



USAID
AVY AMIN'NY
VAHOAKA AMERIKANA

Programme d'Education de USAID/Madagascar “Mahay Mamaky Teny!”

Rapport final

(Janvier-Juillet 2018)

Ce document a été produit pour examen par l'Agence des États-Unis pour le développement international à Madagascar (USAID / Madagascar).

DISCLAIMER

Les opinions exprimées par l'auteur dans ce rapport ne reflètent pas nécessairement les vues de l'Agence internationale des États-Unis de développement ou du gouvernement des États-Unis.

Table des matières

Remerciements.....	3
Abréviations.....	4
1.0 Sommaire Exécutif	5
2.0 programme le MMT — son historique, ses activités, les leçons apprises et l’avenir.....	7
2.1 L’historique du programme MMT	7
2.2 L’élaboration des activités/outils clef, le processus, leçons apprises et recommandations spécifique	11
2.2.1. <i>Processus de collaboration avec le MEN</i>	11
2.2.2. <i>L’établissement des standards et des seuils de performance</i>	12
2.2.4. <i>Le programme d’enseignement-apprentissage en lecture-écriture du T1 et de développement de matériels</i>	17
2.2.5. <i>Le logiciel SynPhonics adapté au Malagasy Officiel</i>	21
2.2.6. <i>Le logiciel Bloom</i>	23
2.2.7. <i>La définition d’une formation et enseignant modèle de coaching</i>	25
2.2.8. <i>Formative évaluation / L’approche collaboration, d’apprentissage et d’adaptation (CLA)</i>	27
2.2.9. <i>Conférence de “leçons apprises” et journée de partage</i>	29
2.2.10. <i>La recherche sur les variantes dialectales</i>	29
2.2.11. <i>Stratégies de sensibilisation des parents</i>	32
3.0. Leçons apprises générales — pourquoi le projet MMT a-t-il bien marché ?	34
Annexe A. Les seuils de performance en lecture (Malagasy), T1 à T3 par compétence	35
Annexe B. Prochaines étapes pour la mise en œuvre des seuils de performance de la lecture au sous cycle I, Malagasy.....	40
Annexe C. Rapport de l’évaluation de base EGRA produit par le MEN.....	42
Annexe D. Rôles et normes pour le leadership scolaire.....	55
Annexe E. Processus de collecte des corpus de texte pour les variantes dialectales.....	63
Annexe F. Fiche utilisée lors de l’atelier de revue des résultats des recherches dialectales....	72
Annexe G. Atelier d’adaptation de l’EGRA en Malagasy pour le T1	77

Remerciements

Le succès du Mahay Mamaky Teny (MMT) a été possible grâce à la collaboration de ses partenaires. FHI 360 aimerait remercier :

- le staff et le personnel techniciens de la DCI, la DEF, la DEIPEF, la DPE, la DERP, la DEPA, la DGEFA, et l'INFP pour leur véritable partenariat et leur travail sur ce programme,
- USAID pour le financement de ce programme et pour leur soutien,
- SIL-LEAD and Education Network pour leur précieuse contribution technique en tant que partenaires,
- les Chefs ZAPs, directeurs d'écoles et enseignants des écoles pilotes de Analamanga et de Boeny pour leur dévouement et leur engagement lors du pilotage du programme de Lecture du TI,
- les stagiaires de l'École Normale Supérieure et notre personnel pour leur grand travail et,
- nos partenaires de l'éducation à Madagascar — la Banque mondiale, UNICEF, JICA, OIF-ELAN, MAPEF et PASSOBA pour leur soutien et leur collaboration continue.

Abréviations

AFD	Agence Française du Développement
CISCO	Circonscription Scolaire
CLA	Approche de collaboration, d'apprentissage et adaptation
DCI	Direction des Curriculums et des Intrants
DEF	Division de l'Éducation Fondamentale
DEIPEF	Direction de l'Encadrement de l'Inspection Pédagogique de l'Enseignement Fondamental
DERP	Direction des Études et des Recherches Pédagogiques
DGEFA	Direction générale de l'Enseignement fondamental et de l'Alphabétisation
DGESFM	Directeur Général de l'Enseignement Secondaire et de la Formation de Masse
DPE	Direction de la Planification de l'Éducation
DREN	Direction Régionale de l'Éducation Nationale
ENS	École Normale Supérieure
EGRA	Early Grade Reading Assessment
FHI 360	Family Health International
JICA	Japan International Cooperation Agency
INFP	Institut Nationale de la Formation Pédagogique
MEN	Ministère de L'Éducation National
MLE	Méthode Active de Lecture et Écriture
MMT	Mahay Mamaky Teny
OIF—ELAN	Organisation internationale de la Francophonie—École et langues nationales
PAEB	Projet d'Appui à l'Éducation de Base (Projet de la Banque Mondiale)
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PASSOBA	European Union Support Programme to Basic Social Services
PSE	Plan Sectoriel de L'Éducation
UNICEF	United Nations Children's Fund
USAID	United States Agency for International Development
ZAP	Zones Administrative et Pédagogique

I.0 Sommaire Exécutif

Dans le cadre du Plan Sectoriel de l'Education (PSE) 2018-2022, « Le premier sous-cycle, axé sur les apprentissages de base, a pour but d'apprendre à l'apprenant à lire et écrire ... en utilisant comme langue d'enseignement le malagasy...En vue d'atteindre ce profil, une méthode d'enseignement/apprentissage de ces 3 disciplines sera à développer et à faire maîtriser par les enseignants. » (p. 106) L'objectif du projet Mahay Mamaky Teny (MMT) est rentré dans ce cadre et s'est focalisé à appuyer le PSE pour la lecture-écriture en Malagasy pour le sous-cycle I ainsi que la formation des enseignants et des encadreurs relative à la lecture-écriture et de la sensibilisation des parents à ce sujet. Pour le faire, MMT à accompagner le MEN en leur offrant des outils et de l'expertise afin qu'ils puissent prendre une décision sur l'approche à adopter pour ces différents points. Un ensemble d'activité ont été mené en étroite collaboration avec le MEN notamment :

Impact : Amélioration de résultats d'apprentissage pour les apprenants

Résultat : Meilleure instruction de salle de classe-niveau lecture

Résultat intermédiaire 1

Résultat intermédiaire 2

Accompagner le MEN dans un processus de développement, pilotage, évaluation et finalisation d'un programme de lecture-écriture en Malagasy

RESSORTIS Le MEN peut:

- Utiliser le logiciel SynPhonics pour générer des progressions de productivité, les transformer en progression contenu-matières et des compétences visées;
- Etablir des critères de texte gradué;
- Utiliser les logiciels SynPhonics et Bloom software pour produire des textes décodables et gradués.
- Produire des documents d'enseignement-apprentissage pour la lecture-écriture de qualité (guides de l'enseignant, cahier de l'apprenants) basés sur les éléments ci-dessus;
- Utiliser les données pour établir et valider des standards et seuils de performance en lecture ;
- Utiliser les sous-tests EGRA pour mesurer et rapporter sur le progrès des apprenants selon les seuils de performance ;
- Concevoir des formations qui peuvent être mises à l'échelle;
- Développer des formations pour les encadreurs et enseignants en se référant aux pratiques recommandées pour l'enseignement-apprentissage efficace de la lecture-écriture.

Offrir des outils au MEN pour rendre le processus de développement efficace et pour assurer la qualité de rendements

RESSORTIS Le MEN a:

- Adaptation du logiciel SynPhonics pour le Malagasy Officiel et le Sakalava et Tsimihety
- Adaptation du logiciel Bloom aux critères de textes gradué identifié par le MEN;
- Critères de texte gradué pour les classes T1 au T3;
- Progressions contenus-matières pour la lecture-écriture au T1 au T3 ;
- Guides de l'enseignant T1 (165 jours de leçons) et cahier de l'apprenant T1 pour la lecture-écriture en Malagasy piloté et finalisé ;
- Standards et seuils de performance en lecture pour le T1 au T3;
- Outils EGRA adaptés au T1 et aux seuils de performance en lecture afin de mesurer et évaluer le progrès des apprenants ;
- Données de recherches, résultats de réflexions et recommandations pour la prise de décision relative à l'enseignement-apprentissage, la formation, l'encadrement, la sensibilisation des parents et la définition de la politique linguistique.
- Feuille de route pour la suite des activités liées à l'enseignement-apprentissage, la formation, l'encadrement, la sensibilisation des parents et la définition de la politique linguistique éducative.

Ce rapport raconte l'histoire du programme MMT. Il décrit le processus étape par étape entrepris pour accompagner le MEN dans leurs activités, comment les activités ont évolué au fil du temps, ce qui a fonctionné, pourquoi ça a fonctionné et les recommandations visant à promouvoir la durabilité et la conception future pour des programmes similaires.

2.0 programme le MMT — son historique, ses activités, les leçons apprises et l’avenir

Débutant en janvier 2018, le programme de Mahay Mamaky Teny (MMT) a été conçu pour fournir sept mois d’assistance technique au Ministère de l’Education National (MEN) pour leur fournir des outils et de l’expertise afin qu’ils puissent décider quelle méthode de lecture à continuer et reprendre à Madagascar. Cet objectif s’alignait avec le lancement du Plan Sectoriel de l’Education (PSE) 2018-2022 qui inclut la définition d’une approche de lecture-écriture en Malagasy pour le sous-cycle I (T1 au T3). Ce rapport raconte l’histoire du programme MMT. Il décrit le processus étape par étape entrepris pour accompagner le MEN dans leurs activités, comment les activités ont évolué au fil du temps, ce qui a fonctionné, pourquoi ça a fonctionné et les recommandations visant à promouvoir la durabilité et la conception future pour des programmes similaires. Cette première section donne un aperçu du processus et intègrera des références pour des sections détaillant les activités clef. Cette structure a été entreprise afin que le lecteur puisse voir comment les activités du programme étaient connectées tout en donnant suffisamment de détails pour des activités similaires à répliquer à Madagascar ou dans des contextes similaires.

2.1 L’historique du programme MMT

Dès la première semaine de janvier, personnel de MMT a commencé à rencontrer des directeurs des directions du MEN et les acteurs en éducation (Partenaires Techniques et Financiers) pour présenter les objectifs du programme et de s’assurer comment bien s’aligner avec les objectifs alignement du PSE. Ces réunions ont permis aussi d’entamer le **processus de collaboration avec le MEN** (voir 2.2.1) qui a démarré avec la validation du plan de travail, le partage des termes de références des techniciens du MEN de différentes directions avec qui MMT travaillera et de répondre à leurs questions et à leurs préoccupations. Lors de ces réunions, il a été communiqué que les autres initiatives agissantes dans la lecture existaient mais que le MEN n’avait pas encore identifié l’approche qu’il voulait mettre à l’échelle. Une réunion a été organisée par le directeur de la Direction des programmes et des Intrants (DCI) avec tous les partenaires actifs dans la lecture comme la JICA, OIF-ELAN, l’UNICEF et la Banque Mondiale pour demander que tous les programmes de s’engager dans l’expérimentation de leur démarche afin que le MEN puisse avoir les données nécessaires pour prendre une décision instruite sur l’approche à reprendre à l’échelle. Comme la conception de MMT tournait autour d’une approche de collaboration,



*Des apprenants du T1 dans une école pilote MMT s’entraînent à lire dans leur cahier.
Photo crédit: A.G. Klei*

d'apprentissage et adaptation (CLA)¹, cela correspondait idéalement. Pour commencer l'expérimentation, MMT a proposé un **atelier d'établissement des standards et des seuils de performance** (voir 2.2.2) afin que tous les programmes expérimentaux puissent démarrer d'une base commune afin de pouvoir comparer les résultats. Cela a été convenu et fin février, un atelier de quatre jours a été organisé avec les MEN centrale et un large éventail de parties prenantes, y compris les partenaires de l'éducation, des linguistes, des enseignants du T1 au T3 et des directeurs d'écoles pour examiner les données existantes sur la lecture et pour proposer des standards, des seuils et des critères de texte gradué pour le T1 au T3 en Malagasy officiel. Les résultats de cet atelier ont servi comme base pour le développement de plusieurs outils clés à savoir adaptation de l'outil d'évaluation en lecture (EGRA) au T1, la définition de la progression contenus-matières pour le programme de lecture-écriture du T1 au T3 et l'adaptation du logiciel Bloom². L'élaboration des outils a commencé au cours de l'atelier et a poursuivi immédiatement après.

L' **adaptation d'EGRA**³ (voir 2.2.3) a été réalisée grâce à un atelier de quatre jours avec les techniciens du MEN (DPE, DTIC) et de la Banque Mondiale. Les documents de base pour le **programme de lecture-écriture du T1** (voir 2.2.4) — progression contenus-matières, le concept à expérimenter et les modèles de leçons types — ont été élaborées au cours d'un atelier de production de huit jours avec un groupe de rédacteurs qui ont été formés à l'utilisation de la progression de productivité fournis par le **logiciel SynPhonics**⁴ **adaptée aux Malagasy officiel** (voir 2.2.5). Ce logiciel a été adapté avant l'atelier des standards et des seuils afin que les activités puissent commencer dès que des standards et des seuils ont été définis. Suite à cet atelier, l'équipe de rédacteurs, composé de techniciens du MEN de plusieurs directions (DCI, DEF, DGEFA et INFP) et stagiaires de l'école normale (ENS) ont été formés à l'utilisation du logiciel SynPhonics adaptée aux officielle Malagasy et **Logiciel Bloom** (voir 2.2.6) adaptés aux critères de texte gradué définis par le MEN. Ces deux logiciels sont des outils instrumentaux dans le développement des textes décodables⁵ et gradués⁶ pour le programme pilote de lecture-écriture du T1.

1 L'approche de collaboration, d'apprentissage et d'adaptation (CLA) englobe une évaluation continue visant à apprendre et à adapter un programme afin de mieux répondre aux besoins et aux réalités du contexte et des bénéficiaires. Pour plus d'informations, voir la boîte à outils USAA CLA : <https://usaidlearninglab.org/node/14633>

² Bloom est un logiciel ordinateur qui facilite les travaux de conception de texte gradué pour les enfants. Le programme peut être adapté pour s'aligner avec les critères de texte, des illustrations et des conseils aux rédacteurs des textes.

³ L'évaluation Early Grade Reading Assessment (EGRA) est une évaluation visant à évaluer les compétences des apprenants dans les compétences clés de la lecture. Une suite de sous-tâches permettant d'évaluer ces compétences est disponible pour adapter l'évaluation.

⁴ SynPhonics est un logiciel informatique qui utilise une recherche intelligente de listes de mots dans toutes les langues pour aider les rédacteurs de programmes ou les enseignants à trouver des mots à présenter aux apprenants

⁵ Les textes décodables sont des textes simples conçus pour aider les apprenants à s'entraîner à lire des correspondances lettre-son spécifiques. Pour les langues transparentes comme le Malagasy, les textes ne contiennent que les lettres que les apprenants ont déjà apprises afin qu'ils puissent s'exercer à appliquer leurs compétences de décodage aux sons de lettre qu'ils ont déjà appris.

⁶ Les textes gradués sont écrits selon des critères spécifiques déterminés par une rubrique. Au fur et à mesure que les niveaux de texte augmentent, la difficulté du texte augmente également en termes de longueur de

En mars, équipé de ces outils et de ces connaissances, les différentes équipes ont commencé leurs activités :

- Équipe d'évaluation : la sélection des écoles pilotes et contrôles dans deux régions de Madagascar et la formation des agents enquêteurs sur l'administration de EGRA
- Équipe de développement de matériaux : le pré-test des leçons types et l'élaboration d'une première tranche de texte décodable pour les apprenants et les leçons de lecture-écriture à piloter.
- Équipe de développement de formation : la **définition d'un modèle de formation et d'encadrement aux enseignants** (voir 2.2.7), le développement de modules de formation des enseignants basés sur les leçons types et l'élaboration de modules sur les stratégies efficaces d'encadrement pédagogique, le leadership à l'école et la **sensibilisation des parents** (voir 2.2.8).

Alors que les équipes ont travaillé sur ces premières activités, le MEN a demandé un financement de la Banque mondiale pour étendre le nombre d'écoles pilotes à 60 écoles au lieu des huit écoles que MMT avait prévu pour le pilotage. Cela a été demandé afin que les résultats du projet pilote soient plus généralisables. Comme les objectifs du MMT s'alignaient avec le projet d'appui de la Banque mondiale, les fonds ont été accordés au MEN pour 52 écoles pilotes supplémentaires et 52 écoles de contrôles supplémentaires. Cette décision a été un moment décisif pour le succès et la pérennisation des apports de MMT comme il était axé sur le MEN et ainsi ajouté crédibilité du programme.

A la fin du mois de mars, une première série de 35 leçons (guide de l'enseignant et textes pour le cahier de l'apprenant du T1) étaient prêtes pour distribution. Début avril, l'évaluation de basée EGRA a été administré dans 120 écoles (pilote et contrôle) par l'équipe d'enquêteurs. Immédiatement après, une formation de trois jours pour les enseignants et une de deux jours pour les encadreurs ont été menées pour initier les enseignants, directeurs d'école et Chefs ZAP à l'approche à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, aux nouveaux matériels pédagogiques, au modèle d'encadrement et aux stratégies de sensibilisation des parents. Après cette formation, le pilote de lecture-écriture du lecture pilote a commencé la mise en œuvre dans les 60 écoles pilotes⁷.

En attendant, l'équipe de développement des matériels a continué de travailler pour développer la deuxième tranche de leçons et textes de l'apprenant. Simultanément, l'équipe d'évaluation a tourné leur attention vers **évaluation formative / approche de collaboration, d'apprentissage et adaptation (CLA)** (voir 2.2.9). Pour ce faire, un ensemble d'outils électroniques et papiers ont été mis au point et l'équipe d'évaluation a été formé sur l'administration des outils. Par la suite et trois semaines après la première formation, ils ont visité chaque école pilote pour atteindre les trois objectifs principaux de l'évaluation formative :

phrase, de longueur des mots, de nombre de mots, de nombre de mots uniques, de complexité du vocabulaire et de la structure du texte. A Madagascar, un apprenant à la fin du T1 devrait pouvoir lire un texte de niveau 4 (33 mots, 20 mots uniques, maximum de 6 phrases).

⁷ A cause de financement retardé, les 52 écoles soutenues par la Banque Mondiale et appuyées par le MEN ont démarré la formation des enseignants et encadreurs 3 semaines après la formation des écoles MMT. Cela n'a pas semblé avoir impacte négatif sur les résultats du pilotage.

1. Évaluer la mise en œuvre du programme pilote (fidélité de mise en œuvre)
2. Identifier des améliorations à apporter à la formation, aux matériels et à la stratégie de sensibilisation communautaire (à travers des questionnaires et des focus groupes)
3. Offrir du soutien et répondre aux questions sur les activités à la fin de chaque visite.

Les données de cette première descente ont été rapidement analysées avec l'équipe d'évaluation du MEN et partagées avec les équipes de formation et de développement de matériels afin qu'ils puissent ajuster convenablement la prochaine tranche de leçons et de formations.

En fin mai, la dernière tranche de 55 leçons et textes de l'apprenant à piloter au T1 étaient prêts pour la distribution. Une seconde formation de trois jours pour les enseignants et deux jours pour les encadreurs ont été menées pour renforcer les concepts que les enseignants, directeurs d'école et Chefs ZAP avaient des difficultés à appliquer (selon les données de l'évaluation formative collectées) et à les initier à la nouvelle tranche de matériels d'enseignement-apprentissage de lecture pour le T1. En fin juin, trois semaines après cette deuxième formation, une deuxième descente pour l'évaluation formative a été effectuée. Ces données étaient essentielles afin que l'équipe de développement des matériels puissent finaliser l'élaboration d'un programme complet et compiler toutes les 165 leçons et textes des apprenants et pour que l'équipe de formation améliore et finalise leurs modules de formation à présenter aux directeurs du MEN.

