORES MOYENS DE MOTS INVENTES CORRECTEMENT ECRITS PAR ANNEE D'ETUDE ET PAR GENRE. ....</b>	<b>48</b>
<b>TABLEAU 29: GROUPEMENT DES ELEVES PAR NOMBRE DE REPONSES CORRECTES A LA TACHE MAZE PRESENTE PAR TYPE D'ECOLES ET ANNEE D'ETUDE.....</b>	<b>49</b>
<b>TABLEAU 30: SCORES MOYENS DE REPONSES CORRECTES PAR TYPE D'ECOLES, PAR ANNEE D'ETUDE ET PAR GENRE. ....</b>	<b>49</b>
<b>TABLEAU 31: CORRELATIONS ENTRE LES SOUS-TESTS D'EGRA D'INSTRUMENT POUR LES 2EMES ET 4EMES ANNEES. ....</b>	<b>50</b>
<b>TABLEAU 32: DIFFERENCES DE COMPETENCES EN LECTURE EN FONCTION DE LA FREQUENTATION OU NON DU JARDIN D'ENFANTS. ....</b>	<b>51</b>
<b>TABLEAU 33: DIFFERENCES DE COMPETENCES EN LECTURE EN FONCTION DE LA POSSESSION OU NON D'UN MANUEL DE LECTURE. ....</b>	<b>53</b>
<b>TABLEAU 34: DIFFERENCES DE COMPETENCES EN LECTURE EN FONCTION DE LA LANGUE PARLEE EN FAMILLE (FRANÇAIS OU AUTRE).....</b>	<b>54</b>
<b>TABLEAU 35: DIFFERENCES DE COMPETENCES EN LECTURE EN FONCTION DE LA PRESENCE OU NON D'UN MEMBRE DE LA FAMILLE DE L'ELEVE SACHANT LIRE. ....</b>	<b>55</b>
<b>TABLEAU 36: CORRELATIONS ENTRE LES COMPETENCES EN LECTURE ET L'INDICE SOCIO ECONOMIQUE. ....</b>	<b>56</b>
<b>TABLEAU 37: DIFFERENCES DE COMPETENCES EN LECTURE EN FONCTION DE L'ATTRIBUTION DE DEVOIRS A FAIRE A LA MAISON OU NON.....</b>	<b>57</b>

## LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1: MOYENNES DES REPONSES CORRECTES POUR LA TACHE DE CONSCIENCE PHONEMIQUE. ....	23
GRAPHIQUE 2: GROUPEMENT DES ELEVES PAR NOMBRE DE GRAPHEMES CORRECTEMENT LUS .....	25
GRAPHIQUE 3: NOMBRE DE MOTS FAMILIERS CORRECTEMENT LUS. ....	28
GRAPHIQUE 4: NOMBRE DE MOTS INVENTES CORRECTEMENT LUS.....	31
GRAPHIQUE 5: NOMBRE DE MOTS CORRECTEMENT LUS DANS LE TEXTE .....	35
GRAPHIQUE 6: SCORES MOYENS DE REPONSES CORRECTES (COMPREHENSION A L'AUDITION) .....	40
GRAPHIQUE 7: PROPORTION D'ELEVES PAR NOMBRE DE MOTS CORRECTEMENT ECRITS .....	42
GRAPHIQUE 8: SCORES SUR LES CONVENTIONS (6 POINTS). ....	45
GRAPHIQUE 9: PROPORTION D'ELEVES SELON LE NOMBRE DE MOTS INVENTES CORRECTEMENT ECRITS.....	47

## LISTE DES ACRONYMES

AE	Académie d'Enseignement
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CEPROCIDE	Centre de Promotion de la Citoyenneté pour le Développement Durable à la base
CPS	Cellule de Planification et de Statistiques
CNE	Centre National de l'Education
DNEB	Direction Nationale de l'Education de Base
EDC	Education Development Center
EGRA	Evaluation des compétences fondamentales en lecture
MEALN	Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
PHARE	Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Education
RTI	Research Triangle Institute
USAID	United States Agency for International Development



## **RESUME EXECUTIF**

Depuis 1998, le Mali s'est engagé dans une réforme de son système éducatif qui touche aux aspects d'offre d'éducation et ceux liés à la qualité. Une des priorités actuelles du département en charge du secteur, est l'amélioration de la didactique de la lecture/écriture, car il s'avère que les élèves maliens éprouvent des difficultés dans la maîtrise de cette discipline combien importante pour tout apprentissage. En effet, la réussite des enfants, à l'école et dans la vie courante, dépend pour une grande part de leur capacité à acquérir, organiser et interpréter des informations écrites sous diverses formes. Pour ce faire, le Ministère de l'Éducation Nationale, a entrepris une série d'actions dont l'une d'elles est l'élaboration et la validation récente d'un référentiel de compétences en lecture/écriture pour les élèves du premier cycle de l'enseignement fondamental. Ledit référentiel définit les compétences de base en lecture-écriture que les élèves doivent avoir développées avant la fin des 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années, pour assurer leur passage du stade de lecteur « émergent » à celui de lecteur « confirmé ». Il résume les attentes essentielles du Département en matière d'apprentissage pour chacun de ces trois niveaux d'études, par rapport aux champs de compétences en lecture et en écriture.

Afin d'alimenter ce processus et déterminer le niveau de développement des compétences chez les jeunes apprenants, le Département de l'éducation avec l'appui technique et financier de l'USAID à travers le Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Education (PHARE), a mis en place une évaluation des compétences fondamentales en lecture à partir de l'outil EGRA (Early Grades Reading Assessment/Evaluation des compétences fondamentales en lecture) adapté au contexte du Mali. Tous les travaux de développement des instruments EGRA pour le Mali, ainsi que le pilotage et la collecte des données de référence, ont été réalisés sous la supervision de la Division de la Recherche Pédagogique et de l'Evaluation du Centre National de l'Education (CNE).

L'outil EGRA pour le Mali a été conçu dans le but d'évaluer la maîtrise des habiletés en lecture liées à certains des champs de compétences en lecture/écriture définis dans le référentiel pour les élèves de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années, en particulier les champs suivants :

- Les mécanismes de la langue (conscience alphabétique et syllabique, conscience phonémique) ;
- La conscience lexicale,
- La fluidité ;
- La compréhension ; et
- Les conventions des textes écrits

Ainsi, les instruments comprennent des sous-tests qui mesurent la Connaissance des graphèmes ; Lecture de mots inventés ; Lecture à haute voix d'un texte ; et des exercices de Compréhension du texte lu et Compréhension à l'audition. Les instruments adaptés et testés se sont avérés valides et fiables conformément aux normes psychométriques en vigueur.

Les instruments EGRA finalisés ont été utilisés afin de recueillir les données d'un échantillon national dans les écoles « classiques », « curriculum » et les medersas<sup>1</sup>. Ils comprennent un

---

<sup>1</sup> Dans les écoles « classique » maliennes, le français est la langue d'instruction dès la 1<sup>ère</sup> année. Les écoles « curriculum » sont des écoles bilingues où en 1<sup>ère</sup> année l'instruction commence dans une des langues nationales. Le français est introduit à partir de la 2<sup>ème</sup> année. Les medersas sont des écoles de langue arabe. Le français y est introduit comme matière à partir de la 3<sup>ème</sup> année.

instrument en français pour les 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années, un instrument en français pour la 6<sup>ème</sup> année et un instrument en arabe pour les 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années. Le test en français a été administré aux élèves des écoles classiques (2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> année), des écoles curriculum (4<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> année) et aux élèves de 6<sup>ème</sup> année dans les medersas. Les élèves des medersas en 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année se sont vus, quant à eux, administrer le test en arabe. L'échantillon au total a compris 31 écoles « curriculum » (808 élèves), 31 écoles « classique » (1190 élèves) et 32 écoles medersas (1223 élèves) dans 16 Centre d'Animation Pédagogique (CAP) répartis sur l'ensemble du pays.

Dans l'ensemble, la performance des élèves est très faible dans tous les sous-tests de l'évaluation. Les élèves de 2<sup>ème</sup> année des écoles classiques ont enregistré un taux élevé de notes nulles, ce qui signifie que la majorité des élèves ne savent pas encore lire à la fin de la 2<sup>ème</sup> année d'études. Dans les classes de 6<sup>ème</sup> année, entre 19% et 23% des élèves de l'échantillon, dans les écoles classiques et curriculum respectivement, ne peuvent lire un seul mot dans un texte. Dans les medersas, en fin de 6<sup>ème</sup> année, 80% des élèves de cet échantillon sont encore incapables de lire un seul mot d'un texte en français. La performance des élèves de 6<sup>ème</sup> année des medersas est significativement inférieure à celle des élèves des écoles classiques et à curriculum du même niveau d'études. En effet, souvent leur performance est inférieure à celle des élèves de 4<sup>ème</sup> année classique et curriculum. Par ailleurs, pour presque tous les types d'écoles et niveaux d'études, les filles sont moins performantes que les garçons dans l'ensemble des tâches de lecture-écriture. La différence de performance entre filles et garçons, peu sensible dans les petites classes, augmente de façon significative au fur et à mesure que le niveau d'études s'élève.

L'étude a identifiée l'existence de rapport entre l'environnement familial et les performances à l'école. Ces facteurs pourraient être des prédicteurs de la performance des élèves dans les premières classes.

La fréquentation d'un jardin d'enfants semble un bon atout pour le développement des capacités de lecture chez les plus jeunes, puisque les enfants n'y ayant pas été, ont des compétences moindres que les autres, particulièrement dans les tâches qui requièrent de bonnes capacités de décodage. La possession d'un livre de lecture est une autre caractéristique des élèves ayant les meilleures performances pour presque tous les niveaux ainsi que pour les élèves réclamant de bonnes capacités de décodage comme pour la lecture de mots et la fluidité. Les enfants qui parlent le français à la maison réussissent mieux dans toutes les compétences de lecture évaluées que les enfants qui n'ont pas cette opportunité. Dans les écoles classiques et curriculum, la présence d'un adulte alphabétisé à la maison est également un facteur améliorant, particulièrement pour les compétences de base (lecture de graphème et conscience phonémique). L'environnement socio-économique de l'élève s'est révélé jouer également un rôle dans le niveau des compétences en lecture-écriture en tout cas, en ce qui concerne le test administré en français. Plus l'indice socio-économique mesuré est élevé, meilleur est le score de l'élève. Les enfants les meilleurs dans toutes les tâches sont aussi ceux dont l'enseignant donne des devoirs à la maison et ce particulièrement chez les enfants de 2<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> année, mais aussi chez les enfants de 6<sup>ème</sup> année dans les medersas. Nous pouvons en conclure que les élèves ne sont donc pas égaux face à l'institution scolaire et sont discriminés par la possession ou non d'un livre, la présence de parents lettrés, la langue parlée à la maison, la fréquentation d'un jardin d'enfants et les exercices à domicile. La présente étude montre que les élèves qui bénéficient de l'une ou l'autre de ces conditions, sont nettement plus performants que les autres dans les différents sous-tests de l'outil EGRA.

Face à ces constats quelque peu alarmants, le niveau de compétences en lecture chez les élèves du premier cycle de l'enseignement fondamental doit constituer un sujet de préoccupation majeure auquel devrait s'atteler le Département de l'éducation afin de répondre prioritairement aux attentes des bénéficiaires de l'éducation que sont les parents et leurs enfants. Un certain nombre de recommandations s'imposent. Au nombre de celles-ci, il convient de retenir qu'il faudrait:

- disséminer à grande échelle dans un cadre partenarial les résultats EGRA
- partager les résultats EGRA avec l'ensemble des partenaires et acteurs de l'école, pour :
  - \* susciter et guider un dialogue politique sur l'importance de la lecture et fournir ainsi des orientations à suivre pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture.
  - \* permettre une mobilisation sociale autour de l'enseignement de la lecture-écriture qui renvoie à une question de qualité de l'éducation dans notre pays.
- améliorer les compétences des enseignants en didactique de la lecture-écriture aussi bien en formation initiale qu'en formation continue ;
- former les enseignants, au référentiel de compétences en lecture-écriture tout en assurant un suivi rapproché et régulier;
- mettre à la disposition des enseignants, un référentiel de compétences en lecture-écriture;
- renforcer les stratégies mises en œuvre pour assurer l'équité du genre au niveau du système éducatif au regard de la relative contre performance manifeste des filles par rapport aux garçons dans l'ensemble des compétences de lecture-écriture, que le présent rapport évoque ;
- réaménager les emplois du temps au niveau des classes et consacrer plus de temps à la lecture-écriture surtout dans les classes bilingues des écoles curriculum et dans les medersas ;
- proposer aux enseignants des méthodes d'enseignement de la lecture-écriture qui sont efficaces, didactiques et innovantes, et qui favorisent dès les premières années d'école, l'acquisition progressive et simultanée des compétences fondamentales identifiées dans l'outil EGRA et dans le référentiel.

## **INTRODUCTION**

L'amélioration de la performance des élèves en lecture-écriture demeure une préoccupation majeure pour de nombreux pays. Dans le cas du Mali, le Rapport d'Etat sur le Système Educatif National (Janvier 2006), a révélé que beaucoup d'élèves quittent le primaire sans les bases fondamentales qu'il leur faut pour devenir des lecteurs autonomes et pour participer pleinement à une société devenue de plus en plus « mondiale ».

Bien que les raisons de cela soient sans doute nombreuses, touchant plusieurs aspects de la vie socio-économique et culturelle des communautés, pour le Ministère de l'éducation ces résultats soulignent la nécessité de s'interroger sur le processus de l'enseignement-apprentissage de la lecture au primaire et de l'environnement scolaire des élèves. Le point de départ de cette interrogation est une réflexion sur l'ensemble des compétences qu'un enfant doit développer pour devenir lecteur/écrivain autonome. Cette réflexion a conduit à l'élaboration et la validation par le MEALN, en avril 2009, d'un référentiel de compétences en lecture-écriture pour le primaire qui définit 5 champs de compétences en lecture et 4 en écriture (voir Tableau 1).

**Tableau 1: Les champs du référentiel de compétences.**

LECTURE		ÉCRITURE	
Champ de compétences	Définition	Champ de compétences	Définitions
Les mécanismes de la langue	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Développer sa conscience alphabétique et syllabique</li> <li>· Développer sa conscience phonémique</li> <li>· Se servir des indices sémantiques et grammaticaux</li> </ul>	La production originale (Spontanée ou guidée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Rédiger des textes pour exprimer ses idées, ses sentiments, ses émotions, ses impressions, son état, etc., de façon spontanée ou à partir de consignes</li> </ul>
Les conventions des textes écrits (Lecture)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Respecter la ponctuation, le sens de l'écriture, la segmentation des mots, les majuscules, etc.</li> </ul>	Le style	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Développer en écrivant un vocabulaire riche et varié</li> <li>· Choisir et utiliser des différents types, formes et tournures de phrases</li> <li>· Produire des écrits et textes variés</li> </ul>
La conscience lexicale	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Découvrir le sens de nouveaux mots</li> <li>· Enrichir son vocabulaire</li> <li>· Utiliser correctement les mots et expressions</li> </ul>	La cohérence et la clarté	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Agencer ses idées de manière logique et chronologique</li> <li>· Illustrer et enrichir ses idées</li> <li>· Utiliser un vocabulaire approprié</li> </ul>
La fluidité	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Lire aisément</li> <li>· Lire avec expressivité</li> <li>· Lire rapidement</li> </ul>	Les conventions des textes écrits (Écriture)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· S'exercer à la graphie des lettres, des mots, des phrases</li> <li>· Appliquer les normes de la langue</li> <li>· Respecter les formes des lettres</li> <li>· Tenir compte du destinataire</li> </ul>
La compréhension	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Analyser des textes</li> <li>· Interpréter des textes</li> <li>· Formuler des hypothèses</li> <li>· S'engager pour réagir aux textes</li> </ul>		

Le référentiel reconnaît que les compétences en lecture sont évolutives et se perfectionnent tout au long du primaire, traduisant ainsi une continuité des apprentissages. Cependant, il est possible de fournir aux enseignants, pour chacune de ces compétences, des indicateurs pour la fin de chacun des trois niveaux du primaire (fin 2<sup>ème</sup> année, fin 4<sup>ème</sup> année, fin 6<sup>ème</sup> année) et pour les différentes langues d'enseignement (langues nationales, français). Ces indicateurs servent à mettre en évidence pour les enseignants, les grandes étapes de l'évolution en lecture et à préciser les attentes du Ministère en matière de performance des élèves. Les élèves qui n'ont pas développé les compétences spécifiées pour un niveau donné ne seront pas en mesure de développer celles du niveau supérieur. La précision des indicateurs de performance pour chacun des 3 niveaux du primaire permet aux enseignants de mieux planifier leur enseignement et de bien situer les élèves dans leur cheminement.

Le développement du référentiel de compétences fut une première étape indispensable de la réflexion sur la problématique de la lecture au Mali et l'identification des mesures pour renforcer l'enseignement-apprentissage. La deuxième étape fut la décision d'évaluer les compétences actuelles en lecture des élèves de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année des écoles classiques, curriculums et medersas par rapport aux compétences et aux indicateurs de performance précisés dans le référentiel. Pour ce faire, il a été décidé d'adapter l'outil EGRA (Early Grade Reading Assessment/Evaluation précoce des compétences en Lecture) aux besoins et aux réalités du Mali.

EGRA est un instrument d'évaluation fondamentalement différent de la plupart des évaluations qui ont été utilisées jusqu'ici au Mali.<sup>2</sup> Administré oralement, l'instrument EGRA peut offrir des informations détaillées sur le développement langagier, même si les compétences en lecture et en écriture des élèves sont trop faibles pour compléter un examen écrit. De plus, parce qu'EGRA mesure systématiquement les compétences fondamentales en lecture, une analyse approfondie des sous-tests de l'instrument peut être utilisée pour identifier avec exactitude les compétences du référentiel qui ont besoin d'être renforcées (voir Tableau 2 pour une concordance entre les différents sous-tests EGRA et les champs de compétence du référentiel).

Le développement de l'instrument EGRA en français pour le Mali a été réalisé par la Division de la Recherche Pédagogique et de l'Évaluation du Centre National d'Éducation (CNE), avec l'appui de RTI (Research Triangle Institute) et EDC (Education Development Center) dans le contexte du « Programme PHARE ».

Le présent rapport présente les activités qui ont eu lieu au cours de la première année de mise en exécution d'EGRA en français, au Mali, dans le cadre de la collecte des données de référence du programme PHARE. Il décrit tout particulièrement le processus utilisé pour

---

<sup>2</sup> Au Mali, comme dans la plupart des pays africains, la majorité des évaluations des compétences en lecture et en écriture réalisées à grande échelle, pour permettre un examen national et régional des résultats, sont effectuées comme tests papier-crayon administrés par groupe. Cela signifie qu'il est improbable que les élèves éprouvant de grandes difficultés de lecture soient même capables d'essayer de lire un seul élément dans un test, ce qui peut résulter en un nombre important de notes nulles ou d'estimations endémiques. De même, la mémorisation des textes est très courante et est, en fait, utilisée comme outil pédagogique dans les leçons de lecture maliennes. Aussi, les résultats des évaluations des compétences en lecture qui utilisent des textes familiers peuvent être faussés. Si de nombreux élèves n'offrent aucune réponse correcte ou devinent simplement les réponses aux évaluations, les résultats peuvent indiquer un niveau généralement faible de compétences ou d'acquisition des compétences, mais ne peuvent pas indiquer avec précision où se situent les problèmes et/ou comment ils peuvent être abordés.

développer et adapter l'instrument EGRA au contexte malien et l'instrument final qui en résulte. Il décrit également l'administration de l'instrument et les résultats des élèves dans les différents sous-tests de l'outil. Le travail se termine par une discussion des résultats donnant lieu à des recommandations.

## 1. Contexte de l'évaluation par l'outil EGRA

Dans le cadre de l'Education pour Tous et des Objectifs de Développement pour le Millénaire, les efforts conjugués de la communauté internationale et des différents pays, ont permis une amélioration sensible de l'accès à l'éducation, surtout dans les pays à revenus faibles. Il faut cependant ajouter que la plupart des systèmes éducatifs des pays en développement sont confrontés à la grave question de la qualité de l'éducation. Une bonne qualité de l'éducation passe notamment par l'utilisation de bonnes méthodes d'évaluation.

Les spécialistes en sciences cognitives et les experts en enseignement des compétences fondamentales en lecture, s'accordent de plus en plus aujourd'hui pour dire, que le niveau de compréhension en lecture dépend d'une part, du niveau de compréhension orale et d'autre part, de la précision et de la rapidité en lecture de mots isolés<sup>3</sup>. Les recherches récentes révèlent qu'un apprentissage de la lecture réalisé tôt et à une vitesse suffisante, est essentiel pour apprendre à bien lire. Plus les élèves sont âgés, plus l'acquisition de l'alphabétisation devient difficile ; les enfants qui n'apprennent pas à lire dans les premières années du primaire sont plus susceptibles de redoubler et d'abandonner leurs études. Or la plupart des évaluations internationales administrées jusqu'ici sont essentiellement basées sur les résultats d'épreuves de compréhension de textes écrits. Il s'agit pour la plupart, de tests papier-crayon administrés aux élèves des classes de 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire et au-delà. Ces tests partent du postulat que les élèves évalués savent déjà lire et écrire, ce qui n'est évidemment pas toujours le cas.

EGRA répond à un besoin de disposer d'un indicateur simple, fiable et valable des progrès en lecture à partir des premières années de l'enseignement primaire. Pour répondre à cette demande, l'élaboration d'une batterie d'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) a commencé. Il était nécessaire d'avoir un instrument simple pouvant évaluer l'apprentissage de la lecture.

« Le développement d'EGRA a commencé en 2006, lorsqu'USAID a fait appel à RTI International pour développer un instrument d'évaluation des compétences fondamentales en lecture, dans le cadre du projet EdData II. L'objectif était d'aider les pays partenaires de USAID à démarrer le processus visant à analyser systématiquement, dans quelles mesures les enfants des premières années d'école primaire acquièrent les compétences en lecture et de susciter par la suite, des efforts efficaces afin d'améliorer la performance de cette compétence essentielle ».<sup>4</sup>

Les épreuves retenues dans le protocole EGRA sont celles jugées les plus fiables par les recherches menées depuis une trentaine d'années sur la lecture et son apprentissage. Ces épreuves, administrées individuellement, permettent d'évaluer les compétences de lecture et les principales compétences reliées : précision et rapidité en lecture de mots fréquents présentés en isolat ou en contexte, niveau de compréhension en lecture et niveau de compréhension orale.

---

<sup>3</sup> Pour le français : Centre d'Expertise collective, Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM) (2007), Pour l'anglais : National Reading Panel, (National Institute of Child Health and Human Development, 2000),

<sup>4</sup> Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture, L. Sprenger-Charolles (2009), [www.eddata.com](http://www.eddata.com)

Le cadre conceptuel à la base d'EGRA provient de la littérature internationale, et plus particulièrement de synthèses émanant du « National Reading Panel » des USA et, pour le français, de l'INSERM (Institut national de la santé et de la Recherche médicale). Ces synthèses ont mis en évidence les éléments clés pour l'apprentissage de la lecture : l'existence de prédicteurs précoces de cet apprentissage, qui permettent une évaluation des débuts de l'apprentissage de la lecture quelles que soient les méthodes d'apprentissage utilisées ; le fait que cet apprentissage s'effectue par étapes successives et l'importance des relations entre graphèmes et phonèmes dans l'orthographe considérée.

## 2. Développement d'EGRA au Mali

### 2.1 Adaptation et mise à l'essai de l'instrument

EGRA est un instrument d'évaluation de la lecture qui a permis de développer un test entièrement adapté aux besoins linguistiques, culturels et aux attentes pédagogiques formulées au Mali. Pour ce faire, chaque version de l'instrument a été adapté, pré testé, et révisé localement afin de tenir compte des spécificités orthographiques de la langue française et arabe et également tenir compte des différents programmes en vigueur (classique, curriculum, medersa) et des différentes langues d'apprentissage. Plus particulièrement, l'adaptation de l'instrument EGRA et le développement du référentiel de compétences ont évolué de paire. Ceci a permis un va-et-vient entre les différents concepteurs et une harmonisation des perspectives sur les compétences essentielles en matière d'apprentissage de la lecture.

Le développement d'EGRA s'est en partie basé sur des recherches récentes sur l'apprentissage de la lecture en français qui démontrent l'influence du degré de transparence de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture<sup>5</sup>. Du fait des spécificités orthographiques de chaque langue, il n'est pas recommandé de traduire un test de lecture dans les différentes langues d'administration. Il est au contraire important de prendre en considération les spécificités linguistiques, orthographiques et culturelles de chaque contexte d'administration et d'adapter le test à ces contraintes. Par conséquent, une procédure d'adaptation minutieuse d'EGRA a été mise en place au Mali pour chaque langue d'administration. Le Tableau 2 ci-dessous reprend les sous-tests constituant ordinairement les instruments EGRA et expose brièvement les compétences fondamentales en lecture évaluées. Chacun des sous-tests mesure une ou plusieurs des compétences cruciales pour un bon développement de la lecture chez l'enfant et qui sont décrites et définies par le référentiel de compétences (voir Tableau 1). Une discussion plus détaillée des instruments maliens figure dans la Section 2.2, ci-dessous.

---

5 Dans une écriture alphabétique, la transparence de l'orthographe pour la lecture correspond à la consistance des correspondances entre les plus petites unités de la langue écrite (les graphèmes) et les plus petites unités de la langue orale qui leur correspondent (les phonèmes). Cette consistance se calcule par le nombre de fois qu'un graphème donné (par exemple « ch », en français) se prononce d'une certaine façon («ch» comme dans « cheval ») par rapport au nombre total d'occurrence de ce graphème, quelle que soit sa prononciation («k» comme dans « chaos »). Pour une revue sur ce sujet voir Chapitre 3 « L'apprentissage de la lecture » dans Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie: Approches cognitives*. Dunod.



**Tableau 2: Les compétences en lecture/écriture évaluées par l'instrument EGRA.**

Champs de compétences	Définition du champ de compétence : La capacité de l'élève à...	Sous-tests de l'instrument EGRA (numérotés)	Compétences spécifiques évaluées par chaque sous-test :  La capacité de l'élève à...
<b>Champs de compétences en lecture</b>			
Les mécanismes de la langue (en lecture)	Développer : 1) sa conscience phonologique (qui comprend la conscience alphabétique et la conscience syllabique) ; 2) manipuler les sons à l'intérieur des mots (conscience phonémique) et 3) se servir des indices sémantiques et grammaticaux	1. Identification du son initial	Segmenter les phonèmes d'un mot et à identifier le son ou phonème initial (conscience phonémique)
		2. Connaissance des graphèmes	Reconnaître les lettres de l'alphabet ou les combinaisons de lettres
		4. Lecture de mots inventés	Associer des sons à des lettres ou des combinaisons de lettres (connaissance grapho-phonémique)
		10. Exercice MAZE (4 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> années)	Se servir des indices grammaticaux et sémantiques pour identifier le mot qu'il faut pour compléter une phrase.
La conscience lexicale	Reconnaître globalement les mots fréquents ou connus, déduire sur le sens des mots nouveaux, acquérir le vocabulaire, et utiliser correctement des mots et des expressions	3. Lecture de mots familiers	Reconnaître à vue des mots fréquents
		10. Exercice MAZE (4 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> années)	Se servir des indices grammaticaux et sémantiques pour identifier le mot qu'il faut pour compléter une phrase (conscience grammaticaux-sémantique).
La fluidité	Lire aisément, couramment, rapidement et avec expressivité	5. Lecture à haute voix d'un texte	Lire aisément un texte
La compréhension	Réagir face à un support (texte, image, histoire racontée à l'oral, etc.) à travers l'analyse, l'interprétation et la formulation d'hypothèses	6. Compréhension du texte lu	Tirer des informations clés d'un texte lu.
		7. Compréhension à l'audition	Tirer des informations clés d'une histoire présentée oralement.
		10. Exercice MAZE (4 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> années)	Se servir de l'ensemble de ses compétences, y compris ses compétences en compréhension, pour identifier les mots écrits et compléter une phrase.
<b>Champs de compétences en écriture</b>			
Les conventions des textes écrits	Appliquer les normes de la langue (la grammaire, la syntaxe, la conjugaison, l'orthographe) en tenant compte du destinataire et en respectant la forme de les lettres.	9. Ecriture de mots inventés 8a. Ecriture d'une phrase complète 8b. Conventions des textes écrits 8c. Ecriture des lettres	Ecrire phonétiquement des mots nouveaux ou inventés en associant les phonèmes et les graphèmes Ecrire correctement les mots fréquents  Respecter les conventions d'écriture d'une phrase : l'utilisation des majuscules et minuscules, des signes de ponctuation, le respect de l'espacement des mots Bien former ses lettres

En novembre 2008, deux conseillers techniques de RTI, le personnel de suivi évaluation de PHARE et 13 homologues de MEALN/CNE, plus précisément de sa Division Évaluation, ont examiné la version existante de l'instrument EGRA en français afin de le développer au Mali. L'équipe a adapté les instruments, en examinant les textes pour la compréhension des tâches et en s'assurant que les éléments des tests individuels prenaient en compte les difficultés particulières associées aux langues nationales. De plus, un nouveau sous-test, mesurant la compréhension écrite intitulée MAZE<sup>6</sup>, a été développé et ajouté (voir toolkit en Français<sup>7</sup>). Les tests de 2<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> année étaient identiques: il était attendu que les enfants se distinguaient par le nombre d'éléments du test correctement lus ou réussis, néanmoins seuls les élèves de 4<sup>ème</sup> année se sont vus administrer le sous-test maze. L'instrument de 6<sup>ème</sup> année lui, était différent à l'exception du sous-test maze qui était identique à celui administré en 4<sup>ème</sup> année.

Dans sa phase pilote, l'instrument EGRA en français contenait les 10 sous-tests suivants (consulter la Section 2.2 ci-dessous pour plus d'informations sur les compétences fondamentales en lecture auxquelles chacune des sections évaluées correspond).

**Tableau 3: Compétences fondamentales en lecture associées aux sous-tests.**

1. Identification du son initial
2. Connaissance des graphèmes
3. Lecture de mots familiers
4. Lecture de mots inventés
5. Lecture du texte (petite histoire)
6. Compréhension du texte lu
7. Compréhension à l'audition
8. Ecriture d'une phrase complète
9. Ecriture de mots inventés
10. Exercice MAZE (uniquement en 4 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> années)

Un test pilote a été effectué dans les 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années, en décembre 2008 et en janvier 2009. Celui-ci a concerné 64 écoles réparties dans 8 CAP : Gao, Niéna, Kayes, Tenenkou, Kangaba, Ségou, Banconi et Sébéninkoro. 16 élèves par année d'étude (2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années dans les écoles classiques, 4<sup>ème</sup> année uniquement dans les écoles curriculums) ont fait un total de 1328 élèves.

Les résultats de cet test pilote ont été examinés par l'équipe d'adaptation d'EGRA en janvier et février 2009, avec une analyse des éléments entreprise sur un sous-échantillon des sections. L'analyse des données de la mise à l'essai, comprenait également une mesure de la cohérence interne des sous-tests. Les résultats du test pilote ont révélé que l'alpha de Cronbach<sup>8</sup>, calculé sur l'ensemble de toutes les tâches EGRA de l'instrument pilote, avait une cohérence interne

<sup>6</sup> MAZE est une évaluation de la compréhension qui nécessite que les élèves lisent un texte silencieusement et choisissent correctement les mots qui ont été retirés du texte pour compléter les phrases.

<sup>7</sup> Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture, L. Sprenger-Charolles (2009), [www.eddata.com](http://www.eddata.com)

<sup>8</sup> L'alpha de Cronbach mesure combien un ensemble de variables (dans ce cas-ci, les tâches de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture) évalue un concept sous-jacent (dans ce cas-ci, les compétences fondamentales en lecture). En bref, il mesure la fiabilité du test.

raisonnablement forte, à 0,812 (N = 1323 cas ; Nombre d'éléments [tâches] = 9). Les corrélations entre chaque tâche et le total de toutes les autres tâches ont indiqué des corrélations modérées (0,400 - 0,599) à fortes (0,600 et plus). La tâche qui s'est révélée avoir une moindre corrélation avec les performances aux autres tâches de l'instrument était la Compréhension à l'audition. Ceci suggère que cette tâche mesure des compétences qui ne sont pas étroitement liées aux autres compétences en lecture évaluées.

Sur la base des résultats du test pilote, il a été convenu d'adapter le matériel des sous-tests « lecture d'un texte » et « compréhension à l'audition » au contexte du Mali pour les 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années et d'élaborer de nouveaux textes pour la 6<sup>ème</sup> année. L'instrument pour la 6<sup>ème</sup> année a gardé tous les sous-tests, mais a utilisé des textes plus complexes pour les sections de lecture du texte, de compréhension du texte lu et de compréhension à l'audition. L'outil en arabe a également fait l'objet d'une adaptation avec l'implication de spécialistes de langue arabe et de linguistique. L'outil testé a été présenté à un certain nombre de conseillers arabe des CAP pour finalisation et validation au cours d'ateliers organisés à cet effet.

Les sous-tests des deux instruments EGRA finaux en français (pour les 2<sup>èmes</sup> et 4<sup>èmes</sup> années et la 6<sup>ème</sup> année) ont une fois encore été analysés suite à une collecte des données de référence confirmant la fiabilité du test. L'alpha de Cronbach a été calculé sur l'ensemble complet des tâches d'EGRA, pour les élèves qui n'avaient pas de notes nulles. Le résultat n'a pas révélé une forte cohérence interne pour la 2<sup>ème</sup> année (0,533), mais a révélé un alpha élevé si la tâche de Compréhension à l'audition (0,748) n'était pas prise en compte. L'alpha pour la 4<sup>ème</sup> année a révélé avoir une forte cohérence interne, à 0,754 (N = 818). Pour l'instrument de la 6<sup>ème</sup> année, l'alpha de Cronbach était également élevé, à 0,815. Alors que la tâche de compréhension à l'audition n'avait pas de corrélation importante avec les autres tâches en 2<sup>ème</sup> année, elle avait une corrélation plus élevée en 6<sup>ème</sup> année.

## 2.2 Les instruments finalisés

Les instruments EGRA finaux sont constitués de deux parties. La première partie est le diagnostic des compétences en lecture, comprenant 10 sous-tests repris dans la Section 2.1 pour l'instrument en français. La seconde partie est l'enquête sur les élèves et les facteurs environnementaux pouvant affecter leurs résultats, tels que le fait que les enfants aient des manuels scolaires et que quelqu'un à la maison les aide à faire leurs devoirs. L'enquête évalue également les indicateurs de l'environnement socio-économique de l'enfant (par exemple, l'accès à l'eau courante ou à l'électricité à la maison, la possession d'une radio, d'un vélo ou d'une voiture par la famille, etc.). Les instruments EGRA en français et en arabe et les fiches de réponses de l'élève dans chaque langue se trouvent Annexe A, B et C, à la fin du rapport.

Les sous-tests du diagnostic de lecture de l'instrument EGRA ciblent les compétences suivantes<sup>9</sup>:

1. *Conscience phonémique* : Capacité à manipuler les plus petites unités sans signification de la langue orale (les phonèmes) qui, dans une écriture alphabétique, sont transcrites par les graphèmes. Cette conscience est évaluée, par exemple, par la capacité à dire que le mot « strict » contient 6 phonèmes ou encore par la capacité à prononcer ce mot en enlevant le premier phonème. La difficulté de ce type de tâche provient de ce que, à l'intérieur de la

---

<sup>9</sup> Pour une description plus détaillée des sous-tests, voir Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture, L. Sprenger-Charolles (2009), [www.eddata.com](http://www.eddata.com)

syllabe, les phonèmes consonantiques sont prononcés avec les voyelles, en un seul geste articulatoire, et sont donc difficiles à isoler.

Pour l'instrument en français, une tâche de segmentation du phonème initial a été choisie pour évaluer la conscience phonémique. L'enquêteur prononce chaque mot à haute voix, à deux reprises, en demandant à l'élève d'identifier le son initial: "Quel est le premier son dans le mot soupe?", la réponse attendue étant "sssss". A la différence du français, l'épreuve arabe n'est pas une tâche de segmentation mais une tâche de discrimination du son initial. Les mots y sont présentés par triplets et parmi les 3 mots présentés, 2 partagent le même son initial. Il s'agit pour l'élève de répéter le mot dont le son initial est différent de celui des 2 autres. La 2<sup>ème</sup> partie (1.b de l'instrument) comporte 10 séries de triplets pour lesquels les sons finaux doivent être discriminés: il s'agit d'identifier et de répéter le mot dont le son final diffère des 2 autres.

2. *Reconnaissance des graphèmes*: Cette tâche mesure la capacité à identifier et à prononcer les graphèmes de l'orthographe, ainsi qu'à établir des correspondances entre graphèmes (les plus petites unités de la langue écrite) et phonèmes (sons de la langue, les plus petites unités de la langue orale). Un graphème peut correspondre à une lettre (« s », « l »), mais il peut également être représenté à l'écrit par un groupe de lettres (« ou », « ch »). En français, une langue dont l'orthographe est transparente, les enfants prennent très rapidement comme unité de base de l'écrit les graphèmes et non les lettres. Toutefois, dans le sous-test correspondant, Connaissance des graphèmes, les élèves pouvaient choisir de nommer le son des graphèmes ou le nom des lettres représentées. Cette tâche comprend un total de 100 graphèmes présentés en fonction de leurs fréquences, préalablement déterminées sur la base de textes pour lecteur débutant en français et disposés dans un ordre aléatoire. La même tâche a été développée et présentée pour le test en arabe.

