EdData II

Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) au niveau national au Mali

Rapport d'analyse

Assistance technique et gestionnaire EdData II, Tâche numéro 31
Contrat numéro BPA No. EHC-00-04-0004
Ordre de mission numéro AID-688-M-14-00006
Projet RTI numéro 0209354.031

Octobre 2015

Cette publication est destinée à être révisée par l'Agence Américaine pour le Développement International (USAID) Elle a été préparée par RTI International.

Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) au niveau national au Mali

Rapport d'analyse

Préparé pour

La Division de l'éducation
Bureau du développement durable
Bureau pour l'Afrique
Agence Américaine pour le Développement International

Préparé par

RTI International 3040 Cornwallis Road
P.O. Box 12194 Research Triangle Park, NC 27709-2194

Les positions exprimées par les auteurs de RTI International ne reflètent pas nécessairement les positions de l'USAID ou du gouvernement des États-Unis.

RTI International est une marque déposée de Research Triangle Institute.

Remerciements

Les auteurs désirent saluer l'importante contribution de nombreuses structures qui ont rendu cette étude et ce rapport possibles, en particulier :

- La Direction Nationale de la Pédagogie (DNP), à travers sa Division Recherche Pédagogique et Évaluation (DRPE) pour son soutien sans faille et sa coopération continue. Sans sa participation et son engagement, cette étude n'aurait pas été possible.
- Le bureau Éducation de l'USAID qui a non seulement rendu possible cette étude, mais qui a également démontré son engagement tout au long du processus.
- L'équipe de CEPROCIDE, qui s'est occupée de la partie logistique depuis l'organisation des différents ateliers jusqu'à la collecte des données de l'étude.

Enfin, ce travail n'aurait pas été réalisable sans la coopération des Académies d'Enseignement (AE) et des Centres d'Animation Pédagogique (CAP) de Sikasso, Ségou, Koulikoro et la contribution des directeurs d'écoles, des enseignants et des élèves des écoles concernées par l'étude.

Table des matières

Remerciements iii

Liste des figures v

Liste des tableaux vi

Abréviations viii

Résumé analytique 1

1. Contexte 6
   1.1 Compétences fondamentales en lecture au Mali 6
   1.2 Objectifs et utilisation des évaluations 9

2. Méthodologie 10
   2.1 L'instrument EGRA 10
   2.2 Échantillonnage 13

3. Conclusions pour les écoles à curriculum : Performance des élèves en lecture du bamanankan 17
   3.1 Caractéristiques descriptives 17
   3.2 Résumé des résultats EGRA 23
   3.3 Conclusions en vue d'un examen plus approfondi 33

4. Conclusions pour les écoles classiques : Performance des élèves en lecture du français 36
   4.1 Caractéristiques descriptives 36
   4.2 Résumé des résultats EGRA 41
   4.3 Conclusions en vue d'un examen plus approfondi 49

5. Conclusions pour les médersas : Performance des élèves en français oral 53
   5.1 Caractéristiques descriptives 53
   5.2 Résumé des résultats EGRA 58
   5.3 Conclusions en vue d'un examen plus approfondi 59

6. Ateliers de partage et de validation des résultats 60

7. Conclusions 63

8. Recommandations 64

Annexes

Annexe A : Références citées 66

Annexe B : Courte description des sous-tâches de l'EGRA 68

Annexe C : Instruments EGRA et questionnaire élève 70

Annexe D : Instrument d'évaluation des compétences de l'enseignant et instrument d'observation en classe 100

Annexe E : Données des observations en classe 113

Annexe F : Organisations représentées aux ateliers de partage et de validation des résultats 117

Liste des figures

Figure 1 : Distribution des élèves par âge (écoles curriculums) 17
Figure 2 : Langue parlée à la maison (écoles curriculums) 18
Figure 3 : Distribution des scores de compréhension des enseignants (écoles curriculums) 19
Figure 4 : Présentation de l'objectif de la leçon par l'enseignant (écoles curriculums) 21
Figure 5 : Ressources pédagogiques utilisées en classe (écoles curriculums) 22
Figure 6 : Identification du son des lettres – distribution des scores (écoles curriculums) 25
Figure 7 : Analyse des éléments du son des lettres (écoles curriculums) 26
Figure 8 : Précision dans l'identification du son des lettres (écoles curriculums) 26
Figure 9 : Précision dans l'identification du son des lettres (écoles curriculums, ventilé par région) 27
Figure 10 : Lecture de mots familiers – distribution des scores (écoles curriculums) 28
Figure 11 : Lecture de mots familiers – analyse des éléments (écoles curriculums) 28
Figure 12 : Lecture de mots familiers – analyse des éléments par région (écoles curriculums) 29
Figure 13 : Lecture de mots inventés – distribution des scores (écoles curriculums) 30
Figure 14 : Lecture d'histoire – distribution des scores (écoles curriculums) 31
Figure 15 : Compréhension à la lecture – distribution des scores (écoles curriculums) 32
Figure 16 : Vocabulaire français – distribution des scores (écoles curriculums) ... 33
Figure 17 : Performance des filles et des garçons dans les principales sous-tâches (écoles curriculums) 34
Figure 18 : Distribution des élèves par âge (écoles classiques) 36
Figure 19 : Langue parlée à la maison (écoles classiques) 37
Figure 20 : Distribution des scores de compréhension des enseignants (écoles classiques) 38

Figure 21 : Présentation de la leçon par l'enseignant (écoles classiques) 39
Figure 22 : Ressources éducatives utilisées (écoles classiques)..... 40
Figure 23 : Identification du son des lettres – distribution des scores (écoles classiques) 43
Figure 24 : Précision dans l'identification du son des lettres (écoles classiques)... 43
Figure 25 : Lecture de mots familiers – distribution des scores (écoles classiques) 44
Figure 26 : Lecture de mots familiers – analyse des éléments (écoles classiques) 45
Figure 27 : Lecture de mots familiers – analyse des éléments par région (écoles classiques) 45
Figure 28 : Décodage de mots inventés – distribution des scores (écoles classiques) 46
Figure 29 : Lecture d'histoire courte – distribution des scores (écoles classiques) 47
Figure 30 : Lecture d'histoire courte – distribution des scores par mot (écoles classiques) 47
Figure 31 : Exactitude de la lecture – distribution par mot (classiques et curriculums) 48
Figure 32 : Compréhension à la lecture – distribution des scores (écoles classiques) 49
Figure 33 : Vocabulaire français – distribution des scores (écoles classiques)..... 49
Figure 34 : Performance des garçons et des filles dans les sous-tâches de l'EGRA (écoles classiques)..... 50
Figure 35 : Comparaison par type d'école 51
Figure 36 : Distribution des élèves par âge (médersas)..... 53
Figure 37 : Langues parlées (médersas) 54
Figure 38 : Présentation de l'objectif de la leçon par l'enseignant (médersas) 56
Figure 39 : Ressources éducatives utilisées (médersas) 56
Figure 40 : Vocabulaire français – scores de zéros (tous les types d'école)..... 58
Figure 41 : Analyse des éléments en vocabulaire français de tous les types d'école 59

Liste des tableaux

Tableau 1 : Activités d'évaluation pour chaque type d'école 10
Tableau 2 : Sous-tâches pour l'EGRA de 2015..... 11
Tableau 3 : Résumé de l'échantillon d'écoles, de classes/enseignants, et d'élèves – Mali 2015 14
Tableau 4 : Comptes de l'échantillon final d'écoles, de classes/d'enseignants, et d'élèves 15
Tableau 5 : Écoles curriculums – Caractéristiques de l'école et de la famille rapportées par les élèves de 2ème année..... 18
Tableau 6 : Lecture et compréhension des enseignants (écoles curriculums) 20
Tableau 7 : Inscriptions et présence moyennes dans les classes à curriculum observées..... 20
Tableau 8 : Résultats de l'EGRA dans les écoles curriculums : moyennes et pourcentages d'élèves avec un score de zéro dans chaque sous-tâche. 24
Tableau 9 : Scores en compréhension, par nombre de questions tentées (écoles curriculums) 32
Tableau 10 : Écoles classiques – caractéristiques sélectionnées par classe (2015) .. 37

Tableau 11 : Lecture et compréhension des enseignants (écoles classiques) 38
Tableau 12 : Inscriptions et présence moyennes dans les classes classiques observées 39
Tableau 13 : Résultats de l'EGRA dans les écoles classiques : moyennes et pourcentages d'élèves au score de zéros dans chaque sous-tâche 42
Tableau 14 : Médersas – caractéristiques sélectionnées par classe (2015) 54
Tableau 15 : Inscriptions et présence dans les classes médersas observées 55
Tableau 16 : Médersas – Résultats de l'EGRA (2015) 58

Abréviations

AE	Académie d'Enseignement
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CEPROCIDE	Le Centre de Promotion de la Citoyenneté pour un Développement durable à la base
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CP	Conseillers pédagogiques
DLO	Débit de lecture orale
DNP	Direction Nationale de la Pédagogie
EGRA	*Early Grade Reading Assessment* (Évaluation des compétences fondamentales en lecture)
lcpm	Lettres correctes par minute
mcpm	Mots corrects par minute
MEALN	Ministère de L'Éducation, de L'Alphabétisation et des Langues Nationales
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
ONG	Organisation(s) non gouvernementale(s)
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PHARE	Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Éducation
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Éducation
SSE	Statut socioéconomique
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	*United States Agency for International Development*

Résumé analytique

Cette étude sur les compétences fondamentales en lecture et les pratiques en classe a été menée dans trois régions du Mali (Koulikoro, Sikasso et Ségou) en mai 2015, à la fin de l'année scolaire. Des enfants de 2ème année d'écoles classiques et à curriculum ont été évalués pour leur capacité à identifier le son des lettres, à lire des mots isolés et une histoire courte, et à comprendre ce qu'ils ont lu. Les enfants dans les médersas ont été évalués pour leurs connaissances orales de vocabulaire en français élémentaire. Dans chaque école concernée par l'étude, une classe a été sélectionnée pour faire l'objet d'une observation afin de mieux comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture.

Ce rapport résume les résultats et décrit la situation dans les classes pour les trois régions dans lesquelles les données ont été recueillies : Koulikoro, Sikasso et Ségou. Les résultats EGRA 2015 ne sont pas directement comparables à ceux de l'étude EGRA menée en 2009 en raison des différences dans l'échantillonnage. Toutefois, une comparaison générale des tendances dans les deux études indique que la situation pour la grande majorité des enfants reste la même : les enfants du Mali n'arrivent pas à lire en français ou en bamanankan (selon le type d'école) au cours des deux premières années d'enseignement fondamental. Néanmoins, en partant de l'hypothèse d'apports équivalents de connaissances pour tous les élèves, ceux qui apprennent à lire dans la langue qu'ils parlent à la maison (bamanankan) ont moins de scores zéro et une meilleure exactitude (pourcentage de réponses correctes par rapport aux réponses données) que les enfants qui apprennent à lire en français.

Performance dans les écoles curriculums. Les enfants en deuxième année d'enseignement fondamental inscrits dans des écoles curriculums et qui apprennent à lire en bamanankan étaient capables de lire un court passage d'un texte en moyenne avec un débit de lecture de 4 mots corrects par minute (mcpm). Toutefois 66 % des enfants ne pouvaient pas lire un seul mot de l'histoire qui leur a été présentée. À l'exception des élèves ayant un score de zéro, les enfants pouvant lire au moins un mot avaient un débit de lecture de 12 mcpm en moyenne. Parmi les élèves pouvant lire une partie du texte, moins de 15 %, (quelle que soit la région), ont pu répondre à au moins une question correctement. Les enfants ont le mieux réussi la sous-tâche d'identification des sons des lettres, où la moyenne (hormis les scores de zéro) était de 20 lettres correctes par minute (lcpm), mais l'analyse indique que les éléments qu'ils lisaient correctement étaient essentiellement des voyelles. Dans la sous-tâche des mots familiers, les enfants ont tenté de lire 12 mots sur 50 en moyenne, mais ne sont arrivés à ne lire qu'un mot sur cinq (17 %) correctement. Plus de la moitié des élèves dans chaque région étaient incapables de reconnaître le moindre mot familier d'une ou de deux syllabes. La sous-tâche de décodage de mots inventés, conçu pour déterminer si les enfants savent comment utiliser leur connaissance des sons pour « décoder » les syllabes de mots inconnus, a révélé que 65 % à 80 % des enfants (selon la région) ne pouvaient pas lire un seul mot inventé correctement. Ces résultats laissent supposer que le développement des compétences relativement positif dans la connaissance des graphèmes n'est pas utilisé pour aider les enfants à reconnaître et à décoder les mots, comme l'indiquent les résultats des sous-tâches de lecture de mots familiers et inventés. Ainsi, il n'est pas surprenant que les enfants ne reconnaissent pas les mots dans le contexte d'une phrase ou d'un court texte de lecture. Les

scores des enfants de Sikasso étaient inférieurs dans toutes les sous-tâches de lecture en bamanankan.

Les enfants des écoles curriculums acquièrent une compréhension de base du français, mais cette compréhension est surtout liée aux objets dans la classe (ex : « montre le crayon »). Une vaste proportion des enfants était incapable d'identifier les parties du corps (ex : « montre ton bras ») ou d'exécuter une commande prépositionnelle à l'aide d'objets dans la classe (ex : «mets le crayon en-dessous du papier »). Les scores étaient toujours inférieurs dans la région de Sikasso pour les sous-tâches de lecture en bamanankan, tandis que les élèves de Ségou réussissaient légèrement mieux en français que ceux des autres régions. Il n'y a pas de différence significative entre la performance des garçons et des filles pour les sous-tâches de lecture de base en bamanankan dans ce type d'école.

Une mauvaise performance en lecture peut être liée au manque de matériel de lecture dans les salles de classe et à domicile. L'incapacité à lire les mots tend à indiquer un manque d'entraînement avec un texte de niveau fondamental et un besoin d'instructions explicites liées au décodage. Dans les écoles curriculums, les enfants qui disent avoir un livre de lecture à l'école ont deux fois plus de chances de savoir lire au moins un mot. De même, lorsqu'un enfant dit avoir du matériel de lecture à la maison, quel qu'il soit, cet enfant a 1,8 fois plus de chances de savoir lire au moins un mot, et 1,6 fois plus de chances si une autre personne sachant lire habite au sein la famille (selon la déclaration des enfants).

Le taux d'absentéisme, tel qu'indiqué par les élèves eux-mêmes et tel qu'enregistré pendant les observations dans les classes, est élevé. De plus, au moins 10 % des élèves ont signalé avoir redoublé la deuxième année d'enseignement fondamental.

Les débits de lecture des enseignants variaient entre 27 et 86 mcpm, mais tous les enseignants étaient capables de répondre à au moins une question concernant le passage de lecture (portant sur le sujet de l'évaluation de lecture). Les résultats obtenus au cours de la sous-tâche d'observation dans les classes indiquent que la plupart des classes sont centrées sur les enseignants. Par exemple, au cours de toutes les séances d'observations, l’enseignement était dominé par les questions posées par l'enseignant, mais rarement, voire jamais, a-t-on pu observer les écoliers poser eux-mêmes des questions. Très peu de temps à concrètement été consacré à la lecture pendant les leçons de lecture. Par contre, les observations ont indiqué que le taux d'attention des élèves était élevé, et que l'enseignant avait très peu de comportement hors-tâche.

Performance dans les écoles classiques. L’enseignement des élèves dans les écoles classiques se fait en français et c'est la langue qu'ils apprennent à lire. En moyenne, les élèves lisent 3,2 mcpm mais 70 % ne pouvaient pas lire un seul mot du passage de lecture qu'on leur a présenté. Étant donné la forte proportion de scores de zéro, et le peu d'élèves qui arrivent à lire partiellement le texte, il n'est pas possible de mesurer réellement le taux de compréhension. Pour ce qui est de l'identification du son des lettres, la plus grande proportion des enfants lisait entre 1 et 10 lcpm, et seuls 10 % à 20 % des enfants dans chaque région pouvaient lire plus de 20 lcpm. L'analyse d'éléments suggère que les enfants apprennent le nom de la lettre plutôt que le son, car les éléments qu'ils ont généralement identifiés correctement étaient des voyelles. Près de trois enfants sur quatre (74 %, toutes régions confondues) ne savaient pas lire un seul mot de la liste de mots familiers. Ce résultat est proche de la proportion des scores de zéro pour cette sous-tâche en 2009 (80 %). En ce qui

concerne le décodage de mots inventés, 85 % des enfants ont obtenu un score de zéro, et le nombre moyen de mots inventés lus correctement était de 1,4 par minute. Bien que ce résultat ne diffère pas énormément de la performance de la sous-tâche des mots familiers, il laisse supposer que les élèves capables de lire certains mots familiers les lisaient probablement grâce à leur mémoire visuelle plutôt que par décodage. Les enfants de Ségou ont surpassé les autres régions en termes de compétences de lecture en français. Un petit nombre d'enfants à Ségou lisent 30 mcpm ou plus, tandis qu'aucun élève de Sikasso n'est capable de le faire. Pour les élèves, le débit de lecture orale (DLO) à Ségou, lorsque les scores de zéro sont exclus, était de 15,5 mcpm, pratiquement le double de la moyenne excluant les scores zéros dans les autres régions (7,9 à Koulikoro et 7,4 à Sikasso).

Les scores en vocabulaire oral français sont semblables aux scores des enfants dans les écoles curriculums qui apprennent à lire en bamanankan et qui apprennent le français en seconde langue, bien que l'on pourrait s'attendre à ce que les élèves dans les écoles classiques réussissent bien mieux parce qu'ils sont bien plus exposés au français que leurs camarades des écoles curriculums. Il n'y a pas de différence significative entre la performance des garçons et des filles pour cette sous-tâche.

Le taux d'absentéisme est élevé. Dans les écoles curriculums 12,6 % des élèves inscrits étaient absents, pour 11,8 % dans les écoles classiques et 5,9 % dans les médersas.

La taille moyenne des classes dans les écoles classiques est plus petite que dans les écoles curriculums.

Dans toutes les écoles, le tableau noir est la ressource la plus fréquemment utilisée pour l'enseignement.

Bien que les enseignants aient un débit de lecture bien supérieur en français dans les écoles classiques (dépassant même les 100 mcpm pour de nombreux enseignants), davantage d'enseignants dans les écoles à curriculum qui lisent en bamanankan étaient capables de répondre correctement à des questions concernant le passage de lecture. La lecture à voix haute (individuellement et en classe) et l'écriture (copier à partir du tableau), étaient les deux activités les plus communes. Tandis que le comportement le plus souvent observé pour les enseignants dans la plupart des segments d'observation était de poser des questions, les élèves dans la plupart des classes avaient tendance à ne pas poser de questions à leur enseignant. Cela indique encore une fois que les élèves ne sont pas amenés à interagir activement avec le matériel de la leçon. On leur demande plutôt d'effectuer des tâches discrètes et de fournir des réponses aux questions des enseignants. Les données tirées de l'analyse de régression montrent qu'un élève a deux fois plus de chances de savoir lire au moins un mot si l'enfant indique que l'enseignant donne des devoirs et 1,9 fois plus de chances si quelqu'un au sein du foyer sait lire.

Performance dans les médersas. Les enfants dans les médersas apprennent le français en seconde langue et ils ont été évalués uniquement en termes de réceptivité au français oral. Toutefois, comme dans le cas des autres écoles, la plupart des enfants parlent le bamanankan à la maison. En comparaison aux deux autres types d'écoles, il y avait bien plus d'élèves ayant dépassé l'âge de la classe dans laquelle ils se trouvaient, mais l'absentéisme était inférieur selon les rapports des élèves et les données d'observation dans la classe. Les enseignants dans les salles de classe de 4ème année observées dans les médersas allouent le temps

d'enseignement différemment des enseignants dans la 2ème année d'enseignement fondamental dans les autres écoles, ce qui est logique car les enseignants en 4ème année se concentrent sur des compétences différentes de celles enseignées en 2ème année. Par exemple, dans les médersas, les enseignants faisaient apprendre davantage de grammaire que tout autre contenu, et les enfants étaient plus souvent engagés dans des activités d'écriture ; toutefois, la quantité de lecture observée était minimale. Comme dans les autres écoles, l'enseignement est très centré sur de l'enseignant, et les enfants ne posaient pas de questions et ne recevaient pas de commentaires individuels de la part de l'enseignant.

La performance en vocabulaire français était semblable à celle des élèves en 2ème année dans d'autres régions ; à part les réponses au vocabulaire lié aux objets dans la classe, il y avait un grand nombre de scores de zéro et une faible exactitude des réponses. Il est impossible de résumer à partir d'une sous-tâche orale dans les médersas si les enfants apprennent à lire ou non. Toutefois, l'acquisition de compétences en français oral est nécessaire avant que les enfants puissent lire couramment dans la langue, et il semble que les enfants aient des compétences très limitées en français.

Conclusion. Les résultats de 2015 sont légèrement plus encourageants que ceux de 2009 ; 66 % des enfants en 2ème année ne peuvent pas lire un seul mot en bamanankan et 70 % ne peuvent pas lire un seul mot en français, en comparaison des 83 % et 94 % respectivement, 6 ans plus tôt. Toutefois, cela ne signifie pas que davantage d'enfants savent lire maintenant, mais plutôt que davantage d'enfants ont démontré leur capacité à lire au moins un mot pendant notre collecte de données en 2015. La performance en 2015 penche toujours fortement vers la partie inférieure de la courbe de distribution avec la plupart des enfants capables de ne lire que 1 à 10 mots, au mieux. Dans les écoles à curriculum et classiques, les enfants apprennent des compétences de base dans l'identification des lettres (soit le nom soit le son), mais on ne leur enseigne pas comment appliquer ces compétences pour décoder des mots ou à utiliser les lettres comme indices pour identifier des mots courants.

Selon les standards de lecture des mots familiers promulgués par le ministère de l'Éducation en 2011,[1] les élèves en 2ème année d'enseignement fondamental dans les écoles curriculums et classiques devraient pouvoir lire en français et en bamanankan respectivement, à une vitesse de 31 mots familiers par minute. Cette enquête a révélé que dans l'ensemble, dans les trois régions ciblées, seuls 2 % des élèves atteignent ce seuil. À Ségou, 5 % des élèves dans les écoles à curriculum et classiques étaient capables de lire 31 mots familiers ou plus par minute. À Koulikoro, ils n'étaient que 2 %, et à Sikasso, aucun élève n'atteint ce standard.

D'après les observations menées dans les classes, il est clair que les enseignants ont besoin de structurer leurs leçons différemment. En particulier, dans tous les types d'écoles compris dans l'enquête, l'enseignement au jour le jour doit inclure davantage de possibilité pour permettre aux élèves d'améliorer leur vocabulaire ou la lecture des mots familiers ; de même l'accent pourrait être mis sur l'exercice au décodage, tout en prenant en compte du fait que les enfants ont besoin de plus de temps pour s'entraîner à lire individuellement des histoires courtes et décodables.

[1] Selon la décision N° 04336/MEALN-SG, Portant standards en lecture dans les classes de l'enseignement fondamental, du 4 novembre 2011.

Quant aux enseignants, ils font preuve d'une aisance raisonnable lorsqu'ils lisent un texte court en bamanankan et même plus lorsqu'ils lisent en français. Toutefois, une proportion significative d'enseignants a du mal à comprendre ce qu'ils lisent. Cinquante-trois pour cent des enseignants qui enseignent le français dans les écoles classiques pouvaient répondre au plus à la moitié des questions de compréhension après avoir lu un court passage. Pour ceux qui enseignent le bamanankan dans les écoles curriculums, 47 % ont répondu au plus à la moitié des questions de compréhension.

Il y a bien plus de recherches à faire pour comprendre les caractéristiques du système éducatif (tels que la formation des enseignants et le contenu des manuels scolaires) qui sont liées aux résultats faibles de lecture mesurés par l'outil EGRA. Toutefois, l'état des connaissances sur les méthodes fructueuses d'enseignement de la lecture aux élèves est suffisamment élevé pour ne pas remettre à plus tard les mesures correctives directes. En attendant des études plus approfondies, l'EGRA de 2015 indique le besoin critique d'amélioration des possibilités de lecture pour les enfants en augmentant les matériels imprimés dans les classes et en donnant aux enseignants des stratégies pour utiliser ce matériel imprimé de façon variée et efficace.

1. Contexte

1.1 Compétences fondamentales en lecture au Mali

De plus en plus de personnes reconnaissent qu'à l'école, les premières années servent de fondation aux connaissances que l'enfant acquerra au cours de sa vie. Développer des bases cognitives et linguistiques solides permet à l'enfant d'apprendre à lire, et ainsi d'assurer sa réussite dans les dernières années de l'école primaire, à l'école secondaire et plus tard. Par conséquent, des bases médiocres entraveront la capacité d'un enfant à réussir à l'école. L'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) est un outil qui permet de contrôler des aspects essentiels de la maîtrise de la lecture. Comme il s'agit d'une évaluation de base, les résultats aident à déterminer si les élèves des écoles fondamentales maliennes apprennent à lire, et dans le cas contraire, quelles compétences font défaut. Par la suite, ces informations pourront orienter la conception et le développement de stratégies destinées à améliorer l'apprentissage général dans le pays.

Les taux bruts de scolarisation au Mali ont considérablement augmenté ces dernières décennies, passant de 23 % en 1971 à 59 % en 2000, pour atteindre 83 % en 2011 et 2012. En plus des efforts consentis par le gouvernement du Mali pour améliorer l'accès aux écoles, des plans nationaux ont systématiquement admis le besoin d'améliorer la qualité de l'éducation de base. En réalité, juste après son indépendance en 1960, le Mali a reconnu la nécessité de développer un système éducatif plus adapté aux besoins du pays.

La Réforme de l'éducation de 1962 fut une première volonté politique courageuse visant à 'décoloniser les esprits', à lier l'école à la vie et à utiliser les langues nationales pour améliorer la qualité de l'enseignement. De cette vision de la réforme à la refondation du système éducatif en l'an 2000 et jusqu'aujourd'hui, la quête de la qualité de l'éducation est demeurée une priorité constante du département.

Néanmoins, cet engagement vers un curriculum plus adapté à la vie, y compris l'utilisation des langues nationales en tant que langue d'enseignement, ne s'est concrétisé qu'en fin des années 1970. A partir d'octobre 1979 les reformes dans l'éducation formelle ont connu une évolution en trois étapes. D'abord, suite au 2ème Séminaire National sur l'Éducation (tenu à Bamako en Décembre 1978) et sur la base des acquis réels notés dans le domaine de l'alphabétisation en langues nationales, le Mali a pris l'option de l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement, afin de lutter contre un taux de déperdition scolaire croissant, une baisse constante du niveau des élèves en français. L'utilisation des langues nationales débuta donc dans l'enseignement en 1979 dans les régions de Koulikoro (Kossa et Djifina) et de Ségou (Banankoroni et Zanabougou). Cette expérimentation, menée dans un contexte de sous scolarisation, de faiblesse de rendements (taux d'abandons, de redoublement et d'exclusion élevés) et du faible intérêt des parents vis-à-vis de l'école, visait à améliorer la qualité du système éducatif.

La deuxième phase est caractérisée par une phase d'expérimentation et de généralisation (1987–1993) de la pédagogie convergente qui a introduit l'enseignement des langues maternelles concomitamment avec le français en 1987 dans de deux écoles de Ségou au départ, avant de s'étendre à une plus grande échelle. Les écoles qui appliquaient le programme bilingue ont été appelés (et le sont encore) « *curriculum* » pour les distinguer des

écoles qui suivent l'approche de l'enseignement uniquement en français (désignés pour leur part comme « *classique* »).

Mais, il faut attendre l'avènement du Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) pour enclencher un vaste processus de refondation systématique de l'école malienne. Le PRODEC qui a été adopté pour la période 2000-2010, doit permettre un développement harmonieux du système éducatif en orientant les efforts déployés par l'État, les collectivités territoriales, les communautés et les Partenaires Techniques et Financiers. PRODEC donnait une priorité à l'éducation de base de qualité pour tous, mais a opté pour la refondation du système éducatif, préalable à la mise en œuvre de la nouvelle politique dans le sous-secteur de l'Enseignement Fondamental. Pendant ce temps, l'amélioration de la qualité de l'éducation demeurait au premier rang des priorités du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), y compris l'intégration des approches bilingues dans l'enseignement. Les grandes orientations de la politique éducative prescrivaient l'approche « curriculaire », privilégiant ainsi une vision globale et intégrée de la formation, vision dans laquelle le concept de compétences devient le principe organisateur de toutes les activités éducatives.

La troisième étape concerne le curriculum bilingue par compétences, issue d'une mutualisation de l'approche bilingue promulgué par PRODEC et l'enseignement par compétences mise à l'essai dans les années 2000. Ce curriculum bilingue avait comme objectif de capitaliser les acquis de la pédagogie convergente et de corriger les faiblesses constatées dans son application. À présent, on trouve cette approche dans les écoles curriculums alors que les écoles classiques maintiennent l'enseignement uniquement en français.

La mise en œuvre du nouveau programme et de l'approche bilingue a toujours souffert d'un manque de ressources, de moyens inadéquats, et d'une insuffisance de formation des enseignants pour adopter les nouvelles méthodes. Dans son rapport de 2010, Varly fait part d'une étude du ministère de l'Éducation datant de la même année (AFD/MEALN, 2010) qui reprenait certains problèmes liés à la mise en place du curriculum bilingue par compétences :

- Les enseignants ne sont pas parfaitement bilingues.
- La langue d'enseignement peut différer de celle parlée à la maison.
- Les méthodes de lecture sont lentes et peu motivantes pour les élèves.
- Les enseignants manquent de formation pour enseigner dans les langues nationales.

Ces conclusions concordent avec les déclarations faites par le Ministère de l'Éducation et avec les résultats de l'étude EGRA de 2009 menée par RTI International.

L'étude EGRA menée en 2009 avec le MEN du Mali et soutenue conjointement par la Fondation William et Flora Hewlett (langues nationales) et USAID (français et arabe) a démontré que la plupart des élèves de 2ème (83 %) n'étaient pas capable de lire le moindre mot d'un texte simple, peu importe la langue. Cette même étude a montré que presque tous les élèves de 2ème (99,3 %) ne pouvaient répondre correctement à aucune question de compréhension à la lecture. Les données récoltées dans les classes ont soutenu la conclusion que les conditions d'enseignement au Mali ne menaient pas à l'apprentissage en général, et à l'apprentissage de la lecture en particulier. Les classes étaient pléthoriques, peu d'élèves

avaient accès à un manuel à l'école ou à d'autres sources de lecture à la maison, et le taux d'absentéisme était très élevé. Les enseignants ne possédaient pas le matériel nécessaire pour enseigner la lecture, et ne prêtaient pas suffisamment attention aux méthodes de lecture individuelles. La structure des cours variait énormément selon l'enseignant.

Une étude menée en 2011 par la Conférence de ministres de l'Éducation des États et gouvernements de Francophonie (CONFEMEN) et le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) a révélé des résultats légèrement meilleurs en termes de lecture, en français, en 2ème année. Selon le rapport de l'enquête, seuls 22 % des enfants rencontraient de sérieux problèmes pour lire ; autrement dit, ils n'étaient pas capables de lire correctement une phrase ou un texte de deux ou trois lignes (PASEC, 2014).[2] Toutefois, les raisons expliquant cette déficience ressemblent à celles évoquées par l'EGRA de 2009 : pauvreté, manque de manuels, infrastructures scolaires insuffisantes, manque de formation des enseignants.

En 2011 et 2012, une Organisation Non Gouvernementale locale a à son tour tenté d'identifier le niveau de lecture (et de mathématiques) à une échelle plus large au Mali, à l'aide d'un instrument de mesure simple et fiable.[3] Connue sous le nom de *Bεεkunko*, l'étude la plus récente (OMAES, 2013) a montré que 39 % des enfants âgés entre 9 et 11 ans ne pouvaient réaliser que la tâche d'identification des lettres (nécessitant l'identification de 4 des 10 lettres) en français et que seulement 11 % pouvaient lire le texte court. En ce qui concerne les langues nationales (dont faisait partie le bamanankan), 50 % des enfants âgés entre 9 et 11 ans n'étaient pas capables d'identifier 4 lettres sur 10, et seuls 7 % pouvaient lire le texte en entier.

Avant le conflit, le programme d'USAID et de PHARE (Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Éducation) était centré sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, avec une attention particulière pour la lecture. Ce programme national tentait également d'améliorer les systèmes d'évaluation de la lecture et de l'écriture du MEN. Parmi les partenaires de mise en œuvre, on retrouvait Education Development Center, Inc. ; RTI ; Aide et Action ; l'Institute pour l'Éducation Populaire ; et le Centre d'Appui à la Recherche et à la Formation. La première étude EGRA en français et en arabe a été menée à travers ce programme, fermé de façon inopinée en 2013 en raison du coup d'État de mars 2012.

En 2011, la Banque mondiale a financé deux initiatives d'aide à l'éducation au Mali. Le Projet pilote de développement de la petite enfance au Mali a été mis en œuvre par la Fondation Aga Khan et le Plan International respectivement dans les régions de Mopti et de Ségou. Ce programme mené entre 2011 et 2013, et a été axé principalement sur l'éducation préscolaire. En 2013, le programme Emergency Education for All (enseignement d'urgence pour tous) a débuté, en réponse à l'agitation civile dans le Nord (qui devrait durer jusqu'en 2016, selon les estimations). Ce programme de 41,7 millions de dollars visait surtout l'accès à l'éducation par la construction des classes, et opérait principalement dans les régions du Nord du Mali.

---

[2] La méthodologie (papier et crayon) et l'échantillon (dont les écoles publiques, privées, et communautaires) étaient très différents, de sorte que les résultats ne sont pas directement comparables avec ceux de l'EGRA.

[3] Basé sur la méthodologie d'échantillonnage des foyers axée sur la société civile de Pratham (Inde) et d'UWEZO (Afrique de l'Est). Voir OMAES (2012) et OMAES (2013). Des enfants âgés entre 6 et 14 ans issus de tous types d'écoles (publiques, privées, communautaires) et de modèles éducatifs (classique, curriculum, médersa) ont été évalués.

Au cours de l'année scolaire 2014-2015, Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), Save the Children, et Right to Play ont entrepris une initiative visant notamment à distribuer du matériel d'apprentissage et pédagogique dans plus de 14 écoles (soit 410 élèves) dans la région de Sikasso. Durant cette même année académique, Right to Play, le Conseil norvégien pour les réfugiés, Welthungerhilfe, et l'UNICEF ont distribué du matériel d'apprentissage et pédagogique dans 54 écoles à travers la région de Ségou. De plus, le programme de lecture de World Vision opère dans près de 100 communes avec des interventions de formations des enseignants, l'approche équilibrée et le soutien aux comités de gestion scolaires. Des partenaires et donateurs locaux fournissent des efforts tout au long de l'année scolaire, notamment en construisant et en réhabilitant des écoles, en formant des enseignants, en procurant des repas dans les écoles, et en mettant sur pied des établissements scolaires provisoires.

Malheureusement, l'impulsion autour de l'amélioration du niveau de lecture créée par ces différentes initiatives a depuis été sapée par les conflits armés et l'instabilité civile. La déstabilisation du pays par les factions armées dans le Nord a atteint un point critique en 2012, lorsque le Mouvement national pour la libération de l'Azawad et Ansar Dine attaquaient systématiquement certaines grandes villes du Nord pour en prendre le contrôle. Ces attaques violentes ont entraîné l'évacuation de presque 475 000 Maliens. La plupart d'entre eux ont fui vers le Centre et le Sud du Mali. Les écoles et les établissements scolaires du Nord et de certaines parties du centre du Mali ont été pillés, endommagés, ou détruits lorsque des groupes armés s'en sont servis comme bases d'entraînement. De nombreuses écoles des régions de Gao, de Kidal, et de Tombouctou ont été fermées. « À Bamako, les personnes qui avaient fui le Nord du pays ont indiqué que l'école était la raison principale pour laquelle ils avaient emmenés leurs élèves vers des zones plus sûres dans le Sud, où les écoles fonctionnaient toujours » (Watchlist, 2013). Néanmoins, les familles déplacées ont rencontré des difficultés pour accéder aux écoles publiques dans le Sud ; « environ... 27 % des élèves qui allaient à l'école dans le Nord n'ont pas pu poursuivre leurs études » (Watchlist, 2013).

Début 2013, certaines écoles des régions touchées ont commencé à rouvrir leurs portes ; cependant, de nombreux facteurs empêchaient toujours l'apprentissage des élèves, comme le manque de matériel éducatif, des salles de classes inadéquates, le manque d'enseignants, et le risque constant lié au conflit continu. Selon Humanitarian Response, 430 écoles étaient toujours fermées dans les régions de Gao, de Kidal, de Mopti, de Ségou, et de Tombouctou en mai 2015 (Humanitarian Response, *Mali Education Cluster*, 2015). Parmi ces écoles, au moins huit étaient actuellement occupées par des groupes armés.

1.2 Objectifs et utilisation des évaluations

Le but général de l'EGRA est d'aider les pays à évaluer de manière systématique dans quelle mesure les élèves des premières années de l'école primaire acquièrent des compétences en matière de lecture. Les données sur la performance des élèves doivent permettre d'identifier et de régler les problèmes de lecture afin de les aider à s'améliorer. Le but de cette évaluation est de mesurer la performance en lecture en 2015 et d'informer l'USAID sur ses activités éducatives futures d'USAID dans les régions de Ségou, Sikasso, et Koulikoro, ainsi que de proposer un point de comparaison pour les évaluations EGRA à venir.

Parmi les questions de recherche abordées au cours de l'étude, on retrouve :

1. Dans quelle mesure les élèves de 2ème année des écoles curriculums apprennent-ils à lire le bamanankan dans les régions de Ségou, Sikasso, et Koulikoro ? Quel est leur niveau de compréhension orale du français de base ?
2. Dans quelle mesure les élèves de 2ème année des écoles classiques des trois régions (Ségou, Sikasso, Koulikoro) apprennent-ils à lire le français ?
3. Dans quelle mesure les élèves de 4ème année des écoles médersas des régions de Ségou, Sikasso, et Koulikoro apprennent-ils le français oral de base ?
4. Quelles sont les pratiques scolaires utilisées dans les différents types d'écoles ?[4]

RTI, le partenaire de mise en œuvre principal, était responsable de la gestion générale du projet et du développement de l'instrument et a apporté son expertise en collecte des données électroniques sur les compétences de base en lecture et sur la politique. RTI a travaillé avec le Centre de Promotion de la Citoyenneté pour un Développement Durable à la Base (CEPROCIDE), une organisation non gouvernementale et firme de recherche malienne. CEPROCIDE a collaboré avec le MEN et a dirigé sur le terrain toute la partie logistique liée à la collecte de données et aux ateliers de dialogue politique, notamment la gestion du matériel informatique et des logiciels de collecte d'informations électroniques, avec le soutien de RTI.