Lorsque l'équipe de développement de matériels finalisait le programme de T1, un sous-ensemble de cette équipe s'est penché sur le développement des progressions contenus-matières pour la lecture-écriture au T2 et T3 conçues pour donner une suite logique du programme de T1. Cette équipe a également développé un document ressources pour le MEN avec des activités types pour s'assurer que le MEN ait tous les outils nécessaires pour commencer le développement d'un programme de lecture-écriture pour le T2 et T3. Au début de juillet et parallèlement à la finalisation des matériels, l'équipe d'administration EGRA effectuée l'évaluation finale. L'analyse d'impact⁸ comparant les scores EGRA de base et finale entre les écoles pilotes et les écoles de contrôle a montré que le programme de lecture-écriture MMT avait un impact positif sur la performance des apprenants du T1 en lecture. Suite à cela, les données préliminaires ont été analysées à temps pour présentation à **l'atelier de leçons apprises** du 23 juillet (voir 2.2.10).



Un enseignant du T1 à Analamanga circule pour suivre le progrès de ses apprenants en lecture. Photo crédit: A.G. Klei

Après l'atelier de leçons apprises, une série de présentations et réunions ont eu lieu avec le staffs et directeurs du MEN, avec l'USAID et les partenaires d'éducation afin de partager les résultats du pilotage, tous les outils et ressources élaborées pendant la durée du programme,

8 Les résultats complets de l'évaluation d'impact EGRA sont présentés dans un rapport séparé.

et les recommandations pour une utilisation efficace des outils dans le cadre de la mise en œuvre du PSE.

Une activité parallèle en cours pris en charge par MMT visait à soutenir le MEN dans la définition d'une politique linguistique éducative par le biais de **recherches sur les variantes dialectales** (voir 2.2.11). Plus précisément, MMT a été chargé d'élaborer une **progression de productivité pour TI à l'aide de SynPhonics pour deux variantes dialectales du Malagasy**. Ces progressions étaient destinées à stimuler des discussions et réflexions sur les différences phonologiques entre les dialectes et Malagasy officiel. Cette activité a été retardée dans son démarrage car la question de variantes dialectales dans l'éducation entreprend depuis longtemps des débats. En poursuivant les conversations à ce sujet avec les décideurs du MEN autour de cette recherche, il a été convenu qu'elle pourrait aller de l'avant en vue d'informer le MEN dans leur prise de décision sur la définition de la politique linguistique éducative. La décision d'autoriser la recherche a été prise en mai. En juin, MMT a travaillé avec les linguistes et de sociolinguistes pour sélectionner les variantes dialectales à analyser. En fin juin et début juillet, les corpus de texte pour alimenter SynPhonics dans ces deux variantes dialectales ont été recueillis par le biais de différentes stratégies, y compris les ateliers de génération sémantique, un recueil d'histoire et de contes locaux et par la traduction du manuel Garabola de TI en variantes dialectales. Les SynPhonics logiciel a ensuite été adaptée aux deux dialectes choisis analyser (Sakalava et Tsimihety) et des progressions de productivité de TI ont été produites. Dans la troisième semaine de juillet, un atelier a été organisé avec des représentants du MEN, des linguistes et des partenaires afin de discuter des différences et ressemblances entre Malagasy officiel et les deux variantes dialectales et d'examiner les implications de ces résultats pour l'apprentissage de la lecture (surtout au TI) et les recommandations associées aux décideurs du MEN.

2.2 L'élaboration des activités/outils clef, le processus, leçons apprises et recommandations spécifique

2.2.1. Processus de collaboration avec le MEN

Le succès du programme MMT était en grande partie dû à la nature collaborative du programme. Outre le Team Leader, deux spécialistes de l'éducation, le directeur administratif et financier et cinq stagiaires de L'École Normale Supérieure (ENS), le travail a été effectué par les techniciens MEN venant de 11 sur 23 départements. Une série de stratégies ont été entreprises pour collaborer avec les MEN dès le début du programme. Celles-ci incluent :



Présentation finale au staff du MEN sur les leçons apprises, résultats du pilote MMT et recommandation pour la suite.

Photo crédit: Nathalie Louge

- Le partage et la validation du plan de travail du programme MMT et l'alignement de ce plan avec le calendrier pour le début de la mise en œuvre du Plan Sectoriel de l'Education;
- L'élaboration des termes de référence spécifiques pour les techniciens du MEN qui travaillerait avec MMT;
- L'organisation des réunions régulières avec les dirigeants du MEN, en particulier ceux qui étaient responsables de la mise en œuvre du Plan Sectoriel de l'Education;
- L'invitation du staff du MEN à de brèves démonstrations sur de nouveaux outils (tels que SynPhonics et Bloom) et de courtes présentations sur les processus entrepris par le programme (résultats d'évaluation formative, mises à jour sur le développement de matériel)
- Contacter le staff du MEN lorsque des problèmes ou des problèmes surviennent pour demander conseil sur la voie à suivre;
- La coordination avec d'autres partenaires de l'éducation et la communication de cette coordination au leadership du MEN;
- La rédaction et le partage de brefs rapports mensuels avec le staff du MEN sur les activités du programme et les activités prévues pour les mois à venir
- La conception et la signature des lettres de demande ou d'autorisation venant des dirigeants du MEN pour partager dans les DREN, ZAP et écoles pilotes et de contrôles;
- Avoir un bureau dans les locaux du ministère de l'éducation (à la DCI) ;
- Travailler en étroite collaboration avec les techniciens du MEN sur toutes les activités, allant de la planification pour le développement de l'outil/adaptation, collecte de données, à la formation et la réflexion sur les leçons apprises ; et
- le maintien de l'attitude que le programme avait pour but d'accompagner le MEN pour piloter leur vision afin qu'ils puissent utiliser les données pour prendre leurs propres décisions pour la suite.

Ces stratégies ont contribué à maintenir une relation de travail ouverte et collaborative avec le MEN, qui à son tour, MMT a fait sentir comme un programme appartenant à du MEN.

2.2.2. L'établissement des standards et des seuils de performance

Les pratiques d'enseignement efficaces en lecture-écriture ont plus de chance d'être maintenues au fil du temps si elles sont ancrées dans une vision communément partagée de ce qu'on entend par ces pratiques efficaces. Ces pratiques peuvent être articulées sous la forme de standards et de seuil de performance. **Les standards** sont des descriptions

observables et mesurables de ce qu'un apprenant doit être capable de le faire pour chaque composante ou compétence à chaque niveau scolaire. Les standards communiquent à toutes les parties prenantes — parents, apprenants, enseignants, directeurs d'école — des attentes du ministère relatives au rendement des apprenants et l'enseignement qui est nécessaire pour soutenir cette performance. Les standards, dès leur établissement, deviennent la base de ce que les enseignants enseignent, les façons dont les enseignants sont formés et quelles évaluations sont administrés aux apprenants (voir Figure 1).

Pour être opérationnel, les standards doivent être accompagnés par des **seuils** ou des mesures spécifiques du niveau attendu de performance spécifique qui peut être utilisé pour prédire la réussite pour chaque niveau scolaire. Par exemple, un seuil pourrait indiquer que les apprenants soient capables de lire un texte d'un certain niveau une vitesse de 60 mots par minute et avec une précision de 85 %. Les standards et les seuils qui l'accompagnent, une fois validés, fournissent aux intervenants à tous les niveaux du système une description claire et spécifiques et des tâches de lecteur et écriture que tous les apprenants devraient pouvoir faire à des moments spécifiques tout au long de leur continuum d'apprentissage. Ils peuvent aussi donner des points de référence communs pour mesurer l'étendue à laquelle les apprenants atteignent les niveaux attendus.

Dans le contexte du MMT, ces standards et seuils ont servi de base pour le développement des outils liés au développement de matériels pédagogique, de formation des enseignants et de l'évaluation. Par conséquent, ils devaient être établis avant que les activités de développement puissent commencer.

En fin février, MMT en partenariat avec la Banque mondiale à mener un atelier de quatre jours avec un éventail de participants : décideurs du MEN, partenaires (ELAN-OIF, JICA, UNICEF), directeurs d'école et enseignants du T1 au T3. Cet atelier interactif a conduit les participants à analyser des données de performance existants des apprenants en lecture en Malagasy officiel (2015 EGRA, évaluations du ministère, PASEC) pour définir des seuils préliminaires pour chaque compétence de lecture, y compris les niveaux de texte et la définition des critères des textes pour chaque niveau scolaire du T1, T2, T3. Le dernier jour de l'atelier, les décideurs ont validés les seuils et établi une feuille de route pour la mise en œuvre de ces standards et seuils de performance (Voir l'annexe A). Ces seuils ont été utilisés pour élaborer la progression de T1, T2 et T3 pour la lecture en Malagasy officiel, pour adapter l'EGRA au T1 et pour identifier les pratiques pédagogiques efficace de l'enseignant pour orienter l'élaboration de modules de formation des enseignants et des encadreurs.

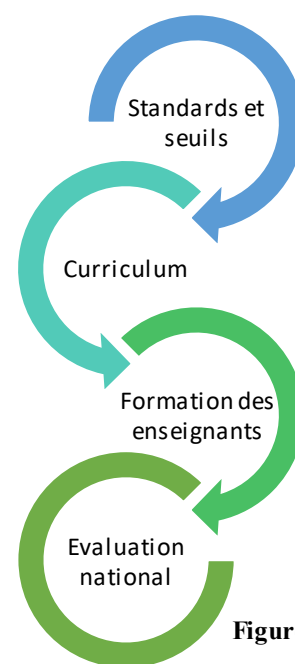


Figure 1

Leçons apprises: Cette activité a réussi parce que MMT a mené cette activité en partenariat avec d'autres intervenants. Le partage des rapports provenant d'autres pays a également permis au MEN de voir comment la mise en place d'une vision commune pourrait se traduire dans l'établissement d'un programme plus cohérent touchant l'évaluation, le développement curriculaire et la formation. Enfin, la validation des termes de références et les réunions de planification pour cette activité avec les décideurs du ministère étaient essentielles pour que tous soient en accord et participe à cette importante activité.

L'avenir: À la fin de l'atelier, une feuille de route a été rédigé avec les participants afin de déterminer les prochaines étapes. Cette feuille de route se trouvent dans l'annexe B.

2.2.3. L'analyse, l'administration et l'adaptation de l'outil EGRA

L'adaptation et l'administration de l'outil d'évaluation de lecture (EGRA) de T1 en Malagasy a été réalisée pour lier l'outil d'évaluation aux standards et seuils de performance et afin d'avoir un outil pour évaluer l'impact du programme pilote du T1. Pour adapter l'EGRA, un atelier de quatre jours était dirigé par MMT avec les techniciens du MEN pour examiner l'EGRA existant adapté et administré pour le T2 en 2015 côte à côte avec les standards et seuils validés pour identifier les sous-tests à inclure, à adapter, ou à ajouter. A partir de cette revue, les sous-tests suivants ont été adaptés :

- Identification de graphème (son de la lettre)
- Lecture des syllabes
- Lecture des mots familiers
- Lecture d'un texte orale, deux passages :
 - o Un texte à lire en une minute
 - o Un texte à lire en 2 minutes. Le deuxième texte a été suivi avec questions de compréhension.
- Compréhension en lecture (basée sur le texte lu par l'apprenant en 2 minutes)
- Compréhension à l'orale



Les textes du EGRA pour le T1 sont testés avec des apprenants.
Photo crédit: Yvonne Cao

Les éléments du sous-test d'identification du son des lettres étaient en grande partie similaires à ceux de l'EGRA 2015, tandis que les sous-tests de lecture des syllabes et de mots familiers étaient dérivés d'une analyse des syllabes les plus courantes et des mots familiers en Malagasy. Selon les meilleures pratiques de développement d'EGRA, l'atelier sur l'adaptation s'est concentré principalement sur l'examen de la pertinence des éléments et sur le développement des passages de compréhension orale et en lecture pour s'aligner sur les seuils et les critères de performance pour le T1.

Au total, les participants de l'atelier ont développé six passages de lecture avec des questions de compréhension et trois passages de compréhension à l'oral avec des questions de

compréhension. Ces passages ont été programmés dans le logiciel Tangerine pour une utilisation sur tablette et pré-testés dans deux écoles environnantes de Antananarivo.

Suite à ce pré-test, de légères modifications ont été apportées aux passages de lecture et aux questions de compréhension, des questionnaires de l'apprenant, de l'enseignant et du directeur d'école ont été revus et les participants de l'atelier ont préparé des documents de formation pour la formation des administrateurs EGRA.

La formation des administrateurs EGRA a eu lieu la semaine suivante. Tous les enquêteurs proviennent des directions de l'évaluation du MEN (DPE et DEF). Les administrateurs ont participé à une formation pratique de quatre jours qui a couvert l'utilisation de la tablette, les protocoles d'administration, l'échantillonnage, des séances d'essais avec les apprenants réels et la planification de l'administration dans les 120 écoles pilote et contrôle (60 pilote contrôle 60). L'administration d'EGRA base a eu lieu depuis avril 10 à 27, commençant par les écoles pilotes en premier afin que les enseignants puissent commencer rapidement mise en œuvre du programme pilote de TI. Dans l'ensemble, administration de l'évaluation de base s'est bien passée mais a été compliquée avec les défis logistiques attendues d'accessibilité rurale et logements.

Après la collecte de données de base, des experts MMT de suivi et d'évaluation ont effectué une orientation virtuelle pour les analystes du MEN pour leur expliquer l'analyse de données EGRA. Compte tenu de leurs nombreuses responsabilités, les analystes du MEN ont mené une session de travail hors site, soutenu par MMT, pour analyser et rédiger un rapport des données de base EGRA suivant les directives qu'ils ont reçues (Voir l'annexe C).

Pour l'évaluation EGRA finale, les sous testés avec les passages de texte ont été examinées par un expert psychométricien pour déterminer le degré auquel les passages de texte proposés pour la fin été égalés à celles administrées à la première évaluation (voir l'annexe G). Les outils numériques ont été mis à jour et partagés avec l'équipe de l'administration du MEN. Un recyclage final des enquêteurs a été réalisé le 27 et 28 juin afin que l'administration finale commence la première semaine de juillet.

L'administration finale a été réalisée comme prévu mais a rencontré de nombreuses difficultés liées principalement à la méthodologie longitudinale de l'évaluation ; il était difficile de trouver les mêmes apprenants évalués lors de l'évaluation de base. Cela s'explique principalement par les grèves des enseignants en cours qui a annulé l'école pendant trois semaines ; par conséquent, beaucoup d'apprenants était à la maison ou dans les champs avec leurs parents au lieu d'être à l'école. Cependant, la conception de l'évaluation avait anticipé cette attrition potentielle de manière à ce que la taille de l'échantillon final mène toujours à une évaluation robuste.

Les analyses préliminaires ont été effectuées après l'évaluation finale (endline) pour déterminer si le programme de lecture-écriture MMT avait un impact significatif sur les résultats de lecture des apprenants. Ces analyses ont été présenté lors de la conférence sur les « leçons apprises ». Cette analyse comparant les scores EGRA de base et finale et entre les écoles pilotes et les écoles de contrôle a montré que **le programme de lecture-écriture MMT avait un impact positif sur l'amélioration des performances en**

lecture des apprenants du T1, en particulier sur l'identification des lettres, la lecture des syllabes et des mots familiers, et la fluidité en lecture orale. Les résultats montrent qu'entre l'évaluation de base et l'évaluation finale, les apprenants des écoles pilotes ont amélioré leurs compétences en lecture dans ces sous-tests par rapport aux élèves des écoles de contrôle. Par exemple, tenant compte d'autres facteurs, les apprenants des écoles pilotes dont les enseignants appliquent la plupart ou la totalité des étapes des leçons MMT peuvent lire 6,1 lettres par minute de plus que les apprenants des écoles de contrôle ont l'évaluation finale. Dans l'ensemble, les tailles d'effet varient de 0.20 à 0.37 écart-type parmi les différents sous-tests; ces tailles d'effet sont remarquables étant donné qu'elles sont similaires à d'autres programmes de lecture mis en œuvre pour une année scolaire complète, tandis que le programme piloté par MMT a seulement connu 3 mois de mise en œuvre.

Une analyse complète de l'évaluation d'impact EGRA produite par FHI 360 est incluse dans un [rapport séparé](#). Simultanée à cela et par la demande des dirigeants du MEN, les analystes du MEN devraient également mener leur propre analyse des données pour valider l'analyse effectuée par FHI 360.

Leçons apprises: Étant donné le délai court du programme, l'adaptation EGRA, l'administration et l'analyse devaient se faire rapidement. Bien que ce fût un défi, il a été atténué par la présence et l'apport des évaluateurs et des analystes du MEN expérimentés. Cette expérience a montré l'importance de l'implication du MEN dans les évaluations.

L'avenir: Les recommandations par les techniciens du MEN impliqués dans l'adaptation EGRA, d'administration et analyse inclus :

- L'adaptation des évaluations aligner aux standards et seuils de performance fixés par le MEN pour le T1 au T3.
- Continuer à employer des évaluations comme l'EGRA pour évaluer l'impact des programmes de lecture lorsqu'ils sont développés et mis à l'essai.
- Sélectionner des échantillons statistiquement représentatifs, y compris des échantillons traitement et témoins afin que le MEN puisse prendre des décisions basées sur les résultats de l'EGRA.

2.2.4. Le programme d'enseignement-apprentissage en lecture-écriture du T1 et de développement de matériels

L'un des principaux objectifs du programme MMT a été d'accompagner le MEN dans le processus de développement, pilotage et finalisation 120 leçons de graphophonétique (fiche de préparation et cahier de l'apprenant) pour le T1 en Malagasy officiel. Il était initialement prévu de travailler avec six techniciens de la Direction des Curriculum et des Intrants (DCI). Suite à des discussions avec le staff du MEN, il a été proposé par de travailler des techniciens de développement de matériels venant de différentes



Un apprenant du T1 a Anosiala lit de son cahier de l'apprenant. Photo crédit: A.G. Klei

directions. Cette équipe pluridirectionnel (DCI, INFP, DGEFA et DEF) a facilité l'implication de plusieurs directions du MEN qui à bénéficier des expériences et de précieux apports divers. L'équipe a été également complétée par cinq stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure (ENS).

L'équipe a été créée immédiatement après l'atelier d'établissement des standards et des seuils de performance et a initié le processus d'élaboration de matériels au cours d'un atelier de 8 jours. Cet atelier a couvert :

- ✓ un aperçu de la lecture et l'écriture (les composantes, les stades de la lecture et l'écriture)
- ✓ les dernières recherches sur l'enseignement-apprentissage efficace de la lecture et écriture (neuroscience, études);
- ✓ une revue et analyse des programmes de lecture existants à Madagascar ;
- ✓ le développement du concept de programme lecture-écriture du T1 à expérimenter en tenant compte de la structure linguistique du Malagasy, des compétences de Méthode de Lecture-Ecriture (MLE) du ministère et ancré aux standards et seuils de performance établis par le MEN ;
- ✓ le development de tous documents de base (progression contenus-matières avec tous le contenu et compétences, les leçons types);
- ✓ le processus de développement des materiels pédagogique (utilisation des of materiels development (l'utilisation des documents de base pour produire des leçons);
- ✓ l'adaptation des documents de contrôle qualité et des documents facilitant le processus de rédaction pour le rendre efficace (process map, calendrier de, checklist de contrôle qualité, outils de pre-testing des leçons types).