3. *Reconnaissance des mots familiers* : Cette tâche repose sur la lecture de mots isolés qui permet une meilleure évaluation des compétences de lecture que la lecture de texte puisque les enfants ne peuvent pas deviner les mots sur la base du contexte environnant. Pour cette évaluation, des mots familiers de haute fréquence ont été sélectionnés à partir de manuels de lecture des premières classes primaires en français (ex. "il", "peur", "vache"). Le sous-test correspondant, Lecture de mots familiers, comprend 50 mots simples et de haute fréquence, également chronométrée pour une minute. La tâche en arabe a été développée suivant le même principe.

4. *Décodage des mots inventés* : La lecture des mots inventés permet l'évaluation de l'aptitude de décodage en français et en arabe. Elle est conçue pour éviter le problème de reconnaissance globale des mots appris « par cœur ». Tous les mots utilisés dans ce test ont été construits de manière à respecter les règles phono-tactiques de la langue et ne violent aucune règle de prononciation (ex: en français « zi », « rané », « moudir »). Le sous-test correspondant, Lecture de mots inventés, comprend 50 mots inventés, monosyllabiques ou bisyllabiques, et demande aux enfants de lire autant de mots inventés que possible en une minute.

5. *Lecture de texte* : Ce test mesure la capacité de l'élève à lire à haute voix un texte racontant une histoire. Le sous-test correspondant développé en arabe comme en français, s'intitule Lecture du texte (petite histoire), et note les enfants sur le nombre de mots correctement lus par minute. Pour l'instrument malien en français des 2<sup>ème</sup>-4<sup>ème</sup> années, une petite histoire de 47 mots est présentée et pour l'instrument de la 6<sup>ème</sup> année, c'est une histoire de 134 mots. L'instrument en arabe contient 46 mots.

6. *Compréhension de texte* : Ce test mesure la capacité à répondre à des questions portant sur la lecture du texte précédemment décrit. Le sous-test correspondant, Compréhension du texte lu, n'est pas chronométré et comprend en français 6 questions au total pour l'instrument des 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années et 5 questions pour l'instrument de la 6<sup>ème</sup> année. En arabe, l'instrument contient 5 questions. Toutefois, la totalité des questions n'a pas été présentée aux élèves qui n'avaient pas lu le texte entièrement : chaque élève n'était interrogé que sur les questions portant sur la section qui lui avait été possible de lire en 1 minute.

7. *Maze* : Ce test de lecture silencieuse évalue la compréhension écrite. Il consiste en un texte à trous, où 10 mots ont été retirés de certaines parties du texte. Pour chaque mot manquant, l'enfant doit choisir correctement le mot complétant la phrase, parmi les 3 mots qui lui sont proposés. Cette section que seuls les élèves de 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année se sont vu administrer en français, est chronométrée sur trois minutes.

8. *Compréhension à l'audition* : la compréhension du texte lu, qui est la finalité de la lecture, dépend à la fois du niveau de compréhension à l'audition de celui qui lit et de sa maîtrise des mécanismes spécifiques à la lecture (les capacités d'identification des mots écrits). Il faut donc évaluer la compréhension à l'audition séparément de la compréhension du texte lu. Le sous-test correspondant, Compréhension à l'audition, comprends une petite histoire présentée à l'enfant oralement par le passateur qui lui pose ensuite de simples questions de compréhension. Cette section comporte en français une histoire de 56 mots et 6 questions de compréhension pour l'instrument des 2<sup>ème</sup>-4<sup>ème</sup> années, et une histoire de 163 mots, avec 5 questions de compréhension, pour l'instrument de la 6<sup>ème</sup> année. En arabe, 5 questions ont été posées sur une histoire de 34 mots.

9. *Dictée*: le processus de lecture peut également être testé en mesurant l'aptitude des élèves à entendre des sons et à écrire correctement les lettres et les mots correspondant aux sons qu'ils entendent afin de déterminer leur niveau d'acquisition du principe alphabétique. L'instrument malien en français comprend deux sous-tests :

9.1. Écriture d'une phrase complète : une phrase de 4 mots est lue trois fois aux enfants (10 mots pour l'instrument de 6<sup>ème</sup> année et 4 mots pour l'instrument de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année) qu'ils doivent ensuite essayer d'écrire. En français, le sous-test soumis aux élèves des classes de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année diffère de celui présenté aux élèves des classes de 6<sup>ème</sup> année, dans l'objectif que les résultats puissent refléter les niveaux d'étude considérés. Dans les classes de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année, le nombre de mots corrects retenus dans la phrase « **Mon ami s'appelle Bouba** » est de 3 (**ami, Bouba, appelle**) tandis qu'il est de 4 pour les classes de 6<sup>ème</sup> années (**matin, réveille, tôt, l'école**) pour la phrase « **Je me réveille tôt le matin pour aller à l'école** ». En arabe, seul la tâche d'écriture d'une phrase complète comportant 4 mots a été retenue : les élèves étaient notés sur 3 des 4 mots de la phrase.

Pour cette tâche, le respect des conventions de l'écriture a aussi été évalué en notant si le nombre d'espaces requis entre les mots et le sens conventionnel de l'écriture ont été respectés et si une majuscule est présente au début du premier mot de la phrase écrite.

9.2. Écriture de mots inventés : ce sous-test évalue la capacité de segmentation phonémique des élèves en même temps que la discrimination et l'assemblage des phonèmes. Dans ce sous-test, 4 mots courts et inventés sont lus aux élèves et ces derniers essaient de les écrire. Ces sous-tests n'étaient pas chronométrés et n'étaient administrés qu'en français.

L'administration d'EGRA comprend une fonction « auto-stop ». Cette règle d'interruption s'applique si les élèves ne connaissent aucun des 10 premiers graphèmes, ne peuvent lire aucun des 5 premiers mots familiers ou inventés, ou ne connaissent aucun des mots de la première ligne du texte. Dans ce cas, l'administrateur applique la règle d'« auto-stop » et interrompt l'administration de la tâche en cours. Cette règle a été établie afin d'éviter de frustrer les élèves qui n'ont pas la compétence ou la compréhension nécessaire pour compléter la tâche. De plus amples informations sur le nombre de cas par sous-tests où la règle d'« auto-stop » a été appliquée dans ce niveau de référence sont fournies dans le Tableau 7.

Toutes les mesures obtenues dans les 10 tâches présentées ont été analysées statistiquement, afin d'établir si des différences significatives existent entre types d'écoles, niveaux d'études et genre.

### 3. Administration d'EGRA au Mali

#### 3.1 Echantillonnage

Afin d'identifier un échantillon pour la collecte des données, une approche d'échantillonnage par grappe a été utilisée. Le processus d'échantillonnage comprend trois étapes :

- 1) sélection aléatoire de 16 CAP parmi 60 des 70 CAP du pays ;
- 2) sélection aléatoire de 2 écoles « classiques », 2 écoles « curriculum » et de 2 medersas dans chaque CAP (un total de 32 écoles pour chaque catégorie) ;
- 3) sélection aléatoire de 15 élèves pour chaque année testée (soit en 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années, dans les écoles classiques et les medersas, ou en 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années dans les écoles curriculums).

Le choix d'effectuer une sélection aléatoire dans 60 CAP s'est basé sur des raisons logistiques et de sécurité. Il a été également tenu compte des préoccupations de la Fondation Hewlett<sup>10</sup> qui cible les écoles des régions utilisant les langues nationales testées dans le cadre de son programme (bamanankan, bomu, fulfuldé, songhay). Les écoles curriculums du programme PHARE ont été également incluses dans le programme de la Fondation Hewlett ainsi qu'un sous-ensemble d'écoles testées en langues nationales dans les classes de 2<sup>ème</sup> année et en français en 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années.

Les CAP aléatoirement sélectionnés pour inclusion dans cet échantillon sont : Goundam, Ansongo, Bourem, Bandiagara, Douentza, Koro, San, Tominian, Macina, SikassoI, Kita1, Dioila, Banamba, Nara, Bamako Coura, Kalaban Coura. Les listes d'écoles disponibles au niveau de la CPS du Ministère de l'Éducation ont été utilisées pour la sélection aléatoire de 2 écoles par catégorie (classique, curriculum, medersa) pour chaque CAP. Deux CAP n'avaient aucune medersa (Tominian et Bamako Coura) et un CAP (Douentza) dispose d'une medersa qui avait déjà fait l'objet de test au cours de la phase pilote. Six medersas ont donc été sélectionnées au hasard dans les autres CAP afin de compléter l'échantillon à 32 medersas. Dans l'ensemble, les CAP sélectionnés et le nombre d'écoles retenues par catégorie sont indiqués dans le Tableau 4.

---

<sup>10</sup> La Fondation Hewlett poursuit les mêmes objectifs de recherche que le programme USAID/PHARE à travers l'utilisation de l'outil EGRA dans un certain nombre de langues nationales.

**Tableau 4: Nombre d'écoles par type et par CAP.**

CAP	classique	curriculum	medersa
Goundam	2	2	2
Ansongo	2	2	2
Bourem	2	2	2
Bandiagara	2	0	3
Douentza	2	3	0
Koro	2	3	3
San	2	2	3
Tominian	2	2	0
Macina	2	2	3
Sikasso I	2	2	3
Kita 1	2	2	2
Dioila	2	2	2
Banamba	2	2	2
Nara	2	2	3
Bamako Coura	2	2	0
Kalaban Coura	2	2	2

Au niveau des écoles, les équipes de collecte des données ont aléatoirement sélectionné des élèves pour chaque niveau d'étude à tester. L'échantillon prévu est présenté dans le Tableau 5.

**Tableau 5: Nombre cible de participants à recruter, déterminé avant la collecte et présenté par CAP, type d'écoles et par classe.**

CAP	Classique			Curriculum			Medersa			Total
	2 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	2 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	2 <sup>ème</sup> (arabe)	4 <sup>ème</sup> (arabe)	6 <sup>ème</sup>	
Goundam	30	30	30	0	30	30	30	30	30	240
Ansongo	30	30	30	0	30	30	30	30	30	240
Bourem	30	30	30	0	30	30	30	30	30	240
Bandiagara	30	30	30	0	0	0	45	45	45	225
Douentza	30	30	30	0	45	45	0	0	0	180
Koro	30	30	30	0	30	30	45	45	45	285
San	30	30	30	0	30	30	45	45	45	285
Tominian	30	30	30	0	30	30	0	0	0	150
Macina	30	30	30	0	30	30	45	45	45	285
Sikasso I	30	30	30	0	30	30	45	45	45	285
Kita 1	30	30	30	0	30	30	30	30	30	240
Dioila	30	30	30	0	30	30	30	30	30	240
Banamba	30	30	30	0	30	30	30	30	30	240
Nara	30	30	30	0	30	30	45	45	45	285
Bamako Coura	30	30	30	0	30	30	0	0	0	150
Kalaban Coura	30	30	30	0	30	30	30	30	30	240
Total	480	480	480	0	465	465	480	480	480	3 810

\*avant la collecte des données

L'administration de l'outil EGRA recommande de tester un minimum de 400 élèves pour chaque facteur analytique de comparaison. Pour la référence EGRA-Mali, 480 élèves ont été ciblés pour chaque caractéristique à comparer (année et catégorie d'écoles), afin de minimiser

les pertes et disposer d'un échantillon suffisamment important pour obtenir des résultats statistiquement significatifs.

### ***3.2 Collecte et gestion des données***

La planification des activités de collecte et de gestion des données a tenu compte des exigences du Protocole d'accord développé entre USAID, la Fondation Hewlett, EDC et RTI International. Les données ont été recueillies à travers trois projets (deux subventionnés par la Fondation Hewlett et un par l'USAID/PHARE).

#### **3.2.1 Formation des enquêteurs**

La formation générale des enquêteurs a eu lieu dans quatre pôles de formation (les AE de Douentza, Ségou, Koulikoro et Bamako) du 23 au 31 mars. Cette formation a ciblé les conseillers pédagogiques des 16 CAP sélectionnés pour l'échantillon, ainsi que 6 CAP supplémentaires pour l'évaluation IEP de la Fondation Hewlett.

A la fin de la formation, les formateurs ont administré un test de fiabilité inter-enquêteur pour assurer la qualité de la collecte des données.

Les enquêteurs ont bénéficié de quatre jours de mise à niveau avant la collecte proprement dite. Au cours de cette formation précédant la collecte, un rappel de chaque sous-tâche a été effectué. Les participants se sont exercés et ont été soumis à un dernier test de fiabilité.

#### **3.2.2 Collecte des données**

La collecte des données a été assurée par 34 équipes constituées à cet effet. Chaque équipe était composée de quatre enquêteurs dont un faisait office de superviseur. Sur les 34 équipes, cinq équipes se sont principalement occupées d'écoles classiques, cinq des medersas et cinq des écoles curriculums pour le programme PHARE.

Les superviseurs ont assuré le contrôle de qualité au niveau des écoles. Les Coordinateurs des zones étaient chargés de vérifier la logistique, d'observer les équipes d'enquêteurs sur le terrain et de procéder aux ajustements nécessaires.

#### **3.2.3 Analyse des données**

Les données ont été analysées au cours d'un atelier regroupant 18 participants : neuf agents du CNE, un agent de la CPS, un agent de la DNEB, un agent du CNECE, quatre agents de M&E de l'USAID/PHARE, le Coordinateur d'EGRA pour RTI/PHARE et un expert national en recherche et en analyse sur l'éducation.

Le travail s'est focalisé sur l'examen de la base de données, la recodification et/ou le calcul des variables nécessaires à l'analyse de base. Une première analyse a été effectuée pour identifier les éléments du rapport de recherche ainsi que les projets d'analyse supplémentaire. Les constats ont également permis d'identifier les révisions possibles pour de futurs instruments EGRA.

Dans l'ensemble du document, les résultats sont reportés pour l'échantillon et pour la population d'élèves dans chaque groupe.



Les résultats de l'échantillon peuvent être interprétés comme étant représentatifs seulement des élèves testés, fréquences et pourcentages y compris. Comme décrit dans le tableau ci-dessous, les estimations permettent l'interprétation des résultats pour l'entièreté de la population étudiée, moyennes et régressions comprises. Les estimations des moyennes et seuils de significativité ont été calculées en utilisant le module « survey » du logiciel STATA, afin d'établir les paramètres pour chaque niveau de sélection. Pour des questions de coût et d'efficacité, il n'a pas été choisi de recruter un échantillon aléatoire de la population d'intérêt pour chaque groupe. Afin de ne pas limiter les conclusions au simple échantillon recruté, les résultats ont été pondérés permettant ainsi de faire des inférences sur l'ensemble de la population. La pondération des données est nécessaire car la méthodologie d'échantillonnage n'a pas permis de donner la même opportunité d'inclusion à tous les individus. Si l'échantillon avait été recruté de manière aléatoire sur l'ensemble des élèves du Mali, les équipes de passateurs auraient dû être envoyées dans de nombreuses écoles à travers l'ensemble du pays. Au lieu de cela, les élèves ont été recrutés au sein d'écoles des mêmes CAP et ce groupement a été corrigé par la pondération (pondérer permet d'augmenter le poids de certains individus de l'échantillon afin que leur représentation reflète celle de la population dans chaque groupe). Sur la base de la population totale estimée et sur celle des étudiants dans l'échantillon final, le poids de chaque niveau de sélection a été calculé (CAP, école, élève) et pour chaque observation (élève). STATA utilise ce niveau final de pondération de l'élève et les paramètres ci-dessous pour déterminer la meilleure estimation des résultats pour l'entièreté de la population d'élèves. Les données présentées pour la langue arabe (medersa 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années) ne sont représentatifs que de l'échantillon seulement.

Cette pondération nécessite qu'au lieu de reporter l'écart-type (qui informe de la variation autour de la moyenne de l'échantillon), l'erreur standard doit être reportée, ou la précision de notre estimation (moyenne) pour la population. Le lecteur remarquera cette différence dans les différents tableaux du rapport, et tous les efforts possibles seront faits pour distinguer les résultats de l'échantillon de ceux de la population.

Le cadre d'échantillonnage a été défini comme suit.

Niveau	Unité d'échantillonnage	Strate	Population totale estimée	Echantillon
Premier	CAP	aucune	60 (à l' exclusion de 10 CAP qui n'ont été pas sélectionnés)	16
Deuxième	école	type d'école classique curriculum medersa	classique: 1150 curriculum:478 medersa: 275	classique: 28 curriculum:29 medersa: 31
Troisième	élève	année d'études  classique: 2, 4 6 curriculum: 4, 6 medersa: 6	classique 2: 1260 4: 1254 6: 998 curriculum 4: 1505 6: 1130 medersa 6: 601	classique 2: 411 4: 403 6: 376 curriculum 4: 415 6: 393 medersa 6: 353

## 4. Présentation des résultats

### 4.1. L'échantillon observé

En prélude à la présentation des résultats obtenus, il convient de donner des indications par rapport aux échantillons effectivement observés, comme consignés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 6: Nombre cible de participants recrutés constituant l'échantillon observé et présenté par CAP, type d'écoles et par année d'étude.**

Type d'écoles	Genre	Année d'étude			Total
		2 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	
<b>Régime classique</b> 31 écoles	Garçon	209	213	223	<b>645</b>
	Fille	202	190	153	<b>545</b>
	<b>Total</b>	<b>411</b>	<b>403</b>	<b>376</b>	<b>1190</b>
<b>Régime curriculum</b> 31 écoles	Garçon		217	213	<b>430</b>
	Fille		198	180	<b>378</b>
	<b>Total</b>		<b>415</b>	<b>393</b>	<b>808</b>
<b>Medersa français</b> 32 écoles	Garçon			241	<b>241</b>
	Fille			112	<b>112</b>
	<b>Total</b>			<b>353</b>	<b>353</b>
<b>Medersa arabe</b> 32 écoles	Garçon	270	273		<b>543</b>
	Fille	174	153		<b>327</b>
	<b>Total</b>	<b>444</b>	<b>426</b>		<b>870</b>
<b>Total ensemble</b>		<b>855</b>	<b>1244</b>	<b>1122</b>	<b>3221</b>

Il convient de faire remarquer que le nombre total d'élèves observés par année d'étude est légèrement plus petit que l'échantillon initialement prévu, en français et en arabe. Cette

situation, inhérente à toute activité de collecte et d'analyse de données, s'explique essentiellement par la non maîtrise de la taille réelle des classes testées (moins d'élèves présents qu'initialement prévu) et également par l'abandon de quelques cas au moment du traitement des données à cause des erreurs de codage et de saisie.

En définitive, il a été observé, dans les écoles classiques, un échantillon de 1190 élèves comprenant 645 garçons et 545 filles scolarisés dans 31 écoles. Dans les écoles appliquant le régime curriculum, ils sont au nombre de 808 dont 430 garçons et 378 filles répartis également entre 31 écoles. En ce qui concerne les medersas, l'enquête a été conduite dans 32 écoles regroupant un échantillon de 1223 élèves dont 784 garçons et 439 filles.

A l'analyse des résultats des différents domaines de compétences définis, l'échantillon observé demeure suffisamment important pour révéler des différences statistiquement significatives entre les élèves à plusieurs points de vue, comme on le verra plus loin.

#### 4.2. La situation des cas d'interruption pour les sous-tests chronométrés

Il convient de rappeler que l'administration de l'outil EGRA comprend une règle « d'auto stop » qui est appliquée au cas où l'enfant ne réussit pas à lire correctement un seul élément sur la première ligne d'un sous-test pour lequel la règle s'applique.

Le Tableau 7 indique que 4 sous-tests chronométrés sont concernés par l'auto stop. Les résultats offrent un aperçu du nombre et du pourcentage de cas où la tâche a été interrompue.

**Tableau 7: Pourcentage d'élèves pour chaque test ayant nécessité l'application de la règle d'autostop, par type d'écoles et par année d'étude.**

Type d'écoles	Année d'étude	Nombre de cas interrompus			
		Connaissance des graphèmes	Lecture des mots familiers	Lecture de mots inventés	Lecture du texte
		%	%	%	%
Classique	2 <sup>ème</sup> année	29,4	79,8	92,5	93,7
	4 <sup>ème</sup> année	8,4	40,7	61,5	58,1
	6 <sup>ème</sup> année	1,1	12	25,5	19,1
Curriculum	4 <sup>ème</sup> année	10,4	45,3	64,1	68,4
	6 <sup>ème</sup> année	0,5	14,5	26	23,2
Medersa français	6 <sup>ème</sup> année	17	59,8	69,7	79,6
Medersa arabe*	2 <sup>ème</sup> année	60,1	86,3	92,8	95,3
	4 <sup>ème</sup> année	16,7	38,3	48,4	54,2

\* L'instrument en arabe comporte deux sous-sections sur la connaissance des graphèmes (2a et 2b). A des fins de comparaisons avec les résultats du test en français, il a été retenu de n'exploiter que les données de la section 2a.

Pour chaque année d'étude, les cas d'interruption ont été plus fréquents en ce qui concerne la lecture du texte et moindres dans une certaine mesure, s'agissant de la connaissance des graphèmes. Les classes de 2<sup>ème</sup> année se singularisent par le fait qu'elles enregistrent une proportion plus importante d'élèves en difficulté. Dans les écoles classiques, 93,7% des élèves du groupe ont été incapables de lire correctement un seul élément de la première ligne où s'applique l'auto stop. Fort heureusement, la situation s'améliore avec les années d'études

(19,1% et 23,2% respectivement dans les 6<sup>èmes</sup> années classiques et 6<sup>èmes</sup> appliquant le nouveau curriculum). Il convient de noter, à ce niveau, que le texte proposé aux classes de 6<sup>ème</sup> était relativement plus difficile que celui soumis aux classes de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années. Cependant, ce qui demeure préoccupant, c'est le fait qu'en 6<sup>ème</sup> année, 79,6% des élèves des medersas ne peuvent lire un seul mot du texte en français. En ce qui concerne les 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années medersas (testés en arabe), les cas d'interruption ont été plus fréquents au niveau de l'épreuve de la lecture de texte et relativement moins nombreux au niveau de la connaissance des graphèmes. C'est surtout en 2<sup>ème</sup> année que les proportions les plus importantes d'élèves en difficulté ont été enregistrées (60,1% en connaissance des graphèmes, 86,3% en lecture de mots familiers, 92,8% en lecture de mots inventés et 95,3% en lecture du texte).

Au-delà de cette présentation des cas d'interruption liés à l'incapacité de certains élèves à pouvoir lire correctement un seul élément de la tâche à exécuter, les sections qui suivent portent sur une analyse des résultats des élèves par rapport à chacun des sous-tests de l'outil EGRA.

Plusieurs niveaux d'analyse ont été considérés dans cette étude. Pour chaque sous-test, les résultats ont été d'abord analysés par regroupement de réponses (des classes de réponses ont été constituées). Ensuite, les résultats moyens des élèves ont été analysés en fonction du type d'écoles, de l'année d'étude et du genre. Des graphiques ont aussi été présentés pour illustrer les résultats. A chaque niveau considéré, le test statistique T a été appliqué pour déterminer si les différences observées entre groupes sont statistiquement significatives. Par ailleurs, l'analyse de corrélations a été utilisée pour apprécier les niveaux de relation entre les différents sous-tests de l'outil afin de déterminer si ce sont toujours les mêmes élèves qui les réussissent. Enfin, l'analyse des résultats porte sur l'environnement familial de l'enfant. Dans quelle mesure celui-ci discrimine-t-il les élèves ? La réponse à cette question est utile d'autant plus qu'elle permet d'appréhender, au-delà de l'institution scolaire, la contribution des familles à la réussite scolaire de leurs enfants.

#### ***4.3. Les résultats par catégories de sous-tests***

Un tableau récapitulatif des résultats moyens des différents sous-tests, par langue et niveau scolaire se trouve en Annexe D. En Annexe E et Annexe F, il se trouve un tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents genres, et un tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents types de programme, pour l'ensemble des sous-tests EGRA. Ces tableaux seront utiles au lecteur qui souhaite avoir une vue d'ensemble des résultats.

##### ***4.3.1. Conscience phonémique***

Afin de pouvoir mettre en correspondance les graphèmes de l'écrit avec les phonèmes de l'oral, l'enfant doit être capable de segmenter les mots en petites unités phonémiques. Pour pouvoir réussir la tâche d'identification/discrimination d'un phonème, l'élève doit segmenter ou distinguer le son et l'isoler du reste du mot ce qui permet d'évaluer sa conscience phonémique.

**Tableau 8: Pourcentage d'élèves ayant correctement réalisé la tâche de conscience phonémique, présentés séparément pour chaque type d'écoles et année d'étude.**

Type d'écoles	Année d'étude	Aucune réponse correcte	De 1 à 4 réponse(s) correcte(s)	De 5 à 8 réponses correctes	De 9 à 10 réponses correctes	TOTAL
<b>Régime Classique</b>	2 <sup>ème</sup>	68%	20%	6%	5%	100%
	4 <sup>ème</sup>	38%	20%	24%	19%	100%
	6 <sup>ème</sup>	15%	11%	27%	47%	100%
<b>Régime Curriculum</b>	4 <sup>ème</sup>	40%	17%	20%	23%	100%
	6 <sup>ème</sup>	13%	9%	24%	54%	100%
<b>Medersa français</b>	6 <sup>ème</sup>	16%	20%	35%	29%	100%
<b>Medersa arabe</b>	2 <sup>ème</sup>	32%	9%	18%	42%	100%
	4 <sup>ème</sup>	11%	6%	17%	66%	100%

La lecture du tableau montre que la plupart des élèves testés en français, sont confrontés à des difficultés à segmenter les mots en unités phonémiques, quel que soit le type d'écoles et l'année d'étude. Ces difficultés sont plus prononcées lorsqu'il s'agit des classes de 2<sup>ème</sup> année avec environ 68% des élèves du groupe n'ayant réussi aucun élément du test, en ce qui concerne les écoles classiques. La proportion des élèves en difficulté baisse avec le niveau d'étude. Elle s'établit à 15%, 13% et 16% respectivement pour les classes de 6<sup>ème</sup> année des écoles classiques, curriculums et medersas. En revanche, on note une amélioration de la proportion de réponses correctes lorsqu'on passe des niveaux d'études inférieurs aux niveaux plus élevés. Dans le classique, la proportion des élèves ayant pu identifier de 9 à 10 sons passe de 5% en 2<sup>ème</sup> année à 19% en 4<sup>ème</sup> année pour atteindre 47% en 6<sup>ème</sup> année. La même tendance est observée dans les écoles appliquant le nouveau curriculum (23% en 4<sup>ème</sup> année et 54% en 6<sup>ème</sup> année). Malgré cette amélioration, les résultats dans l'ensemble demeurent très faibles. Les élèves de la 6<sup>ème</sup> année des medersas enregistrent le taux de réussite le plus faible (29%) comparé à celui de leurs homologues de même niveau. S'agissant des élèves testés en arabe, les données du tableau montrent toujours que les élèves de la 2<sup>ème</sup> année ont une grande difficulté en discrimination phonémique (avec 32% contre 11% pour la 4<sup>ème</sup> année). Cependant la majorité des élèves (respectivement 42% et 66% des élèves de 2<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> année) ont pu répondre correctement à la majeure partie du test (de 9 à 10 réponses correctes).

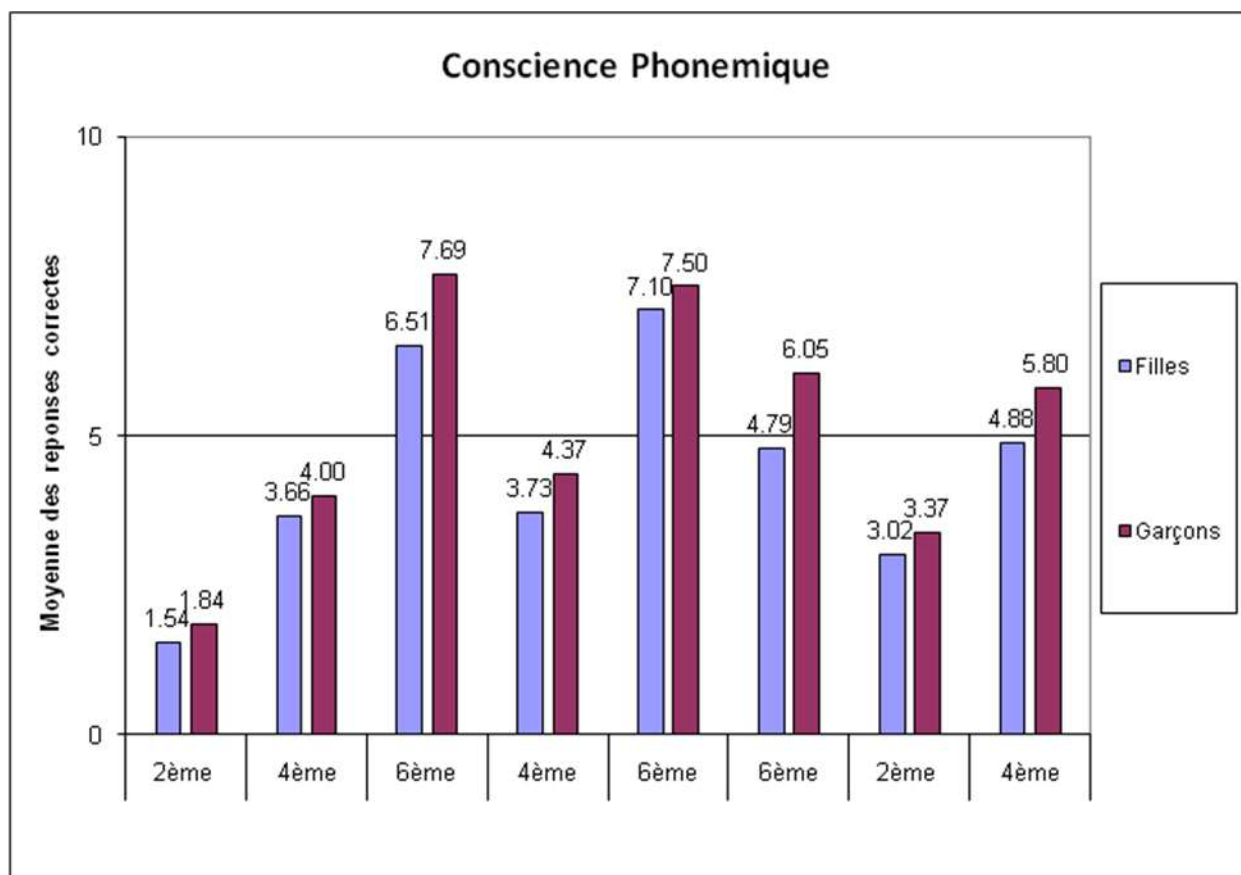
La conscience phonémique étant reconnue comme un prédicteur des acquisitions ultérieures en lecture, la non maîtrise de cette compétence pourrait expliquer dans une large mesure la contre-performance des élèves du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement fondamental en lecture. Au-delà de la présentation des résultats liés à la conscience phonémique par catégories de réponses, les acquisitions moyennes constituent également un indicateur de maîtrise de cette compétence. Le Tableau 9 présente le chiffre moyen de réponses correctes pour cette section, 10 étant le nombre maximum possible.

**Tableau 9: Nombre moyen de réponses correctes (sur 10) par type d'écoles, année d'étude et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	209	1,84	0,93	2,75
		Fille	202	1,54	0,61	2,47
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	213	4,00	2,60	5,40
		Fille	190	3,66	2,06	5,26
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	7,69	6,84	8,53
		Fille	153	6,51	4,80	8,22
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	217	4,37	2,47	6,33
		Fille	198	3,73	2,39	5,09
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	213	7,50	6,84	8,16
		Fille	180	7,10	5,90	8,30
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	241	6,05	4,97	7,16
		Fille	112	4,79	3,91	5,65
Medersa (arabe)	2 <sup>ème</sup>	Garçon	270	3,37	3,01	3,73
		Fille	174	3,02	2,55	3,49
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	273	5,80	5,45	6,14
		Fille	153	4,88	4,40	5,36

Le graphique ci-dessous est une représentation visuelle de la moyenne des réponses correctes pour cette section dans les différents types d'écoles.

**Graphique 1: Moyennes des réponses correctes pour la tâche de conscience phonémique.**



Comme on pourrait s'y attendre, on observe une amélioration significative du nombre de réponses correctes à la tâche de conscience phonémique de la 2<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année d'étude pour le classique ; et entre la 4<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> année pour le curriculum et les medersas. Néanmoins, des différences sont à constater entre le type d'écoles : en français, les scores des élèves des Medersas sont significativement inférieurs à ceux des écoles classiques et curriculum, alors qu'il n'existe aucune différence significative entre ces deux dernières. Par ailleurs des différences significatives sont constatées entre filles et garçons dans les classes de 6<sup>ème</sup> année des écoles classiques et medersas, où les garçons sont meilleurs aux les filles.

#### **4.3.2. Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres)**

La section 2 de l'instrument EGRA est l'évaluation de la connaissance des graphèmes. C'est le premier des quatre tests chronométrés de l'instrument. Cette tâche est un prédicteur fiable du futur niveau de lecture, qui permet, entre autre, de mesurer les compétences de décodage qui permettent au lecteur débutant de lire des mots inconnus et d'apprendre à lire des mots nouveaux.

**Tableau 10: Pourcentage d'élèves ayant correctement lu le nombre suivant de graphèmes en une minute : 0, 1 à 49, 50 à 79, 80 et plus (par type d'écoles et par niveau d'étude).**

Type d'écoles	Année d'étude	Aucun graphème correctement lu en une minute	De 1 à 49 graphèmes correctement lus en une minute	De 50 à 79 graphèmes correctement lus en une minute	80 graphèmes et plus correctement lus en une minute	Totaux
<b>Régime "Classique"</b>	2 <sup>ème</sup>	29,4%	70,3%	0,2%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	8,4%	81,6%	8,7%	1,2%	100%
	6 <sup>ème</sup>	1,1%	52,7%	35,6%	10,6%	100%
<b>Régime "Curriculum"</b>	4 <sup>ème</sup>	10,4%	79,5%	9,2%	1%	100%
	6 <sup>ème</sup>	0,5%	53,7%	37,4%	8,4%	100%
<b>Medersa (Français)</b>	6 <sup>ème</sup>	17%	76,5%	6,2%	0,3%	100%
<b>Medersa (Arabe)</b>	2 <sup>ème</sup>	60,1%	39%	0,9%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	16,7%	67,8%	14,6%	0,9%	100%

Une proportion significative des élèves testés, quels que soient leur niveau d'étude et le type d'écoles fréquenté, sont parvenus à lire moins de 50 graphèmes sur 100 en une minute. Dans les écoles classiques, ils représentent (tous niveaux confondus) 68,6% contre 67,0% et 76,5% dans les écoles appliquant le nouveau curriculum et les medersas (testés en français).

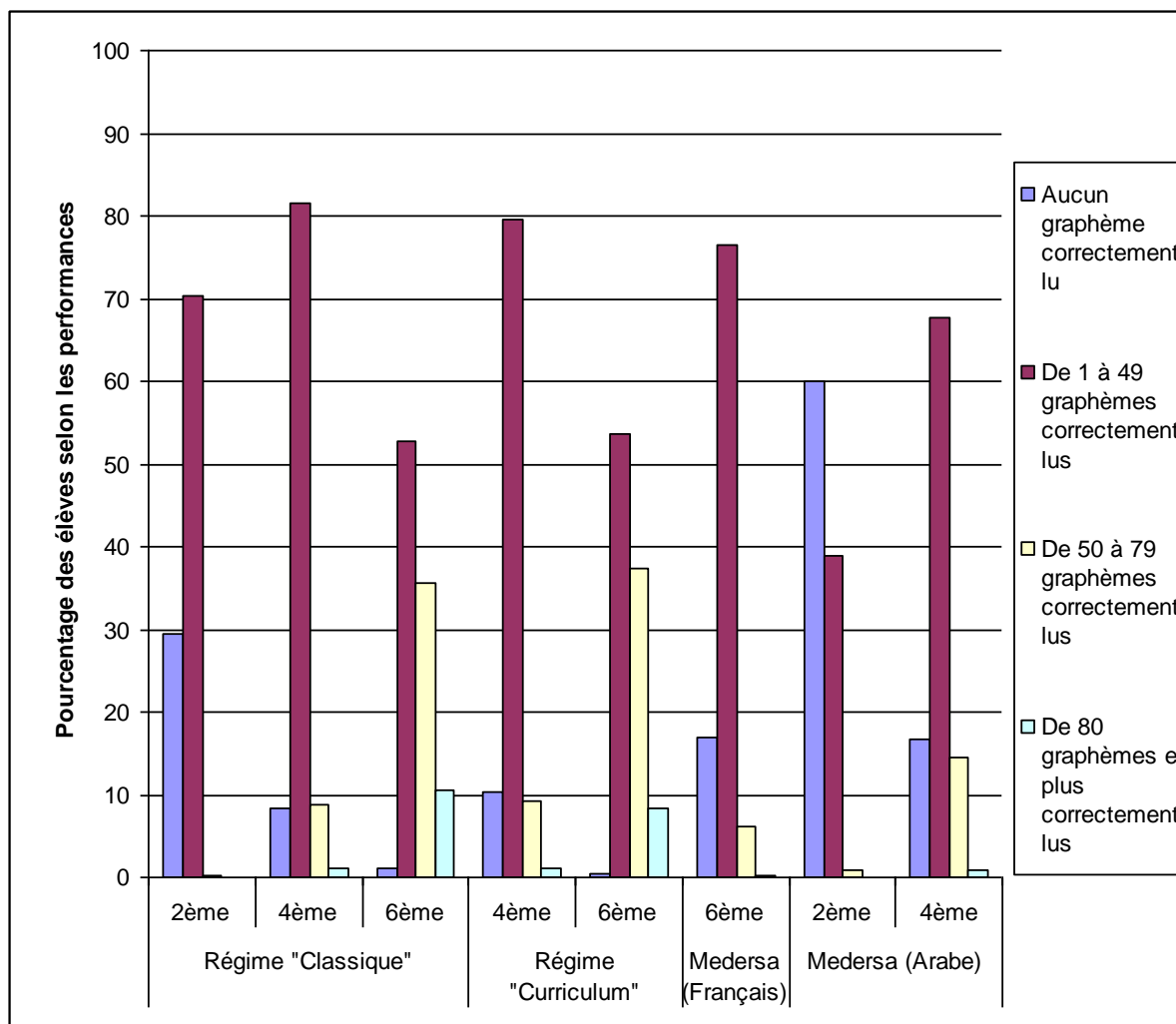
L'analyse par niveau d'étude montre une amélioration de la situation pour les élèves des classes de 6<sup>ème</sup> année, à l'exception de ceux des medersas. En effet, la proportion des élèves parvenus à lire correctement la totalité des 100 graphèmes est de 10,6% et 8,4% respectivement dans les 6<sup>ème</sup> années des écoles classiques et celles appliquant le nouveau curriculum. Dans les medersas, un seul élève est parvenu à lire correctement la totalité des graphèmes proposés. La situation apparaît assez préoccupante à ce niveau et suscite beaucoup d'interrogations que nous développerons plus loin dans la séquence consacrée aux discussions des résultats.