2. Méthodologie

2.1 L'instrument EGRA

Comme le montre le Tableau 1, les élèves de 2ème année des écoles curriculums ont été soumis à l'EGRA en bamanankan, tandis que ceux des écoles classiques ont reçu l'EGRA en français. Seule l'évaluation de français oral a été soumise aux élèves de 4ème année écoles médersas.

Tableau 1 : Activités d'évaluation pour chaque type d'école

Curriculum	Classique	Médersa
EGRA 2ème année *(bamanankan)*	EGRA 2ème année *(français)*	Pas d'EGRA
Français oral 2ème année	Français oral 2ème année	Français oral 4ème année
Questionnaire élève	Questionnaire élève	Questionnaire élève
Observation en classe	Observation en classe	Observation en classe

Adaptation de l'instrument. L'équipe de terrain de cette étude au Mali en 2015 a utilisé des instruments adaptés à partir de ceux financés par USAID et la fondation Hewlett et utilisés au

[4] Étant donné que la méthodologie d'échantillonnage se concentre sur la performance de l'élève et pas nécessairement sur les observations en classe, l'échantillon de 140 classes pourrait être insuffisant pour dévoiler des différences statistiquement significatives concernant le temps consacré à chaque tâche dans les différents types d'écoles. Ainsi, des statistiques descriptives (différences statistiquement significatives non formelles) seront rapportées pour les observations en classe.

Mali en 2009. Des experts linguistiques, des enseignants, et des officiels du MEN ont contribué avec RTI et CEPROCIDE à l'adaptation des protocoles d'évaluation de l'EGRA-Mali en bamanankan et en français au cours d'un atelier au Mali en décembre 2014. L'atelier a débouché sur un ensemble d'instruments mis à jour, notamment trois passages de lecture différents en bamanankan et en français pour la phase de test.

Les principales différences entre les instruments de 2009 et de 2015 consistent en une réduction du nombre total des sous-tâches, un ordre de présentation différent des lettres et des mots, et des changements dans le passage de lecture (voir Tableau 2). Ces changements ont été effectués pour se conformer aux meilleures pratiques actuelles et aux enseignements tirés depuis 2009, tout en assurant un certain niveau de comparabilité entre 2009 et 2015. Une autre différence essentielle est le support de présentation : en 2009, les instruments étaient proposés sur papier ; en 2015, des tablettes ont été utilisées.[5] Cela n'affecte pas les procédures de base de l'évaluation ; avec les deux approches, les élèves reçoivent du matériel imprimé sur lesquels ils peuvent lire les lettres, les mots, ou le texte, et le passateur donne les mêmes consignes verbales. La différence se situe dans les actions du passateur ; marquer les réponses de l'élève sur papier ou de manière électronique via la tablette.

Les quatre instruments suivants ont été utilisés :

- **Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA).** L'EGRA est une évaluation orale individuelle de 15 minutes du niveau d'alphabétisation dans les premières années de l'école primaire. Les instruments définitifs de l'EGRA de 2015 contenaient les sous-tâches suivantes soit en bamanankan (écoles à curriculum), soit en français (écoles classiques) : identification du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés, lecture à haute voix et compréhension, et vocabulaire oral français.

Tableau 2 : Sous-tâches pour l'EGRA de 2015

#	Sous-tâche	Changements par rapport à 2009
1	Identification du son des lettres	Les mêmes lettres ont été utilisées, mais distribué aléatoirement ligne par ligne.
2	Mots familiers	Les mêmes mots ont été utilisés, mais distribué aléatoirement ligne par ligne.
3	Mots inventés/Mot inventes	Les mêmes mots ont été utilisés, mais distribué aléatoirement ligne par ligne.
4a	Passage de lecture à haute voix	Un nouveau passage de lecture a été utilisé, très similaire à l'ancien passage (autrement dit, la longueur et les mots-clés ont été modifiés).
4b	Compréhension à la lecture	Les questions ont été adaptées au nouveau passage, mais pas changées de manière significative.
5	Vocabulaire oral français	Nouveau

[5] Via le logiciel Tangerine®, conçu par RTI pour une utilisation spécifique de l'EGRA. Rendez-vous sur www.tangerinecentral.org pour de plus amples informations.

Pour une description complète de chaque sous-tâche, référez-vous à l'***Annexe B***.[6] Les instruments de l'EGRA et les instructions du passateur sont présentés dans l'***Annexe C.***

- **Questionnaire élève.** Après l'évaluation de lecture, un questionnaire élève a été administré à tous les enfants sélectionnés. Le questionnaire rassemblait des données auto-déclarées sur le contexte familial de chaque élève, les ressources éducatives, le contexte scolaire, et les interactions avec les enseignants. Les données obtenues permettent de comprendre la situation actuelle des élèves maliens et peuvent expliquer les différences (via des analyses de régression) dans les performances mesurées par l'EGRA en lecture. Le questionnaire contient 20 éléments qui sont directement posés aux élèves sélectionnés.

L'instrument et les instructions du passateur sont également présentés dans l'***Annexe C*** (voir la dernière section des instructions du passateur pour les sous-tâches).

- **Instrument de mesure des compétences de l'enseignant en lecture.** Les passateurs ont également soumis une évaluation simple destinée à évaluer les compétences des enseignants en lecture dans la langue d'instruction officielle de l'école.[7] Les enseignants évalués ont dû lire à haute voix un court paragraphe informatif et répondre à quatre questions à propos du texte. L'aisance à la lecture des enseignants et le nombre de réponses correctes aux questions de compréhension ont servi d'indicateurs pour évaluer leurs compétences en lecture. Le but était d'obtenir un aperçu clair du niveau de lecture et de compréhension des enseignants face à un texte simple dans la langue dans laquelle ils enseignent. Le texte et les questions de compréhension utilisés ont été développés pendant l'atelier d'adaptation.

L'instrument et les instructions du passateur sont présentés dans ***l'Annexe D***.

- **Observation en classe.** Le comportement des élèves et de l'enseignant a été observé pendant 10 intervalles consécutifs de trois minutes chacun lors d'une leçon de lecture donnée par un enseignant choisi au hasard le jour de l'évaluation. Avant le début de l'observation, les passateurs ont pris note du nombre de garçons et de filles inscrits dans la classe et de la langue censée être utilisée en classe. Pendant l'observation, les passateurs ont pris note de l'assistance réelle afin de calculer le taux de présence pour la journée. Toutes les trois minutes pendant l'observation, le passateur a pris note de cinq éléments : (1) le contenu de la leçon, (2) les actions de l'enseignant, (3) la proportion d'élèves attentifs, (4) la langue d'enseignement, et (5) le matériel d'enseignement et d'apprentissage utilisé. Après l'observation, les passateurs ont répondu à deux questions synthétiques, qui donnent des informations sur la participation des élèves et le comportement pédagogique de l'enseignant. Une fois rassemblées, ces données donnent un aperçu de ce qu'il se passe durant une leçon de lecture. L'accumulation de ces

[6] En outre, veuillez-vous référer au Guide EGRA en ligne. https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=149

[7] En raison d'une erreur dans la programmation de la version finale des instruments, les enseignants des écoles médersas n'ont pas reçu cette évaluation.

« aperçus » à travers les écoles sert à établir le profil d'une salle de classe « typique » dans chaque type d'école.

La première version de l'instrument et les instructions du passateur sont également présentés dans l'***Annexe D***.

Formation du passateur. Au total, 54 passateurs venus du MEN, et des trois régions concernées par l'étude (Koulikoro, Sikasso, et Ségou), ont été formés pour administrer les instruments au cours d'un atelier organisé du 13 au 24 avril 2015 à Ségou. À la fin de la formation, 42 passateurs ont été sélectionnés pour la collecte des données. Quatorze équipes ont été formées : six équipes pour 60 écoles classiques, six pour 60 écoles curriculums, et deux pour 20 écoles médersas.

Phase de test de l'instrument. Après la formation des passateurs, les instruments ont été pré-testés dans 14 écoles (436 élèves) les 22 et 23 avril 2015. Les résultats de l'analyse pilote ont permis à l'équipe de recherche de vérifier l'intégrité de la base de données produite par Tangerine, de recevoir les commentaires des passateurs au sujet des questionnaires et des procédures, et d'analyser la performance dans trois différentes sous-tâches de lecture. Suite à cette analyse, des changements ont été apportés, et de nouveaux instruments définitifs ont été préparés pour la collecte de données.

2.2 Échantillonnage

Cet échantillon a été conçu pour représenter la population des élèves de 2ème des écoles publiques classiques et curriculums ainsi que les élèves de 4ème des écoles médersas dans trois régions du Mali : Koulikoro, Sikasso, et Ségou.

La liste des écoles de 2010-2011, délivrée par le MEN, a été utilisée comme base à partir de laquelle l'échantillon a été défini. Après avoir exclu toutes les écoles situées hors de ces régions, les écoles privées à l'intérieur de ces régions, et les écoles publiques qui ne faisaient pas partie des trois types d'écoles cités, un total de 4 611 écoles demeuraient éligibles. Ces écoles ont été stratifiées par région et par type d'école (voir Tableau 3). Au sein de chaque strate, 20 écoles ont été choisies après avoir été triées par zones régionales (ex : Académie d'Enseignement). Puisque les données de recensement des écoles du MEN pour 2010–2011 donnaient des chiffres d'inscription par les Centre d'Animation Pédagogique (CAP) et non pour chaque école au sein des CAP visés, nous n'avons pas pu sélectionner les écoles en fonction des inscriptions dans chaque classe. Ainsi, les écoles ont été choisies au hasard, avec une probabilité égale au sein de chaque strate.

Tableau 3 : Résumé de l'échantillon d'écoles, de classes/enseignants, et d'élèves – Mali 2015

Étape #	Élément à choisir	Stratification	Probabilité de sélection
Étape 1	Écoles (*n* = 140)	Région + type d'école (*n* = 7)	Égale
Étape 2	Enseignants/ classes (*n* = 140)	<aucune>	Égale
Étape 3	Élèves (*n* =2 800)	Sexe (*n* = 2 ; fille ou garçon)	Égale

Pour chaque école sélectionnée, cinq écoles similaires de remplacement (type d'école, nombre d'élèves) étaient également choisies pour prendre sa place dans l'éventualité où cette école ne répondait plus aux critères de l'évaluation (type d'école incorrect, échantillon insuffisant, située dans une zone dangereuse, etc.).

Lorsque l'équipe d'évaluation arrivait dans chaque école sélectionnée, elle choisissait au hasard un enseignant de 2ème année (ou de 4ème année dans le cas des médersas). Les enseignants sélectionnés étaient observés pendant qu'ils dispensaient une leçon de lecture. Dans les écoles classiques et curriculums, ils passaient également une évaluation de leur niveau de lecture dans la langue d'enseignement.

Uniquement en 2ème année dans les écoles classiques et curriculums, l'équipe choisissait ensuite 20 élèves par école, stratifiés par sexe, avec une probabilité égale de participer à l'EGRA et au questionnaire élève. Il est intéressant de noter que l'échantillon d'élèves était complètement indépendant de la classe/l'enseignant choisi ; les données ne permettent donc pas une analyse statistique des caractéristiques d'une classe/d'un enseignant par rapport à la performance des élèves. Pour un aperçu plus détaillé des comptes de l'échantillon final, reportez-vous au Tableau 4.

Tableau 4 : Comptes de l'échantillon final d'écoles, de classes/d'enseignants, et d'élèves

Strate		Compte de l'échantillon		
Numéro de strate	**Région (Type d'école) Année**	**Étape 1 : Écoles**	**Étape 2 : Classes/Enseignants**	**Étape 2 : Élèves**
1	Ségou (*curriculum*) 2ème année	21	21	405
2	Ségou (*classique*) 2ème année	22	20	407
3	Koulikoro (*curriculum*) 2ème année	21	21	405
4	Koulikoro (*classique*) 2ème année	23	23	419
5	Sikasso (*curriculum*) 2ème année	21	21	410
6	Sikasso (*classique*) 2ème année	20	20	383
7	Trois régions combinées : (*médersa*) Grade 4	21	18	397
-	**Total**	**149**	**144**	**2 826**

Remarque : L'échantillon de 20 élèves dans chaque école était complètement indépendant de la classe/l'enseignant choisi ; les données ne permettent donc pas une analyse statistique des caractéristiques d'une classe/d'un enseignant par rapport à la performance des élèves.

Vérification de l'école. USAID et RTI ont travaillé assidûment pour tenter d'obtenir les données du recensement des écoles (notamment le nombre d'inscriptions par école et les coordonnées). USAID a pu confirmer avec la Direction Nationale de la Pédagogie que les données partielles par école de 2011 fournies le 1er décembre 2014 étaient les plus récentes disponibles, en raison du coup d'État de 2012. Même si ces données contenaient des informations par école concernant la Région, l'Académie d'Enseignement, le Centre d'Animation Pédagogique, le code de l'établissement, le nom de l'établissement, le statut de l'établissement (public, privé ou communautaire) et le type de pédagogie (curriculum, classique, médersa), le nombre d'inscrits et les coordonnées manquaient. En l'absence de données plus récentes, RTI a utilisé ces informations pour établir l'échantillon, mais a dû manuellement vérifier les informations concernant le nombre d'élèves et le type d'école. Sans information de contact pour chaque école, le CEPROCIDE a voyagé d'école en école pour effectuer des vérifications, confirmer le nombre d'inscrits et la langue d'enseignement, et obtenir les coordonnées de chaque école. Le CEPROCIDE a organisé ces visites de vérification en février et mars, dans le but de collecter les données en mai 2015.

2.3 Collecte des données

La collecte des données s'est étendue sur trois semaines, du 4 au 28 mai 2015,[8] date correspondant à la fin de l'année scolaire. Pendant cette période, 14 équipes composées de

[8] La collecte des données s'est faite dans la plupart des écoles entre le 4 et le 15 mai, mais en raison d'une erreur d'échantillonnage (certains élèves de 4ème année évalués à la place d'élèves de 2ème année), les passateurs ont dû retourner dans certaines écoles.

trois passateurs (un superviseur et deux passateurs EGRA) ont rendu visite aux écoles sélectionnées pour collecter des données via les instruments fournis. Les équipes de collecte de données ont chacune visité une école par jour pendant 10 jours. Les superviseurs étaient chargés de communiquer avec le directeur d'école, de faire les présentations, et de collecter les informations de l'école. Les superviseurs étaient également responsables d'assurer la qualité et la cohérence générales des procédures et des protocoles d'évaluation. Les passateurs EGRA s'occupaient de l'EGRA, du questionnaire élève, de l'entretien avec l'enseignant et de l'observation en classe.

Des tablettes ont été utilisées pour collecter les données afin d'améliorer la qualité et la rapidité de celles-ci. Le logiciel Tangerine® est conçu pour améliorer la qualité des données grâce à des procédés visant à assurer qu'aucune question ne soit être omise par inadvertance et que les valeurs entrées correspondent à un échantillon spécifique prédéterminé. Tangerine permet surtout de télécharger les données presque quotidiennement, permettant ainsi aux statisticiens de mener des contrôles de qualité. Les équipes de terrain sont rapidement informées de toute irrégularité dans les données afin que le problème puisse être rapidement résolu et que la qualité générale des données soit préservée. Il est toutefois utile de noter que de nombreuses écoles sélectionnées pour l'évaluation se situaient dans des zones très reculées, surtout les médersas. Dans ces zones, de nombreux passateurs restaient injoignables pendant plusieurs jours d'affilé, même par téléphone pour cause d'absence de réseau téléphonique. Les données ne pouvaient donc être téléchargées qu'une fois les passateurs revenus dans des zones couvertes par le réseau.

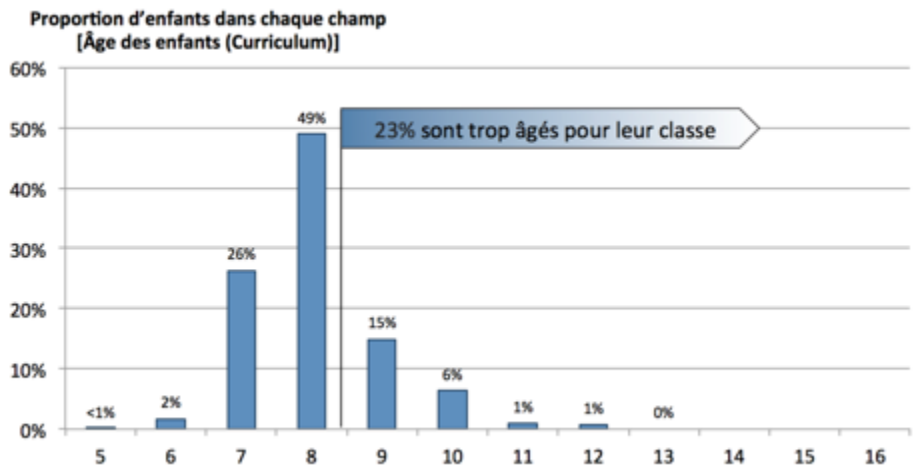
Les informations compilées dans les rapports de terrain des passateurs donnent un aperçu plus détaillé des écoles ainsi que des défis et des restrictions liées à la collecte de données. En particulier, les passateurs ont remarqué un taux élevé d'absentéisme de la part des élèves et des enseignants (ou simplement un manque d'enseignants par rapport à la taille de l'école, entraînant la création de classes pléthoriques). Les élèves étaient absents pour de nombreuses raisons, notamment le non-paiement des frais scolaires, ou la participation à des cérémonies traditionnelles (ex : mariages). En outre, malgré les tentatives pour vérifier le type d'école avant la collecte de données, certaines écoles n'enseignaient pas dans la langue attendue. Par exemple, certaines écoles enregistrées comme curriculums devenaient classiques en raison d'un manque d'enseignants qualifiés, et certaines écoles enregistrées comme classiques dispensaient en réalité les cours en bamanankan, car il s'agissait de la langue dominante chez les enfants. Pour cette raison, certaines écoles ont été remplacées pour que la taille de l'échantillon soit suffisante et que les évaluations concordent avec la langue d'enseignement.

3. Conclusions pour les écoles curriculums : Performance des élèves en lecture du bamanankan

3.1 Caractéristiques descriptives

Élèves. Les élèves choisis dans des écoles utilisant le bamanankan comme langue d'enseignement avaient pour la plupart 7 ou 8 ans, comme attendu. Cependant, quelques-uns étaient plus jeunes que cela, et environ 23 % étaient trop âgés (voir Figure 1). En 2009 et en 2015, l'âge moyen pour cette année d'étude était de 8 ans.

Figure 1 : Distribution des élèves par âge (écoles curriculums)

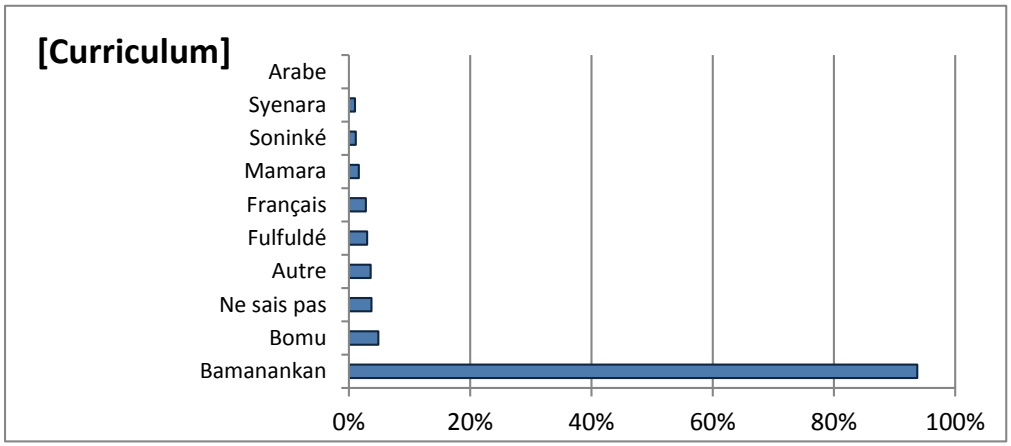


Cette donnée est importante car un âge trop avancé pour la classe est un facteur qui a été associé à de moins bons résultats en lecture. Par exemple, aux Philippines, les élèves de 3ème année trop âgés lisaient 14 à 15 mots par minutes en moins en anglais et en philippin que les élèves d'âge approprié.[9] Les enfants peuvent être trop âgés parce qu'ils redoublent ; ils possèdent donc des caractéristiques qui les désavantagent déjà sur le plan scolaire. Dans la situation actuelle au Mali, les enfants peuvent également être trop âgés parce que le conflit les a écartés de l'école pendant un certain temps.

La langue parlée à la maison était majoritairement le bamanankan, même si d'autres langues étaient représentées, comme le montre la Figure 2. Environ 4 % des enfants n'ont pas répondu à cette question.

[9] RTI International. (2013). *PhilEdData I: EGRA results report*.

Figure 2 : Langue parlée à la maison (écoles curriculums)



Chaque enfant a également été soumis à une série de questions concernant son domicile et sa situation familiale. Ces informations donnent un contexte qui permet d'expliquer les résultats. Par exemple, plus de la moitié des enfants ont déclaré qu'ils n'avaient pas de livre de lecture à l'école ; une proportion encore plus importante a déclaré ne pas avoir de livre à la maison non plus (voir Tableau 5). Nous savons que l'accès aux livres à la fois dans et en dehors de la classe est un facteur déterminant dans l'obtention de meilleurs résultats en lecture chez les plus jeunes.[10] Le Tableau 5 résume les réponses à ce questionnaire.

Tableau 5 : Écoles curriculums – Caractéristiques de l'école et de la famille rapportées par les élèves de 2ème année

Question	Oui	Non	Pas de réponse
Possèdes-tu un livre de lecture ?	41 %	56 %	3 %
... (si oui) Peux-tu l'emporter à la maison ?	60 %	39 %	1 %
Possèdes-tu d'autres choses à lire à la maison ?	26 %	71 %	3 %
... (si oui) Y en a-t-il en bamanankan ?	76 %	22 %	1 %
Dans ta famille, quelqu'un sait-il lire ?	86 %	11 %	3 %
Es-tu allé à l'école maternelle ?	64 %	34 %	2 %
Étais-tu en 2ème année l'année passée ?	9 %	89 %	2 %
Ton enseignant te donne-t-il des devoirs ?	65 %	33 %	2 %
... (si oui) Quelqu'un t'aide-t-il à faire tes devoirs ?	64 %	36 %	0 %
As-tu manqué des jours d'école la semaine passée ?	38 %	61 %	1 %
... (si oui) Combien de jours ?	(1–2 jours) 66 %	(4–5 jours) 14 %	(Ne sait pas) 1 %

Même si elles évoquent un manque de livres de lecture à la maison, les réponses des élèves supposent qu'une majorité d'entre eux font des devoirs à la maison, et sont souvent aidés par

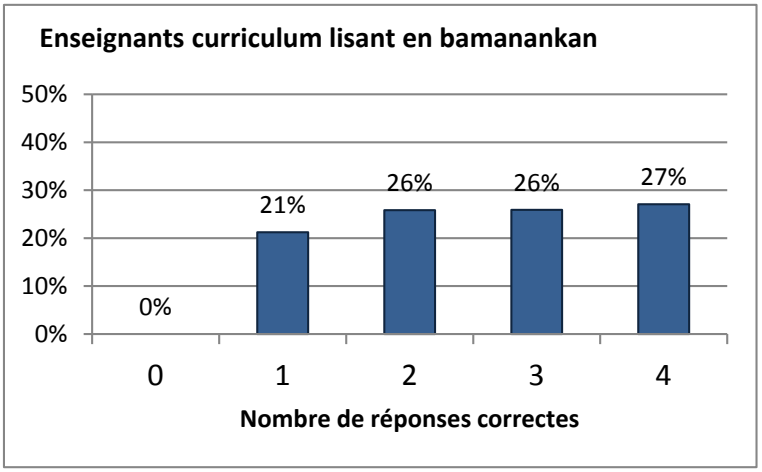
[10] D'après un échantillon d'études menées par RTI, les enfants qui déclarent avoir accès à des livres lisent entre 6 et 8 mots corrects par minute (mcpm) de plus que ceux qui en sont privés. Tous les rapports sont disponibles sur www.eddataglobal.org.

un membre de la famille. Le taux d'absentéisme auto-déclaré était élevé, avec 38 % des élèves déclarant avoir manqué au moins un jour la semaine passée, parmi lesquels une majorité (66 %) a manqué 1 à 2 jours. De plus, 10 % des enfants ont déclaré qu'ils ont redoublé la 2ème année, ce qui explique en partie le nombre d'enfants trop âgés pour leur classe.

Enseignants. Aucune donnée démographique n'a été obtenue des enseignants, et aucun questionnaire enseignant n'a été administré. Néanmoins, les enseignants ont dû lire un paragraphe en bamanankan qui expliquait l'objectif de l'EGRA, puis répondre à des questions à propos de celui-ci. Cette épreuve était destinée à déterminer si les enseignants possédaient eux-mêmes les compétences élémentaires de lecture et de compréhension dans la langue d'enseignement. Dans ces écoles, le débit de lecture des enseignants variait entre 27 et 87 mcpm, pour une moyenne de 63. En l'absence de standards spécifiques à la langue et au pays en matière de compétence de lecture chez les enseignants, le DLO correspondant dans la plupart des langues à une compréhension du texte se situe entre 40 et 60 mcpm. Cependant, nous il est attendu d'un adulte qu'il puisse doubler, voire tripler ce nombre.[11] Il est intéressant de noter que 19 % des enseignants des écoles à curriculum lisaient moins de 40 mcpm.

Les enseignants ont également dû répondre à quatre questions sur le paragraphe. Tous les enseignants ont pu répondre à certaines des quatre questions ; en moyenne, les enseignants ont répondu correctement à 65 % des questions. La Figure 3 montre que la distribution par rapport aux scores possibles était relativement constante (environ 25 % des enseignants dans chaque catégorie), à l'exception d'un score de zéro. En d'autres termes, tous les enseignants ont pu répondre à au moins une question.

Figure 3 : Distribution des scores de compréhension des enseignants (écoles curriculums)



[11] Voir le Centre d'enseignement et d'apprentissage de l'université de l'Oregon (2012). Références en parties basées sur les recherches d'Hasbrouck et Tindal (1992) sur le débit de lecture des adultes, qui ont conclu que les adultes les plus lents aux États-Unis lisaient 159 mcpm (en anglais) ; les lycéens peuvent normalement lire entre 180 et 200 mcpm.

Le Tableau 6 montre que les enseignants qui ont répondu à plus de deux questions correctement pouvaient lire au moins 46 mcpm.[12]

Tableau 6 : Lecture et compréhension des enseignants (écoles curriculums)

Nombre de réponses correctes	Champ	Moyenne	Bêta	Valeur p
0 (0 %)	n/a	n/a	n/a	n/a
1 (25 %)	[27,86]	58,09	-13,17	0,011
2 (50 %)	[28,87]	61,45	-9,82	0,044
3 (75 %)	[46,86]	62,48	-8,79	0,05
4 (100 %)	[48,86]	71,26	0	-

Caractéristique de la classe. Au cours de l'observation en classe, les passateurs ont confirmé le nombre d'élèves inscrits dans la classe, ainsi que le nombre d'élèves présents en classe lors de l'observation. Le Tableau 7 montre le nombre d'inscriptions moyen et le taux de présence, ainsi que la proportion d'élèves absents le jour de l'évaluation. La taille moyenne des classes observées dans les écoles curriculums était importante (plus de 53 élèves par classe) et les garçons y étaient légèrement plus représentés que les filles. Le taux d'absentéisme le jour de l'observation était de 13 %.

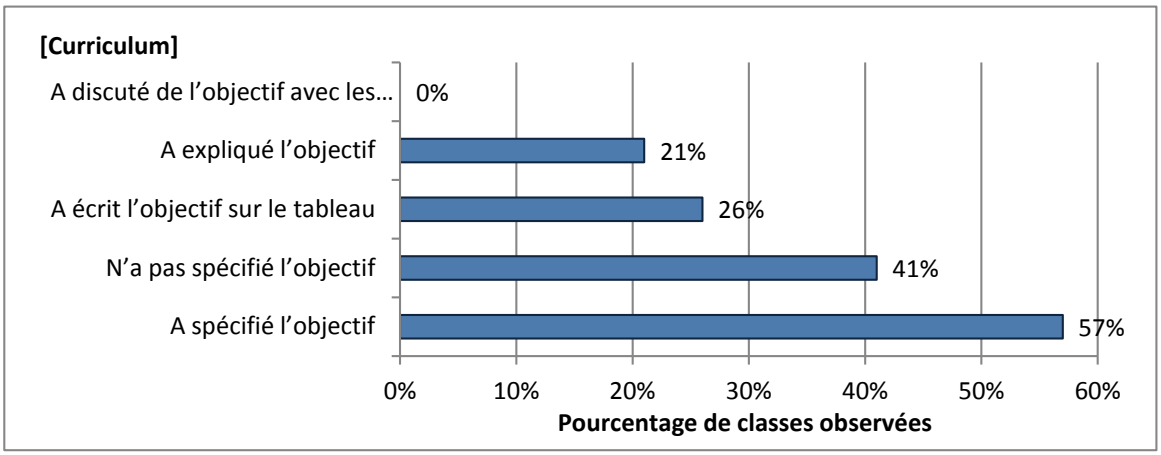
Tableau 7 : Inscriptions et présence moyennes dans les classes à curriculum observées

	Inscrits dans la classe	Présents en classe	Absents (%)
Filles	25	22	13 %
Garçons	28	25	12 %
Total	53	47	13 %

Enseignement en classe (conclusion de l'instrument d'observation). Toujours selon les informations issues de l'instrument d'observation en classe, la majorité (57 %) des enseignants des classes à curriculum ont indiqué l'objectif de la leçon pendant l'observation de 30 minutes (voir Figure 4 ci-dessous). Un nombre bien moins important ont écrit l'objectif sur le tableau (26 %) ou l'ont expliqué (21 %), et aucun n'a été observé en train de discuter de l'objectif avec ses élèves.

[12] Le débit n'est pas le seul facteur influençant la compréhension, et la relation entre ces éléments n'est pas parfaitement linéaire ; l'expérience de vie et la familiarité avec le sujet (dans ce cas, le but de l'évaluation de lecture) peuvent également faciliter ou compliquer la compréhension à la lecture.

Figure 4 : Présentation de l'objectif de la leçon par l'enseignant (écoles curriculums)



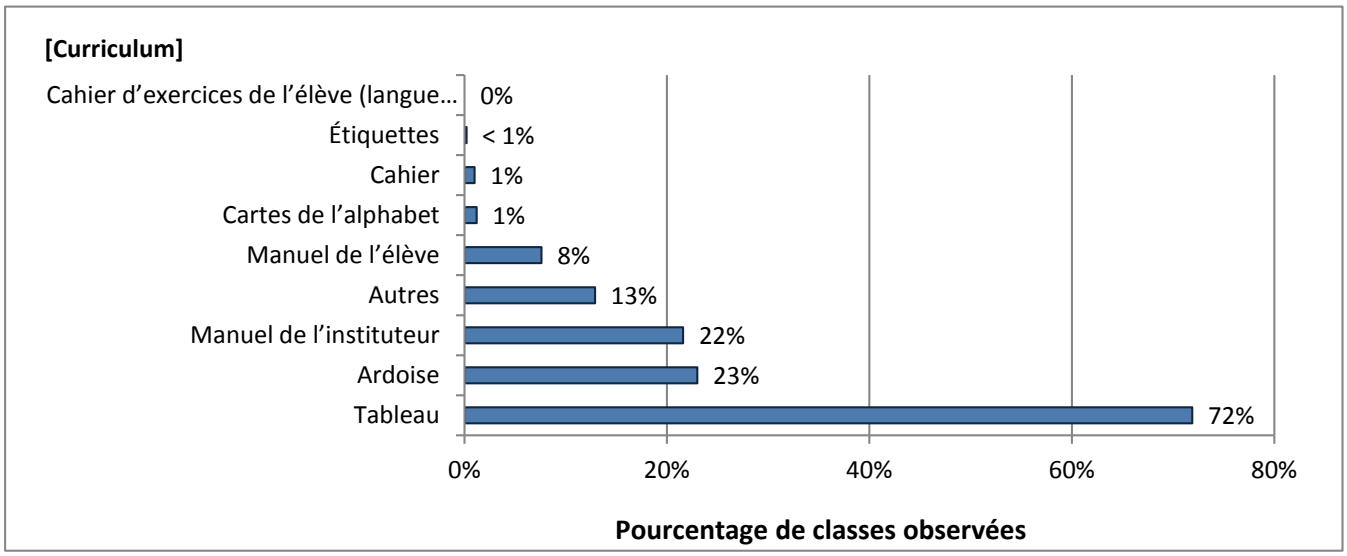
Remarque : Le total ne fait pas 100 % car plus d'une réponse était possible.

Aucun élève dans les classes à curriculum n'a été vu en train de poser une question à l'enseignant parmi les 63 classes sélectionnées. En moyenne, à travers tous les types d'écoles, les élèves ont posé des questions à l'enseignant dans approximativement 11 % des classes. Ainsi, cette pratique semble ne pas être employée dans les classes à curriculum observées, tandis qu'elle existe ailleurs au Mali. Certains enseignants posaient individuellement des questions à des élèves de leur classe. Ce comportement, combiné au manque de questions provenant des élèves (pour obtenir une clarification ou de plus amples explications), montre que la plupart des leçons de lecture observées étaient dirigées par l'enseignant.

Toutes les trois minutes pendant la leçon de lecture observée, les passateurs prenaient note du contenu de la leçon, des actions de l'enseignant, du niveau d'attention des élèves, de la langue d'enseignement, et du matériel éducatif utilisé en classe (ex : le manuel de l'enseignant, les livres d'exercice des élèves). Ces aperçus de la leçon de lecture peuvent être réunis afin de dépeindre ce qui se passe au cours d'une leçon de lecture complète dans les classes sélectionnées.

La Figure 5 représente le matériel éducatif que les enseignants et les élèves ont utilisé pendant l'observation des leçons de lecture en classe dans les écoles à curriculum. Comme affiché, le tableau était l'outil le plus souvent utilisé dans les leçons de lecture; il a servi dans 72 % des segments de leçon. Les autres supports pédagogiques n'ont été utilisés qu'avec parcimonie : les enseignants ont rarement été vus en train d'utiliser un manuel (22 % du temps), et les élèves se servaient rarement d'ardoises (23 % du temps). Les élèves ont rarement recouru aux manuels de lecture (8 % des cas), et les livres d'exercices n'ont jamais été employés lors des leçons de lecture observées dans les écoles à curriculum.

Figure 5 : Ressources pédagogiques utilisées en classe (écoles curriculums)



Remarque : Le total ne fait pas 100 % car plus d'une réponse était possible.

L'Annexe E établit un profil détaillé de l'enseignement dans les classes à curriculum. Les principales conclusions sont résumées ici, mais se rapportent aux données présentées dans la Figure E-1 de l'annexe. Dans les écoles à curriculum sélectionnées, le bamanankan était la langue d'enseignement. Au cours des leçons de lecture observées, la grande majorité du temps en classe (94 %), le bamanankan était utilisé pour parler et enseigner, et l'utilisation du français ou d'une autre langue nationale n'a que rarement été observée (respectivement 4 % et 2 % du temps). Des 63 leçons observées dans les écoles à curriculum, seules deux ont été dispensées entièrement en français. Il se peut que ces deux écoles aient simplement été classées dans la mauvaise catégorie. Dans une autre classe, la leçon a été donnée entièrement dans une autre langue maternelle, différente du bamanankan (malheureusement, l'observateur n'a pas pris note de l'autre langue utilisée, et nous ne savons pas pourquoi cet enseignant a utilisé une autre langue). Dans les seuls cas où le professeur changeait de langue d'enseignement, il passait du bamanankan à une autre langue nationale au milieu de la leçon, avant d'y revenir immédiatement. Ainsi, mise à part cette poignée d'exceptions, l'utilisation de la langue d'enseignement semble uniforme à travers toutes les classes curriculums observées.

En ce qui concerne l'attention des élèves, les observateurs avaient pour tâche de noter si plus de la moitié des élèves étaient attentifs à la leçon ou non. Dans les classes curriculums observées, les observateurs ont trouvé que plus de la moitié des élèves étaient attentifs à la majeure partie de la leçon (environ 90 % du temps). Au début de l'observation en classe, plus de la moitié des élèves étaient attentifs dans plus de 95 % des classes. Même si cette proportion déclinait au fil des observations (jusqu'à 86 % pour le 10ème segment), la plupart des élèves étaient toujours attentifs à l'enseignant à la fin de la leçon.

Le temps alloué aux différents contenus pédagogiques variait selon les classes à curriculum observées. Le contenu de la leçon était principalement concentré sur cinq exercices : lecture à haute voix (soit seul, soit avec la classe entière), copie de ce qui se trouvait sur le tableau, grammaire, compréhension orale, et vocabulaire. 25 % et 35 % des classes ont été observées

en pleine activité de lecture ou d'écriture à travers les segments d'observation. Pendant l'observation dans la majorité des classes, les élèves lisaient individuellement un texte à haute voix. Dans très peu de classes, les élèves lisaient ensemble à haute voix ou passaient du temps à lire en silence. Les activités d'écriture consistaient surtout à recopier les mots ou les phrases que l'enseignant avait écrits sur le tableau, plutôt que de créer des textes ou de faire de la calligraphie. En moyenne, parmi toutes les observations de leçons dans des classes à curriculum, moins de la moitié (41 %) du temps disponible était réservé à des activités de grammaire, de compréhension orale, de vocabulaire ou d'expression orale. À travers ces catégories, peu de tendances se dégagent, à part la légère augmentation d'exercices d'écriture (notamment des exercices de calligraphie) et les activités d'expression orale organisées vers la fin de la leçon.

Une proportion significative des enseignants observés commençaient et terminaient les leçons de lecture soit en parlant aux élèves, soit en écrivant sur le tableau. Il s'agit de l'action la plus souvent observée dans les écoles à curriculum dans chaque segment d'observation (plus de 20 % des enseignants). Lorsque l'enseignant parlait moins ou écrivait moins au tableau, la fréquence des autres comportements pédagogiques augmentait. Un plus grand nombre d'enseignants posaient des questions aux élèves pendant les segments d'observation six et sept, ce qui suggère que cette méthode est le plus souvent utilisée au milieu de la leçon. En outre, la proportion d'enseignants surveillant ou évaluant les élèves tendait à augmenter au fil de la leçon, ce qui indique que certains enseignants utilisaient la dernière partie de la leçon pour des exercices individuels.[13] Certains enseignants (environ 20 %) commençaient la leçon en lisant pour la classe, même si ce pourcentage diminuait à mesure que la leçon avançait. D'autres comportements pédagogiques, tels qu'aider les élèves ou diriger des répétitions en chœur, ont rarement été observés dans les classes à curriculum. Il est important de noter que les enseignants se lançant dans des activités sans rapport avec la leçon étaient rares (moins de 10 % à travers tous les segments d'observation).