Le quatrième jour de cet atelier, les décideurs du MEN ont été invités à participer à une présentation de deux heures sur le processus entrepris pour déterminer le concept de programme de lecture-écriture à expérimenter au T1. Suite à cette présentation, les décideurs ont été encouragés à poser des questions et à proposer des modifications au concept avant de la valider pour l'expérimentation. Au final, l'équipe et le MEN ont décidé de

piloter un programme couvrant toutes les compétences du programme de langue T I malgache (lecture, écriture, Fanazarana Hiteny et dessin), respectant le calendrier alloué à ces matières et développé pour l'année scolaire définie dans la réforme, un programme de 33 semaines. C'était leur préférence car cela garantirait que ces quatre matières soient liées et se renforçaient mutuellement. Bien que cela soit logique, cela a considérablement élargi le travail de MMT de 120 leçons de 15 minutes à 165 leçons scriptées quotidiennes, y compris :

- deux leçons de lecture de 20 minutes
- une leçon d'écriture de 30 minutes
- une leçon de Fanazarana Hiteny de 20 minutes
- une leçon de dessin de 20 minutes (3 par semaine)

Ils souhaitaient également mettre à l'essai un programme qui offrait aux enseignants des routines pédagogiques efficaces et des conseils suffisants pour qu'ils puissent bien mener leurs cours et maximiser leur temps de travail. Après avoir utilisé la recherche pour analyser les manuels existants, l'équipe a déterminé que le manuel existant « Garabola » ne contenait pas d'activités favorisant les compétences préalables à la lecture, que les pages contenaient trop de distractions (distrayant les yeux des apprenants du texte), trop de type de lettres introduites à la fois (majuscules, minuscules, cursives), que la taille du texte était trop petite pour que les enfants apprennent à lire, et que les textes n'étaient pas décodables. Par conséquent, ils ont choisi de développer et de piloter un cahier séparé pour les apprenants qui tiendrait compte de ces analyses.

Une fois le concept établi, une activité de groupe guidée a été entreprise pour développer la progression contenus-matières de T I. Cette progression contenus-matières comprenait une cartographie des thèmes, du vocabulaire et des phonèmes, ainsi que toutes les compétences associées aux quatre matières (lecture, écriture, Fanazarana Hiteny et dessin). Elle comprenait également une cartographie de la manière dont les éléments positifs du programme existant pourraient être mis à profit dans le programme pilote. Par exemple, les textes de lecture à haute voix du guide des enseignants Fanazarana Hiteny (langage oral) existants ont été préservés, compte tenu de leur qualité et de leur pertinence. De même, des textes du manuel existant « Garabola » T I ont également été référencés afin que les apprenants soient invités à les lire textes une fois qu'ils ont appris à décoder. Il a également été décidé que la séquence de productivité de SynPhonics pour le Malagasy serait légèrement modifiée pour s'aligner à la séquence d'introduction des lettres du Garabola. Cela a été décidé après avoir déterminé que le respect de l'ordre de lettre du Garabola ne gênerait pas la disponibilité des mots décodables dans les textes des apprenants.

Partant les compétences de composant incluses dans la progression contenus-matières, des leçons types ont été développés en petits groupes. Par la suite, des exemples de semaines pour chaque "type" de leçon ont été rédigés et pré-testés dans deux écoles à Tananarive. Ces tests initiaux ont fourni des informations immédiates sur la clarté des consignes et le timing des activités. Ces leçons testées ont ensuite été partagés avec l'équipe de formation afin qu'elles puissent commencer à développer leurs modules de formation pour le premier cycle de formation des enseignants et des encadreurs (voir 2.2.6).

Après ce pré-test, l'équipe a participé à une formation sur l'utilisation des logiciels SynPhonics et Bloom. En apprenant à utiliser ces logiciels, l'équipe a simultanément rédigé la première série de textes décodables pour la première tranche du cahier de l'apprenant à piloter. Les leçons type pour la première tranche de leçons ont ensuite été remplis en fonction du contenu du cahier de l'apprenant et de la progression contenus-matières. Ces leçons ont ensuite été examinés pour assurer la cohérence et la qualité, et mises en page. Par la suite, ils ont été imprimés et distribués à temps pour la première formation des enseignants des écoles pilotes, des directeurs d'école et des Chefs ZAP. Le développement de matériel s'est poursuivi de la même manière pour la deuxième tranche de leçons, mais a également été influencé par les données d'évaluation formative sur l'utilisation de la première tranche dans les écoles pilotes. Ces données ont entraîné certaines modifications dans la conception du cahier de l'apprenant et du guide de l'enseignant. Par exemple, les enseignants ont demandé qu'on ajoute des conseils dans le guide de l'enseignant sur la façon d'évaluer et de corriger les élèves. En conséquence, des activités d'évaluation explicites ont été incluses dans le guide de l'enseignant.



Membre de l'équipe de rédacteurs mène un pré-test d'une leçon type dans une classe de T1
Photo crédit: Lorraine Denakpo

En résumé, le processus de développement des matériaux était le suivant:

1. Identification du concept à piloter et la conception des documents de base
2. Développement de la première tranche de textes décodables pour les apprenants et de Fanazarana Hiteny (à défaut du guide pédagogique existant)
3. Rédaction et révision d'un ensemble de leçons (35 leçons) en fonction du contenu du cahier de l'apprenant et de la progression contenus-matières
4. Mise en page de la tranche 1 du cahier de l'apprenant et du guide de l'enseignant
5. Analyse des données d'évaluation formative sur l'utilisation de la tranche 1 et identification des modifications à apporter aux leçons types et au cahier de l'apprenant
6. Développement de la deuxième tranche (55 leçons) de textes décodables et gradués et de Fanazarana Hiteny (à défaut du guide pédagogique existant)
7. Rédaction et révision de la tranche 2 de leçons en fonction du contenu du cahier de l'apprenant et de la progression contenus-matières
8. Mise en page de la tranche 2 du cahier de l'apprenant et du guide de l'enseignant
9. Analyse des données d'évaluation formative sur l'utilisation de la tranche 2 et identification des modifications à apporter aux leçons types et au cahier de l'apprenant
10. Rédaction des textes et contenu restants pour le cahier de l'apprenants et des leçons et révisions de la tranche 1 et 2 de leçons et du cahier de l'apprenant.
11. Mise en page finale et finalisation avant le partage des produits finis avec les partenaires et le MEN.

Globalement, ce processus itératif a montré aux techniciens du MEN impliqués dans le processus comment développer et évaluer en permanence un programme pour garantir un produit final de haute qualité, à la fois approprié et utile pour les utilisateurs finaux (enseignants et étudiants).

Leçons apprises: Premièrement, il était très important que la définition de l'approche pédagogique ne soit pas perçue comme imposée de l'extérieur mais plutôt adaptée à la langue Malagasy et aux réalités de Madagascar. Par conséquent, l'attitude adoptée lors de l'atelier de conception initial a été davantage axée sur la recherche et sur la mise à profit des éléments positifs des programmes existants plutôt que sur les politiques et les perceptions entourant des approches particulières. Cela a permis de véritables débats et discussions afin que des décisions puissent être prises sur l'approche pédagogique du programme à piloter. Deuxièmement, il était essentiel de faire valider le concept du programme à expérimenter par les décideurs du MEN avant d'avancer dans le développement. Non seulement cela a évité de perdre du temps, mais cela a aussi permis à l'équipe chargée du matériel de recevoir les feedbacks du processus de validation au début du processus de développement. Troisièmement, le rôle et le pouvoir des données d'évaluation formative détaillées ont été tellement importantes. Ces données ont été précieuses pour l'équipe chargée du matériel et elles ont travaillé sérieusement pour résoudre les problèmes identifiés relatifs au guide de l'enseignant et au cahier de l'apprenant avant la finalisation. Enfin, l'utilisation de SynPhonics et de Bloom a grandement facilité la rédaction de textes pour les apprenants, ce qui a été particulièrement utile compte tenu de la brièveté du calendrier de développement des matériels.

L'avenir: Les recommandations identifiées par les techniciens du MEN sur la voie à suivre pour l'utilisation du programme T1 et les programmes de lecture pour le T2 et T3 comprennent:

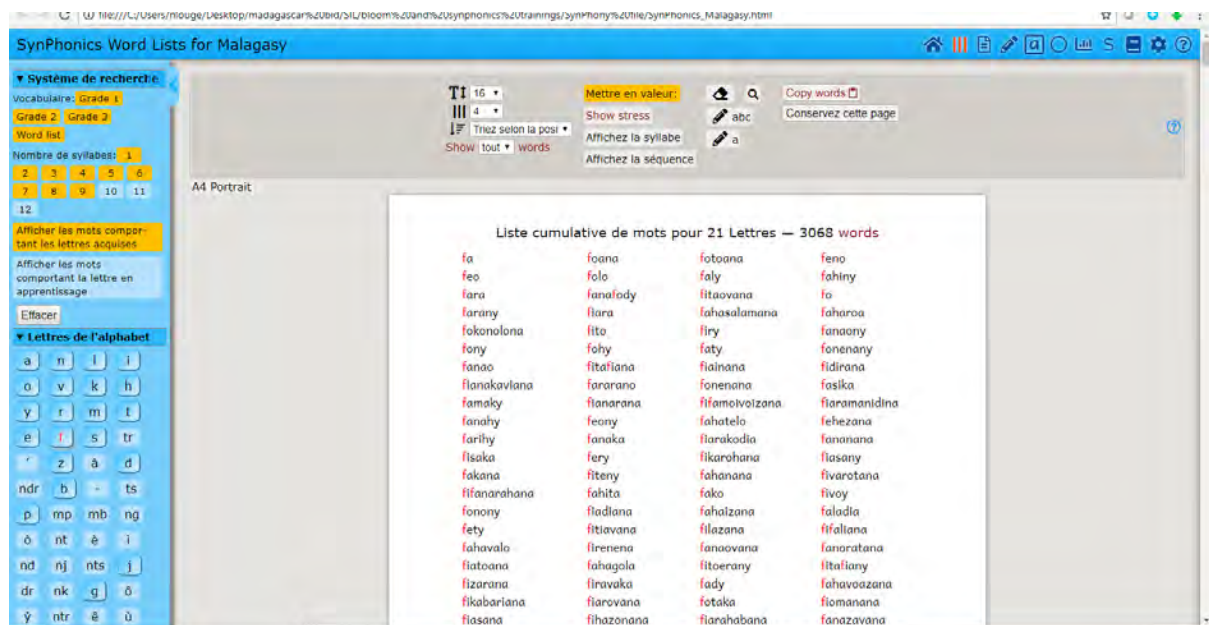
- Une mise à l'échelle du programme vers d'autres régions pour un pilotage d'une année complète. Cela se produira probablement dans le cadre du Projet d'Appui à l'Education de Base (PAEB), financé par la Banque mondiale, qui s'est déjà engagé à tirer parti du matériel produit pour le programme T1.
- Conservez le ratio 1: 1 cahier de l'apprenant : apprenant.
- Maintenant les leçons scriptées pour encourager les enseignants à assimiler des pratiques et des routines pédagogiques efficaces et pour assurer une qualité d'enseignement-apprentissage de lecture-écriture standard à Madagascar.
- Utiliser un processus expérimental similaire pour développer des matériels d'enseignement-apprentissage pour d'autres matières telles que la lecture au T2 et T3.
- Suivre l'esquisse de feuille de route proposée ci-dessous et utiliser les documents de conception élaborés par l'équipe de développement des matériels du MEN/MMT pour le T2 et T3 pour développer ces programmes de lecture-écriture :

1. Déterminer comment le programme de T2 s'aligne avec la prémaquette des programmes de la DCI.
2. Mise en place des personnes ressources y inclus les rédacteurs, formateurs, expérimentés (MMT) en ajoutant un linguiste malagasy.
3. Recyclage/formation des rédacteurs/formateurs (personnes ressources).
4. Adapter le test EGRA pour le T2 par rapport aux seuils de performance.
5. Rédiger et pré tester les leçons types en rapport avec la progression contenus-matières.
6. Rédiger la première tranche du programme à piloter.
7. Rédiger la formation basée sur les leçons types de la tranche 1 du programme à piloter.
8. Planifier avec les établissements pilote la formation avant la rentrée scolaire.
9. Identifier les formateurs centraux (formateurs et rédacteurs des matériels) et régionaux en rapport avec un profil.
10. Former les formateurs régionaux à la première tranche du programme.
11. Former les enseignants/dirécoles/chef ZAP/CP.
12. Faire le l'évaluation de base avant le début de l'expérimentation (peu après la rentrée).
13. Début de l'expérimentation/pilotage.
14. Evaluation formative /suivi du pilotage continue.
15. Encadrement continue par les dirécoles.
16. Formation de recyclage sur la tranche 2 du programme T2.
17. Corrections et améliorations au programme expérimenté basées sur les données de l'évaluation formative.
18. Evaluation finale des élèves (endline).
19. Répéter les mêmes étapes 1 à 18 pour le programme de lecture-écriture du T3 et le faire soit en parallèle ou de manière séquentielle.

2.2.5. Le logiciel SynPhonics adapte au Malagasy Officiel

SynPhonics (à l'origine intitulé SynPhony) est un logiciel informatique qui utilise une recherche intelligente de listes de mots dans une langue désignée pour aider les rédacteurs de programmes ou les enseignants à trouver des mots à étudier avec les apprenants. Parmi ses nombreuses fonctionnalités, SynPhonics peut analyser des corpus de textes dans n'importe quelle langue pour proposer une séquence de productivité pour l'introduction des lettres, c'est-à-dire une séquence d'introduction de lettres pouvant générer le plus de mots possibles afin que les apprenants puissent lire des textes significatifs dès que possible. Comme le programme T1 pour le malgache est basé sur une approche "décodable" - une approche où les apprenants apprennent des lettres dans un certain ordre et lisent seulement des syllabes et des mots contenant des lettres déjà explicitement apprises - la séquence de productivité proposée par SynPhonics est une précieuse ressource. Bien que la séquence de productivité n'a pas été exactement suivie, la progression de productivité proposée par SynPhonics a été utile dans processus de prise de décision pour déterminer si la séquence d'introduction de lettres du Garabola ne retardait pas l'introduction de mots décodables. Une fois que la séquence d'introduction des lettres a été déterminé, le programme a aidé les rédacteurs à rechercher des mots composés de lettres déjà apprises afin de les utiliser pour construire des textes décodables que les apprenants lisent pour appliquer leurs

connaissances des associations lettres-sons. Par exemple, les listes de mots ci-dessous sont utiles aux rédacteurs pour produire du texte décodable avec la lettre f comme lettre focus.



Afin que SynPhonics s'adapte à une langue spécifique, il est nécessaire d'alimenter le logiciel avec un corpus de texte dans cette langue et à programmer le logiciel avec les éléments phonétique acceptables pour cette langue. Cela est nécessaire car le logiciel peut uniquement analyser les informations qu'ils lui sont fournies. Il ne peut pas discerner les fautes d'orthographe. Pour adapter SynPhonics au Malagasy officiel, un corpus de texte d'environ 10 000 mots composé des manuels et des livres d'histoires de T1 au T3 ont été transcrits, saisis, relus et transférés au logiciel.

Un spécialiste de SynPhonics s'est rendu à Madagascar pour former les l'équipe de développement des matériels et les partenaires de l'éducation sur l'utilisation du logiciel. Plus précisément, ont leurs a montré comment utiliser les résultats de l'analyse de SynPhonics (qui produit des listes de mots, analyse de mots et lettres fréquentes et la fréquence suggérée et axée sur la productivité des progressions) basée sur les corpus de texte. En tenant compte de ces résultats, les rédacteurs ont travaillé pour ajouter des phrases décodables au logiciel basées sur la progression de la productivité. Le dernier jour de l'atelier, une brève présentation et démonstration sur le logiciel a été faite pour le staff du MEN et aux partenaires en éducation. Cette présentation a été bien reçue.



Les techniciens du MEN apprennent à utiliser le logiciel SynPhonics pour écrire des textes décodables. Photo crédit: Norbert Rennert

SynPhonics a été utilisé par la suite comme un outil de travail pour les rédacteurs des matériels afin qu'ils puissent identifier les mots décodables selon la progression d'introduction des lettres du Garabola à inclure dans les textes du cahier de l'apprenant. L'analyse des mots par SynPhonics a aussi fourni une analyse morphologique de la langue Malagasy, qui a servi de base pour la progression contenus-matières du T2 et T3.

Leçons apprises : Tout d'abord, la démonstration au staff du MEN et les partenaires de l'éducation a été utile pour expliquer comment MMT utilise les spécificités de la langue Malagasy dans son approche d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture à piloter. Deuxièmement, la structure pratique de l'atelier a fait que les rédacteurs ont pu démarrer le travail de rédaction des textes décodables pendant l'atelier. Compte tenu de la courte période du programme MMT, cela a permis que la première tranche de textes décodable à piloter été produite à la fin de l'atelier. Enfin, comme collection du corpus de texte a été réalisée par un partenaire local, il y avait une confusion initiale sur quels types de texte à collecter. Pour résoudre cela, MMT a fourni une brève démonstration virtuelle du logiciel SynPhonics pour les responsables de collection de texte. Ceci a immédiatement clarifier la tâche et à assurer une adaptation appropriée du logiciel SynPhonics pour le T1 au T3.

L'avenir : Les techniciens du MEN peuvent continuer à élaborer des textes pour un niveau spécifique à l'aide de SynPhonics. Ceux qui ont reçu une formation sur le logiciel ont confirmé qu'ils peuvent facilement enseigner comment utiliser ce logiciel aux autres. Enfin, dans le cas que le cahier de l'apprenant MMT est identifié comme un remplacement pour le manuel Garabola, la progression de productivité initialement proposée par le SynPhonics peut être réexaminée.

2.2.6. Le logiciel Bloom

Bloom est un autre logiciel informatisé qui facilite la rédaction des textes gradués pour les enfants. Le programme peut être programmé avec les critères des textes gradué, des illustrations et des conseils aux rédacteurs pour la bonne rédaction des textes. Pour MMT, Bloom a été adapté pour s'aligner aux critères des textes gradué identifiés par le MEN au cours de l'atelier d'établissement des standards et seuils de performance. L'équipe de développement de matériels ont été formé sur comment utiliser le logiciel. Au cours de l'atelier de cinq jours, les participants ont été initiés à l'utilisation de Bloom, y compris :



Le staff du MEN participe à une démonstration du logiciel Bloom. Photo crédit: Chris Darby

- L'organisation de Bloom (ses ressources)
- Comment utiliser les différentes maquettes de Bloom pour différents types de livre

- Comment utiliser et modifier les maquettes de page standard
- Comment accéder, d'intégrer et de modifier des images
- Comment utiliser et modifier les styles utilisés dans un texte
- Comment partager et imprimer des versions PDF du texte publié
- Comment faire et partager un enregistrement audio d'un livre
- Comment différencier et créer des textes décodables et des textes gradués
- Comment insérer des caractères spéciaux (graphèmes)
- Comment utiliser, adapter et ajouter à la bibliothèque en ligne

Au cours des deux derniers jours de l'atelier, les participants ont commencé à rédiger des textes décodable et gradués pour le programme de T1 à l'aide de Bloom. Les participants ont également préparé une brève présentation et démonstration qu'ils ont livré au staff du MEN et aux partenaires de l'éducation. Une évaluation réalisée à la fin de cette formation a révélé un haut degré de satisfaction des participants au sujet de la formation et de leur confiance relative à l'utilisation du logiciel.