Par ailleurs, on constate qu'une grande proportion d'élèves de la 2<sup>ème</sup> année des medersas n'a pu lire ou identifier correctement aucun graphème (60,1%). Aussi, à ce niveau aucun élève n'a pu lire plus de 80 graphèmes.

Bien qu'il existe une certaine amélioration des résultats en passant de la 2<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> année, il faut noter que même en 4<sup>ème</sup> année des medersas, les résultats restent très faibles. Seulement 14,6% des élèves testés ont pu lire entre 50 et 79 graphèmes sur 100 et 0,9% ont pu lire correctement plus de 80 graphèmes. Il faut remarquer ici que la moyenne ne dépasse pas 25 graphèmes lus par minute.



**Graphique 2: Groupement des élèves par nombre de graphèmes correctement lus**



Il convient de rappeler que la notion de bon lecteur s'appécie à travers une série d'indicateurs relatifs, entre autres, à la précision et à la rapidité. Les résultats matérialisés par le graphique prennent en compte ces différentes dimensions dans la sériation des groupes.

**Tableau 11: Scores moyens de graphèmes correctement lus par type d'écoles, année d'étude et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	209	7,15	3,89	10,41
		Fille	202	6,00	3,10	8,89
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	213	22,19	12,56	31,83
		Fille	190	17,38	9,87	24,89
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	49,76	41,01	58,51
		Fille	153	42,22	28,77	55,67
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	217	22,96	16,09	29,82
		Fille	198	18,80	11,95	25,65
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	213	49,27	42,07	56,47
		Fille	180	37,77	31,27	44,27
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	241	17,65	11,03	24,28
		Fille	112	14,06	9,14	18,98
Medersa (arabe)	2 <sup>ème</sup>	Garçon	270	6,08	4,87	7,29
		Fille	174	6,23	4,56	7,90
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	273	26,22	23,35	29,09
		Fille	153	20,41	17,14	23,67

Les résultats observés font ressortir des différences de performance statistiquement significatives entre filles et garçons, quel que soit le type d'écoles considéré. Dans l'ensemble, les filles lisent moins de graphèmes que les garçons, sauf dans les petites classes des écoles classiques et curriculum (2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année respectivement). Les performances des écoles curriculums sont équivalentes à celles des écoles classiques. Néanmoins, Les medersas obtiennent des scores inférieurs à ceux des autres types d'écoles. Malgré les contre-performances décrites, on constate que les scores des enfants progressent significativement d'une année à l'autre et ce, dans tous les types d'écoles.

#### **4.3.3 Lecture de mots familiers**

La section, « lecture des mots familiers », est la deuxième section chronométrée de l'instrument EGRA. Elle évalue l'automatisme et la fluence de la lecture de mots présentés isolément. L'utilisation d'une liste de mots isolés permet une mesure plus exacte des compétences de reconnaissance et de décodage que ne le permettent les paragraphes pour la compréhension du texte lu, étant donné que les enfants sont incapables de deviner le mot suivant sur base du contexte. Les résultats obtenus par catégories de réponses sont consignés dans le tableau qui suit.

**Tableau 12: Pourcentage d'élèves ayant correctement lu le nombre suivant de mots familiers en une minute : 0, 1 à 24, 25 à 39, 40 et plus (par type d'écoles et par niveau d'étude).**

Type d'écoles	Année d'étude	Aucun mot correctement lu	De 1 à 24 mots correctement lus	De 25 à 39 mots correctement lus	40 mots et plus correctement lus	Total
Régime Classique	2 <sup>ème</sup>	79,8%	20,2%	0%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	40,7%	51,6%	5,7%	2%	100%
	6 <sup>ème</sup>	12%	39,9%	23,1%	25%	100%
Régime Curriculum	4 <sup>ème</sup>	45,3%	46,7%	5,5%	2,4%	100%
	6 <sup>ème</sup>	14,5%	37,9%	21,9%	25,7%	100%
Medersa Français	6 <sup>ème</sup>	59,8%	34,8%	4,2%	1,1%	100%
Medersa Arabe	2 <sup>ème</sup>	86,3%	13,7%	0%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	38,3%	52,1%	8,2%	1,4%	100%

A la lecture du Tableau 12, on est surpris par la proportion relativement élevée des élèves en difficulté, c'est-à-dire ceux qui ne sont parvenus à lire correctement aucun mot sur les 50, en une minute. Cette proportion concerne 79,8% des élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année des écoles classiques. Il est à constater qu'il existe des élèves de 6<sup>ème</sup> année qui sont incapables de lire correctement 1 seul mot sur 50. Ils sont 12% dans le classique contre 14,5% dans les écoles curriculum et 59,8% dans les medersas.

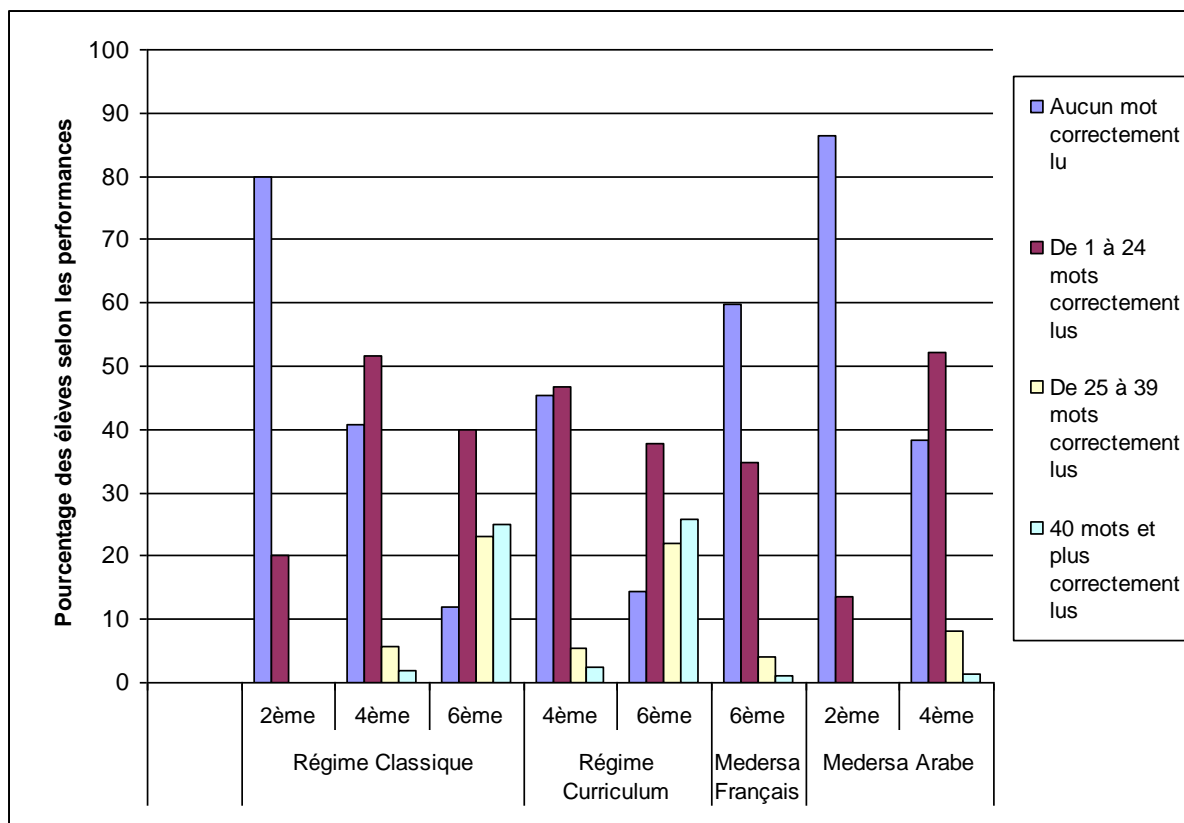
Par ailleurs, un quart seulement des élèves de 6<sup>ème</sup> année des écoles classiques et un quart de ceux des écoles curriculum sont parvenus à lire correctement la totalité des 50 mots en une minute. Ils ne représentent que 1% en 6<sup>ème</sup> année des medersas.

Au niveau des medersas, la quasi totalité des élèves testés de la 2<sup>ème</sup> année (86,3%) n'ont pu lire aucun mot familier en une minute. Ce pourcentage a nettement diminué en 4<sup>ème</sup> année (38,3%). Aucun élève en 2<sup>ème</sup> année, n'est parvenu à lire en une minute plus de 24 mots familiers sur 50. En 4<sup>ème</sup> année, seulement 9,6% ont pu lire en une minute plus de 24 mots familiers sur 50. A ce niveau d'étude, il n'y a que 1,4% des élèves qui ont pu correctement lire, en une minute, plus de 40 mots familiers sur 50.

Dans leur ensemble, les élèves testés à tous les niveaux n'ont pas développé les compétences de l'automatisme et de la fluidité dans la lecture des mots.

Le graphique suivant illustre le groupement des élèves par nombre de mots familiers correctement lus, en une minute par types d'écoles et par année d'étude.

**Graphique 3: Nombre de mots familiers correctement lus.**



**Tableau 13: Scores moyens de mots familiers correctement lus en une minute selon le genre, le type d'écoles et le niveau d'étude.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	209	1,08	0,37	1,80
		Fille	202	0,76	0,21	1,32
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	213	6,76	2,14	11,39
		Fille	190	4,67	2,13	7,21
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	28,01	20,20	35,81
		Fille	153	19,64	10,58	28,70
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	217	7,83	3,92	11,74
		Fille	198	5,80	3,11	8,49
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	213	27,18	20,18	34,19
		Fille	180	18,28	10,72	25,83
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	241	4,82	2,71	6,93
		Fille	112	3,30	1,12	5,48
Medersa (arabe)	2 <sup>ème</sup>	Garçon	270	1,01	0,67	1,36
		Fille	174	0,55	0,20	0,89
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	273	9,78	8,43	11,14
		Fille	153	5,37	4,11	6,62

L'analyse statistique montre qu'il existe une différence significative entre genre, au détriment des filles en 6<sup>ème</sup> année dans les écoles curriculum en lecture des mots familiers. Dans tous les types d'écoles, les élèves des années d'étude supérieures devanent les élèves plus jeunes. Les écoles classiques et curriculum ne se distinguent pas dans leurs performances mais devanent toutes deux les écoles de type medersas en français.

#### **4.3.4 Lecture de mots inventés**

La quatrième section de l'instrument EGRA, Lecture des mots inventés, est une évaluation de l'aptitude de décodage des élèves permettant d'évaluer les capacités de lecture tout en évitant de mesurer la capacité des enfants à reconnaître les mots de manière globale (mots appris « par coeur »). Les résultats obtenus par les élèves testés par nombre de mots inventés correctement lus sont consignés dans le Tableau 14.

**Tableau 14: Pourcentage d'élèves ayant correctement lu le nombre suivant de mots inventés en une minute : 0, 1 à 24, 25 à 39, 40 et plus (par type d'écoles et par niveau d'étude).**

Type d'écoles	Années d'étude	Aucun mot lu correctement	De 1 à 24 mots correctement Lus	De 5 à 39 mots correctement lus	40 mots et plus correctement lus	Total
<b>Régime Classique</b>	2 <sup>ème</sup>	92,5%	7,5%	0%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	61,5%	34,7%	2,7%	1%	100%
	6 <sup>ème</sup>	25,5%	41,2%	22,3%	10,9%	100%
	<b>Total</b>	60,8%	27,4%	8%	3,8%	100%
<b>Régime Curriculum</b>	4 <sup>ème</sup>	64,1%	30,4%	4,6%	1%	100%
	6 <sup>ème</sup>	26%	37,7%	22,9%	13,5%	100%
	<b>Total</b>	45,5%	33,9%	13,5%	7,1%	100%
<b>Medersa Français</b>	6 <sup>ème</sup>	69,7%	26,3%	3,4%	0,6%	100%
	<b>Total</b>	69,7%	26,3%	3,4%	0,6%	100%
<b>Medersa Arabe</b>	2 <sup>ème</sup>	92,8%	7,2%	0%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	48,4%	47,2%	4,2%	0,2%	100%

La performance des élèves est plus faible dans cette section, comparée à toute autre section chronométrée. En français comme en arabe, les élèves de 2<sup>ème</sup> année enregistrent des scores très faibles (environ 90% d'auto-stop dans les deux cas). Cela dénote d'une faiblesse notoire des performances des élèves de 2<sup>ème</sup> année en lecture, quelque soit la langue d'enseignement. Les résultats des élèves s'améliorent en passant d'un niveau d'étude à un autre, quelque soit le type d'écoles. En effet, le nombre d'auto-stop est respectivement de 61,50% ; 64,10% et 48,40% en 4<sup>èmes</sup> années classique, curriculum et medersas arabe. En 6<sup>ème</sup> année, près de 26% des élèves des écoles classiques et à curriculum n'ont pu lire aucun mot inventé. Cette proportion apparaît plus importante dans les medersas où elle concerne 70% des élèves de 6<sup>ème</sup> année qui n'ont pu lire aucun mot inventé.

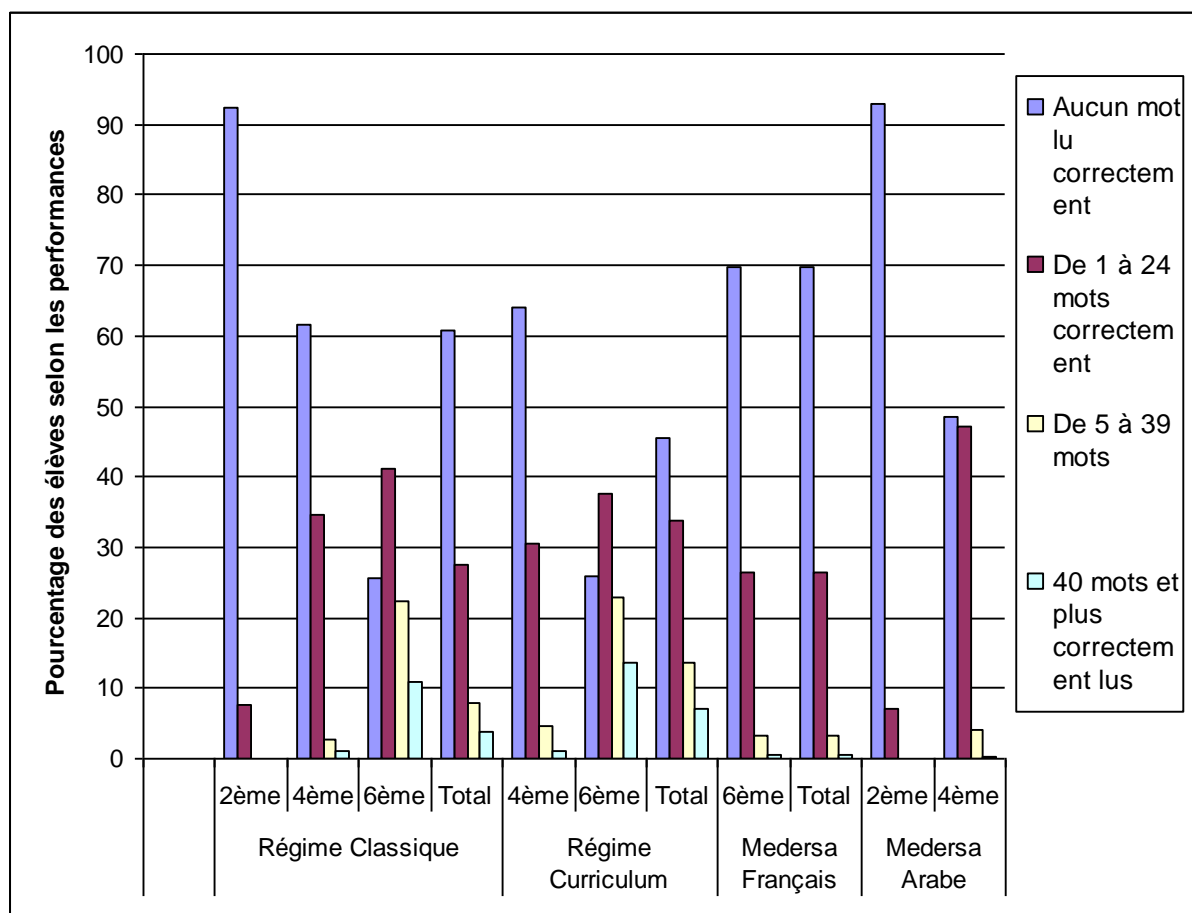
Les scores moyens de mots inventés lus par minute sont également faibles par rapport à ceux des autres sections chronométrées. Comme le montre le tableau, seulement 1% des élèves des 4<sup>èmes</sup> années classique et curriculum et 10,9% de ceux des 6<sup>èmes</sup> années des mêmes types d'écoles ont atteint un score de 40 mots ou plus. Il n'y a pas de différence importante entre les résultats des écoles classiques et ceux des écoles à curriculum, quel que soit le niveau d'étude considéré.

Les medersas diffèrent une fois de plus, des deux autres catégories d'écoles avec un taux d'atteinte du score de 40 mots et plus de l'ordre de 0,6% (6<sup>ème</sup> année français), 0% (2<sup>ème</sup> année arabe) et 0,20% (4<sup>ème</sup> année arabe).

En dépit de l'amélioration constatée d'un niveau d'étude à l'autre, le niveau reste globalement faible en ce qui concerne la lecture des mots inventés, tant en français qu'en arabe.

Le graphique 4 illustre le groupement des élèves par nombre de mots inventés correctement lus en une minute par type d'écoles et par année d'étude.

**Graphique 4: Nombre de mots inventés correctement lus.**



**Tableau 15: Scores moyens de mots inventés correctement lus en une minute par type d'écoles, niveau d'étude et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	209	0,70	0,15	1,24
		Fille	202	0,32	0,00	0,63
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	213	4,49	1,52	7,47
		Fille	190	2,69	0,94	4,45
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	20,97	14,32	27,62
		Fille	153	13,20	7,15	19,25
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	217	6,07	2,84	9,29
		Fille	198	3,91	1,50	6,32
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	213	21,41	15,54	27,28
		Fille	180	12,90	7,48	18,31
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	241	4,18	2,26	6,09
		Fille	112	2,87	0,78	4,95
Medersa (arabe)	2 <sup>ème</sup>	Garçon	270	0,72	0,41	1,02
		Fille	174	0,34	0,05	0,63
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	273	8,15	7,03	9,26
		Fille	153	4,33	3,30	5,36

Des écarts de performance significatifs sont observés en fonction du genre, du type d'écoles et du niveau d'étude. Dans tous les types d'écoles, les élèves ayant atteint un niveau d'étude élevé lisent mieux que les enfants des autres niveaux. Les filles accusent un retard significatif sur les garçons en 6<sup>ème</sup> année d'école classique et curriculum. Les élèves des écoles classiques ne se distinguent pas significativement de leurs homologues des écoles curriculum mais dans les écoles medersas les scores de lecture de mots inventés sont inférieurs à ceux des autres écoles.

#### **4.3.5. Lecture du texte**

Comme pour les sections précédentes, la lecture de texte est aussi chronométrée. Cette section est composée d'un texte court pour les classes de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année et il est un peu plus long que pour celles de 6<sup>ème</sup> année. Les élèves sont ensuite notés sur le nombre de mots correctement lu par minute.

Dans le contexte malien, l'instrument EGRA en français destiné aux classes de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années contient une petite histoire de 47 mots, et celui de la 6<sup>ème</sup> année contient une autre histoire de 134 mots.



Il faut noter que le texte d'histoire de la 6<sup>ème</sup> année est à la fois plus long et plus compliqué que celui de l'instrument des classes de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années. Cela différencie cette section des sections précédentes, qui étaient identiques pour toutes les classes.

Le Tableau 16 présente les niveaux de maîtrise en lecture du texte lu, présenté par type d'écoles et par année d'étude.

**Tableau 16: Pourcentage d'élèves ayant correctement lu le nombre suivant de mots familiers en une minute : 0, 1 à 24, 25 à 39, 40 et plus (par type d'écoles et par niveau d'étude).**

Type d'écoles	Année d'étude	Aucun mot lu correctement	De 1 à 24 mots correctement lus	De 25 à 39 mots correctement lus	40 mots et plus correctement lus	Totaux
Régime Classique	2 <sup>ème</sup>	93,7%	6,1%	0,2%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	58,1%	23,8%	9,7%	8,4%	100%
	6 <sup>ème</sup>	19,2%	27,1%	17,6%	36,2%	100%
Régime Curriculum	4 <sup>ème</sup>	68,4%	13%	8,9%	9,6%	100%
	6 <sup>ème</sup>	23,2%	23,7%	14,0%	39,2%	100%
Medersa Français	6 <sup>ème</sup>	79,6%	16,2%	3,1%	1,1%	100%
Medersa Arabe	2 <sup>ème</sup>	95,3%	4,7%	0%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	54,2%	33,3%	8,5%	4%	100%

La lecture du tableau montre que les difficultés en lecture ont été plus marquées dans les classes de 2<sup>ème</sup> année avec plus 93% des élèves qui n'ont pu lire aucun mot correctement. La même tendance est observée dans les classes de 6<sup>ème</sup> année des medersas avec 79,60%.

De façon générale, pour les écoles classiques et curriculum, la proportion des élèves qui ont réussi à lire correctement les mots du texte s'améliore avec les années d'étude. Ainsi, dans les écoles classiques, la proportion des élèves qui ont réussi à lire plus de 40 mots correctement passe de 8,44% en 4<sup>ème</sup> année à 36,17% en 6<sup>ème</sup> année. Dans les écoles curriculums, elle varie respectivement de 9,64% à 39,19%. Malheureusement, les élèves de 6<sup>ème</sup> année des medersas demeurent toujours confrontés à des difficultés considérables de lecture d'un texte avec seulement 1,13% des élèves du groupe qui ont réussi à lire correctement 40 mots et plus. Comme leurs homologues des écoles classiques, les élèves des 2<sup>èmes</sup> années medersa (arabe) sont en très grande difficulté de lecture. La proportion de ceux d'entre eux qui n'ont pu lire aucun mot du texte est de 95,3%, tandis que seulement 4,7% ont pu lire correctement entre 1 et 24 mots. Aucun élève n'a dépassé le seuil des 25 mots correctement lus à la minute.

En 4<sup>ème</sup> année medersas (arabe), les performances sont globalement meilleures qu'en 2<sup>ème</sup> année. La proportion des élèves qui n'ont pu lire correctement aucun mot du texte est passée à 54,20%. Cependant, on observe que 36,6% des élèves ont atteint une performance allant de 1 à 24 mots correctement lus. Cette proportion tombe à 4% lorsqu'il s'agit de plus de 40 mots lus correctement dans le texte.

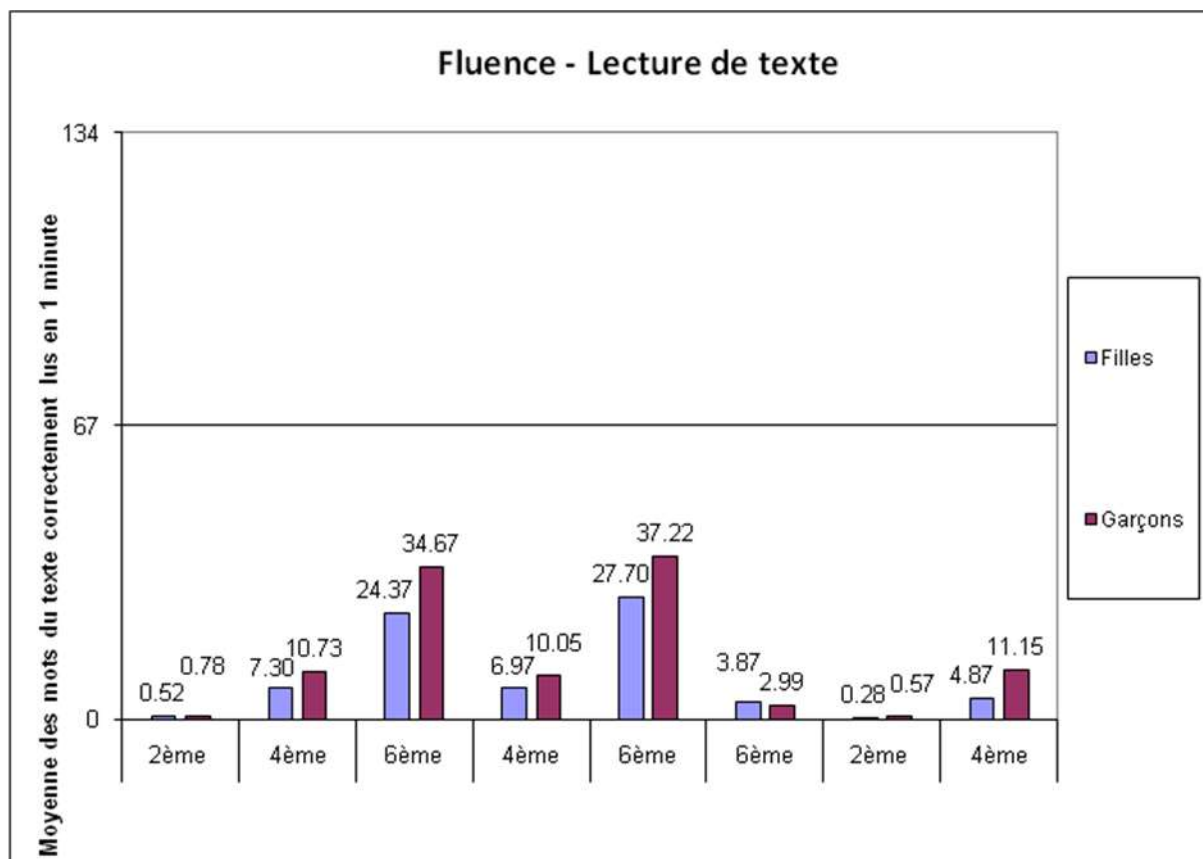
Le Tableau 17 ci-dessous présente les résultats moyens des élèves par type d'écoles, par année d'étude et par genre.

**Tableau 17: Répartition des résultats moyens par type d'écoles, année d'étude et par genre**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	209	0,78	0,07	1,49
		Fille	202	0,52	-0,01	1,05
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	213	10,73	3,72	17,73
		Fille	190	7,30	3,31	11,30
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	34,67	24,16	45,17
		Fille	153	24,37	12,98	35,76
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	217	10,05	4,84	15,25
		Fille	198	6,97	2,00	11,93
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	213	37,22	24,54	49,90
		Fille	180	27,70	12,38	43,03
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	241	2,99	1,24	4,74
		Fille	112	3,87	1,89	5,86
Medersa (arabe)	2 <sup>ème</sup>	Garçon	270	0,57	0,26	0,88
		Fille	174	0,28	0,00	0,58
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	273	11,15	9,42	12,88
		Fille	153	4,87	3,35	6,39

Le graphique 5 ci-dessous montre une représentation visuelle des performances des élèves par types d'écoles, par année d'étude et par genre.

**Graphique 5: Nombre de mots correctement lus dans le texte**



On observe sur ce graphique des écarts très prononcés entre les scores moyens des garçons et ceux des filles (à l'avantage des garçons) dans les classes de 6<sup>èmes</sup> année classique et curriculum. Dans les classes de 4<sup>ème</sup> année, les écarts existent toujours entre filles et garçons, mais ils sont moins perceptibles qu'en 6<sup>ème</sup> année.

De façon générale, les résultats moyens s'améliorent avec les années d'étude, comme on pourrait s'y attendre. Les élèves des écoles medersas lisent significativement moins de mots du texte en français que ceux des écoles classiques et curriculum qui démontrent des performances similaires.

#### **4.3.5. Compréhension du texte lu**

L'analyse de la section sur la compréhension du texte lu évalue le nombre de réponses correctes données par les élèves. Les scores vont de 0 point pour les élèves qui ne sont parvenus à donner aucune réponse correcte jusqu'à 6 points pour ceux qui ont réussi à répondre correctement à la totalité des questions posées. Les réponses obtenues ont été croisées avec le type d'écoles et l'année d'étude, comme indiqué dans le tableau ci-dessous. Il est important de rappeler que l'objectif de la section est de vérifier la compréhension d'un texte lu par l'enfant à partir de questions qui lui sont posées.

Il convient de signaler que l'épreuve « compréhension du texte lu » de la section 5b du test en arabe administré aux écoles medersas, n'a pas fait l'objet d'analyse.

**Tableau 18: Pourcentage d'élèves ayant répondu correctement à 1, 2, 3, 4, 5, et 6 des questions posées sur le texte lu et présenté par type d'écoles et par niveau d'étude (compréhension du texte lu).**

Type d'écoles	Année d'étude	Nombre total de réponses correctes aux questions de compréhension							Total
		0	1	2	3	4	5	6	
Régime Classique	2 <sup>ème</sup>	99,3%	0,7%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	86,4%	6,2%	2,7%	1,5%	0,7%	2,5%	0%	100%
	6 <sup>ème</sup>	69,9%	12,8%	11,4%	3,5%	2,1%	0,3%	0%	100%
Régime Curriculum	4 <sup>ème</sup>	85,8%	5,5%	1,7%	2,9%	2,2%	1,4%	0,5%	100%
	6 <sup>ème</sup>	66,4%	13%	10,9%	6,6%	2,5%	0,5%	0%	100%
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	98,6%	0,8%	0,6%	0%	0%	0%	0%	100%

Il existe de la variété dans les niveaux de compétences développés par les élèves. D'une manière générale, des difficultés majeures sont constatées par rapport à l'acquisition de compétences liées à la compréhension d'un texte lu.

Les difficultés sont perceptibles à tous les niveaux d'étude, quel que soit le type d'écoles considéré. La proportion d'élèves n'ayant réussi à ne donner aucune réponse correcte aux questions, varie de 66,4% en 6<sup>ème</sup> année d'école curriculum à 99,3% en 2<sup>ème</sup> année d'école classique.

Cependant, les élèves des écoles appliquant le nouveau curriculum semblent prendre un léger avantage sur les autres, même si les résultats d'ensemble demeurent faibles. Les élèves des medersas restent en retard sur les autres. Seulement, moins de 1% des élèves du groupe ont réussi à répondre correctement à une ou deux questions sur un total de 6.

Dans le détail, les niveaux de performance s'améliorent lorsqu'on passe des niveaux d'étude inférieurs aux niveaux plus élevés. Les élèves des classes de 2<sup>èmes</sup> année ont réalisé des performances très faibles par rapport à leurs homologues des classes de 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année.

Après l'analyse des proportions d'élèves par nombre de réponses correctes aux questions posées sur le texte lu, les scores moyens ont été également examinés en fonction du type d'écoles, du niveau d'étude et du genre, comme indiqué dans le tableau qui suit.

**Tableau 19: Scores moyens de réponses correctes (compréhension du texte lu) par type d'écoles, année d'étude et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	209	0,01	-0,01	0,02
		Fille	202	0,00	0,00	0,01
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	213	0,24	0,02	0,47
		Fille	190	0,19	0,05	0,34
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	0,60	0,25	0,94
		Fille	153	0,37	0,08	0,65
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	217	0,31	0,16	0,47
		Fille	198	0,31	0,06	0,56
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	213	0,71	0,34	1,08
		Fille	180	0,43	0,10	0,76
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	241	0,01	-0,01	0,03
		Fille	112	0,04	-0,01	0,09

Le niveau de compréhension du texte lu est en général faible pour les élèves de 2<sup>ème</sup> année et relativement plus élevés en ce qui concerne les classes de 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année avec des différences de performance pour la plupart significativement différentes entre les années d'étude. Les scores de compréhension écrite des écoles medersas sont en deçà des scores des autres types d'écoles. Dans cette tâche, aucune différence significative n'est observée entre les filles et les garçons, quel que soient le type d'écoles ou l'année d'étude considéré sauf pour les écoles medersas où les scores des filles sont légèrement supérieurs aux garçons, de quelque points seulement (0,03).

#### **4.3.6. Compréhension à l'audition**

L'instrument EGRA comporte une section intitulée « Compréhension à l'audition ». Cette épreuve permet d'évaluer la capacité de l'élève à comprendre une histoire racontée oralement qui est suivie d'une série de questions. Le score final des élèves correspond au nombre total de questions auxquelles ils ont répondu correctement.

**Tableau 20: Pourcentage d'élèves par type d'écoles et par niveau d'étude, ayant répondu correctement à 1, 2, 3, 4, 5, et 6 des questions posées sur l'histoire présentée oralement (compréhension à l'audition).**

Type d'écoles	Année d'étude	Nombre total de réponses correctes - Compréhension à l'Audition - 2 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup>							Total
		0	1	2	3	4	5	6	
Régime Classique	2 <sup>ème</sup>	79,8%	6,8%	2,9%	4,6%	2,9%	1,5%	1,5%	100%
	4 <sup>ème</sup>	36%	11,2%	8,7%	10,2%	11,9%	9,9%	12,2%	100%
	6 <sup>ème</sup>	35,1%	19,4%	17,6%	14,6%	7,7%	5,6%		100%
Régime Curriculum	4 <sup>ème</sup>	42,7%	14,2%	9,9%	8,4%	7,2%	10,4%	7,2%	100%
	6 <sup>ème</sup>	37,2%	17,3%	14,2%	18,1%	9,7%	3,6%		100%
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	78,8%	7,4%	4,5%	3,1%	4,5%	1,7%		100%
Medersas (arabe)	2 <sup>ème</sup>	92,6%	2,9%	2%	1,6%	0,9%			100%
	4 <sup>ème</sup>	73,2%	11,3%	7,5%	4,5%	3,5%			100%

L'épreuve de compréhension à l'audition est globalement très peu réussie même si quelques disparités sont perceptibles à la lecture du tableau croisé des réponses correctes par années d'étude et par type d'écoles. En effet, au niveau des écoles du régime classique, la proportion d'élèves qui n'ont obtenu aucune réponse correcte est de 80% en 2<sup>ème</sup> année contre 36% en 4<sup>ème</sup> année. Alors que 12% environ des élèves de 4<sup>ème</sup> année atteignent le score maximum de 6 réponses correctes, à peine 2% des élèves de 2<sup>ème</sup> année parviennent à cette performance. Même si le fait d'avoir subi le même test assure à la 4<sup>ème</sup> année un avantage certain, il est indéniable qu'un développement des compétences en lecture est perceptible à ce niveau. Pour les élèves de 4<sup>ème</sup> année classique et curriculum, le tableau laisse apparaître un léger avantage au profit du classique. Les élèves ayant obtenu un score nul sont plus nombreux dans les écoles curriculums que dans celles du classique (36% contre 43%) tout comme ceux qui ont obtenu un score de 6 réponses correctes (12% contre 7%).

Au niveau de la 6<sup>ème</sup> année, les performances du classique et du curriculum sont très voisines avec cependant un léger avantage pour le classique. Dans chacun des deux régimes, plus de 60% des élèves sont dans la catégorie des élèves qui n'ont répondu à aucune question. Environ 7% des élèves du classique et 4% du curriculum ont atteint le score maximum de 5 réponses correctes. On observe une différence notable entre les performances des élèves des medersas et celles des écoles classiques et curriculums. Alors que l'on enregistre respectivement 35% et 37% d'élèves qui n'ont su répondre à une seule question dans le classique et le curriculum, 79% de ceux des medersas obtiennent un score nul. Moins de 2% d'entre eux obtiennent le score maximum de 5 réponses correctes.