3.2 Résumé des résultats EGRA

En 2009, l'étude avait montré que les enfants des écoles à curriculum lisant en bamanankan obtenaient pour les principales sous-tâches les scores suivants (RTI, 2009) :

- Son des lettres : 26 % n'étaient capables d'identifier aucun graphème ; en moyenne, les élèves identifiaient 12 lcpm.
- Mots familiers : 72 % n'étaient capables de lire aucun mot familier ; en moyenne, les élèves lisaient 2 mots familiers corrects par minute. Seuls 2 % des élèves avaient atteint le seuil établi par le MEN de 31 mots familiers par minute.
- Mots inventés : 86 % n'étaient capables de décoder aucun mot inventé; en moyenne, les élèves identifiaient les mots inventés t correct par minute.
- Histoire courte : 83 % n'étaient capables de lire aucun mot de l'histoire ; en moyenne, les élèves lisaient à haute voix 2 mcpm.

[13] Dans le cadre de l'étude, surveiller les élèves consistait à marcher dans la classe en observant les élèves occupés à travailler seuls (ou en groupes).

En raison du peu d'élèves capables de lire l'histoire, les scores de compréhension étaient également très faibles.

Cette section montre, sous-tâche par sous-tâche, la performance des élèves en 2015 en lecture dans les trois régions. Le Tableau 8 résume la performance moyenne pour chaque sous-tâche, mais il est important de noter que le grand nombre de scores de zéro a grandement influencé ces moyennes. Les répartitions fournies plus loin dans cette section donnent plus de détails. Même si nous évoquons ci-dessus les résultats de 2009, les deux évaluations (2009 et 2015) doivent être comparées avec prudence, en raison des différences significatives dans la conception de l'échantillon.[14]

Tableau 8 : Résultats de l'EGRA dans les écoles curriculums : moyennes et pourcentages d'élèves avec un score de zéro dans chaque sous-tâche

Sous-tâche	Koulikoro		Sikasso		Ségou		Total**	
	Moyenne	*% zéros*	Moyenne	*% zéros*	Moyenne	*% zéros*	Moyenne	*% zéros*
Son des lettres	17,3	*19 %*	11,8	*27 %*	18,3	*23 %*	15,3	*23 %*
Mots familiers	5,4	*54 %*	2,1	*68 %*	5,9	*57 %*	4,2	*60 %*
Mots inventés	3,2	*66 %*	1,3	*80 %*	3,6	*67 %*	2,5	*72 %*
Lecture d'histoire courte	5,9	*58 %*	2,1	*73 %*	5,4	*64 %*	4,1	*66 %*
Compréhension à la lecture*	6,3 %	*85 %*	1,4 %	*95 %*	4,9 %	*89 %*	3,7 %	*90 %*
Vocabulaire français*	30 %	*11 %*	34,4 %	*4 %*	32,3 %	*11 %*	32 %	*8 %*

* Le score moyen pour ces sous-tâches est exprimé comme le « pourcentage de réponses correctes par rapport au total possible ». Les autres sous-tâches sont chronométrées et les moyennes sont les « éléments correctement lus par minute ».
** Les scores totaux sont pondérés.

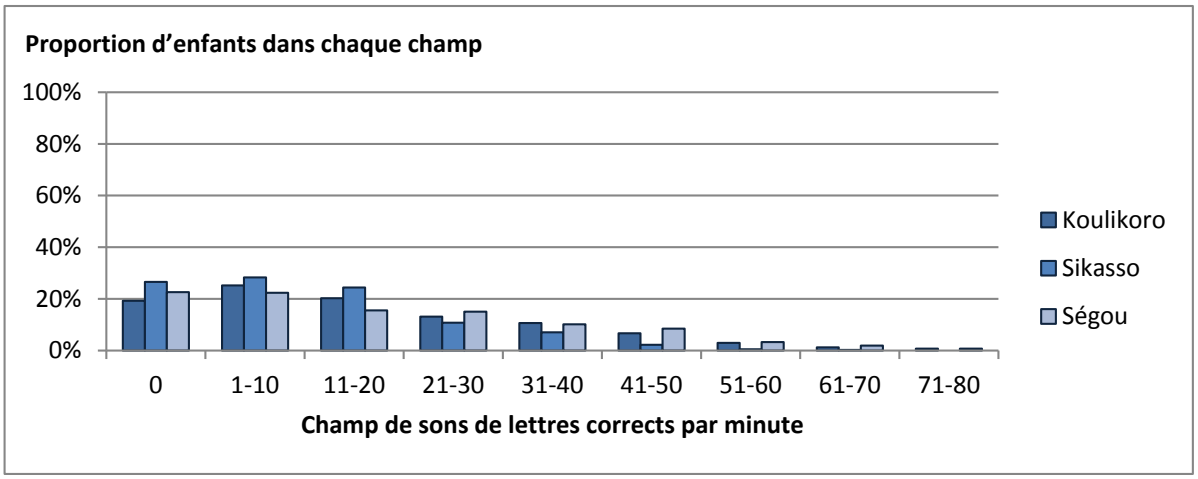
Son des lettres. Sur 100 lettres présentées, les enfants tentaient d'en identifier en moyenne 29, pour un taux de réussite de 42 %. Comme le montre le Tableau 8, la moyenne de lcpm était de 15 ; cette mesure reflète l'automaticité (la vitesse) de reconnaissance des lettres ainsi que la précision. En ne tenant pas en compte les élèves incapables de lire la moindre lettre, cette moyenne atteint les 20 lcpm. En d'autres termes, il fallait en moyenne aux élèves deux secondes pour identifier le son d'une lettre, et ils ne donnaient la bonne réponse que la moitié du temps. La Figure 6 montre la distribution des scores, par région. Elle montre que les compétences en identification des lettres étaient les plus faibles à Sikasso, où le pourcentage de

[14] L'EGRA de 2009 incluait les trois régions de Sikasso, Ségou, et Koulikoro, mais comprenait également Bamako Rive Droite, Bamako Rive Gauche, Doutenza, Gao, Kati, Kita, Mopti, San, et Tombouctou. Cet échantillon n'était pas conçu pour permettre de ventiler les résultats par région (autrement dit, le nombre d'écoles/élèves de chaque région était trop réduit pour que les résultats puissent être traités par région). Ainsi, il est impossible de comparer la performance en bamanankan pour les trois régions sondées en 2015. De plus, l'EGRA de 2009 n'avait soumis l'EGRA en français à aucun élève de 2ème année d'écoles classiques.

scores de zéro était le plus élevé pour cette sous-tâche, et où peu d'enfants ont dépassé 10 lcpm. D'autres données (non représentées) confirment que la moyenne était la plus basse à Sikasso, et que les élèves n'identifiaient correctement le son d'une lettre que dans 33 % des cas.

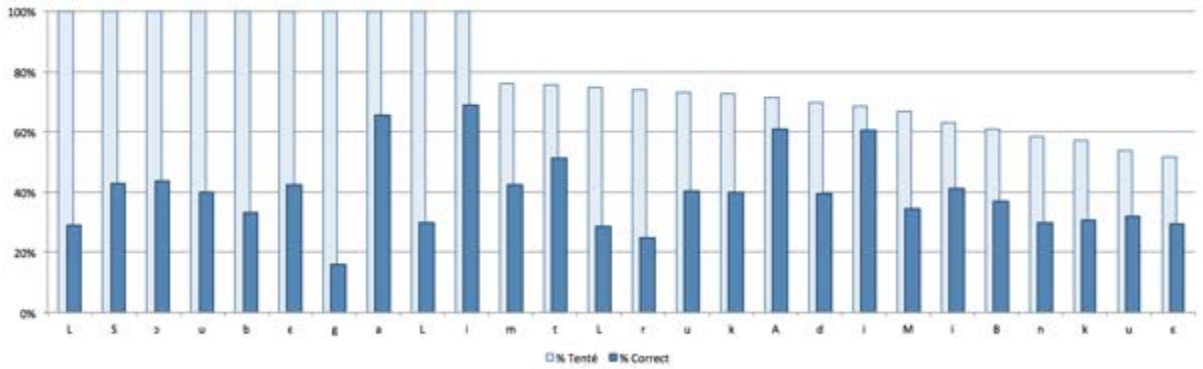
D'autre part, les enfants à Sikasso et Koulikoro capables de lire entre 1 et 10 lettres correctement étaient plus nombreux que ceux incapables de lire la moindre lettre, tandis qu'à Ségou, les scores de zéro étaient représentés en plus grand nombre. Toutefois, à Ségou, il y avait également plus d'enfants obtenant un résultat élevé (à partir de 21 lcpm) que dans les autres régions, ce qui explique pourquoi la moyenne affichée dans le Tableau 8 n'est pas la plus faible, en dépit du grand nombre de scores de zéro.

Figure 6 : Identification du son des lettres – distribution des scores (écoles curriculums)



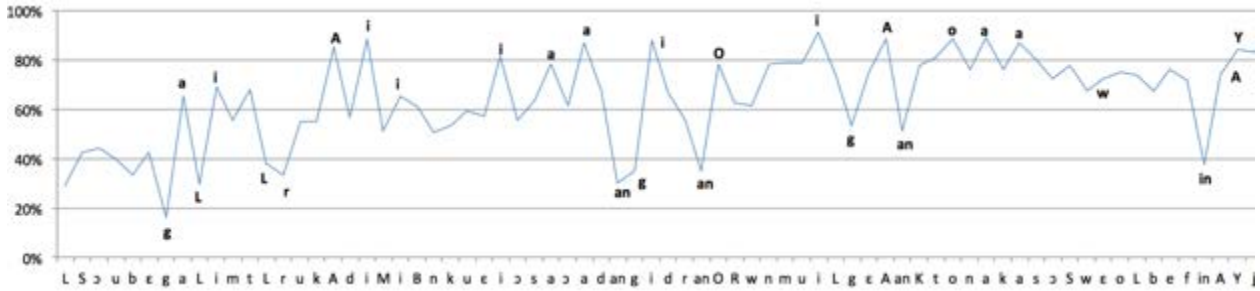
Un des principes fondamentaux derrière le développement de l'EGRA à l'échelle mondiale et la sélection des compétences à évaluer vient du fait que la plupart des sous-tâches sont « pédagogiquement transparents » (Gove et Dubeck, 2015), de telle sorte qu'ils peuvent orienter les décisions liées à l'enseignement. Dans le cas de l'identification du son des lettres, nous pouvons observer les éléments individuels de plus près pour voir ce que les enfants savent et ce qu'ils ignorent à propos du son des lettres. La Figure 7 présente le pourcentage d'enfants capables de correctement identifier les lettres (disposés le long de l'axe x, barres foncés [« % correct »]), ainsi que le pourcentage d'enfants ayant réellement tenté de lire chaque lettre (barres claires [% tenté]). Seules les 26 premières lettres sont affichées ; celles-ci ont été tentées au moins dans 50 % des cas. Cela montre que tous les enfants ont essayé les 10 premières lettres. Pour certains (ceux qui n'avaient aucune réponse correcte), la sous-tâche a été abandonné après 10 éléments. Petit à petit, le nombre d'enfants tentant de répondre a diminué, comme l'indique leur niveau d'avancement avant la fin des 60 secondes imparties.

Figure 7 : Analyse des éléments du son des lettres (écoles curriculums)



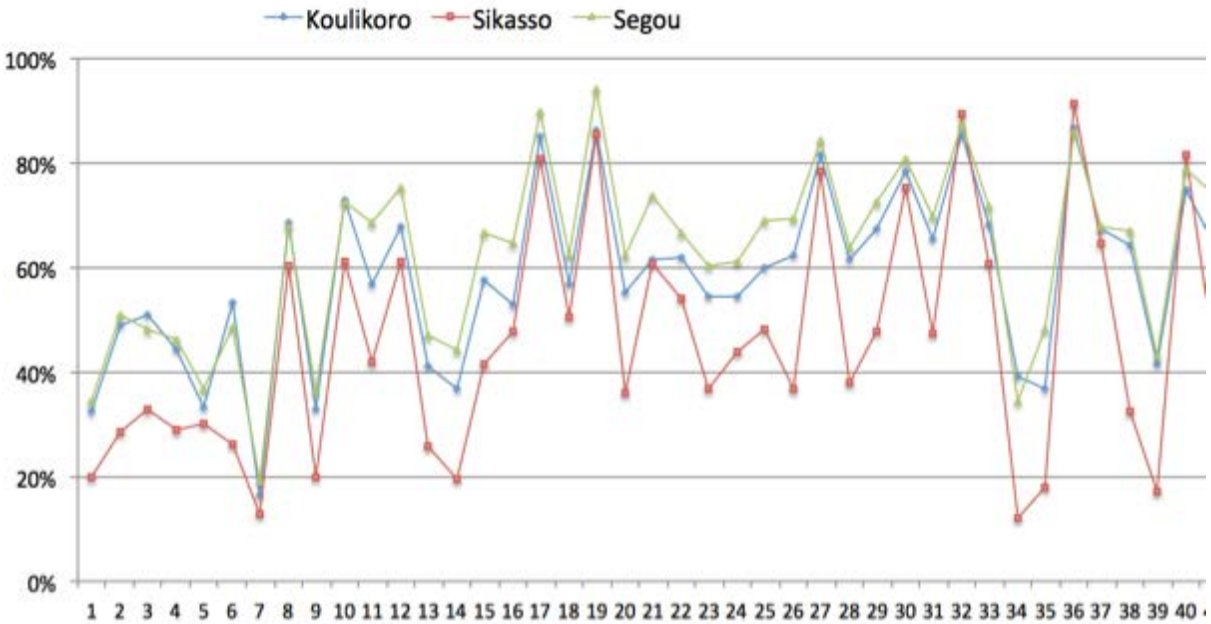
Cette analyse révèle que certaines lettres posaient plus de problèmes aux enfants que d'autres. Par exemple, le « g » a été lu incorrectement par plus de 80 % des élèves. Les lettres les plus souvent identifiées étaient les voyelles. En réalité, en nous intéressant à la l'exactitude de la lecture du son des lettres (la proportion des élèves ayant lu correctement un élément tenté), comme sur la Figure 8, nous voyons qu'indépendamment du nombre de lettres tentées, les voyelles étaient toujours plus souvent lues correctement que les consonnes. Les éléments ayant posé le plus de difficultés aux enfants étaient les lettres « g », « l », et « r », ainsi que les digrammes tels que « an » et « in ».

Figure 8 : Précision dans l'identification du son des lettres (écoles curriculums)



Ce graphique indique certainement que les enfants donnaient le nom de la lettre plutôt que le son de celle-ci (les voyelles sonnent généralement comme leur « nom »). Ainsi, le score de lcpm a probablement été grandement influencé par les enfants capables d'avancer rapidement dans la sous-tâche en donnant le nom des lettres au lieu de leur son. Il serait utile de vérifier cette supposition par rapport aux pratiques éducatives connues et aux expériences des passateurs. La Figure 8 ci-dessus montre la précision des réponses pour l'échantillon complet, mais lorsque les données sont ventilées par région, le schéma des réponses correctes et incorrectes est incroyablement similaire, comme le montre la Figure 9, ce qui indique des pratiques éducatives très régulières à travers les régions.

Figure 9 : Précision dans l'identification du son des lettres (écoles curriculums, ventilé par région)



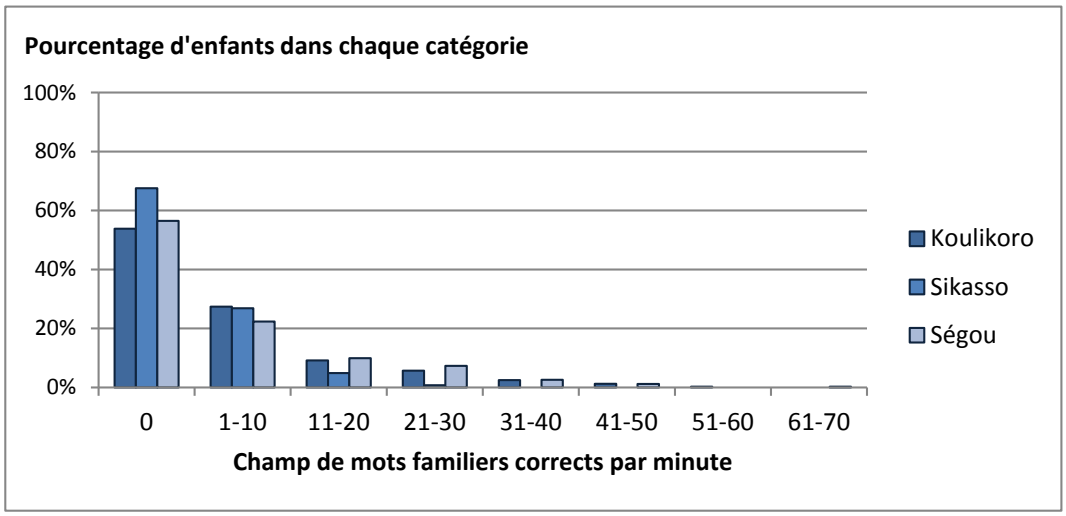
Mots familiers. Si les enfants n'apprennent pas clairement que les lettres sont associées à des sons dans un mot, ils rencontreront plus de difficultés pour apprendre à lire les mots et devront se fier à la reconnaissance logographique (mot entier). Enfin, lire avec aisance signifie reconnaître automatiquement des mots sans perdre de temps avec la mécanique, comme le décodage (Meyer et Felton, 1999) ; mais dans les premières étapes de la lecture, se guider à l'aide du son des lettres et des tendances orthographiques communes est important. La sous-tâche des mots familiers mesure la capacité à lire des mots communs. Les enfants y ont tenté de lire 12 mots sur 50 en moyenne et parmi ceux-ci, ils n'en ont lu qu'un sur cinq (17 %) correctement. Plus de la moitié des élèves dans chaque région étaient incapables de reconnaître un seul mot familier élémentaire. Comme le montre le Tableau 8, les enfants lisent, en moyenne, seulement 4,2 mcpm, ou 10,5 si l'on exclut les scores de zéro de la moyenne.

En général, le débit de lecture s'améliore lorsque les enfants commencent à reconnaître automatiquement des mots individuels. En réalité, la corrélation de Pearson entre la performance dans la sous-tâche des mots familiers et celui de débit de lecture (histoire courte) pour cet échantillon est de 0,931 ; cela montre une solide relation linéaire positive entre ces deux sous-tâches.

La performance dans cette sous-tâche était encore la plus faible à Sikasso. Les élèves ont, en moyenne, été capables de lire seulement 6 % des mots qu'ils ont tentés, contre 16 % à Ségou et 14 % à Koulikoro.[15] Comme le montre la Figure 10, Sikasso a eu la plus grande proportion de scores de zéro (68 %) parmi les trois régions, et presque aucun élève n'est parvenu à lire plus de 20 mcpm.

[15] Statistiquement significatif à ($p < 0,05$) dans les deux cas.

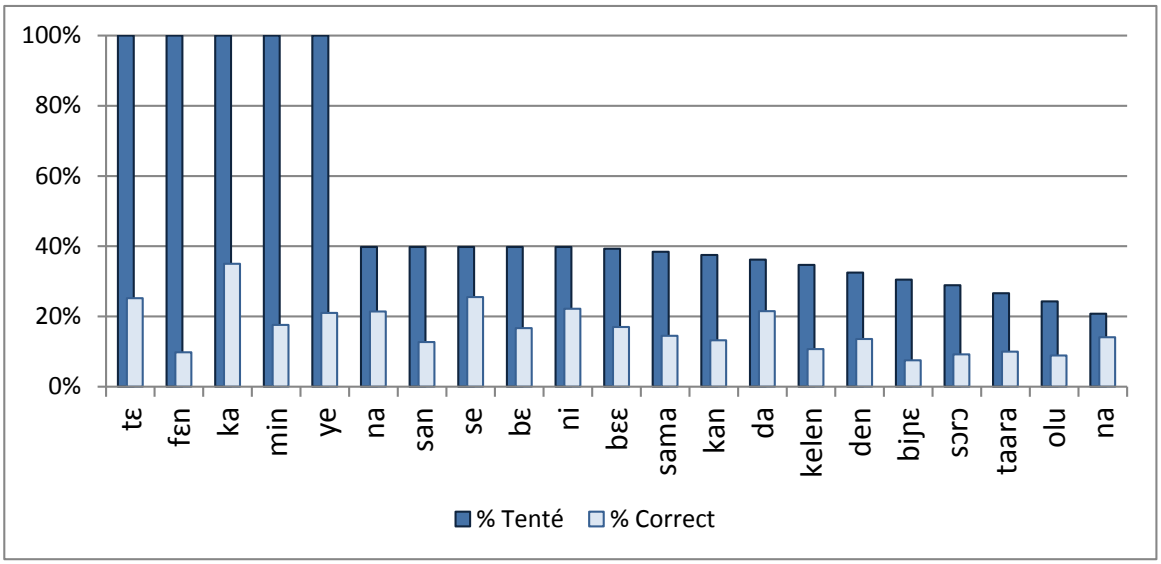
Figure 10 : Lecture de mots familiers – distribution des scores (écoles curriculums)



Comme le montre la distribution de la Figure 10 ci-dessus, très peu d'élèves dans les trois régions répondaient aux standards du MEN en matière de lecture de mots familiers (31 mcpm). Le pourcentage le plus élevé d'élèves atteignant ce seuil était de 4 % à Ségou et Koulikoro. Aucun élève n'a atteint ce seuil à Sikasso.

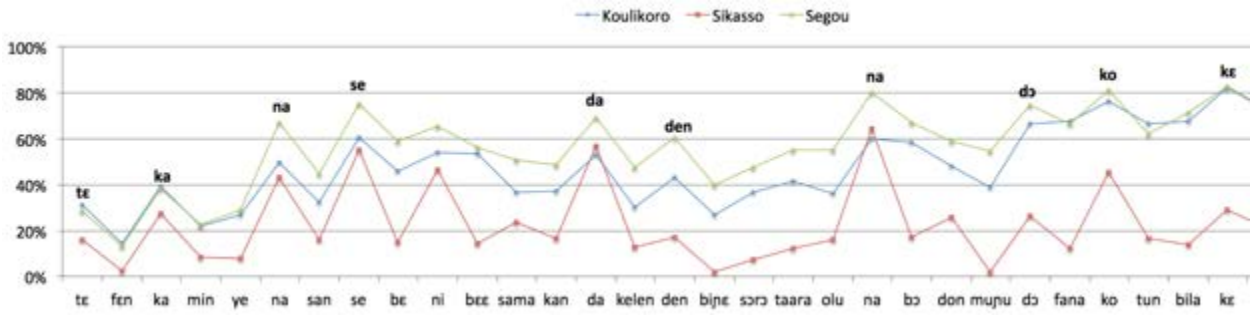
Les mots dans la grille présentée aux enfants apparaissent fréquemment dans la langue, selon l'analyse du matériel éducatif pour ce niveau scolaire. Les mots ne comportent qu'une ou deux syllabes, par exemple : « ye », « min », « bɛ », et « kelen ». Encore une fois, l'analyse des éléments peut offrir un aperçu plus parlant des connaissances réelles des enfants. La Figure 11 montre qu'au moins 60 % des enfants ont abandonné le test après les cinq premiers mots. Plus de 35 % des enfants n'ont pas été capables de lire un seul des cinq premiers mots.

Figure 11 : Lecture de mots familiers – analyse des éléments (écoles curriculums)



Ce test est conçu pour que tous les éléments soient d'une difficulté à peu près équivalente. Pour l'EGRA de 2015 au Mali, la désagrégation par région, en fonction du taux de réussite (pourcentage d'enfants ayant répondu correctement par rapport à ceux ayant donné une réponse), montre que les enfants avaient tendance à lire correctement les mots monosyllabiques (deux lettres), mais rencontraient des difficultés avec les mots familiers plus longs ; cette tendance s'est confirmée à travers les trois régions (voir Figure 12).

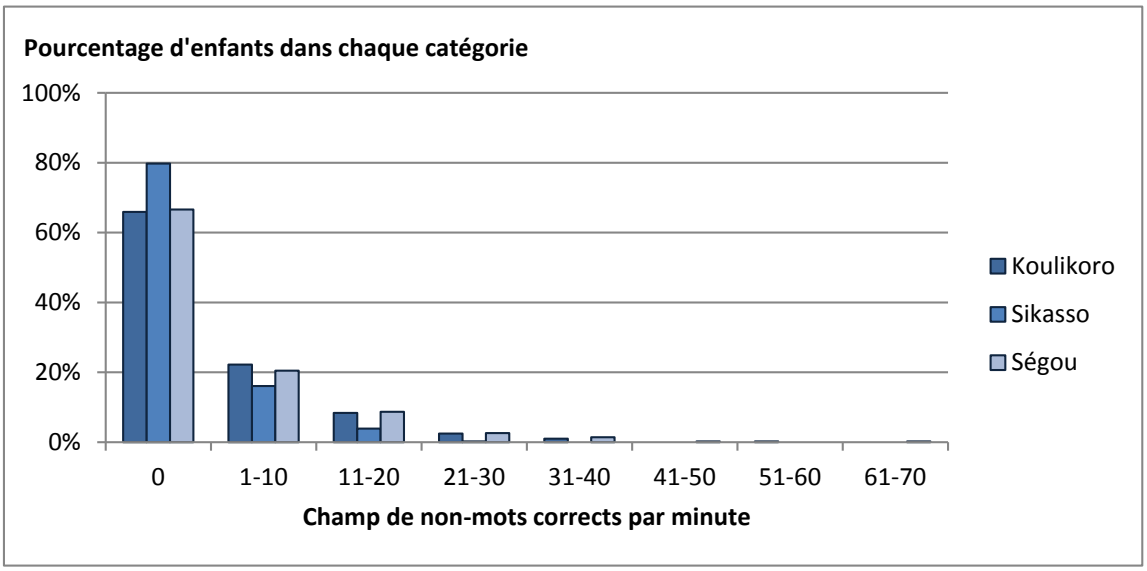
Figure 12 : Lecture de mots familiers – analyse des éléments par région (écoles curriculums)



Il sera important pour les administrateurs de l'éducation malienne d'interpréter ces informations par rapport aux standards établis par le MEN. Néanmoins, nous savons que certains de ces mots (« ka », « bɛ ») apparaîtront de nouveau dans la du texte court. La connaissance de ces mots par cœur aiderait les enfants à lire des phrases et des paragraphes ; ainsi, il apparaît clairement que la plupart des enfants manquent de compétences en reconnaissance de mots et seront donc incapables de réussir à lire un texte court.

Lecture de mots inventés. La performance générale en lecture de mots inventés a été similaire à celle des mots familiers, l'écrasante majorité des enfants obtenant un score de zéro. Le fossé entre les scores de zéro et la catégorie de performance suivante (1 à 10 mots inventés corrects par minute) était encore plus important que celui constaté avec les mots familiers, car le nombre d'élèves incapables de lire le moindre mot était encore plus élevé dans chaque région (voir Figure 13). Les mots inventés ressemblent à des mots familiers (par exemple, « zi », « mot », « kiwɔ ») d'une et deux syllabes, mais il y a des mots que les enfants n'ont jamais vus ; ils doivent donc se baser sur leur connaissance des sons des lettres pour les décoder. Bien qu'elle ne soit pas représentée pour cette sous-tâche, l'analyse des éléments apporte une conclusion similaire à celle des mots familiers ; les enfants étaient plus susceptibles de parvenir à lire un mot composé de deux sons (« ki », « zaa », « pa ») qu'un mot qui en comportait plus.

Figure 13 : Lecture de mots inventés – distribution des scores (écoles curriculums)



Lecture d'histoire. L'histoire courte lue par les enfants se trouve ci-dessous. Les enfants ont, en moyenne, tenté de lire 13 mots de l'histoire (jusqu'à « Zan » sur la première ligne) dans la minute impartie. Parmi ces 13 mots, ils en ont lus environ 2 (16 %) correctement. Sans surprise, le débit de lecture moyen dans les trois régions était faible, avec seulement 4,1 mcpm. Même si ce chiffre est meilleur que la moyenne de 2 mcpm de 2009, il indique toujours un manque de développement efficace des compétences en lecture. Sans les scores de zéro, la moyenne monte à 12 mcpm. En d'autres termes, pour les élèves capables de lire au moins un mot, le débit moyen était trois fois plus élevé.

Élément 1 : Histoire courte lue dans les écoles en bamanankan

Ali taara u ka dugu la. Don o don Ali n'a terikɛ Zan bɛ taa u ko kɔ la. U ye kooro faga don dɔ. Ali ba ye kooro tobi. U n'u teritɔw ye sogo dun. O dugujɛ, teriman fila taara sogo wɛrɛ faga.

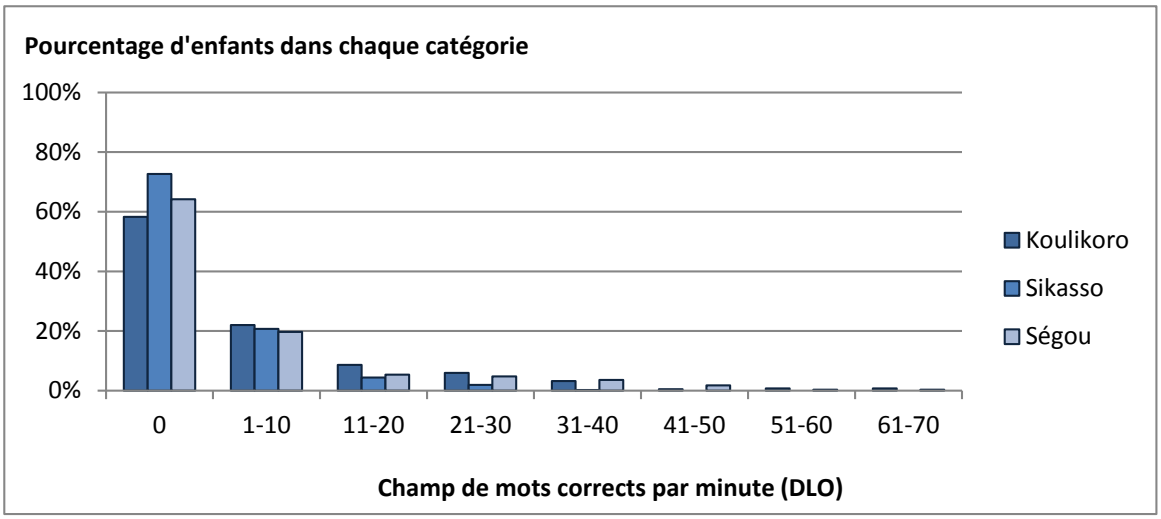
Ce passage de lecture est presque identique à celui de 2009, à part qu'une phrase a été supprimée. Ainsi, il n'y a aucune différence dans les 30 premiers mots du passage. En plus d'une moyenne de mots par minute légèrement meilleure, l'évaluation de 2015 a rencontré moins de scores de zéros que celle de 2009 ; 66 % à travers les trois régions, pour 76 % en 2009. Ces résultats sont donc encourageants, mais la diminution de scores de zéro ne doit pas nous faire oublier que deux enfants maliens sur trois sont incapables de lire dans la langue d'enseignement de leur école.[16]

La Figure 14 montre la distribution des scores en débit de lecture pour les élèves de chaque région. Les compétences en lecture d'histoire étaient à nouveau plus faibles à Sikasso, où le pourcentage de scores de zéros était le plus élevé, le débit de lecture moyen était plus faible et

[16] Voir également la note concernant la comparabilité des résultats dans le Résumé analytique et la Conclusion de ce rapport.

le pourcentage de mots corrects (par rapport aux mots tentés) était considérablement moins élevé, avec 9,6 % de moins que les deux autres régions, dans lesquelles les enfants pouvaient lire correctement au moins 20 % des mots tentés.

Figure 14 : Lecture d'histoire – distribution des scores (écoles curriculums)

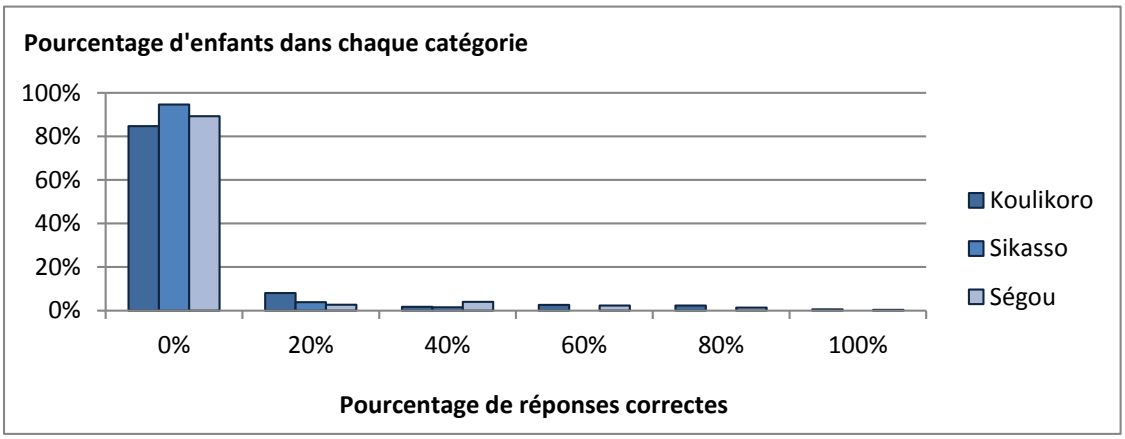


Il est important de reconnaître que les sous-tâches, d'une difficulté croissante, soutiennent le développement d'une image générale des compétences en lecture au sein de l'échantillon, et donne ainsi des pistes quant à la manière d'améliorer le niveau de lecture. Les données de 2015 permettent de deviner que la performance relativement positive en identification du son des lettres n'est pas utilisée pour aider les enfants à reconnaître et à décoder des mots, comme le montrent les scores en lecture de mots familiers et de mots inventés ci-dessus. Ainsi, il n'est pas surprenant que les enfants ne reconnaissent pas les mots dans le contexte d'une phrase. Les enfants ont besoin d'instructions claires quant au décodage des mots, et de plus d'exercices en lecture de mots, à la fois isolés et dans des phrases.

Compréhension. La Figure 15 montre la distribution des scores selon le nombre de réponses correctes par rapport au nombre total de questions (cinq). Cependant, comme le nombre de questions posées dans cette sous-tâche dépend du nombre de mots lus dans l'histoire, le nombre de scores de zéros est logiquement au moins égal au nombre de scores de zéros en lecture. Moins de 15 % des enfants qui pouvaient lire une partie du texte, quelle que soit la région, ont pu répondre correctement à au moins une question. Koulikoro a eu le plus grand nombre d'enfants capables de répondre correctement au moins à une question. En comparant le nombre de réponses correctes au nombre de réponses données, Koulikoro est toujours la région la plus performante.[17] Les enfants de Koulikoro ont répondu correctement à 12 % des questions tentées, tandis que la moyenne était seulement de 4 % à Sikasso, et de 7 % à Ségou.

[17] Statistiquement significatif à (p = 0,05).

Figure 15 : Compréhension à la lecture – distribution des scores (écoles curriculums)



Il est possible d'aborder ces données d'une autre manière en affichant la proportion de réponses correctes par rapport au nombre de questions posées, et pas au nombre total de questions. Par exemple, le Tableau 9 montre que parmi les enfants ayant tenté de répondre à deux questions (parce qu'ils avaient lu suffisamment de mots), 7 % ont répondu correctement aux deux. Le nombre d'élèves concernés est toutefois très restreint (comme le montre la colonne « N= »). À une exception près, indépendamment du nombre de questions posées, la majorité était toujours incapable de donner la moindre bonne réponse. Les quelques enfants capables de lire le passage entier et ayant tenté de répondre aux cinq questions ont connu des résultats variés, mais presque la moitié d'entre eux pouvait au moins répondre à une ou deux questions correctement.

Tableau 9 : Scores en compréhension, par nombre de questions tentées (écoles curriculums)

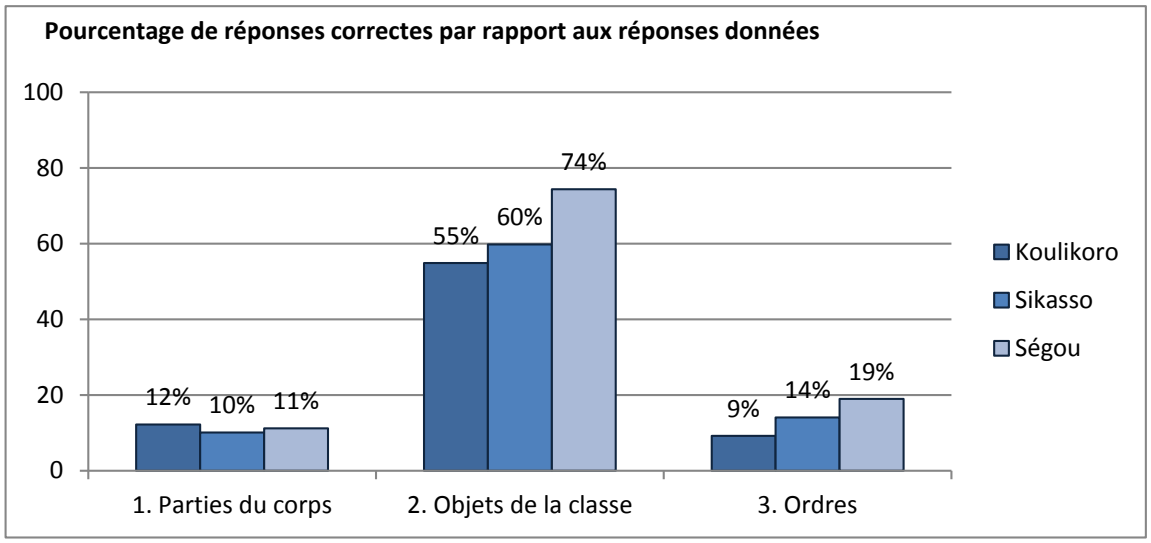
	Pourcentage de réponses correctes						
Questions tentées	0	1	2	3	4	5	N=
0	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	866
1	92 %	8 %	n/a	n/a	n/a	n/a	155
2	76 %	17 %	7 %	n/a	n/a	n/a	44
3	55 %	23 %	23 %	0 %	n/a	n/a	14
4	55 %	25 %	19 %	0 %	0 %	n/a	11
5	15 %	39 %	7 %	7 %	15 %	16 %	16

n/a : non applicable

Vocabulaire oral français. Les enfants acquièrent une compréhension de base en français, mais elle est surtout liée aux objets de la classe (ex : « montre le crayon »). Voir Figure 16 pour la distribution des réponses correctes par question et par région. Une grande portion des enfants était incapable d'identifier les parties du corps (ex : « montre ton bras ») ou d'exécuter une commande prépositionnelle à l'aide d'objets dans la classe (ex : « mets le crayon en-dessous du papier »). Les enfants de Ségou ont fait légèrement mieux que ceux des deux

autres régions, surtout en vocabulaire de la classe.[18] À Ségou, seuls 4 % des enfants n'ont pu nommer aucun objet de la classe, contre 20 % à Koulikoro, et 15 % à Sikasso ; seulement 35 % des enfants de Ségou n'ont pu réaliser aucune commande prépositionnelle, contre 63 % et 56 % dans les autres régions. En ce qui concerne le vocabulaire relatif aux parties du corps, les scores de zéros étaient similaires dans les trois régions, avec 57 % des enfants à Ségou, 54 % à Koulikoro, et 64 % à Sikasso.