Leçons apprises : Pareil que les leçons tirées de l'atelier de SynPhonics, la démonstration au staff du MEN et les partenaires de l'éducation sur Bloom a été utile pour expliquer comment MMT allait s'assurer que les textes pour les apprenants allaient s'aligner aux seuils de performances et aux critères établis par le MEN lors de l'atelier des standards et seuils de performance. Deuxièmement, étant donné la courte période du programme, la rédaction des textes décodables et gradués et la présence de l'illustrateur pour immédiatement illustrer les textes a fait en sorte que la première tranche de textes décodable et gradués soient produits à la fin de l'atelier.

L'avenir : Les techniciens du MEN peuvent continuer à utiliser Bloom pour élaborer des textes pour le programme de lecture du T2 et T3. Ceux qui ont reçu une formation sur le logiciel ont confirmé qu'ils peuvent facilement enseigner comment utiliser ce logiciel aux autres. Le logiciel peut servir également à rédiger des textes les sous-tests oral de lecture de l'EGRA ou aux autres évaluations nationales pour la lecture.

2.2.7. La définition d'une formation et enseignant modèle de coaching

Un des principaux objectifs du Plan de Sectoriel de l'Education impliquent une stratégie de formation qui est cohérente avec la réforme des curricula de formation et la dynamisation du rôle du directeur d'école comme « encadreur pédagogique de proximité » des enseignants et du rôle du Chef ZAP dans leur soutien aux directeurs d'école comme encadreurs pédagogiques. MMT a accompagné le MEN dans la définition de cette stratégie et la piloter en cohérence avec le programme de lecture-écriture du T1.



Les enseignants du T1 de Boanamary dans la formation à la deuxième tranche de matériels pédagogique MMT. Photo crédit: Elmine

Comme avec l'équipe de développement de matériels, l'équipe de développement de formation était composée de techniciens du MEN venant de plusieurs directions (INFP, DEF, DEIPEF, DERP, DEPA). Grâce à une série de séances de travail organisées en février et mars, cette équipe a défini les pratiques et normes du leadership scolaire (Voir l'annexe D) pour les directeurs d'école responsables de l'encadrement pédagogique de proximité et des Chefs ZAP responsables de l'appui à l'encadrement pédagogique. Ces normes ont servi comme base pour l'élaboration d'un module de formation de deux jours des encadreurs pédagogiques qui a été mené avec les directeurs d'école et Chef ZAPs dans les 60 écoles pilotes.

Une fois que l'équipe de développement de matériels avait testé les leçons types, l'équipe de développement de formation a élaboré le premier module de formation des enseignants de 3 jours portant sur l'utilisation efficace de la première tranche du programme de lecture. Suite à la rédaction du module, la formation était menée avec une équipe de formation plus large, qui par la suite a formé les Chefs ZAPs, les directeurs d'écoles et les enseignants des écoles pilotes. Les Chefs ZAPs et directeurs d'école ont participé aux huit jours de formation afin qu'ils puissent pleinement comprendre ce que les enseignants étaient appelés à mettre en œuvre dans le nouveau programme de lecture-écriture. A cause d'un léger retard du financement de la Banque mondiale, la première formation pour les 52 écoles pilotes supplémentaires, a eu lieu trois semaines après la formation données dans les huit écoles pilotes du MMT. Heureusement, cela n'a pas eu impact négatif sur les résultats du pilotage.

La formation de recyclage développé par l'équipe de formation et donnée en fin mai a été basée sur les données de l'évaluation formative et des leçons types pour la tranche 2 du programme de lecture-écriture. Cette formation de recyclage a été donnée à la même période pour toutes les 60 écoles pilotes.

À l'aide de la deuxième série de données d'évaluation formative et des leçons types pour le programme entier de lecture-écriture du T, les modules de formation pour les enseignants et les encadreurs et Chefs ZAPs ont été révisés afin qu'ils puissent être utilisés comme tels ou adaptées par le MEN pour une utilisation future.

Leçons apprises: L'équipe de formation était composée uniquement de techniciens du MEN, ce qui à assurer leur participation au processus de la définition, du développement et de la mise en œuvre des formations cohérentes avec les matériels d'enseignement-apprentissage. Lors des discussions avec les techniciens du MEN, ils ont apprécié cette cohérence entre le curriculum et la formation continue des enseignants et des encadreurs. Cependant, en raison des contraintes de temps, la communication entre l'équipe de développement des matériels et l'équipe de développement et de mise en œuvre de la formation était insuffisante. C'était particulièrement le cas pour la première formation. Après avoir examiné les données du premier cycle d'évaluation formative, les deux équipes se sont rendues compte que la compréhension des enseignants de certaines stratégies et concepts intégrés dans le programme de lecture-écriture posaient problèmes. Ainsi, lors de la conception de la formation de recyclage, certains membres de l'équipe des matériels ont été intégrés aux sessions de travail sur le développement de la formation et à la formation des formateurs pour assurer une bonne orientation de l'équipe de formation. Une deuxième leçon apprise renforce l'importance de l'implication du MEN central. Le contenu de la formation a été accepté par les Chefs ZAPs, les directeurs d'écoles et les enseignants parce qu'ils ont reçu des lettres du leadership central du MEN leur donnant l'information et leur invitant à participer aux formations. De ce fait, il a été important de constamment communiquer avec le staff du MEN sur les activités de formation et d'obtenir leur approbation pour ces activités afin d'assurer la participation des écoles pilotes. Toutefois, pour que la participation locale soit maximisée, il est aussi nécessaire d'impliquer les bureaux régionaux du MEN (DRENs et ZAPs) dans la mise en œuvre de la formation. Cela avait été prévu à l'origine, mais compte tenu des contraintes de temps, le pilotage du modèle de formation impliquait surtout le personnel central du MEN. Pour une mise à l'échelle future, il est recommandé de plus inclure les acteurs régionaux dans la formation.

L'avenir: Les recommandations des techniciens du MEN qui ont participé au processus de définition de stratégie de formation, de développement de modules de formation et de mise en œuvre des formations comprennent:

- La mise à l'échelle du modèle de formation et des modules aux autres écoles de Madagascar. A la clôture de MMT, deux DREN avaient déjà inclus les formations et les matériels MMT dans leurs plans de formation régionaux pour la prochaine année scolaire. C'est une occasion pour le MEN de d'utiliser ces modules sur une année complète.
- Maintenir l'alignement et la cohérence des modules de formation avec les matériels d'enseignement-apprentissage.
- Maintenir l'équilibre entre la théorie et la pratique dans les formations et garder l'approche de la formation: démonstration, simulation, pratique dans des classes réelles, travail en groupe et temps de réflexion sur les pratiques de classes.
- Étendre la formation à l'encadrement aux enseignants intéressés au sein d'une école. Compte tenu des multiples responsabilités des directeurs d'écoles, il se peut que dans certaines écoles, les enseignants expérimentés pourraient assumer le rôle d'encadreur pédagogique de proximité.

2.2.8. Formative évaluation / L'approche collaboration, d'apprentissage et d'adaptation (CLA)

L'approche de collaboration, d'apprentissage et d'adaptation (CLA) ou évaluation formative était l'approche de base du MMT pour piloter le programme de lecture T I, la formation des enseignants, le modèle d'encadrement et la stratégie de sensibilisation des parents d'apprenants. L'emploi de cette approche avait trois objectifs principaux:

1. Evaluer la mise en œuvre du programme pilote (fidélité de la mise en œuvre);
2. Identifier les améliorations à apporter au matériel, à la formation et aux activités communautaires (au moyen de questionnaires et de groupes de discussion);
3. Fournir un soutien et répondre aux questions concernant les activités pilotées à la fin de chaque visite.



L'outil d'observation de classe pour suivre la fidélité de mise en œuvre du programme de lecture-écriture du T1.
Photo crédit: Nathalie Louge

L'évaluation formative a été effectuée lors de visites dans des écoles pilotes par des représentants des différentes équipes du MEN—des évaluateurs, des développeurs de matériel et des formateurs. Ces équipes ont été formées à l'utilisation des outils d'évaluation formative, notamment:

Tool	Description	Avec qui ?
Outil de fidélité	Outil d'observation d'une leçon de lecture ou écriture. A administrer par tablette.	Chaque enseignant du T I de chaque école pilote
Questionnaire de l'enseignant / élèves	Outil papier à administrer à l'enseignant et aux élèves directement après l'observation de fidélité.	Chaque enseignant et un groupe d'élèves du T I de chaque école pilote
Questionnaire du directeur d'école	Outil papier à administrer au directeur d'école	Chaque directeur d'école de chaque école pilote
Questionnaire du Chef ZAP/Conseiller Pédagogique	Outil papier à administrer au Chef ZAP ou au Conseiller Pédagogique individuellement	Chaque Chef ZAP ou Conseiller Pédagogique de chaque zone pilote
Focus group avec les parents d'élèves du T I	Outil papier à administrer sous forme d'un focus group avec les parents d'élèves du T I	Un groupe de parents d'élèves du T I de chaque école pilote

Pendant les trois jours de formation, les participants ont:

- appris le rôle et l'importance de l'évaluation formative ;
- été exposé à l'utilité de chaque outil

- appris à utiliser la tablette et l'outil de fidélité programmé dans le logiciel Open Data Kit (ODK)
- pratiqué en utilisant chaque outil dans les écoles pilotes de MMT
- fourni des commentaires pour améliorer la clarté et la qualité des outils.
- prévu des visites d'évaluation formative dans les écoles.

Après la formation, les participants ont été répartis en équipes de deux pour visiter les écoles pilotes. Leurs visites ont eu lieu deux fois : 1) trois semaines après la formation initiale des enseignants et des encadreurs et 2) trois semaines après la formation de recyclage. La semaine suivant chaque collecte des données, les données des outils papier ont été saisies, analysées et partagées immédiatement avec les équipes de développement des matériels et de formation afin qu'elles puissent en tirer des conclusions pour améliorer les matériels pédagogiques et les formations. Les données de l'évaluation formative ont également été partagées avec le staff du MEN afin qu'ils puissent être tenus au courant du progrès et de l'évolution du programme pilote, mais aussi qu'ils puissent mieux comprendre le processus pilote entrepris pour améliorer le programme pendant qu'il été mis en œuvre.

Leçons apprises: L'approche fondée sur la collaboration, l'apprentissage et l'adaptation (CLA) ou le modèle d'évaluation formative était une composante essentielle permettant de tirer des leçons tout au long du processus de pilotage, de s'adapter et d'évaluer si les corrections aux différents éléments du programme étaient appropriées. La réalisation d'évaluations formatives a également donné de la crédibilité au programme final, car il était clairement basé sur les réalités du terrain plutôt qu'imposées de l'extérieur, donnant une approche véritablement scientifique au développement du programme TI. Les directeurs d'école ont également apprécié les visites d'évaluation formatives, car ils se sentaient soutenus et pouvaient facilement poser des questions sur certains aspects du programme. En revanche, cette expérience a démontré qu'il n'était pas nécessaire d'administrer ces outils d'évaluations formatives à toutes les écoles pilotes ; juste un échantillon des écoles aurait donné les mêmes genres d'informations. Pour économiser du temps et des ressources à l'avenir, il est donc recommandé que seul l'outil de fidélité électronique soit administré dans toutes les écoles pilotes mais que les outils papier peuvent être administré un sous-ensemble des écoles pilotes.

L'avenir: Les techniciens du MEN ont indiqué qu'ils souhaitaient continuer à employer la même approche d'évaluation formative lorsqu'ils développent d'autres programmes de lecture-écriture ou des programmes pour d'autres matières. En outre, ils ont souligné l'importance de l'évaluation formative pour aider à "expliquer" les résultats de l'évaluation d'impact.

2.2.9. Conférence de “leçons apprises” et journée de partage

Afin de mener une réflexion sur le processus entrepris par MMT et pour recueillir des recommandations et des leçons apprises, une conférence de « leçons apprises » a été organisée à la fin du mois de juillet. Les séances de réflexion ont porté sur les thèmes suivants:

- Partager les produits et les outils produits développés lors du projet MMT
- Le processus de développement des matériels pour le programme T1 en Malagasy
- Le modèle et stratégies de formation des enseignants et encadreurs pédagogiques
- Le rôle de l'approche de collaboration, d'apprentissage et d'adaptation (CLA) / évaluation formative
- La durabilité et la voie à suivre dans l'approche de développement des matériels pour les programmes du T2 et T3.
- La voie à suivre sur les résultats de la recherche sur les variantes dialectales
- L'examen et une discussion sur les résultats de l'EGRA

Les participants de l'atelier comprenaient les techniciens du MEN qui avaient travaillé sur les activités du projet, les partenaires de l'éducation, l'USAID et les Chefs ZAP, les directeurs d'école et les enseignants des écoles pilotes MMT. Les recommandations et les leçons apprises tirées des discussions sont présentées dans ce rapport. Ils ont également été partagés quelques jours plus tard lors d'une réunion finale avec le staff du MEN. Dans l'ensemble, cet atelier a été reconnu par les participants comme une excellente occasion de réflexion et de reconnaissance du bon travail des différentes équipes qui ont conçu et mis en œuvre le projet d'appui MMT.

2.2.10. La recherche sur les variantes dialectales

Parallèlement, MMT a soutenu le MEN dans leur objectif du Plan Sectoriel de l'Éducation pour la définition d'une politique linguistique éducative. Pour ce faire, MMT a proposé d'adapter le programme de SynPhonics à deux dialectes donc les ressorties pourraient être comparées à la progression de productivité du Malagasy officiel. Le but était de stimuler une discussion sur les similarités et différences dialectales pouvant être pris en compte dans un programme de lecture du T1. Dans un premier temps, cette activité n'a pas pu avancer car la question des variantes dialectales est assez délicate à Madagascar. En conséquence, le début de l'activité a été retardé. Toutefois, après des discussions approfondies avec certains staff du MEN et des linguistes, il a été décidé que cette activité pourrait aller de l'avant dans la mesure où les données serviraient d'informations pour le MEN afin qu'il puisse décider sur une politique linguistique éducative.



Des linguistes discutent des différences et similarités dialectales entre le Malagasy officiel et les variants dialectales. Photo credit: Chris Darby

Malgré ce retard, le processus entrepris pour cette recherche a été très intéressant. Tout d'abord, une série de réunions ont eu lieu avec des linguistes et sociolinguistes pour choisir deux dialectes à inclure dans la recherche. Les critères pour la sélection de dialecte étaient:

- A dialecte qui est représentatif d'un groupe
- Un dialecte qui est déjà transcrit (à une orthographe standardisée)
- Un dialecte qui n'a pas trop de variations

En fin de compte, quatre dialectes ont été identifiés comme « représentatif ». Toutefois, étant donné le temps limité, MMT a encouragé les linguistes d'en choisir deux pour la recherche initiale et a suggéré que les deux autres pourraient être l'objet de recherches ultérieures si le MEN le souhaitait. Alors, les deux dialectes, Sakalava et Tsimihety, ont été identifiés pour l'activité de recherche.

Parce que le logiciel SynPhonics exige des corpus de texte pour l'alimenter, il fallait d'abord identifier et produire ces textes pour ces dialectes. Pour le faire, plusieurs méthodes ont été entreprises pour générer le texte (Voir l'annexe E pour plus de détails sur le processus). Pour ce faire, MMT a identifié deux régions où ces dialectes ont été largement parlés. Dans ces régions, les membres de la zones pédagogiques (ZAP), des directeurs d'école, des enseignants et des parents qui parlaient la variante dialectale cible ont été identifiés pour travailler avec une petite équipe MMT au cours de quatre jours. Pour compiler un corpus de texte pour chaque variante dialectale, quatre stratégies ont été entreprises. 1) afin qu'il y ait un corpus comparable à celle du Malagasy officiel du T I, le manuel Garabola en Malagasy officiel a été traduit en deux variantes dialectales par deux personnes qui parlaient et écrivaient bien les variantes dialectales. 2) pour générer un texte plus authentique et culturellement pertinent, un petit atelier a été organisé pendant lequel les participants ont été encouragés à partager des histoires locales que l'équipe MMT a enregistrées et transcrites. 3) l'équipe avait préparé une liste de questions qui visaient à générer des mots de vocabulaire autour des thèmes du programme T I. 4) L'équipe a recueilli des histoires des enfants et autres membres de la communauté. Ces histoires ont été également enregistrés et transcrites. Les transcriptions ont été ensuite examinées pour les fautes d'orthographe et la cohérence grammaticale et une carte phonétique a été préparé pour partager avec le technicien du logiciel SynPhonics.

Les ressortis de SynPhonics ont servi de base pour les discussions pour comparer les différences linguistiques et lexicales entre le Malagasy Officiel et les deux variantes dialectales. Ces discussions ont eu lieu lors d'un atelier de deux jours dirigé par un spécialiste de lecture MMT et un linguiste expert en Malagasy MMT. Les objectifs de l'atelier étaient :

- de discuter des conclusions des recherches menées par le MMT sur les différences/ressemblances entre Malagasy officiel et deux variantes dialectales, Tsimihety (xmw) et Sakalava (skg);
- d'examiner les implications de ces conclusions pour l'apprentissage de la lecture (surtout au T I) et les recommandations à faire au MEN.

Les échanges reposaient sur trois éléments principaux :

- une description du processus de recherche (décrit ci-dessus) ;
- les résultats de l'analyse linguistique à l'aide de logiciels de SynPhonics ;
- les implications possibles de ces données pour le développement des compétences en lecture- écriture par les apprenants dans les premières années de l'enseignement primaire.

L'atelier était dirigé pour amener les participants à interagir avec les données de sorte qu'ils pouvaient découvrir ce que les données signifieraient pour un programme de lecture pour le TI (Voir l'annexe F pour le document). Par exemple, la nature cruciale et la fragilité de la compréhension a été mieux saisie par les participants lorsqu'ils ont été confrontés avec des textes (à la fois en Français et en anglais) permettant une compréhensibilité 80 % et 90 %. Cette expérience les a aidés à comprendre que, même avec leur expérience linguistique et leurs compétences de compréhension (qui est supérieur à un apprenant de cinq à sept ans), ce degré de compréhension ne suffirait pas pour comprendre une communication orale ou lu d'une langue cible. L'exercice a permis aux participants de comprendre combien il serait difficile pour les apprenants Tsimihety et Sakalava de saisir le sens des textes écrits en Malagasy officiel. Les participants interagissent également avec les résultats de la recherche pour mieux comprendre similitude lexicale entre le Malagasy officiel et autres variantes dialectales, qui a montré que le Tsimihety et le Sakalava ont 68 % et 70 % de vocabulaire de base en commun avec le Malagasy officiel, par la même méthode qui affirme que le Français et l'Italien ont 89 % du vocabulaire de base en commun.

Dans l'ensemble et malgré la question linguistique sensibles, l'environnement de l'atelier a mis les participants dans un espace sécurisé afin qu'ils engagent dans un débat fructueux qui entoure les véritables implications des différences linguistiques entre Malagasy officiel et les deux variantes dialectales et à exprimer leurs vues sur la façon de prendre en compte ces implications pour améliorer le développement des compétences de la lecture et l'écriture pour tous les jeunes apprenants à Madagascar.