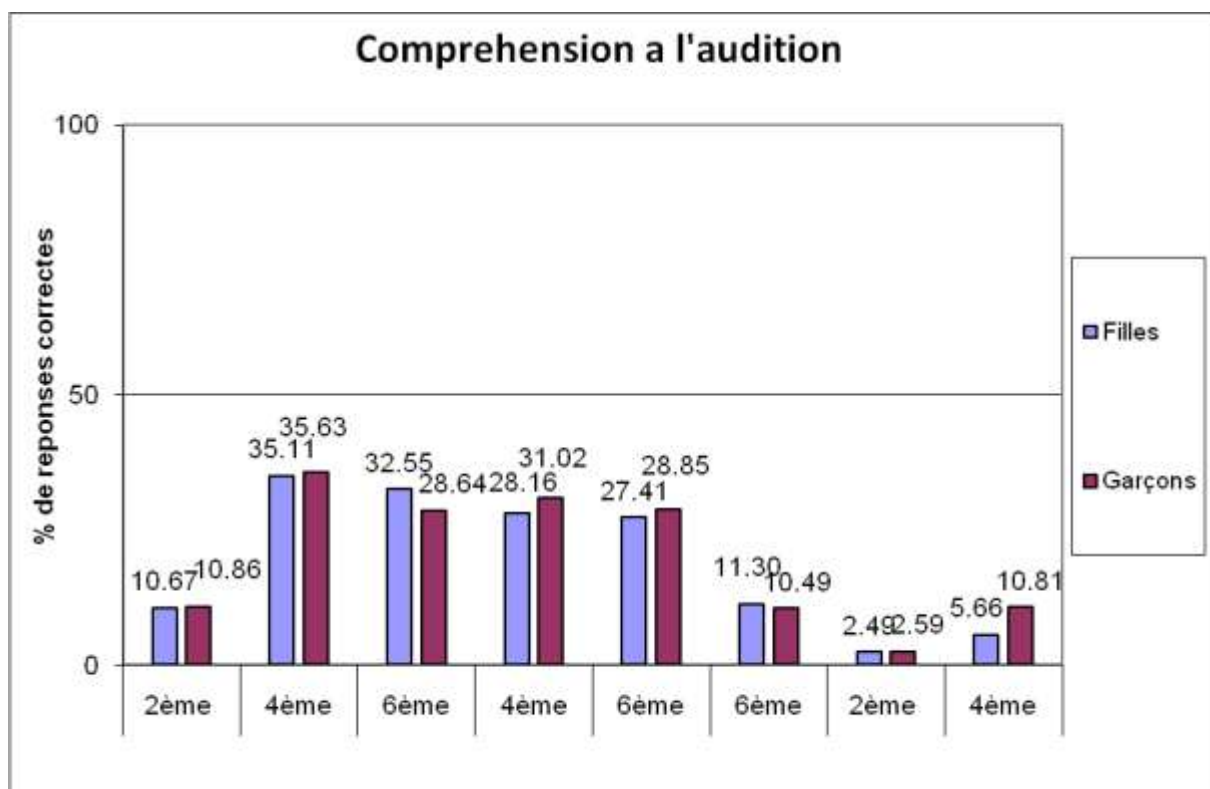
Pour les élèves des medersas testés en arabe, les résultats de la compréhension à l'audition ne sont pas meilleurs que ceux de leurs homologues du classique et du curriculum. En effet on enregistre une assez grande proportion d'élèves (92,6%) n'ayant su répondre à aucune question en 2<sup>ème</sup> année ainsi que 73,2% en 4<sup>ème</sup> année. Les tendances ainsi décrites sont confirmées par les résultats moyens de réponses correctes présentés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 21: Scores moyens de réponses correctes (compréhension à l'audition) par type d'écoles, année d'étude et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	209	10,86	4,03	17,69
		Fille	202	10,67	4,53	16,80
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	213	35,63	18,37	52,89
		Fille	190	35,11	22,13	48,08
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	28,64	21,67	35,61
		Fille	153	32,55	24,02	41,08
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	217	31,02	23,29	38,74
		Fille	198	28,16	18,40	37,92
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	213	28,85	17,15	40,55
		Fille	180	27,41	14,73	40,09
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	241	10,49	-4,20	25,17
		Fille	112	11,30	0,38	22,23
Medersa (arabe)	2 <sup>ème</sup>	Garçon	270	2,59	1,43	3,76
		Fille	174	2,49	0,86	4,12
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	273	10,81	8,58	13,03
		Fille	153	5,66	3,38	7,95

Les tests statistiques affichent une différence significative de performance entre les élèves de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> année et de 6<sup>ème</sup> année dans les écoles classiques. Les écoles medersas ont un niveau significativement inférieur aux deux autres. Dans toutes les classes et types d'écoles considérées il n'y a pas d'écart significatif de performance entre les garçons et les filles.

**Graphique 6: Scores moyens de réponses correctes (compréhension à l'audition) .**



\* les scores moyens de cette section sont calculés sur 100 points.



### 4.3.7. Ecriture d'une phrase complète

La section 7 de l'instrument EGRA cible les compétences en écriture. Elle évalue plus particulièrement la maîtrise du principe alphabétique, la capacité de l'élève à entendre des sons et à écrire correctement les lettres et les mots correspondant aux sons qu'il entend.

**Tableau 22: Pourcentage d'élèves par nombre de mots correctement écrits (dictée) par type d'écoles et par année d'études.**

Type d'écoles	Année d'études	Nombre total de mots correctement écrits					Total
		0	1	2	3	4	
Régime Classique	2 <sup>ème</sup>	96,2%	2,9%	0,6%	0,3%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	68,8%	18%	8,6%	4,6%	0%	100%
	6 <sup>ème</sup>	29,9%	25,9%	22,4%	16,5%	5,3%	100%
Régime Curriculum	4 <sup>ème</sup>	68,8%	16,7%	12,4%	2,2%	0%	100%
	6 <sup>ème</sup>	39,7%	16,5%	19,3%	16,2%	8,2%	100%
Medersa français	6 <sup>ème</sup>	91%	5,2%	1%	1%	1,9%	100%
Medersa arabe	2 <sup>ème</sup>	95,5%	3,4%	0,5%	0,7%		100%
	4 <sup>ème</sup>	49,8%	22,1%	14,6%	13,6%		100%

De façon générale, il ressort du tableau qu'une proportion importante des élèves ne sont parvenus à n'écrire correctement aucun mot de la dictée, quel que soit le type d'écoles considéré. Dans les écoles classiques et curriculums, la situation apparaît plus préoccupante surtout pour les élèves des classes de 2<sup>ème</sup> (96,2% pour le classique) et 4<sup>ème</sup> années (68,8% dans les deux types d'écoles).

La situation s'améliore légèrement avec les classes de 6<sup>ème</sup> année, à l'exception de celles des medersas dont 91,0% des élèves ont été incapables d'écrire correctement un seul mot de la dictée.

Il convient de faire remarquer cependant que les élèves des classes de 6<sup>ème</sup> année qui sont parvenus à écrire correctement la totalité des mots de la dictée ne représentent qu'une proportion infime du groupe (5,3% dans le classique, 8,2% dans les écoles curriculum et seulement 1,9% dans les medersas).

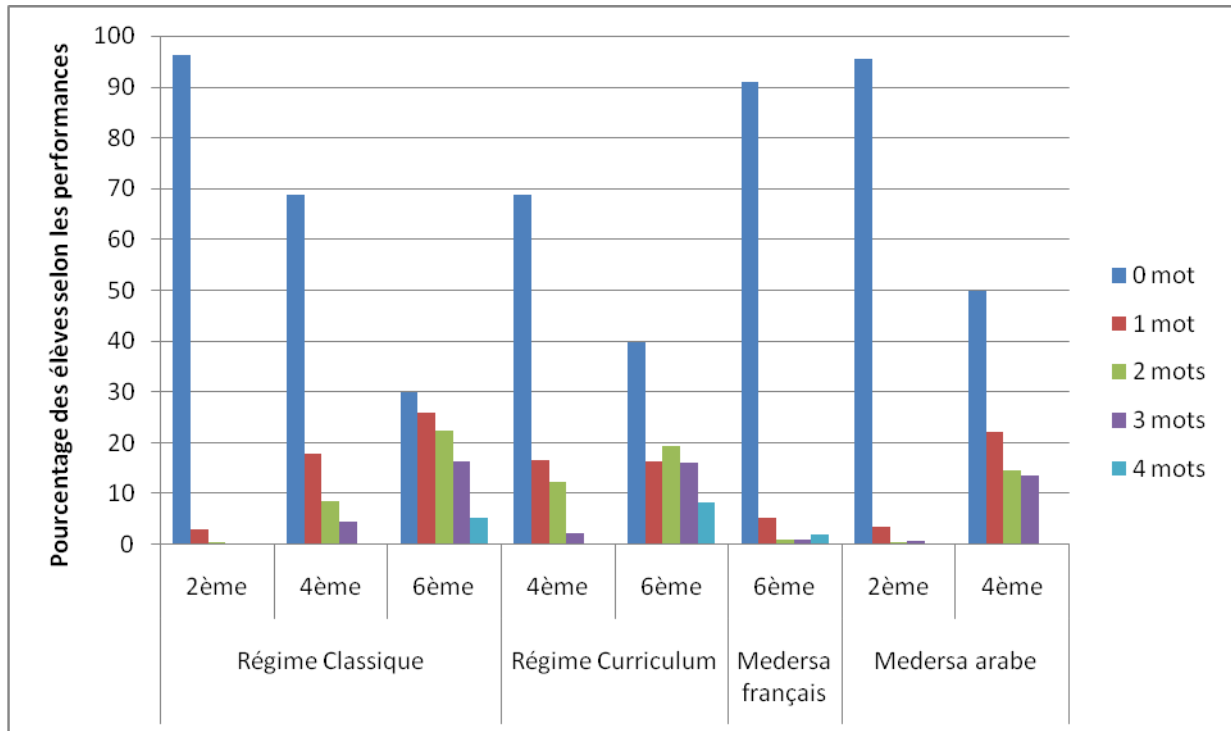
Dans les classes de 4<sup>ème</sup> année, la proportion des élèves qui sont parvenus à écrire la totalité des mots de la dictée est seulement de 2,2% dans les écoles curriculum et 4,6% dans les écoles classiques. En dépit d'une situation d'ensemble de faiblesse généralisée, les élèves des écoles classiques semblent faire relativement mieux que leurs homologues des écoles curriculums.

Il n'est pas surprenant de constater qu'un seul élève de la 2<sup>ème</sup> année soit parvenu à écrire la totalité des mots si l'on se réfère aux résultats antérieurs obtenus par les élèves de ce sous groupe aux différents sous-tests. En revanche, la préoccupation réside dans le fait que les résultats sont également très faibles dans les classes de 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années.

Au niveau des medersas (en arabe), les résultats laissent apparaître un pourcentage élevé (plus de 95,5%) d'élèves n'ayant pu écrire aucun mot correctement pour les classes de 2<sup>ème</sup> année. Cependant, en 4<sup>ème</sup> année, on constate que ce taux est un peu plus faible (49,8%). Les élèves

de ce niveau d'études ont pu se démarquer de ceux de la 2<sup>ème</sup> année comme l'illustre le graphique suivant.

**Graphique 7: Proportion d'élèves par nombre de mots correctement écrits**



**Tableau 23: Scores moyens de mots correctement écrits par type d'écoles, année d'étude et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	170	0,06	-0,01	0,12
		Fille	170	0,04	-0,02	0,10
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	200	0,37	0,15	0,59
		Fille	172	0,37	0,16	0,58
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	1,56	1,21	1,90
		Fille	152	1,18	0,84	1,51
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	191	0,62	0,23	1,02
		Fille	181	0,37	0,15	0,59
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	212	1,41	0,95	1,87
		Fille	176	1,13	0,41	1,84
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	218	0,14	-0,07	0,35
		Fille	92	0,25	-0,13	0,62
Medersa (arabe)	2 <sup>ème</sup>	Garçon	270	0,06	0,03	0,10
		Fille	174	0,06	0,01	0,12
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	273	1,06	0,93	1,19
		Fille	153	0,67	0,51	0,83

Pour la dictée de phrase, des progrès sont notables de la 2<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année d'étude dans tous les types d'écoles. Les medersas se distinguent des deux autres types d'écoles par des résultats significativement plus faibles. Les filles et les garçons ne diffèrent pas, sauf dans les classes de 6<sup>ème</sup> année d'école classique où les filles font plus d'erreur en dictée que les garçons.

Une autre dimension de la dictée concerne le respect du sens conventionnel de l'écriture. Dans le cas de la présente évaluation, les conventions retenues réfèrent au nombre d'espaces évidents entre les mots, à l'écriture respectant le sens gauche droite et à la majuscule au début d'une phrase. Les conventions demeurent les mêmes, quel que soit le niveau considéré. Les élèves sont notés sur le respect de 6 de ces conventions et les scores attribués vont donc de 0 à 6 points (voir tableau ci-dessous).

**Tableau 24: Pourcentage d'élèves selon le niveau de respect des conventions d'écriture (6 points) présenté par type d'écoles et par année d'étude.**

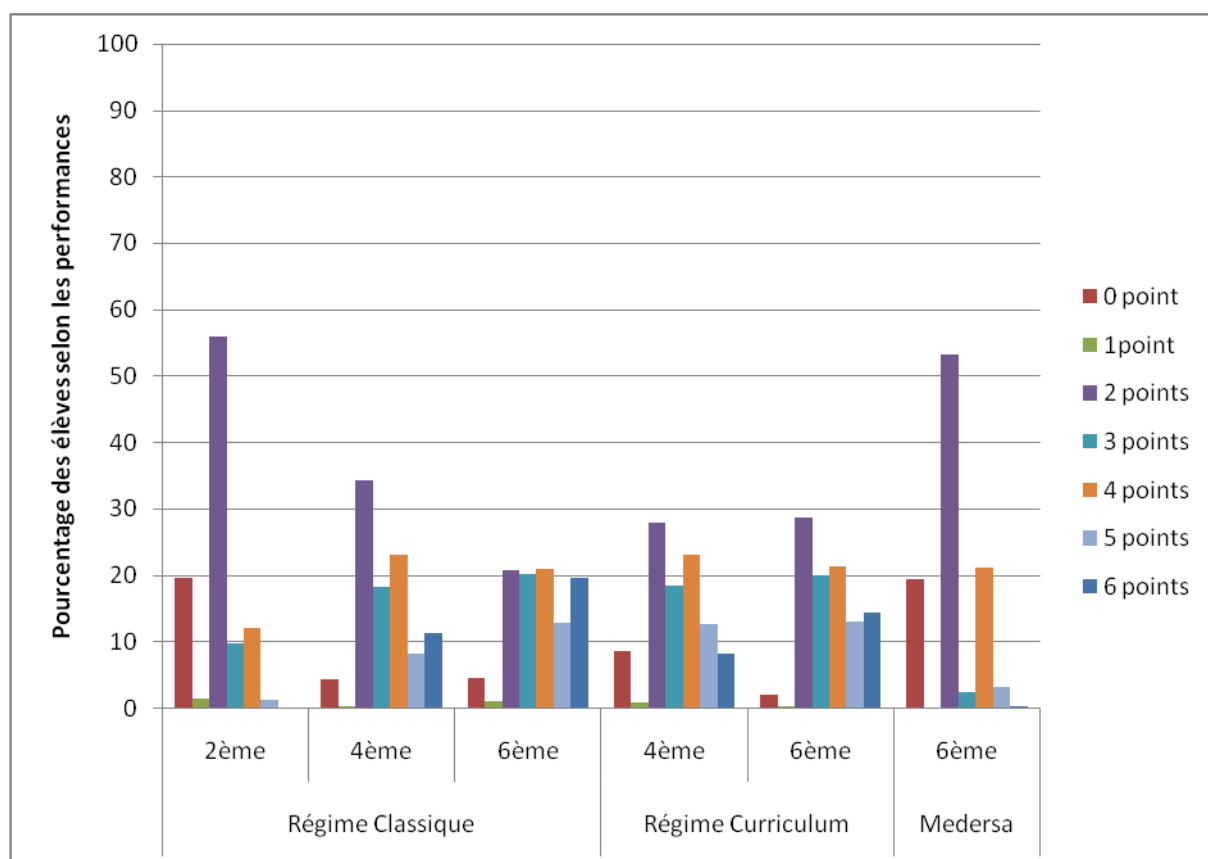
Type d'écoles	Année d'étude	Score sur les conventions (6 points)							Total
		0	1	2	3	4	5	6	
Régime Classique	2 <sup>ème</sup>	19,7%	1,5%	55,9%	9,7%	12,1%	1,2%	0%	100%
	4 <sup>ème</sup>	4,3%	0,3%	34,4%	18,3%	23,1%	8,3%	11,3%	100%
	6 <sup>ème</sup>	4,5%	1,1%	20,7%	20,2%	21%	12,8%	19,7%	100%
Régime Curriculum	4 <sup>ème</sup>	8,6%	0,8%	28%	18,5%	23,1%	12,6%	8,3%	100%
	6 <sup>ème</sup>	2%	0,3%	28,8%	20,1%	21,4%	13%	14,5%	100%
Medersa	6 <sup>ème</sup>	19,5%	0%	53,3%	2,5%	21,2%	3,1%	0,3%	100%

Les résultats montrent que la majorité des élèves ont obtenu 2 points sur 6, quels que soient le régime et le niveau d'étude. A l'exception des medersas, les élèves des classes de 6<sup>ème</sup> année se démarquent des autres. Ils sont 19,7% dans les écoles classiques et 14,5% dans les écoles curriculums à respecter toutes les conventions liées à l'écriture d'une phrase. Le fait qu'ils soient en avance sur les autres, par rapport au respect des conventions, pourrait être lié à un séjour plus long dans le système. On pourrait faire la supposition qu'ils seraient capables de maîtriser l'ensemble des signes conventionnels de la lecture écriture pour les avoir revus toute la durée de leur scolarité (6 ans pour ceux d'entre eux qui n'ont connu aucun redoublement). A l'évidence, tel n'est pas le cas, en ce qui concerne les élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année et dans une certaine mesure ceux des classes de 4<sup>ème</sup> année.

Par rapport à d'autres sous-tests, le constat général est que la proportion des élèves n'ayant respecté aucune des conventions, reste relativement faible à ce niveau.

Le graphique 8 ci-dessous est une illustration des scores sur les conventions (6 points) par type d'écoles et par année d'étude.

**Graphique 8: Scores sur les conventions (6 points).**



**Tableau 25: Scores moyens des conventions d'écriture par type d'écoles, année d'étude et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	170	2,16	1,80	2,51
		Fille	170	1,95	1,63	2,28
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	200	3,34	2,85	3,84
		Fille	172	3,05	2,68	3,41
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	3,62	3,07	4,16
		Fille	153	3,63	3,30	3,95
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	191	3,34	2,95	3,72
		Fille	181	2,67	2,09	3,24
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	213	3,70	3,08	4,32
		Fille	180	3,44	2,61	4,27
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	241	2,27	1,96	2,59
		Fille	112	1,95	1,62	2,29

Dans les écoles curriculum et medersas, les garçons ont une connaissance des conventions écrites significativement meilleure que les filles en 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année respectivement. Par ailleurs, les élèves des medersas montrent une moins bonne maîtrise de ces principes de l'écriture que ceux des écoles curriculums et classiques.

**Tableau 26: Scores moyens de lettres correctement écrites par type d'écoles, niveau d'études et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	170	2,34	2,04	2,64
		Fille	170	2,05	1,73	2,36
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	200	4,55	3,48	5,61
		Fille	172	4,17	3,32	5,02
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	9,04	7,62	10,47
		Fille	152	7,72	6,34	9,09
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	191	5,37	3,90	6,83
		Fille	181	3,87	2,66	5,07
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	212	8,64	6,66	10,63
		Fille	176	7,44	4,50	10,37
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	218	3,02	2,18	3,85
		Fille	92	3,12	2,00	4,23

L'analyse de l'écriture d'une phrase complète révèle que les élèves des écoles medersas écrivent significativement moins de lettres correctement que les élèves des écoles curriculum et classiques. Dans tous les types d'écoles, en dépit d'un progrès significatif entre la 2<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> année, les élèves les filles des écoles curriculums sont significativement moins performantes que les garçons en 4<sup>ème</sup> année.

#### **4.3.8. Ecriture des mots inventés**

La section 8 de l'instrument EGRA, « Ecriture de mots inventés », évalue la maîtrise du principe alphabétique chez les élèves testés en mesurant les capacités de segmentation phonémique des élèves, ainsi que la discrimination et l'assemblage des phonèmes. Elle est administrée en présentant 4 mots inventés que l'élève doit écrire l'un après l'autre.

**Tableau 27: Pourcentage d'élèves pour chaque nombre de mots inventés correctement écrits selon le type d'écoles et l'année d'étude.**

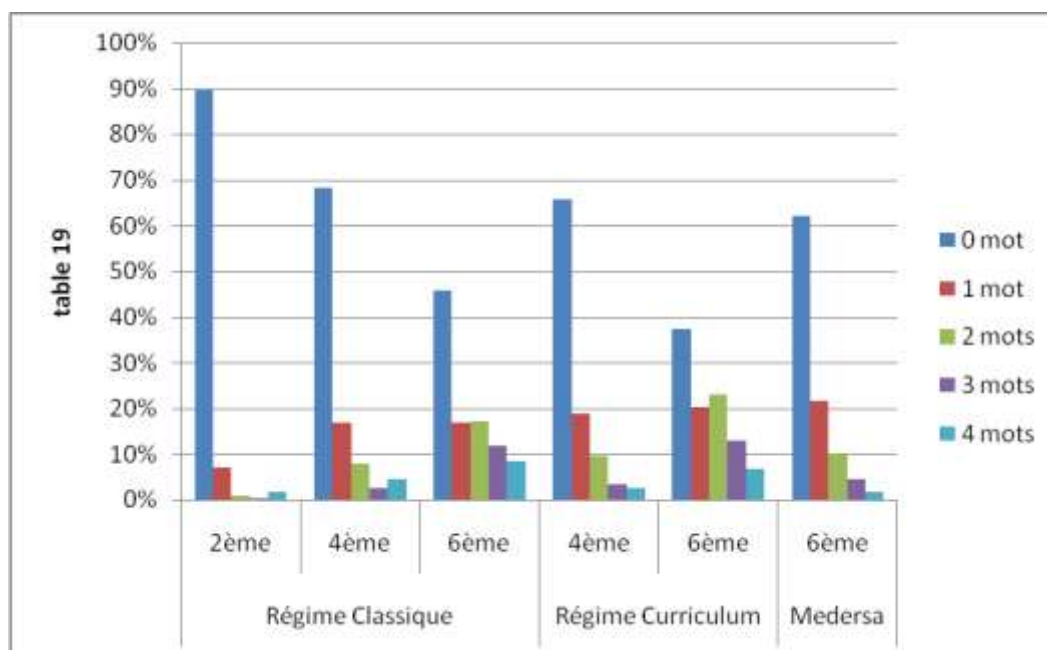
Type d'écoles	Année d'étude	Nombre total de mots inventés écrits correctement					Total
		0	1	2	3	4	
Régime Classique	2 <sup>ème</sup>	90%	7,1%	0,9%	0,3%	1,7%	100%
	4 <sup>ème</sup>	68,3%	16,8%	7,9%	2,4%	4,6%	100%
	6 <sup>ème</sup>	45,8%	16,8%	17,1%	11,9%	8,4%	100%
Régime Curriculum	4 <sup>ème</sup>	65,7%	18,9%	9,6%	3,5%	2,4%	100%
	6 <sup>ème</sup>	37,3%	20,1%	23,1%	12,9%	6,7%	100%
Medersa	6 <sup>ème</sup>	62,2%	21,6%	10,1%	4,4%	1,7%	100%

Il convient de faire remarquer que la proportion des élèves n'ayant pu écrire correctement aucun mot de la dictée, est assez élevée à tous les niveaux. Elle est de 67,6%, 51,2% et 62,2% respectivement pour les écoles classiques, curriculums et medersas. En dépit de ces résultats faibles, les difficultés ressenties s'amenuisent avec les années d'études, exception faite des medersas.

Le niveau de performance des élèves apparaît non satisfaisant dans la mesure où la proportion de ceux ayant pu écrire correctement les quatre mots de la section « Mots inventés », ne dépasse pas 8,4%, quel que soit le niveau d'études considéré.

Le graphique ci-dessous est une illustration des résultats des mots inventés correctement écrits par type d'écoles et par niveau d'études.

**Graphique 9: Proportion d'élèves selon le nombre de mots inventés correctement écrits.**



**Tableau 28: Scores moyens de mots inventés correctement écrits par année d'étude et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	2 <sup>ème</sup>	Garçon	175	0,19	0,04	0,34
		Fille	175	0,15	0,02	0,28
	4 <sup>ème</sup>	Garçon	197	0,44	0,17	0,72
		Fille	172	0,41	0,20	0,61
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	218	1,32	0,78	1,86
		Fille	151	0,79	0,31	1,27
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	194	0,72	0,36	1,09
		Fille	182	0,47	0,29	0,65
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	210	1,35	1,08	1,61
		Fille	179	1,19	0,78	1,60
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	205	0,48	0,29	0,67
		Fille	91	0,50	0,15	0,85

Pour la dictée de mots inventés, les écoles medersas sont également moins performantes que les écoles curriculums et classiques en 6<sup>ème</sup> année. Bien qu'il n'y ait aucune différence entre filles et garçons, les garçons des écoles curriculum parviennent à écrire plus de mots inventés correctement que ceux des écoles classiques en 4<sup>ème</sup> année. Les résultats de cette section, tout comme ceux des sections précédentes, attestent que les compétences susceptibles d'être développées en lecture écriture dans les classes du premier cycle de l'enseignement fondamental sont loin d'être atteintes.

Néanmoins, les scores progressent d'une année sur l'autre.

#### **4.3.9. Maze**

La dernière section de l'instrument EGRA, le « MAZE », est un test de compréhension utilisé en 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année uniquement. Les élèves doivent lire un texte silencieusement et choisir un des mots présenté permettant de compléter correctement chaque phrase.



**Tableau 29: Groupement des élèves par nombre de réponses correctes à la tâche Maze présenté par type d'écoles et année d'étude.**

Type d'écoles	Année d'études	Aucune réponse correcte	De 1 à 4 réponses correctes	De 5 à 7 réponses correctes	8 réponses correctes et plus	Total
Régime Classique	4 <sup>ème</sup>	13,2%	77,4%	9,5%	0%	100%
	6 <sup>ème</sup>	7,4%	79%	11,7%	1,9%	100%
Régime Curriculum	4 <sup>ème</sup>	9,6%	82,2%	8%	0,2%	100%
	6 <sup>ème</sup>	5,3%	74,8%	18,6%	1,3%	100%
Medersa	6 <sup>ème</sup>	14,7%	77,1%	8,2%	0%	100%

Les résultats présentés dans le Tableau 29 indiquent que la quasi totalité des élèves ne sont parvenus en à correctement choisir plus de 4 mots présentés sur 10 durant les trois minutes imparties: 90,6% en 4<sup>ème</sup> année et 86,4% en 6<sup>ème</sup> année pour les écoles à régime classique ; 91,8% en 4<sup>ème</sup> année et 80,1% en 6<sup>ème</sup> année pour les écoles à régime curriculum ; et 91,8% en 6<sup>ème</sup> année pour les écoles medersas. En 6<sup>ème</sup> année, quelque soit le type d'écoles, les apprenants éprouvent une très grande difficulté de compréhension d'un texte lu.

**Tableau 30: Scores moyens de réponses correctes par type d'écoles, par année d'étude et par genre.**

Type d'écoles	Année d'études	Genre de l'élève	Effectifs	Moyenne	Intervalle de confiance (95%)	
					Inférieure	Supérieure
Régime "Classique"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	212	2,47	2,16	2,78
		Fille	190	2,54	2,18	2,90
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	223	2,85	2,43	3,28
		Fille	153	2,87	2,61	3,12
Régime "Curriculum"	4 <sup>ème</sup>	Garçon	217	2,60	2,36	2,85
		Fille	198	2,10	1,58	2,62
	6 <sup>ème</sup>	Garçon	213	3,05	2,56	3,55
		Fille	180	2,74	2,35	3,13
Medersa (français)	6 <sup>ème</sup>	Garçon	241	2,16	1,86	2,47
		Fille	112	2,11	1,69	2,53

La compréhension écrite évaluée par le « texte à trou » Maze, ne laisse pas apparaître de différences de performance statistiquement significatives entre filles et garçons sauf pour la 4<sup>ème</sup> année d'école curriculum où les garçons sont meilleurs. En français, les écoles medersas montrent des scores de compréhension moindre que les autres types d'écoles. Les élèves semblent néanmoins progresser, au vu de l'amélioration des performances de la 2<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année.

## 5. Analyse des corrélations entre les sous-tests

Cette section examine la corrélation entre les différentes compétences et sous-tests évalué pour l'ensemble des élèves. Le coefficient de Pearson a été utilisé pour apprécier le niveau de corrélation entre les différentes compétences.

**Tableau 31: Corrélations entre les sous-tests d'EGRA d'instrument pour les 2èmes et 4èmes années.**

SECTION / COMPÉTENCE	S1 - Son initial	S2 - Graphème s	S3 - Mots familiers	S4 - Mots inventés	S5 - Lecture texte	S5b - Compréhensio n texte	S6 - Compréhensio n à l'Audition	S7 - Globale
S2 - Graphèmes - Nombre de réponses correctes	0,638* *							
S3 - Nombre total de mots familiers lus correctement en une minute	0,566* *	0,833**						
S4 - Nombre total de mots inventés lus correctement en une minute	0,528* *	0,792**	0,942**					
S5 - Mots lus correctement au total en une minute	0,523* *	0,796**	0,904**	0,883**				
S5b - Nombre total de réponses correctes aux questions de compréhension	0,346* *	0,528**	0,672**	0,670**	0,704* *			
S6 - Pourcentage de réponses correctes - Compréhension à l'Audition	0,401* *	0,499**	0,452**	0,407**	0,444* *	0,418**		
S7 - Score global sur la Dictée (sur 15 (2e et 4e) ou 18 (6e) points)	0,562* *	0,713**	0,743**	0,703**	0,724* *	0,519**	0,407**	
S8 - Nombre total de mots inventés écrits correctement	0,352* *	0,535**	0,584**	0,580**	0,550* *	0,488**	0,322**	0,533**

\*\* p < 0.01.

De façon générale, on observe une corrélation entre les différents sous-tests de l'outil EGRA. Les meilleurs élèves sont les mêmes d'un test à l'autre. Ce constat tend à montrer tout d'abord un lien entre les différentes compétences en lecture. L'existence de relation positive (significative au seuil de 0,01) entre les compétences indique que le niveau de réussite en lecture ne saurait se construire véritablement en dehors d'une maîtrise de l'ensemble des compétences de base. L'exercice qui consiste à donner une réponse correcte à une question qui renvoie à un texte, est mieux réussi, d'autant plus que le contenu de celui-ci est compris par l'élève.

## 6. Les résultats aux tests en fonction de certaines variables liées à l'environnement familial de l'élève

Cette section analyse les performances moyennes en fonction des variables mesurées, liées à l'environnement familial de l'élève. Ces variables sont susceptibles d'affecter la qualité de l'apprentissage dans les classes et de créer des différences dans les acquis scolaires.

### 6.1. La fréquentation du jardin d'enfants

Les résultats de l'étude montrent que tous les élèves n'ont pas fréquenté un jardin d'enfants avant d'être scolarisés. Dans les écoles classiques, environ 9% des élèves ont déclaré avoir fréquenté un jardin d'enfants contre 14% et 6% respectivement dans les écoles appliquant le nouveau curriculum et les écoles medersas. Les résultats de l'étude indiquent que la fréquentation du jardin d'enfants discrimine les élèves, comme indiqué dans le tableau suivant.

**Tableau 32: Différences de compétences en lecture en fonction de la fréquentation ou non du jardin d'enfants.**

Nature des différences selon les compétences						
<i>Jardin d'enfants fréquenté – Différence significative ?</i>						
Régime	Année	Son Initial	Graphème	Mots Familiers	Mots inventés	Mots du Texte
Classique	2 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	ns
	4 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	ns
	6 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	ns
Curriculum	4 <sup>ème</sup>	ns	ns	ns	ns	ns
	6 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	*
Medersas	6 <sup>ème</sup>	ns (-)	ns	ns	ns	* (-)

\* = différence significative ( $p < 0,05$ ) ; ns = non significative ; (-) = coefficient négatif<sup>11</sup>

La discrimination est apparente au niveau de presque toutes les compétences présentées dans le tableau, notamment en ce qui concerne les élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année des écoles classiques.

La fréquentation du jardin d'enfants ne crée pas de différence statistiquement significative dans les acquis des élèves de 4<sup>ème</sup> année des écoles curriculums et des classes de 6<sup>ème</sup> année des medersas, hormis en lecture de texte pour ces derniers. Dans les écoles appliquant le nouveau curriculum, des différences significatives sont notables pour toutes les tâches de lecture chez les élèves de 6<sup>ème</sup> année ayant et ceux n'ayant pas fréquenté le jardin d'enfant.

<sup>11</sup> Le signe négatif indique que la moyenne d'un enfant ayant répondu "oui" à cette question (*Jardin d'enfants fréquenté ?*), était inférieure à celle d'un enfant ayant répondu "non".

C'est également le cas de tous les élèves des écoles classiques où la fréquentation du jardin d'enfant est particulièrement significative pour les tâches de décodage (segmentation du son initial et lecture de graphèmes)

### ***6.2. La possession d'un manuel de lecture***

Il est souhaitable que tous les élèves puissent disposer d'un manuel de lecture pour renforcer leurs compétences en lecture. La réalité montre que de nombreux enfants ne possèdent aucun manuel de lecture.

La proportion d'élèves qui ont affirmé disposer d'un manuel de lecture dans les écoles classiques représente 25%, 53% et 65% respectivement des classes de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année. Dans les écoles appliquant le nouveau curriculum, cette proportion est de 45% pour les classes de 4<sup>ème</sup> année et 68% pour les classes de 6<sup>ème</sup> année. Ces résultats attestent que les niveaux de possession d'un manuel sont assez proches dans les deux types d'écoles.

S'agissant des élèves des medersas, aucune indication n'a été fournie par rapport à cette situation. Les élèves de ces écoles disposeraient par contre d'autres livres à la maison, si l'on se réfère à leurs déclarations (30%). Dans les écoles classiques, la proportion des élèves qui ont affirmé disposer d'autres livres à la maison s'établit à 14%, 27% et 44% respectivement pour les classes de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année. Dans les écoles appliquant le nouveau curriculum, elle est de 28% pour les élèves des classes de 4<sup>ème</sup> année et 46% pour ceux des classes de 6<sup>ème</sup> année. Dans quelle mesure les disparités liées à la possession de manuels de lecture et d'autres livres discriminent-ils les élèves ? Le tableau suivant présente des indications dans ce sens.

**Tableau 33: Différences de compétences en lecture en fonction de la possession ou non d'un manuel de lecture.**

Nature des différences selon les compétences						
<i>L'élève dispose de manuel scolaire – Différence significative ?</i>						
Régime	Année	Son Initial	Graphème	Mots Familiers	Mots inventés	Mots du Texte
Classique	2 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	ns
	4 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	*
	6 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	*
Curriculum	4 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	*
	6 <sup>ème</sup>	ns (-)	ns	*	*	*
Medersas	6 <sup>ème</sup>	ns	ns (-)	ns	ns	ns
<i>L'élève dispose d'autres livres à la maison – Différence significative ?</i>						
Régime	Année	Son Initial	Graphème	Mots Familiers	Mots inventés	Mots du Texte
Classique	2 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	ns
	4 <sup>ème</sup>	*	*	ns	*	ns
	6 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	ns
Curriculum	4 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	ns
	6 <sup>ème</sup>	ns	ns	ns	*	*
Medersas	6 <sup>ème</sup>	ns	ns	ns	ns	ns

\* = différence significative ( $p < 0,05$ ) ; ns = non significative ; (-) = coefficient négatif

A l'exception des élèves de 6<sup>ème</sup> année des medersas la possession du manuel de lecture discrimine fortement le niveau d'apprentissage des élèves. Les élèves qui ont affirmé disposer du manuel de lecture se sont significativement distingués des autres qui n'en possèdent pas. Compte tenu de ces résultats probants, il est souhaitable que tous les élèves des classes du premier cycle de l'enseignement fondamental puissent disposer du manuel de lecture, quel que soit le type d'écoles fréquenté, afin de leur permettre de poursuivre les activités de lecture à la maison.

### 6.3. Le français est parlé en famille

Les données collectées auprès des enfants montrent que certains élèves bénéficient de l'avantage de résider dans un milieu familial où le français est parlé à la maison. La proportion d'élèves qui jouissent de cet avantage varie d'un type d'écoles à l'autre. Ils sont 8%, 15% et 30% respectivement dans les classes de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année des écoles classiques à affirmer vivre dans un environnement familial parlant le français. Ces proportions passent à 15% et 32% respectivement pour les classes de 4<sup>ème</sup> année et 6<sup>ème</sup> année des écoles appliquant le nouveau curriculum contre 28% pour les élèves des classes de 6<sup>ème</sup> année des medersas.

**Tableau 34: Différences de compétences en lecture en fonction de la langue parlée en famille (français ou autre).**

Nature des différences selon les compétences						
<i>Le français est parlé à la maison ( Différence significative ?)</i>						
Régime	Année	Son Initial	Graphème	Mots Familiers	Mots inventés	Mots du Texte
Classique	2 <sup>ème</sup>	*	*	ns	*	ns
	4 <sup>ème</sup>	*	ns	ns	ns	ns
	6 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	*
Curriculum	4 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	ns
	6 <sup>ème</sup>	*	ns	ns	ns	*
Medersas	6 <sup>ème</sup>	*	ns	ns	ns	ns

\* = différence significative ( $p < 0,05$ ) ; ns = non significative ; (-) = coefficient négatif

Quelque soit le type d'écoles et le niveau d'étude considéré, les élèves qui ont attesté que le français est parlé dans leur environnement familial réalisent de meilleures performances que les autres, particulièrement en conscience phonémique mais dans de nombreuses autres tâches de lecture aussi. Cette variable discrimine donc les enfants. Les bénéfices tirés de l'usage du français en famille se prolongent dans les classes au point de créer des différences de performance entre les élèves.