Figure 16 : Vocabulaire français – distribution des scores (écoles curriculums)



3.3 Conclusions en vue d'un examen plus approfondi

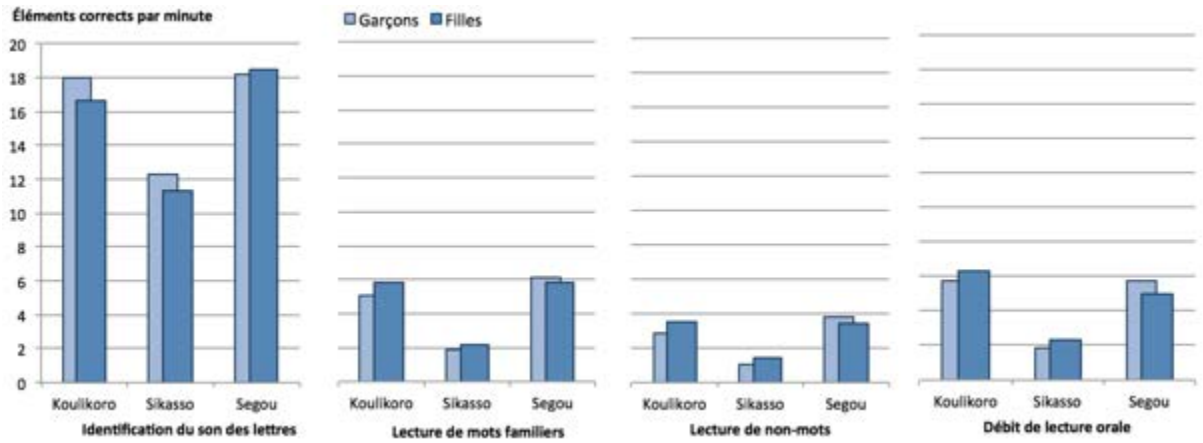
Les résultats étaient systématiquement moins bons à Sikasso que dans les deux autres régions pour les sous-tâches de lecture, à l'exception du vocabulaire oral français, tandis que Ségou a fait légèrement mieux en français. L'évaluation n'a pas collecté les caractéristiques détaillées des écoles par région et l'échantillon n'était pas assez grand pour mener une analyse de régression sur le questionnaire élève par région. Aucune donnée ne nous permet donc d'expliquer ces différences par région ; toutefois, ce sujet devrait être débattu par des experts nationaux pour lesquels le contexte de ces régions n'a pas de secret. Par exemple, les élèves sont-ils plus souvent absents dans certaines régions en raison de l'activité agricole ou minière ? Les enseignants sont-ils correctement formés et qualifiés ? Les écoles de certaines régions établies comme curriculum enseignent-elles réellement en français ?

Le sondage nous a permis d'explorer certains facteurs qui pourraient affecter la lecture des scores par type d'école (pas celle ventilée par région). Tout d'abord, nous avons découvert qu'il n'y avait pas de différence significative entre les performances des garçons et des filles dans les principales sous-tâches de lecture en bamanankan. (Voir Figure 17). Ce graphique est également utile pour se rendre compte que les enfants reçoivent certaines compétences fondamentales en identification des sons des lettres, mais ils n'apprennent pas à utiliser ces compétences pour lire des mots familiers ou inventés. Cela peut être lié au manque de matériel de lecture dans les salles de classe et dans les foyers. L'incapacité à lire les mots tend

[18] Statistiquement significatif à (p = 0,001).

à indiquer un manque d'entraînement avec un texte de niveau fondamental (Gove et Dubeck, 2015). Il est normal que le débit de lecture de mots inventés soit moins élevé que celui des mots familiers et des textes suivis, car les enfants ne peuvent se fier à leur mémoire des mots qu'ils ont déjà rencontré par le passé. Toutefois, la performance très proche en lecture de mots inventés et d'histoire courte suggère que les élèves ne font pas des exercices avec des textes suivis ; ceux-ci leur permettraient d'acquérir d'autres compétences, telles que la structure lexicale et la syntaxe, afin d'améliorer leur débit de lecture. En d'autres termes, l'histoire courte est juste une liste de mots isolés pour ces élèves.

Figure 17 : Performance des filles et des garçons dans les principales sous-tâches (écoles curriculums)



L'étude de 2009 a également découvert que le genre était un facteur qui n'avait pas d'influence sur les résultats, au même titre que l'âge et le statut socioéconomique (SSE). Cependant, « être allé à l'école maternelle », « posséder un manuel », « avoir un parent ou une personne à la maison qui sait lire » et « posséder des livres à la maison » étaient autant d'éléments statistiquement significatifs qui amélioraient les résultats dans au moins une des sous-tâches. Redoubler une année avait une influence négative sur le niveau de lecture.

En 2015, les données du sondage ont principalement mis en avant l'importance d'avoir la possibilité de lire, que ce soit en classe ou à la maison. Dans les écoles curriculum, les enfants qui disent avoir un livre de lecture à l'école ont deux fois plus de chances de savoir lire au moins un mot. De même, lorsqu'un enfant dit avoir du matériel de lecture à la maison, quel qu'il soit, cet enfant a 1,8 fois plus de chances de savoir lire au moins un mot et 1,6 fois plus de chances si une autre personne sachant lire habite dans la famille.[19]

Les observations en classe menées dans les écoles à curriculum sélectionnées ont démontré la présence de pratiques pédagogiques positives et de plusieurs méthodes qui pourraient être améliorées. Du côté positif, les observations ont indiqué que le taux d'attention des élèves était élevé, et que l'enseignant avait très peu de comportement hors-tâche. En outre, il était clair que le bamanankan était la seule langue d'enseignement utilisée dans 94 % des classes observées. Les enseignants des classes curriculums tentaient également d'axer leurs leçons sur des objectifs ; autrement dit, la plupart des enseignants exprimaient le but de la leçon,

[19] Tous les chiffres sont statistiquement significatifs au moins jusqu'au seuil de 0,05.

l'écrivaient au tableau, ou l'expliquaient aux élèves pendant le cours. Cette pratique révèle une certaine structure pédagogique et un objectif par rapport auquel le progrès peut être mesuré.[20]

Toutefois, plusieurs méthodes pédagogiques pourraient être améliorées via une formation pédagogique et plus de pratique. Par exemple, aucune activité de lecture réelle n'a été observée au cours des leçons de lecture ; seulement un tiers des classes à curriculum ont organisé des activités de lecture pendant l'observation. Les sous-tâches de lecture étaient basées sur des textes écrits au tableau, de telle sorte que même si beaucoup d'élèves ont pu lire individuellement, leurs chances de pratiquer réellement leurs compétences de lecture et non simplement de répéter une séquence de mots, diminuaient au fil de la leçon. Bien que les résultats de l'EGRA montrent que de nombreux élèves sont incapables de lire seuls avec fluidité, les enseignants pourraient tout de même organiser des activités de pré-lecture plus souvent au cours de leurs leçons. La disponibilité d'une variété de textes inconnus est importante pour éviter de réciter par cœur. Les enseignants avaient également tendance à monopoliser la parole pendant les leçons. En effet, il s'agit de la pratique la plus récurrente parmi tous les segments d'observation, à l'exception de deux d'entre eux (segments six et sept). Cette utilisation excessive de la parole a fait disparaître d'autres comportements pédagogiques. Par exemple, les élèves des classes à curriculum observées avaient tendance à ne poser aucune question pendant toute la leçon, et ne semblaient donc pas activement engagés dans la compréhension de la leçon. Cet élément pose particulièrement problème, car les enseignants des classes à curriculum n'assistaient généralement pas les élèves pendant les sous-tâches individuelles. Ils se contentaient d'observer le travail des élèves en silence. En d'autres termes, le contenu de la leçon n'a été présenté aux élèves que sous un seul angle, et lorsque ceux-ci ne le comprenaient pas, ils n'avaient pas beaucoup de moyens pour remédier à la situation (soit en posant des questions pour mieux comprendre, soit en recevant l'aide de l'enseignant).

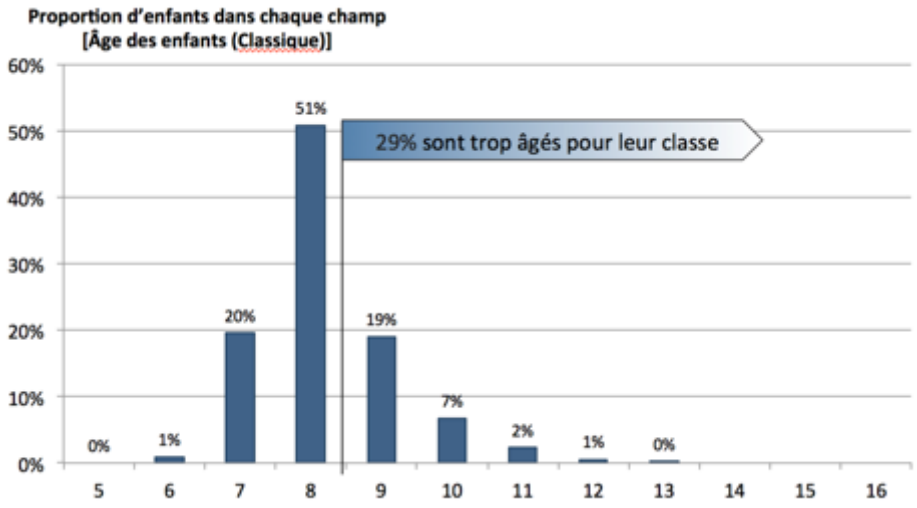
[20] Cette observation ne tient pas compte de la qualité des objectifs de la classe (s'ils sont mesurables, réalisables, compréhensibles, etc.), et elle ne stipule pas si ces objectifs sont utilisés comme des indicateurs pour évaluer le progrès.

4. Conclusions pour les écoles classiques : Performance des élèves en lecture du français

4.1 Caractéristiques descriptives

Élèves. Les élèves des écoles utilisant le français comme langue d'enseignement ont en général 8 ans, mais l'on retrouve une proportion d'enfants de 7 et 9 ans dans les classes de 2ème année. 29 % des enfants sont ainsi trop âgés pour leur classe dans ces écoles (voir Figure 18). Les élèves trop âgés sont légèrement plus nombreux à Sikasso et à Ségou (respectivement 31 % et 33 %) qu'à Koulikoro (23 %).

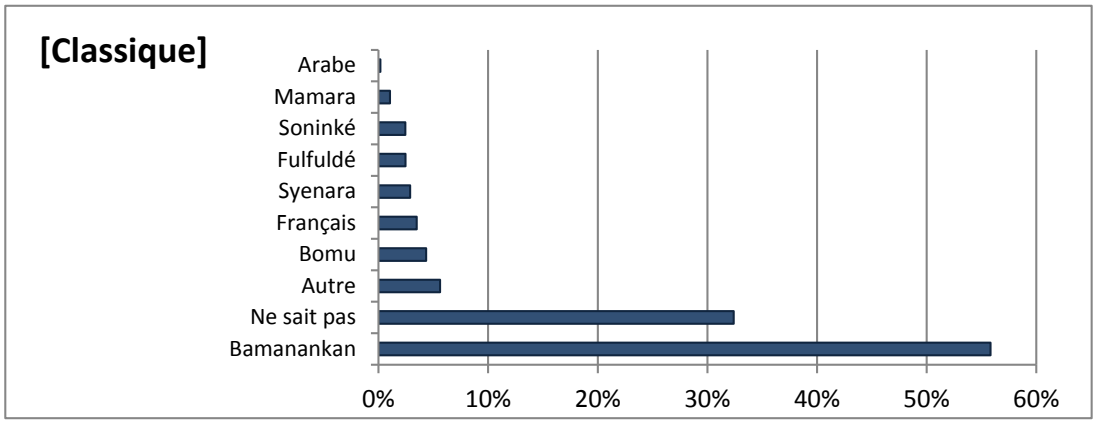
Figure 18 : Distribution des élèves par âge (écoles classiques)



Les enfants parlaient principalement le bamanankan à la maison, même si une grande partie d'entre eux n'a pas répondu à la question. Cela est certainement dû au fait que la question était en français et qu'elle n'a pas été comprise.[21] Seuls 3 % des élèves ont déclaré parler le français à la maison. (Voir Figure 19).

[21] En général, le questionnaire élève est rédigé dans la langue que l'enfant comprend le mieux, même si l'EGRA mesure le niveau de lecture dans une autre langue. Toutefois, étant donné que l'évaluation était en français, les passateurs ont continué à poser les questions en français. À l'avenir, il faudra signaler aux passateurs que le questionnaire ne fait pas partie de l'évaluation et que les questions peuvent être posées dans la langue natale de l'enfant.

Figure 19 : Langue parlée à la maison (écoles classiques)



Le Tableau 10 montre un résumé des questions supplémentaires posées pendant l'entretien avec l'élève. Ici aussi, une grande proportion des enfants n'a pas répondu à certaines questions ; une quantité considérable d'informations est ainsi manquante. Les élèves des écoles de Sikasso ont presque chaque fois passé plus de questions que ceux de Ségou et de Koulikoro. Parmi ceux qui ont répondu « oui » ou « non », en supposant que leurs réponses étaient correctes, on observe un manque général de matériel de lecture à l'école et à la maison, ainsi qu'un important pourcentage d'absents et de redoublants à l'école. Tous ces facteurs ont tendance à affecter le niveau de lecture.

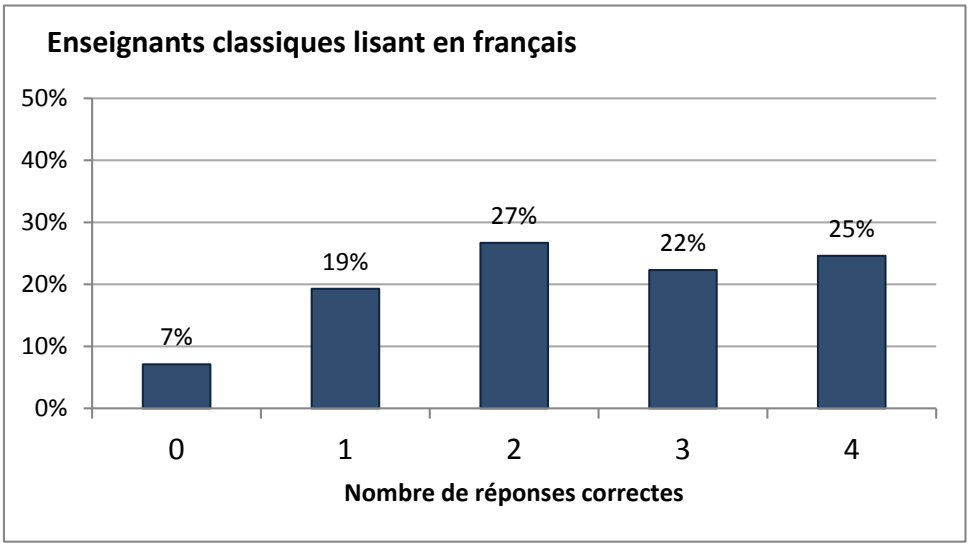
Tableau 10 : Écoles classiques – caractéristiques sélectionnées par classe (2015)

Question	Oui	Non	Pas de réponse
Possèdes-tu un livre de lecture ?	38 %	31 %	32 %
... (si oui) Peux-tu l'emporter à la maison ?	75 %	16 %	8 %
Possèdes-tu d'autres choses à lire à la maison ?	18 %	44 %	39 %
... (si oui) Y en a-t-il en bamanankan ?	71 %	15 %	14 %
Dans ta famille, quelqu'un sait-il lire ?	36 %	23 %	41 %
Es-tu allé à l'école maternelle ?	19 %	54 %	27 %
Étais-tu en 2ème année l'année passée ?	16 %	55 %	28 %
Ton enseignant te donne-t-il des devoirs ?	33 %	31 %	36 %
... (si oui) Quelqu'un t'aide-t-il à faire tes devoirs ?	44 %	45 %	11 %
As-tu manqué des jours d'école la semaine passée ?	17 %	58 %	25 %
... (si oui) Combien de jours ?	(1–2 jours) 48 %	(4-5 jours) 10 %	(Ne sait pas) 31 %

Enseignants. Aucune donnée démographique n'a été collectée sur les enseignants, et aucun questionnaire enseignant n'a été administré. Néanmoins, les enseignants ont dû lire un paragraphe en français qui expliquait l'objectif de l'EGRA, puis répondre à des questions à propos de celui-ci. Cette épreuve était destinée à déterminer si les enseignants possédaient eux-mêmes les compétences adéquates de lecture et de compréhension dans la langue

d'enseignement. Dans ces écoles, le débit de lecture des enseignants variait entre 35 et 365 mcpm, pour une moyenne de 110. Les enseignants ont également dû répondre à des questions sur le paragraphe. Un total de 7 % des enseignants n'a pu répondre à aucune question sur le passage de lecture, alors que le reste des enseignants était réparti plutôt équitablement (entre 19 % et 27 %) entre les 3 autres catégories de réponses – 25 % d'entre eux ont pu répondre correctement à toutes les questions (voir Figure 20).

Figure 20 : Distribution des scores de compréhension des enseignants (écoles classiques)



Le Tableau 11 montre que les enseignants qui ont répondu trois ou quatre questions correctement lisaient tous au moins 66 mcpm. Toutefois, même les enseignants capables de lire entre 49 et 114 mcpm ne pouvaient généralement répondre à aucune question correctement. Néanmoins, à mesure que le débit de lecture augmente, le niveau de compréhension tend à augmenter lui aussi.

Tableau 11 : Lecture et compréhension des enseignants (écoles classiques)

Nombre de réponses correctes	Champ	Moyenne	Bêta	Valeur p
0 (0%)	[49 114]	76,08	-16,04	0,184
1 (25%)	[36 114]	83,01	-9,11	0,276
2 (50%)	[48 125]	92,12	0	-
3 (75%)	[66 147]	104,85	12,73	0,124
4 (100%)	[73 365]	164,46	72,34	0,008

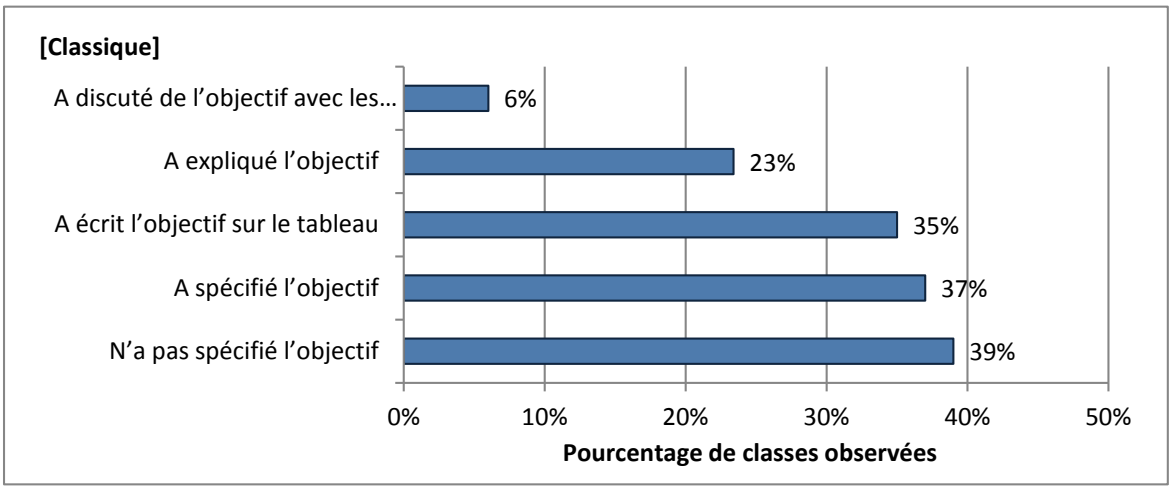
Caractéristiques de la classe. Le nombre d'élèves inscrits dans les écoles classiques observées était assez bas (environ 35 élèves par classe) et composé légèrement par plus de garçons que de filles (19 garçons pour 16 filles). Le jour de l'observation en classe, environ 12 % des élèves inscrits manquaient à l'appel. Le Tableau 12 illustre ces tendances.

Tableau 12 : Inscriptions et présence moyennes dans les classes classiques observées

	Inscrits dans la classe	Présents en classe	Absents (%)
Filles	16	14	13 %
Garçons	19	17	11 %
Total	35	31	12 %

Par rapport aux écoles curriculums, les passateurs chargés d'observer les classes classiques ont témoigné d'une plus grande variété pédagogique dans la manière avec laquelle les enseignants présentaient l'objectif de la leçon. La Figure 21 montre qu'un peu plus d'un tiers des enseignants n'ont pas précisé l'objectif du tout. Plus d'un tiers pour chaque catégorie l'ont précisé et/ou écrit au tableau. Environ un quart des enseignants classiques (23 %) ont expliqué l'objectif aux élèves et une faible proportion (6 %) en ont discuté avec eux.

Figure 21 : Présentation de la leçon par l'enseignant (écoles classiques)

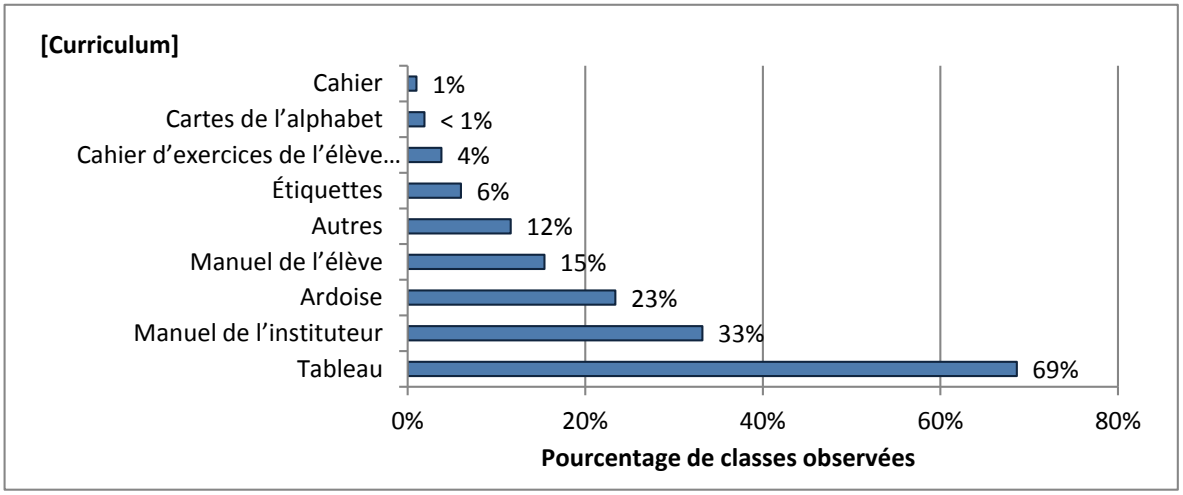


Remarque : Le total ne fait pas 100 % car plus d'une réponse était possible.

Dans la plupart des classes classiques observées (82 %), les élèves n'ont posé aucune question à l'enseignant. Bien que cette tendance générale soit similaire à celle observée dans les autres types d'écoles, les questions provenant des élèves étaient légèrement plus courantes dans les écoles classiques, même si les données n'indiquent pas la différence entre les types de questions posées (clarification, explication, etc.).

Enseignement en classe (conclusion de l'instrument d'observation). La Figure 22 dépeint les types de ressources éducatives utilisées par les enseignants et les élèves dans les classes classiques observées. Comme c'était le cas pour les classes curriculums, les enseignants et les élèves des classes classiques tendent à n'utiliser que quelques supports pédagogiques pendant les leçons de lecture. Le tableau était la ressource la plus souvent utilisée, occupant environ 69 % des segments d'observation. Les manuels des enseignants, les ardoises, et les manuels des élèves ont également été utilisés, mais avec plus de parcimonie (respectivement 33 %, 23 %, et 15 % des classes). D'autres outils pédagogiques ont rarement été observés.

Figure 22 : Ressources éducatives utilisées (écoles classiques)



Remarque : Le total ne fait pas 100 % car plus d'une réponse était possible.

L'***Annexe E*** donne un profil détaillé de l'enseignement dans les classes classiques. Les principales conclusions sont résumées ci-dessous mais se rapportent aux données présentées dans la Figure E-2 de l'annexe. La langue d'enseignement dans les écoles classiques est censée être le français. Même si c'était le cas dans la plupart des classes observées (90 % en moyenne), le bamanankan était également utilisé dans plusieurs classes classiques observées. En outre, les enseignants d'environ 8 % des classes passaient du français au bamanankan et inversement au cours des segments d'observation. Cette observation n'est pas étonnante, étant donné que le français n'est pas la langue maternelle de la majorité des enfants qui déclaraient pour la plupart parler le bamanankan à la maison lors de l'évaluation EGRA. L'utilisation à la fois de la langue d'enseignement officielle et de la langue maternelle est ainsi plutôt normale (et, à vrai dire, nécessaire) afin d'améliorer la compréhension des élèves d'une seconde langue.

L'attention des élèves[22] fluctuait au fil de la leçon. À travers tous les segments d'observation, les passateurs ont démontré que la plupart des élèves étaient attentifs à la leçon dans au moins deux tiers des classes mais cette proportion passait de 81 % au début de la leçon à 65 % à la fin de l'observation. La chute d'attention la plus importante a eu lieu au milieu de la leçon, entre les segments quatre et huit.

Le contenu couvert pendant les leçons de lecture observées semblait plus uniforme dans les classes classiques que dans les classes curriculums. Le contenu le plus couramment observé était la lecture (dans 37 % des segments de la leçon). La lecture à haute voix individuelle et en groupe a été observée respectivement dans 21 % et 14 % des segments. La lecture silencieuse a également été utilisée comme activité d'introduction dans environ 15 % des classes au cours des deux premiers segments d'observation. En règle générale, la lecture avait surtout lieu au début et à la fin des leçons de lecture. L'écriture, qui consistait surtout pour les élèves à recopier les lettres et les phrases que l'enseignant avait écrites sur le tableau, était le deuxième contenu le plus observé (en moyenne dans environ 30 % des segments), et la proportion de classes engagées dans des activités d'écriture avait tendance à augmenter au fil

[22] L'attention des élèves était mesurée à chaque segment d'observation. Les passateurs devaient indiquer toutes les 3 minutes pendant la leçon si plus de 50 % des élèves de la classe suivaient la leçon.

de l'observation. Si les élèves étaient rarement chargés de produire des textes écrits, ces activités avaient généralement lieu au milieu de la leçon de lecture. Le vocabulaire était le troisième sujet le plus observé, à hauteur d'environ 14 % au cours des leçons de lecture dans les écoles classiques. Les activités liées au vocabulaire avaient le plus souvent lieu au milieu de la leçon. D'autres sujets, tels que la grammaire, la compréhension orale, et l'expression orale, ont rarement été observés. D'une manière générale, une tendance pédagogique s'est démarquée dans les écoles classiques : les enseignants commençaient et terminaient leurs leçons par des activités de lecture ou d'écriture. Même si ces sujets étaient abordés tout au long des segments d'observation dans la plupart des classes, une minorité significative d'enseignants réservaient le milieu de la leçon à d'autres activités, telles que le vocabulaire.

Plusieurs tendances sont également apparues concernant les actions des enseignants dans les classes classiques observées. La majorité des enseignants classiques (53 %) commençaient la leçon soit en parlant, soit en écrivant sur le tableau. L'activité pédagogique était toutefois assez courte ; la plupart des enseignants avaient changé d'activité avant le deuxième segment d'observation et la proportion d'enseignants occupés à parler, à écrire sur le tableau, ou à montrer un exemple a plafonné à 20 % tout au long du reste des segments d'observation. Une des techniques pédagogiques choisies pour poursuivre la leçon était de poser des questions aux élèves. En effet, la proportion d'enseignants observés en train de poser des questions aux enfants est passée de 14 % au premier segment à de 31 % au sixième. En réalité, poser des questions aux élèves était la technique pédagogique la plus observée, occupant 21 % des segments d'observation. Les données de l'observation suggèrent que les questions étaient une stratégie éducative que les enseignants classiques avaient tendance à utiliser vers le milieu de la leçon ; il s'agissait de l'activité la plus observée entre les segments deux et sept. Quelques enseignants (environ 20 %) ont dirigé des répétitions individuelles ou collectives. Toutefois, cette pratique pédagogique apparaissait le plus souvent au début et à la fin de la leçon. D'autres actions, telles que l'assistance aux élèves ou la lecture à la classe, ont rarement été observées.

4.2 Résumé des résultats EGRA

L'enseignement des élèves dans les écoles classiques se fait en français et c'est la langue qu'ils apprennent à lire. De ce fait, les éléments de l'EGRA étaient en français, même si les instructions pour chaque sous-tâche pouvaient être données dans la langue que l'enfant comprenait le mieux. En 2009, les enfants de 2ème année des écoles classiques avaient reçu la même EGRA. Les résultats enregistrés à l'époque étaient les suivants (MEALN, 2009) :

- Son des lettres : 29% n'étaient capables d'identifier aucun graphème ; en moyenne, les élèves identifiaient 7,2 lcpm.
- Mots familiers : 80% n'étaient capables de lire aucun mot familier ; en moyenne, les élèves lisaient 1,1 mots familiers corrects par minute. Seuls 2 % des élèves avaient atteint le seuil établi par le MEN de 31 mots familiers par minute.
- Mots inventés : 93% n'étaient capables de décoder aucun mot inventé; en moyenne, les élèves identifiaient 0,7 mot inventé correct par minute.
- Histoire courte : 94% n'étaient capables de lire aucun mot de l'histoire ; en moyenne, les élèves lisaient à haute voix 0,8 mcpm.
- Compréhension : 99 % de scores de zéros.

La sous-tâche de compréhension à l'audition de 2009 était légèrement différente ; les enfants écoutaient une histoire et répondaient à des questions, alors qu'en 2015, ils répondaient à des sollicitations et identifiaient des objets. Toutefois, les résultats en compréhension à l'audition en français, mesurés en 2009, étaient médiocres, comme l'indiquent les 80 % de scores de zéros pour cette sous-tâche.

Le Tableau 13 montre un aperçu de la performance en 2015 pour les écoles classiques utilisant le français comme langue d'enseignement.

Tableau 13 : Résultats de l'EGRA dans les écoles classiques : moyennes et pourcentages d'élèves au score de zéros dans chaque sous-tâche

	Koulikoro		Sikasso		Ségou		Total	
Sous-tâche	**Moyenne**	***% zéros***	**Moyenne**	***% zéros***	**Moyenne**	***% zéros***	**Moyenne**	***% zéros***
Son des lettres	9,5 (12,9)	*26 %*	8,6 (11,1)	*23 %*	13,3 (16,3)	*18 %*	10,4 (13,5)	*23 %*
Mots familiers	2,0 (8.2)	*75 %*	1,1 (4,8)	*77 %*	4,1 (12,5)	*67 %*	2,4 (8,9)	*73 %*
Mots inventés	1,1 (8,4)	*86 %*	0,5 (4,5)	*89 %*	2,5 (12,5)	*80 %*	1,4 (9,2)	*85 %*
Lecture d'histoire courte	2,6 (7,9)	*67 %*	1,6 (7,4)	*79 %*	5,6 (15,5)	*64 %*	3,2 (10,7)	*70 %*
Compréhension à la lecture*	1,1 % (33 %)	*97 %*	0,8 % (31 %)	*98 %*	3,6 % (35 %)	*90 %*	3,2 % (34,3 %)	*95 %*
Vocabulaire français*	25 % (30 %)	*18 %*	27 % (31 %)	*14 %*	33 % (34 %)	*3 %*	28 % (32 %)	*13 %*

* Le score moyen pour ces sous-tâches est exprimé comme le « pourcentage de réponses correctes par rapport au total possible ». Les autres sous-tâches sont chronométrées et les moyennes sont les « éléments correctement lus par minute ».

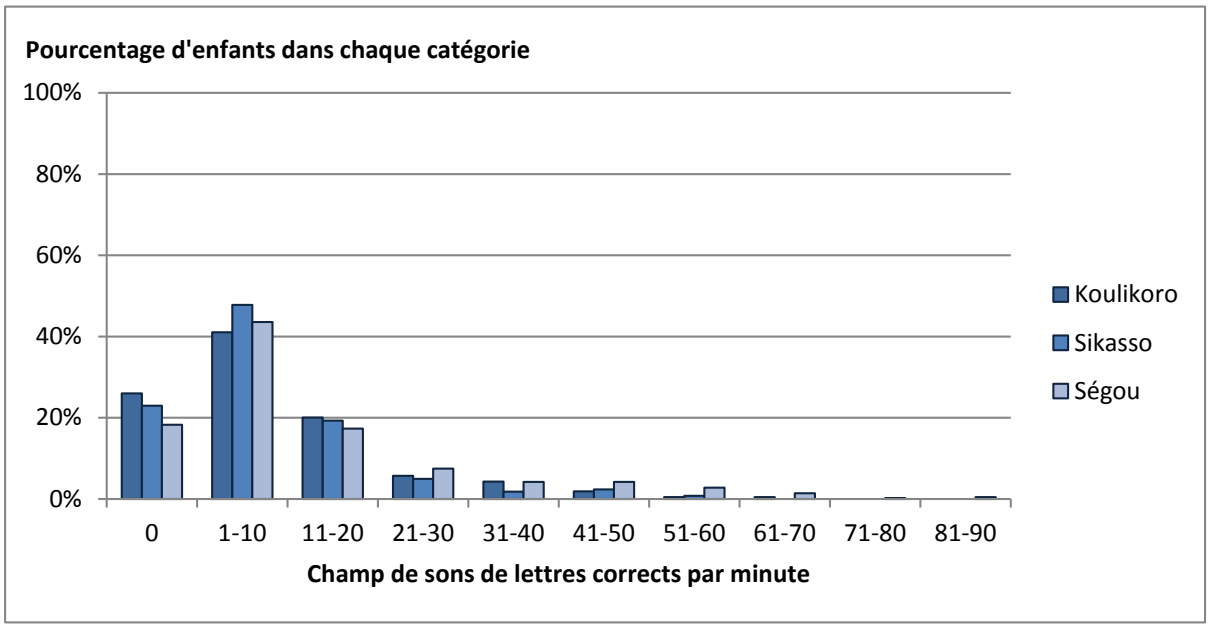
Le grand nombre de scores de zéros affecte la moyenne reportée dans le tableau ci-dessus. Par conséquent, le tableau indique également le score moyen des élèves qui pouvaient lire au moins un mot – un calcul de la moyenne sans les scores de ceux qui ne savaient pas lire (les score de zéros). Les chiffres entre parenthèses présentent la moyenne en excluant les scores des enfants qui a marqué zéro. Par exemple, la moyenne générale de mots lus correctement dans l'histoire courte était de 3,2 ; cependant, en retirant les scores de zéros du calcul, le débit moyen des enfants qui pouvaient lire au moins un mot était de 10,7 mcpm. Les sections suivantes présentent plus en détails la performance dans chaque sous-tâche.

Son des lettres. Sur 100 lettres présentées,[23] les enfants en tentaient en moyenne 24, pour un taux de réussite de 32 %. Comme le montre le Tableau 13, la moyenne de lcpm est de 10,4, ce qui augmente à 13,5 sans compter les scores de zéros.

La Figure 23 montre la distribution des scores, par région.

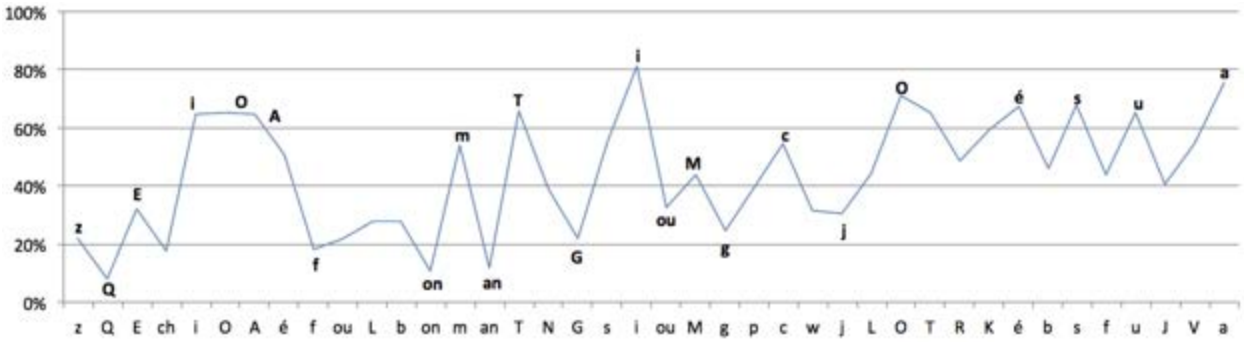
[23] Dans le cas du français, ces lettres (graphèmes) comprenaient des digraphes tels que « ch » et « an ».

Figure 23 : Identification du son des lettres – distribution des scores (écoles classiques)



La performance dans les écoles classiques était beaucoup plus homogène à travers les régions que celles des écoles à curriculum ; aucune région ne s'est démarquée en obtenant des scores significativement meilleurs ou moins bons en identification du son des lettres. La proportion la plus importante des enfants a obtenu un score entre 1 et 10 lcpm, et seulement 10 % à 20 % d'entre eux dans les trois régions confondues pouvaient lire plus de 20 lcpm dans cette sous-tâche. L'analyse d'éléments suggère que les enfants apprennent le nom de la lettre plutôt que le son, car les éléments qu'ils ont généralement identifiés correctement étaient des voyelles. Les éléments les plus compliqués pour les enfants étaient les lettres moins fréquentes (« q », « f », « g ») et les digraphes (« on », « an ») (voir Figure 24).