Leçons apprises: Pour la collection de corpus de texte des variantes dialectales, certaines leçons apprises ont été identifiées. Tout d'abord, les contacts établis avant la recherche ont été très important pour rassembler les bonnes personnes avec qui travailler --c'est-à-dire, les locuteurs natifs (autochtones) et les connaisseurs du dialecte cible. Il était également important de trouver une diversité de locuteurs natifs en milieu scolaire (enseignants, directeurs d'école) et les gens de la communauté (parents, enfants, communautés). En plus de cela, la diversité des activités menées au cours de la recherche a contribué à un corpus de texte riche et authentique.

De l'atelier, la principale leçon apprise découle de la manière dont les données ont été présentée aux participants. Cela a été longuement débattu en avance avec les animateurs de l'atelier afin d'assurer que les nuances et les tensions qui entourent les différences linguistiques été comprises par tous. En prenant cela en compte, l'atelier a été un succès et a produit de nombreuses idées prometteuses pour l'avenir.

L'avenir: les prochaines étapes et les idées qui ont émergé de l'atelier étaient :

- Compléter et faire bon usage de l'analyse linguistique. Pour le compléter, adopter une approche similaire à la collecte de corpus de texte authentique comme ça a été fait pour les Sakalava et Tsimhety.
- Créer une carte linguistique des variantes dialectales, en insistant particulièrement sur les dialectes parlés par l'apprenant et l'enseignant.
- Identifier et analyser les recherches pertinentes déjà menées. Impliquer l'Académie Malagasy et les universités dans ce processus.
- Construire des liens efficaces entre les données de recherche disponibles, la théorie pédagogique/didactique et les conclusions tirées de la recherche menée par le projet MMT.
- Développer et approfondir les recherches sur l'utilisation des variantes dialectales dans les classes de T I.
- Planifier des petits projets pilotes qui prennent quelques variantes dialectales comme point de départ pour l'acquisition de la lecture / écriture.
- A partir des données linguistiques sur les variantes dialectales, revoir la progression pour l'apprentissage de la lecture, en particulier la progression d'enseignement de graphèmes.
- Identifier une politique plus claire de langue pour apprendre le Malagasy officiel (y compris le transfert à partir des variantes dialectales).
- Développer des modules pour les variantes dialectales dans les écoles de formation des enseignants.

2.2.11. Stratégies de sensibilisation des parents

La communication avec les parents sur le programme de lecture et comment soutenir leurs enfants à la maison en lecture été l'un des éléments clés de la formation offerte aux directeurs d'école. Dans le contexte du Plan Sectoriel de l'Éducation, on reconnaît l'importance d'identifier une stratégie de communication appropriée pour les parents afin d'assurer que les éléments de la réforme de l'éducation sont bien acceptés par les parents. Dès le début, MMT a pris contact avec le partenaire en éducation, la JICA, qui travaille principalement avec les communautés sur un tutorat parascolaire en lecture et en mathématiques, afin d'apprendre de leur expérience. A partir de ces réunions et à travers les séances de travail avec l'équipe de formation, une stratégie de communications et de sensibilisation pour faire participer les parents a été identifiée et intégrée dans les formations des directeurs d'école. Certains des stratégies identifiées comprennent :



Les enquêteurs du MEN conduisent un focus group avec des parents d'apprenants sur leurs rôles de soutiens en éducation à la maison. Photo credit: Nathalie Louge

- Journées portes ouvertes à l'école pour que les parents viennent apprendre ce que leurs enfants font en classe.
- Réunions régulières des parents afin qu'on les informe et répondent à leurs questions portant sur :
 - o le programme de lecture,
 - o l'utilisation du Malagasy comme première langue d'enseignement,
 - o le cahier de l'apprenant que leur enfant prendra à la maison et comment ils peuvent aider leur enfant à l'utiliser à la maison, et
 - o activités faciles à appliquer qu'ils peuvent faire avec leurs enfants à la maison pour soutenir leur développement en lecture-écriture.

Autres stratégies ont été réfléchies par les directeurs d'école et Chefs ZAP lors d'une session de la formation. Après la première collecte de données d'évaluation formative, il a été démontré que les directeurs d'école avaient besoin d'indications supplémentaire sur la façon d'engager les parents (alphabètes et analphabètes). Par conséquent, dans la formation de recyclage, certaines fiches techniques de réunions des parents ont été mis à la disposition des directeurs d'école afin qu'ils puissent s'y référer comme guide lors de leurs sessions de sensibilisation des parents. La deuxième collecte de données d'évaluation formative a révélé qu'il était difficile pour les directeurs d'école de motiver les parents à assister aux séances en raison de facteurs externes comme la nécessité de travailler dans les champs. En fin de compte, les documents de formation finaux comprennent également des conseils sur les différentes stratégies pour engager les parents de sorte que même les parents qui n'ont pas beaucoup de temps pourraient être atteints.

Leçons apprises: Tout d'abord, l'évaluation formative a été importante pour la révision de la stratégie de communication et afin de donner aux directeurs d'école d'avantage d'indications sur la façon de communiquer avec les parents. Deuxièmement, de s'inspirer du programme JICA, un programme déjà bien établi a beaucoup contribué à monter une stratégie fiable.

L'avenir: Suite aux échanges tenues lors de l'atelier de partage le 23 juillet, les techniciens du MEN ont confirmé la nécessité de maintenir l'aspect communication avec parent dans la formation des directeurs de l'école. Dans les documents de formation finaux remis à la direction du MEN, ces sessions ont été inclus. Enfin, il a également été suggéré que l'INFP élabore un manuel séparé pour les directeurs d'écoles ou d'autres acteurs en milieu scolaire sur les stratégies de sensibilisation et de la communication parent ainsi que de fiches de session exemple comme ressources. Les stratégies et les activités proposées peuvent provenir de celles employées durant le projet pilote de MMT et ceux testés et pilotés par la JICA.

3.0. Leçons apprises générales — pourquoi le projet MMT a-t-il bien marché ?

Le programme de Mahay Mamaky Teny était un programme ambitieux de sept mois avec un objectif d'accompagner le MEN dans les premières étapes de la mise en œuvre de certains aspects du Plan Sectoriel de L'Education. Malgré sa courte durée et de la multitude d'activités, il a été énormément apprécié par les partenaires (MEN et partenaires en éducation) et a obtenu des résultats positifs. Il y a plusieurs raisons pour lesquelles le programme a été efficace :

1. L'alignement des livrables du projet avec les objectifs énumérés dans le Plan Sectoriel de l'Education du MEN a été capitale pour la réussite du projet. Comme cet alignement a été présenté comme tel dès les premières réunions organisées avec le staff du MEN, cela a facilité le partenariat pour effectuer les activités du projet.
2. Le rôle du partenariat avec les autres partenaires en éducation a été déterminant pour surmonter les défis d'un court projet comme MMT. Dès le début, la Banque mondiale, qui soutient également la lecture-écriture au sous-cycle I à travers leur mécanisme de financement « PAEB », a rapidement reconnu MMT comme une ressource importante à soutenir. Par exemple, lorsque le MEN a noté qu'un pilote de huit écoles serait trop petit pour tirer des conclusions généralisables, la Banque Mondiale a accepté de financer un échantillon élargi de 60 écoles pilotes (52 écoles supplémentaires). Non seulement cela a ajouté crédibilité et puissance statistique pour l'évaluation de l'impact, mais cela a aussi engagé plus de personnel du MEN dans les activités de MMT que prévu. Enfin, la Banque mondiale a invité MMT de présenter lors de réunions régionales sur le programme de lecture et la stratégie de formation. Ainsi, deux régions ont déjà intégré le programme de lecture -écriture du TI et les formations dans leurs plans régionaux pour l'année à venir.
3. L'approche de collaboration, d'apprentissage et de s'adaptation (CLA) a aussi été capitale pour la prise de décision basée sur les données et réalité du terrain et pour renforcer la scientificité du développement et de pilotage du programme MMT.
4. La structure du staffing de MMT rendait l'étroite collaboration avec le MEN indispensable dans toutes les activités. Mis à part les deux spécialistes de l'éducation, le directeur administratif et le Team Leader, l'équipe MMT était uniquement composée de techniciens du MEN provenant de différentes directions du MEN et des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure (ENS). En outre, la diversité des directions participantes à donner un modèle d'une approche coordonnée pour l'élaboration des programmes. Ce modèle a assuré que tout aspects du programme—formation, matériels pédagogiques, et évaluation—était aligné et lié.
5. Le maintien d'une communication continue avec le staff du MEN sur le processus et les activités de programme, leur demandant leur validation pour chaque activité et leur demandant leurs conseils pour les problèmes ont été essentiels pour assurer un véritable partenariat.

Annexe A. Les seuils de performance en lecture (Malagasy), T1 à T3 par compétence

Composante		Comment la mesurer	Classe	Catégorie de performance				Seuil minimal
				Débutant (ne lit pas avec compréhension)	Émergent (lit avec compréhension limitée)	Compétent (lit avec compréhension)	Performant	
Compréhension	Compréhension à l'oral/à l'audition	% d'informations qu'un enfant retire d'un texte à son niveau (fin T1, T2, T3) qui lui est lu à l'oral L'évaluation se fait à la base des réponses aux questions posées par l'évaluateur sur le texte ⁹ .	T1, T2, T3 ¹⁰	0 à 20%	40 à 60%	80%	100%	80%

9 Il y a lieu de : 1) préciser les critères qualitatifs (niveau de difficulté, niveau de vocabulaire, nature du sujet, longueur des phrases, etc.) et quantitatifs (longueur du texte, nombre de phrases, etc.) d'un texte lu pour le T1, T2 T3; 2) préciser les critères par rapport aux questions posées (% de questions de compréhension littérales et inférentielles et 3) préciser les normes à respecter par rapport à la lecture du texte (rapidité, expressivité).

10 En T1, l'enseignant lit un récit ou un texte simple et pose par la suite 5 questions de compréhension, dont 4 questions littérales (ou les réponses sont données de façon explicite dans le texte) et 1 question inférentielle (ou la réponse n'est pas donnée de façon explicite dans le texte, mais elle peut être inférée à partir des informations données). En T2, le texte est plus compliqué, mais l'enseignant pose toujours 5 questions dont 4 questions de compréhension littérale et 1 de compréhension inférentielle. En T3, le texte est plus long et compliqué et l'enseignant pose 5 questions dont 3 questions de compréhension littérale et 2 de compréhension inférentielle. Il y a lieu de préciser, quantitativement et qualitativement (niveau de difficulté, niveau de vocabulaire, nature du sujet, longueur des phrases, etc.) et quantitatifs (longueur du texte, nombre de phrases, etc.), la nature de textes de fin T1, fin T2 et fin T3, ainsi que les normes à respecter par rapport à la lecture du texte (rapidité, expressivité, nombre de relecture) et de produire des textes modèles avec questions pour chacun de ces niveaux.

	Compréhension du texte écrit (compréhension en lecture)	% d'informations un enfant retire d'un texte à son niveau (T1, T2 T3) d'environ 60 mots qu'il lit lui-même pour la première fois. L'élève à 2 minutes de lire le texte silencieusement. L'évaluation se fait à la base des réponses aux questions posées sur le texte par l'évaluateur. ¹¹ L'élève a droit à regarder dans le texte pour trouver la réponse aux questions.	T1, T2, T3	0 à 20%	40 à 60%	80%	100%	80%
Lecture, texte continu	Fluidité de lecture d'un texte continu	Nombre de mots correctement lus – à haute voix - d'un texte continu d'environ 60 mots et à la portée de l'élève, dans un délai de 1 minute. ¹² <i>L'enseignant présente le texte à l'élève qu'il n'a pas lu auparavant et lui demande de le lire, à haute voix. L'enseignant chronomètre et note le nombre de mots que l'élève a lu correctement dans 1 minute.</i>	T1	0 à 5 mlcm	6 à 14 mlcm	15 à 30 mlcm	31+ mlcm	15 mlcm
			T2	0 à 14 mlcm	15 à 30 mlcm	31 à 45 mlcm	46+ mlcm	30 mlcm
			T3	15 à 29 mlcm	30 à 44 mlcm	45 à 60 mlcm	61+ mlcm	45 mlcm
Lecture des mots familiers	Fluidité de lecture des mots familiers	Nombre de mots familiers ¹³ correctement lus – à haute voix - dans un délai de 1 minute. <i>L'enseignant présente à l'élève une série de mots familiers et lui demande de lire le plus de mots possibles dans 1 minute. L'enseignant chronomètre et note le nombre de mots que l'élève a lu correctement dans 1 minute.</i>	T1	0 à 5 mlcm	6 à 14 mlcm	15 à 30 mlcm	31+ mlcm	15 mlcm
			T2	0 à 14 mlcm	15 à 29 mlcm	30 à 40 mlcm	41+ mlcm	30 mlcm
			T3	15 à 29 mlcm	30 à 39 mlcm	40 à 50 mlcm	51+ mlcm	40 mlcm

11 Il y a lieu de : 1) préciser les critères qualitatifs (niveau de difficulté, niveau de vocabulaire, nature du sujet, longueur des phrases, etc.) et quantitatifs (longueur du texte, nombre de phrases, etc.) d'un texte de T1, T2, T3; 2) préciser les critères par rapport aux questions posées (% de questions de compréhension littérales et inférentielles).

12 Il y a lieu de : 1) préciser les critères qualitatifs (niveau de difficulté, niveau de vocabulaire, nature du sujet, longueur des phrases, etc.) et quantitatifs (longueur du texte, nombre de phrases, etc.) d'un texte de fin T1, T2, T3 pour l'évaluation et la fluidité

13 Les mots familiers sont des mots du vocabulaire actif des élèves, c'est à dire des mots que l'élève utilise dans son parler. L'élève rencontre souvent ces mots dans les textes de son niveau et dans son environnement scolaire et familial.

	Précision de lecture des mots familiers	% de mots familiers correctement lus (à haute voix) <i>L'enseignant présente à l'élève une série de mots familiers et lui demande de les lire. L'enseignant note les mots bien lus ainsi que le nombre total de mots tentés. Le pourcentage ce calcul de façon suivante :</i> $\frac{\text{Nbre de mots correctement lus}}{\text{Nbre de mots tentés}} \times 100$	T1	0% à 64%	65% à 79%	80% à 95%	96%+	80%
			T2	0% à 79%	80% à 94%	95% à 99%	100%	95%
Conscience alphabétique	Fluidité de lecture des lettres et des syllabes	Nombre de lettres, combinaisons de lettres ou syllabes correctement lus ¹⁴ – à haute voix - dans un délai de 1 minute <i>L'enseignant présente à l'élève une série de lettres, de combinaisons de lettres ou de syllabes pour son niveau et lui demande de lire le plus de mots possibles dans 1 minute. L'enseignant chronomètre et note le nombre de lettres, combinaisons de lettres ou syllabes que l'élève a lu correctement dans 1 minute.</i>	T1	0 à 14 lclm	15 à 39 lclm	30 à 44 lclm	45+lclm	30 lclm
			T2	0 à 29 lclm	30 à 44 lclm	45 à 55 lclm	56 + lclm	45 lclm
	Précision de lecture des lettres et syllabes	% de lettres, combinaisons de lettres ou syllabes correctement lus ¹⁵ (à haute voix). <i>L'enseignant présente à l'élève une série de lettres, syllabes ou combinaison de lettres et lui demande de les lire. L'enseignant note ceux correctement lus ainsi que le nombre total tenté. Le pourcentage ce calcul de façon suivante :</i> $\frac{\text{Nbre correctement lus}}{\text{Nbre tenté}} \times 100$	T1	0% à 64%	65% à 79%	80% à 95%	96%+	80%
			T2	0% à 79%	80% à 94%	95% à 99%	100%	95%
Conscience phonologique	Précision d'identification des sons (à l'oral)	% de fois l'élève est capable d'identifier le mot, parmi 3 mots prononcé, qui contient un son particulier. ¹⁶ <i>L'enseignant prononce un son, et ensuite 3 mots, dont 1 contient le son en question. L'élève doit indiquer s'il entend le son dans le premier, deuxième ou troisième</i>	T1	0 à 30%	40 à 60%	70% à 80%	90% et 100%	70%

14 Les lettres et syllabes présentés à l'élève se limitent à ceux étudiés au cours de l'année en question. Il y a lieu de préciser les lettres et combinaisons de lettres ciblées pour le T1 et le T2.

15 Voir ce haut.

16 Se concentrer sur les phonèmes communs à toutes les variétés régionales.

		<p>mot. L'enseignant répète l'exercice un total de 10 fois, avec des sons différents et des combinaisons différentes de 3 mots, et note le nombre et pourcentage de bonnes réponses.</p> $\frac{\text{Nbre de bonnes réponses} \times 100}{10}$						
	Précision d'identification des syllabes	<p>% de mots pour lesquels l'élève est capable d'identifier correctement le nombre de syllabes.</p> <p>L'enseignant présente oralement à l'élève une série de 10 mots familiers de 2 à 3 syllabes, un à la fois, et lui demande de placer un caillou sur la table pour chaque syllabe qu'il entend dans le mot. Tous les mots sont des mots ou le nombre de syllabes prononcés à l'oral = le nombre de syllabes à l'écrit. L'enseignant note les bonnes réponses ainsi sur les 10 mots. Le pourcentage se calcule de façon suivante :</p> $\frac{\text{Nbre de bonnes réponses} \times 100}{\text{Nbre tentés}}$	TI	0 à 30%	40 à 60%	70% à 80%	90% et 100%	70%

Résumé

<p>Profil de lecteur compétent, fin T1 Un élève de fin T1 qui a développé les compétences minimales requises en lecture pour réussir ses études au T2:</p> <p>Compréhension orale</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifie correctement 80% des informations de base d'un texte simple lu par l'enseignant <p>Compréhension en lecture</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifie correctement 80% des informations de base d'un texte de fin T1 qu'il lit lui-même <p>Lecture d'un texte continu, fin T1</p> <ul style="list-style-type: none">• Lit un texte simple de fin T1 avec une fluidité d'au moins 15 mclm <p>Lecture des mots familiers</p> <ul style="list-style-type: none">• Lit correctement au moins 80% des mots familiers étudiés au T1• Lit correctement au moins 15 mots familiers T1 la minute <p>Conscience alphabétique : Lettres/syllabes</p> <ul style="list-style-type: none">• Lit correctement au moins 80% des lettres et combinaison de lettres étudiées au T1• Lit correctement un minimum de 30 lettres/syllabes la minute <p>Conscience phonologique</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifie correctement, au moins 7 fois sur 10, lequel des 3 mots contient un son particulier.• Identifie correctement, au moins 7 fois sur 10, le nombre de syllabes dans un mots de 1 à 3 syllabes.	<p>Profil de lecteur compétent, fin T2 Un élève de fin T2 qui a développé les compétences minimales requises en lecture pour réussir ses études au T3:</p> <p>Compréhension orale</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifie correctement 80% des informations de base d'un texte de fin T2 lu par l'enseignant <p>Compréhension en lecture</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifie correctement 80% des informations de base d'un texte de fin T2 qu'il lit lui-même <p>Lecture d'un texte continu, fin T2</p> <ul style="list-style-type: none">• Lit un texte simple T2 avec une fluidité d'au moins 30 mclm. <p>Lecture des mots familiers</p> <ul style="list-style-type: none">• Lit correctement au moins 95% des mots familiers étudiés au T2• Lit correctement au moins 25 mots familiers T2 la minute <p>Conscience alphabétique : Lettres/syllabes</p> <ul style="list-style-type: none">• Lit correctement au moins 95% des lettres et combinaisons de lettres étudiées au T2• Lit correctement un minimum de 45 lettres/syllabes T2 la minute	<p>Profil de lecteur compétent, fin T3 Un élève de fin T3 qui a développé les compétences minimales requises en lecture requises pour réussir ses études au T4</p> <p>Compréhension orale</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifie correctement 80% des informations de base d'un texte de fin T3 lu par l'enseignant, y compris des informations inférentielles <p>Lecture d'un texte continu, fin T3</p> <ul style="list-style-type: none">• Lit un texte simple de fin T3 avec une fluidité d'au moins 45 mclm. <p>Lecture des mots familiers</p> <ul style="list-style-type: none">• Lit correctement au moins 40 mots familiers T3 la minute. <p>Compréhension en lecture</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifie correctement 80% des informations d'un texte de fin T3 qu'il lit lui-même
---	---	--