### 6.4. Quelqu'un de l'environnement familial de l'élève sait lire

Les élèves se sont prononcés par rapport à la question de savoir s'il existe des personnes dans leur famille qui savent lire, autre qu'eux-mêmes. Les résultats de l'enquête montrent que certains enfants bénéficient de cette opportunité ; il existerait dans leur famille d'autres personnes qui disposeraient de compétences en lecture-écriture. La proportion des enfants qui ont déclaré être dans ce cas varie d'un type d'écoles à l'autre : 28%, 26%, 20% respectivement pour les classes de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année d'école classique, 16% et 19% pour les classes de 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année d'école appliquant le nouveau curriculum, 16% pour les classes de 6<sup>ème</sup> année des écoles medersas.

**Tableau 35: Différences de compétences en lecture en fonction de la présence ou non d'un membre de la famille de l'élève sachant lire.**

Nature des différences selon les compétences						
<i>Quelqu'un d'autre sait lire à la maison – Différence significative ?</i>						
Régime	Année	Son Initial	Graphème	Mots Familiers	Mots inventés	Mots du Texte
Classique	2 <sup>ème</sup>	ns	*	*	ns	ns
	4 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	ns
	6 <sup>ème</sup>	ns	*	*	*	*
Curriculum	4 <sup>ème</sup>	ns	ns (-)	ns	ns (-)	ns (-)
	6 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	*
Medersas	6 <sup>ème</sup>	ns	ns	*	*	*

\* = différence significative ( $p < 0,05$ ) ; ns = non significative ; (-) = coefficient négatif

Pour tous les types d'écoles, la présence d'un adulte sachant lire dans l'environnement de l'enfant affecte les acquisitions de l'élève. C'est particulièrement le cas pour la connaissance des graphèmes dans les écoles classiques, pour la lecture de mots et de texte dans les medersas et pour la segmentation du son initial, la connaissance des graphèmes et la fluence en lecture pour les écoles curriculums en 6<sup>ème</sup> année, alors que ce facteur ne semble pas affecter les élèves de 4<sup>ème</sup> année.

### **6.5. L'indice socio économique des familles**

Il a été demandé aux enfants de dire de quels biens disposent leur famille (radio, TV, frigo, moto, source de lumière, etc.). Les biens énumérés, environ une dizaine, ont été agrégés pour créer une nouvelle variable (indice socio économique) variant entre une fourchette de 0 (pour les élèves dont les familles ne disposent d'aucun bien énuméré) à 10 (pour ceux dont les familles disposent de l'ensemble).

**Tableau 36: Corrélations entre les compétences en lecture et l'indice socio économique.**

Régime	Année	Son Initial	Graphème	Mots Familiers	Mots inventés	Mots du Texte
Classique	2 <sup>ème</sup>	ns	*	ns	ns	ns
	4 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	ns
	6 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	ns
Curriculum	4 <sup>ème</sup>	ns	ns	ns	ns	ns
	6 <sup>ème</sup>	*	ns	*	ns	*
Medersas	6 <sup>ème</sup>	ns (-)	*	ns	ns	ns

\* = différence significative ( $p < 0,05$ ) ; ns = non significative ; (-) = coefficient négatif

Une première lecture du tableau indique que l'indice économique ne discrimine pas les élèves de 4<sup>ème</sup> année des écoles curriculum. Par contre, l'effet de cette variable est présent pour tous les autres élèves, en lecture de graphèmes particulièrement et pour la conscience phonémique en majorité. Dans les écoles appliquant le nouveau curriculum, elle affecte les acquis dans la maîtrise des mots familiers et des la fluence en lecture de texte en 6<sup>ème</sup> année.

En dépit des effets mitigés observés par rapport à cette variable, les résultats permettent d'attester de façon générale que le niveau socio économique des familles crée des différences de performance entre les élèves.

### **6.6. Les devoirs à la maison**

A la question de savoir si l'enseignant donne des devoirs à faire à la maison, les réponses des élèves divergent. Dans les écoles classiques, 27%, 62% et 86% respectivement des élèves des classes de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année ont répondu par l'affirmative. Cette proportion s'établit à 65% et 80% respectivement pour les élèves des classes de 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année des écoles appliquant le nouveau curriculum contre 75% pour les classes de 6<sup>ème</sup> année des medersas.

Au regard de ces chiffres, on réalise sur la base des déclarations des enfants, que les enseignants, donnent des devoirs à faire à la maison dans des proportions différentes.



**Tableau 37: Différences de compétences en lecture en fonction de l'attribution de devoirs à faire à la maison ou non.**

Nature des différences selon les compétences						
<i>L'enseignant donne des devoirs à faire à la maison – Différence significative ?</i>						
Régime	Année	Son Initial	Graphème	Mots Familiers	Mots inventés	Mots du Texte
Classique	2 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	*
	4 <sup>ème</sup>	*	*	ns	ns	*
	6 <sup>ème</sup>	ns	ns (-)	ns (-)	ns (-)	ns (-)
Curriculum	4 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	*
	6 <sup>ème</sup>	ns	ns	ns	ns	ns
Medersas	6 <sup>ème</sup>	*	*	*	*	ns

\* = différence significative ( $p < 0,05$ ) ; ns = non significative ; (-) = coefficient négatif

Lorsque l'enseignant donne des devoirs à faire à la maison, les rendements scolaires des élèves s'améliorent significativement, sauf chez les élèves de 6<sup>ème</sup> année suivant le régime curriculum et classique. Les devoirs à la maison affectent largement les élèves des medersas et en 2<sup>ème</sup> année d'école classique.

Dans la mesure où cette activité est susceptible de produire des effets convergents à celles menées en classe, il est important que les enseignants donnent des devoirs à faire à domicile.

### 6.7. Le redoublement

Le niveau de redoublement dans les classes varie d'un type d'écoles à l'autre. Il est plus prononcé dans les écoles classiques avec 6,8%, 11,4% et 17,3% respectivement pour les élèves des classes de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année contre 9,2% et 14,5% des élèves de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année des écoles appliquant le nouveau curriculum. Le redoublement apparaît plus faible dans les medersas avec 4,5% des élèves.

Dans quelle mesure le phénomène affecte-t-il les acquisitions des élèves ?

Pour répondre à cette interrogation, il n'a pas été jugé utile de présenter à ce niveau le tableau de signification des différences entre groupes. Les élèves qui redoublent la classe au moment de l'enquête ne se différencient pas de leurs camarades nouvellement promus.

Le redoublement n'affecte donc pas les acquisitions scolaires de manière significative dans les apprentissages en lecture –écriture au premier cycle de l'enseignement fondamental.

Cette situation pose un problème qu'il convient de surmonter rapidement pour accroître les possibilités d'accueil des structures scolaires au premier cycle de l'enseignement fondamental.

En résumé, différents facteurs environnementaux affectent la performance en lecture des élèves. Les enfants qui peuvent parler français à la maison réussissent mieux dans toutes les compétences de lecture évaluées que les enfants qui n'ont pas cette opportunité. La possession d'un livre de lecture est une autre caractéristique des enfants les meilleurs pour presque tous les niveaux pour celles réclamant de bonnes capacités de décodage comme pour la lecture de mots et la fluence. Dans tous les types d'écoles classiques et curriculum, la présence d'un adulte alphabétisé à la maison est également un facteur améliorant, particulièrement pour les compétences de bases (lecture de graphème et conscience phonémique). Les enfants les meilleurs dans toutes les tâches sont aussi ceux dont l'enseignant donne des devoirs à la maison et ce particulièrement chez les enfants de 2<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> année, mais aussi chez les enfants en 6<sup>ème</sup> année d'école medersas. La fréquentation d'un jardin d'enfant semble également cruciale pour le développement des capacités de lecture chez les plus jeunes, puisque les enfants n'y ayant pas été ont des compétences moindres que les autres particulièrement dans les tâches qui requièrent de bonnes capacités de décodage. Il est également notable que plus l'indice socio-économique est élevé, meilleur est le score de l'élève de 6<sup>ème</sup> en école classique et curriculum pour toutes les tâches considérées et pour les plus basiques chez les enfants plus jeunes (lecture de graphèmes).

## 7. Discussion des résultats

Il est important que les résultats de cette évaluation, la première du genre au Mali sur des préoccupations à la fois nationales et internationales, puissent faire l'objet de discussions et de recommandations pour apporter tout l'éclairage nécessaire à la poursuite des engagements liés à l'atteinte des objectifs du millénaire en matière d'éducation (une éducation de qualité pour tous à l'horizon 2015).

Si les problèmes d'éducation en général ont tendance à être d'abord perçus par les gouvernements comme relevant de la souveraineté nationale des Etats, il est de plus en plus souhaitable que les initiatives visant la promotion de l'éducation des enfants puissent s'insérer dans le cadre actuel de la globalisation de l'économie. Il est établi que l'éducation que reçoit tout individu est susceptible, d'une part, d'apporter un gain d'abord pour lui en termes de productivité et, d'autre part, de contribuer au développement de la société toute entière.

Les innovations pédagogiques mises en œuvre jusqu'ici par le Mali pour renforcer les compétences de lecture chez les enfants, n'ont pas fixé de point de référence par rapport à celles-ci. A priori, les pratiques courantes pour apprécier les compétences de lecture dans les classes ont souvent pris l'allure de considérations générales fondées plus sur des résultats moyens qui amalgament plusieurs niveaux de compétences (faibles, moyens et élevés).

En matière d'évaluation des compétences en lecture, il existe quelques normes internationales qui peuvent être utiles de considérer. Les résultats de recherches menées dans ce cadre indiquent que la vitesse de lecture nécessaire pour comprendre et mémoriser un texte se situe entre 45 et 60 mots par minute<sup>12</sup>. En effet, il a été observé, par exemple que, seulement 1/4 des élèves de 6<sup>ème</sup> année des écoles classiques et des écoles curriculum parviennent à lire correctement 50 mots par minute. Il est à remarquer, sans avoir la prétention de faire des comparaisons avec des points de référence internationaux, que la moyenne atteinte par les élèves de 6<sup>ème</sup> année au Mali est de 25 mots par minute. Cette moyenne est plus proche des points de référence utilisés en fin de 1<sup>ère</sup> année dans de nombreux pays.

Sur la base de cette considération, il est évident que les résultats atteints par la plupart des élèves en lecture-écriture, dans le cadre de cette évaluation, incitent à plus d'interrogations sur les pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants en matière de didactique de la lecture.

La situation demeure préoccupante et montre dans une certaine mesure l'ampleur des ressources à mobiliser pour relever le niveau des élèves dans une discipline aussi fondamentale que la lecture – écriture.

Ces constats interpellent certainement quant à l'ambition d'assurer une éducation de base de qualité pour tous, comme préconisé dans les programmes d'éducation en cours dans le pays. De nombreux spécialistes de l'éducation affirment que la compétence en lecture est le fondement de la réussite scolaire car les jeunes qui possèdent un niveau de compétence élevé en lecture sont susceptibles d'obtenir un diplôme d'études post-secondaires.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> H. Abadzi (2006). *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington, DC : La Banque mondiale.

<sup>13</sup> Statistiques Canada, (2006), *Liens entre la capacité en lecture et les résultats éducationnels*

Les difficultés liées à l'acquisition des compétences de lecture chez les élèves sont assez diverses. Au niveau de chacun des sous-tests de l'outil EGRA, les compétences souhaitées sont loin d'être acquises. Dans les classes de 2<sup>ème</sup> année, la plupart des élèves ne parvenant pas à lire un mot ou une lettre des sous-tests et ont été arrêtés en cours d'administration de l'outil. La proportion des élèves confrontés à ce genre de difficulté s'est fortement accrue d'un sous-test à l'autre (29,4% en connaissance des graphèmes, 79,8% en lecture de mots familiers, 92,5% en lecture de mots inventés et 93,7% en lecture de texte). On en déduit que la quasi-totalité des élèves de fin de 2<sup>ème</sup> année ne savent pas lire.

Pour les classes de 4<sup>ème</sup> année d'école classique, la proportion des élèves arrêtés est passée successivement de 8,4% en connaissance des graphèmes, 40,7% en lecture de mots familiers, 58,1% en lecture de texte à 61,5% en lecture de mots inventés.

On observe la même progression pour les élèves de 4<sup>ème</sup> année des écoles curriculums avec 10,4% en connaissance des graphèmes, 45,3% en lecture de mots familiers, 64,1% en lecture de mots inventés et 68,4% en lecture de texte.

La proportion des élèves de 6<sup>ème</sup> année qui ont subi les cas d'interruption a évolué avec la complexité de la tâche dans des proportions plus modérées (1% et 0,5% en connaissance des graphèmes, respectivement dans les écoles classiques et curriculum ; 19,1% et 23,2% en lecture de texte, respectivement dans les mêmes écoles). En revanche, la situation demeure préoccupante pour les medersas avec une proportion de 79,6% des élèves qui ont été arrêtés pour n'avoir pas pu lire un mot ou une lettre du sous-test.

Il faut aussi noter, comme on peut s'y attendre, dans les classes de 6<sup>ème</sup> année des écoles classiques et curriculums, les résultats moyens sont relativement meilleurs que ceux des classes inférieures où les enfants éprouvent plus de difficultés à lire et comprendre un texte simple. On note un progrès égal d'élèves entre la 2<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> année des écoles medersas qui ont participé dans l'évaluation.

D'une manière générale, les résultats des sous-tests sont globalement peu satisfaisants. Ils dénotent que les enfants n'ont pas acquis les compétences de base en lecture et/ou qu'ils éprouvent des difficultés à comprendre ce qu'ils entendent. Les élèves des classes de 6<sup>ème</sup> année des medersas, plus que les autres, semblent être dans ce cas de figure. En effet pour presque tous les tests, les élèves de 6<sup>ème</sup> année des écoles medersas sont significativement plus faibles en lecture-écriture que les élèves fréquentant les écoles classiques ou curriculums.

Ces constats suscitent un certain nombre d'interrogations sur la didactique de la lecture-écriture appliquée dans nos écoles, autant de raisons qui invitent à envisager de nouvelles stratégies d'enseignement d'apprentissage de la lecture.

Pour ce qui est du retard qu'accusent les élèves des medersas sur les autres en lecture-écriture, il pourrait s'expliquer par certaines contraintes auxquelles ce type d'écoles demeure confronté.

Les résultats d'une étude plus récente<sup>14</sup> montrent que de nombreuses medersas ne disposent souvent pas d'enseignant qualifié pour enseigner le français. Dans certains cas, lorsque ceux-ci sont présents, les manuels de français ne sont pas disponibles dans les classes.

---

<sup>14</sup> FOMBA CO & COULIBALY A. (2009), L'islam comme vecteur de changement dans l'éducation au Mali, ROCARE, Ambassade des Pays Bas.

Il est souhaitable que l'enseignement dans les medersas soit repensé en accordant davantage de place à l'enseignement du français afin de permettre aux élèves d'accéder aux mêmes connaissances que leurs homologues des autres types d'écoles. Dans la même logique, des dispositions devraient viser prioritairement à affecter des enseignants du français dans ces écoles pour soutenir les engagements en cours et asseoir chez les élèves de véritables compétences en lecture-écriture.

Il est à rappeler qu'un des domaines d'intervention du PISE II a concerné le développement des écoles medersas même si les avancées réelles de ces interventions, en termes de valeur ajoutée sur la qualité de l'apprentissage de la lecture-écriture en français dans ces écoles restent à ce jour, peu perceptibles, comme le montre les résultats de cette évaluation.

L'évaluation a aussi permis de comprendre que les élèves des écoles classiques ne se distinguent que rarement de leurs homologues des écoles curriculums. Il est important de s'attarder quelque peu sur ces résultats dans la mesure où la réforme basée sur l'approche par compétence sous-tendue par le nouveau curriculum devrait assurer une avance certaine aux élèves qui y sont soumis.

Les conclusions d'une évaluation récente<sup>15</sup> montrent que les acteurs du programme sur le terrain affirment unanimement que l'approche par compétences est « une bonne méthode en soi » car elle modifie le sens des apprentissages pour les élèves et le rôle de l'enseignant devenu médiateur entre le savoir et l'élève. Les résultats de la dite évaluation débouchent sur le constat que les enseignants en exercice dans les classes n'ont pas pu s'approprier la méthodologie faute de formation suffisante, ni la mettre véritablement et efficacement en œuvre faute d'une logistique appropriée (absence de manuel, de guide du maître) et faute de suivi. Ces difficultés expliqueraient dans une large mesure les faibles performances en lecture-écriture des élèves soumis à ce programme.

Une autre dimension des résultats de la présente évaluation porte sur la comparaison, en terme de performance en lecture écrite, entre les garçons et les filles. Cette préoccupation résulte du fait que toutes les actions initiées dans le cadre du Programme Décennal de Développement de l'Education au Mali ont intégré l'approche genre dans l'objectif d'assurer aux filles une véritable plénitude en matière d'apprentissage scolaire.

En dépit des engagements financiers et humains mobilisés pour réduire les disparités entre filles et garçons, des écarts de performance sont observés entre les deux groupes, à l'avantage des seconds. Elles sont significatives dans la plupart des cas observés. Ce constat montre que si la situation demeure globalement non satisfaisante pour l'ensemble des élèves, les garçons s'en sortent relativement mieux que les filles. Les raisons de cette relative contre performance des filles par rapport aux garçons sont de plusieurs ordres : la petite fille est plus sollicitée que le petit garçon à la maison pour l'exécution des tâches ménagères, ce qui lui laisse très peu de temps pour s'exercer à domicile et beaucoup d'enseignants ont encore des pratiques de classes peu favorables aux filles (elles sont moins interrogées que les garçons, elles posent moins de questions à l'enseignant que les garçons, etc.).

Un autre niveau des résultats observés, concerne le degré de corrélation entre les différents sous-tests de l'outil. Sur ce point, il a été constaté que les meilleurs élèves d'un groupe donné

---

<sup>15</sup> ALTET M. & FOMBA C.O (2009) "Etude sur la réforme curriculaire par l'Approche par Compétences au Mali, CIEP, AFD, BAD.

sont restés meilleurs, quel que soit le sous-test considéré. Les élèves qui ont réussi les sous-tests supposés plus faciles sont également ceux qui ont réussi les autres sous-tests. Ce constat indique que le niveau de maîtrise en lecture ne saurait se construire véritablement en dehors d'une maîtrise des compétences fondamentales comme la reconnaissance des sons initiaux, des lettres et des mots. Les difficultés auxquelles la plupart des élèves restent confrontés en lecture-écriture s'expliquent principalement par la non compréhension du contenu des textes qui leur sont proposés. La présente étude révèle que la plupart des élèves testés ont été incapables de surmonter les difficultés liées à la maîtrise des compétences fondamentales en lecture. En effet, apprendre à lire nécessite de mener de front la découverte des réalités phoniques, sémantiques et scripturales de la langue. Cette découverte se fait en deux étapes :

- Une étape de compréhension au sens clarté cognitive puis,
- Une étape de mémorisation<sup>16</sup>

Enfin, suite aux entretiens réalisés avec les enfants sur leur environnement familial, des données factuelles collectées ont permis de se rendre compte que les élèves se présentent inégalement devant l'institution scolaire : tous n'ont pas fréquenté une institution d'éducation préscolaire, tous ne possèdent pas un manuel de lecture, peu d'entre eux reçoivent un encadrement et un suivi à domicile ; autant de facteurs susceptibles de créer des écarts de performance entre les élèves dans les classes. Les résultats de la présente évaluation confirment cette hypothèse dans la mesure où les élèves se sont significativement distingués les uns des autres à cause des avantages qu'ils ont pu tirer d'un environnement propice au travail scolaire.

---

<sup>16</sup> Marot, Th, (2006), Approche systémique et développement de l'apprentissage du lire-écrire, page 3

## 8. Recommandations

Sur la base des résultats observés, un certain nombre de recommandations s'imposent :

- Il est important de préserver l'approche partenariale entre les différentes équipes impliquées dans le projet (Ministère, équipes techniques, partenaires, personnes ressources) pour assurer une continuité efficace des actions en cours.
- Il est urgent que les élèves puissent lire correctement dès les premières années de leur scolarité. Pour atteindre cet objectif, les enseignants en charge des enfants devraient bénéficier de formations adéquates. Il est également souhaitable que le temps d'exposition des enfants à la lecture se prolonge davantage ; ce qui implique un réaménagement du temps consacré à cette activité en classe surtout dans les classes bilingues des écoles curriculum et des medersas.
- Quelle que soit la méthode de lecture utilisée par l'enseignant, elle devrait permettre d'asseoir, dès les premières années des apprentissages scolaires, les compétences fondamentales : conscience phonémique, correspondance graphème – phonème, vocabulaire, fluidité (précision et rapidité), compréhension.
- Pour ce faire, il devient urgent de mettre à la disposition des enseignants un référentiel de compétences en lecture-écriture. L'exploitation dudit référentiel nécessite une formation préalable des enseignants à son utilisation.
- L'appropriation du référentiel nécessite la mise en place d'un dispositif de suivi de proximité et l'élaboration et la mise à disposition de supports pédagogiques adéquats.
- Il convient également d'intégrer le référentiel de compétences en lecture – écriture dans la formation initiale des élèves-maîtres.
- Aussi, un plan de communication autour du référentiel s'avère nécessaire pour susciter l'adhésion des différents acteurs et partenaires de l'école.
- L'étude a révélé une relative contre performance des filles par rapport aux garçons. Cet état de fait résulte, dans une large mesure, de situations à la fois économiques, culturelles et pédagogiques. Cette situation interpelle tous les acteurs et partenaires de l'école par rapport à l'urgence qu'il y a à renforcer les stratégies mises en œuvre pour assurer l'équité du genre au niveau du système éducatif. Il s'agit entre autres de promouvoir des activités allant dans le sens de l'allègement des tâches domestiques surtout en milieu rural, d'opérer un changement des mentalités qui relativise la division systématique du travail selon le genre et inciter les enseignant(es) à adopter des pratiques pédagogiques non discriminatoires à l'égard des filles.
- Les résultats de l'évaluation EGRA pourraient être utilisés pour susciter et guider un dialogue politique sur l'importance de la lecture et fournir ainsi les orientations à suivre pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture - écriture.

- Compte tenu des opportunités que l'outil EGRA offre en terme d'évaluation des acquisitions des élèves en lecture-écriture, il serait souhaitable d'assurer son appropriation par l'ensemble des acteurs du système éducatif, tant au niveau central que déconcentré.



## **Conclusion**

L'évaluation est un élément essentiel de tout processus d'apprentissage. L'évaluation des compétences en lecture-écriture par EGRA à une échelle nationale est une toute première dans notre pays. Comme le stipule le manuel conçu à cet effet, EGRA complète mais ne remplace pas les évaluations « papier-crayon » basées sur les programmes scolaires existants.

En effet, telle que préconisée, l'évaluation par EGRA s'intègre dans un cycle continu d'amélioration des compétences en lecture des élèves qui comporte trois phases :

- Phase d'identification (l'identification des besoins didactiques),
- Phase d'intervention (mise à dispositions des enseignants de méthodes didactiques performantes) et
- Phase de suivi (développement d'outils pour suivre les progrès et encourager les acteurs pour l'atteinte des objectifs)

L'évaluation par l'outil EGRA en tant qu'étude diagnostique, a identifié les principales difficultés des élèves de nos écoles classiques, écoles à curriculum et medersas en lecture-écriture du français et de l'arabe dans les classes de 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années. Ces difficultés ont été appréhendées à travers dix sous-tests conçus pour mesurer le niveau d'acquisition de chacune des cinq compétences fondamentales que sont :

- la conscience phonémique,
- les correspondances graphèmes-phonèmes,
- le vocabulaire,
- la fluidité de la lecture
- la compréhension orale et écrite

Il ressort de cette évaluation que, les difficultés liées à l'acquisition de compétences en lecture chez les élèves sont assez importantes. Au niveau de chacun des sous-tests de l'outil EGRA, les compétences souhaitées sont loin d'être acquises. Pour chacun des sous-tests, les cas d'interruption sont assez nombreux, à tous les niveaux d'étude et dans tous les types d'écoles, en français comme en arabe.

De manière générale, les résultats des sous-tests sont globalement peu satisfaisants à tous les niveaux. Ils dénotent que les enfants n'ont pas acquis les compétences de base en lecture et/ou qu'ils éprouvent des difficultés à comprendre ce qu'ils entendent et/ou lisent.

Au-delà de la faiblesse générale des acquisitions de compétences, des disparités existent en lecture-écriture entre les types d'écoles.

Ces constats suscitent un certain nombre d'interrogations sur la didactique de la lecture-écriture appliquée dans nos écoles, autant de raisons qui invitent à envisager de nouvelles stratégies d'enseignement / apprentissage de la lecture.

L'évaluation a aussi permis de comprendre que les élèves des écoles classiques ne se distinguent pas significativement de leurs homologues des écoles à curriculum, notamment en ce qui concerne les classes de 4<sup>ème</sup> année.

Une autre dimension des résultats de la présente évaluation porte sur la comparaison, en termes de performance en lecture-écriture, entre les garçons et les filles. Cette préoccupation

résulte du fait que toutes les actions initiées dans le cadre du Programme Décennal de Développement de l'Éducation au Mali ont intégré l'approche genre dans l'objectif d'assurer aux filles une véritable plénitude en matière d'apprentissage scolaire. Ces différences de performance ont été perceptibles à l'intérieur et entre les types d'écoles considérés. Elles sont significatives dans la plupart des cas observés. Ce constat montre que si la situation demeure globalement non satisfaisante pour l'ensemble des élèves, les garçons s'en sortent relativement mieux que les filles. Au niveau des medersas, l'écart entre garçons et filles est encore plus prononcé à l'avantage des premiers.

Un autre niveau des résultats observés concerne le degré de corrélation entre les différents sous-tests de l'outil. Sur ce point, il a été constaté que les meilleurs élèves d'un groupe donné sont restés meilleurs, quel que soit le sous-test considéré. Les élèves qui ont réussi les sous-tests supposés plus faciles sont également ceux qui ont réussi les autres sous-tests. Ce constat indique que le niveau de maîtrise en lecture ne saurait se construire véritablement en dehors d'une acquisition des compétences fondamentales comme la reconnaissance des sons initiaux, des lettres et des mots.

Enfin, suite aux entretiens réalisés avec les enfants sur leur environnement familial, des données factuelles collectées ont permis de se rendre compte que les élèves se présentent inégalement devant l'institution scolaire.

Les constats faits suite à l'évaluation EGRA, incitent à la proposition d'éléments de stratégies à mettre en œuvre pour aller vers une amélioration sensible du niveau de performance de nos élèves en lecture-écriture. Au nombre de ces actions on peut retenir :

- proposer aux enseignants des méthodes d'enseignement de la lecture-écriture qui favorisent dès les premières années d'école, l'acquisition des compétences fondamentales identifiées dans l'outil EGRA et le référentiel qu'un élève doit pouvoir lire.
- définir des seuils de compétences en lecture-écriture pour chaque niveau, exprimé en nombre de mots par minute qu'un élève doit pouvoir lire. Ces seuils peuvent intégrer le référentiel de compétences.
- former les enseignants, au référentiel de compétences en lecture-écriture tout en assurant un suivi rapproché et régulier;
- mettre à la disposition des enseignants, un référentiel de compétences en lecture-écriture;
- former les enseignants à des méthodes didactiques innovantes en lecture-écriture en général et à l'usage du référentiel des compétences en particulier ;
- réaménager les emplois du temps au niveau des classes et consacrer plus de temps à la lecture-écriture surtout dans les classes bilingues (classes à curriculum) ;
- améliorer les compétences des enseignants en didactique de la lecture-écriture aussi bien en formation initiale qu'en formation continue ;

- assurer un suivi rapproché et régulier des enseignants dans le cadre de l'utilisation du référentiel des compétences en lecture-écriture ;
- disséminer à grande échelle dans un cadre partenarial les résultats EGRA ;
- partager les résultats EGRA avec l'ensemble des partenaires et acteurs de l'école, pour :
  - \* susciter et guider un dialogue politique sur l'importance de la lecture et fournir ainsi des orientations à suivre pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture.
  - \* permettre une mobilisation sociale autour de l'enseignement de la lecture-écriture qui renvoie à une question de qualité de l'éducation dans notre pays.
- L'étude a révélé une relative contre performance des filles par rapport aux garçons. Cela interpelle tous les acteurs et partenaires de l'école par rapport à l'urgence qu'il y a à renforcer les stratégies mises en œuvre pour assurer l'équité du genre au niveau du système éducatif.

Pour terminer on peut retenir que l'évaluation avec l'outil EGRA, sans être une panacée à tous les défis éducatifs de l'heure, constitue un moyen efficace d'atteindre des objectifs de performances élevées en lecture-écriture. Il incite à envisager des stratégies qui donnent aux élèves les connaissances et les compétences qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie, car les systèmes qui favorisent la culture de l'évaluation sont bien plus aptes à réaliser des progrès sensibles vers ces objectifs<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Conférence Internationale OCDE/CERI (2008), Apprendre au XXIème Siècle : Recherche, Innovation et Politiques, P 5

## **Bibliographie**

- ABADZI, H. (2006). Efficient Learning for poor. Insights from the frontier of cognitive neuroscience, Washington D.C. , Word Bank
- ABERNOT, Y. (1988). Les Méthodes de l'évaluation scolaire, Paris, Bordas
- ALLAL, L., BAIN, D., PERRENOUD, P. (1993). Evaluation formative et didactique du français. Neuchâtel : Delachaux-Nestlé
- ALTET, M., FOMBA, C.O. (2009) Etude sur la réforme curriculaire par l'approche par compétences au Mali, CIP, AFD, BAD
- BARBIER, J.M. (1985). L'évaluation en formation. Paris, PUF.
- BELAIR, L. (1999). L'évaluation dans l'école : Nouvelles pratiques. Paris : ESF.
- CARDINET, J. (1989). Evaluer sans juger. Revue française de pédagogie, n° 88, 41-52.
- CHARDINET, P. (1999). De l'activité évaluatrice à l'acte d'évaluation. Paris : L'Harmattan
- DE KETELE, J.M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes (note de synthèse). Revue française de pédagogie, n° 113, 59-80.
- DE KETELE, J.M. (1986). L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?, Bruxelles, De Boeck
- DE LANDSHERE, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, PUF
- DEPOVER, C., NOEL, B. (1999). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes, Bruxelles, De Boeck
- GATHER-THURLER, M. (2001). L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles, De Boeck Université
- GIASSON, J. (2003). La lecture : De la théorie à la pratique
- LAURIER, M. (2003). Evaluation et communication : de l'évaluation formative à l'évaluation informative. Montréal : Ed. Québecor
- MAROT, T. (2006). Approche systémique et développement de l'apprentissage du lire-écrire
- MEYER, G. (1995). Evaluer : pourquoi ? comment ?, Paris : Hachette
- OCDE/CERI. (2008). Apprendre au XXI<sup>e</sup> siècle : Recherche, Innovation et Politiques
- PERRENOUD, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. Mesure et évaluation, vol. 13-4, 49-81

- REVUE : STATISTIQUES DU CANADA (2006) Liens entre la capacité en lecture et les résultats éducationnels, Montréal
- SCALLON, G. (2000). L'évaluation formative. Bruxelles : De Boeck
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (2009). Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture, [www.eddata.com](http://www.eddata.com)
- SPRENGER-CHAROLLES, L. & COLE, P. (2006). Lecture et dyslexie: Approches cognitives. Dunod.
- TARDIF, J. (2006), L'évaluation des compétences, Documenter le parcours de Développement, Montréal, Chenelière – Education
- VESLIN, O. (1992). Corriger des copies. Evaluer pour former, paris, Hachette
- WEISS, J. (1992). L'enseignant au « cœur froid » ou l'objectivité en évaluation. Mesure et évaluation, vol. 14-4, 19-31

## Annexes

- A. Fiche des réponses de l'élève en langue française, 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années avec le questionnaire sur l'environnement socio-économique de l'élève
- B. Fiche des réponses de l'élève en langue française, 6<sup>ème</sup> années
- C. Fiche des réponses de l'élève en langue arabe, 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années
- D. Tableau récapitulatif des résultats moyens des différents sous-tests, par langue et niveau scolaire
- E. Tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents genres, pour l'ensemble des sous-tests EGRA
- F. Tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents types de programme, pour l'ensemble des sous-tests EGRA

**Annexe A. Fiche des réponses de l'élève en langue française, 2<sup>ème</sup> et  
4<sup>ème</sup> années avec le questionnaire sur l'environnement socio-  
économique de l'élève**

**FICHE DES RÉPONSES DE L'ÉLÈVE - LANGUE FRANÇAISE – 2- 4ème**

**Instructions générales :**

Il est important de s'assurer que la visite de l'école se fasse de manière planifiée et minutieuse. Une fois sur place, il faut tout faire pour s'assurer que tout le monde se sente à l'aise. Il est tout particulièrement important d'établir une relation détendue et enjouée avec les élèves qui vont être évalués, grâce à de simples conversations initiales (voir exemple ci-après). L'élève doit presque percevoir l'évaluation qui suit comme étant un jeu.

**ATTENTION !**

- Lisez toutes les instructions **en langue locale** et ne dire aux élèves que ce qui est surligné en gris.
- Eteignez votre téléphone portable avant de commencer le test.
- Ecartez les autres élèves de celui qui passe le test.
- Evitez que les élèves se racontent les uns aux autres de quoi il s'agit !

**Bonjour! Je m'appelle \_\_\_\_\_. Je suis un ami à ton maître / à ta maîtresse. J'ai des enfants comme toi, qui aiment la lecture, le sport, et la musique. Et toi, comment t'appelles-tu ? Qu'est-ce que tu aimes ?**

[Attendez la réponse de l'enfant. Si l'enfant semble à l'aise, passez directement au consentement verbal. S'il hésite ou a l'air peu à l'aise, posez la deuxième question avant de passer au consentement verbal].

**Et qu'est-ce que tu aimes faire lorsque tu n'es pas à l'école?**

Veuillez lire, à haute voix, la déclaration suivante à l'élève pour obtenir son *consentement verbal*.

**Laisse-moi t'expliquer pourquoi je suis là aujourd'hui. Le Ministère de l'Éducation nous a demandé d'étudier comment les enfants apprennent à lire. Tu as été sélectionné(e) pour participer à cette étude. Ta participation est très importante, mais tu n'es pas obligé de participer si tel n'est pas ton désir.**

**Nous allons faire des jeux d'écoute, de lecture, et d'écriture. A l'aide de cette montre, je vais voir combien de temps il te prend pour lire certaines choses. Mais ce n'est pas un examen, ce que tu fais avec moi ne changera pas ta note de classe. Je vais aussi te poser quelques questions sur la maison. Mais je n'écris pas ton nom sur cette fiche, alors personne ne saura que ces réponses sont les tiennes. Aussi, si tu arrives à une question à laquelle tu préfères ne pas répondre, c'est pas grave, on peut passer. Encore une fois, tu n'es pas obligé de participer si tu ne le veux pas. Peut-on commencer?**

Consentement verbal obtenu:  **OUI**

(Si le consentement verbal n'est pas obtenu, remercier l'élève et passer au prochain élève, utilisant ce même formulaire.)

A. Date du test :	
B. Nom du passateur:	
C. Nom de l'école :	
D. Nom du CAP :	
E. Code unique - école :	

F. Année d'études de l'élève :	2 = 2ème année
	4 = 4ème année
	6 = 6ème année
G. Classe (Section):	
H. Mois et Année de naissance de l'élève	Mois de : _____ Année : _____
I. Sexe de l'élève	1 = Féminin 2 = Masculin
J. Heure du début du test :	____ : ____ am / pm



## Section 1. Identification du son initial

Cet exercice est uniquement à l'oral. Il ne faut pas montrer les mots écrits à l'élève. L'épreuve n'est pas chronométrée. Donnez d'abord à l'élève les exemples, l'un après l'autre en lui expliquant la tâche. Après chaque exemple, demandez lui de répondre tout seul.

**Instructions à l'élève :** Cet exercice est un exercice oral. Je vais te dire un mot deux fois, puis je veux que tu me dises le tout premier son du mot que tu entends, d'accord ?

Par exemple: Le mot "soupe" commence avec le son "sssss", n'est-ce pas? Quel est le tout premier son dans le mot "soupe"? "Soupe"? [Attendre que l'élève répète le son "sssss". S'il ne répond pas, dites-lui, "Le tout premier son du mot "soupe" c'est "sssss"].

Essayons encore quelques exemples :

Quel est le tout premier son dans le mot « jour » ? « jour » ?

(Si l'élève répond correctement, dites-lui «Très bien ! Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj »)

(Si l'élève ne répond pas, dites-lui « Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj ».)

Quel est le tout premier son dans le mot « chic »? « chic »?

(Si l'élève répond correctement, dites-lui «Très bien ! Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch»)

(Si l'élève ne répond pas, dites-lui « Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch».)

Quel est le tout premier son dans le mot « poule »? « poule »?

(Si l'élève répond correctement, dites-lui «Très bien ! Le premier son dans le mot « poule », c'est « p'»)

(Si l'élève ne répond pas, dites-lui « Le premier son dans le mot « poule », c'est « p' ».)

Tu comprends ce que je te demande de faire ? Maintenant je vais te lire d'autres mots. Je vais lire chaque mot deux fois. Ecoute bien, et dis-moi le tout premier son que tu entends, d'accord ?

**Ne pas corriger l'élève pendant le test.** En cas de non-réponse ou d'hésitation de sa part, après 3 secondes marquer la case « Pas de réponse » et passez au prochain item.

**Règle d'auto-stop :** Si l'élève ne réussit pas à donner une seule réponse correcte parmi les cinq premiers mots, demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passez au prochain exercice.