Figure 24 : Précision dans l'identification du son des lettres (écoles classiques)

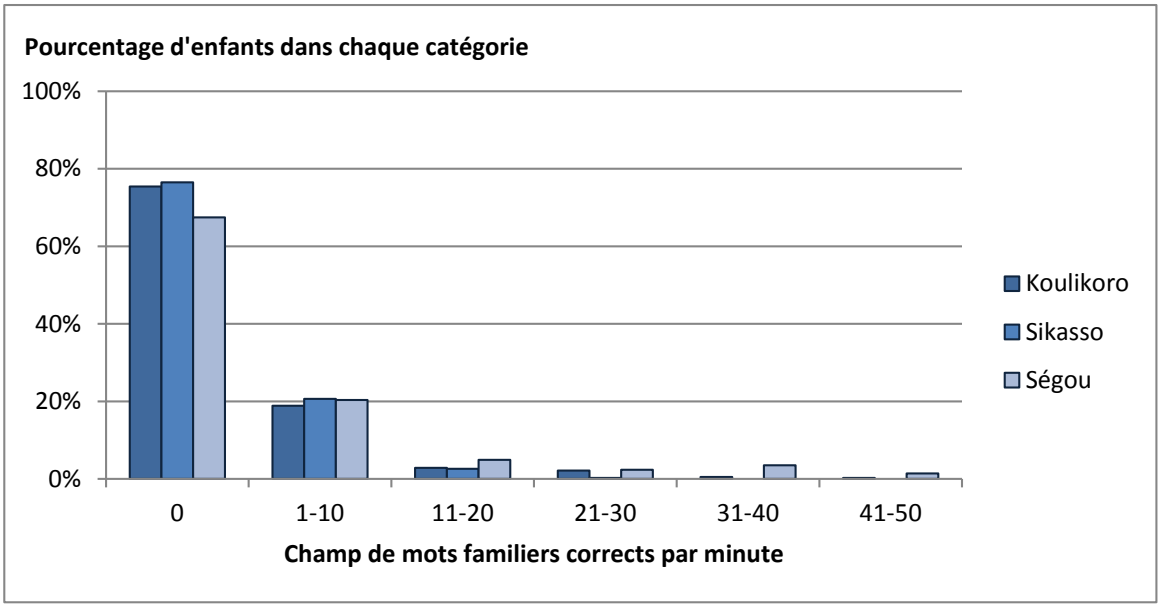


Les tendances concernant la réussite élément par élément sont presque identiques dans les trois régions (observation non représentée), ce problème touche donc toutes les écoles.

Mots familiers. Le manque de connaissance du son des lettres pourrait contribuer à l'incapacité de reconnaître ou de décoder des mots simples tels que « sa » ou « tu ». Près de trois enfants sur quatre (74 %, les trois régions confondues) ne savaient pas lire un seul mot

de la liste de mots familiers. Ce résultat est proche de la proportion des scores de zéros pour cette sous-tâche en 2009 (80 %). La Figure 25 montre la distribution des scores en lecture de mots familiers pour chaque région. Toutes les régions étaient très similaires, Ségou affichant toutefois un léger avantage avec moins de scores de zéros et 12 % des enfants capables de lire plus de 10 mots par minute, contre 5 % à Koulikoro et 3 % à Sikasso. Néanmoins, la différence entre les régions en ce qui concerne le pourcentage d'enfants capables de lire plus de 10 mots par minute n'est pas statistiquement significative.

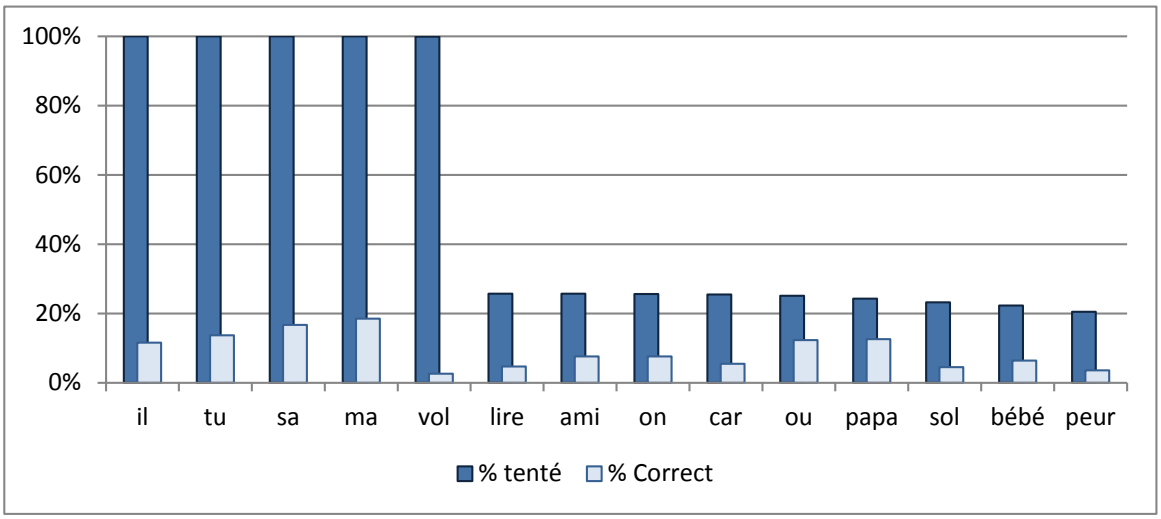
Figure 25 : Lecture de mots familiers – distribution des scores (écoles classiques)



Comme le montre la distribution de la Figure 25 ci-dessus, très peu d'élèves dans les trois régions répondaient aux standards du MEN en matière de lecture de mots familiers en français (31 mcpm). Le pourcentage le plus élevé d'élèves atteignant ce seuil était de 5% à Ségou. Seulement 1 % atteignaient le seuil à Koulikoro, pour 0 à Sikasso.

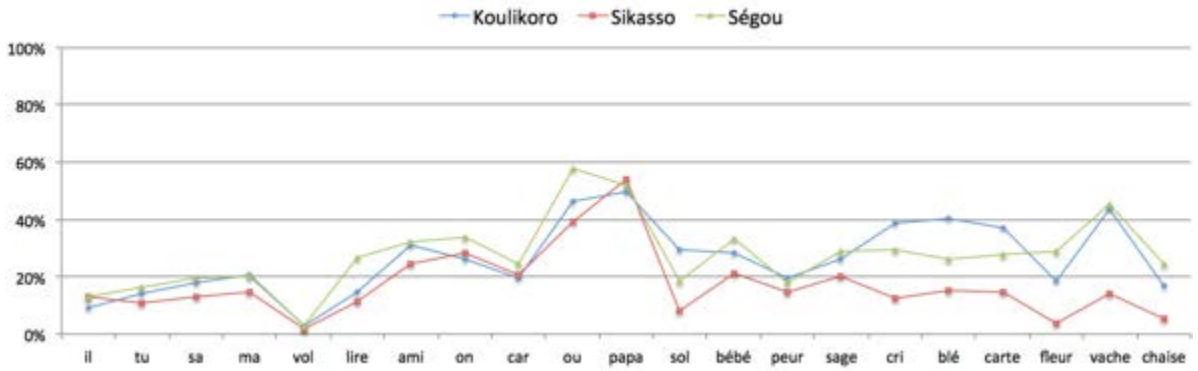
Une analyse plus poussée des 14 premiers mots (tentés par au moins 20 % des élèves de l'échantillon) montre que moins de 20 % des enfants étaient incapables de lire correctement un seul mot de cette liste (voir Figure 26), même si ceux-ci étaient des mots très courants et à l'orthographe très simple ; en fait, les quatre premiers mots étaient des pronoms communs (il, tu, elle, mon) qui devraient faire partie des premiers mots qu'apprend un enfant avant de s'attaquer à des phrases simples. En effet, les taux de réponses correctes pour ces mots étaient supérieurs à ceux de mots comme « vol » et « sol », pour lesquels le nombre d'enfants donnant la bonne réponse était significativement plus restreint. Toutefois, il s'agit de noms corrects et décodables qui devraient être connus d'élèves de 2ème année.

Figure 26 : Lecture de mots familiers – analyse des éléments (écoles classiques)



La régularité avec laquelle les enfants des différentes régions parviennent et ne parviennent pas à lire des mots familiers (voir Figure 27) indique que les élèves sont à peu près soumis aux mêmes pratiques pédagogiques en français dans les écoles classiques des trois régions. Les enseignants oublient systématiquement d'utiliser des techniques pédagogiques basées sur la recherche. Une utilisation de méthodes basiques améliorées permettrait aux élèves de 2ème année d'apprendre ces mots français de deux ou trois lettres très communs. De plus, il serait judicieux que les responsables maliens examinent et analysent plus en profondeur ces résultats ainsi que les données des observations en classe, afin d'adapter les futurs programmes scolaires.

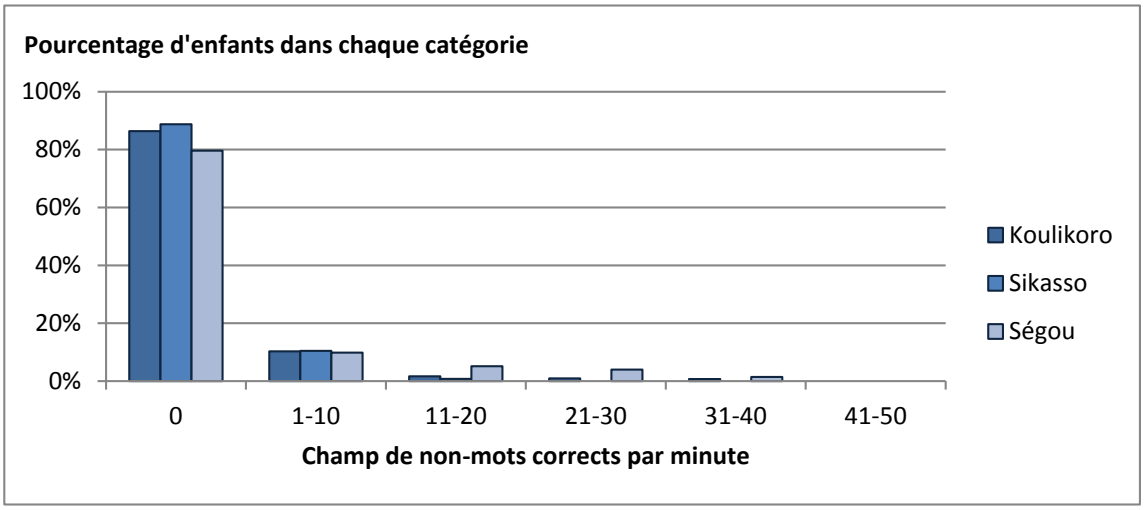
Figure 27 : Lecture de mots familiers – analyse des éléments par région (écoles classiques)



Décodage de mots inventés. La sous-tâche des mots familiers avait pour but de mesurer la capacité des enfants à discerner des mots et des tendances orthographiques connus. Il ne permettait toutefois pas de définir si les enfants reconnaissaient ces mots, ou s'ils les décodaient et les analysaient (en lisant lettre par lettre, ou syllabe par syllabe). Utiliser des mots inventés donne aux enfants la possibilité de montrer leur capacité à décoder. Pour cette sous-tâche, 85 % des enfants ont obtenu un score de zéros, et le nombre moyen de mots inventés lus correctement était de 1,4 par minute. Bien que la différence avec les mots

familiers ne soit pas très marquée, ces chiffres suggèrent que les enfants capables de lire certains mots dans la sous-tâche des mots familiers se fiaient à leur mémoire visuelle, ce qui nous permet de conclure que cette capacité faisait défaut à beaucoup d'élèves, qui devaient découper les mots non-familiers pour les lire. La Figure 28 montre la distribution des scores en lecture de mots inventés, par région. Encore une fois, Ségou a obtenu des résultats légèrement au-dessus de la moyenne des trois régions, tandis que les deux autres régions se situaient sous la moyenne en raison de l'absence (ou de la très faible fréquence) d'enfants obtenant un score supérieur à 10 mots inventés corrects par minute.

Figure 28 : Décodage de mots inventés – distribution des scores (écoles classiques)



Lecture d'histoire. L'histoire courte lue par les enfants se trouve ci-dessous. En moyenne, les enfants ont tenté de lire 12 mots de cette histoire (jusqu'à « cour ») avant la fin de la minute, et ils ne sont parvenus à lire que 11 % de ces mots correctement. Cela se traduit par un débit de lecture moyen de 3,2 mcpm pour les trois régions. Même s'il s'agit d'une amélioration par rapport à la moyenne de 0,7 mcpm de 2009, ce débit reste éloigné de ce qu'un enfant à l'école depuis deux ans devrait pouvoir accomplir.

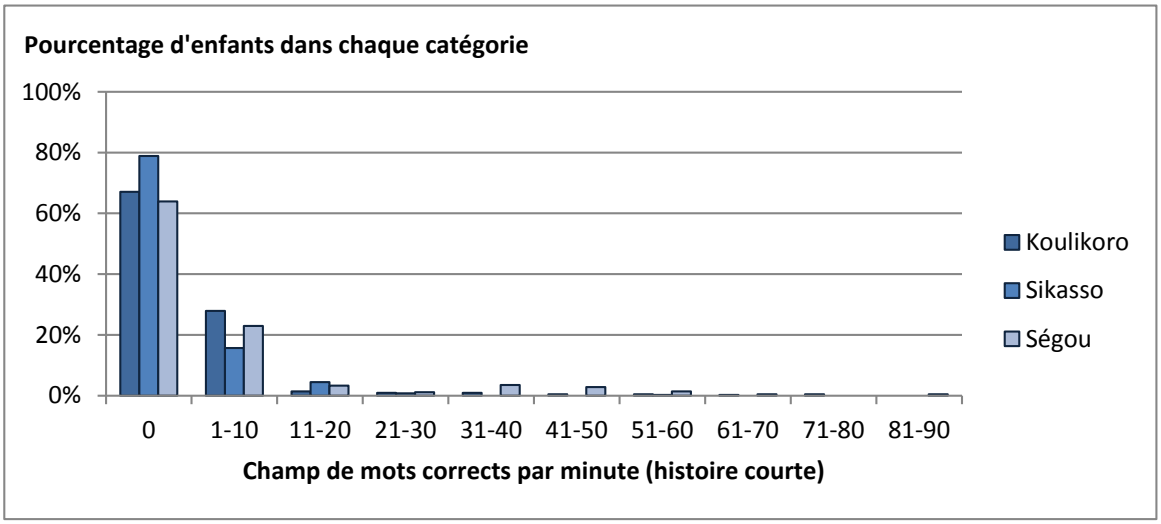
Élément 2 : Histoire courte lue dans les écoles en français

L'école de Binta est jolie. Elle a six classes. Dans la cour on trouve des arbres et des fleurs. Binta joue dans la cour avec ses camarades. L'école est à côté de sa maison. Elle y va à pied. Binta aime son école.

L'histoire est similaire au passage de lecture de 2009, qui commençait par « Mon école est jolie », et que 83 % des élèves étaient incapables de lire cette année-là. En 2015, 70 % des enfants étaient incapables de lire les 8 premiers mots de l'histoire ci-dessus. Encore une fois, cette amélioration est encourageante, mais les progrès sont principalement dus aux élèves capables de lire entre 1 et 10 mots au lieu de zéro, comme le montre le graphique de la Figure 29.

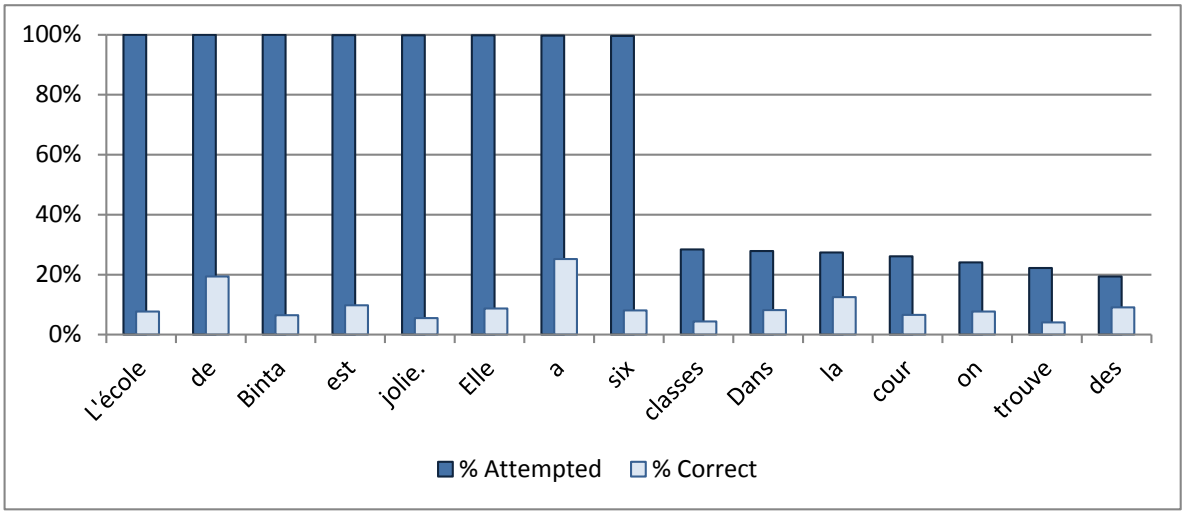
Un petit nombre d'enfants de Ségou (8 %) pouvaient lire plus de 30 mots par minute, contre zéro à Sikasso. En raison du faible pourcentage d'élèves au débit de lecture élevé, le DLO à Ségou, en écartant les scores de zéros, était de 15,5 mcpm, soit presque le double de la moyenne sans zéro dans les autres régions.

Figure 29 : Lecture d'histoire courte – distribution des scores (écoles classiques)



L'analyse des éléments de la Figure 30, pour les 15 premiers mots (tentés par au moins 20 % des enfants évalués), montre que les mots les plus souvent lus correctement étaient « a » et « de ».

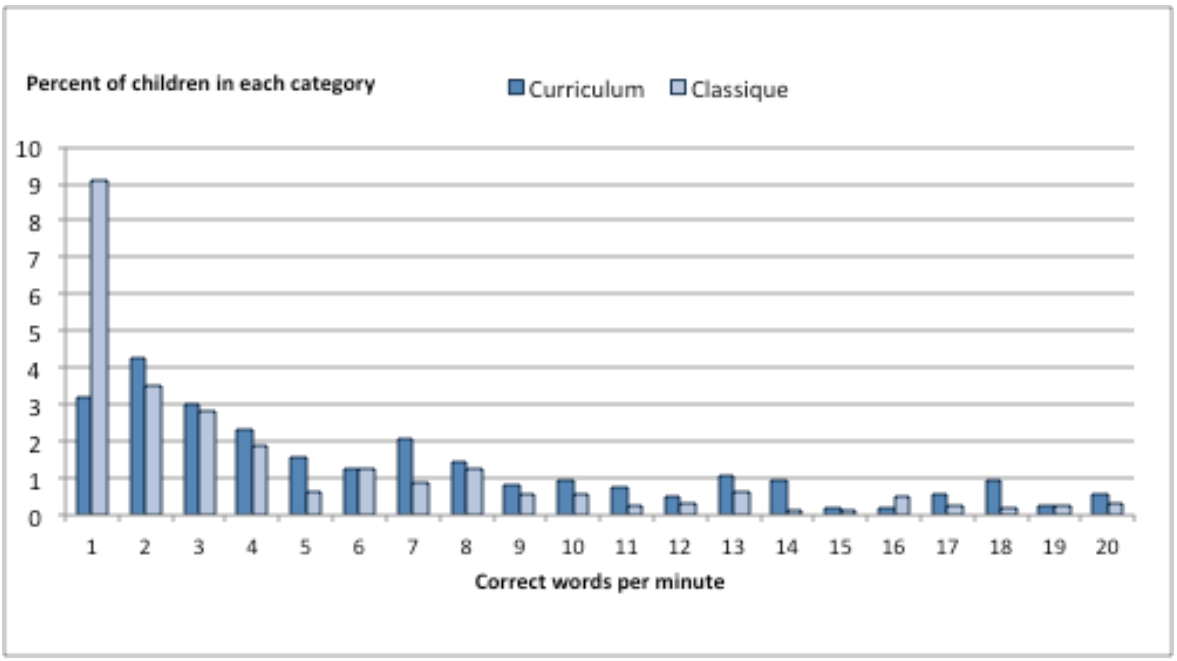
Figure 30 : Lecture d'histoire courte – distribution des scores par mot (écoles classiques)



Si le taux de réussite était si élevé pour le mot « a », c'est sans doute parce qu'il s'écrit et se prononce de la même manière que la lettre. Comme il se trouvait dans les huit premiers mots

du passage (avant la limite de la règle d'arrêt automatique[24]), il est possible que de nombreux enfants qui n'ont pas obtenu un score de zéro aient pu continuer uniquement grâce à ce mot. En réalité, les données ventilées mot par mot plutôt que par groupes de 10 montrent que cette hypothèse se vérifie (voir Figure 31). Si 70 % des enfants des écoles classiques ont obtenu un score de zéro pour la sous-tâche de lecture d'histoire courte, 9 autres pour cent n'ont pu lire qu'un mot correctement, le reste se situant surtout entre 1 et 5 mots. La distribution des scores dans les écoles curriculums, également présentée dans la Figure 31, est légèrement meilleure mais les enfants situés entre 1 et 10 mcpm se situent également principalement entre 1 et 5.

Figure 31 : Exactitude de la lecture – distribution par mot (classiques et curriculums)

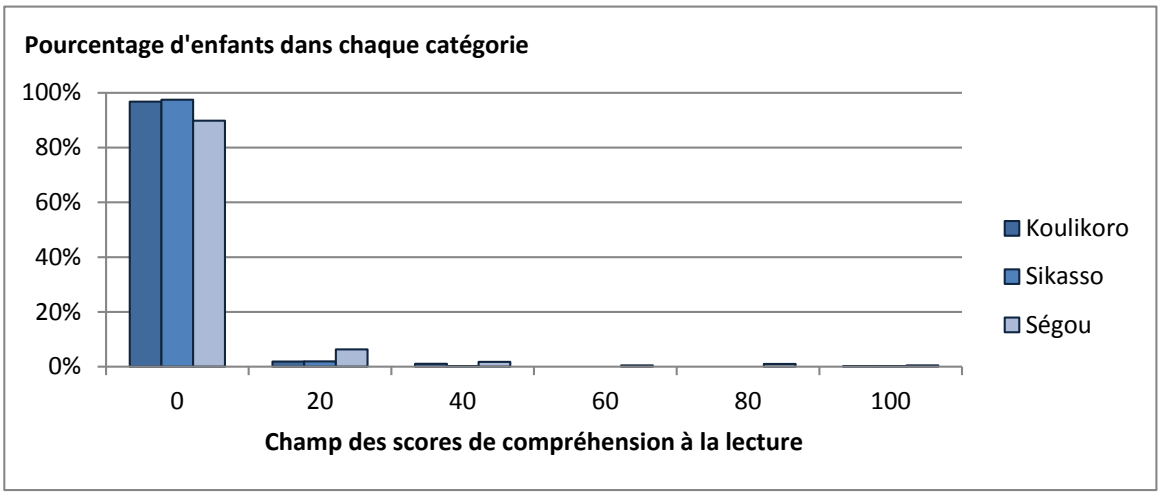


La distribution des réponses pour les mots de l'histoire courte dans les écoles classiques était similaire pour les trois régions, les mots correctement identifiés comportant généralement une ou deux lettres (pas représenté).

Compréhension à la lecture. Étant donné la forte proportion de scores de zéros et le peu d'enfants qui lisent un tant soit peu du texte, il n'est pas possible de mesurer réellement le taux de compréhension. Les enfants devaient lire jusqu'au mot « classes » pour pouvoir répondre à la première question (« L'école de Binta est jolie. Elle a six classes. » ; la question était « Combien de classes a l'école de Binta ? »). Comme le montre la Figure 32, la plupart des enfants étaient en effet incapables de répondre à la moindre question.

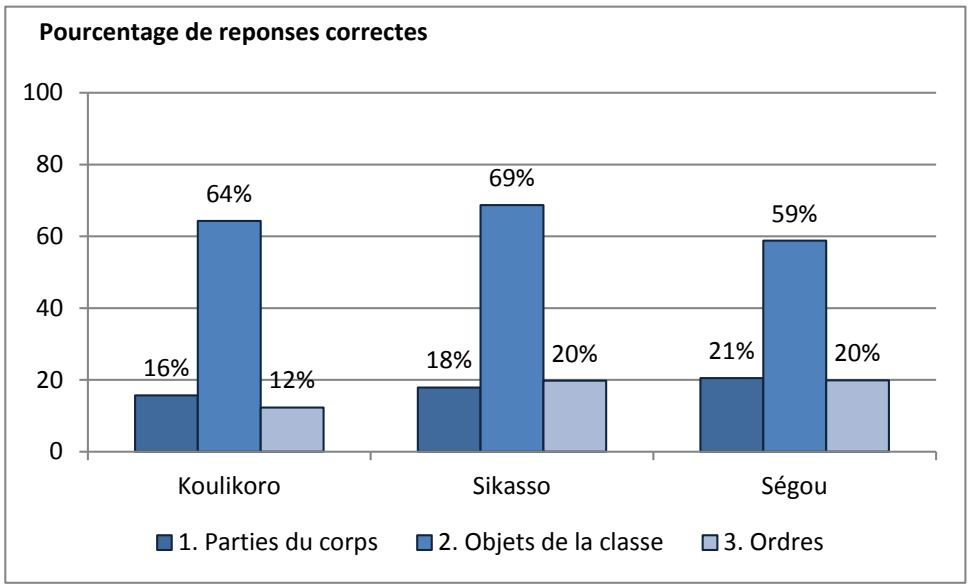
[24] La règle d'arrêt automatique de l'EGRA stipule que le passateur doit arrêter l'exercice si l'enfant n'a été capable de répondre correctement à/d'identifier aucun des 10 premiers éléments.

Figure 32 : Compréhension à la lecture – distribution des scores (écoles classiques)



Vocabulaire français. Les enfants des écoles où le français est la langue d'enseignement devraient avoir une bonne maîtrise du français oral, et une certaine connaissance du vocabulaire de base. Dans le cas des enfants des écoles classiques au Mali, la plupart sont toujours en train d'apprendre le vocabulaire de base relatif à la salle de classe, et plus encore sont incapables de montrer des objets simples comme des parties du corps ou d'exécuter des ordres simples à l'aide d'objets de la classe. Les scores des enfants des écoles classiques (voir Figure 33) étaient similaires à ceux des enfants des écoles curriculums, qui apprennent à lire en bamanankan et étudient le français simultanément en tant que seconde langue. Les élèves des écoles classiques devraient ainsi obtenir de bien meilleurs résultats.

Figure 33 : Vocabulaire français – distribution des scores (écoles classiques)

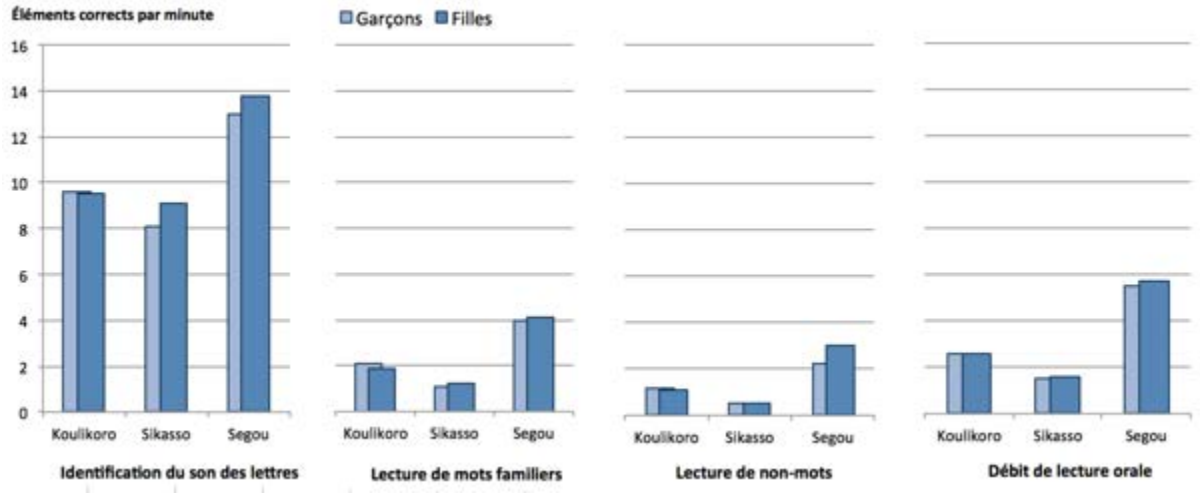


4.3 Conclusions en vue d'un examen plus approfondi

Comme dans les écoles bamanankan, il n'y a pas de différences significatives entre les résultats des filles et des garçons dans les différentes sous-tâches de l'EGRA. Le graphique

montrant la performance moyenne dans la Figure 34, par sexe et par région, permet d'illustrer l'avantage que possèdent les garçons et les filles de Ségou en lecture en français, bien que nos conclusions suggèrent que la marge d'amélioration soit encore immense.

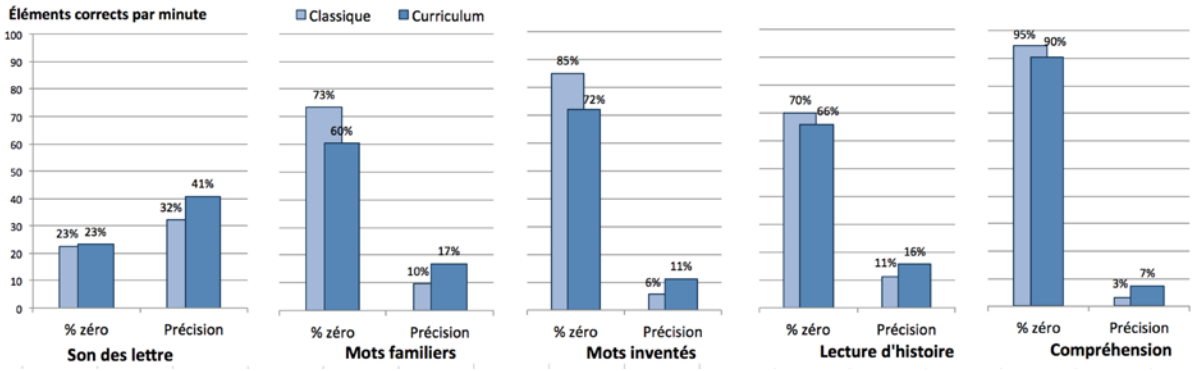
Figure 34 : Performance des garçons et des filles dans les sous-tâches de l'EGRA (écoles classiques)



Bien que l'EGRA a été administrés dans deux types d'écoles dans trois régions différentes, les caractéristiques démographiques des enfants de ces régions et types d'écoles étaient très similaires. Par exemple, le bamanankan est la langue dominante et les profils SSE des élèves des deux types d'écoles sont semblables. Dans un type d'école, les enfants apprennent à lire en bamanankan (écoles curriculums), et dans l'autre, en français (écoles classiques). Les enseignants des deux types d'écoles semblent avoir de bonnes compétences en lecture dans la langue qu'ils enseignent. Bien que les enseignants aient un débit bien supérieur en français dans les écoles classiques, beaucoup d'enseignants dans les écoles curriculums étaient capables de répondre correctement à des questions concernant le passage de lecture. Les tendances en matière de lecture chez les enfants étaient également très similaires et les deux types d'école ont du mal à enseigner correctement la lecture dans les deux langues, à en juger par le nombre élevé de scores de zéro et les moyennes très faibles, même en excluant les scores de zéros. Toutefois, la Figure 35 montre que les enfants des écoles en bamanankan (barres bleu foncé) ont un léger avantage. En d'autres termes, en supposant que les intrants soient identiques, les enfants qui apprennent à lire dans la langue qu'ils parlent à la maison ont moins de scores de zéros et un meilleur taux de réussite (pourcentage de réponses correctes par rapport aux réponses données) que les enfants qui apprennent à lire en français. Même les scores en vocabulaire français ne diffèrent pas beaucoup entre les deux types d'école. Pour ces élèves, les difficultés pour apprendre à lire sont décuplées par le conflit armé et le manque d'infrastructures correctes, de matériel, et de formation pour les enseignants. Apprendre à lire dans une langue connue rend la tâche plus aisée. La régression logistique confirme que les enfants parlant à la maison la langue dans laquelle ils ont été

évalués avaient 2,5 fois plus de chances de lire au moins un mot correctement que les enfants ne parlant pas la même langue chez eux.[25]

Figure 35 : Comparaison par type d'école



D'autres données tirées de l'analyse de régression montrent qu'un élève a deux fois plus de chances de savoir lire au moins un mot si l'enfant indique que l'enseignant donne des devoirs et 1,9 fois plus de chances si quelqu'un dans le foyer sait lire. En réalité, 63 % des enfants des écoles classiques et curriculums à Ségou avaient un membre de leur famille capable de lire (selon les élèves), contre 20 % à Sikasso, et 27 % à Koulikoro.[26] Dans les écoles de Ségou, 40 % des enfants ont déclaré que leur enseignant leur donnait des devoirs, contre 26 % à Sikasso, et 32 % à Koulikoro. Dans les trois régions, les enfants avaient plus de travail à la maison dans les écoles classiques (45 %) que dans les écoles curriculums (36 %). Les élèves des écoles classiques ont plus souvent déclaré avoir quelqu'un à la maison pour les aider à faire leurs devoirs (47 %, contre 38 % dans les écoles curriculums). Ces facteurs peuvent expliquer les différences dans les résultats, mais il ne faut pas oublier que certaines différences entre les régions n'ont peut-être pas été mesurées, de même que certaines différences mesurées n'ont probablement pas influencé les résultats. Par exemple, les enfants de Ségou (des deux types d'école) ont plus souvent déclaré être absents, et ont moins de chances de posséder un manuel. De plus, toutes les réponses du questionnaire élève étaient récoltées sur base déclaratives, sans vérification supplémentaire. Les différences relativement faibles dans les performances (généralement entre les enfants avec un score de zéro et ceux obtenant entre 1 et 10 mots par minute) s'expliquent probablement par des facteurs individuels, et ne peuvent même pas réellement être qualifiées de différences. Conformément aux standards d'interprétation des résultats de l'EGRA, ces deux groupes sont considérés comme « non-lecteurs ». Même si la proportion d'enfants affichant un débit de lecture correct est minime, ces données sont dignes d'intérêt pour le Ministère de l'Éducation malien, dans le cadre du développement du programme éducatif.

Les observations en classe nous apprennent que, comme pour les écoles curriculums, certaines pratiques sont bonnes, tandis que d'autres laissent encore à désirer. Tout d'abord, les passateurs ont observé que les enseignants des classes classiques avaient tendance à dédier

[25] Toutes les régressions logistiques contenues dans ce rapport sont contrôlées pour les éléments démographiques de base des enfants : région, type d'école, indice de richesse, et âge. Sauf mention contraire, toutes les corrélations sont statistiquement significatives au moins jusqu'au seuil de 0,05.

[26] Les données n'ont pas pu être ventilées par région et par type d'école.

une partie des leçons de lecture à des activités de lecture, principalement au début de la leçon. Même si cette pratique est positive, la proportion de classes prenant part à des activités de lecture diminuait en flèche après le deuxième segment d'observation (soit après six minutes de leçon). Après cela, seules 25 % à 43 % des classes pratiquaient la lecture, tandis que le reste s'attelait à une autre activité. Ensuite, la proportion d'enseignants impliqués dans des activités d'écriture était également élevée, mais ces activités, malheureusement, se limitaient souvent à copier des lettres, des mots, ou des phrases écrits sur le tableau. Enfin, les enseignants des écoles classiques avaient tendance à axer leurs leçons sur des objectifs ; près de deux tiers des enseignants observés expliquaient le but de la leçon aux élèves, d'une manière ou d'une autre.

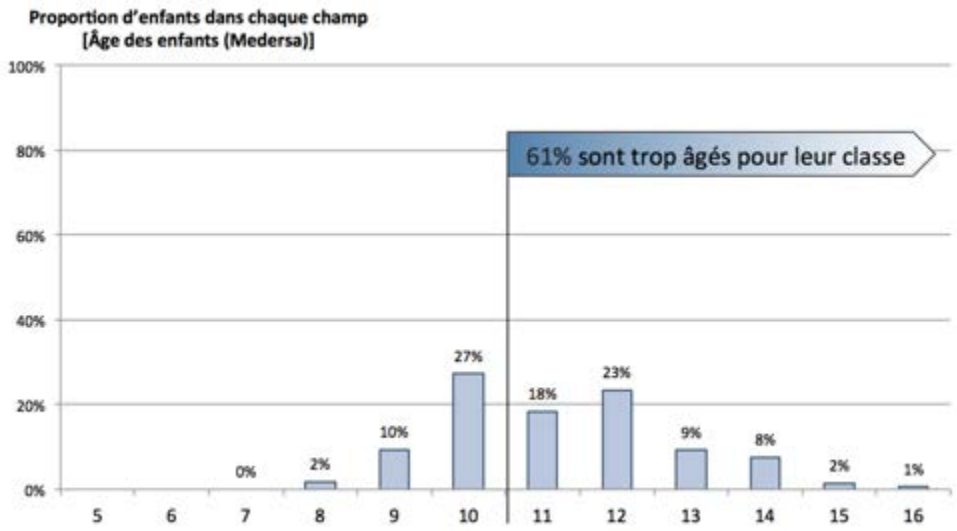
D'autre part, les élèves des classes classiques observées avaient un taux d'attention moins élevé que ceux des classes curriculums. Les enseignants n'utilisaient comme support pédagogique que le tableau et le manuel de l'enseignant ; le reste, comme les livres d'exercices pour élèves, a rarement été observé dans les classes classiques (peut-être parce qu'ils n'étaient pas disponibles, ou parce que les enseignants ne les utilisaient pas). Il est intéressant de noter que les données de l'observation ne révèlent aucune pratique commune parmi les enseignants des classes classiques. À l'exception du début de la leçon, où la plupart des enseignants commencent par parler, expliquer, ou écrire sur le tableau, aucune tendance de comportement constant ne s'est dégagée. Cela suggère que les pratiques et les comportements d'enseignement varient énormément dans les classes classiques ; les passateurs ont vu les enseignants parler/expliquer (26 % du temps) ; surveiller et aider les élèves (24 %) ; répondre ou des questions (23 %) ; diriger des lectures collectives (14 %) ; évaluer les élèves (13 %) ; lire à la classe (12 %). Tandis que le comportement le plus souvent observé pour les enseignants dans la plupart des segments d'observation était de poser des questions, les élèves dans la plupart des classes avaient tendance à ne pas poser de questions à leur enseignant. Cela indique encore une fois que les élèves ne sont pas amenés à interagir activement avec le matériel de la leçon. On leur demande plutôt d'effectuer des tâches discrètes et de fournir des réponses aux questions des enseignants.