Annexe B. Prochaines étapes pour la mise en œuvre des seuils de performance de la lecture sous cycle I, Malagasy

ACTION	Responsable	Résultat
Opérationnalisation des seuils de performance		
Former un comité technique pour finaliser les supports nécessaires à l'utilisation des seuils de performance (élaboration d'outils simples EN, DE, Chef ZAP) pour mesurer les progrès par rapport aux seuils fixés	DPE/DCI	Outils simples disponibles pour chaque compétence et classe.
Décentralisation de la collecte, de l'exploitation, de l'agrégation et de la remontée des données sur la performance des élèves par rapport aux seuils fixés		
Informatiser les outils simples pour permettre la collecte des données par tablette et la production de rapport synthèse classe, école, ZAP, CISCO ou DREN indiquant les progrès par rapport aux seuils minimaux de performance.	DPE/DTIC	Diverses outils informatisés et applications disponibles
Former les DE, Chef Zap, CISCO et DREN à l'utilisation des tablettes pour la collecte et la synthèse des données	EQUIPE MEN	Structures déconcentrées formées
Modifier le tableau de bord école pour intégrer la collecte des données sur la performance des élèves par rapport aux seuils fixés	DPE/DTIC	Données sur la base niveaux et seuils de performance intégrées dans le tableau de bord école/ZAP
Développement d'un nouveau curriculum et des supports pédagogiques qui s'harmonisent avec les seuils de performance		
Insérer les compétences et les seuils de performance dans le nouveau curriculum de lecture ; Formuler les compétences du nouveau programme de façon à s'harmoniser avec les seuils de performance	DCI	Nouveau programme de lecture en conformité avec les seuils fixés
Assurer que les intrants développés pour appuyer la mise en œuvre du nouveau curriculum sont en conformité avec les seuils de performance	DCI	Intrants appuient l'atteinte des seuils de performance
Finaliser, à l'aide des logiciels Synphonics et Bloom, des critères qualitatifs et quantitatifs des textes de fin T1, T2, T3 ; Assurer que les supports élèves élaborés pour la lecture au sous-cycle I s'harmonisent avec ces critères	DCI	Critères de textes fin T1, T2, T3 finalisés et validés
Formation des enseignants à l'utilisation des seuils de performance et aux pratiques pédagogiques associées		

ACTION	Responsable	Résultat
<p>Assurer que les futurs programmes de formation continue des enseignants du début du primaire en lecture offerts par le MEN ou les PTF:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prennent en compte des seuils de performance 2. forment les enseignants aux pratiques pédagogiques nécessaires pour assurer que les élèves atteignent les seuils fixés et 3. mettent un accent particulier sur les compétences qui posent problème pour les enseignants, à savoir la conscience syllabique, la compréhension à l'oral et le passage d'une lecture syllabique à une lecture fluide (la fluidité de lecture d'un texte continu). 	MEN/PTF	Futurs programmes de formation s'harmonisés
Assurer que les programmes de formation initiale intègrent un module de formation sur l'apprentissage de la lecture au début du primaire et que le contenu de ce module s'harmonise avec les seuils de performance.	INFP/CRINP	Programme de formation initiale inclut un module sur l'apprentissage de la lecture au début du primaire
ENCADREMENT		
Élaborer une fiche d'observation de classe de lecture T1 à T3 qui s'harmonise avec les seuils de performance qui permet à tous les encadreurs à faire des observations de classe pour aider les enseignants à mettre en application les pratiques pédagogiques ciblées par les seuils de performance	DEIPEF/DCI/DEF/INFP	Fiche d'observation de classe disponible et utilisée
Dresser la liste des comportements d'un Chef ZAP et d'un directeur d'École Leader Pédagogique en lecture ; former les Chef Zap et DE à la mise en œuvre de ces comportements et faire un encadrement de proximité pour renforcer l'adoption de ces comportements	DEIPEF/DCI/DEF/INFP	Liste disponible ; formation dispensée
REMIEDIATION ET MOBILISATION COMMUNAUTAIRE		
<p>Organiser des séances de concertation pour :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Faire la correspondance entre les seuils de performance et l'outil ASER 2. Explorer des possibilités de généralisation des stratégies diagnostiques et de remédiation pilotée par JICA. 	COMITE TECHNIQUE	Niveaux et seuils de performance intégrés dans l'outil ASER

Annexe C. rapport de l'évaluation de base EGRA produit par le MEN



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE
MADAGASCAR



**EVALUATION DES COMPETENCES DES ELEVES DE TI EN
LECTURE-ECRITURE EN MALAGASY OFFICIEL
EN DEBUT DE L'EXPERIMENTATION DU PROGRAMME
MAHAY MAMAKY TENY (MMT)**

Avril 2018

Table des matières

Liste des tableaux.....	44
Liste des graphiques.....	44
I.....	Introduction.....
n.....	45
2.....	Outils d'évaluation.....
d'évaluation.....	45
2.1 Les tests de lectures.....	45
2.2 Le questionnaire de contexte.....	46
3.....	Description de l'échantillon de l'évaluation.....
l'évaluation.....	46
3.1 Echantillon prévu et échantillon réalisé.....	46
3.2 Les élèves interrogés.....	46
3.3 Caractéristiques des élèves sélectionnés.....	47
3.3.1 Genre de l'élève.....	47
3.3.2 L'âge de l'élève.....	48
3.3.3 Le statut socio-économique de l'élève.....	48
3.3.4 Environnement scolaire et familial de l'élèves.....	48
4.....	Score moyen des élèves.....
élèves.....	49
4.1 Score de fluidité.....	49
4.2 Score sans zéro.....	50
4.3 Score d'exactitude.....	51
4.4 Scores moyens par genre et par groupe d'étude.....	52
4.5 Compréhension de lecture.....	52
4.6 Scores en compréhension de lecture par genre.....	53
4.7 Scores en compréhension selon la fluidité de lecture.....	53
4.8 Compréhension à l'audition.....	54

Liste des tableaux

Tableau 3-1 : Répartition des écoles par DREN, CISCO et ZAP.....	46
Tableau 3-2 : Répartition des élèves interrogés par DREN, CISCO, ZAP et genre.....	46
Tableau 3-3 : Répartition des élèves par zone et par genre.....	47
Tableau 3-4 : Quintile de richesse selon le groupe.....	48
Tableau 3-5 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre et de l'aide aux devoirs à la maison	49
Tableau 4-1 : Score de fluidité.....	49
Tableau 4-2 : Score sans zéro.....	50
Tableau 4-3 : Pourcentage des zéros.....	50
Tableau 4-4 : Score d'exactitude.....	51
Tableau 4-5 : Score moyen en compréhension à la lecture 2min :.....	52
Tableau 4-6 : Score moyen en compréhension à l'audition	54

Liste des graphiques

Figure 3-1 : Répartition des élèves selon leur âge par groupe.....	48
Figure 4-1 : Score de fluidité.....	50
Figure 4-2 : Comparaison des scores de l'ensemble et des scores sans zéros.....	51
Figure 4-3 : Score d'exactitude.....	51
Figure 4-4 : Scores moyens selon le genre et le groupe d'étude.....	52
Figure 4-5 : Scores en compréhension de lecture selon le genre.....	53
Figure 4-6 : Le nombre de réponse correcte selon le score en fluidité de lecture.....	53

I Introduction

Dans le cadre de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture en malagasy au TI, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), en partenariat avec FHI 360 et sur financement de l'USAID et de la Banque Mondiale, met en œuvre un programme expérimental de lecture-écriture en Malagasy au TI dénommé MAHAY MAMAKY TENY (MMT) qui va permettre au MEN d'identifier la meilleure approche d'enseignement-apprentissage de la lecture. Ce programme inclut des activités de développement et d'adaptation d'outils d'enseignement-apprentissage de la lecture, de formation et d'encadrement pédagogique des enseignants et de communication auprès des communautés.

Ainsi, il est prévu de former les enseignants de la classe TI et les encadreurs de proximité (directeurs d'écoles, chefs ZAP et conseillers pédagogiques du primaire) sur une méthode de lecture-écriture (MLE) au niveau d'un échantillon expérimental de 60 écoles dont :

- 8 Ecoles Primaire Publiques (EPP) sur financement USAID ; et
- 52 Ecoles Primaire Publiques sur financement MEN/Banque Mondiale.

Une évaluation de l'impact du programme sur les compétences des élèves de TI en lecture-écriture en Malagasy Officiel sera effectuée pour déterminer dans quelle mesure les élèves des écoles pilotes du programme atteignent mieux les seuils de performance établis pour la fin de la classe de TI.

A cet effet, une collecte des données de référence (baseline) s'est déroulée du 10 au 27 Avril 2018 au niveau d'un échantillon de 120 EPP dont les 60 EPP de l'échantillon expérimental et 60 EPP d'un échantillon témoin.

Les résultats de l'exploitation et analyse des données collectées sont présentés dans le présent document.

2 Outils d'évaluation

2.1 Les tests de lectures

Le test de lecture comprend 6 sous tâches, chronométrées ou non

Les tâches chronométrées :

- Identification des graphèmes (son des graphèmes) : compétence en lecture qui vise à mesurer la capacité à prononcer les sons des lettres. Les sons peuvent être constitués d'une, deux ou trois lettres. Il est demandé à l'élève d'identifier le son des graphèmes en une minute, parmi les 100 graphèmes qui lui sont présentés.
- Identification des syllabes : cette sous tâche requiert la capacité de l'enfant à associer plusieurs lettres en syllabes et d'en reconnaître le son. Il est demandé à l'enfant d'identifier 50 syllabes en une minute.
- Lecture de mots familiers : cette sous tâche requiert la capacité de l'enfant à identifier les graphèmes et les syllabes et de combiner les sons en mots. Il est demandé à l'enfant d'identifier 50 mots familiers en une minute.
- Fluidité de lecture orale : cette sous tâche mesure la compétence de l'enfant à lire les mots dans un contexte d'une histoire. Deux textes sont proposés : une histoire de 47 mots à lire en une minute et une autre de 43 mots à lire en 2 minutes. Cette dernière est suivie de 5 questions de compréhension.

Les taches non chronométrées :

Ce sont des sous taches qui visent à mesurer la compréhension de l'élève à travers des questions posées sur un texte lu.

- Compréhension d'un texte lu par l'élève : il est demandé à l'enfant de lire une histoire en 2 minutes. Cinq questions, dont 4 questions littérales et une question inférentielle, sont posés pour évaluer la compréhension. Dans cette sous taches, les questions posées correspondent uniquement aux mots lus.
- Compréhension à l'audition qui vise à mesurer chez l'élève la compréhension d'une histoire lue par l'adulte, à travers des questions sur le texte. Comme la compréhension de l'écrit, cinq questions sont posées à l'élève.

2.2 Le questionnaire de contexte

À la fin des tests, un questionnaire est administré afin de déterminer le contexte dans lequel l'élève vit. Le questionnaire renseigne sur des informations personnelles, l'environnement scolaire et familial de l'élève.

3 Description de l'échantillon de l'évaluation

3.1 Echantillon prévu et échantillon réalisé

Les 120 écoles sélectionnées sont réparties dans 2 DREN, 4 CISCO et 16 ZAP comme le présente le tableau ci-après :

Tableau 3-1 : Répartition des écoles par DREN, CISCO et ZAP

DREN	CISCO	TRAITEMENT		CONTROLE	
		ZAP	Nombre d'écoles	ZAP	Nombre d'écoles
Analamanga	Ambohidratrimo	Anosiala	8	Ambohitrimanjaka	7
		Talatomaty	7	Mahitsy	8
	Manjakandriana	Ambanitsena	8	Ambatomena	8
		Sambaina	7	Ankazondandy	7
	<i>Sous-total</i>		30		30
Boeny	Mahajanga II	Belobaka	8	Ambalakida	8
		Boanamary	7	Betsako	7
	Marovoay	Antanambao Andranolava	8	Ambolomoty	7
		Tsararano	7	Ankazomborona Ouest	8
	<i>Sous-total</i>		30		30
Total		60		60	

Sur les 8 écoles de l'échantillon expérimental et sur financement USAID, 4 sont implantées dans la ZAP d'Anosiala et 4 dans la ZAP de Boanamary. L'échantillon témoin associé est composé de 4 écoles de la ZAP de Mahitsy et 4 de la ZAP d'Ambalakida.

Parmi les 120 écoles de l'échantillon prévu pour l'enquête, 3 ont été remplacées et 1 de la ZAP de Betsako n'a pas été ciblée pour cause d'éloignement et de difficulté d'accès. Il n'y a pas eu de remplacement pour cette dernière faute d'école dans la même ZAP. Ainsi, 119 ont été ciblées.

3.2 Les élèves interrogés

Au total, 1 577 élèves ont été sélectionnés après remplacement parmi lesquels 37 ont refusé de participer à l'enquête. Ainsi, 1 540 ont été soumis aux tests de lecture. Leur répartition est présentée par le tableau ci-après :

Tableau 3-2 : Répartition des élèves interrogés par DREN, CISCO, ZAP et genre

DREN	CISCO	TRAITEMENT				CONTROLE			
		ZAP	M	F	Total	ZAP	M	F	Total

Analamanga	Ambohidratrimo	Anosiala	58	53	111	Ambohitrimanjaka	53	46	99
		Talatamaty	57	47	104	Mahitsy	60	61	123
	Manjakandriana	Ambanitsena	55	44	99	Ambatomena	36	29	65
		Sambaina	29	19	48	Ankazondandy	49	47	96
	Sous-total		199	163	362		200	183	383
Boeny	Mahajanga II	Belobaka	58	61	119	Ambalakida	60	34	94
		Boanamary	42	49	91	Betsako	35	47	82
	Marovoay	Antanambao Andranolava	54	40	94	Ambolomoty	55	47	102
		Tsararano	43	51	94	Ankazomborona Ouest	66	53	119
	Sous-total		197	201	398		216	181	397
Total		396	364	760		416	364	780	

3.3 Caractéristiques des élèves sélectionnés

Toutes les écoles de l'échantillon sont situées dans la zone rurale. Toutefois, 72% d'entre elles sont assez éloignées des centres urbains (RUR2) et les 28% sont implantées dans des communes semi-urbaines (RUR1). Il n'y a pas de différence entre les zones d'implantation des écoles témoins et des écoles expérimentales.

3.3.1 Genre de l'élève

Les élèves sélectionnés sont formés de 53% de garçons et de 47% de filles. Leur répartition par zone et par genre est présentée ci-après.

Tableau 3-3 : Répartition des élèves par zone et par genre

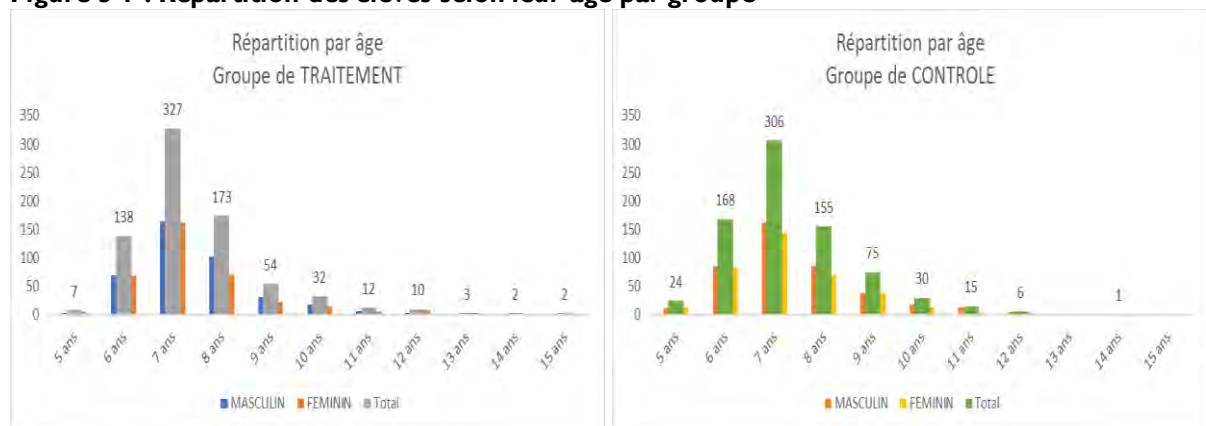
ZAP	Echantillon	Genre		Ensemble
		M	F	
RURAL I				
ANOSIALA	Traitement	58	53	111
TALATAMATY	Traitement	57	47	104
MAHITSY	Contrôle	62	61	123
AMBOHITRIMANJAKA	Contrôle	53	46	99
TOTAL RURAL I		230	207	437
RURAL 2				
AMBALAKIDA	Contrôle	60	34	94
AMBATOMENA	Contrôle	36	29	65
AMBOLOMOTY	Contrôle	55	47	102
ANKAZOMBORONA OUEST	Contrôle	66	53	119
ANKAZONDANDY	Contrôle	49	47	96
BETSAKO	Contrôle	35	47	82

ZAP	Echantillon	Genre		Ensemble
		M	F	
AMBANITSENA	Traitement	55	44	99
ANTANAMBAO ANDRANOLAVA	Traitement	54	40	94
BELOBAKA	Traitement	58	61	119
BOANAMARY	Traitement	42	49	91
SAMBAINA	Traitement	29	19	48
TSARARANO	Traitement	43	51	94
TOTAL RURAL 2		582	521	1103
TOTAL GENERAL		812	728	1540

3.3.2 L'âge de l'élève

L'âge des élèves de l'échantillon varie de 5 à 15 ans, avec une moyenne de 7 ans. La plupart des élèves (80%) sont âgés de 6 à 8 ans.

Figure 3-1 : Répartition des élèves selon leur âge par groupe



3.3.3 Le statut socio-économique de l'élève

Le statut socio-économique de l'élève est déterminé par la possession de certains biens. Le quintile le plus riche englobe 16,88% des élèves et le plus pauvre 28,57%. Entre les élèves dans les écoles expérimentales et témoins, une différence significative est enregistrée en termes de statut socio-économique.

Tableau 3-4 : Quintile de richesse selon le groupe

	Contrôle	Traitement	Diff(T-C)
Plus pauvre Q1	23,816	33,205	9.389*
Plus riche Q5	20,526	13,333	-7.193*

3.3.4 Environnement scolaire et familial de l'élèves

Dans l'ensemble, 10% des élèves ont fréquenté le préscolaire et environ un élève sur 5 a déjà redoublé en classe de TI.

La plupart des élèves échantillonnées (90%) disposent de livres de lecture à l'école et 11 % d'entre eux ont le droit de les amener à la maison. Par contre, 40% des élèves ont un livre de lecture à la maison.

Sur le travail scolaire à la maison, on constate que 63% des élèves reçoivent de devoirs à la maison et 39% bénéficient de l'aide d'une autre personne pour le faire. Presque tous les élèves mangent trois fois par jour.