Quel est le tout premier son dans le mot « ___ » ? « ___ » ? (Lire chaque mot deux fois)					Code
dur	/d'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
lac	/l l l l l l/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
car	/k'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
sac	/ssssss/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
jour	/jjjjj/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
fil	/ffffff/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
tour	/t'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
balle	/b'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
par	/p'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
vol	/vvvvv/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes parmi les 5 premiers mots (auto-stop) :

## Section 2. Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres)

Une réponse est « correcte » si l'élève a donné le **nom** ou le **son** (b', d', f', llll) des lettres. Pour les graphèmes de plus d'une lettre, leur prononciation est celle qu'ils ont dans les mots (par exemple, 'an' se lit comme dans le mot 'rang', 'on' comme dans le mot 'mon', 'oi' comme dans le mot 'moi', 'ch' comme dans 'char'; 'gn' comme dans 'peigne'...).

Les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- **Incorrect ou non-réponse:** Barrer (/) le graphème si l'élève a donné une réponse incorrecte, ou n'a pas donné de réponse.
- **Auto-correction :** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

**Ne dites rien sauf si** l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un graphème pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui, « Continue », en lui montrant le prochain graphème. Marquer le graphème sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.

Montrez à l'élève la feuille de la Section 2 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

**Voici une page pleine de lettres et de groupes de lettres. Lis-moi ces lettres en me donnant leur nom ou leur son. Par exemple, cette lettre [Indiquer le "O" dans la ligne des exemples] se lit / O / comme dans le mot "POT".**

**Pratiquons maintenant: Lis-moi ce groupe de lettres [Indiquer le "ou" dans la rang des exemples]:**

*Si l'élève répond correctement, dites: "Très bien, ce groupe de lettres se lit /ou/ comme dans le mot "cour".*

*Si l'élève ne répond pas correctement, dites: "Non, ce groupe de lettres se lit / ou / comme dans le mot "cour".*

**Essayons un autre maintenant. Lis-moi cette lettre: [Indiquer le "t" dans la rang des exemples]:**

*Si l'élève répond correctement, dites: "Très bien, cette lettre se lit / té / ou / t' / .*

*Si l'élève ne répond pas correctement, dites: "Non, cette lettre se lit / té / ou / t' / .*

**Essayons encore un autre. Lis-moi ce groupe de lettres: [Indiquer le "ch" dans la rang des exemples]:**

*Si l'élève répond correctement, dites: "Très bien, ce groupe de lettres se lit / ch / comme dans le mot "chat".*

*Si l'élève ne répond pas correctement, dites: "Non, ce groupe de lettres se lit / ch / comme dans le mot "chat".*

**D'accord ? On peut continuer ? Lorsque je dis "Commence", montre chaque lettre du doigt quand tu la lis. Prends soin de lire de gauche à droite, ligne par ligne. As-tu bien compris ce que je te demande ? Mets ton doigt sur la première lettre. Tu es prêt(e) ? Essayez de lire rapidement et correctement. Commence.**



Etablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ». Au moment où l'élève prononce la première lettre, faites démarrer le chronomètre en appuyant sur le bouton START / STOP.

Au bout d'une minute, mettre un crochet ( ) juste après le dernier graphème que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Par contre, si l'élève n'a pas terminé l'exercice en une minute, notez "0" secondes.

**Règle d'auto-stop :** Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les dix premiers graphèmes (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ».

Exemple :    **O**    **ou**    **T**    **ch**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
E	i	f	O	A	é	ch	Q	z	ou	(10)
b	N	on	s	i	m	L	an	G	T	(20)
w	O	g	ou	L	T	j	c	p	M	(30)
V	K	a	R	u	f	é	J	s	b	(40)
s	L	c	an	D	Y	f	H	a	e	(50)
i	s	u	p	M	v	oi	T	n	P	(60)
Z	un	e	g	in	F	d	o	an	v	(70)
d	é	b	A	m	on	T	C	o	r	(80)
R	L	q	B	e	n	i	a	p	ou	(90)
gn	E	ch	V	d	U	ç	oi	m	x	(100)

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne (auto-stop):

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

Codes : Crochet  # Incorrect

### Section 3. Lecture de mots familiers

Comme pour la section précédente, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- **Incorrect ou non-réponse:** Barrer ( / ) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- **Auto-correction :** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

**Ne dites rien sauf si** l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui, « Continue », en lui montrant le prochain mot. Compter le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.



Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ».

Présentez à l'élève la feuille de la Section 3 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

**Voici une page avec des mots que tu vas lire. Ici, il y a 3 exemples. Par exemple, ce premier mot [Indiquer le mot « ta » avec le doigt] se lit « ta ». Peux-tu lire ce premier mot ?**  
 [Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]  
**Et ce mot ? [indiquer le mot « par » avec le doigt]. Peux-tu me lire ce mot ?**  
 [Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]  
**Et ce mot ? [indiquer le mot « lune » avec le doigt]. Peux-tu me lire ce mot ?**  
 [Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]  
**D'accord ? Tu comprends ce que je te demandes de faire ? Lorsque je dis "Commence", tu vas lire les mots de gauche à droit, ligne par ligne. A la fin d'une ligne, tu vas passer à la prochaine ligne. Essaies de lire rapidement et correctement. Tu es prêt(e) ? Commence."**



Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« ma »), en appuyant sur le bouton <START / STOP>.

Au bout d'une minute, mettez un crochet ( ] ) juste après le dernier mot que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

**Règle d'auto-stop :** Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passer au prochain exercice.

Exemple :	ta	par	lune		
	1	2	3	4	5
	tu	il	vol	sa	ma (5)
	ou	or	lire	ami	car (10)
	sol	peur	papa	sage	bébé (15)
	carte	cri	vache	blé	fleur (20)
	sur	chaise	peau	vole	bleu (25)
	mil	mur	table	clé	monde (30)
	fin	date	tour	posé	kilo (35)
	ronde	pré	abri	faire	porter (40)
	été	beau	pain	rougir	moto (45)
	mal	douze	bol	vélo	vide (50)

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne(auto-stop) :

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

Codes : Crochet  # Incorrect

## Section 4. Lecture de mots inventés

Comme pour la section précédente, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- **Incorrect ou non-réponse:** Barrer ( / ) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- **Auto-correction :** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

**Ne dites rien sauf si** l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui « Continue », en lui montrant le prochain mot. Compter le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.



Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ».

Présentez à l'élève la feuille de la Section 4 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

**Voici des mots que tu n'as peut-être jamais vus. Mais je voudrais que tu essayes de les lire. Par exemple, ce premier mot** [Indiquer le mot « bi » avec le doigt] **se lit « bi ».** **Peux-tu lire ce premier mot?**

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]

**Et ce mot ?** [indiquer le mot « tok » avec le doigt]. **Peux-tu me lire ce mot ?**

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]

**Et ce mot ?** [indiquer le mot « sar » avec le doigt]. **Peux-tu me lire ce mot ?**

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]

**D'accord ? Tu comprends ce que je te demandes de faire? Lorsque je dis "Commence", tu vas lire les mots de gauche à droit, ligne par ligne. A la fin d'une ligne, tu vas passer à la prochaine ligne. Essaies de lire rapidement et correctement. Tu es prêt(e) ? Commence."**



Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« ma »), en appuyant sur le bouton <START / STOP>.

Au bout d'**une minute**, mettez un crochet ( ] ) juste après le dernier mot que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

**Règle d'auto-stop :** Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passer au prochain exercice.

Exemple :	bi	tok	sar		
	1	2	3	4	5
	ja	zi	vaf	tal	ol (5)
	sar	vor	ul	cla	ciko (10)
	bigé	neul	ima	plovi	bilba (15)
	tipa	osi	fllir	blu	toche (20)
	saré	nur	duse	rané	pro (25)
	mouli	chane	bape	clo	doupé (30)
	til	taindé	doul	zopé	nube (35)
	donré	dreu	ibrau	raite	lorpe (40)
	oti	neau	bir	nogir	moudir (45)
	bair	zode	nour	lépa	fipe (50)

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne(auto-stop):

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

Codes : Crochet  # Incorrect

## Section 5a. Lecture du texte (petite histoire)

Indiquer les réponses de l'élève : de la manière suivante :

- **Incorrect ou non-réponse:** Barrer (/) le mot .
- **Auto-correction :** Entourer l'item que vous avez déjà barré.

**Ne dis rien sauf si** l'élève reste bloqué sur un mot pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui gentiment de continuer. Marquer le mot comme erroné.

Au bout d'**une minute** faites suivre le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire) par un crochet ( ] ), et demandez-lui gentiment de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes qui restent sur le chronomètre. Si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

**Règle d'auto-stop :** Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les 13 premiers mots (les deux premières lignes), arrêter l'épreuve et cocher la case « auto-stop ». Passer à la Section 6.



Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ». Lorsque vous dites "Commence", faites démarrer le chronomètre.

**Maintenant je voudrais que tu lises à haute voix l'histoire d'un enfant. Essaie de lire rapidement et correctement ; après, je vais te poser quelques questions. Commence ici lorsque je te le dit. (Mettez la feuille de la Section 5 devant l'élève. Montrez du doigt le premier ligne (le titre). Tu es prêt(e) ? Commence. [Faites démarrer le chrono en appuyant sur le bouton START / STOP ]**

**Mon école**

Mon école est jolie. Elle est à côté de ma maison.

Elle a six classes. Sa cour est grande et propre.

Dans la cour de mon école, on trouve des arbres et des fleurs.

Je joue dans la cour avec mes camarades.

J'aime mon école.

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

Cochez ici si l'élève n'a pas pu lire un seul mot (auto-stop):

Codes : Crochet  # Incorrect

## Section 5b. Compréhension du texte lu

Lorsque l'élève a terminé de lire (Section 5a), **retirez le texte de sa possession** et posez la première question ci-après. Si l'élève ne donne aucune réponse après 10 secondes, répétez la question, et donnez à l'enfant encore 5 secondes pour répondre. S'il ne donne toujours pas de réponse, passez à la question suivante. Poser les questions qui correspondent aux lignes du texte **jusqu'à la ligne à laquelle se trouve le crochet ( ] )**, c'est-à-dire, jusqu'à l'endroit où l'élève a cessé de lire.

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève » : Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève ne donne pas de réponse.

**Maintenant, tu vas répondre à quelques questions sur l'histoire.**

QUESTIONS	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			
	Correcte	Incorrecte	Pas de réponse	Code
1. Où est mon école? [à côté de ma maison]				
2. Mon école a combien de classes? [six]				
3. Comment est sa cour? [grande; propre; grande et propre]				
4. Qu'est-ce qu'on trouve dans la cour de mon école? [arbres; fleurs; arbres et fleurs]				
5. Avec qui je joue? [mes camarades]				
6. Où est-ce que je joue? [dans la cour]				

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité**

## Section 6. Compréhension à l'audition

Cette section n'est pas chronométrée et il n'y a pas de stimuli de l'élève. Vous allez lire à haute voix une petite histoire, deux fois, puis demander à l'élève quelques questions de compréhension.

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève », de la manière suivante : Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève n'arrive pas à donner une réponse après 3 secondes.

Dites à l'élève :

**Maintenant, je vais te lire une histoire deux fois. Après cela, je vais te poser quelques questions sur cette histoire. Tu vas bien écouter, et ensuite tu répondras aux questions le mieux que tu peux. D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Commençons ! Ecoute bien :**

**Maman va au marché avec Fanta.**

**On trouve beaucoup de choses au marché.**

**Maman et Fanta font le tour du marché.**

**Maman achète de la viande, du riz, et de la tomate.**

**Elle achète aussi une jolie robe pour Fanta.**

**Fanta est très contente. Elle dit merci à Maman.**

**Maman retourne à la maison avec Fanta.**

QUESTIONS	Réponse correcte (NE PAS LIRE À L'ÉLÈVE)	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			Code
1. Où va Maman avec Fanta?	[au marché]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
2. Qu'est-ce qu'on trouve au marché?	[beaucoup de choses ; viande; riz;	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
3. Qu'est-ce que Maman achète?	[viande; riz; tomate; robe]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
4. Pour qui Maman achète une robe?	[Fanta]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
5. Que dit Fanta à Maman?	[merci]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
6. Pourquoi Fanta est contente?	[elle a une jolie robe ; nouvelle robe ; elle aime le marché ; etc.]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

## **Section 7. Ecriture d'une phrase complète**

Prenez le cahier de stimuli à la page qui correspond à la Section 7 pour avoir la phrase à dicter.

Mettez devant l'élève sa fiche de réponses, tournée à la page 11, et montrez-lui où il doit écrire ses réponses (case indiquée pour la Section 7).

Lire d'abord la phrase entière en demandant à l'élève d'écouter d'abord avant d'écrire. Lisez la phrase lentement, à haute voix.

Dictiez la phrase une deuxième fois, en regroupant les mots comme indiqué ci-après, laissant à l'élève le temps d'écrire chaque mot (si l'élève n'écrit rien, attendre 5 secondes et passer au prochain groupe de mot). A la fin, lisez une dernière fois la phrase entière en laissant un peu de temps (10 secondes) à l'enfant pour se corriger.

**Je vais te dicter une phrase trois fois. La première fois, tu vas écouter seulement, tu n'écris rien. La deuxième fois, je vais lire plus doucement, et tu vas écrire du mieux que tu peux. Ensuite je lirai la phrase une dernière fois, et tu peux revoir ce que tu as écrit, et corriger au besoin. D'accord ? Tu comprends ce que tu dois faire ? On peut commencer.**

**« Mon ami s'appelle Bouba . »**

*(Deuxième lecture - pause entre chaque groupe de mots, pour laisser à l'élève le temps d'écrire) :*

**Mon ami s'appelle Bouba.**

## **Section 8. Ecriture de mots inventés**

Comme pour la section précédente, dans le document « élève », prenez la page correspondant à la Section 8 pour avoir la liste des mots à dicter.

L'élève garde la dernière page du document que vous venez de lui donner pour écrire les mots. Montrez-lui où il doit écrire ses réponses (case indiquée pour la Section 8).

Dictiez les mots, un par un. Prononcez chaque mot 2 fois. Laissez à l'élève 7 secondes pour écrire chaque mot avant de passer au prochain mot.

Si l'élève reste bloqué sur un mot après 7 secondes, dites-lui de laisser ce mot. Passez au prochain mot.

**Je vais te dicter de nouveaux mots que tu vas écrire. Je vais prononcer chaque mot deux fois. Tu écris le mieux que tu peux. Tu es prêt(e)?**

**« ol » ---- « za » ---- « moup » ---- « fli »**

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**



## **Section 9. Exercice MAZE [pour les élèves de 4e et de 6e années uniquement]**

NOTE : Cet exercice est destiné aux élèves de 4ème et de 6ème années seulement. Pour les élèves de la 2ème année, passez directement à la Section 10, Entretien de l'environnement de l'élève.

*Tournez la feuille d'évaluation MAZE (dernière page) dans le formulaire des réponses de l'élève, et la placer devant l'élève. Dites à l'élève:*

**Regarde ce premier exemple.** (*Montrez le premier exercice à l'élève*). **Il y a un endroit où tu dois choisir le bon mot pour compléter correctement cette phrase. Lorsque tu arriveras au point où il y a trois mots soulignés et entre parenthèses** (*pointez l'exemple et montrez-le à l'élève*), **choisis le mot qui convient à l'histoire et encercle-le.**

**Faisons un essai ensemble. Lis l'exemple silencieusement pendant je le lis à haute voix. L'histoire commence, « Le vent souffle. La saison des ».** Tu vois que les mots qui suivent sont entre parenthèses, alors il faut faire le bon choix entre ces trois mots.

Exemple 1 :

Le vent souffle. La saison des ( routes | pluies | méchant ) commence.

**Si tu choisis « routes », l'histoire dira « Le vent souffle. La saison des routes commence », mais cela n'a aucun sens. Si tu choisis « méchant », l'histoire dira « Le vent souffle. La saison des méchant commence », mais cela n'a aucun sens. Si tu choisis « pluies », l'histoire dira « Le vent souffle. La saison des pluies commence » et cela a un sens, donc « pluies » est le mot correct. Encerle « pluies ».** (Assurez-vous que l'élève trace un cercle autour de « pluies »).

**Maintenant, faisons un autre essai. Lis l'exemple silencieusement pendant je le lis à haute voix.** (*Lisez le prochain élément*).

Exemple 2 :

C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali ( donnent | jeux | sont ) très heureuses.

**Lequel des trois mots soulignés « donnent ; jeux ; sont » appartient à la phrase ?** (*Donnez-lui le temps de répondre*).

[*Si l'élève répond correctement*] : **C'est correct. Le mot qui appartient à la phrase est « sont »**

[*Si l'élève ne répond pas correctement*] : **Ce n'est pas le bon mot. Si nous choisissons** (le mot que l'élève a dit), **l'histoire dira « C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali** (le mot que l'étudiant a dit) **très heureuses », mais cela n'a aucun sens. Si tu choisis « sont », l'histoire dira « C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali sont très heureuses » et cela a un sens, donc, « sont » est le mot correct. Encerle « sont ».** (Assurez-vous que l'élève trace un cercle autour de « sont »).

**Commencez l'évaluation en disant : Tu vas maintenant faire la même chose tout seul. Lorsque tu arriveras aux trois mots soulignés et entre parenthèses, encerle le mot qui appartient à la phrase. Choisis un mot, même si tu n'es pas sûr de la réponse. Lorsque je te dis de commencer, prends le crayon, et commence le test. Après trois minutes, je te demanderai d'arrêter de travailler. Rappelle-toi que tu dois faire de ton mieux.**



*Demander à l'élève de commencer à lire, et faites démarrer le chronomètre à 3 minutes. Lorsque le temps est écoulé, demandez à l'élève de s'arrêter et reprenez son formulaire. Si l'élève termine tout le passage avant que le temps ne soit écoulé, inscrivez le nombre exacte de secondes restantes indiquées sur le chronomètre, dans la case fournie à cet effet au bout de la page.*



## A REMPLIR APRES QUE TOUTES LES EVALUATIONS SONT TERMINÉES.

### Section 7. Ecriture d'une phrase complète (Table de réponses)

	MOTS dictés	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: MOTS (Mettez une croix dans la case correspondante)			Code	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: LETTRES
		Correct	Incorrect	Pas de réponse		Nombre de lettres correctes
1.	mon					/ 3
2.	ami					/ 3
3.	appelle					/ 7

5.	Nombre d'espaces évidents entre les mots :	_____ espaces	<input type="radio"/> Pas de réponse	Code	
6.	A écrit dans le sens conventionnel (de gauche à droite).	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
7.	A mis une majuscule au début du premier mot.	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	

### Section 8. Ecriture de mots inventés (Table de réponses)

Notez séparément les réponses de l'élève pour les mots entiers et pour les lettres contenues dans chaque mot. **Pour les mots entiers**, mettez une croix dans la colonne « Réponse de l'élève » qui correspond aux réponses :

- « Correct » : L'élève a écrit correctement le mot entier, ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction)
- « Incorrect » : L'élève a écrit autre chose que le mot entier dicté.
- « Pas de réponse » : L'élève n'a rien écrit.

A NOTER : Les mots peuvent être écrits entièrement en minuscule ou entièrement en majuscule, ou encore avec la première lettre en majuscule et les autres en minuscule.

**Pour les lettres**, comptez le nombre de lettres du mot dicté que l'élève a correctement écrit.

	MOTS INVENTÉS à dicter	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: MOTS (Mettez une croix dans la case correspondante)			Code	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: LETTRES
		Correct	Incorrect	Pas de réponse		Nombre de lettres correctes
1.	o l*					/ 2
2.	z a					/ 2
3.	m o u p**					/ 4
4.	f l i					/ 3

\* « ole » est acceptable aussi (mot correct) – mais le nombre de lettres correctes est toujours « 2 ».

\*\*« moupe » est acceptable aussi (mot correct) – mais le nombre de lettres correctes est toujours « 4 ».

Section 7 (écriture de phrase)

A large rectangular box with a solid black border. Inside the box, there are four horizontal dashed lines, evenly spaced vertically, intended for handwriting practice.

Section 8 (écriture de mots inventés)

A large rectangular box with a solid black border. Inside the box, there are four horizontal dashed lines, evenly spaced vertically, intended for handwriting practice.

Section 9. Exercice MAZE

Exemple 1 :

Le vent souffle. La saison des ( routes | pluies | méchant ) commence.

---

Exemple 2 :

C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali ( donnent | jeux | sont ) très heureuses.

---

Moussa va au marigot avec son camarade Bouba.		Code
Ils mettent l'appât au bout de leur ( <u>pantalon</u>   <u>hameçon</u>   <u>pêcher</u> ).	1	
Chacun jette sa ligne dans ( <u>l'eau</u>   <u>maison</u>   <u>bleu</u> ). Soudain, le flotteur de	2	
Moussa bouge. Un gros ( <u>danser</u>   <u>poisson</u>   <u>arbre</u> ) apparaît au bout de son	3	
hameçon. Il enlève l'hameçon de la ( <u>bouche</u>   <u>ciel</u>   <u>content</u> ) du poisson.	4	
Il met le poisson dans son ( <u>arrive</u>   <u>règle</u>   <u>sac</u> ). Moussa lance à nouveau	5	
sa ligne et ( <u>attrape</u>   <u>corrige</u>   <u>malheureux</u> ) un deuxième poisson.	6	
Quelques instants plus tard, le ( <u>chaud</u>   <u>flotteur</u>   <u>vendeur</u> ) de Bouba bouge	7	
aussi. Il ( <u>remonte</u>   <u>lit</u>   <u>petit</u> ) brusquement sa ligne et ramène un vieux	8	
soulier. Les deux amis éclatent de ( <u>mourir</u>   <u>lait</u>   <u>rire</u> ).	9	
Moussa partage ses poissons avec Bouba et ils ( <u>prennent</u>   <u>rentrent</u>   <u>jolis</u> )	10	
à la maison.		

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

## Section 10. Entretien sur l'environnement de l'élève

Selon le cas, écrivez la réponse de l'enfant ou entourez le code qui correspond à sa réponse. S'il n'y a pas d'instruction spécifique, une seule réponse est autorisée.

On a presque terminé ! Il nous reste juste quelques questions sur toi-même et ta famille, ton parcours scolaire et sur ta maison.					
1	Quel est ton âge ? (En nombre d'années)	_____ ans ; Ne sais pas / pas de réponse 99			
2	Quel mois es tu né(e)?	Mois de _____ ; Ne sais pas / pas de réponse 99			
3	Tu es né(e) en quelle année ?	Année _____ ; Ne sais pas / pas de réponse 9999			
4	<b>Tu parles quelle(s) langue(s) à la maison ?</b>  <i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i>		Oui	Non	Pas de Réponse
		4.1 Bamanankan	1	0	9
		4.2 Fulfuldé	1	0	9
		4.3 Songhoi	1	0	9
		4.4 Bomu	1	0	9
		4.5 Français	1	0	9
		4.6 Arabe	1	0	9
		4.7 Autre (Précisez en bas)	1	0	9
4.7 (Détail)					
5	As-tu un manuel de lecture?	Non ..... 0 ; Oui.....1 Ne sais pas / pas de réponse ..... 9			
6	Y a-t-il d'autres livres, journaux, ou autres choses à lire chez toi à la maison, autre que tes manuels scolaires?	Non ..... 0 Oui..... 1 Ne sais pas / pas de réponse ..... 9			
[Si oui à la question précédente:] <b>Donne moi quelques exemples.</b>		(Pas besoin d'enregistrer la réponse)			
7	<b>[Si oui à la question 6:] Ces livres et autres sont en quelle(s) langue(s) ?</b>  <i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i>		Oui	Non	Pas de réponse
		7.1 Français	1	0	9
		7.2 Bamanankan	1	0	9
		7.3 Fulfuldé	1	0	9
		7.4 Songhoi	1	0	9
		7.5 Bomu	1	0	9
		7.6 Arabe	1	0	9
		7.7 Autre (précisez en bas)	1	0	9
7.7 (Détail)					
8	Y a-t-il des personnes dans ta famille qui savent lire, autre que toi-même ?	Non ..... 0 Oui..... 1 Ne sais pas / pas de réponse ..... 9			
9	<b>[Si oui à la question précédente:] Qui sont les personnes dans ta famille qui savent lire ?</b>  <i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i>		Oui	Non	Pas de réponse
		9.1 Mère	1	0	9
		9.2 Père	1	0	9
		9.3 Sœur(s)/frère(s)	1	0	9
		9.4 Autre (préciser en bas)	1	0	9
9.4 (Détail)					

Chez toi à la maison, y a-t-il :		Oui	Non	Pas de réponse
10	une radio?	1	0	9
11	un téléphone fixe ou un téléphone portable?	1	0	9
12	l'électricité?	1	0	9
13	une télévision ?	1	0	9
14	un frigo ?	1	0	9
15	des toilettes à l'intérieur de la maison ?	1	0	9
16	une bicyclette ?	1	0	9
17	une moto ?	1	0	9
18	une pirogue, une pinasse, ou une charrette ?	1	0	9
19	une voiture, un camion, un 4X4 ou un tracteur ?	1	0	9
20	<b>As-tu fréquenté un jardin d'enfants lorsque tu étais petit(e), avant de venir à l'école ?</b>	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse .....9		
21	<b>Tu es dans quelle classe (année d'études) cette année ?</b>	1ère année .....1 2ème année.....2 3ème année.....3 4ème année.....4 6ème année.....6		
22	<b>Et l'année passée, tu étais dans quelle classe / année d'études?</b>	Jardin d'enfants .....7 1ère année .....1 2ème année.....2 3ème année.....3 4ème année.....4 5ème année .....5 6ème année.....6 Pas à l'école .....0 Ne sais pas / pas de réponse .....9		
23	<b>L'enseignant donne-t-il / elle des devoirs à faire à la maison ?</b>	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse .....9		
24	<i>[Si oui à la question précédente:]</i> <b>Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs de temps en temps ?</b>	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse .....9		
25	<b>Durant l'année scolaire passée, as-tu été absent(e) de l'école plus d'une semaine ?</b>	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse .....9		
	Heure de fin du test	_____ : _____ am / pm		

**On a fini ! Je suis très content. Maintenant, tu peux retourner en classe, vas-y directement. S'il te plaît, ne parles pas aux autres élèves de ce qu'on vient de faire.**

## **Annexe B. Fiche des réponses de l'élève en langue française, 6<sup>ème</sup> années**

**FICHE DES RÉPONSES DE L'ÉLÈVE - LANGUE FRANÇAISE – 6<sup>ème</sup>**

**Instructions générales :**

Il est important de s'assurer que la visite de l'école se fasse de manière planifiée et minutieuse. Une fois sur place, il faut tout faire pour s'assurer que tout le monde se sente à l'aise. Il est tout particulièrement important d'établir une relation détendue et enjouée avec les élèves qui vont être évalués, grâce à de simples conversations initiales (voir exemple ci-après). L'élève doit presque percevoir l'évaluation qui suit comme étant un jeu.

**ATTENTION !**

- Lisez toutes les instructions **en langue locale** et ne dire aux élèves que ce qui est surligné en gris.
- Eteignez votre téléphone portable avant de commencer le test.
- Ecartez les autres élèves de celui qui passe le test.
- Evitez que les élèves se racontent les uns aux autres de quoi il s'agit !

**Bonjour! Je m'appelle \_\_\_\_\_. Je suis un ami à ton maître / à ta maîtresse. J'ai des enfants comme toi, qui aiment la lecture, le sport, et la musique. Et toi, comment t'appelles-tu ? Qu'est-ce que tu aimes ?**

[Attendez la réponse de l'enfant. Si l'enfant semble à l'aise, passez directement au consentement verbal. S'il hésite ou a l'air peu à l'aise, posez la deuxième question avant de passer au consentement verbal].

**Et qu'est-ce que tu aimes faire lorsque tu n'es pas à l'école?**

Veuillez lire, à haute voix, la déclaration suivante à l'élève pour obtenir son **consentement verbal**.

**Laisse-moi t'expliquer pourquoi je suis là aujourd'hui. Le Ministère de l'Éducation nous a demandé d'étudier comment les enfants apprennent à lire. Tu as été sélectionné(e) pour participer à cette étude. Ta participation est très importante, mais tu n'es pas obligé de participer si tel n'est pas ton désir.**

**Nous allons faire des jeux d'écoute, de lecture, et d'écriture. A l'aide de cette montre, je vais voir combien de temps il te prend pour lire certaines choses. Mais ce n'est pas un examen, ce que tu fais avec moi ne changera pas ta note de classe. Je vais aussi te poser quelques questions sur la maison. Mais je n'écris pas ton nom sur cette fiche, alors personne ne saura que ces réponses sont les tiennes. Aussi, si tu arrives à une question à laquelle tu préfères ne pas répondre, c'est pas grave, on peut passer. Encore une fois, tu n'es pas obligé de participer si tu ne le veux pas. Peut-on commencer?**

Consentement verbal obtenu:  OUI

(Si le consentement verbal n'est pas obtenu, remercier l'élève et passer au prochain élève, utilisant ce même formulaire.)

A. Date du test :	
B. Nom du passateur:	
C. Nom de l'école :	
D. Nom du CAP :	
E. Code unique - école :	

F. Année d'études de l'élève :	2 = 2 <sup>ème</sup> année
	4 = 4 <sup>ème</sup> année
	6 = 6 <sup>ème</sup> année
G. Classe (Section):	
H. Mois et Année de naissance de l'élève	Mois de : _____ Année : _____
I. Sexe de l'élève	1 = Féminin 2 = Masculin
J. Heure du début du test :	_____ : _____ am / pm

## Section 1. Identification du son initial

Cet exercice est uniquement à l'oral. Il ne faut pas montrer les mots écrits à l'élève. L'épreuve n'est pas chronométrée. Donnez d'abord à l'élève les exemples, l'un après l'autre en lui expliquant la tâche. Après chaque exemple, demandez lui de répondre tout seul.

**Instructions à l'élève :** Cet exercice est un exercice oral. Je vais te dire un mot deux fois, puis je veux que tu me dises le tout premier son du mot que tu entends, d'accord ?

Par exemple: Le mot "soupe" commence avec le son "sssss", n'est-ce pas? Quel est le tout premier son dans le mot "soupe"? "Soupe"? [Attendre que l'élève répète le son "sssss". S'il ne répond pas, dites-lui, "Le tout premier son du mot "soupe" c'est "sssss"].

Essayons encore quelques exemples :

Quel est le tout premier son dans le mot « jour » ? « jour » ?

(Si l'élève répond correctement, dites-lui «Très bien ! Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj »)

(Si l'élève ne répond pas, dites-lui « Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj ».)

Quel est le tout premier son dans le mot « chic »? « chic »?

(Si l'élève répond correctement, dites-lui «Très bien ! Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch»)

(Si l'élève ne répond pas, dites-lui « Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch».)

Quel est le tout premier son dans le mot « poule »? « poule »?

(Si l'élève répond correctement, dites-lui «Très bien ! Le premier son dans le mot « poule », c'est « p'»)

(Si l'élève ne répond pas, dites-lui « Le premier son dans le mot « poule », c'est « p'».)

Tu comprends ce que je te demande de faire ? Maintenant je vais te lire d'autres mots. Je vais lire chaque mot deux fois. Ecoute bien, et dis-moi le tout premier son que tu entends, d'accord ?

**Ne pas corriger l'élève pendant le test.** En cas de non-réponse ou d'hésitation de sa part, après 3 secondes marquer la case « Pas de réponse » et passez au prochain item.

**Règle d'auto-stop :** Si l'élève ne réussit pas à donner une seule réponse correcte parmi les cinq premiers mots, demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passez au prochain exercice.

Quel est le tout premier son dans le mot « ___ » ? « ___ » ? (Lire chaque mot deux fois)					Code
Dur	/d'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
Lac	/l l l l l l/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
Car	/k'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
Sac	/ssssss/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
Jour	/jjjj/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	(5 mots)
fil	/ffffff/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
Tour	/t'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
balle	/b'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
Par	/p'/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
Vol	/vvvv/	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes parmi les 5 premiers mots :  (auto-stop)



## Section 2. Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres)

Une réponse est « correcte » si l'élève a donné le **nom** ou le **son** (b', d', f', llll) des lettres. Pour les graphèmes de plus d'une lettre, leur prononciation est celle qu'ils ont dans les mots (par exemple, 'an' se lit comme dans le mot 'rang', 'on' comme dans le mot 'mon', 'oi' comme dans le mot 'moi', 'ch' comme dans 'char' ; 'gn' comme dans 'peigne'...).

Les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- **Incorrect ou non-réponse:** Barrer (/) le graphème si l'élève a donné une réponse incorrecte, ou n'a pas donné de réponse.
- **Auto-correction :** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

**Ne dites rien sauf si** l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un graphème pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui, « Continue », en lui montrant le prochain graphème. Marquer le graphème sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.

Montrez à l'élève la feuille de la Section 2 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

**Voici une page pleine de lettres et de groupes de lettres. Lis-moi ces lettres en me donnant leur nom ou leur son. Par exemple, cette lettre [Indiquer le "O" dans la ligne des exemples] se lit / O / comme dans le mot "POT".**

**Pratiquons maintenant: Lis-moi ce groupe de lettres [Indiquer le "ou" dans la rang des exemples]:**

*Si l'élève répond correctement, dites: "Très bien, ce groupe de lettres se lit /ou/ comme dans le mot "cour".*

*Si l'élève ne répond pas correctement, dites: "Non, ce groupe de lettres se lit / ou / comme dans le mot "cour".*

**Essayons un autre maintenant. Lis-moi cette lettre: [Indiquer le "t" dans la rang des exemples]:**

*Si l'élève répond correctement, dites: "Très bien, cette lettre se lit / té / ou / t ' / .*

*Si l'élève ne répond pas correctement, dites: "Non, cette lettre se lit / té / ou / t ' / .*

**Essayons encore un autre. Lis-moi ce groupe de lettres: [Indiquer le "ch" dans la rang des exemples]:**

*Si l'élève répond correctement, dites: "Très bien, ce groupe de lettres se lit / ch / comme dans le mot "chat".*

*Si l'élève ne répond pas correctement, dites: "Non, ce groupe de lettres se lit / ch / comme dans le mot "chat".*

**D'accord ? On peut continuer ? Lorsque je dis "Commence", montre chaque lettre du doigt quand tu la lis. Prends soin de lire de gauche à droite, ligne par ligne. As-tu bien compris ce que je te demande ? Mets ton doigt sur la première lettre. Tu es prêt(e) ? Essayez de lire rapidement et correctement. Commence.**



Etablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ». Au moment où l'élève prononce la première lettre, faites démarrer le chronomètre en appuyant sur le bouton START / STOP.

Au bout d'une minute, mettre un crochet ( ) juste après le dernier graphème que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Par contre, si l'élève n'a pas terminé l'exercice en une minute, notez "0" secondes.

**Règle d'auto-stop :** Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les dix premiers graphèmes (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ».

Exemple :    **O**    **ou**    **T**    **ch**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
E	i	f	O	A	é	ch	Q	z	ou	(10)
b	N	on	s	i	m	L	an	G	T	(20)
w	O	g	ou	L	T	j	c	p	M	(30)
V	K	a	R	u	f	é	J	s	b	(40)
S	L	c	an	D	Y	f	H	a	e	(50)
i	s	u	p	M	v	oi	T	n	P	(60)
Z	un	e	g	in	F	d	o	an	v	(70)
d	é	b	A	m	on	T	C	o	r	(80)
R	L	q	B	e	n	i	a	p	ou	(90)
gn	E	ch	V	d	U	ç	oi	m	x	(100)

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne (auto-stop):

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

Codes : Crochet  # Incorrect

### Section 3. Lecture de mots familiers

Comme pour la section précédente, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- **Incorrect ou non-réponse:** Barrer ( / ) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- **Auto-correction :** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

**Ne dites rien sauf si** l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui, « Continue », en lui montrant le prochain mot. Compter le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.



Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ».

Présentez à l'élève la feuille de la Section 3 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

**Voici une page avec des mots que tu vas lire. Ici, il y a 3 exemples. Par exemple, ce premier mot** [Indiquer le mot « ta » avec le doigt] **se lit « ta ». Peux-tu lire ce premier mot ?**

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]

**Et ce mot ?** [indiquer le mot « par » avec le doigt]. **Peux-tu me lire ce mot ?**

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]

**Et ce mot ?** [indiquer le mot « lune » avec le doigt]. **Peux-tu me lire ce mot ?**

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]

**D'accord ? Tu comprends ce que je te demandes de faire ? Lorsque je dis "Commence", tu vas lire les mots de gauche à droite, ligne par ligne. A la fin d'une ligne, tu vas passer à la prochaine ligne. Essaies de lire rapidement et correctement. Tu es prêt(e) ? Commence."**



Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« ma »), en appuyant sur le bouton <START / STOP>.

Au bout d'une minute, mettez un crochet ( ] ) juste après le dernier mot que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

**Règle d'auto-stop :** Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passer au prochain exercice.

Exemple :

	ta	par	Lune		
	1	2	3	4	5
	tu	il	vol	sa	ma (5)
	ou	or	lire	ami	car (10)
	sol	peur	papa	sage	bébé (15)
	carte	cri	vache	blé	fleur (20)
	sur	chaise	peau	vole	bleu (25)
	mil	mur	table	clé	monde (30)
	fin	date	tour	posé	kilo (35)
	ronde	pré	abri	faire	porter (40)
	été	beau	pain	rougir	moto (45)
	mal	douze	bol	vélo	vide (50)

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne(auto-stop) :

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

Codes : Crochet  # Incorrect

## Section 4. Lecture de mots inventés

Comme pour la section précédente, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- **Incorrect ou non-réponse:** Barrer ( / ) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- **Auto-correction :** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

**Ne dites rien sauf si** l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui « Continue », en lui montrant le prochain mot. Compter le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.



Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ».

Présentez à l'élève la feuille de la Section 4 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

**Voici des mots que tu n'as peut-être jamais vus. Mais je voudrais que tu essayes de les lire. Par exemple, ce premier mot [Indiquer le mot « bi » avec le doigt] se lit « bi ». Peux-tu lire ce premier mot ?**  
*[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]*  
**Et ce mot ? [indiquer le mot « tok » avec le doigt]. Peux-tu me lire ce mot ?**  
*[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]*  
**Et ce mot ? [indiquer le mot « sar » avec le doigt]. Peux-tu me lire ce mot ?**  
*[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]*  
**D'accord ? Tu comprends ce que je te demandes de faire? Lorsque je dis “Commence”, tu vas lire les mots de gauche à droite, ligne par ligne. A la fin d'une ligne, tu vas passer à la prochaine ligne. Essaies de lire rapidement et correctement. Tu es prêt(e) ? Commence.”**



Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« ma »), en appuyant sur le bouton <START / STOP>.

Au bout d'**une minute**, mettez un crochet ( ] ) juste après le dernier mot que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez “0” secondes.

**Règle d'auto-stop :** Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passer au prochain exercice.

Exemple :	bi	tok	sar		
	1	2	3	4	5
	ja	zi	vaf	tal	ol (5)
	sar	vor	ul	cla	ciko (10)
	bigé	neul	ima	plovi	bilba (15)
	tipa	osi	flir	blu	toche (20)
	saré	nur	duse	rané	pro (25)
	mouli	chane	bape	clo	doupé (30)
	til	taindé	doul	zopé	nube (35)
	donré	dreu	ibrau	raite	lorpe (40)
	oti	neau	bir	nogir	moudir (45)
	bair	zode	nour	lépa	fipe (50)

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne(auto-stop):

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

Codes : Crochet  # Incorrect

## Section 5a. Lecture du texte (petite histoire)

Indiquer les réponses de l'élève : de la manière suivante :

- **Incorrect ou non-réponse**: Barrer ( / ) le mot .
- **Auto-correction** : Entourer l'item que vous avez déjà barré.

**Ne dis rien sauf si** l'élève reste bloqué sur un mot pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui gentiment de continuer. Marquer le mot comme erroné.

Au bout d'**une minute** faites suivre le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire) par un crochet ( ] ), et demandez-lui gentiment de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes qui restent sur le chronomètre. Si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

**Règle d'auto-stop** : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les 11 premiers mots (la première ligne), arrêter l'épreuve et cocher la case « auto-stop ». Passer à la Section 6.



Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ». Lorsque vous dites "Commence", faites démarrer le chronomètre.

**Maintenant je voudrais que tu lises à haute voix l'histoire d'un enfant. Essaie de lire rapidement et correctement ; après, je vais te poser quelques questions. Commence ici lorsque je te le dit.** (Mettez la feuille de la Section 5 devant l'élève. Montrez du doigt le premier mot du passage). **Tu es prêt(e) ? Commence.** [Faites démarrer le chrono en appuyant sur le bouton START / STOP ]

Depuis une semaine, une terrible maladie frappe les enfants du village	11
de Ségué. Ils sont saisis d'une violente fièvre. De nombreux petits	22
boutons poussent sur leur corps. La maladie affaiblit les enfants et	33
beaucoup en sont morts déjà. Le chef du village fait appel aux médecins	46
qui constatent une épidémie de rougeole. Le lendemain matin, une	56
équipe de vaccination arrive sur la place du village. Les femmes sortent	68
de tous les côtés portant sur le dos les bébés et tenant par la main	83
ceux qui peuvent marcher. La vaccination commence. Des cris se font	94
entendre au milieu de la foule. La vaccination se poursuit jusqu'au petit	106
soir au milieu des cris et des pleurs. Une semaine plus tard, aucun cas de	121
rougeole n'a été signalé dans le village. Le village a retrouvé le sourire.	134

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

Cochez ici si l'élève n'a pas pu lire un seul mot (auto-stop):

Codes : Crochet  # Incorrect

## Section 5b. Compréhension du texte lu

Lorsque l'élève a terminé de lire (Section 5a), retirez le texte de sa possession et posez la première question ci-après. Si l'élève ne donne aucune réponse après 10 secondes, répétez la question, et donnez à l'enfant encore 5 secondes pour répondre. S'il ne donne toujours pas de réponse, passez à la question suivante. Poser les questions qui correspondent aux lignes du texte jusqu'à la ligne à laquelle se trouve le crochet ( ] ), c'est-à-dire, jusqu'à l'endroit où l'élève a cessé de lire.

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève »:

Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève ne donne pas de réponse.

**Maintenant, tu vas répondre à quelques questions sur l'histoire.**

QUESTIONS	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			Code
	Correcte	Incorrecte	Pas de réponse	
<b>1. De quelle maladie souffrent les enfants de Ségué?</b> <i>[rougeole]</i>				
<b>2. Donne une manifestation de cette maladie?</b> <i>[une fièvre ; petits boutons sur le corps]</i>				
<b>3. Que fait le chef de village ?</b> <i>[appel aux médecins]</i>				
<b>4. Que fait l'équipe de vaccination ?</b> <i>[fait le vaccination]</i>				
<b>5. Qu'est ce qu'on constate une semaine plus tard dans le village?</b> <i>[aucun cas de rougeole]</i>				

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité**

## Section 6. Compréhension à l'audition

Cette section n'est pas chronométrée et il n'y a pas de stimuli de l'élève. Vous allez lire à haute voix une petite histoire, deux fois, puis demander à l'élève quelques questions de compréhension.

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève », de la manière suivante : Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève n'arrive pas à donner une réponse après 3 secondes.

Dites à l'élève :

**Maintenant, je vais te lire une histoire deux fois. Après cela, je vais te poser quelques questions sur cette histoire. Tu vas bien écouter, et ensuite tu répondras aux questions le mieux que tu peux. D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Commençons ! Ecoute bien :**

Il est dimanche à Bamako. Mariam se réveille tôt. Aujourd'hui, il y a un mariage chez les voisins et elle veut être sûre de ne pas le manquer.

Mariam se lave avec du savon parfumé. Elle porte une robe bleue que sa maman vient de lui acheter et elle choisit un collier en argent. Elle passe son bras sous son lit et sort le petit sac en plastique où elle a caché ses belles chaussures pour éviter que ses petites sœurs jouent avec.

Les chaussures sont blanches, avec des vrais talons. Elle les porte et s'admire dans la glace fixée au mur de sa chambre.

La musique n'a pas encore commencé. Mais elle sait que les griots commenceront à chanter dès que les mariés retourneront de la ville. Elle pense à la cour des voisins qui va bientôt se remplir de personnes joyeuses et où tout le monde va danser et fêter le mariage. Elle sourit. Elle sait qu'aujourd'hui elle va bien s'amuser.

QUESTIONS	Réponse correcte (NE PAS LIRE À L'ÉLÈVE)	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			Code
		<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
1. Pourquoi est-ce que Mariam se réveille tôt?	[il y a un mariage – pour se préparer]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
2. Que porte Mariam?	[une robe bleue ; chaussures ; etc.]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
3. Qu'est-ce que Mariam a caché?	[ses belles chaussures]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
4. Qu'est-ce qui va se passer pendant ce mariage?	[les griots vont chanter ; tout le monde va danser ; etc.]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
5. Comment se sent Mariam?	[contente ; heureuse ; etc.]	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	

## **Section 7. Ecriture d'une phrase complète**

Prenez le cahier de stimuli à la page qui correspond à la Section 7 pour avoir la phrase à dicter.

Mettez devant l'élève sa fiche de réponses, tournée à la page 11, et montrez-lui où il doit écrire ses réponses (case indiquée pour la Section 7).

Lire d'abord la phrase entière en demandant à l'élève d'écouter d'abord avant d'écrire. Lisez la phrase lentement, à haute voix.

Dicter la phrase une deuxième fois, en regroupant les mots comme indiqué ci-après, laissant à l'élève le temps d'écrire chaque mot (si l'élève n'écrit rien, attendre 5 secondes et passer à la prochaine groupe de mot). A la fin, lire une dernière fois la phrase entière en laissant un peu de temps (10 secondes) à l'enfant pour se corriger.

**Je vais te dicter une phrase trois fois. La première fois, tu vas écouter seulement, tu n'écris rien. La deuxième fois, je vais lire plus doucement, et tu vas écrire le mieux que tu peux. Ensuite je lirai la phrase une dernière fois, et tu peux revoir ce que tu as écrit, et corriger au besoin. D'accord ? Tu comprends ce que tu dois faire ? On peut commencer.**

**« Le matin, je me réveille tôt pour aller à l'école. »**

*(Deuxième lecture - pause entre chaque groupe de mots, pour laisser à l'élève le temps d'écrire) :*

**Le matin      je me réveille      tôt      pour aller      à l'école.**

## **Section 8. Ecriture de mots inventés**

Comme pour la section précédente, dans le document « élève », prenez la page correspondant à la Section 8 pour avoir la liste des mots à dicter.

L'élève garde la dernière page du document que vous venez de lui donner pour écrire les mots. Montrez-lui où il doit écrire ses réponses (case indiquée pour la Section 8).

Dictez les mots, un par un. Prononcez chaque mot 2 fois. Laissez à l'élève 8 secondes pour écrire chaque mot avant de passer au prochain mot.

Si l'élève reste bloqué sur un mot après 7 secondes, dites-lui de laisser ce mot. Passez au prochain mot.

**Je vais te dicter de nouveaux mots que tu vas écrire. Je vais prononcer chaque mot deux fois. Tu écris le mieux que tu peux. Tu es prêt(e)?**

**« ol » ---- « za » ---- « moup » ---- « fli »**

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

## Section 9. Exercice MAZE [pour les élèves de 4e et de 6e années uniquement]

NOTE : Cet exercice est destiné aux élèves de 4ème et de 6ème années seulement. Pour les élèves de la 2ème année, passez directement à la Section 10, Entretien de l'environnement de l'élève.

*Tournez la feuille d'évaluation MAZE (dernière page) dans le formulaire des réponses de l'élève, et la placer devant l'élève. Dites à l'élève:*

**Regarde cette première phrase.** (*Montrez le premier exercice à l'élève*). **Il y a un endroit où tu dois choisir le bon mot pour compléter correctement cette phrase. Lorsque tu arriveras au point où il y a trois mots soulignés et entre parenthèses** (*pointez l'exemple et montrez-le à l'élève*), **choisis le mot qui convient à l'histoire et encercle-le.**

**Faisons un essai ensemble. Lis l'exemple silencieusement pendant que je le lis à haute voix.** L'histoire commence, « Le vent souffle. La saison des ». Tu vois que les mots qui suivent sont entre parenthèses, alors il faut faire le bon choix entre ces trois mots.

Exemple 1 :

Le vent souffle. La saison des ( routes | pluies | méchant ) commence.

**Si tu choisis « routes », l'histoire dira « Le vent souffle. La saison des routes commence », mais cela n'a aucun sens. Si tu choisis « méchant », l'histoire dira « Le vent souffle. La saison des méchant commence », mais cela n'a aucun sens. Si tu choisis « pluies », l'histoire dira « Le vent souffle. La saison des pluies commence » et cela a un sens, donc « pluies » est le mot correct. Encercle « pluie ».** (Assurez-vous que l'élève trace un cercle autour de « pluies »).

**Maintenant, faisons un autre essai. Vous lis l'exemple silencieusement pendant que je le lis à haute voix.** (*Lisez le prochain élément*).

Exemple 2 :

C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali ( donnent | jeux | sont ) très heureuses.

**Lequel des trois mots soulignés « donnent ; jeux ; sont » appartient à la phrase ?** (*Donnez-lui le temps de répondre*).

[*Si l'élève répond correctement*] : **C'est correct. Le mot qui appartient à la phrase est « sont »**

[*Si l'élève ne répond pas correctement*] : **Ce n'est pas le bon mot. Si nous choisissons** (le mot que l'élève a dit), **l'histoire dira « C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali** (le mot que l'étudiant a dit) **très heureuses », mais cela n'a aucun sens. Si tu choisis « sont », l'histoire dira « C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali sont très heureuses » et cela a un sens, donc, « sont » est le mot correct. Encercle « sont ».** (Assurez-vous que l'élève trace un cercle autour de « sont »).

**Commencez l'évaluation en disant : Tu vas maintenant faire la même chose tout seul. Lorsque tu arriveras aux trois mots soulignés et entre parenthèses, encercle le mot qui appartient à la phrase. Choisis un mot, même si tu n'es pas sûr de la réponse. Lorsque je te dis de commencer, prends le crayon et commence le test. Après trois minutes, je te demanderai d'arrêter de travailler. Rappelle-toi que tu dois faire de ton mieux.**



*Demandez à l'élève de commencer à lire, et faites démarrer le chronomètre pour 3 minutes. Lorsque le temps est écoulé, demandez à l'élève de s'arrêter et reprenez son formulaire. Si l'élève termine tout le passage avant que le temps ne soit écoulé, inscrivez le nombre exacte de secondes restantes indiquées sur le chronomètre, dans la case fournie à cet effet au bout de la page.*



## A REMPLIR APRES QUE TOUTES LES EVALUATIONS SONT TERMINÉES.

### Section 7. Ecriture d'une phrase complète (Table de réponses)

	MOTS dictés	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: MOTS (Mettez une croix dans la case correspondante)			Code	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: LETTRES
		Correct	Incorrect	Pas de réponse		Nombre de lettres correctes
1.	matin					/ 5
2.	réveille					/ 8
3.	tôt					/ 3
4.	l'école					/ 6

5.	Nombre d'espaces évidents entre les mots :	_____ espaces	<input type="radio"/> Pas de réponse	Codes	
6.	A écrit dans le sens conventionnel (de gauche à droite).	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	
7.	A mis une majuscule au début du premier mot.	<input type="radio"/> Correct	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Pas de réponse	

### Section 8. Ecriture de mots inventés (Table de réponses)

Notez séparément les réponses de l'élève pour les mots entiers et pour les lettres contenues dans chaque mot. **Pour les mots entiers**, mettez une croix dans la colonne « Réponse de l'élève » qui correspond aux réponses :

- « Correct » : L'élève a écrit correctement le mot entier, ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction)
- « Incorrect » : L'élève a écrit autre chose que le mot entier dicté.
- « Pas de réponse » : L'élève n'a rien écrit.

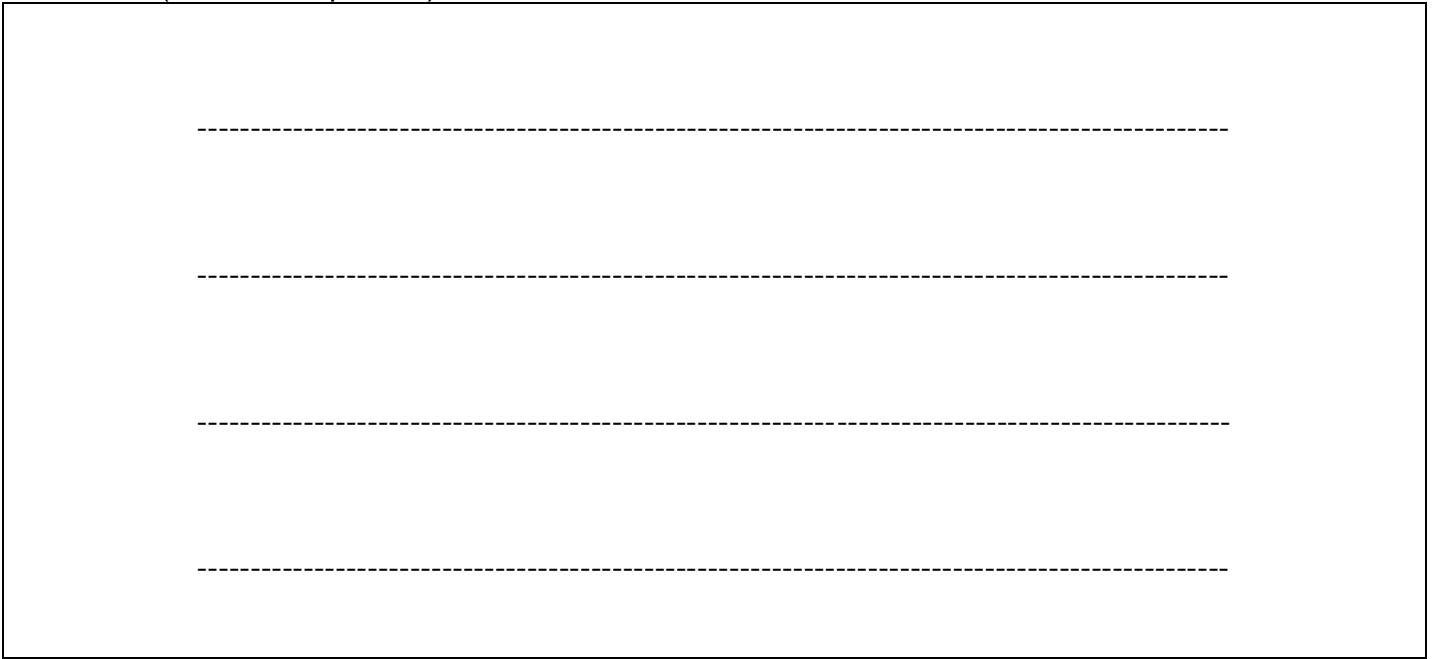
A NOTER : Les mots peuvent être écrits entièrement en minuscule ou entièrement en majuscule, ou encore avec la première lettre en majuscule et les autres en minuscule.

**Pour les lettres**, comptez le nombre de lettres du mot dicté que l'élève a correctement écrit.

	MOTS INVENTÉS à dicter	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: MOTS (Mettez une croix dans la case correspondante)			Code	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: LETTRES
		Correct	Incorrect	Pas de réponse		Nombre de lettres correctes
<b>1.</b>	<b>o l*</b>					/ 2
<b>2.</b>	<b>z a</b>					/ 2
<b>3.</b>	<b>m o u p*</b>					/ 4
<b>4.</b>	<b>f l i</b>					/ 3

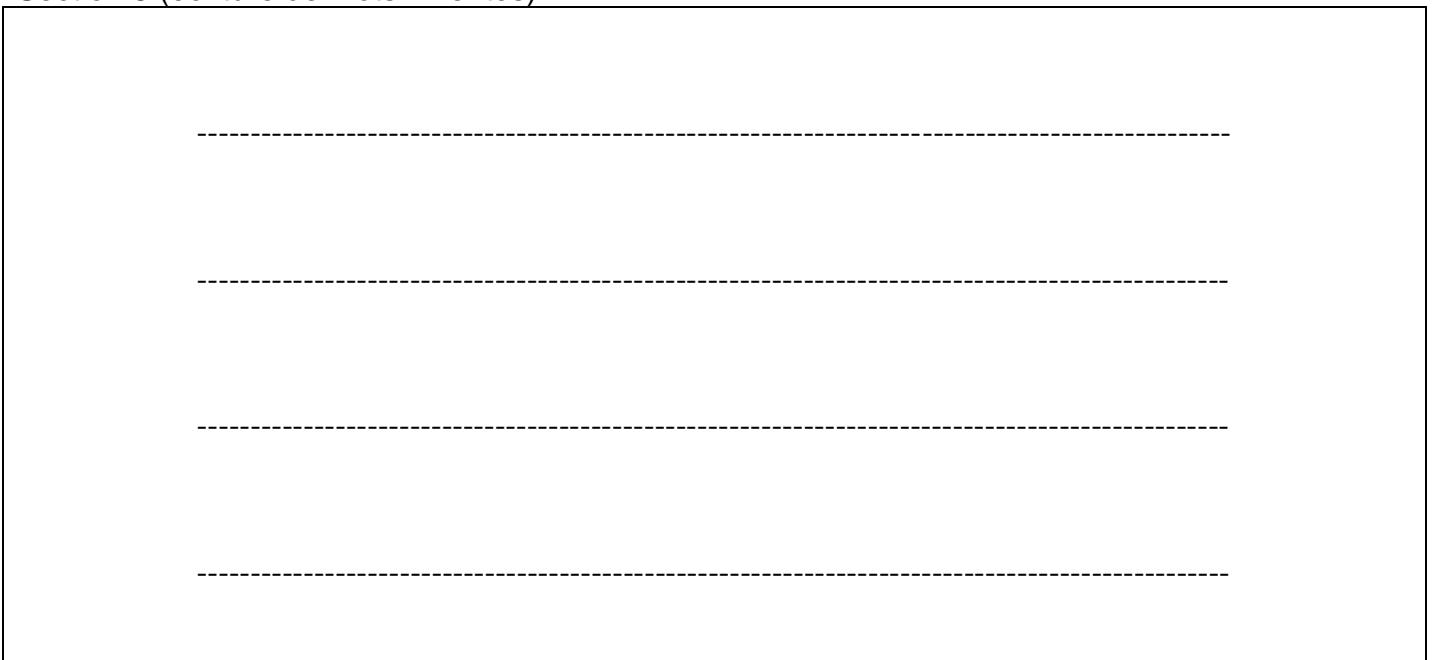
\* et « ole » « moupe » sont aussi acceptables (mot correct) – mais le nombre de lettres correctes sont toujours « 2 » et « 4 », respectivement.

Section 7 (écriture de phrase)



A large rectangular box containing four horizontal dashed lines, intended for handwriting practice of phrases.

Section 8 (écriture de mots inventés)



A large rectangular box containing four horizontal dashed lines, intended for handwriting practice of invented words.

Section 9. Exercice MAZE

Exemple 1 :

Le vent souffle. La saison des ( routes | pluies | méchant ) commence.

Exemple 2 :

C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali ( donnent | jeux | sont ) très heureuses.

Moussa va au marigot avec son camarade Bouba.		Code
Ils mettent l'appât au bout de leur ( <u>pantalon</u>   <u>hameçon</u>   <u>pêcher</u> ).	1	
Chacun jette sa ligne dans ( <u>l'eau</u>   <u>maison</u>   <u>bleu</u> ). Soudain, le flotteur de	2	
Moussa bouge. Un gros ( <u>danser</u>   <u>poisson</u>   <u>arbre</u> ) apparaît au bout de son	3	
hameçon. Il enlève l'hameçon de la ( <u>bouche</u>   <u>ciel</u>   <u>content</u> ) du poisson.	4	
Il met le poisson dans son ( <u>arrive</u>   <u>règle</u>   <u>sac</u> ). Moussa lance à nouveau	5	
sa ligne et ( <u>attrape</u>   <u>corrige</u>   <u>malheureux</u> ) un deuxième poisson.	6	
Quelques instants plus tard, le ( <u>chaud</u>   <u>flotteur</u>   <u>vendeur</u> ) de Bouba bouge	7	
aussi. Il ( <u>remonte</u>   <u>lit</u>   <u>petit</u> ) brusquement sa ligne et ramène un vieux	8	
soulier. Les deux amis éclatent de ( <u>mourir</u>   <u>lait</u>   <u>rire</u> ).	9	
Moussa partage ses poissons avec Bouba et ils ( <u>prennent</u>   <u>rentrent</u>   <u>jolis</u> )	10	
à la maison.		

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

## **Annexe C. Fiche des réponses de l'élève en langue arabe, 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années**

## نموذج ورقة إجابة التلميذ - اللغة العربية السنة 4-2

### تعليمات عامة:

من المهم جداً إيجاد بيئة مريحة وقائمة على اللعب وخلق حوار من خلال مناقشة موضوعات تهتم التلميذ/التلميذة وذلك لتكوين ألفة مع الطلبة موضع الفحص. كما يجب أن يدرك التلميذ/التلميذة بأن تطبيق استمارة الفحص هي عبارة عن مواقف يسود فيها اللعب.

### انتبه !

- أقرأ جميع التعليمات **باللغة المحلية** ولا تقول للتلاميذ إلا ما هو **مسطر**.
- أطفئوا الهواتف المحمولة قبل البدء في الاختبار
- ابعثوا بقية التلاميذ من الذي يجري عليه الاختبار
- اعترضوا إلا يتقابل التلاميذ بعضهم لبعض لمعرفة ما يجري !

**صباح الخير اسمي ..... أنا صديق لمعلمك / لمعلمتك . عندي أطفال مثلك ، الذين يحبون القراءة ، الرياضة ، والموسيقية . وأنت ، ما اسمك ؟ ما ذا تحب ؟**

(انتظروا إجابة الطفل . إذا كان الطفل علي استعداد . انتقلوا مباشرة إلي الموافقة اللفظية. إذا تردد أو أظهر عدم ارتياح، قدموا السؤال الثاني قبل الانتقال إلي الموافقة اللفظية).

**ماذا تحب أن تعمل إذا لم تكن في المدرسة ؟**

### الموافقة اللفظية:

من فضلكم، أقرءوا بصوت عال ، الإفادة التالية للتلميذ للحصول علي موافقته اللفظية

**ضعنا نشرح سبب تواجدهم معك اليوم نحاول أن نفهم كيف يتعلم الأطفال القراءة. تم اختيارك لتشارك في هذه الدراسة. نحتاج إلى مساعدتك في إنجاز هذا العمل، فإذا لم ترغب في ذلك فلك مطلق الحرية في عدم المشاركة.**  
**سوف نلعب معاً لعبة القراءة. سوف أطلب منك أن تقرأ بصوت عالٍ وأحرفاً وكلمات وقصة قصيرة. باستخدام ساعة التوقيت هذه ، سوف أعرف المدة التي استغرقتها في القراءة. هذا ليس اختباراً ولن يؤثر على درجاتك المدرسية. لن أكتب اسمك وبالتالي لا أحد يمكنه أن يعرف أن هذه هي استجاباتك. مرة أخرى، إذا لم ترغب في المشاركة أو لم ترغب في الإجابة عن سؤال ما فلك ذلك.**

**هل يمكننا أن نبدأ ؟**

نعم:

تم الحصول على الموافقة

(إذا لم يتم الحصول على الموافقة اللفظية ، قدم الشكر للتلميذ ، وانتقل إلي تلميذ آخر ، مستخدماً نفس النموذج.)

السنة الثانية = 2 2ème année	السنة الدراسية للتلميذ: F. Année d'études de l'élève :
السنة الرابع = 4 4ème année	
	الصف ( القسم): G. Classe (Section):
شهر: _____ Mois de	شهر وسنة ميلاد التلميذ: H. Mois et Année de naissance de l'élève
سن: _____ Année	
أنثى = 1 نكر = 2 Féminin Masculin	جنس التلميذ: I. Genre de l'élève
_____ : _____ am / pm	توقيت بداية الفحص: J. Heure du début du test:

تاريخ الفحص: A. Date du test :	
اسم الفاحص: B. Nom du passateur:	
اسم المدرسة: C. Nom de l'école:	
اسم مركز التنشيط التربوي: D. Nom du CAP :	
كود موحد للمدرسة: E. Code unique - école:	

قدم للتلميذ/ التلميذة قطعة القراءة في الصفحة الأولى من نموذج دفتر التلميذ. اقرأ التعليمات المذكورة أسفله و سجل إجابة التلميذ / التلميذة قبل المضي للتعليمة التالية. وقل له:

رجاء لا تقرأ هذا النص.

**1. أشر لي من أين تبدأ القراءة.**

<input type="radio"/> لا إجابة Pas de réponse	<input type="radio"/> غير صحيح Incorrect	<input type="radio"/> صحيح Correct	1 هل وضع التلميذ/التلميذة إصبعه على أول كلمة L'enfant met son doigt sur le premier mot situé sur la première ligne
--	---	---------------------------------------	---

**2. ثم حرك إصبعك في الاتجاه الصحيح للقراءة.**

<input type="radio"/> لا إجابة Pas de réponse	<input type="radio"/> غير صحيح Incorrect	<input type="radio"/> صحيح Correct	2 هل حرك التلميذ/التلميذة أصبعه من اليمين إلى اليسار L'enfant bouge son doigt de la droite vers la gauche
--	---	---------------------------------------	--

**3. ثم ضع إصبعك على آخر كلمة.**

<input type="radio"/> لا إجابة Pas de réponse	<input type="radio"/> غير صحيح Incorrect	<input type="radio"/> صحيح Correct	3 هل وضع التلميذ/التلميذة أصبعه على آخر كلمة في النص L'enfant met son doigt sur le premier mot de la deuxième ligne
--	---	---------------------------------------	--

يعتمد هذا التمرين على الاستماع. هذا الجزء لا يعتمد على التوقيت. لا يوجد نموذج أو ورقة للتلميذ/ للتلميذة في هذا التمرين، لا تقدم للتلميذ / التلميذة الكلمات المكتوبة وبدلاً من ذلك فإن الفاحص يقوم بالقرءاء بصوت عالٍ للتلميذ/ للتلميذة.

قدم أولاً للتلميذ/التلميذة الأمثلة وشرح له ما هو المطلوب، كرر الكلمات الثلاث مع بعض مرتين..وبعد كل مثال أطلب منه أن يجيب بنفسه

تعليمات للتلميذ/التلميذة: هذا التمرين يعتمد على الاستماع. الآن سوف أقول ثلاث كلمات ، اثنتان من بينهما تبدآن بنفس الصوت وواحدة فقط تبدأ بصوت مختلف، أريدك أن تعرف أي كلمة تبدأ بصوت مختلف.

فمثلاً إذا قلت لك الكلمات التالية: "مريم - منى - هدى" (كرر مرة ثانية) "مريم - منى - هدى" فإن "هدى" هي التي تبدأ بصوت يختلف عن الميم وهو صوت "هـ" لأن "مريم" و"منى" يبدأان بصوت "م"

دعنا نحاول، قل لي ما الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف. "تفاح - برتقال - تمر" (كرر مرة ثانية) "تفاح - برتقال - تمر" أي من هذه الكلمات الثلاث يبدأ بصوت مختلف؟

إذا أجاب التلميذ/ التلميذة بشكل صحيح فقل "أحسنت" الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف هي "برتقال".

أما إذا أخطأ التلميذ/ التلميذة فقل له أن الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف هي "برتقال" لأنها تبدأ بصوت "ب"

دعنا نحاول مرة أخرى ، قل لي ما الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف "زرافة - طاولة - زير" (كرر مرة ثانية) "زرافة - طاولة - زير". أي من هذه الكلمات الثلاث يبدأ بصوت مختلف؟

ظإذا أجاب التلميذ/ التلميذة بشكل صحيح فقل "أحسنت". الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف هي "طاولة" لأنها تبدأ بصوت "ط".

أما إذا أخطأ التلميذ فقل له الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف هي "طاولة" لأنها تبدأ بصوت "ط".

هل فهمت المطلوب منك ؟ الآن جاء دورك، قل لي : ما هي الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف.

لا تصحح التلميذ / التلميذة أثناء الفحص. إذا لم يستحب التلميذ/التلميذة بعد 3 ثوان ضع علامة في الخانة "لا إجابة" ثم استمر إلي المثال الآخر.

قاعدة الوقوف الذاتي: إذا لم يستطع التلميذ/ التلميذة تقديم إجابة صحيحة من بين الخمس المحاولات الأولى، أطلب منه بكل احترام أن يتوقف وضع علامة في خانة "الوقوف الذاتي". ثم انتقل إلي التمرين التالي.

Code	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			إجابات التلميذ			قل لي : ما هي الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف (كرر الكلمات الثلاث مع بعض مرتين ، وليس كلمة واحدة)
	Pas de réponse	Incorrect	Correct	صندوق	صنبور	عصفور	
كود	لا إجابة	غير صحيح	صحيح	جديد	حليب	حديد	1
	لا إجابة	غير صحيح	صحيح	قمر	سمك	قلم	2
	لا إجابة	غير صحيح	صحيح	عام	نار	ناس	3
	لا إجابة	غير صحيح	صحيح	جمل	جرس	لين	4
	لا إجابة	غير صحيح	صحيح	شجر	سهل	سحر	5
	لا إجابة	غير صحيح	صحيح	طاووس	صالون	طابور	6
	لا إجابة	غير صحيح	صحيح	وردة	ثمرة	ورقة	7
	لا إجابة	غير صحيح	صحيح	معلم	ملعب	فلفل	8
	لا إجابة	غير صحيح	صحيح	تمر	بنت	بقرة	9
	لا إجابة	غير صحيح	صحيح				10

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes parmi les 5 premiers mots (auto-stop):  
ضع العلامة هنا إذا تم إيقاف التدريب نظراً لعدم إجابة صحيحة للأمثلة الخمس الأولى. (الوقوف الذاتي)

يعتمد هذا التمرين على الاستماع. هذا الجزء لا يعتمد على التوقيت. لا يوجد نموذج أو ورقة للتلميذ/للتلميذة في هذا التمرين، لا تقدم للتلميذ / التلميذة الكلمات المكتوبة وبدلاً من ذلك فإن الفاحص يقوم بالقراءة بصوت عالٍ للتلميذ/للتلميذة.

قدم أولاً للتلميذ/التلميذة الأمثلة وشرح له ما هو المطلوب، كرر الكلمات الثلاث مع بعض مرتين.. وبعد كل مثال أطلب منه أن يجيب بنفسه

تعليمات للتلميذ/التلميذة: هذا التمرين يعتمد على الاستماع. الآن سوف أقول كلمة واحدة ، مرتين ثم أريد أن تقول لي الصوت الأول مما تسمع. فمثلاً كلمة " زيت " تبدأ بصوت /ز/. (خفيف كما في النسخة الفرنسية /zzz/). ما هو الصوت الأول في كلمة " زيت "؟ " زيت "؟ (انتظر حتى يكرر التلميذ الصوت /ز/. إذا لم يجب قل له " الصوت الأول لكلمة " زيت " هو /ز/ ") نحاول أيضاً أمثلة أخرى:

ما هو الصوت الأول في كلمة " كُلب "؟ " كُلب "؟

إذا أجاب التلميذ/التلميذة بشكل صحيح قل له: " أحسنت الصوت الأول لكلمة كُلب " هو " /ك/ " (خفيف كما في النسخة الفرنسية. /k/)

إذا لم يجب قل له: " أحسنت الصوت الأول لكلمة " كُلب " هو /ك/ " (خفيف كما في النسخة الفرنسية. /k/)

ما هو الصوت الأول في كلمة " بِن "؟ " بِن "؟

إذا أجاب التلميذ/التلميذة بشكل صحيح قل له: " أحسنت الصوت الأول لكلمة " بِن " هو /ب/ " (خفيف كما في النسخة الفرنسية. /b/)

إذا لم يجب قل له قل له: " أحسنت الصوت الأول لكلمة " بِن " هو /ب/ " (خفيف كما في النسخة الفرنسية. /b/)

هل فهمت المطلوب منك ؟ أقول لك كلمات أخرى. أقول كل كلمة مرتين. استمع جيداً وقل لي الصوت الأول مما تسمع.

لا تصحح التلميذ / التلميذة أثناء الفحص. إذا لم يستحب التلميذ/التلميذة بعد 3 ثوان ضع علامة في الخانة "لا إجابة" ثم استمر إلى المثال الآخر.

قاعدة الوقوف الذاتي: إذا لم يستطع التلميذ/التلميذة تقديم إجابة صحيحة من بين الخمس المحاولات الأولى، أطلب منه بكل احترام أن يتوقف وضع علامة في خانة "الوقوف الذاتي". ثم انتقل إلى التمرين التالي.

Code	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			إجابات التلميذ	ما هو الصوت الأول في كلمة " " ؟ " ؟ " ؟		
كود	<input type="radio"/> Pas de réponse	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Correct		(قل كل كلمة مرتين)		
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/اذ/	ذِب	1	
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/اص/	صِم	2	
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/اد/	دِك	3	
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/ام/	مَن	4	
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/اق/	قَل	5	
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/اه/	هَل	6	
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/اف/	فِيل	7	
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/ان/	نور	8	
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/اخ/	خِير	9	
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	/ال/	لِم	10	

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes parmi les 5 premiers mots (auto-stop):  
ضع العلامة هنا إذا تم إيقاف التدريب نظراً لعدم إجابة صحيحة للأمثلة الخمس الأولى. (الوقوف الذاتي)



في هذا التمرين الإجابة تكون صحيحة إذا قرأ التلميذ/ التلميذة اسم الحرف (ج، ن، و). إجابات التلميذ/التلميذة يجب أن تكون مؤشرة علي النحو التالي:

- غير صحيح، أو لا إجابة: ضع إشارة " / " لأي حرف يخطئ التلميذ/التلميذة في تسميته.
- التصحيح الذاتي: احسب التصحيح الذاتي الذي يقوم به التلميذ/التلميذة على أنه صحيح. ضع دائرة علي الحرف الذي مسحته، واعتبر هذه الإجابة علي أنها صحيحة
- لا تقول شيئاً إلا عندما إذا توقف التلميذ/التلميذة لمدة 3 ثوان. قل له استمر ثم أشر إلي الحرف التالي. واعتبر الحرف الذي توقف التلميذ/ التلميذة عنده علي أنها غير صحيحة.
- قدم للتلميذ/للتلميذة ورقة الأحرف الموجودة في الصفحة الثانية من كراسة التلميذ/التلميذة، وقل له:

هذه الصفحة مليئة بالأحرف الأبجدية. رجاء سم لي جميع ما تستطيع تسميته من أسماء الأحرف – لا تسم أصوات الأحرف بل سم أسماء الأحرف. فقل لي سبيل المثال اسم هذا الحرف ( أشر إلي الحرف م) هو "ميم".  
 الآن حاول أنت : سم لي أنت هذا الحرف ( أطلب من التلميذ/التلميذة أن يتعرف علي اسم حرف "ب")  
 فإذا استطاع التلميذ/التلميذة أن يسمي الحرف بشكل صحيح فقل له أحسنت، اسم هذا الحرف "باء".  
 ما إذا أخطأ التلميذ/التلميذة فقل له اسم هذا الحرف هو "باء".  
 الآن حاول مرة أخرى: سم لي اسم هذا الحرف ( اطلب من أ التلميذ/التلميذة يتعرف علي اسم حرف "ل").  
 فإذا استطاع التلميذ/التلميذة أن يسمي الحرف بشكل صحيح، فقل له أحسنت، اسم هذا الحرف "لام".  
 أما إذا أخطأ التلميذ/ التلميذة فقل له اسم هذا الحرف "لام". هل تفهم ما هو مطلوب منك؟  
 عندما أقول لك " ابدأ " أشر إلي كل كلمة بالأصبع عندما تقرأ. انتبه للقراءة من اليمين إلى اليسار، سطرا تلو آخر. هل فهمت المطلوب منك؟ ضع أصبعك علي الحرف الأول. حاول أن تقرأ بسرعة وبدقة. سوف ألتزم الصمت واستمع لما تقول ، مستعد؟ ابدأ

جهاز ساعة التوقيت للدقيقة الواحدة (60 ستون ثانية). بالضغط علي الزر « MIN ». عندما يقرأ التلميذ/التلميذة الحرف الأول شغل ساعة التوقيت بالضغط علي الزر « START / STOP ».