5. Conclusions pour les médersas : Performance des élèves en français oral

5.1 Caractéristiques descriptives

Une médersa est une école privée qui enseigne le programme scolaire officiel tout en offrant une instruction religieuse. La langue d'enseignement est l'arabe, et des cours de français sont donnés à partir de la 3ème année.[27] L'étude a uniquement testé les compétences en français des élèves de 4ème année, via une simple évaluation du vocabulaire oral. En général, les médersas sont associées aux enfants des couches socioéconomiques défavorisées, mais notre étude a démontré que la différence avec les autres types d'école n'est pas très grande, selon les déclarations des élèves à propos des caractéristiques de leur foyer. Toutefois, la proportion la plus importante d'élèves trop âgés parmi l'échantillon de l'étude se trouvait dans les médersas. En 4ème année, les enfants sont censés avoir 9 ou 10 ans ; cependant, les enfants de 12 ans étaient presque aussi nombreux que ceux de 10 ans (voir Figure 36).

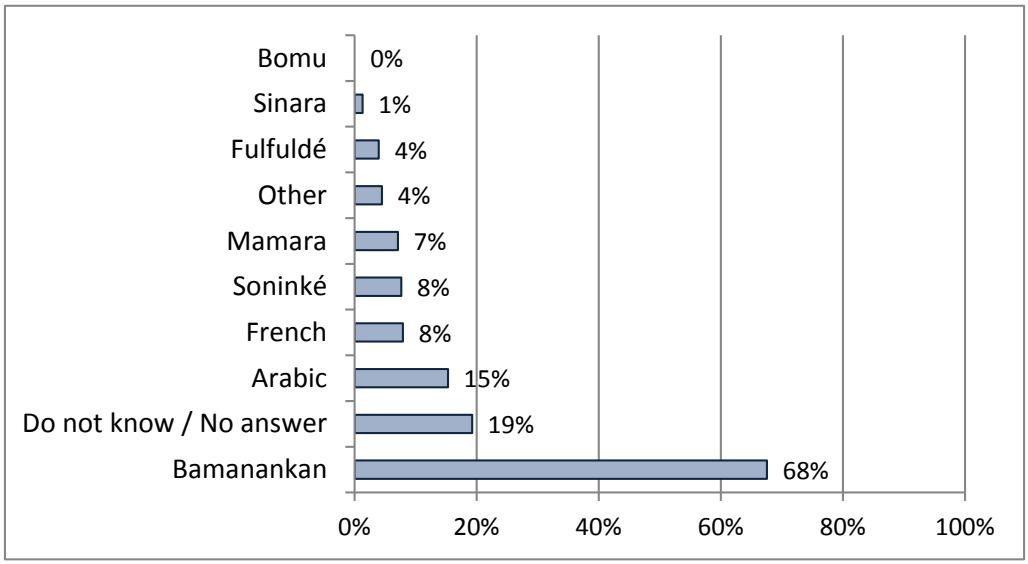
Figure 36 : Distribution des élèves par âge (médersas)



Les élèves des médersas ont déclaré parler surtout le bamanankan à la maison (voir Figure 37), même si 19 % d'entre eux n'ont pas répondu à la question et 15 % parlaient l'arabe (les élèves pouvaient choisir plusieurs réponses).

[27] MEALN et USAID http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00J38P.pdf

Figure 37 : Langues parlées (médersas)



Même si les élèves n'ont participé qu'à une sous-tâche de la version française de l'EGRA, chacun d'entre eux a également reçu une série de questions concernant sa maison et sa situation familiale. Le Tableau 14 résume les réponses à ce questionnaire.

Tableau 14 : Médersas – caractéristiques sélectionnées par classe (2015)

Question	Oui	Non	Pas de réponse
Possèdes-tu un livre de lecture ?	38 %	20 %	42 %
... (si oui) Peux-tu l'emporter à la maison ?	78 %	11 %	11 %
Possèdes-tu d'autres choses à lire à la maison ?	29 %	31 %	40 %
... (si oui) Y en a-t-il en français ?	38 %	59 %	3 %
Dans ta famille, quelqu'un sait-il lire ?	55 %	6 %	39 %
Es-tu allé à l'école maternelle ?	18 %	60 %	22 %
Étais-tu en 4ème année l'année passée ?	15 %	63 %	23 %
Ton enseignant te donne-t-il des devoirs ?	51 %	12 %	37 %
... (si oui) Quelqu'un t'aide-t-il à faire tes devoirs ?	64 %	34 %	2 %
As-tu manqué des jours d'école la semaine passée ?	15 %	62 %	22 %
... (si oui) Combien de jours ?	(1–2 jours) 49 %	(4-5 jours) 14 %	(Ne sait pas) 31 %

Les passateurs avaient pour instruction de poser les questions dans la langue la mieux comprise par l'enfant (bamanankan ou français), mais il est probable que, comme l'évaluation était en français, la plupart d'entre eux aient posés les questions en français, de sorte que bon nombre d'enfants ne les ont pas comprises et donc n'y ont pas répondu. Beaucoup de questions sont ainsi restées sans réponse. Les données des enfants ayant répondu aux questions suggèrent que la plupart d'entre eux n'ont accès à aucune ressource de lecture à l'école. Chez certains d'entre eux, on trouve de la lecture ainsi qu'une personne lettrée. La moitié des enfants ont déclaré que leur enseignant leur donnait des devoirs, et que quelqu'un

les aidait à la maison. L'absentéisme auto-déclaré était plus faible dans les médersas que dans les autres types d'école, avec seulement 15 % d'enfants déclarant avoir manqué des cours la semaine précédente. Selon le calcul de l'indice de SSE, 49 % des enfants provenaient du dernier et de l'avant-dernier quartile (c'est à dire, les plus démunis).

Caractéristique de la classe. Au moment de l'observation en classe, le nombre d'inscriptions moyen par classe médersa était d'environ 32 élèves, avec légèrement plus de garçons que de filles (18 garçons pour 12 filles). Le taux de présence le jour de l'observation était assez élevé, plus de 94 % des élèves inscrits étaient en classe (voir Tableau 15). Ces données corroborent le taux d'absentéisme relativement bas constaté sur le questionnaire élève, et contraste avec les 12 % d'élèves absents dans les écoles classiques et curriculums. L'absentéisme était légèrement plus répandu chez les filles que chez les garçons (7 % contre 5 %).

Tableau 15 : Inscriptions et présence dans les classes médersas observées

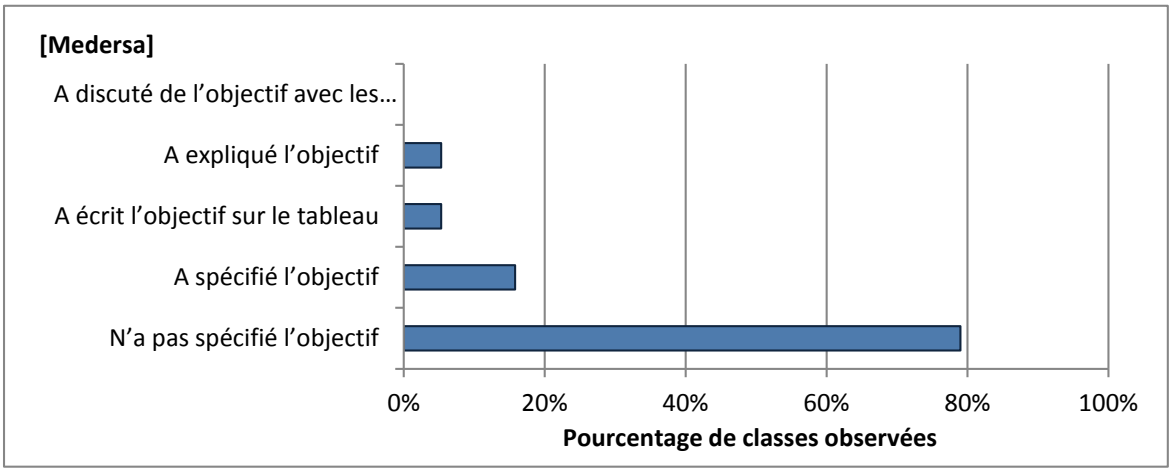
Médersa	Inscrits dans la classe	Présents en classe	Absents (%)
Filles	14	13	7 %
Garçons	18	17	6 %
Total	32	30	6 %

Pratiques éducatives. La langue d'enseignement des classes médersas sélectionnées était le français. La majorité des classes observées se déroulaient en français ; les passateurs n'ont remarqué un passage du français vers le bamanankan ou une autre langue que dans 2 des 18 classes observées.[28]

Au cours des observations en classe, les passateurs ont remarqué qu'une majorité des enseignants des médersas (79 %) avaient tendance à ne pas préciser le but des leçons de lecture, et que seule une minorité le précisait, l'écrivait sur le tableau ou l'expliquait aux élèves. Le pourcentage d'enseignants ne définissant pas l'objectif du cours est donc bien plus élevé ici que dans les autres types d'école. La Figure 38 illustre ces données. Même si cette observation suggère un certain degré d'uniformité quant à la présentation des objectifs des leçons par les enseignants, cette tendance représente une opportunité manquée de communiquer le but de la leçon à venir et d'établir un objectif vers lequel travailler.

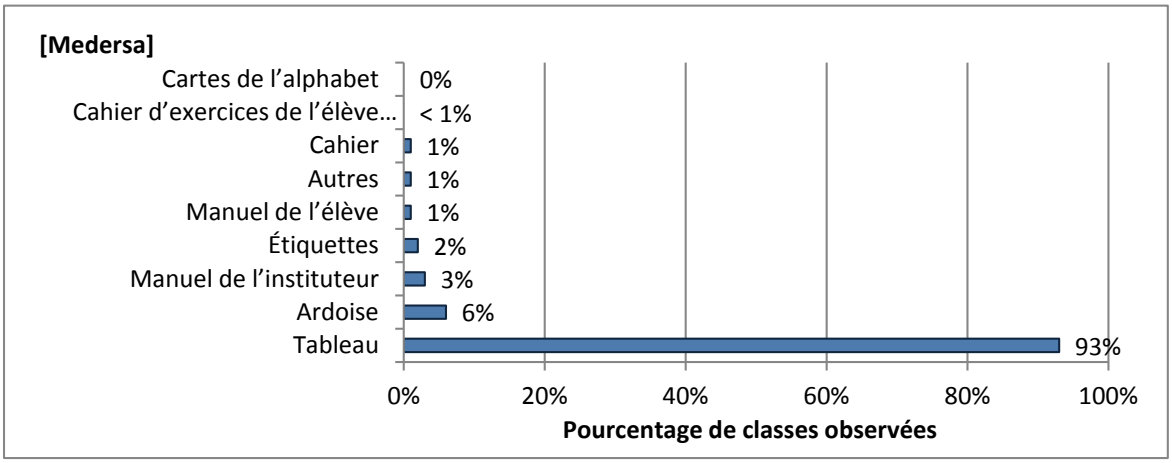
[28] Les autres langues utilisées n'ont pas été notées. Ainsi, « autre » signifie probablement dans ce cas une autre langue nationale, ou l'arabe.

Figure 38 : Présentation de l'objectif de la leçon par l'enseignant (médersas)



Dans la majorité des classes médersas observées (95 %), les passateurs n'ont pas vu d'élèves poser des questions aux enseignants pendant la leçon de lecture. L'utilisation de questions par les enseignants était par contre une pratique pédagogique relativement commune dans ces écoles. Néanmoins, il est apparu que la culture de classe de l'échantillon observé était telle que, pour une raison inconnue, les élèves n'avaient pas le temps de poser des questions aux enseignants, ou n'y étaient pas encouragés. Comme dans les deux autres types d'école, les enseignants utilisaient énormément le tableau, au détriment des autres outils pédagogiques. Voir Figure 39.

Figure 39 : Ressources éducatives utilisées (médersas)



Remarque : Le total ne fait pas 100 % car plus d'une réponse était possible.

Comme dans les deux autres types d'écoles, les données de l'instrument d'observation en classe ont été rassemblées et sont présentées sur un graphique dans l'***Annexe E*** (Figure E-3). Même si les données sont présentées sous forme de pourcentage des classes observées, il est important de rappeler que seules 18 classes ont été observées dans les médersas et que le but de ce rapport n'est pas d'établir des généralités autour de l'enseignement dans les médersas. Cette section du rapport sert simplement à décrire les leçons de lecture observées dans les classes médersas sélectionnées.

Le taux d'attention des élèves était élevé ; au moins la moitié d'entre eux étaient attentifs dans la majorité des classes observées dans les médersas (plus de 80 %). Il n'y a que trois classes dans lesquelles la majorité des élèves n'était pas attentifs, sur tous les segments d'observation. Toutefois, il est intéressant de noter une tendance qu'ont les enfants à être légèrement moins attentifs à mesure que la leçon avance ; de 94 % pour le premier segment d'observation, jusqu'à 83 % dans le segment final.

Les enseignants dans les classes médersas observées utilisaient leur temps différemment que ceux des autres types d'écoles, ce qui n'est guère surprenant étant donné qu'il s'agissait ici d'élèves de 4ème. Dans les médersas, les enseignants enseignent principalement la grammaire : les activités de grammaire ont été observées dans 45 % des segments. Tout au long des leçons observées, la proportion de classes engagées dans des activités de grammaire est restée entre 40 % et 60 %, à l'exception des segments 3, 9 et 10. Il est assez normal d'attendre une attention soutenue et volonté commune d'apprendre les règles de la langue française, d'abord parce qu'il s'agit d'élèves de 4ème année, mais également parce que le français n'est pas la langue maternelle de la majorité des élèves. De plus, la grammaire française explique en grande partie les tendances orthographiques du français ; il est donc utile d'associer la signification d'un mot avec son orthographe. Toutefois, il est intéressant de noter que l'emphase mise sur la grammaire est propre aux enseignants des médersas, et qu'elle est susceptible d'empêcher les élèves d'apprendre les mécanismes de la lecture et du décodage des mots. La proportion de classes participant à des activités d'écriture qui n'était pas réduite à recopier les inscriptions du tableau est une autre caractéristique propre à l'échantillon des médersas ; la moitié des classes observées organisaient des activités de création de textes écrits. Cette proportion semble appropriée pour un niveau plus avancé. Les élèves d'environ 17 % des classes lisaient pendant la leçon de lecture et la majorité d'entre eux lisaient individuellement à haute voix (15 % sur les 17 %), et non en groupe ou en silence. Les activités de lecture étaient majoritairement organisées au début et à la fin des leçons.

Les tendances concernant les actions des enseignants dans les classes médersas observées semblaient plus dynamiques que dans les autres types d'école (voir Figure E-3, ***Annexe E***), mais cela est en partie dû au faible nombre de classes observées. Néanmoins, plusieurs tendances de pratiques pédagogiques sont apparues clairement. D'abord, les enseignants avaient tendance à commencer les leçons de lectures en parlant ou en écrivant sur le tableau. Ces deux comportements éducatifs ont été constatés dans environ 25 % des segments d'observation tout au long de la leçon, mais se concentraient principalement au début de la leçon (environ 46 % des enseignants utilisaient ces pratiques pendant les trois premiers segments d'observation). Surveiller et assister les élèves étaient deux autres pratiques souvent employées par les enseignants au début de la leçon (segments 2 à 5) et à la fin de celle-ci (segments 7 à 10). Lorsque les enseignants des médersas observés pour ce rapport n'étaient pas occupés à parler ou à surveiller et assister, ils utilisaient deux autres comportements pédagogiques : poser des questions aux élèves et diriger des lectures individuelles ou collectives. Ce premier comportement était surtout observé au milieu de la leçon (segment 5), où environ 41 % des enseignants posaient des questions aux élèves. Le second comportement a dévoilé deux pics distincts : l'un au milieu de la leçon aux segments 5 et 6 (environ 28 % des enseignants), et le second pic à la fin de l'observation, où environ 46 % des enseignants dirigeaient des lectures individuelles ou collectives. Les comportements hors sujet étaient assez rares dans les classes des médersas observées, à part au milieu de la leçon (segment 6),

où le comportement d'environ 27 % des enseignants n'était pas en rapport avec le sujet de la leçon.

5.2 Résumé des résultats EGRA

Les enfants des médersas n'ont reçu que la sous-tâche de vocabulaire oral français, et n'ont pas été évalués sur leur niveau de lecture. Les résultats sont résumés dans le Tableau 16.

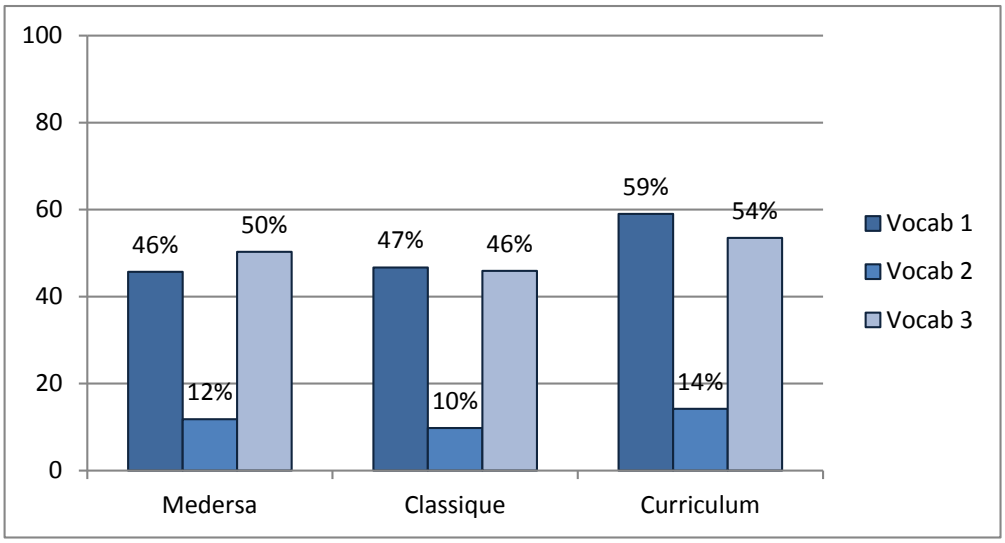
Tableau 16 : Médersas – Résultats de l'EGRA (2015)

Sous-tâche	Moyenne % réussite	% zéros
Vocabulaire français 1 (parties du corps)	14 % (26 %)	46 %
Vocabulaire français 2 (objets de la salle de classe)	63 % (71 %)	12 %
Vocabulaire français 3 (ordres)	18 % (36 %)	50 %

* Les nombres entre parenthèses indiquent les moyennes sans les scores de zéros.

Ces scores sont incroyablement similaires à ceux des élèves de 2ème année dans les autres types d'école. La Figure 40 montre les similarités en termes de scores de zéros à travers les types d'écoles pour les trois différents types d'évaluation du vocabulaire. La plupart des enfants étaient capables de répondre aux questions concernant le vocabulaire de la salle de classe.

Figure 40 : Vocabulaire français – scores de zéros (tous les types d'école)

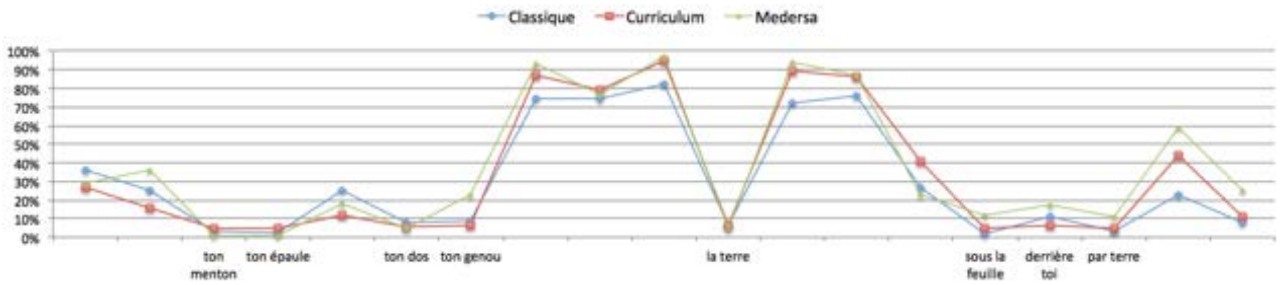


Les conclusions dans les médersas confirment celles concernant les connaissances des enfants dans les autres types d'école. La Figure 41 montre le taux de réussite (pour cent correct si tenté) pour tous les éléments dans la sous-tâche de vocabulaire français dans les trois types d'école. Les erreurs commises par les enfants étaient incroyablement similaires. Dans tous les types d'école, les enfants connaissaient le vocabulaire relatif à la salle de classe, à l'exception de « la terre ».[29] Il est donc normal qu'ils n'aient pas compris l'instruction « mets

[29] Dans d'autres pays francophones où l'évaluation a été menée, le mot utilisé était « sol », mais au Mali, le terme « terre » a été préféré, car de nombreuses écoles sont à ciel ouvert et que les tests ont souvent lieu à l'extérieur.

le crayon par terre », mais d'autres ordres similaires ont également posé problème dans d'autres régions, comme « mets le crayon derrière toi » ou « mets le crayon sous le papier ». De la même manière, dans tous les types d'école, les enfants n'avaient pas encore appris le vocabulaire concernant les parties du corps comme le menton, l'épaule, le dos et le genou.

Figure 41 : Analyse des éléments en vocabulaire français de tous les types d'école



5.3 Conclusions en vue d'un examen plus approfondi

Il est impossible de conclure à partir d'une sous-tâche orale si les élèves dans les médersas arrivent à lire ou non (il n'y a pas de texte imprimé associé à cette sous-tâche). Toutefois, les compétences en français oral sont nécessaires avant de pouvoir lire couramment dans la langue, et il semble que les élèves aient des compétences très limitées en français.

À partir des observations en classe, nous pouvons conclure que les passateurs ont constaté un taux élevé d'attention dans les classes des médersas observées, et peu de comportement hors-sujet de la part des enseignants (à l'exception du milieu de la leçon). Les passages du français à une autre langue étaient également rares.

Par rapport à leurs homologues des écoles classiques et curriculum, les enseignants des médersas avaient tendance à ne pas axer leur leçon sur un objectif ; très peu d'entre eux exprimaient ou expliquaient le but de la leçon à leurs élèves. Même si les enseignants avaient un objectif en tête pendant la leçon, celui-ci n'était en tout cas pas expliqué aux élèves ni utilisé pour mesurer le progrès. Les enseignants avaient également tendance à ne pas utiliser d'autres supports pédagogiques que leur tableau, même si cette constatation est peut-être due à un manque de matériel plutôt qu'à un choix personnel. Peu d'enseignants ont été vus en train de diriger des activités de lecture dans les classes des médersas observées ; la plupart d'entre eux préféraient la grammaire, et, dans une certaine mesure, l'écriture. Toutefois, la lecture a rarement été observée. Si les enseignants posaient des questions aux élèves, en particulier vers le milieu de la leçon, les élèves posaient eux très peu de questions aux enseignants. Ainsi, les enseignants de ces classes manquaient l'opportunité d'obtenir les réactions des élèves et de cerner leurs éventuels problèmes de compréhension. En outre, les enseignants assistaient rarement les élèves et se contentaient de surveiller leur travail en silence. Comme mentionné plus tôt, ces comportements identiques (manque de questions des élèves et manque d'aide de l'enseignant) ne permettent pas aux élèves qui n'ont pas compris un sujet, ou qui assimilent la matière plus lentement, de rattraper leur retard.

6. Ateliers de partage et de validation des résultats

Afin de diffuser les résultats de l'EGRA de 2015, et dans le but de recueillir des commentaires et contributions utiles à ajouter au compte rendu de ces résultats, plusieurs ateliers ont été organisés pour partager et valider les conclusions de l'EGRA. RTI, le CEPROCIDE, USAID, et le MEN ont collaboré pour organiser et animer un atelier national les 9 et 10 septembre 2015. Pendant la semaine qui a suivi l'atelier national (du 14 au 18 septembre), ce même groupe d'acteurs a collaboré pour organiser et animer des ateliers dans chacune des trois régions où l'étude EGRA a été menée : Koulikoro, Ségou, et Sikasso.

Les objectifs des ateliers étaient de :

- Partager et valider les résultats de l'EGRA de 2015
- Faire débattre les participants sur les implications des conclusions de l'EGRA de 2015 en ce qui concerne la politique et les stratégies du secteur en matière d'amélioration du niveau de lecture
- Développer des recommandations spécifiques pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture au cours des premières années de l'école primaire

Tant au niveau national que régional, ces ateliers ont rassemblé du personnel administratif et technique du MEN, ainsi que des représentants des organisations non gouvernementales œuvrant dans le secteur de l'éducation, d'autres représentants de syndicats et de la société civile et les partenaires financiers et techniques du ministère (la liste des participants de chaque atelier est disponible dans l'***Annexe F***). Ces participants ont été invités à identifier et à valider les conclusions les plus irréfutables et pertinentes à leurs yeux et à partager leurs opinions quant aux facteurs susceptibles d'expliquer ces conclusions. Ils ont également été amenés, d'une part, à identifier les possibles actions à entreprendre au niveau national, régional et local afin de répondre aux facteurs contribuant aux faibles niveaux de performance en lecture et, d'autre part, à proposer des recommandations spécifiques pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans les premières années de l'école primaire. Les résultats des quatre ateliers sont résumés ci-dessous.

Dans l'ensemble des ateliers, les participants ont été frappés par le faible niveau de performance général des élèves en lecture. Nombre d'entre eux ont été surpris de découvrir que si peu d'élèves ont été capables d'atteindre le seuil fixé par le MEN de 30 mots familiers lus par minute à la fin de la 2ème année primaire. Les participants ont également remarqué le taux élevé d'absentéisme rapporté par les élèves ou observé lors des observations en classe. Certains participants ont souligné les conclusions indiquant que les élèves des écoles curriculums ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des écoles classiques. Cette constatation a été interprétée comme un signe que les élèves apprennent mieux (mais toujours pas assez bien) dans la langue qu'ils parlent tous les jours.

La plupart des participants aux ateliers se sont accordés sur certaines déficiences du système qui contribuent à ces faibles niveaux de performance, parmi lesquelles ils citaient le peu de compétence des enseignants, mais surtout leur manque général de formation, en particulier pour enseigner la lecture. Le manque de motivation de la part des enseignants a également souvent été cité comme problème, de même que l'absence de soutien technique viable et régulier pour ceux-ci. Les participants ont également mis en avant le manque de matériel

didactique et, surtout, l'utilisation inadéquate de celui-ci lorsqu'il est disponible. Les classes nombreuses ont été mentionnées lors des ateliers régionaux à Ségou et Koulikoro et, dans tous les ateliers, les participants ont pointé du doigt la quantité insuffisante de temps dédiée à la lecture en classe.

Lors de l'atelier national, les participants ont estimé que l'incohérence dans la mise en œuvre de ces deux types de programmes scolaires primaires (curriculum et classique) accentuait encore la situation. Les écoles oscillent entre les deux types de programme, se comportant comme une école curriculum une année avec une classe, avant de passer au classique l'année suivante, voire au cours de la même année. Cette approche contradictoire semble survenir lorsque le corps d'enseignants disponibles pour gérer ces approches est modifié au fil des transferts et des réaffectations des professeurs.

Surtout pendant les ateliers régionaux, les participants ont signalé le manque de soutien parental ou à domicile dans l'apprentissage de la lecture comme un autre facteur essentiel lié aux faibles résultats.

Les participants aux ateliers ont proposé de nombreuses recommandations afin de contrer les facteurs contribuant aux faibles performances des élèves en lecture et d'améliorer la qualité de l'enseignement en général. Celles-ci sont regroupées et résumées dans les paragraphes suivants.

Recommandations concernant les enseignants. Les participants ont souligné, quasiment à l'unanimité, l'importance d'un meilleur développement des enseignants. Les enseignants actifs dans les premières années de l'école primaire doivent être particulièrement mieux formés à l'enseignement de la lecture. Cela concerne autant la formation initiale que continue. Au cours de l'atelier national, les participants ont mis en avant le besoin de réformer le programme de l'Institut de Formation des Maîtres afin d'inclure un enseignement des langues nationales et l'utilisation de l'approche équilibrée dans l'enseignement de la lecture, ainsi qu'un plus grand nombre de travaux pratiques. En plus de l'amélioration du développement professionnel des enseignants, les participants ont cité le besoin de valoriser la profession d'enseignant et de mieux motiver les maîtres. Le développement et la mise en application des normes professionnelles et des critères de certification, ainsi que les possibilités d'évoluer en cours de carrière, sont autant d'idées qui ont été proposées à cette occasion. Mieux promouvoir et soutenir les communautés d'apprentissage des maîtres a également été recommandé comme une approche adaptée aux environnements locaux pour améliorer les compétences et la motivation des enseignants. Les participants ont mentionné le besoin de proposer aux enseignants des formations dans leurs écoles afin de minimiser les perturbations dans l'année scolaire et d'éviter des frais de déplacement. Développer un corps d'enseignants très performants susceptibles d'agir comme mentors et formateurs a également été recommandé. Un des groupes de travail de l'atelier de Ségou a recommandé que les enseignants les plus dévoués et qualifiés pour enseigner aux jeunes élèves soient affectés aux premières années de l'école primaire. En général, une amélioration de la gestion du corps enseignant, par exemple en supprimant les transferts capricieux de personnel, a également été réclamée par certains participants. Le suivi et le soutien systématique des enseignants ont aussi été recommandés par les participants.

Recommandations concernant le matériel pédagogique. Livrer une quantité suffisante de matériel et s'assurer que les enseignants sont formés pour l'utiliser au quotidien sont les deux

recommandations les plus régulièrement citées dans chaque atelier. Une autre recommandation évoquée dans deux ateliers régionaux concernait la création de coins de lecture dans les écoles. Les participants ont également recommandé de rendre ce matériel plus disponible hors de l'école, en développant par exemple des bibliothèques communautaires. Certains participants ont réclamé l'élaboration d'une politique nationale concernant le matériel d'enseignement et d'apprentissage.

Recommandations concernant le programme. Les participants de tous les ateliers se sont demandé si le programme actuel consacrait suffisamment de temps à l'enseignement de la lecture. Tous se sont accordés à dire que les enseignants n'étaient actuellement pas équipés pour utiliser judicieusement le temps disponible (voir recommandations concernant les enseignants, ci-dessus). De nombreux participants ont mentionné le succès de l'approche équilibrée (promulguée par le projet PHARE) pour enseigner la lecture et ont réclamé une adoption plus systématique de cette méthode. Les participants ont regretté le débat sans fin entre écoles curriculums et classiques et ont recommandé que le ministère opte pour un enseignement dans la langue natale transitant petit à petit vers le français (certains participants recommandant un retour à la pédagogie convergente). Certains participants ont noté que le problème lié à l'adoption d'une seule approche pour enseigner la lecture provenait en partie du manque de soutien de la part des parents et des communautés envers l'enseignement en langue maternelle.

Recommandations concernant le système de soutien des enseignants. Les participants ont tous remarqué que les dispositions actuelles concernant le soutien scolaire au niveau décentralisé ne sont pas suffisantes pour assurer une supervision régulière et de haute qualité ainsi qu'un renforcement de l'amélioration des pratiques pédagogiques. Ils recommandent que les conseillers pédagogiques (CP), les directeurs d'écoles, et autres employés soient sélectionnés selon leurs compétences techniques en pédagogie et en soutien aux enseignants. Une autre recommandation concernait le recrutement d'un plus grand nombre de membres du personnel de soutien, afin de diminuer le ratio entre CP et enseignants, et de faciliter des visites de soutien plus régulières. Une formation plus poussée du personnel de soutien dans les Académies d'Enseignement (AE) et les CAP a également été réclamée, de même qu'une amélioration de l'organisation et des formations pour les enseignants de la part des AE et des CAP. Comme mentionné ci-dessus, deux autres recommandations concernaient le développement et l'usage plus réfléchis des communautés d'apprentissage des maîtres d'école, ainsi que le développement d'un plus grand rôle des directeurs d'école dans le soutien et dans le développement professionnel des enseignants. Celles-ci ont pour but de permettre une supervision et une aide plus proches et plus régulières pour les enseignants. Les participants ont également mentionné que les directeurs d'école, ainsi que les CP et autres membres du personnel de soutien pédagogique, devraient observer les enseignants, leur fournir des commentaires au sujet de leurs méthodes pédagogiques, et être eux-mêmes formés afin de pouvoir démontrer des modèles de leçon.

7. Conclusions

L'EGRA de 2009 avait dévoilé des données essentielles dur l'éducation dans le cadre de la réforme pédagogique du pays, mais les niveaux de réussite terriblement bas avaient aussi permis de mettre en avant la faillite des actions de la coopération internationale destinées à améliorer l'accès à l'éducation et sa qualité.[30] Par la suite, d'autres évaluations telles que *Bεεkunko* ont continué à corroborer les conclusions de l'EGRA : le système scolaire public ne parvient pas à apprendre aux enfants maliens à lire. En réaffirmant leur engagement dans le contrôle des résultats de l'éducation, le gouvernement du Mali, la société civile, et USAID promeuvent une culture de la prise de décision basée sur des preuves.

Bien que les évaluations EGRA de 2009 et de 2015 ne soient pas directement comparables en raison de différences dans les échantillons (elles ne sont pas non plus comparables avec PASEC ni *Bεεkunko*), elles présentent toutes deux des diagnostiques à grande échelle essentielles, qui montrent le faible niveau d'accomplissement dans trois types d'écoles primaires au Mali. Les résultats de 2015 sont légèrement moins alarmants que ceux de 2009 ; 66 % des enfants en 2ème année n'ont pas pu lire un seul mot de bamanankan et 70 % n'ont pas pu lire un seul mot de français, en comparaison des 83 % et 94 % respectivement, six ans plus tôt. Toutefois, cela ne signifie pas que davantage d'enfants savent lire maintenant, mais plutôt que davantage d'enfants ont démontré leur capacité à lire au moins un mot pendant notre collecte de données en 2015. La performance penche toujours fortement vers la partie inférieure de la courbe de distribution avec la plupart des enfants capables de ne lire que 1 à 10 mots, au mieux. Ainsi, ces enfants peuvent toujours être considérés comme des « non-lecteurs », au même titre que ceux qui n'ont rien lu du tout. Dans les écoles à curriculum et classiques, les enfants apprennent des compétences de base dans l'identification des lettres (soit le nom soit le son, mais pas le son des lettres dans une façon constante), mais on ne leur enseigne pas comment appliquer ces compétences pour décoder des mots ou à utiliser les lettres comme indices pour identifier des mots courants. Ceci n'est pas surprenant, en considération du manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles et de l'absence de lecture dans les foyers des élèves. Les données de cette étude indiquent que peu d'enfants possèdent des manuels et la pratique enseignante reste extrêmement centrée autour de l'enseignant, les seuls outils pédagogiques utilisés étant le tableau et la craie. Même avec la meilleure instruction, en l'absence d'un nombre suffisant de mots imprimés à lire, les enfants ne peuvent pas pratiquer leurs compétences en lecture et devenir des lecteurs fluides.

Apprendre à lire et à comprendre une langue nécessite une connaissance préalable de celle-ci (capacité orale réceptive de base). Tous les enfants du Mali devront apprendre à lire le français à un moment ou à un autre ; dans les écoles classiques, cette exigence arrive plus tôt que dans les curriculums et les médersas. Mais dans les trois types d'école, les enfants parviennent à peine à identifier en français les objets de la salle de classe, et sont incapables de reconnaître les parties de base du corps ou d'exécuter une simple tâche en lien avec les

[30] Les données de l'EGRA de 2009 au Mali ont souvent été citées dans le contexte de la politique d'éducation internationale et dans des documents de défense de projets, par exemple http://www.brookings.edu/~/media/research/files/papers/2010/11/education-development-vandergaag/11_education_development_vandergaag.pdf ; Wagner, D. (2014). *Learning and Education in Developing Countries: Research and Policy for the Post-2015 UN Development Goals*; et UNESCO. (2014). *EFA Global Monitoring Report* http://en.unesco.org/gem-report/#sthash.JvTxxX6G.dpbs pour ne citer qu'eux.

objets de la classe. Nous pouvons donc conclure que les enfants n'apprennent à lire dans aucune langue et n'assimilent pas les compétences communicatives de base de la langue officielle du pays, à savoir le français.

Même s'il existe certaines différences dans les scores (proportion moindre de scores de zéros), cette étude ne peut pas les attribuer à une quelconque politique ou action entreprise depuis 2009. Elle peut uniquement constituer un point de départ potentiel pour mesurer les actions futures destinées à améliorer le niveau d'apprentissage.

8. Recommandations

Nombreux sont les aspects de l'enseignement et d'apprentissage qui n'ont pas été mesurés par cette étude, comme le niveau d'éducation de l'enseignant, l'accès à des formations axées sur l'enseignement de la lecture, les infrastructures scolaires, la direction de l'école, les ressources à domicile et dans la communauté et les entraves à l'éducation créées directement ou indirectement par le conflit. Nous savons que ces caractéristiques ont une influence sur le développement des mécanismes de lecture de l'enfant, et étant donné les tendances mondiales concernant les méthodes d'enseignement efficace de la lecture, cela suffit à dire que les politiques actuellement en vigueur au Mali ne fonctionnent pas. Toutefois, afin de fixer des priorités, des recherches approfondies sur les aspects spécifiques de l'enseignement et de l'apprentissage seraient les bienvenues. Par exemple :

- Une recherche contextualisée sur les caractéristiques des différentes régions et des différents types d'école permettrait peut-être d'expliquer pourquoi Sikasso semble être à la traîne par rapport à d'autres régions en termes de lecture, tandis que Ségou fait légèrement mieux que les autres (surtout en lecture du français).
- Il serait également judicieux de chercher des réponses aux questions suivantes :

  Quelles sont les caractéristiques des enseignants et des classes qui développent avec succès les compétences de lecture dans le contexte du Mali ? Les enseignants efficaces reçoivent-ils des formations supplémentaires, sont-ils simplement meilleurs, ou ont-ils accès à plus de ressources pédagogiques ?