Tableau 3-5 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre et de l'aide aux devoirs à la maison

	ENSEMBLE			TRAITEMENT			CONTRÔLE		
	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET
Ayant fait maternelle avant d'entrée T I	1540	9,55	29,39	760	10,13	30,19	780	8,97	28,6
Ayant déjà redoublé en T I	1540	18,83	39,11	760	20,26	40,22	780	17,44	37,97
Disponibilité de livres en classe	1538	89,73	30,37	760	88,95	31,38	778	90,49	29,36
Emmener à la maison	1372	11,01	31,31	675	16,89	37,49	697	5,31	22,44
Disponibilité de livres à la maison	1511	39,64	48,93	756	44,71	49,75	755	34,57	47,59
Autre personne sachant lire	1519	91,31	28,18	756	91,27	28,25	763	91,35	28,13
Devoir à faire à la maison	1502	62,78	48,35	747	65,19	47,67	755	60,4	48,94
Aider par tiers	1442	39,11	48,82	720	43,06	49,55	722	35,18	47,79
Repas (sur 3)	1538	2,84	0,44	760	2,85	0,4	778	2,82	0,47

4 Score moyen des élèves

4.1 Score de fluidité

Le score de fluidité exprime le nombre de lettres ou de syllabes ou de mots correctement lus par minute. Le tableau suivant présente ces scores dans l'ensemble de l'échantillon et par groupe (traitement, contrôle)

Tableau 4-1 : Score de fluidité

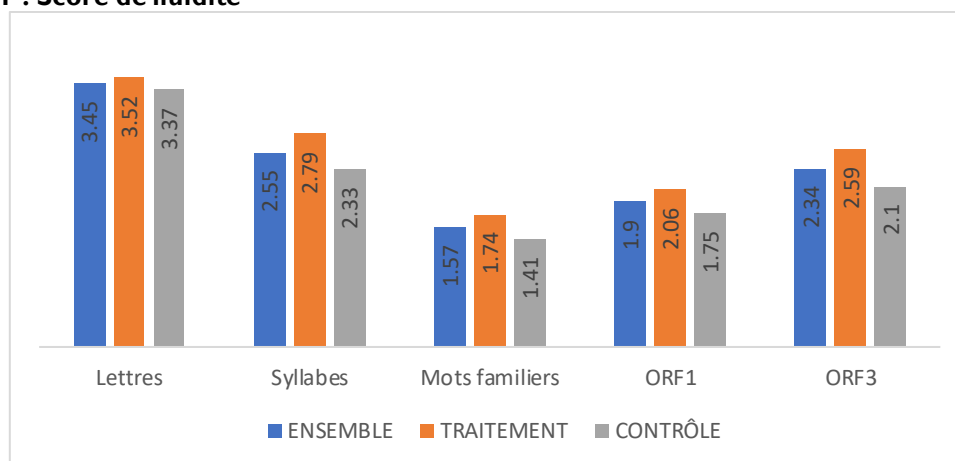
	ENSEMBLE			TRAITEMENT			CONTRÔLE		
	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET
Lettres correctement lues par minute	1512	3,45	3,49	741	3,52	3,56	771	3,37	3,42
Syllabes correctement lus par minute	1508	2,55	4,31	743	2,79	4,49	765	2,33	4,12
Mots familiers correctement lus par minute	1509	1,57	3,31	745	1,74	3,51	764	1,41	3,1
Score de fluidité de lecture orale (ORF1) 1 min : mots corrects lus par minute	1517	1,9	2,94	745	2,06	3,06	772	1,75	2,81
Score de fluidité de lecture orale (ORF3) 2 min : mots corrects lus par minute	1524	2,34	3,54	750	2,59	3,74	774	2,1	3,33

ORF : Oral Reading Fluency

ET : Ecart-type

Le graphique suivant permet de visualiser la comparaison des deux groupes.

Figure 4-1 : Score de fluidité



Les élèves ont du mal à lire des mots. En effet, les scores de fluidité sont très faibles. Mais il faut noter que les compétences des élèves dans les deux groupes sont presque identiques.

4.2 Score sans zéro

Les scores sans zéro permettent de voir la fluidité de lecture en écartant les élèves qui ne peuvent lire aucun mot.

Tableau 4-2 : Score sans zéro

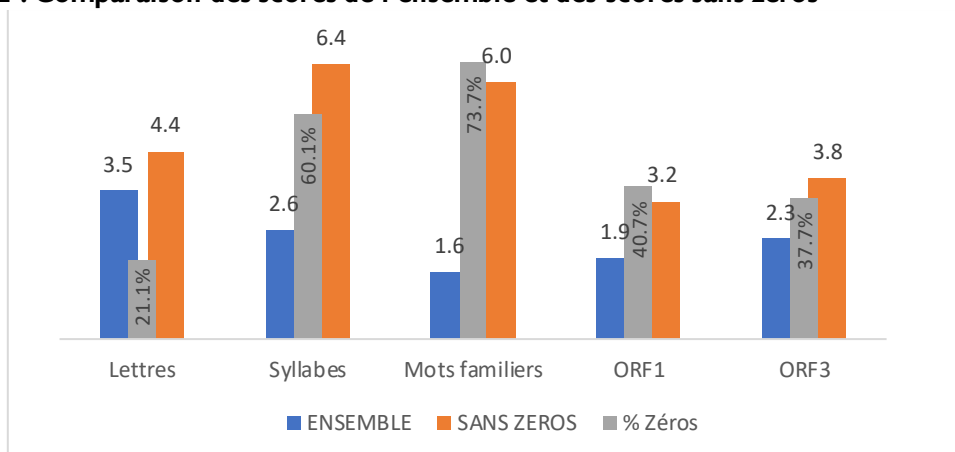
	ENSEMBLE			TRAITEMENT			CONTRÔLE		
	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET
Sans score zéro des lettres correctes par minute	1193	4,37	3,38	595	4,39	3,47	598	4,35	3,29
Sans score zéro des syllabes corrects par minute	602	6,4	4,68	317	6,53	4,77	285	6,25	4,58
Sans score zéro des mots familiers corrects par minute	397	5,98	3,91	216	6,01	4,1	181	5,93	3,69
Sans score zéro ORF I	900	3,21	3,22	457	3,36	3,3	443	3,05	3,14
Sans score zéro ORF 3	950	3,76	3,85	486	4	3,99	464	3,5	3,68

Les scores de lecture de syllabe et des mots familiers sont plus élevés mais en général, les deux groupes (traitement et contrôle) ont la même performance.

Tableau 4-3 : Pourcentage des zéros

	ENSEMBLE			TRAITEMENT			CONTRÔLE		
	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET
Score zéro des lettres	1512	21,1	40,8	741	19,7	39,8	771	22,44	41,7
Score zéro des syllabes	1508	60,08	48,9	743	57,34	49,49	765	62,75	48,4
Score zéro des mots familiers	1509	73,69	44,05	745	71,01	45,4	764	76,31	42,6
Score zéro en ORF I	1517	40,67	49,14	745	38,66	48,73	772	42,62	49,5
Score zéro en ORF 3	1524	37,66	48,47	750	35,2	47,79	774	40,05	49

Figure 4-2 : Comparaison des scores de l'ensemble et des scores sans zéros



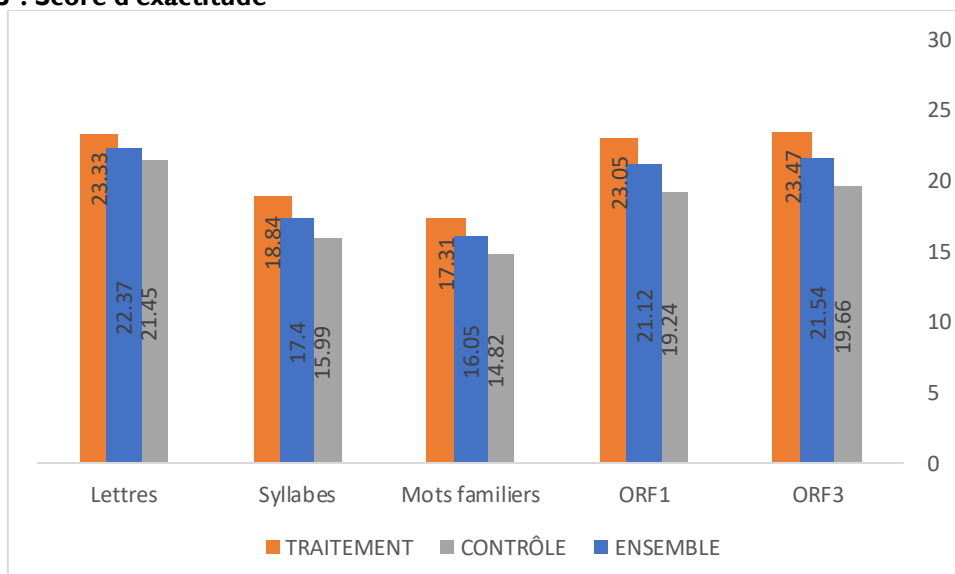
4.3 Score d'exactitude

Le score d'exactitude est le pourcentage des items corrects par rapport aux items tentés par les élèves. Ces scores sont calculés par tâche. Les scores d'exactitude sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4-4 : Score d'exactitude

	ENSEMBLE			TRAITEMENT			CONTRÔLE		
	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET
Exactitude en identification des lettres	1539	22,37	19,13	759	23,33	19,75	780	21,45	18,48
Exactitude en identification des syllabes	1538	17,4	25,46	759	18,84	26,09	779	15,99	24,77
Exactitude en lecture des mots familiers	1540	16,05	29,08	760	17,31	29,76	780	14,82	28,37
Exactitude ORF I	1540	21,12	26,89	760	23,05	28,1	780	19,24	25,53
Exactitude ORF 3	1540	21,54	25,4	760	23,47	26,58	780	19,66	24,07

Figure 4-3 : Score d'exactitude

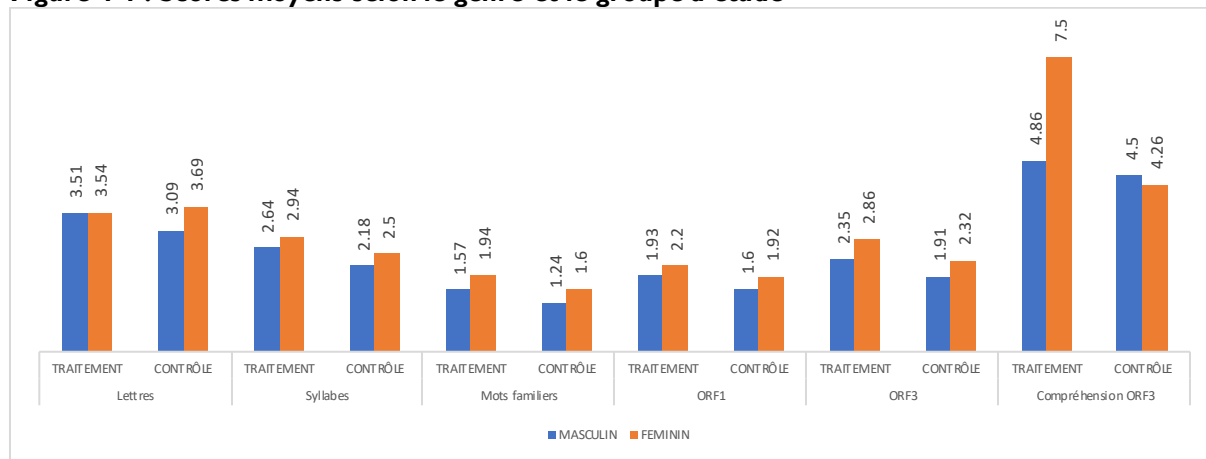


Il n'y a pas de différence notable entre les scores du groupe traitement et groupe contrôle.

4.4 Scores moyens par genre et par groupe d'étude

Désagrégé par genre et par groupe d'étude, les scores présentent des différences plus ou moins importantes selon la tâche observée. Le graphique suivant souligne les différences de scores entre filles et garçons des deux groupes, traitement et contrôle.

Figure 4-4 : Scores moyens selon le genre et le groupe d'étude



A l'intérieur de chaque groupe, les différences de scores sont très faibles. Néanmoins, le graphique montre que les filles sont légèrement plus performantes que les garçons, quelle que soit la tâche. La différence de score en lettre pour les élèves du groupe de traitement est quasi nulle alors que celle des scores en compréhension de lecture s'avère être la plus importante, soit 3 points en faveur des filles. La différence de scores entre filles et garçons pour les scores en syllabes, en mots familiers, en fluidité de lecture orale en 1 minute et en fluidité de lecture orale en 2 minute varie entre 0,27 à 0,51 points.

4.5 Compréhension de lecture

Le texte lu par l'élève en 2 minutes est suivi de cinq questions de compréhension. Les questions correspondent à la portion du texte lu par l'élève. Si l'élève n'a pas réussi à lire l'intégralité du texte, il y aura moins de cinq questions à poser. Trois variables ont été observées pour cette tâche : le nombre de questions correctement répondues, le nombre de questions tentées et le taux d'exactitude des questions tentées. Les scores sont présentés par le tableau suivant

Tableau 4-5 : Score moyen en compréhension à la lecture 2min :

	ENSEMBLE			TRAITEMENT			CONTRÔLE		
	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET
Score moyen en compréhension à la lecture 2min : % Questions correctement répondues	668	5,3	14,2	353	6,12	15,63	315	4,38	12,36
Nombre de questions à lecture 2min tentées (sur 5)	1540	0,8	1,09	760	0,86	1,13	780	0,73	1,03
Exactitudes en compréhension de lecture 2 min (%)	668	11,79	27,96	353	12,98	29,65	315	10,45	25,92
% d'élèves ayant 80% correct en compréhension de lecture	668	6,74	25,08	353	7,93	27,06	315	5,4	22,63

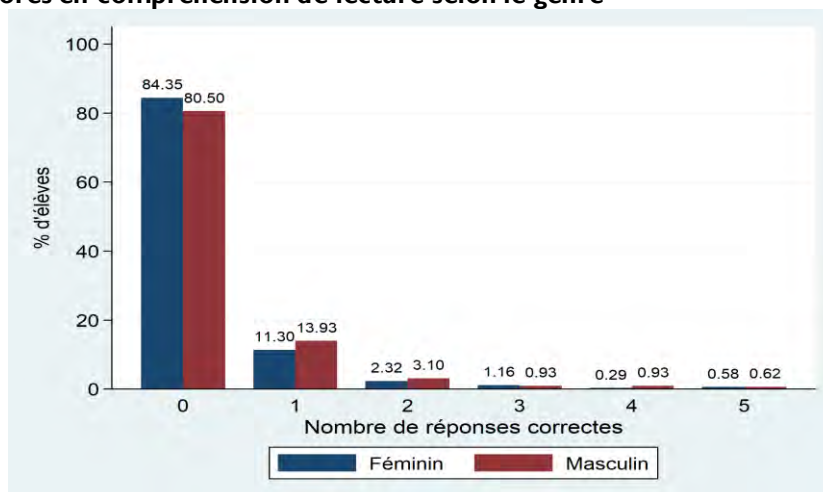
Sur l'ensemble des élèves participants au test, 668 ont lu au moins un mot du texte. En général, moins d'une question a été tentée parmi les cinq proposées. La moyenne de réponse correcte à la question de compréhension est de 5,3%, avec un taux d'exactitude de 12%.

On considère que l'élève a acquis les compétences minimales en lecture s'il lit suffisamment vite et atteint 80% de compréhension sur un texte à son niveau. Les résultats révèlent que seulement 8% et 5% respectivement du groupe traitement et du groupe contrôle ont atteint 80% de compréhension de lecture.

4.6 Scores en compréhension de lecture par genre

Le graphique suivant présente les scores moyens en compréhension de lecture en 2 minutes selon le genre. En général, les filles sont aussi performantes que les garçons.

Figure 4-5 : Scores en compréhension de lecture selon le genre

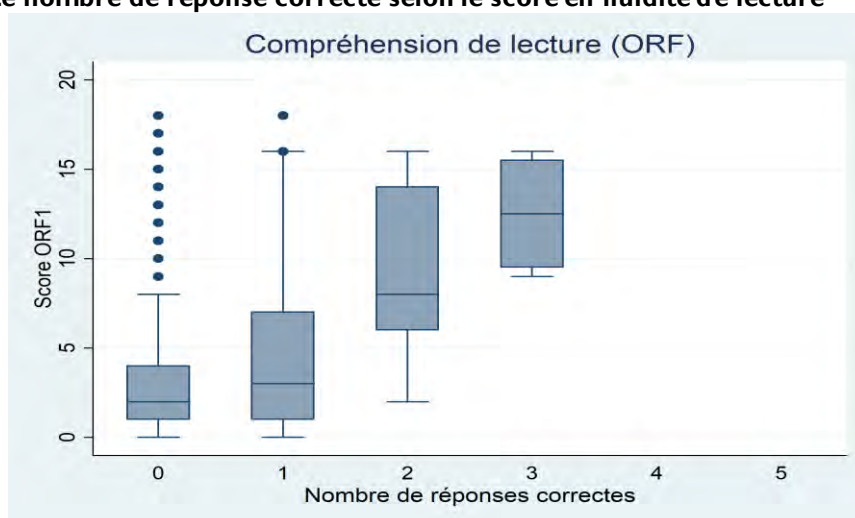


Parmi les élèves qui ont tenté de répondre aux questions, la proportion des filles et des garçons qui n'ont trouvé aucune réponse exacte est de plus de 80% pour les deux sexes. Les garçons qui ont trouvé une réponse exacte est légèrement plus nombreux que les filles, ils représentent respectivement 14% et 11%. Ceux qui ont eu 2 réponses correctes et plus représentent respectivement moins de 3% et 2% et l'écart entre les deux sexes est minime.

4.7 Scores en compréhension selon la fluidité de lecture

La compréhension d'un texte est fortement liée à la fluidité de lecture. Le graphique suivant illustre cette relation.

Figure 4-6 : Le nombre de réponse correcte selon le score en fluidité de lecture



Bien que le nombre de réponses exactes soit relativement faible, 3 réponses correctes, le graphique montre que le niveau de compréhension augmente proportionnellement à la fluidité de lecture. Les meilleurs lecteurs de l'échantillon ont un score médian de 13 mclm pour pouvoir répondre correctement à trois questions.

4.8 Compréhension à l'audition

Après la lecture d'un texte par un adulte, l'élève est amené à répondre à toutes les questions proposées, dont 4 questions littérale et une question inférentielle. Le tableau III.5.1 montre les scores de élèves en compréhension à l'audition.

Tableau 4-6 : Score moyen en compréhension à l'audition

	ENSEMBLE			TRAITEMENT			CONTRÔLE		
	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET	Obs	Moyenne	ET
Compréhension à l'audition : Nombre Correct (sur 5)	1490	2,33	1,37	739	2,5	1,36	751	2,15	1,35
Score moyen en compréhension à l'audition : % Questions correctement répondues	1490	46,52	27,34	739	50,04	27,22	751	43,06	27,02

Dans l'ensemble, le score moyen des élèves en compréhension à l'audition est de 47 sur 100 réponses soit 2,3 sur les 5 questions posées. Dans le groupe de traitement, le score moyen est de 50 sur 100 réponses correctes tandis que celui du groupe de contrôle est de 43 sur 100.

Annexe D. Rôles et normes pour le leadership scolaire

Le Rôle du Directeur d'école dans l'amélioration du rendement des élèves en lecture et écriture

Les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants en classe ont le plus d'impact sur les résultats d'apprentissage des élèves. Dans les classes où les enseignants utilisent des pratiques d'enseignement / apprentissage efficaces, et en particulier dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de lecture, les élèves apprennent davantage.