بعد 60 ثانية. ضع علامة ( [ ] ) عند الحرف الأخير الذي سماه التلميذ/التلميذة ثم أطلب من التلميذ/التلميذة أن يتوقف. إذا قرأ التلميذ/التلميذة في خلال دقيقة واحدة ضع علامة في الخانة المناسبة عدد الثواني المتبقية بالضبط الذي تشير إليها ساعة التوقيت. وفي حالة ما لم ينته التلميذ من القراءة في خلال دقيقة واحدة ضع علامة صفر (0).

قاعدة الوقوف الذاتي: إذا لم يستطع التلميذ/ التلميذة تقديم إجابة صحيحة من بين الكلمات العشر الأولى، (السطر الأول) أطلب منه بكل احترام أن يتوقف وضع علامة في خانة "الوقوف الذاتي". ثم انتقل إلي التمرين التالي.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
ت	ق	ج	س	ك	هـ	ر	غ	و	ي	(10)
ش	ذ	ح	ل	ز	ش	ع	ط	ض	ظ	(20)
ز	س	ن	ر	ي	خ	م	ث	ف	ن	(30)
ل	ق	ج	ص	د	ب	أ	خ	م	ث	(40)
ح	ذ	د	ب	و	ف	ص	ع	ط	أ	(50)

العدد بالضبط للثانية المتبقية التي تشير إليها ساعة التوقيت.

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre

ضع العلامة هنا إذا تم إيقاف التدريب نظراً لعدم إجابة صحيحة للسطر الأول (الوقوف الذاتي)

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne (auto-stop)

Crochet

# Incorrect

Codes :

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !

علامة

غير صحيح

كود:

شكر جزيلاً يمكننا متابعة النشاط التالي

Section 2b. Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres)

جزء 2- ب : تعرف أصوات الحروف

في هذا التمرين الإجابة تكون صحيحة إذا قرأ التلميذ/ التلميذة صوت الحرف كما في التمرين السابق ، إجابات التلميذ/التلميذة يجب أن تكون مؤشرة علي النحو التالي:

- غير صحيح، أو لا إجابة: ضع إشارة " / " لأي حرف يخطئ التلميذ/التلميذة في تسميته.
- التصحيح الذاتي: احسب التصحيح الذاتي الذي يقوم به التلميذ/التلميذة على أنه صحيح. ضع دائرة علي الحرف الذي مسحته، واعتبر هذه الإجابة علي أنها صحيحة

لا تقول شيئاً إلا عندما إذا توقف التلميذ/التلميذة لمدة 3 ثوان. قل له استمر ثم أشر إلي الحرف التالي. واعتبر الحرف الذي توقف التلميذ/ التلميذة عنده علي أنها غير صحيحة.

قدم للتلميذ/ للتلميذة ورقة الأحرف الموجودة في الصفحة الثالثة من كراسة التلميذ/ التلميذة وقل له:

هذه الصفحة مليئة بالأحرف. رجاء أقرأ صوت كل حرف. فعلى سبيل المثال اسم صوت الحرف "سـ" (أشر إلى الحرف "سـ") هو "سـ"، الآن حاول أنت. أقرأ لي أنت صوت هذا الحرف (أطلب من التلميذ/ التلميذة أن يقرأ صوت "كـ")  
 فإذا استطاع التلميذ/التلميذة أن يقرأ صوت الحرف بشكل صحيح فقل له "أحسنت"، صوت هذا الحرف "كـ"  
 أما إذا أخطأ التلميذ/التلميذة فقل له صوت هذا الحرف "كـ".  
الآن حاول مرة أخرى: أقرأ لي صوت هذا الحرف (أطلب من التلميذ/التلميذة تعرف صوت "ل").  
 فإذا استطاع التلميذ/التلميذة أن يقرأ صوت الحرف بشكل صحيح، فقل له "أحسنت"، صوت هذا الحرف "ل".  
 أما إذا أخطأ التلميذ/التلميذة فقل له صوت هذا الحرف "ل".  
عندما أقول لك " ابدأ " أشر إلى كل كلمة بالأصبع عندما تقرأ. انتبه للقراءة من اليمين إلى اليسار، سطرا تلو آخر. هل فهمت المطلوب منك ؟ ضع أصبعك علي الحرف الأول. حاول أن تقرأ بسرعة وبدقة. سوف ألتزم الصمت واستمع لما تقول ، مستعد؟ ابدأ.

جهز ساعة التوقيت للدقيقة الواحدة (60 ستون ثانية). بالضغط علي الزر « MIN ». عندما يقرأ التلميذ/التلميذة الحرف الأول شغل ساعة التوقيت بالضغط علي الزر « START / STOP ».



بعد 60 ثانية ضع علامة ( [ ] ) عند الحرف الأخير الذي سماه التلميذ/التلميذة ثم أطلب من التلميذ/التلميذة أن يتوقف. إذا قرأ التلميذ/التلميذة في خلال دقيقة واحدة ضع علامة في الخانة المناسبة عدد الثواني المتبقية بالضبط الذي تشير إليها ساعة التوقيت. وفي حالة ما لم ينته من القراءة في خلال دقيقة واحدة ضع علامة صفر (0).

قاعدة الوقوف الذاتي: إذا لم يستطع التلميذ/ التلميذة تقديم إجابة صحيحة من بين الكلمات العشر الأولي، (السطر الأول) أطلب منه بكل احترام أن يتوقف وضع علامة في خانة "الوقوف الذاتي". ثم انتقل إلي التمرين التالي.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
تـ	قـ	جـ	سـ	كـ	هـ	رـ	غـ	وـ	يـ	(10)
شـ	ذـ	حـ	لـ	زـ	شـ	عـ	طـ	ضـ	ظـ	(20)
زـ	سـ	نـ	رـ	يـ	خـ	مـ	ثـ	فـ	نـ	(30)
لـ	قـ	جـ	صـ	دـ	بـ	أـ	خـ	مـ	ثـ	(40)
حـ	ذـ	ذـ	بـ	وـ	فـ	صـ	عـ	طـ	أـ	(50)

العدد بالضبط للثانية المتبقية التي تشير إليها ساعة التوقيت.

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre

ضع العلامة هنا إذا تم إيقاف التدريب نظراً لعدم إجابة صحيحة للسطر الأول (الوقوف الذاتي)

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne (auto-stop)

Crochet

# Incorrect

Codes :

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !

علامة

غير صحيح

كود:

شكر جزيلاً يمكننا متابعة النشاط التالي

### جزء 3: قراءة الكلمات المألوفة

### Section 3. Lecture de mots familiers

كما في التمرين السابق ، إجابات التلميذ/التلميذة يجب أن تكون مؤشرة علي النحو التالي:

- غير صحيح، أو لا إجابة: ضع إشارة " / " لأي كلمة يخطئ التلميذ/التلميذة في تسميتها.
- التصحيح الذاتي: احسب التصحيح الذاتي الذي يقوم به التلميذ/التلميذة على أنه صحيح. ضع دائرة علي الكلمة التي مسحتها، واعتبر هذه الإجابة علي أنها صحيحة
- لا تقول شيئاً إلا عندما إذا توقف التلميذ/التلميذة لمدة 3 ثوان. قل له استمر ثم أريه الحرف التالي. ثم اعتبر الحرف الذي توقف التلميذ/التلميذة عنده علي أنها غير صحيحة.

. جهز ساعة التوقيت للدقيقة الواحدة (60 ستون ثانية). بالضغط علي الزر « MIN » .

قدم للتلميذ/التلميذة نموذج الكلمات الموجودة في الصفحة الرابعة من النموذج الخاص لكراسة التلميذ/التلميذة وقل له:



فيما يلي بعض الكلمات. أريد منك أن تقرأ لي جميع ما تستطيع قراءته من الكلمات المعروضة أمامك. هنا توجد ثلاثة أمثلة. هذا مثال علي ذلك (أشر بالأصبع كلمة "باب" وقل: "باب") (الآن جاء دورك: اقرأ لي هذه الكلمة) (في حالة إجابة غير صحيحة أو لا إجابة لمدة 3 ثوان اقرأ الكلمة للتلميذ/التلميذة)

الآن حاول أنت: اقرأ لي هذه الكلمة (أشر بالأصبع كلمة "أمي").

إذا استجاب التلميذ/التلميذة بشكل صحيح، فقل أحسنت ، هذه الكلمة هي " أمي".

أما إذا أخطأ التلميذ/التلميذة، أو لم يقدم إجابة لمدة 3 ثوان فقل هذه الكلمة هي "أمي".

الآن حاول أنت: اقرأ لي هذه الكلمة (أشر بالأصبع كلمة "صف").

إذا استجاب التلميذ/التلميذة بشكل صحيح، فقل أحسنت ، هذه الكلمة هي " صف".

أما إذا أخطأ التلميذ/التلميذة، أو لم يقدم إجابة لمدة 3 ثوان فقل هذه الكلمة هي "صف".

عندما أقول لك " ابدأ " أشر إلي كل كلمة بالأصبع عندما تقرأ. انته للقراءة من اليمين إلى اليسار، سطرا تلو آخر. هل فهمت المطلوب منك ؟ ضع

أصبعك علي الحرف الأول. حاول أن تقرأ بسرعة وبدقة. سوف أنترم الصمت واستمع لما تقول ، مستعد؟ ابدأ.

عندما يقرأ التلميذ/التلميذة الحرف الأول شغل ساعة التوقيت بالضغط علي الزر « START / STOP » .

بعد 60 ثانية. ضع علامة ( [ ] ) عند الحرف الأخير الذي سماه التلميذ/التلميذة ثم أطلب من التلميذ/التلميذة أن يتوقف. إذا قرأ التلميذ/التلميذة في خلال

دقيقة واحدة ضع علامة في الخانة المناسبة عدد الثواني المتبقية بالضبط الذي تشير إليها ساعة التوقيت. وفي حالة ما لم ينته من القراءة في خلال دقيقة

واحدة ضع علامة صفر(0).

قاعدة الوقوف الذاتي: إذا لم يستطع التلميذ/التلميذة تقديم إجابة صحيحة من بين الكلمات العشر الأولى، (السطر الأول) أطلب منه بكل احترام أن يتوقف

وضع علامة في خانة "الوقوف الذاتي". ثم انتقل إلي التمرين التالي.



5	4	3	2	1	
يَدْرُسُ	هُوَ	مَامَا	عُرَابُ	أُحِبُّ	(5)
أَنْتَ	فَارِسُ	كَلَام	شُبَّاك	بُنْتُ	(10)
وَرْدَةٌ	وَقَفَ	تَعْلَبُ	يَوْمُ	أَرْنَبَ	(15)
سَكِّين	مَرَكَب	عَصَافِير	سَاعَةٌ	صَفْرَاء	(20)
وَطَنِي	نَهْرٌ	حَدِيقَةٌ	زَرَاعٌ	غَزَال	(25)
ديك	التَّلَامِيذ	صَدِيقَتِي	عَصِير	نَار	(30)
تَلْعَبُ	لَبَن	لِمَادَا	الشَّارِع	عِنْدَمَا	(35)
نُفُودٌ	السُّكُوتُ	قُوْتُ	يَعِيشُ	حَيَاتِي	(40)
شُكْرًا	أَصَابِع	فُنْفُنُ	صَالُونُ	يُرَاجِعُ	(45)
النَّافِذَةُ	اسْمَع	الرَّرْزُقُ	رَائِحَتُهَا	نَأْكُلُهُ	(50)

العدد بالضبط للثانية المتبقية التي تشير إليها ساعة التوقيت.

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre

ضع العلامة هنا إذا تم إيقاف التدريب نظراً لعدم إجابة صحيحة للسطر الأول (الوقوف الذاتي)

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne (auto-stop)

Crochet

# Incorrect

Codes :

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

علامة

غير صحيح

كود:

**شكر جزيلاً يمكننا متابعة النشاط التالي**

كما في التمرين السابق ، إجابات التلميذ/التلميذة يجب أن تكون مؤشرة علي النحو التالي:

- غير صحيح، أو لا إجابة: ضع إشارة " / " لأي كلمة يخطئ التلميذ/التلميذة في تسميتها.
- التصحيح الذاتي: احسب التصحيح الذاتي الذي يقوم به التلميذ/التلميذة على أنه صحيح. ضع دائرة علي الكلمة التي مسحتها، واعتبر هذه الإجابة علي أنها صحيحة
- لا تقول شيئاً إلا عندما إذا توقف التلميذ/التلميذة لمدة 3 ثوان. قل له استمر ثم أشر إلي الحرف التالي. و اعتبر الحرف الذي توقف التلميذ/التلميذة عنده علي أنها غير صحيحة.

. جيز ساعة التوقيت للدقيقة الواحدة (60 ستون ثانية). بالضغط علي الزر « MIN ».

قدم للتلميذ/التلميذة نموذج الكلمات الموجودة في الصفحة الرابعة من النموذج الخاص لكراسة التلميذ/التلميذة وقل له:

انظر إلى هذه الكلمة ، إنها كلمة ليس لها معنى معروف لديك. أريد منك محاولة قراءة هذه الكلمة . هذا مثال على ذلك (أشر بالأصبع كلمة "لمش" وقل: "لمش"). الآن جاء دورك : اقرأ لي هذه الكلمة (في حالة إجابة غير صحيحة أو لا إجابة لمدة 3 ثوان اقرأ الكلمة للتلميذ/التلميذة)

الآن حاول أنت : اقرأ لي هذه الكلمة (أشر بالأصبع كلمة "راك").

إذا استجاب التلميذ/التلميذة بشكل صحيح، فقل أحسنت ، هذه الكلمة هي "راك".

أما إذا أخطأ التلميذ/التلميذة ، أو لم يقدم إجابة لمدة 3 ثوان فقل هذه الكلمة هي "أمي".

الآن حاول أنت : اقرأ لي هذه الكلمة (أشر بالأصبع كلمة "لمك").

إذا استجاب التلميذ/التلميذة بشكل صحيح، فقل أحسنت ، هذه الكلمة هي "لمك".

أما إذا أخطأ التلميذ/التلميذة ، أو لم يقدم إجابة لمدة 3 ثوان فقل هذه الكلمة هي "لمك".

عندما أقول لك " ابدأ " أشر إلي كل كلمة بالأصبع عندما تقرأ. إنته للقراءة من اليمين إلى اليسار، سطرا تلو آخر. هل فهمت المطلوب منك ؟ ضع أصبعك علي الحرف الأول. حاول أن تقرأ بسرعة وبدقة. سوف التزم الصمت واستمع لما تقول ، مستعد؟ ابدأ.

عندما يقرأ التلميذ/التلميذة الحرف الأول شغل ساعة التوقيت بالضغط علي الزر « START / STOP ».

بعد 60 ثانية. ضع علامة [ ] عند الحرف الأخير الذي سماه التلميذ/التلميذة ثم أطلب من التلميذ/التلميذة أن يتوقف. إذا قرأ التلميذ/التلميذة في خلال دقيقة واحدة ضع علامة في الخانة المناسبة العدد بالضبط للثواني المتبقية التي تشير إليها ساعة التوقيت. وفي حالة ما لم ينته من القراءة في خلال دقيقة واحدة ضع علامة صفر (0).

قاعدة الوقوف الذاتي: إذا لم يستطع التلميذ/التلميذة تقديم إجابة صحيحة من بين الكلمات العشر الأولى، (السطر الأول) أطلب منه بكل احترام أن يتوقف وضع علامة في خانة "الوقوف الذاتي". ثم انتقل إلي التمرين التالي.

5	4	3	2	1	
حناج	نوين	هزن	ديص	ربر	(5)
بجح	دشين	ضعب	ألفاظ	غلد	(10)
نيد	ركف	درمسه	سبلح	أغو	(15)
قرج	دريب	عوسج	صوج	ميون	(20)
فرتع	عقص	فتماح	دعن	نيراج	(25)
قعل	كربش	عمس	عكور	نهذ	(30)
العيس	تن	ركس	قائره	أمزي	(35)
دبأ	رفيم	خادي	برت	زأك	(40)
رص	باصح	كمس	دلب	عبوج	(45)
كسوت	معالات	هزن	ميلار	آخالا	(50)

العدد بالضبط للثانية المتبقية التي تشير إليها ساعة التوقيت.

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre

ضع العلامة هنا إذا تم إيقاف التدريب نظراً لعدم إجابة صحيحة للسطر الأول (الوقوف الذاتي)

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne (auto-stop)

Crochet

# Incorrect

Codes :

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !

علامة

غير صحيح

كود:

شكر جزيلاً يمكننا متابعة النشاط التالي

Section 5a. Lecture du texte (petite histoire) **جزء 5: قراءة قطعة**

إجابات التلميذ/التلميذة يجب أن تكون مؤشرة على النحو التالي:  
**غير صحيح، أو لا إجابة:** ضع إشارة " / " /  
**التصحيح الذاتي:** ضع دائرة على الكلمة التي مسحتها  
 للتلّم **لا تقول شيئاً إلا عندما** إذا توقف التلميذ/التلميذة لمدة 3 ثوان. قل له استمر ثم أشر الحرف التالي. ثم اعتبر الحرف الذي توقف التلميذ/ التلميذة عنده على أنها غير صحيحة  
**بعد 60 ثانية.** ضع علامة ( [ ) عند الحرف الأخير الذي سماه التلميذ/التلميذة ثم اطلب من التلميذ/التلميذة أن يتوقف. إذا قرأ التلميذ/التلميذة في خلال دقيقة واحدة ضع علامة في الخانة المناسبة العدد بالضبط للتواني المتبقية التي تشير إليها ساعة التوقيت. وفي حالة ما لم ينته من القراءة في خلال دقيقة واحدة ضع علامة صفر (0).  
**قاعدة الوقوف الذاتي:** إذا لم يستطع التلميذ/ التلميذة قراءة كلمة واحدة من بين الكلمات التسع الأوائل السطران الأولان) أوقف الفحص وضع علامة علي خانة الوقوف الذاتي. انتقل إلي الجزء السادس.  
 ساعة التوقيت للدقيقة الواحدة (60 ستون ثانية). بالضغط علي الزر « MIN ». عندما تقول ابدأ شغل ساعة التوقيت.



Section 5b. Compréhension du texte\_lu **جزء 5 ب فهم النص المقروء**

عندما ينهي التلميذ/ التلميذة القراءة ، **خذ منه النص** وقدم له السؤال الأول . إذا لم يقدم التلميذ/التلميذة الجواب في خلال 10 ثوان كرر السؤال ، وقدم للتلميذ/ التلميذة أيضا 5 ثوان للإجابة. إذا لم يقدم إجابة أيضا استمر إلي السؤال التالي. قدم الأسئلة لغاية ما توقف التلميذ/التلميذة في القراءة بمعنى **حتى السطر الذي توجد عنده العلامة (.)**.  
 سجل إجابة التلميذ/التلميذة في الخانة "إجابة التلميذ/التلميذة". ضع علامة في الخانة المناسبة..  
 • "صحيح": أجاب التلميذ/التلميذة إجابة صحيحة، أو غير صحيحة ولكن صحح نفسه مباشرة (التصحيح الذاتي). الإجابات الصحيحة يمكن تقديمها باللغة العربية أو باللغات المحلية.  
 • "غير صحيح" أجاب التلميذ/التلميذة إجابة غير صحيحة.  
 • "لا إجابة": التلميذ/التلميذة لم يقدم إجابة

قل للتلميذ/التلميذة **الآن تجيب على بعض الأسئلة حول القصة**

Code	إجابة التلميذ/التلميذة			الأسئلة
	Pas de réponse لا إجابة	Incorrecte غير صحيح	Correcte صحيح	
3				1. من دخلت الفصل؟ (خديجة)
9				2. ماذا قالت للمعلمة ؟ (صباح الخير)
19				3. لماذا شكرت المعلمة خديجة ؟ (تفوقت علي زميلاتها)
28				4. من كانت مسرورة من خديجة؟ (المعلمة)
38				5. من قبلت خديجة ؟ (أمها)
46				

عدد الثانية المتبقية بالضبط الذي تشير إليها ساعة التوقيت.  
 Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre  
 ضع العلامة هنا إذا تم إيقاف التدريب نظراً لعدم إجابة صحيحة للسطر الأول( الوقوف الذاتي)  
 Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne (auto-stop)

Crochet Incorrect Codes :  
 علامة  غير صحيح كود:  
**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**  
 شكر جزيلاً يمكننا متابعة النشاط التالي

هذا التمرين لا يعتمد على التوقيت . لا يوجد نموذج أو ورقة للتلميذ/التلميذة . في هذا التمرين يقوم الفاحص بقراءة النص التالي مرتين وبصوت عالٍ ، تتم القراءة ببطء أي بمعدل كلمة في الثانية الواحدة ثم قدم للتلميذ/التلميذة بعض الأسئلة للفهم . ( إذا لم يقدم التلميذ/التلميذة جوابا في خلال 10 ثوان كرر السؤال ، وقدم للتلميذ / التلميذة أيضا 5 ثوان للإجابة. إذا لم يقدم إجابة أيضا استمر )

سجل إجابة التلميذ/التلميذة في الخانة "إجابة التلميذ/التلميذة". ضع علامة في الخانة المناسبة..

- "صحيح": أجاب التلميذ/التلميذة إجابة صحيحة، أو غير صحيحة ولكن صحح نفسه مباشرة (التصحيح الذاتي). الإجابات الصحيحة يمكن تقديمها باللغة العربية أو باللغات المحلية.
- "غير صحيح" أجاب التلميذ/التلميذة إجابة غير صحيحة.
- "لا إجابة": التلميذ/التلميذة لم يقدم إجابة

الآن سأقرأ لك قصة مرتين. ثم أوجه لك بعض الأسئلة. رجاء الاستماع بحرص وأجب عن الأسئلة على أفضل وجه ممكن. هل فهمت المطلوب؟

### في حديقة الحيوانات

دَهَبْتُ مَعَ أَخِي إِلَى حَدِيقَةِ الْحَيَوَانَاتِ، رَأَيْتُ أَلْأَسَدَ، وَالْفِيلَ، وَالزَّرَّافَةَ.  
هَذَا هُوَ الْقِرْدُ، أَخِي قَدَّمَ لَهُ مَوْزًا. أَكَلَ الْقِرْدُ الْمَوْزَ كُلَّهُ. ثُمَّ، صَفَقَ كَثِيرًا  
وَرَقَصَ طَوِيلًا. فَكَانَ مَنظَرًا مُمْتَعًا وَجَمِيلًا.

Code كود	<input type="radio"/> Pas de réponse	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Correct	Réponse correcte إجابة صحيحة (لا تقرأ للتلميذ) (حديقة الحيوانات)	QUESTIONS الأسئلة
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	(حديقة الحيوانات)	1. أين ذهبت مع أخيك؟
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	(الأسد الفيل )	2. ماذا رأيت هناك؟
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	(أخي)	3. من قدم الموز للقرد؟
	<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	(أكل ورقص)	4. ماذا فعل القرد؟

**Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !**

**شكر جزيلًا يمكننا متابعة النشاط التالي**

خد النموذج الخاص للتلميذ/التلميذة للصفحة المناسبة للجزء السابع لمعاينة الجملة المراد إملاؤها

هذا التمرين لا يعتمد على التوقيت اطلب من التلميذ/ التلميذة أن يكتب الجملة علي الصفحة التالية(صفحة رقم 12) ثم أشر له أين يكتب إجابته (الخانة الخاصة للجزء السابع).

اقرأ الجملة التالية بصوت عالٍ مرة واحدة (بمعدل كلمة في الثانية الواحدة). ثم اطلب من التلميذ/ التلميذة الكتابة. ثم أعد الجملة مرة ثانية وبيطء (أي بمعدل كلمة في الثانية الواحدة). إذا لم يكتب التلميذ/التلميذة شيئاً انتظر 5 ثوان ثم انتقل إلي مجموعة الكلمات التالية. ثم أعد الجملة مرة ثالثة مع إعطائه 10 ثوان ليصحح نفسه.

قل للتلميذ/ للتلميذة

سوف اقرأ عليك بصوت عالٍ جملة قصيرة ثلاث مرات ثم اطلب منك كتابتها. رجاء الاستماع بحرص في المرة الأولى ثم ابدأ بكتابتها. ثم سأعيد قراءة الجملة مرة ثانية أكثر بطناً وتكتب أفضل ما يمكنك. ثم اقرأ لك الجملة مرة أخيرة ويمكنك النظر إلى ما كتبتّه وتصحيح ما يحتاج إلى ذلك. هل فهمت المطلوب؟ نبدأ

### ذهب التلميذ إلى المدرسة

(قراءة ثانية: توقف بين كل مجموعة كلامية لإعطاء التلميذ المهلة للكتابة )

ذهب التلميذ إلى المدرسة

(قراءة ثالثة: أعط فرصة للتلميذ/التلميذة ليعيد قراءة ما كتبه)

ذهب التلميذ إلى المدرسة

A large rectangular box with a solid black border. Inside the box, there are four horizontal dashed lines, evenly spaced, intended for handwriting practice.



**A REMPLIR APRES QUE TOUTES LES EVALUATIONS SOIENT TERMINÉES.**

جزء 7: الإملاء (جدول الإجابات)

**Section 7. Ecriture d'une phrase complète (Table de réponses)**

RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: LETTRES إجابة التلميذ: الحروف		RÉPONSE DE L'ÉLÈVE: MOTS إجابة التلميذ: الكلمات			MOTS DICTES الكلمات المملنة
Nombre de lettres correctes عدد الحروف الصحيحة	Code كود	<input type="radio"/> Pas de réponse	<input type="radio"/> Incorrect	<input type="radio"/> Correct	
/3		<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	1 ذهب.
/7		<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	2 التلميذ.
/6		<input type="radio"/> لا إجابة	<input type="radio"/> غير صحيح	<input type="radio"/> صحيح	3 المدرسة.

Code كود	<input type="radio"/> لا إجابة Pas de réponse		فراغات Espaces	عدد الفراغات الممكنة بين الكلمات Nombre d'espaces évidents entre les mots :	
	<input type="radio"/> لا إجابة Pas de réponse	_____			4.
	<input type="radio"/> لا إجابة Pas de réponse	<input type="radio"/> غير صحيح Incorrect	<input type="radio"/> صحيح Correct	يكتب حسب المعمول به ( من اليمين إلى اليسار ) A écrit dans le sens conventionnel (de droite à gauche).	5.

**Annexe D. Tableau récapitulatif des résultats moyens des différents sous-tests,  
par langue et niveau scolaire**

**Tableau récapitulatif des résultats moyens des différents sous-tests, par langue et niveau scolaire**

Champs de compétence	SOUS TEST EGRA	FRANÇAIS						ARABE	
		2 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année			2 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année
		Class	Class	Curr	Class	Curr	Med	Med	Med
Les mécanismes de la langue (en lecture)	Identification du son initial d'un mot	G : 1,8	G : 4,0	G : 4,4	G : 7,7	G : 7,5	G : 6,1	G : 3,4	G : 5,8
	N <sup>o</sup> moyen de sons initiaux identifiés – Sur 10	F : 1,5	F : 3,7	F : 3,7	F : 6,5	F : 7,1	F : 4,8	F : 5,8	F : 4,9
	Connaissance des graphèmes	G : 7,2	G: 22,2	G: 23,0	G: 49,8	G: 49,3	G: 17,7	G : 6,1	G: 26,2
	N <sup>o</sup> moyen de graphèmes identifiés – en français sur 100 ; en arabe sur 50 pour le test 1 et 50 pour le test 2	F : 6,0	F: 17,4	F: 18,8	F: 42,2	F: 37,8	F: 14,1	F : 6,2	F: 20,4
	Lecture de mots inventés	G : 0,7	G : 4,5	G : 6,1	G: 21,0	G: 21,4	G : 4,2	G : 0,7	G : 8,2
	N <sup>o</sup> moyen de mots inventés lus correctement en 1 mn	F : 0,3	F : 2,7	F : 3,9	F: 13,2	F: 12,9	F : 2,9	F : 0,3	F : 4,3
La conscience lexicale	Lecture de mots familiers	G : 1,1	G : 6,8	G : 7,8	G: 28,0	G: 27,1	G : 4,8	G : 1,0	G : 9,8
	N <sup>o</sup> moyen de mots familiers correctement lus en 1 mn	F : 0,8	F : 4,7	F : 5,8	F : 19,6	F: 18,3	F : 3,3	F : 0,6	F : 5,4

Champs de compétence	SOUS TEST EGRA	FRANÇAIS						ARABE	
		2 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année			2 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année
		Class	Class	Curr	Class	Curr	Med	Med	Med
La fluidité	Lecture à haute voix d'un texte (petite histoire)	G : 0,8	G: 10,7	G: 10,1	G: 34,7	G: 37,2	G : 3,0	G : 0,6	G: 11,2
	N <sup>o</sup> moyen de mots correctement lus – en français sur 47 mots pour les 2 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années et 134 pour la 6 <sup>e</sup> année ; En arabe sur 46 mots	F : 0,5	F : 7,3	F : 7,0	F: 24,4	F: 27,7	F : 3,9	F : 0,3	F : 4,9
La compréhension	Compréhension du texte lu <i>N<sup>o</sup> moyen de questions de compréhension correctement répondues – en français sur 6 pour les 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années, sur 5 pour la 6<sup>e</sup> année</i>	G: 0,0	G : 0,2	G : 0,3	G : 0,6	G : 0,7	G : 0,0		
	Compréhension à l'audition	G: 10,9	G: 35,6	G: 31,0	G: 28,6	G: 28,9	G:10,5	G: 2,6	G: 10,8
	Pourcent de questions de compréhension correctement répondues	F : 10,7	F: 35,1	F: 28,1	F: 32,6	F: 27,4	F: 11,3	F: 2,5	F: 5,7
	Exercice MAZE  N <sup>o</sup> moyen de mots correctement identifiés – sur 10		G: 2,5 F: 2,5	G: 2,6 F: 2,1	G: 2,9 F: 2,9	G: 3,1 F: 2,7	G: 2,2 F: 2,1		

Champs de compétence	SOUS TEST EGRA	FRANÇAIS						ARABE	
		2 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année			2 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année
		Class	Class	Curr	Class	Curr	Med	Med	Med
Les conventions des textes écrits (écriture)	Écriture des mots inventés	G: 0,2	G: 0,4	G: 0,7	G: 1,3	G: 1,4	G: 0,5		
	N <sup>o</sup> moyen de mots correctement écrits sur 4	F: 0,2	F: 0,4	F: 0,5	F: 0,8	F: 1,2	F: 0,5		
	Écriture d'une phrase complète	G: 0,1	G: 0,4	G: 0,6	G: 1,6	G: 1,4	G: 0,1	G: 0,1	G: 1,1
	N <sup>o</sup> moyen de mots correctement écrits – sur 3 pour les 2 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années, sur 4 pour la 6 <sup>e</sup> année	F: 0,0	F: 0,4	F: 0,4	F: 1,2	F: 1,1	F: 0,3	F: 0,1	F: 0,7
	N <sup>o</sup> moyen de conventions de l'écrit respectées - sur 6	G: 2,2 F: 12,0	G: 3,3 F: 3,1	G: 3,3 F: 2,7	G: 3,6 F: 3,6	G: 3,7 F: 3,4	G: 2,3 F: 2,0		
N <sup>o</sup> moyen de lettres correctement écrites – sur 13 pour les 2 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années, sur 21 pour la 6 <sup>e</sup> année	G: 2,3 F: 2,1	G: 4,6 F: 4,2	G: 5,4 F: 3,8	G: 9,0 F: 7,7	G: 8,6 F: 7,4	G: 3,0 F: 3,1			

Class= Classique ; Curr= Curriculum ; Med=Medersa ; G=Garçon ; F= Fille

**Annexe E. Tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents genres, pour l'ensemble des sous-tests EGRA**

**Tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents genres, pour l'ensemble des sous-tests EGRA**

Champs de compétence	SOUS-TEST EGRA	FRANÇAIS						ARABE (Medersa)	
		Genre						Genre	
		Class 2 <sup>e</sup>	Class 4 <sup>e</sup>	Class 6 <sup>e</sup>	Curr 4 <sup>e</sup>	Curr 6 <sup>e</sup>	Med 6 <sup>e</sup>	Med 2 <sup>e</sup>	Med 4 <sup>e</sup>
Les mécanismes de la langue (en lecture)	Identification du son initial d'un mot	ns	ns	G (*)	ns	ns	G (*)	ns	G (*)
	Connaissance des graphèmes	ns	ns	G (*)	ns	G (*)	ns	ns	G (*)
	Lecture de mots inventés	ns	ns	G (*)	ns	G (*)	ns	ns	G (*)
La conscience lexicale	Lecture de mots familiers	ns	ns	G (*)	ns	G (*)	ns	ns	G (*)
La fluidité	Lecture à haute voix d'un texte (petite histoire)	ns	ns	G (*)	ns	ns	ns	ns	G (*)
La compréhension	Compréhension du texte lu	ns	ns	G (*)	ns	ns	ns		
	Compréhension à l'audition	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	G (*)
	Exercice MAZE		ns	ns	ns	ns	ns		
Les conventions des textes écrits (écriture)	Écriture des mots inventés	ns	ns	G (*)	ns	ns	ns		
	Écriture d'une phrase complète	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	G (*)
	Conventions des tests écrites	ns	ns	ns	ns	ns	ns		
	Écriture des lettres	ns	ns	ns	ns	ns	ns		

Class= Classique ; Curr= Curriculum ; Med=Medersa ; G=Garçon ; (\*) différence significative  $p < 0.05$  ; ns= non significative

Par exemple, dans le tableau, G(\*) signifie que la différence entre garçons et filles est significative ( $p < 0,05$ ), en faveur des garçons.

**Annexe F. Tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents types de programme, pour l'ensemble des sous-tests EGRA**



**Tableau récapitulatif des comparaisons statistiques entre les différents types de programme, pour l'ensemble des sous-tests EGRA**

Champs de compétence	SOUS-TEST EGRA	FRANÇAIS							
		Classique-Curriculum				Classique-Medersa		Curriculum-Medersa	
		Garçon 4 <sup>e</sup>	Fille 4 <sup>e</sup>	Garçon 6 <sup>e</sup>	Fille 6 <sup>e</sup>	Garçon 6 <sup>e</sup>	Fille 6 <sup>e</sup>	Garçon 6 <sup>e</sup>	Fille 6 <sup>e</sup>
Les mécanismes de la langue (en lecture)	Identification du son initial d'un mot	ns	ns	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP
	Connaissance des graphèmes	ns	ns	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP
	Lecture de mots inventés	ns	ns	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP
La conscience lexicale	Lecture de mots familiers	ns	ns	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP
La fluidité	Lecture à haute voix d'un texte (petite histoire)	ns	ns	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP
La compréhension	Compréhension du texte lu	ns	ns	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP
	Compréhension à l'audition	ns	ns	ns	ns	ns	AIDP	ns	AIDP
	Exercice MAZE	ns	ns	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP

Champs de compétence	SOUS-TEST EGRA	FRANÇAIS							
		Classique-Curriculum				Classique-Medersa		Curriculum-Medersa	
		Garçon 4 <sup>e</sup>	Fille 4 <sup>e</sup>	Garçon 6 <sup>e</sup>	Fille 6 <sup>e</sup>	Garçon 6 <sup>e</sup>	Fille 6 <sup>e</sup>	Garçon 6 <sup>e</sup>	Fille 6 <sup>e</sup>
Les conventions des textes écrits (écriture)	Écriture des mots inventés	ns	AIDP	ns	ns	AIDP	AIDP	AIDP	AIDP
	Écriture d'une phrase complète	ns	AIDP	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP
	Conventions des tests écrites	ns	AIDP	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP
	Écriture des lettres	ns	AIDP	ns	ns	Class (*)	AIDP	Curr (*)	AIDP

Class= Classique ; Curr= Curriculum ; Med=Medersa ; (\*) différence significative  $p < 0.05$  ; ns= non significative ; AIDP= Analyse Impossible sur les Données Pondérées (Cette information n'est pas présentée dans cette section puisque la fonction pondération de STATA ne permet pas de représenter l'ensemble de l'unité d'échantillonnage par une seule observation.)

Par exemple, dans le tableau, Class(\*) signifie que la différence entre les écoles classique et curriculums (ou medersa) est significative ( $p < 0,05$ ), en faveur des écoles classique.