  Existe-t-il des différences dans les statuts contractuels des enseignants qui pourraient expliquer pourquoi certains sont plus efficaces que d'autres ?
- Un passage en revue du contenu du matériel pédagogique (manuels et programmes) pourrait également donner un aperçu de ce qu'apprennent les enfants et expliquer les similitudes dans les lettres et les mots que les enfants sont et ne sont pas capables de lire, même à travers trois régions et trois types d'école différents.
- D'autre part, le fait que l'enseignement soit régulier dans les trois régions représente une opportunité pour disséminer les bonnes pratiques pédagogiques à travers le pays, à condition que les méthodes et les procédés spécifiques de la formation et du déploiement des enseignants puissent être identifiés et adaptés de la sorte.

Néanmoins, en l'absence d'études plus approfondies, l'EGRA de 2015 indique le besoin critique d'amélioration des possibilités de lecture pour les enfants en augmentant le matériel

imprimé dans les classes et en donnant aux enseignants des stratégies pour utiliser ce matériel imprimé de façon variée et efficace.

- Les enfants ont besoin d’exercer avec des textes inconnus (autrement dit, des textes qu'ils lisent indépendamment, au lieu de les répéter après l'enseignant, après un camarade de classe ou en groupe), ainsi que sur des textes plus courts qui se focalisent sur le décodage des mots par lettre et par syllabe.
- Diviser la classe en petits groupes pour une partie de la leçon est un moyen d'offrir aux enfants plus de possibilités de s'exercer à lire. Cette transition permettrait également aux enseignants de prodiguer un suivi plus personnalisé.
- Dans tous les cas, les initiatives devraient être basées sur des pratiques éducatives positives et familières, comme la description des objectifs de la leçon. Cette pratique pédagogique pourrait se transformer en opportunité pour structurer les leçons autour d'un objectif, à condition que celui-ci soit acceptable (mesurable, réalisable, compréhensible, etc.) et se servir de celui-ci comme indicateur pour mesurer les progrès.
- À la manière des acteurs nationaux qui investissent dans le suivi au niveau national, les enseignants devraient suivre les progrès des élèves, afin de s'assurer que ceux-ci maîtrisent les concepts de base tout au long de l'année et de résorber toute faille dès que celle-ci est identifiée.

Annexe A : Références citées

Agence Française de Développement/Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues nationales (AFD/MEALN). (2010). *Étude sur le curriculum de l'enseignement fondamental : Développement du scenario privilégié.*

Gove, A. and Dubeck, M. (2015, janvier). The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development, 40,* 315–322.

Hasbrouck, J. and Tindal, G. (1992). Curriculum-based oral reading fluency norms for students in Grades 2 through 5. *Teaching Exceptional Children, 24*(3):41–44.

Humanitarian Response, Mali Education Cluster. (2015, mai). Mali Cluster Education Snapshot, May 2015. Disponible sur : http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/mali_education_cluster_snapshot_2015-05-15_0.pdf

Meyer, M.S. and Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49*(1), 283–306.

Ministère de l'éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales (MEALN), (2009). Évaluation initiale des compétences fondamentales en lecture-écriture basée sur l'utilisation de l'outil EGRA adapté en français et en arabe au Mali.

MEALN et USAID, pas de date. *Medersas in Mali: Context and environment. A qualitative research study of the USAID/PHARE program*. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00J38P.pdf

Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES). (2012). *Nos enfants sont-ils en train d'apprendre réellement à l'école ? Rapport de synthèse. Évaluation [Bεεkunko] 2012 des apprentissages scolaires au Mali*. Torokorobougou : OMAES.

Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES), (2013). *Ce que nos enfants savent lire et calculer. Rapport annuel d'évaluation [Bεεkunko] des apprentissages scolaires au Mali. Version provisoire.* Torokorobougou : OMAES.

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). (2014). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : Quels enseignements ? Évaluation diagnostique 2011/2012 – Mali*. Dakar, Sénégal : Conférence de ministères de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). Disponible sur : http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2015/07/Plaquette-Mali-VF.pdf

RTI International. (2009, décembre). *Évaluation des Compétences Fondamentales en Lecture des Élèves de 2ème Année des Écoles Bamanankan, Bomu, Fulfuldé Et Songhoï du Premier Cycle de L'Enseignement Fondamental.* Menlo Park, CA : William and Flora Hewlett Foundation.

Traoré, S. (2001). La pédagogie convergente : Son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) Monographies Innodata 6*. Genève, Suisse : UNESCO International Bureau of Education. Disponible sur : http://www.ibe.unesco.org/publications/innodata/inno06f.pdf

University of Oregon Center on Teaching and Learning. (2012). *lecS 6th Edition Benchmark Goals*. https://dibels.uoregon.edu/docs/benchmarkgoals.pdf

Varly, P. (2010, octobre). The monitoring of learning outcomes in Mali: Language of instruction and teachers' methods in Mali grade 2 curriculum classrooms. Menlo Park, CA : William and Flora Hewlett Foundation. Disponible sur : https://www.eddataglobal.org/countries/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=348

Watchlist on Children and Armed Conflict. (2013, juin). *Where are they they…? The Situation of children and armed conflict in Mali.* New York, NY : Watchlist. Disponible sur : http://watchlist.org/wordpress/wp-content/uploads/Watchlist_Mali.pdf

Annexe B : Courte description des sous-tâches de l'EGRA

La capacité d'un élève à nommer le son des lettres définira en grande partie ses compétences futures en matière de lecture et de compréhension. C'est pourquoi l'EGRA de 2015 commençait par une sous-tâche d'identification du son des lettres de 60 secondes. Pour cette sous-tâche, on demandait aux enfants de donner un maximum de sons, parmi une liste de 100 lettres. Les lettres étaient présentées en majuscules et en minuscules et leur ordre était défini au hasard. Si l'élève n'était capable de répondre correctement à aucune des 10 premières lettres, cette sous-tâche était interrompue.

Pour la sous-tâche des mots familiers, l'élève avait 60 secondes pour lire un maximum de mots parmi les plus fréquents dans les textes destinés à sa tranche d'âge. Il recevait une grille de 50 mots, cinq par ligne, et devait en lire autant que possible en une minute. Si après trois secondes l'élève ne pouvait pas lire un mot, il était encouragé à passer au suivant. S'il n'était pas capable de lire le moindre mot sur la première ligne (cinq mots), la sous-tâche était interrompue.

La sous-tâche de lecture de mots inventés évaluait la capacité des élèves à décoder. Pour cette sous-tâche, les élèves devaient utiliser leur connaissance des lettres et des symboles afin de lire des combinaisons de lettres qui suivaient les tendances de mots réels de la langue de l'évaluation. Dans cette sous-tâche, l'élève recevait une grille de 50 mots inventés et devait en lire un maximum en 60 secondes. S'il n'était capable de lire aucun des cinq premiers mots inventés, la sous-tâche était interrompue.

Une sous-tâche chronométrée était organisée pour mesurer le DLO. L'élève devait lire le plus possible d’un passage approprié à son âge aussi précisément que possible en 60 secondes. Ils devaient ensuite répondre à un maximum de cinq questions de compréhension à la lecture à propos de ce texte. L'élève ne recevait que les questions en rapport avec la portion du texte qu'il avait été en mesure de lire pendant les 60 secondes imparties. Pour cette sous-tâche, de nombreux passages, ainsi que les questions de compréhension s'y rapportant, avaient été développés pendant l'atelier d'adaptation de décembre 2014 par des spécialistes de la langue bamanankan, avec l'aide d'experts du programme scolaire local.

Des listes de débit de lettres et de mots en langue maternelle avaient été développées à l'aide d'un processus rigoureux pour l'EGRA de 2009 en bamanankan. Pour toutes les sous-tâches ci-dessus, l'atelier d'adaptation au pays s'est basé sur ces solides recherches, tandis que les experts de la langue locale et du programme scolaire s'attelaient à développer de nouvelles listes aléatoires.

En plus des sous-tâches EGRA décrits ci-dessus, les élèves des écoles curriculums et classiques ont reçu une évaluation de leurs compétences en français oral. Les élèves des médersas ont aussi été évalués à l'aide du même test afin de comparer les résultats de tous les types d'école. Dans les médersas, ce sont les élèves de 4ème année qui ont participé à l'enquête, car le français n'y est pas étudié avait la 3ème année. Ainsi, à l'instar des élèves de 2ème dans les autres types d'école, les élèves de 4ème dans les médersas avaient également reçu deux ans de leçons de français avant l'évaluation. Dans cette sous-tâche, l'enfant devait

pointer du doigt l'objet que le passateur lui indiquait en français. Cette tâche évaluait la compréhension de l'élève du vocabulaire réceptif en français, les passateurs montrant des parties du corps et des objets présents dans la salle de classe. L'élève devait également montrer des relations spatiales. Un total de 20 éléments composait cette sous-tâche. Cette évaluation ne prenait pas plus de 10 minutes par élève, en prenant en compte les transitions.

Annexe C : Instruments EGRA et questionnaire élève

C1 : EGRA Mali — Français 2015

Évaluation des compétences en lecture dans les premières années de l'école fondamentale

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

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.
- Éteignez votre téléphone portable avant de commencer le test.
- Écartez les autres élèves de celui qui passe le test.
- Évitez 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) au hasard 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 de lecture. Tu vas lire des lettres, des mots et une petite histoire. A l'aide de ce chronomètre, je vais voir combien de temps tu mets 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 ta famille et ta 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, ce n'est pas grave, on peut passer. Encore une fois, tu n'es pas obligé de participer si tu ne le veux pas. As-tu des questions ? 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
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 : Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres)

Une réponse est « correcte » si l'élève a donné le ***son*** (b', d', f', l') de la lettre. 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 'chat' ; '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.
- ***Autocorrection :*** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (autocorrection), 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 #1 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

Voici une page pleine de lettres et de groupes de lettres de la langue française. Lis-moi ces lettres en me donnant le son qu'ils font dans les mots. Par exemple, cette lettre *[Indiquer le "T" dans la ligne des exemples]* **se lit / t' / comme dans le mot "TABLE".**

Pratiquons maintenant: Lis-moi ce groupe de lettres *[Indiquer le "ou" dans le 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 "O" dans le rang des exemples]:*
*Si l'élève répond correctement, dites: "***Très bien, cette lettre se lit / O /**
*Si l'élève ne répond pas correctement, dites: "***Non, cette lettre se lit / O /**.

Lorsque je dis "Commence", tu vas commencer ici [pointez la première lettre du doigt] **et continuer dans ce sens** [pointez jusqu'à la fin de la ligne]**. Montre chaque lettre du doigt et dis-moi d'une voix forte le son qu'il fait. Essaye de lire rapidement et correctement. Si tu ne connais pas le son de la lettre, essayes la prochaine. Mets ton doigt sur la première lettre. Tu es prêt(e) ? 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. Notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Si l'élève n'a pas terminé l'exercice en une minute, notez "0" secondes. 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 : **T ou O**

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	
z	**Q**	**E**	**ch**	**i**	**O**	**A**	**é**	**f**	**ou**	*(10)*
L	**b**	**on**	**m**	**an**	**T**	**N**	**G**	**s**	**i**	*(20)*
ou	**M**	**g**	**p**	**c**	**w**	**j**	**L**	**O**	**T**	*(30)*
R	**K**	**é**	**b**	**s**	**f**	**u**	**J**	**V**	**a**	*(40)*
X	**L**	**e**	**a**	**D**	**Y**	**H**	**an**	**f**	**c**	*(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**	**e**	**B**	**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 2. 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.
- ***Autocorrection :*** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (autocorrection), 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 #2 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

Voici une page avec des mots en langue FRANCAIS. Essayes de lire autant de mots que tu peux. Il ne faut pas dire les lettres mais lire le mot. Par exemple, ce premier mot *[Indiquer le mot « ta »]* **se lit « ta ».**

Essayons. Peux-tu lire ce mot ? *[indiquer le mot « par » avec le doigt.]*
Si l'enfant lit correctement dites : **« Très bien, ce mot se lit « par ».**
Si l'enfant ne lit pas correctement, ou après 3 secondes de non-réponse, dites : **Ce mot se lit « par »**

Essayons. Peux-tu lire ce mot ? *[indiquer le mot « lune» avec le doigt.]*
i l'enfant lit correctement dites : **« Très bien, ce mot se lit « lune».**
i l'enfant ne lit pas correctement, ou après 3 secondes de non-réponse, dites : **Ce mot se lit « lune»**

Lorsque je dis "Commence", tu vas commencer ici [pointez le premier mot du doigt] **et continuer dans ce sens** [pointez jusqu'à la fin de la ligne]**. Montre chaque mot du doigt en lisant le mot. Essaye de lire rapidement et correctement. Si tu ne sais pas lire le mot, essayes le prochain. Mets ton doigt sur le premier mot. Tu es prêt(e) ? Commence.**

Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« il ») 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.

Notez dans la case en bas le nombre exact de secondes restantes sur le chronomètre lorsque l'enfant a lu « vide ». Si l'élève n'a pas terminé l'exercice en une minute, notez "0" secondes. Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les dix premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ».

Exemple : **ta** **par** **lune**

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
il	**tu**	**sa**	**ma**	**vol**	*(5)*
lire	**ami**	**on**	**car**	**ou**	*(10)*
papa	**sol**	**bébé**	**peur**	**sage**	*(15)*
cri	**blé**	**carte**	**fleur**	**vache**	*(20)*
chaise	**bleu**	**vole**	**sur**	**peau**	*(25)*
clé	**mil**	**monde**	**table**	**mur**	*(30)*
fin	**date**	**tour**	**posé**	**kilo**	*(35)*
ronde	**maman**	**arbre**	**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 3. 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.
- ***Autocorrection :*** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (autocorrection), 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 #3 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

Voici une page avec des mots inventés en langue FRANCAIS. Essayes de lire autant de mots que tu peux. Il ne faut pas dire les lettres mais lire le mot. Par exemple, ce premier mot *[Indiquer le mot « bi »]* **se lit « bi ».**

Essayons. Peux-tu lire ce mot ? *[indiquer le mot « tok » avec le doigt.]*
Si l'enfant lit correctement dites : **« Très bien, ce mot se lit « tok ».**
Si l'enfant ne lit pas correctement, ou après 3 secondes de non-réponse, dites : **Ce mot se lit « tok »**

Essayons. Peux-tu lire ce mot ? *[indiquer le mot « sar » avec le doigt.]*
Si l'enfant lit correctement dites : **« Très bien, ce mot se lit « sar ».**
Si l'enfant ne lit pas correctement, ou après 3 secondes de non-réponse, dites : **Ce mot se lit « sar »**

Lorsque je dis "Commence", tu vas commencer ici [pointez le premier mot du doigt] **et continuer dans ce sens** [pointez jusqu'à la fin de la ligne]**. Montre chaque mot du doigt en lisant le mot. Essaye de lire rapidement et correctement. Si tu ne sais pas lire le mot, essayes le prochain. Mets ton doigt sur le premier mot. Tu es prêt(e) ? Commence.**

Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« zi ») 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.

Notez dans la case en bas le nombre exact de secondes restantes sur le chronomètre lorsque l'enfant a lu « fipe ». Si l'élève n'a pas terminé l'exercice en une minute, notez "0" secondes. Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les dix premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ».

Exemple : **bi** **tok** **sar**

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
zi	**tal**	**ja**	**ol**	**vaf**	*(5)*
cla	**sar**	**ciko**	**ul**	**vor**	*(10)*
neul	**plovi**	**bige**	**bilba**	**ima**	*(15)*
toche	**flir**	**osi**	**blu**	**tipa**	*(20)*
duse	**saré**	**rané**	**pro**	**nur**	*(25)*
bape	**chane**	**doupé**	**mouli**	**clo**	*(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 4a. 3 - Lecture du texte (petite histoire)

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

- ***Incorrect ou non-réponse:*** Barrer (/) le mot .
- ***Autocorrection :*** 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.

Section 4b. 3 - 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 (autocorrection). 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.

Voici encore une petite histoire. Essaye de lire rapidement et correctement ; après, je vais te poser quelques questions sur l'histoire. Lorsque je dis "Commence", tu vas commencer à lire. Si tu vois un mot que tu sais pas lire, essayes le prochain. Mets ton doigt sur le premier mot. Tu es prêt(e)? Commence. [*Faites démarrer le chrono dès le premier mot.]*

L'école de Binta est jolie. Elle a six CLASSES.	10
Dans la cour on trouve des arbres et des FLEURS.	20
Binta joue dans la cour avec ses CAMARADES.	28
L'école est à côté de sa MAISON.	35
Elle y va à pied. Binta aime son ECOLE.	44

Nombre exact de secondes restantes sur le chronomètre : ☐

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

Maintenant, je vais te poser quelques questions sur l'histoire. Essaye de répondre aux questions au mieux possible. Tu peux donner les réponses en français ou en [langue locale]

QUESTIONS	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE		
	Correcte	Incorrecte	Pas de réponse
1. Combien de classes a-t-il l'école de Binta ? *[six]*			
2. Qu'est-ce qu'on trouve dans la cour de l'école ? *[arbres, fleurs, arbres et fleurs]*			
3. Avec qui Binta joue dans la cour ? *[Ses camarades]*			
4. Où se trouve l'école de Binta ? *[à côté de sa maison]*			
5. Pourquoi Binta aime-t-elle son école ? *[C'est jolie ; il y a des fleurs ; il y a les camarades ; elle n'est pas loin ; etc.]*			

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité

Section 5. 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.

			Oui	Non	Pas de
1	**Tu parles quelle(s) langue(s) à la maison ?** *[Plusieurs réponses sont autorisées]*	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)*			
2	**As-tu un manuel de lecture à l'école ?**	Non .....0 ; Oui……1 Ne sais pas / pas de réponse 9			
	Peux-tu l'emporter à la maison ?	Non .....0 ; Oui……1 Ne sais pas / pas de réponse 9			
3	**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 :] **Donne-moi quelques exemples.**	(Pas besoin d'enregistrer la réponse)			
4	*[Si oui à la question 3 :]* **Ces livres, sont-ils en français ?**		Oui	Non	Pas de réponse
		7.1 Français	1	0	9
5	**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			
6	*[Si oui à la question précédente :]* **Quelles sont les personnes dans ta famille qui savent lire ?** *[Plusieurs réponses sont autorisées]*		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)*			

7	**Chez toi à la maison, y a-t-il :**	***Oui***	***Non***	***Pas de réponse***
	une radio ?	1	0	9
	un téléphone fixe ou un téléphone portable ?	1	0	9
	l'électricité ?	1	0	9
	une télévision ?	1	0	9
	un frigo ?	1	0	9
	des toilettes à l'intérieur de la maison ?	1	0	9
	une bicyclette ?	1	0	9
	une moto ?	1	0	9
	une pirogue, une pinasse, ou une charrette ?	1	0	9
	une voiture, un camion, un 4X4 ou un tracteur ?	1	0	9
8	**As-tu fréquenté un jardin d'enfants lorsque tu étais petit(e), avant de venir à l'école ?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9		
9	**L'année passée, tu étais dans quelle classe / année d'études ?**	Jardin d'enfants.....7 1ère année.....1 2ème année .....2 4ème année 4		
10	**L'enseignant donne-t-il des devoirs à faire à la maison ?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9		
11	*[Si oui à la question précédente :]* **Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs de temps en temps ?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9		
12	**La semaine passée, as-tu été absent(e) de l'école ?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9		
13	***Si oui, pendant combien de jours ?***	-------		
	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 parle pas aux autres élèves de ce qu'on vient de faire.

C2: EGRA au Mali – Stimulus élève en français en 2015

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

z	**Q**	**E**	**ch**	**i**	**O**	**A**	**é**	**f**	**ou**
L	**b**	**on**	**m**	**an**	**T**	**N**	**G**	**s**	**i**
ou	**M**	**g**	**p**	**c**	**w**	**j**	**L**	**O**	**T**
R	**K**	**é**	**b**	**s**	**F**	**u**	**J**	**V**	**a**
X	**L**	**e**	**a**	**D**	**Y**	**H**	**an**	**f**	**c**
I	**s**	**u**	**p**	**M**	**V**	**oi**	**T**	**n**	**P**
Z	**un**	**e**	**g**	**in**	**F**	**d**	**o**	**an**	**v**
D	**é**	**b**	**A**	**m**	**on**	**T**	**C**	**o**	**r**
R	**L**	**q**	**e**	**B**	**N**	**i**	**a**	**p**	**ou**
gn	**E**	**ch**	**V**	**D**	**U**	**ç**	**oi**	**m**	**x**

Exemple : **ta** **Par** **lune**

il	**tu**	**sa**	**ma**	**vol**
lire	**ami**	**On**	**car**	**ou**
papa	**sol**	**Bébé**	**peur**	**sage**
cri	**blé**	**Carte**	**fleur**	**vache**
chaise	**bleu**	**Vole**	**sur**	**peau**
clé	**mil**	**Monde**	**table**	**mur**
fin	**date**	**Tour**	**posé**	**kilo**
ronde	**maman**	**Arbre**	**faire**	**porter**
été	**beau**	**Pain**	**rougir**	**moto**
mal	**douze**	**Bol**	**vélo**	**vide**

Exemple : **bi** **Tok** **sar**

zi	**tal**	**Ja**	**ol**	**vaf**
cla	**sar**	**Ciko**	**ul**	**vor**
neul	**plovi**	**bige**	**bilba**	**ima**
toche	**flir**	**Osi**	**blu**	**tipa**
duse	**saré**	**Rané**	**pro**	**nur**
bape	**chane**	**Doupé**	**mouli**	**clo**
til	**taindé**	**Doul**	**zopé**	**nube**
donré	**dreu**	**Ibrau**	**raite**	**lorpe**
oti	**neau**	**Bir**	**nogir**	**moudir**
bair	**zode**	**Nour**	**lépa**	**fipe**

L'école de Binta est jolie. Elle a six classes. Dans la cour on trouve des arbres et des fleurs. Binta joue dans la cour avec ses camarades. L'école est à côté de sa maison. Elle y va à pied. Binta aime son école.

C3: EGRA au Mali – Bamanankan en 2015

Évaluation des compétences en lecture dans les premières années de l'école fondamentale

FICHE DES RÉPONSES DE L'ÉLÈVE- LANGUE BAMANANKAN

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'établi r 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 nationale** et ne dire aux élèves que ce qui est surli gné en gris.
- Éteignez votre téléphone portable avant de commencer le test.
- Écartez les autres élèves de celui qui passe le test.
- Évitez que les élèves se racontent les uns aux autres de quoi il s'agit !

I ni sɔ gɔ ma! Ne tɔ gɔ ye ..... I ka karamɔ gɔ teri dɔ de ye ne ye. Ne denw fana bɛ yen. I n'u bɛɛ ye kelen ye. Kalanjɛ, farikoloŋɛnajɛ ni miziki ka di u ye. E dun, e tɔgɔ ? M un de ka di e ye

[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

N' i ma taa lekɔ li la don min, i b' i diyaŋɛko jumɛn kɛ

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

Ne nakun ye min ye yan bi, a to ne k' o ɲɛfɔ e ye. Kalan misiriso y' a ɲini denmisɛninw ka kalanj ɛ kɛcogo ka jateminɛ. E sugandira k' i sendon o jateminɛ la. Nafa de bɛ i sendonni in na ; nka n' a man di i ye, i tɛ diyagoya.

An bɛna misali dɔ w kɛ: lamɛnni, kalanjɛ ani sɛbɛnni. N bɛ waatilan (mɔ nturu) in ta k' a lajɛ i bɛ waati min ta fɛn dɔ w kalanni na. Nka ɛkizamɛn (kuruxini) tɛ dɛ ! Ne ni e bɛ min kɛ, o tɛ foyi de falen i ka kuru la kilasi kɔnɔ. N bɛ na ɲininkali dɔ w k' i la fana aw ka so kan. Nka ne tɛna i ka jaabiw sɛbɛn. O la, maa si tɛn' a dɔn ko e ka jaabiw de don. Ani fana, ni e sago tɛ ka ɲininkali min jaabi, i b' o to yen; baasi foyi t' o la. N b' a fɔ i ye hali bi, i diyagoyalen tɛ k' i sendon kɔɔmɛli in na n' a ma bɛn i ma. An bɛ se k' a daminɛ wa ?

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 :	2ème année
G. Classe (Section) :	
H. Mois et Année de naissance de l'élève :	Mois de : Année :
I. Genre de l'élève :	1 = Féminin 2 = Masculin
J. Heure du début du test :	_ : am / pm

Section 1. Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres)

Une réponse est « correcte » si l'élève a donné le ***nom*** ou le ***son*** (a' , i' , l' , ¡) des lettres. Pour les graphèmes de plus d'une lettre, leur prononciation est celle qu'ils ont dans les mots (par exemple, ' an ' se li t comme dans le mot ' kan', ' on' comme dans le mot ' kon', ' aa' comme dans le mot ' baara' , ' s' comme dans ' s¥' ; ' å' comme dans ' å¡ '…).

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.
- ***Autocorrection :*** 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 (F/2). Dites-lui:

Si gi ni denw ni si gi ni denkuluw fil ɛ ka ɲɛ i n f a. Si gi ni den ni nnu kal an i k' u tɔ gɔ wali ma u mankan f ɔ n ye. M i sali l a, ni n si gi ni den i n : " a" . Al e bɛ kal an /a/ i n' a f ¡ " ba" daɲɛ kɔ nɔ *[Indiquer le " a" dans la li gne des exemples]***.**

A n k' a wal eya si san *[Indiquer le " i " dans le rang des exemples]* :

Si l'élève répond corr ectement, dites : a ka ɲi kosɛbɛ, siginidenkulu in bɛ kalan /i/ i n' a fɔ " si " daɲɛ kɔ nɔ.

Si l'élève ne répond pas corr ectement, dites : " siginidenkulu in bɛ kalan /i/ i n' a fɔ " si " daɲɛ kɔ nɔ.

An ka misali wɛr ɛw laj ɛ tun. [*Indiquer le " ¡ " dans le rang des exemples] :*

Si l'élève répond correctement, dites: " a ka ɲi kosɛbɛ, siginidenkulu in bɛ kalan /¡ / i n' a fɔ « kɔ » daɲɛ kɔ nɔ

Si l'élève ne répond pas correctement, dites : si gi ni denkul u i n bɛ kal an /¡ / i n' a f ɔ « kɔ » daɲɛ kɔ nɔ

I sɔnna wa ? A n bɛ se ka taa a f ɛ ? Ni ne k o " a dami nɛ" , i kɛtɔ ka si gi ni den f ɛn o f ɛn kal an, i b' i bol o da o kan. I b' u kal anni dami nɛ numanfɛ ka taa ki ni nf ɛ. I y' a f aamu kosɛbɛ wa ? I bol o da si gi den f ɔ l ɔ kan. I l abɛnnen don wa ? I b' a l aj ɛ k' u kal an ka ɲɛ teli ya l a. A dami ɛ !

Établir 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 ».

Misaliw: a n ɔ

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	
L	S	ɔ	u	b	ɛ	g	a	L	I	*(10)*
m	t	L	r	u	k	A	d	i	M	*(20)*
I	B	n	k	u	ɛ	i	ɔ	s	A	*(30)*
ɔ	a	d	an	g	i	d	r	an	O	*(40)*
R	w	n	m	u	i	L	g	ɛ	A	*(50)*
an	K	t	o	n	a	k	a	s	ɔ	*(60)*
S	w	ɛ	o	L	b	e	f	in	A	*(70)*
Y	j	a	ɛn	ɲ	c	on	nt	ng	P	*(80)*
Nb	h	np	ɲ	z	nf	nj	ns	nc	Nk	*(90)*
Aa	oo	ii	ee	uu	ɔɔ	ɛɛ	un	ɔn	En	*(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) : ☐

I ni ce, an bɛ se ka tɛmɛ ni dɔ wɛrɛ Ye

Codes : Crochet ☐ # Incorrect ☐

Section 2. 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.
- ***Autocorrection :*** 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, même si l'élève le répète correctement après vous.

Rétabli r 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 (F/3). Dites-lui:

Daɲɛ dɔw filɛ ɲɛ in kan i bɛna minnu kalan. M isali 3 de bɛ yan. M isali la, daɲɛ in bɛ « fo » *[Indiquer le mot «fo » avec le doigt]*. I bɛ se ka daɲɛ fɔ lɔ in kalan wa ?
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
daɲɛ in dun ? *[indiquer le mot « taa » avec le doigt].* **I bɛ se k' o kalan wa ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
Nin dun ? *[indiquer le mot « ne » avec le doigt].* **I bɛ se k' o kalan wa ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
I sɔ nna wa ? N bɛ min nɔ fɛ i y' o faamu wa? Ni ne ko "a daminɛ", i bɛ sir aw ta kelen kelen k' u kalan k' a daminɛ numanfɛ ka taa kininfɛ. N' i ser a sir a dɔ laban na, i bɛ dɔ wɛr ɛ daminɛ. I labɛnnen don wa ? I b' a laj ɛ k' u kalan ka ɲɛ teliya la. A daminɛ !

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 ». Passez au prochain exercice.

Misaliw: **fo** **taa** **ne**

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
tɛ	**fɛn**	**ka**	**min**	**ye**	*5*
na	**san**	**se**	**bɛ**	**ni**	*10*
bɛɛ	**sama**	**kan**	**da**	**kelen**	*15*
den	**biɲɛ**	**sɔrɔ**	**taara**	**olu**	*20*
na	**bɔ**	**don**	**muɲu**	**dɔ**	*25*
fana	**ko**	**tun**	**bila**	**kɛ**	*30*
dugu	**cogo**	**teri**	**fɛ**	**diya**	*35*
forow	**ɲɔgɔn**	**kala**	**yɛrɛ**	**tora**	*40*
sa	**tuma**	**jama**	**lajɛ**	**segin**	*45*

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) :** ☐

I ni ce, an bɛ se ka tɛmɛ ni dɔ wɛrɛ ye	Codes : Crochet	☐	# Incorrect	☐

Section 3. 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.
- ***Autocorrection :*** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (autocorrection), 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 arrêté comme incorrect, même si l'élève le répète correctement après vous.

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 (F/4). Dites-lui :

Daŋɛ dɔ w filɛ, lala i ma deli ka minnu ye. Nka ne tun b'a fɛ i k'a lajɛ k'u kalan. M isali la, fɔ lɔ in bɛ kalan « yii » ***[****Indiquer le mot « yii » avec le doigt]****.* **I bɛ se ka daŋɛ fɔ lɔ in kalan wa ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
daŋɛ in dun ? *[indiquer le mot « ke » avec le doigt].* **I bɛ se k' o kalan wa ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
Nin dun ? *[indiquer le mot « pu » avec le doigt].* **I bɛ se k' o kalan wa ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
I sɔ nna wa ? N bɛ min nɔ fɛ i y' o faamu wa ? Ni ne ko "a daminɛ", i bɛ sir aw ta kelen kelen k' u kalan k' a daminɛ numanfɛ ka taa kininfɛ. N' i ser a sir a dɔ laban na, i bɛ dɔ wɛrɛ labɛnnen don wa ? I b'a lajɛ k'u kalan ka ɲɛ teliya la. A daminɛ !

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 ». Passez au prochain exercice.

Misaliw : yii ke pu

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
lo	**fi**	**zi**	**nto**	**tee**	*5*
nɔɔ	**ŋaa**	**ki**	**mo**	**kee**	*10*
kunpɛ	**Fuci**	**laaw**	**lezo**	**gibɔ**	*15*
zaa	**todɛ**	**jowe**	**kiwɔ**	**yenu**	*20*
pɔfo	**Gamo**	**basɔ**	**yow**	**tahe**	*25*
guu	**ɲasi**	**yiila**	**dɛca**	**zuso**	*30*
pa	**ɲitɛ**	**nanluw**	**lina**	**yonpe**	*35*
wɛn	**Mido**	**poora**	**wi**	**mire**	*40*
nsɔ	**wɛɛ**	**nbeliw**	**tansaw**	**njew**	*45*
ɲoo	**Loo**	**luro**	**pinw**	**coti**	*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) :**

I ni ce, an bɛ se ka tɛmɛ ni dɔ wɛrɛ ye	Codes : Crochet		# Incorrect	

Section 4a. Lecture du texte (petite histoire)

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

- ***Incorrect ou non-réponse:*** Barrer (***/***) le mot .
- ***Autocorrection :*** 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 6 premiers mots (la première ligne), arrêter l'épreuve et cocher la case « auto- stop ». Passer à la Section 6.

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

Section 4b. 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 (autocorrection). 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.

Sisan, n b' a fɛ i ka maana in kalan. I b' i kan bɔ kosɛbɛ A laj ɛ i k' a kalan ka ɲɛ teliya la; o kɔ ne bɛ ɲininkali dɔ w kɛ i la. Ni ne ko i k' a daminɛ, i b' a daminɛ yan *(Mettez la feuille de la Section 5 devant l' élève (F/5) . Montrez du doigt le premier mot du passage).* **I labɛnna wa ? An k' a daminɛ.** [*Faites démarrer le chrono en appuyant sur le bouton START /*

Ali taara u ka dugu la.	6
Don o don Ali n'a terikɛ Zan bɛ taa u ko kɔ la.	19
U ye kooro faga don dɔ. Ali ba ye kooro tobi.	30
U n'u teritɔw ye sogo dun.	36
O dugujɛ, teriman fila taara sogo wɛrɛ faga.	44

Sisan, i bɛna ɲininkali damadɔ jaabi di maana in

QUESTIONS	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			
	Correcte	Incorrecte	Pas de réponse	Code
Ali taara min ? [U ka dugu la]				
Ali ni jɔn bɛ taa kɔ la ? [A n' a terikɛ Zan]				
Jɔn ye kooro tobi ? [Ali ba]				
U ni jɔn ye sogo dun ? [U teri tɔw]				
Teriman fila ye mun kɛ o dugujɛ ? [u taara sogo wɛrɛ faga]				

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* ☐

I ni ce, an bɛ se ka tɛmɛ ni dɔ wɛrɛ ye

Section 5. 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, seulement une réponse est autorisée

An tilala ka ban. An tɔ ye ɲininkali damadɔ w ye e kan, aw ka du kan, i ka kalan kan, ani aw ka so kan.

1 I bɛ kan j umɛn (w) f ɔ so? [Jaabi caman bɛ se ka di]

	Oui	Non	Pas de Réponse
1.1 Bamanankan	1	0	9
1.2 Fulfuldé	1	0	9
1.3 Songhoi	1	0	9
1.4 Bomu	1	0	9
1.5 Français	1	0	9
1.6 Arabe	1	0	9
1.7 Autre (*Précisez en bas*)			

1.8 *(Détail)*

2 Kalanj ɛ gafe dɔ b' i bolo kalanso la wa ?

Non..... 0 ; Oui……1
Ne sais pas / pas de réponse…….....9

I bɛ se ka taa n'a ye so wa ?

Non..... 0 ; Oui……1
Ne sais pas / pas de réponse 9

3 Gafe wɛrɛw, kunnafonisɛbɛnw wali ma fɛn kalanta wɛrɛ b' i bolo k' a bɔ kalanso taw w ?

Non..... 0 ; Oui……1
Ne sais pas / pas de réponse 9

[Si oui à la question misali Damadɔ w di

(Pas besoin d'enregistrer la réponse)

4 *[Si oui à la question 4]* Gaf e ni nnu bɛ kan j umɛnw na?

[Plusieurs réponses sont autorisées]

	Oui	Non	Pas de réponse
5.1 Français	1	0	9
5.2 Bamanankan	1	0	9
5.3 Fulfuldé	1	0	9
5.4 Songhoi	1	0	9
5.5 Bomu	1	0	9
5.6 Arabe	1	0	9
5.7 Autre (*précisez en bas*)	1	0	9

5.8 *(Détail)*

5 K' a bɔ e la, mɔ gɔ wɛrɛ bɛ a' ka du kɔ nɔ min bɛ se kalanjɛ la wa ?

Non..... 0 ; Oui……1
Ne sais pas / pas de réponse 9

6 *[Si oui à la question précédente :]* j ɔ n ni j ɔ n bɛ se kal anj ɛ l a aw ka so ?

[Plusieurs réponses sont autorisées]

	Oui	Non	Pas de réponse
7.1 Mère	1	0	9
7.2 Père	1	0	9
7.3 Sœur(s)/frère(s)	1	0	9
7.4 Autre (*préciser en*	1	0	9

7.4 *(Détail)*

	Nin fɛn ninnu b' aw ka so wa ?	Oui	Non	Pas de réponse
7a	Arajo	1	0	9
7b	Telefɔni	1	0	9
7c	Yeelen (kuran)	1	0	9
7d	Tele	1	0	9
7e	Firigo (ji sumanyalan)	1	0	9
7f	Sokɔnɔɲɛgɛn	1	0	9
7g	Nɛgɛso	1	0	9
7h	Moto	1	0	9
7i	Wotoro walima kulun walima pinasi	1	0	9
7j	Mɔbili, kamiyɔn, 4x4, tirakitɛri	1	0	9

8	E ye zaridɛn kɛ yanni e ka don ekɔli la wa ?	Non.....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9
9	E tun bɛ kilasi jumɛn na salón ?	1ère année .....1 2ème année .....2 Autre……..0 Ne sais pas / pas de réponse.....9
10	Yala karamɔgɔ bɛ to ka baara d'e ma ka kɛ so wa ?	Non.....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9
11	[Ni 6 jaabi ye ɔwɔ ye] yala mɔgɔ b'i dɛmɛ ka baara in kɛ tuma dɔw wa ?	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9
12	Yala ɲinan, e ye don bila kalanso kɔ wa ?	Non.....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9
13	Ni ɔwɔ don, I ye tile joli bila ?	Nombre de jours.....
	Kiimɛli kuncɛwaati	_ : am / pm

C4: EGRA au Mali – Stimulus élève en bamanankan en 2015

1. Misaliw : **a n ɔ**

L	**S**	**ɔ**	**u**	**b**	**ɛ**	**g**	**a**	**L**	**i**
m	**t**	**L**	**r**	**u**	**k**	**A**	**d**	**i**	**M**
I	**B**	**n**	**k**	**u**	**ɛ**	**i**	**ɔ**	**s**	**a**
ɔ	**A**	**d**	**an**	**g**	**i**	**d**	**r**	**an**	**O**
R	**W**	**n**	**m**	**u**	**i**	**L**	**g**	**ɛ**	**A**
an	**K**	**t**	**o**	**n**	**a**	**k**	**a**	**s**	**ɔ**
S	**W**	**ɛ**	**o**	**L**	**b**	**e**	**f**	**in**	**A**
Y	**J**	**a**	**ɛn**	**ɲ**	**c**	**on**	**nt**	**ng**	**P**
Nb	**H**	**np**	**ɲ**	**z**	**nf**	**nj**	**ns**	**nc**	**nk**
Aa	**Oo**	**ii**	**ee**	**uu**	**ɔɔ**	**ɛɛ**	**un**	**ɔn**	**en**

2. Misaliw : **fo** **taa** **ne**

tɛ	**fɛn**	**ka**	**min**	**ye**
Na	**san**	**se**	**bɛ**	**ni**
bɛɛ	**sama**	**kan**	**da**	**kelen**
Den	**biɲɛ**	**sɔrɔ**	**taara**	**olu**
Na	**bɔ**	**don**	**muɲu**	**dɔ**
Fana	**ko**	**tun**	**bila**	**kɛ**
Dugu	**cogo**	**teri**	**fɛ**	**diya**
Forow	**ɲɔgɔn**	**kala**	**yɛrɛ**	**tora**
Sa	**tuma**	**jama**	**lajɛ**	**segin**

3. Misaliw : **yii** **ke** **pu**

lo	**fi**	**zi**	**nto**	**tee**
nɔɔ	**ŋaa**	**ki**	**mo**	**kee**
kunpɛ	**fuci**	**laaw**	**lezo**	**gibɔ**
Zaa	**todɛ**	**jowe**	**kiwɔ**	**yenu**
pɔfo	**gamo**	**basɔ**	**yow**	**tahe**
Guu	**ɲasi**	**yiila**	**dɛca**	**zuso**
Pa	**ɲitɛ**	**nanluw**	**lina**	**yonpe**
wɛn	**mido**	**poora**	**wi**	**mire**
nsɔ	**wɛɛ**	**nbeliw**	**tansaw**	**njew**
ɲoo	**loo**	**luro**	**pinw**	**coti**

Ali taara u ka dugu la. Don o don Ali n’a terikɛ Zan bɛ taa u ko kɔ la. U ye kooro faga don dɔ. Ali ba ye kooro tobi. U n’u teritɔw ye sogo dun. O dugujɛ, teriman fila taara sogo wɛrɛ faga.

C5: Exercice de vocabulaire oral français au Mali

EVALUATION DES COMPETENCES EN LECTURE

Tâche : Vocabulaire Oral	× ❖ ***une feuille de papier, un crayon, un livre et une gomme***	×
	×	➲ Si l'enfant ne répond pas après 3 SECONDES, barrez l'item et continuez.

Instructions générales :

Vous allez demander à l'élève de montrer des parties de son corps et des objets dans l'environnement, et de vérifier sa compréhension des termes spatiaux. Lire les mots/phrases **en gras**. Notez les réponses de la manière suivante:

(/) Barrez chaque item pour lequel l'élève a donné une réponse erronée.
(O) Encerclez si l'élève s'auto-corrige.

A. Parties du corps :

Je vais te dire des mots qui désignent des parties du corps. Tu vas toucher la partie de ton corps que chaque mot désigne. Par exemple, « ton nez »
Si l'élève répond correctement, dites-lui **«Très bien ! Essayons encore un exemple. »**
Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui **« voici le nez. Essayons encore un exemple. »**
Montres-moi ton œil.
Si l'élève répond correctement, dites-lui **«Très bien ! Essayons encore un exemple. »**
Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui **« Voici l'œil. Essayons encore un exemple. »**
Tu comprends ce que je te demande de faire ? Commençons.

ta bouche – ton pied – ton coude – ton menton – ton épaule – ton bras – ton dos – ton genou

B. Mots de l'environnement :

Je vais te dire d'autres mots et tu vas me montrer les objets qu' ils désignent.

une gomme – un livre – un crayon – le sol – une chaise/un banc – une feuille

C. Termes spatiaux:

Posez un crayon et une feuille de papier devant l'élève.

Tu vois ce crayon ? Tu vas le poser là où je te le demande.

Mets le crayon *(répétez pour chaque mot)* **:**

devant toi – sous la feuille – derrière toi – par terre – sur la feuille – à côté de la feuille

Annexe D : Instrument d'évaluation des compétences de l'enseignant et instrument d'observation en classe

D1 : Évaluation des compétences des enseignants en français au Mali en 2015

Texte pour les enseignants – Mali

Version française

🗣 Pour que le DNP puisse évaluer quelles écoles peuvent bénéficier de formations professionnelles en langue, nous voudrions vous demander à lire un texte bref en français, et de répondre aux quelques questions simples du texte.

Instructions à l'évaluateur : *Donnez une copie du texte français à l'enseignant(e). Demandez à l'enseignant € de lire le texte à t haute voix. Pendant la lecture de l'enseignant(e), marquez les mots lus dans une manière incorrecte. Notez le temps qu'il faut à l'enseignant(e) de lire le texte en déclenchant le chrono dès que l'enseignant(e) commence à lire, et en l'arrêtant dès qu'il/elle finit. Si l'enseignant n'est pas capable de lire en français, cochez la boite suivante et remerciez l'enseignant(e).* *Après que l'enseignant(e) ait lu le texte, reprendrez le texte, et demandez à q l'enseignant(e) de répondre aux questions qui suivent.*

☐ *ENSEIGNANT(E) SELECTIONE(E) NE PEUT PAS LIRE LE FRANCAIS*

Sans les compétences de base, en lecture-écriture, les enfants ne pourront pas apprendre. La maîtrise de la lecture est le socle de tout apprentissage scolaire. La recherche a démontré que les compétences en lecture améliorent la capacité des élèves en compréhension. La compétence en lecture prépare aussi au développement des autres compétences dans la langue. Les éléments de la lecture comprennent la reconnaissance des lettres, la reconnaissance des graphèmes, le vocabulaire, la maitrise de la langue, et la capacité de compréhension.
Les résultats de cette enquête menée auprès des élèves de 2ème et 4ème années, nous permettront d'avoir une meilleure compréhension de la qualité de l'apprentissage en lecture. La Direction Nationale de la Pédagogie pourra utiliser les résultats de cette enquête pour prendre des décisions visant à soutenir les élèves, les enseignants, et les écoles afin d'améliorer les compétences des élèves de l'enseignement fondamental en lecture.

1. Selon le texte, quel type de capacité les compétences en lecture développent- elles chez les élèves ?
   [La capacité en compréhension, les autres compétences dans la langue]

2. Quels sont les classes concernées par cette enquête ?
   [2eme et 4eme années]

3. Selon le texte, qu'est-ce qu'on espère apprendre de cette activité ?
   [La qualité de l'apprentissage en lecture]

4. Selon le texte, comment pourra-t-on utiliser les résultats de cette enquête ?
   [Pour prendre des décisions, et pour soutenir les élèves, les enseignants et les écoles]

D2 : Stimulus enseignant en français au Mali en 2015

Sans les compétences de base, en lecture-écriture, les enfants ne pourront pas apprendre. La maîtrise de la lecture est le socle de tout apprentissage scolaire. La recherche a démontré que les compétences en lecture améliorent la capacité des élèves en compréhension. La compétence en lecture prépare aussi au développement des autres compétences dans la langue. Les éléments de la lecture comprennent la reconnaissance des lettres, la reconnaissance des graphèmes, le vocabulaire, la maitrise de la langue, et la capacité de compréhension.

Les résultats de cette enquête menée auprès des élèves de 2ème et 4ème années, nous permettront d'avoir une meilleure compréhension de la qualité de l'apprentissage en lecture. La Direction Nationale de la Pédagogie pourra utiliser les résultats de cette enquête pour prendre des décisions visant à soutenir les élèves, les enseignants, et les écoles afin d'améliorer les compétences des élèves de l'enseignement fondamental en lecture.

D3 : Évaluation des compétences des enseignants en bamanankan au Mali en 2015

Texte pour les enseignants – Mali

Version bamanankan

🗣 Walasa Jamana Kalanfɛɛrɛw Ɲinilijnɛmogoso bɛ se ka sɛgɛsɛgɛli kɛ, kalansow minnu ka kan ka dɛmɛ sɔrɔ, kan kalanli hukumu kɔnɔ, an b'a ɲini aw fɛ, ka masalabolo kalan bamanankan na, ani ka ɲininkali damadɔw jabi jɔnjɔn fo.

Instructions à l'évaluateur : *Donnez une copie du texte bamanankan à l'enseignant(e). Demandez à l'enseignant€ de lire le texte à haute voix. Pendant la lecture de l'enseignant(e), marquez les mots lus dans une manière incorrecte. Notez le temps qu'il faut à l'enseignant(e) de lire le texte en déclenchant le chrono dès que l'enseignant(e) commence à lire, et en l'arrêtant dès qu'il/elle finit. Si l'enseignant n'est pas capable de lire en bamanankan, cochez la boite suivante et remerciez l'enseignant(e).* *Après que l'enseignant(e) ait lu le texte, reprendrez le texte, et demandez à l'enseignant(e) de répondre aux questions qui suivent.*

☐ *ENSEIGNANT(E) SELECTIONE(E) NE PEUT PAS LIRE LE BAMANANKAN*

Karamɔgɔ ɲininkali
Ni denmisɛn min ma se kalanjɛ la, o ka dɔnniya sɔrɔli bɛ gɛlɛya. Kalanjɛ ye dɔnni sinsin bere ye. Ɲɛɲinini y'a sɛmɛntiya ko kalanjɛ dɔnni de bɛ denmisɛn ka famuyali nɔgɔya. O bɛ cogo min, denmisɛn ka dɔnniyasira tɔw sinsinnan ye kalanjɛ ye. Kalanjɛ kɔnɔ fɛnw ye siginidenw dɔnni, siginidenkuluw dɔnni, daɲɛw dɔnni ani kan yɛrɛ famuyali.
Kalanso 2 nan ni 4 nan kalandenw ka dɔnniya sɛgɛsɛgɛli jabiw b'a to famuyali jɔnjɔn bɛ sɔrɔ kalanjɛ kɛcogo ɲuman na. Jamana kalanfɛɛrɛw ɲɛɲinili ɲɛmɔgɔso bɛ na fɛɛrɛw tigɛ, walasa kalandenw, karamɔgɔw ani kalansow bɛ dɛmɛ sɔrɔ kalanjɛ sankɔrɔtali cogo la.

1- Masalabolo in kɔnɔ, kalanjɛ dɔnni bɛ mun nafa de lase kalandenw ma ?
   [La capacité en compréhension, les autres compétences dans la langue]

   kalanjɛ dɔnni de bɛ denmisɛn ka famuyali nɔgɔya

2- Ni sɛgɛsɛgɛli ɲɛsilen bɛ kalanso jumɛnw ma ?
   [2ème et 4ème années]

   Kalanso 2 nan ni 4 nan kalandenw

3- Masalabolo in kɔnɔ, famuyali jumɛn bɛ na sɔrɔ sɛgɛsɛgɛli in na ?
[La qualité de l'apprentissage en lecture]

Kalanjɛ kɛcogo ɲuman na

4- Masalabolo in kɔnɔ, mun bɛ na kɛ ni sɛgɛsɛgɛli in jabiw ye ?
[Pour prendre des décisions, et pour soutenir les élèves, les enseignants et les écoles]

Fɛɛrɛw tigɛ, walasa kalandenw, karamɔgɔw ani kalansow bɛ dɛmɛ sɔrɔ kalanjɛ sankɔrɔtali cogo la.

D4 : Stimulus enseignant en bamanankan au Mali en 2015

Karamɔgɔ ɲininkali

Ni denmisɛn min ma se kalanjɛ la, o ka dɔnniya sɔrɔli bɛ gɛlɛya. Kalanjɛ ye dɔnni sinsin bere ye. Ɲinini y'a sɛmɛntiya ko kalanjɛ dɔnni de bɛ denmisɛn ka famuyali nɔgɔya. O bɛ cogo min, denmisɛn ka dɔnniyasira tɔw sinsinnan ye kalanjɛ ye. Kalanjɛ kɔnɔ fɛnw ye siginidenw dɔnni, siginidenkuluw dɔnni, daɲɛw dɔnni ani kan yɛrɛ famuyali.

Kalanso 2 nan ni 4 nan kalandenw ka dɔnniya sɛgɛsɛgɛli jabiw b'a to famuyali jɔnjɔn bɛ sɔrɔ kalanjɛ kɛcogo ɲuman na. Jamana kalanfɛɛrɛw ɲɛɲinili ɲɛmɔgɔso bɛ na fɛɛrɛw tigɛ, walasa kalandenw, karamɔgɔw ani kalansow bɛ dɛmɛ sɔrɔ kalanjɛ sankɔrɔtali cogo la.

D5 : Observation en classe au Mali en 2015

Observation en classe de lecture

Collecte de données avant l'observation		
1.	***Nombre d'élèves présents lors de l'observation de la classe***	
	*La personne qui effectue l'évaluation compte le nombre **des filles** qui se trouvent dans la classe*	
	*La personne qui effectue l'évaluation compte le nombre **des garçons** qui se trouvent dans la classe*	
2.	***Nombre d'élèves inscrits dans la classe***	
	*Le nombre **des filles** inscrites dans la classe*	
	*Le nombre **des garçons** inscrits dans la classe*	
3.	***Quelle langue est censée être utilisée pendant cette leçon? (une seule réponse possible)***	
	Français	
	Bamanankan	

Observation dans la salle de classe *Heure de démarrage* ***[utilisez le système de 24 heures HH:M Heure de fin de l'observation [utiliser le système de 24 heures HH:MM] _____:_____***		3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
Contenu de la leçon (une seule réponse possible)											
Lecture des textes à haut voix (la classe entière)											
Lecture des textes à haut voix (individuelle)											
Lecture silencieuse des textes											
Reproduction du tableau (les lettres, mots, phrases)											
Production d'écrits											
Graphisme											
Compréhension à l'audition											
Temps de parole des élèves											
Grammaire											
Vocabulaire											
Autre											
Pourcentage des élèves qui suivent la leçon											
La plupart des élèves suivent la leçon (plus que 50%)											
La plupart des élèves ne suivent pas la leçon (moins que 50% suivent la leçon)											
Action de l'enseignant€ (une seule réponse possible)											
Parle/explique											
Écrit au tableau											
Montre un exemple aux élèves											
Fait répéter à la classe toute entière											
Fait répéter les élèves individuellement											
Pose des questions aux élèves											

Répond aux questions des élèves											
		3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
Aide les élèves											
Suit les élèves et fait les évaluations											
Autre (action lié à la leçon)											
L'action de l'enseignant(e) n'est pas lié à la leçon											
Langue utilisée au moment dans la classe (une seule réponse possible)											
Français											
Bamanankan											
Autre (langue nationale)											
Éléments utilisés au cours de la leçon (cochez tout ce qui s'applique)											
Manuel de l'enseignant											
Le tableau											
Manuel de l'élève de lecture/langue											
Cahier d'exercices de lecture/langue de l'élève											
Cahier											
Ardoise											
Cartes de l'alphabet											
Étiquettes											
Autre											

Questions à poser à la suite de l'observation

4.	***Est-ce que l'enseignant(e) explique clairement l'objectif de la leçon ? (Cochez tout ce qui s'applique)***	
	L'enseignant(e) n'a pas énoncé l'objectif de la leçon.	
	L'enseignant(e) a écrit l'objectif de la leçon au tableau.	
	L'enseignant(e) a énoncé l'objectif de la leçon.	
	L'enseignant(e) a expliqué l'objectif de la leçon.	
	L'enseignant(e) a discuté de l'objectif de la leçon avec les élèves.	
5.	***Est-ce que les élèves ont-ils posé des questions a l'enseignant(e) au cours de la leçon (par exemple, des questions de clarification, sur un autre sujet, etc.) ? (une seule réponse possible)***	
	Oui	
	Non	

Annexe E : Données des observations en classe

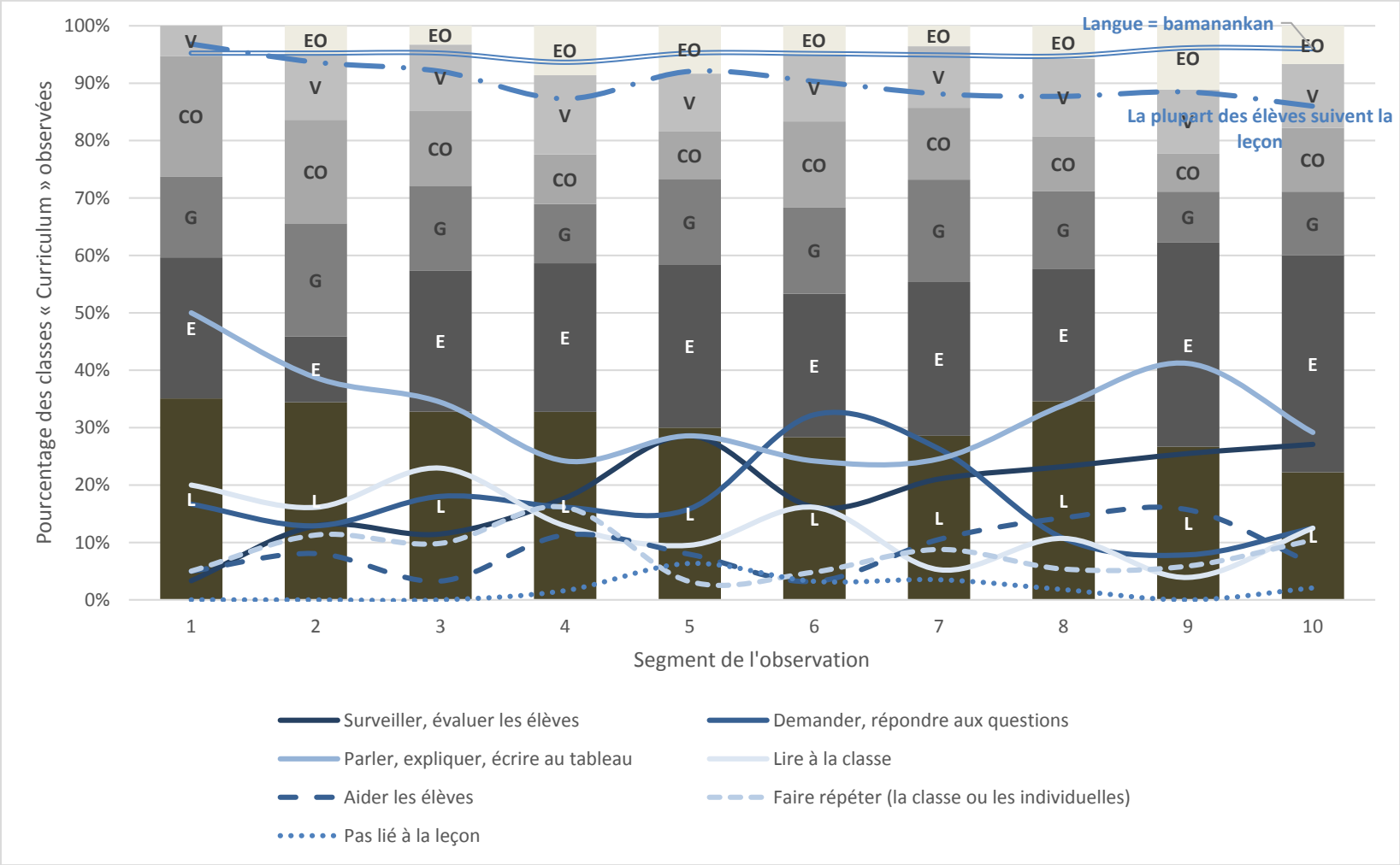
Comment lire les graphiques. Les trois graphiques suivants présentent la proportion de classes sélectionnées dans lesquelles les comportements des enseignants et des élèves ont été observés pour chaque segment d'observation et dans chaque type d'école. Les graphiques résument le contenu, des leçons observées, les actions des enseignants, l'attention des élèves et la langue d'enseignement dans toutes les classes observées, et au cours des dix segments d'observation. Les observations étaient effectuées toutes les trois minutes, de sorte que les graphiques montrent la progression de la leçon de lecture observée sur une durée approximative de 30 minutes. Les barres du graphique correspondent au contenu de la leçon observée (lecture, écriture, grammaire, compréhension orale, vocabulaire ou expression orale).[31] Les lignes sur la partie inférieure du graphique représentent les actions de l'enseignant (surveiller et assister ; poser et répondre à des questions ; parler, expliquer ou écrire sur le tableau ; lire à la classe ; aider des élèves ; diriger une lecture collective ; et comportement pas en lien avec la leçon).[32] Les lignes sur la partie supérieure du graphique représentent l'attention de l'élève et la langue d'enseignement. Par exemple, dans la Figure E-1, la ligne correspondant à la langue d'enseignement (ici, le bamanankan) affiche la proportion de classes observées dans lesquelles les enseignants utilisaient le bamanankan à chaque segment d'observation.[33] Durant la majorité des segments d'observation, 95 % des enseignants utilisaient le bamanankan. Ces graphiques forment ainsi le profil moyen d'une leçon de lecture « typique » dans les classes sélectionnées.

[31] Plusieurs catégories ont été rassemblées pour rendre le graphique plus lisible. La copie du tableau, la calligraphie et la production de textes écrits ont été combinés en « écriture ». La lecture individuelle à haute voix, la lecture en groupe à haute voix et la lecture silencieuse ont été combinées en « lecture ».

[32] Encore une fois, plusieurs catégories ont été rassemblées pour réduire le nombre de lignes sur le graphique. Poser et répondre à des questions sont deux actions qui ont été combinées, tout comme les lectures individuelles et en groupe. Parler et expliquer ont été combinés avec écrire sur le tableau et montrer un exemple.

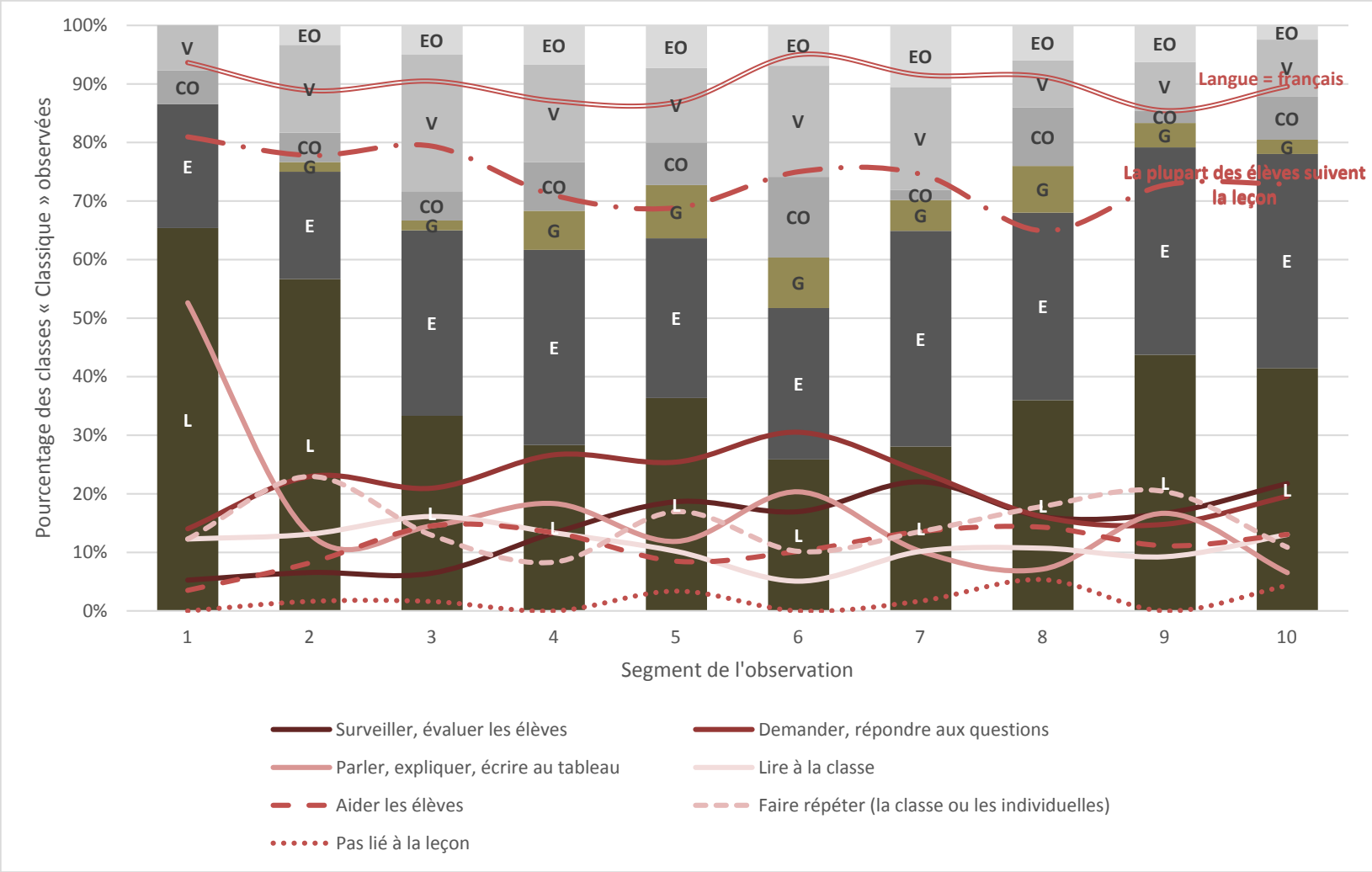
[33] Les segments d'observation correspondent à peu près aux minutes 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27 et 30 de l'observation. Ils ne correspondent pas tout à fait car chaque passateur a fait la première observation lorsqu'il ou elle était prêt et a entamé le protocole d'observation. Toutes les observations suivantes ont eu lieu précisément à trois minutes d'intervalle.

Figure E-1 : Résumé de l'observation en classe – écoles curriculums



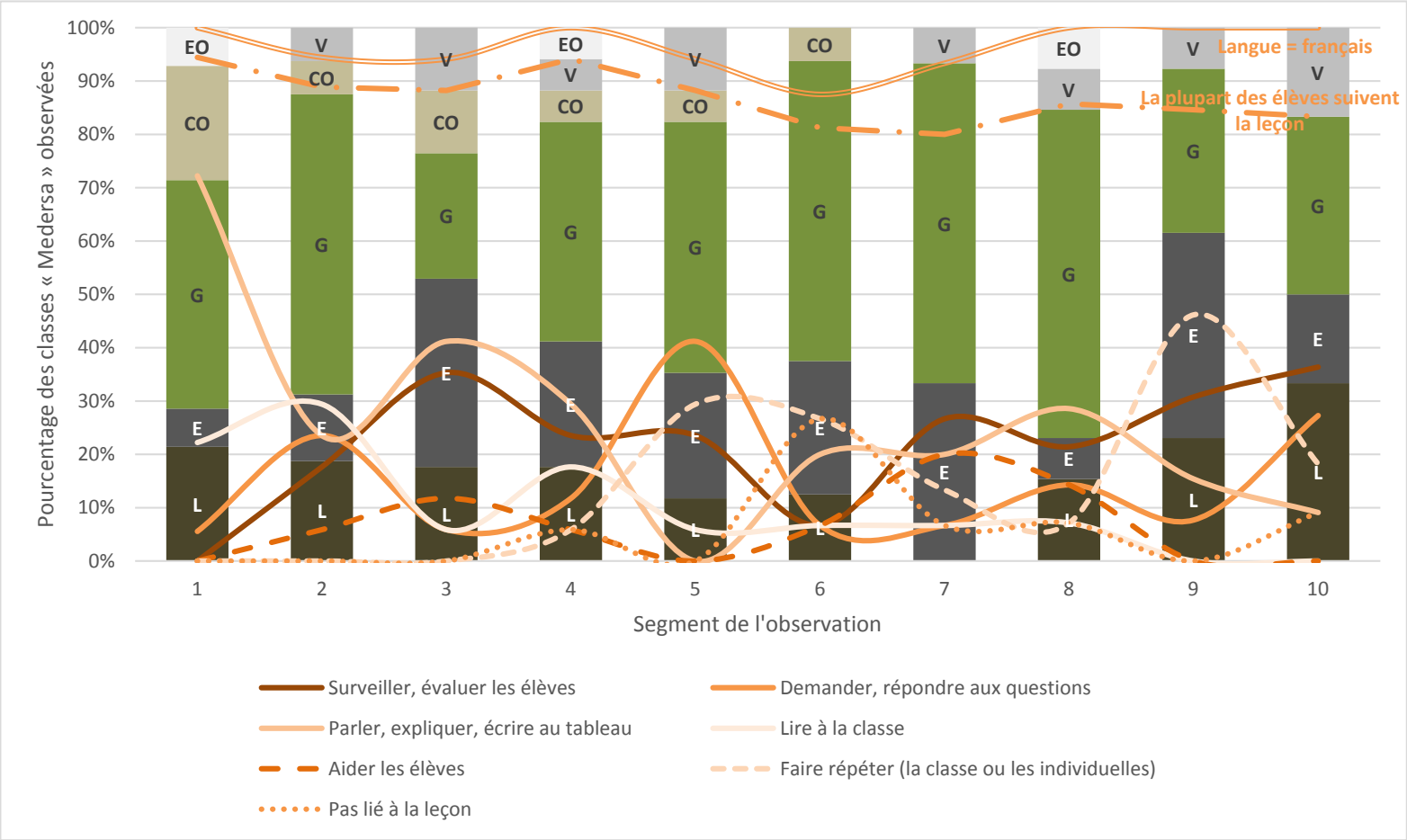
Remarque : L = Lecture; E = Écriture; G = Grammaire; CO = Compréhension orale; V = Vocabulaire; EO = Expression orale.

Figure E-2 : Résumé de l'observation en classe – écoles classiques



Remarque : L = Lecture; E = Écriture; G = Grammaire; CO = Compréhension orale; V = Vocabulaire; EO = Expression orale.

Figure E-3 : Résumé de l'observation en classe – écoles médersas



Remarque : L = Lecture; E = Écriture; G = Grammaire; CO = Compréhension orale; V = Vocabulaire; EO = Expression orale.

Annexe F : Organisations représentées aux ateliers de partage et de validation des résultats

ATELIER NATIONAL BAMAKO : Liste des participants :

N° d'Ordre	Nom et Prénom	Services/Structures (Division)	Fonction/Titre
1	Mohamed TRAORE	USAID	EDU/M&E
2	Kadiatou CISSE Abbassi	USAID	Project Manager
3	Rokia DANTE	USAID	Project Development
4	Korotoumou KONFE	USAID	USAID
5	Amadou TRAORE	USAID	USAID
6	Lauren MCBROOM	USAID	USAID
7	Aliou TALL	USAID	Project Directeur
8	Sandrine TEMBELY	FONGIN	FONGIN
9	Mamadou KEITA	IGEN/MEN	Inspecteur Général en chef
10	Abdoulaye KY	ACDI/CANADA	Conseiller Éducation
11	Fadima GOLOGO	UNESCO	Stagiaire
12	Pierre SAYE	UNESCO	Chargé de Programme
13	Dada BAGAYOKO	DNP	Agent
14	Sékouba DOUMBIA	DNP	Agent
15	Bonaventure MAIGA	DNP	Directeur
16	Kourakoro BAGAYOGO	DNP	Chef Division
17	Abdoul Aziz MAIGA	DNP	Agent
18	Fatou TRAORE	AE BKO RD	Directrice
19	Mohamed MAIGA	CNECE	Directeur
20	Adama TRAORE	CNECE	Chef Division

N° d'Ordre	Nom et Prénom	Services/Structures (Division)	Fonction/Titre
21	Seydou CAMARA	DNEN	Chef Section
22	Sékou DIABATE	IGEN	Inspecteur Général
23	Mamadi TRAORE	DNEN	Agent
24	Sah CISSE	RARE	Agent
25	Morfing CISSE	DNEF	Directeur
26	Goïta Salimata COULIBALY	DNEF	Agent
27	Jean Paul SANGARE	CEPROCIDE	Agent
28	Zeïnabou B DJITEYE	AE BKO RG	Directrice
29	Dado YEROU	DNP	Agent
30	Diassé TANGARA	UNICEF	Spécialiste Éducation
31	Massaman SINABA	OMAES	Chargé Programme
32	Salif A DEME	DNENF LN	Chef de bureau
33	Almoudou TOURE	DNEN	Directeur
34	Boniface DIARRA	AMALAN	Chercheur
35	Noumouza KONE	CPS	Évaluateur
36	Michel DIAWARA	CEPROCIDE	Directeur
37	Bacary THIERO	WORLD VISION	Chargé Éducation P/I
38	Ibrahima N'DIAYE	CEPROCIDE	Agent

ATELIER REGIONAL SIKASSO : Liste des participants :

N° d'Ordre	Nom et Prénom	Services/Structures (Division)	Fonction/Titre
1	Koké FANE	AE Sikasso	Chef Section Enseignement Fondamental
2	Bouya TRAORE	AE Sikasso	CSETP
3	Diakaridia TRAORE	CAMP TIEBA 1er Cycle	Directeur
4	Soumaïla B COULIBALY	AE Sikasso	Chef DCAF
5	Oumou OUATTARA	Médine A1er Cycle	Directeur
6	Maïmouna CISSE	Médine B 1er Cycle	Adjointe
7	Kadiatou BERTHE	Ouyerma I 1er Cycle	Adjointe
8	Karim DIALLO	CAP	CPG
9	Soukeyna KOUYATE	CAP Sikasso	CPA
10	Sourakata DJIM	CAP Sikasso	CP Math/Tech
11	Ousmane KANOUTE	AE Sikasso	Chef Section Formation
12	Kadiatou BALLO	CAP Sikasso	Enseignante
13	Soumaïla KEITA	SYNTES	Professeur
14	Seydou Z DIARRA	CRSC	Technicien Supérieur Élevage
15	Minkaïlou MAIGA	CAP Sikasso	Directeur Bougoula
16	Mamadou N DIALLO	AE Sikasso	DAE Adjoint
17	Youssouf DEMBELE	CRC/SNEC	Secrétaire Général
18	Baba COULIBALY	AE Sikasso	CSEC
19	Dramane DJIGUIBA	ONG GRAT Sikasso	Coordinateur régional
20	Fousséni DEMBELE	ONG GRADECOM	Directeur
21	Marcel DEMBELE	DAE Adjoint Koutiala	Enseignant
22	Almahmoud MAIGA	CAP Sikasso	DCAP Adjoint
23	Aissata COULIBALY	CAP Sikasso	Directrice

N° d'Ordre	Nom et Prénom	Services/Structures (Division)	Fonction/Titre
24	Ichaka KONATE	CAP Sikasso	Enseignant
25	Mahamadou SANGARE	AE Bougouni	C/S Formation
26	Mohamed TRAORE	USAID	M&E
27	Noumouza KONE	CEPROCIE	Consultant
28	Sékouba DOUMBIA	DNP	Agent
29	Michel DIAWARA	CEPROCIDE	Directeur

ATELIER REGIONAL SEGOU : Liste des participants :

N° d'Ordre	Nom et Prénom	Services/Structures (Division)	Fonction/Titre
1	Mohamed TRAORE	USAID	EDU/M&E
2	Mohamed M TOURE	AE San	Chef Section R et CU
3	Oumarou ANNE	AE Ségou	Agent
4	Salla SANGARE	Syndicat	Enseignant
5	Aminatou MAIGA	Aduco	TDC
6	Yacouba Badié COULIBALY	CR ONG Ségou	Représentant
7	Bréhima BERTHE	OMAES	Superviseur
8	Ibrahima TRAORE	AE Ségou	CRS
9	Fousseyni COUMARE	A H BOLY	Enseignant
10	Abdrahamane SANOGO	École Bagadadji Sud	Enseignant
11	Abdoulaye COULIBALY	AE Ségou	DEB
12	Moussa GUIROU	AE Ségou	CDPEC
13	Cheick Ahmadou DIARRA	CAP Ségou	DCAP Adjoint
14	Lévi SOGOBA	Right To Play	Assistant Projet
15	Mamadou SANTARA	AE Ségou	CFCM
16	Sidi KANTE	CAP Ségou	CPG
17	Mamadou SIDIBE	École THK B	Directeur
18	Mamadou A TOURE	AE Ségou	CDCRF
19	Anastasie TRAORE	École BB/D	Directrice
20	Sékou Youssouf DIARRA	CAP Macina	CP
21	Ibrahima DIABATE	IPRES – Ségou	Inspecteur SVT
22	Drissa Oumar SYLLA	AE Ségou	Chef Section Enseignement Fondamental
23	Sadio TRAORE	AE Ségou	CD/CAF

N° d'Ordre	Nom et Prénom	Services/Structures (Division)	Fonction/Titre
24	Aminata DOUKOURE	CAP Ségou	SCOFI
25	Dada BAGAYOGO	DNP	Agent
26	Noumouza KONE	CEPROCIDE	Consultant
27	Michel DIAWARA	CEPROCIDE	Directeur

ATELIER REGIONAL KOULIKORO : Liste des participants :

N° d'Ordre	Nom et Prénom	Services/Structures (Division)	Fonction/Titre
1	Mariam COULIBALY	CAP Kolokani	CP
2	Mariame BERTHE	CAP Koulikoro	Directrice
3	Habib KOUYATE	AE Koulikoro	CSF
4	Aboubacar FOFANA	CAP Koulikoro	Enseignante
5	Kadiatou CISSE Abbassi	USAID	Gestionnaire Projet
6	Alhousseini ALWATA	CAP Koulikoro	CP
7	Mamadou COULIBALY	EDC	Directrice
8	Yéhia G MAIGA	CAP Koulikoro	CP
9	Mamadou DEMBELE	Centre 1er Cycle A	Directeur
10	Abdoul Wahab BERTHE	AE Koulikor	CDCRF
11	Sidy DEMBELE	CAP Banamba	CP
12	Harouna TRAORE	CSEF AE Koulikoro	CSEF
13	Moussa A DIARRA	CRC SNEC	Secrétaire général
14	Abdoulaye A MAIGA	Centre 1er Cycle A	Enseignant
15	Cheick Sala TRAORE	Right To Play	Project Officer
16	Lassine CAMARA	CAP Koilikoro	CF
17	Mamadou SANOGO	CDEB CAP Koulikoro	CDEB
18	Moumouni SAMAKE	AE Koulikoro	CFC
19	Moussa DIARRA	AE Koulikoro	CFI
20	Lassine MARIKO	APE Koulikoro	Partenariat
21	Amadou Mmalick GAYE	ONG ASMADEVI	Agent
22	Ali Samba DIALLO	AE Koulikoro	Partenariat
23	Issa CAMARA	Centre 1er Cycle C	Enseignant

N° d'Ordre	Nom et Prénom	Services/Structures (Division)	Fonction/Titre
24	Kémita DEMBELE	Plateau C	Enseignante
25	Souaïbou GUINDO	CAP Koulikoro	CP
26	Kourakoro BAGAYOKO	DNP	Agent
27	Noumouza KONE	CEPROCIDE	Consultant
28	Michel DIAWARA	CEPROCIDE	Directeur