Le deuxième facteur qui importe sur les résultats d'apprentissage des élèves, c'est le leadership du directeur d'école. Les élèves des écoles où les directeurs d'école adoptent des pratiques efficaces de leadership scolaire ont des résultats d'apprentissage plus élevés¹⁷.

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE : CINQ PRATIQUES DES D.E QUI AMÉLIORENT LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

- 1. Le DE a une vision claire d'un enseignement-apprentissage efficace en lecture et s'assure que cette vision est partagée par l'ensemble du personnel. Il/elle :**
 - Fournit aux enseignants des guides de l'enseignant, des cahiers de l'élève ainsi que d'autres ressources pédagogiques en lecture et écriture.
 - Organise et dirige des sessions de partage où les enseignants se réunissent pour comprendre les nouvelles pratiques pédagogiques contenues dans les guides de l'enseignant.
 - Organise et anime des séances où les enseignants se réunissent pour comprendre les seuils minimums de performance attendus pour leur classe respective et les activités d'évaluation correspondantes.
- 2. Le DE maximise le temps d'apprentissage Il/elle :**
 - Fait le suivi de la présence des enseignants et met en place des mesures pour réduire l'absentéisme.
 - Fait le suivi de la fréquentation scolaire et met en place des mesures pour réduire l'absentéisme.
 - Fait le suivi de l'heure d'arrivée des élèves et des enseignants à l'école, et l'heure du début des cours de lecture et écriture, afin que le temps d'apprentissage ne soit pas perdu à cause des retards.
 - Fait le suivi pour assurer que les enseignants les enseignants respectent le volume horaire quotidien minimal alloué à la lecture-écriture.
- 3. Le DE fait un suivi régulier des performances des élèves en lecture et écriture par rapport aux seuils minimums fixés et partage les résultats à la communauté. Il/elle :**
 - Travaille avec l'enseignant pour mettre en œuvre un programme d'évaluation régulière des compétences en lecture, à partir des instruments d'évaluation fournis par le MEN, afin de voir si les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage bimensuels
 - Rassemble les enseignants pour examiner les données et déterminer ce qui doit être fait
 - Partage régulièrement les données, ainsi que les mesures prises, avec les parents et les membres de la communauté.
 - Organise des réunions avec le comité de gestion de l'école et l'association des parents d'élèves pour les informer de l'initiative en lecture et pour partager régulièrement avec eux les données et les mesures prises, telles que la mise en place des actions de rattrapage pour les impliquer (après l'école, à l'école, pendant les vacances scolaires, etc.)

¹⁷ Karen Seashore Louis, Kenneth Leithwood, Kyla L. Wahlstrom, Stephen E. Anderson, *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to The Wallace Foundation*, University of Minnesota and University of Toronto, 2010, 9.

4. **Le DE fait le suivi des pratiques efficaces d'enseignement et d'apprentissage de la lecture - écriture, y compris l'utilisation efficace des ressources et la création d'un environnement d'apprentissage positif. Il/elle :**

- Veille à ce que tous les élèves et les enseignants disposent des ressources d'apprentissage (guide pédagogique, manuel de l'élève et autres supports de lecture)
- Met en place des mesures pour s'assurer que les ressources sont partagées équitablement entre les enseignants et que les enseignants peuvent y accéder facilement
- Veille à ce que les enseignants élaborent des préparations de cours hebdomadaires alignées sur les répartitions hebdomadaires de la matière, dans le guide
- Fait des observations de classe fréquentes pendant les leçons de lecture et écriture pour s'assurer que les enseignants:
 - suivent le format de leçon décrit dans le guide de l'enseignant.
 - utilisent les pratiques pédagogiques décrites dans le guide
 - respectent les répartitions hebdomadaires.
 - utilisent les ressources régulièrement et efficacement et comme indiqué dans les guides et les répartitions hebdomadaires.
 - utilisent un renforcement positif (pas négatif) dans les classes de lecture
- Encourage et en reconnaît publiquement les enseignants qui appliquent les nouvelles pratiques pédagogiques.

5. **Le DE s'assure que les enseignants participent à un programme de développement professionnel sur la mise en œuvre de stratégies d'enseignement –apprentissage efficace en lecture et écriture. Il/elle :**

- S'assure que des séances de partage au niveau école ou au niveau du réseau sont organisées toutes les deux semaines, qu'elles commencent à l'heure et que tous les enseignants y participent régulièrement
- S'assure que les enseignants comprennent l'objectif et disposent de toutes les ressources nécessaires pour participer aux séances.
- Veille à ce que les enseignants aient le temps pendant ces sessions de partager leurs réussites et leurs défis et de travailler avec leurs collègues pour comprendre les nouvelles activités d'apprentissage proposées dans les répartitions hebdomadaires de la matière et préparer les leçons de la semaine à venir.
- Tient les registres de présence des enseignants participant aux différentes séances et sessions et intervenir, si nécessaire, tout en communiquant à tous leur importance et assurer une présence régulière

LISTE D'AUTOÉVALUATION DU LEADERSHIP SCOLAIRE

Dans mon école,	Oui	Non
A. OBJECTIF CLAIR		
1. Tous les enseignants ont des copies du guide enseignant pour la lecture et l'écriture		
2. Je dirige/organise des séances de travail avec les enseignants pour m'assurer qu'ils comprennent les nouvelles pratiques pédagogiques dans le nouveau programme de lecture		
3. Je dirige/organise des séances de travail avec les enseignants pour m'assurer qu'ils comprennent les seuils de performances attendues des élèves pour chaque classe du primaire		
B. ETABLIR ET COMMUNIQUER LES ATTENTES		
4. Je m'assure que les enseignants ont des attentes élevées vis-à-vis de la performance de leurs élèves en lecture et qu'ils communiquent constamment aux élèves et que ces derniers ont TOUS la capacité d'être de bons lecteurs/écrivains.		
5. Nous (DE, enseignants, élèves, parents et communauté) avons un programme pour identifier les élèves qui ne semblent pas être en mesure d'atteindre les seuils de performance fixés pour leur niveau et des programmes de rattrapage en dehors des heures de cours pour s'assurer qu'ils reçoivent de l'aide.		

C. MAXIMISER LE TEMPS D'APPRENTISSAGE DE LECTURE ET ECRITURE EN CLASSE		
6. J'enregistre la présence des enseignants tous les jours.		
7. J'ai des enseignants qui me rapportent, chaque jour, les noms des élèves absents.		
8. J'ai mis en place des mesures pour réduire l'absentéisme des enseignants et des élèves.		
D. MAXIMISER L'UTILISATION DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE EFFICACES DE LECTURE ET ECRITURE		
9. J'observe chaque enseignant des classes T1 deux fois par mois, en utilisant la fiche d'observation de classe en lecture- écriture. Je partage les résultats avec les enseignants et ensemble nous identifions les mesures à prendre pour évoluer vers les pratiques pédagogiques efficaces en lecture et écriture		
10. Je veille à ce que les enseignants de T1 utilisent chaque jour les nouveaux matériels d'apprentissage en lecture		
11. Je veille à ce que les élèves apportent leur cahier de lecture à la maison chaque soir pour lire avec leurs parents ou frères/sœurs.		
E. ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE DE LECTURE ET ECRITURE		
12. Je reconnais et félicite publiquement les enseignants pour les efforts qu'ils font pour appliquer dans leur classe les nouvelles pratiques pédagogiques en lecture et aussi pour utiliser les nouveaux matériels de lecture		
F. SUIVI DES RESULTATS D'APPRENTISSAGE DES ELEVES EN LECTURE ET ECRITURE		
13. Je veille à ce que les enseignants utilisent régulièrement les outils d'évaluation pour déterminer si les élèves seront en mesure d'atteindre les seuils minimaux fixés pour leur niveau		
14. Je réunis les enseignants du T1 au T3 pour partager les résultats de ces évaluations et discuter de ce que nous devons faire pour assurer que tous les élèves atteignent les seuils minimaux fixés.		
G. DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL		
15. Je tiens des registres de présence des enseignants lors des sessions de partage au niveau école (conseil des maîtres) ou réseaux		
16. J'assiste régulièrement à ces sessions pour communiquer leur importance.		
H. PARTICIPATION PARENTALE ET COMMUNAUTAIRE		
17. Je rencontre régulièrement l'Association des Parents pour les informer de l'importance de la lecture et les motiver à mettre en application des actions au niveau de la famille et de la communauté pour appuyer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture		
18. Je veille à ce que les parents et la communauté ont mené des activités pour soutenir l'initiative en lecture et écriture.		

Fidélité de la Mise en Œuvre – LEADERSHIP DU DIRECTEUR D'ÉCOLE

Point focal de la collecte de données	Oui	Non
1. Le directeur d'école peut présenter un registre de présence des enseignants à jour		
2. Le directeur d'école peut présenter un registre de présence des élèves à jour		
3. Le directeur d'école peut présenter les actions spécifiques mises en place pour réduire l'absentéisme des élèves		
4. Le directeur d'école peut présenter les actions spécifiques mises en place pour réduire l'absentéisme des enseignants		
5. Le directeur d'école peut présenter des fiches d'observation de classe (complétées) pour les classes de lecture et écriture TI durant les quatre semaines précédentes		
6. Le directeur d'école peut décrire les actions spécifiques mises en place pour identifier les élèves en difficulté		
7. Le directeur d'école peut décrire un programme de rattrapage spécifique mis en place pour aider les élèves en difficulté en dehors des heures de classe ou d'école		
8. Le directeur d'école peut présenter des registres de présence des enseignants aux séances de partage au niveau de l'école		
9. Le directeur d'école peut présenter des registres de présence des enseignants aux séances de partage au niveau du réseau.		
10. Le directeur d'école a assisté à une session de partage au niveau réseau d'apprentissage au cours des quatre dernières semaines (Cf. cahier Conseil des maîtres et/ou de réseau)		
11. Le directeur d'école peut décrire en détail les évaluations des élèves effectuées récemment en utilisant les activités d'évaluation dans le guide de l'enseignant et peut décrire également comment ces informations ont été partagées, soit entre enseignants ou avec les parents/élèves		
12. Le directeur d'école peut décrire en détail une activité ou des actions entreprises par les parents ou la communauté au cours des trois derniers mois pour soutenir l'initiative en lecture et écriture.		

Note: Ce qui précède donnerait une note indicelle sur 12. Plus la note est élevée, plus il y a de leadership au niveau du chef d'établissement ou de l'école pour soutenir l'amélioration de l'enseignement des lecture et écriture.

Le Rôle du Chef ZAP dans l'amélioration du rendement des élèves en lecture et écriture

Les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants en classe ont le plus d'impact sur les résultats d'apprentissage des élèves, aussi bien en lecture et écriture que dans d'autres matières. Dans les classes où les enseignants utilisent des pratiques d'enseignement /apprentissage efficaces, et en particulier dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de lecture, les élèves apprennent davantage.

Le deuxième facteur avec le plus grand impact sur les résultats d'apprentissage des élèves, c'est le leadership du chef d'établissement. Les élèves des écoles où les directeurs d'école adoptent des pratiques efficaces de leadership scolaire ont des résultats d'apprentissage plus élevés¹⁸. Pour cette raison, le Projet Mahay Mamaky Teny vise à aider les directeurs d'école à comprendre les types de pratiques de leadership qui leur permettront d'améliorer les résultats d'apprentissage en lecture et écriture au niveau primaire. Le projet s'intéresse également à évaluer dans quelle mesure les directeurs d'école sont capables de mettre en œuvre les pratiques ciblées et l'impact sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Dans cette optique, les chefs ZAP vont appuyer les chefs d'établissement à la mise en œuvre des différents projets d'écoles contractualisés ainsi que le suivi de la réalisation des objectifs clés, entre autres l'amélioration des apprentissages, notamment l'amélioration du rendement des élèves en lecture et écriture, qui aura comme corollaire la réduction des redoublements et l'augmentation de la rétention.

Cinq pratiques des Chefs ZAP qui améliorent les résultats d'apprentissage des élèves

- I. **Le CZAP renforce les compétences des directeurs d'école, II/Elle les appuie/accompagne dans** l'organisation des sessions de partage permettant aux enseignants de :
 - Comprendre l'utilisation du guide de l'enseignant, du cahier de l'élève, ainsi que des autres ressources pédagogiques en lecture et écriture pour une pratique pédagogique efficace
 - Comprendre les seuils minimums de performance attendus pour leur classe respective et les activités d'évaluation correspondantes.
2. **Le CZAP appuie/accompagne les DE dans le respect du temps effectif d'apprentissage des élèves,** à travers différents outils fournis par le MEN afin de :
 - Réduire l'absentéisme et le retard des enseignants ainsi que des élèves.
 - Augmenter la fréquentation des élèves.
 - Contrôler le respect de l'emploi du temps
 - Appuyer les enseignants dans la maîtrise de la gestion du temps alloué à la conduite d'une leçon de lecture-écriture
 - Contrôler l'heure d'entrée ou sortie de chaque classe pédagogique
 - Effectuer des observations de classe afin de détecter le temps perdu pendant la pratique de classe et de remédier les problèmes rencontrés.

¹⁸ Karen Seashore Louis, Kenneth Leithwood, Kyla L. Wahlstrom, Stephen E. Anderson, *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to The Wallace Foundation*, University of Minnesota and University of Toronto, 2010, 9.

3. Le CZAP appuie/accompagne le DE dans le suivi régulier des performances des élèves en lecture et écriture par rapport aux seuils minimums fixés à partir des instruments d'évaluation fournis par le MEN, et partage les résultats à la communauté dans l'organisation de réunion périodique avec :

- les enseignants pour la mise en œuvre du programme d'évaluation régulière des compétences en lecture des élèves, afin de voir si les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage bimensuels et pour les mesures prises en conséquence.
- les parents et les membres de la communauté pour information et partage des données et mesures prises par rapport à l'enseignement – apprentissage de la lecture

4. Le CZAP appuie/accompagne le DE dans le contrôle et le suivi régulier de la mise en œuvre du programme d'amélioration en lecture et écriture, et pour la mise en place d'un environnement d'apprentissage positif, à travers différents outils fournis par le MEN, en vérifiant :

- l'utilisation effective et à bon escient des ressources d'apprentissage (guide pédagogique, cahier de l'élève et autres supports de lecture) mis à la disposition des élèves et des enseignants.
- les cahiers des élèves (des leçons, des exercices et de roulement, cahiers d'évaluation, bulletin de notes) (outil n°56 guide CISCO)
- l'application du programme scolaire par rapport aux répartitions hebdomadaires de la matière (outil 21 guide CISCO), au cahier journal (outil 22) et aux canevas de leçon (outil 23 guide CISCO)
- l'application des stratégies d'enseignement pour l'animation efficace des leçons (la gestion de la classe, les routines, etc.)
- la progression du traitement du programme d'amélioration en LE (outil 24 guide CISCO), la mise en œuvre des nouvelles pratiques pédagogiques décrites dans le guide, à travers les observations de classe pendant les leçons de lecture et écriture
- comment le Dirécole encourage l'enseignant

5. Le CZAP appuie/ accompagne le DE dans la mise en œuvre de stratégies d'enseignement –apprentissage efficace à travers un programme de développement professionnel des enseignants en lecture et écriture dans son école, en vérifiant :

- la compréhension de l'objectif des séances de partage par les enseignants
- l'effectivité des séances de partage au niveau école ou au niveau du réseau toutes les deux semaines permettant les échanges et partages de leurs expériences professionnelles par les enseignants
- l'intégration des acquis de la formation par rapport à la lecture à travers les répartitions hebdomadaires et les contenus des canevas de leçon produits et à produire pour les semaines à venir (outil 6 et 7 guide CISCO)
- le contrôle des présences des enseignants et leur participation aux différentes séances (outil 8 guide CISCO)

LISTE D'AUTOÉVALUATION DU LEADERSHIP SCOLAIRE

Dans ma ZAP,	Oui	Non
A. OBJECTIF CLAIR		
1. Tous les enseignants ont des copies du guide enseignant pour la lecture et l'écriture		
2. Le DE organise des séances de travail avec les enseignants pour nous (DE+CZAP) assurer qu'ils comprennent les nouvelles pratiques pédagogiques dans le nouveau programme de lecture.		
3. Le DE organise des séances de travail avec les enseignants pour nous (DE+CZAP) assurer qu'ils comprennent les seuils de performances attendues des élèves pour chaque classe du primaire		
B. ETABLIR ET COMMUNIQUER LES ATTENTES		
4. Le DE s'assure que ses enseignants ont des attentes élevées vis-à-vis de la performance de leurs élèves et qu'ils communiquent constamment aux élèves et que ces derniers ont TOUS la capacité d'être de bons apprenants en lecture et écriture.		
5. Nous (DE+ enseignants + élèves + parents + CZAP) avons un programme pour identifier les élèves qui ne semblent pas être en mesure d'atteindre les seuils fixés pour leur niveau et des programmes de rattrapage en dehors des heures de cours pour assurer qu'ils reçoivent de l'aide.		
C. MAXIMISER LE TEMPS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET ECRITURE EN CLASSE		
6. Le DE enregistre la présence des enseignants tous les jours.		
7. Le DE a des enseignants qui lui rapportent, chaque jour, les noms des élèves absents.		
8. Le DE a mis en place des mesures pour réduire l'absentéisme des enseignants et des élèves.		
D. MAXIMISER L'UTILISATION DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE EFFICACES DE LECTURE ET ECRITURE		
9. Le DE observe chaque enseignant des classes T1 du primaire deux fois par mois, en utilisant la fiche d'observation de classe en lecture et écriture. Il partage les résultats avec les enseignants et ensemble ils identifient les mesures à prendre pour évoluer vers les pratiques pédagogiques efficaces en lecture et écriture		
10. Le DE veille à ce que les enseignants du début du primaire utilisent chaque jour les nouveaux matériels d'apprentissage en lecture et écriture		
11. Le DE veille à ce que les élèves apportent leur cahier de lecture à la maison chaque soir pour lire avec leurs parents ou frères/sœurs.		
E. ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE DE LECTURE ET ECRITURE		
12. Le DE reconnaît et félicite publiquement les enseignants pour les efforts qu'ils font pour mise en application des nouvelles pratiques pédagogiques en lecture et écriture		
F. SUIVI DES RESULTATS D'APPRENTISSAGE DES ELEVES EN LECTURE ET ECRITURE		
13. Le DE s'assure que les enseignants utilisent régulièrement les activités d'évaluation pour déterminer si les élèves seront en mesure d'atteindre les seuils minimaux fixés pour leur niveau		
14. Le DE réunit les enseignants du début du primaire pour partager les résultats des évaluations et discuter de ce qu'ils doivent faire pour assurer que tous les élèves atteignent les seuils minimaux fixés.		
G. DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL		
15. Le DE tient les registres de présence des enseignants lors des sessions de partage au niveau école ou réseaux		
16. Le DE assiste régulièrement à ces sessions pour communiquer leur importance.		
H. PARTICIPATION PARENTALE ET COMMUNAUTAIRE		
17. Le DE rencontre les Parents d'élèves pour les informer de l'importance de la lecture et les motiver à mettre en application des actions au niveau de la famille et de la communauté pour appuyer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture		
18. Le DE s'assure que les parents et la communauté ont mené des activités pour soutenir l'initiative en lecture et écriture.		

Fidélité de la Mise en Œuvre – LEADERSHIP DU DIRECTEUR D'ÉCOLE

Point focal de la collecte de données	Oui	Non
1. Le directeur d'école peut présenter un registre de présence des enseignants à jour lorsqu'on le lui demande		
2. Le directeur d'école peut présenter un registre de présence des élèves à jour		
3. Le directeur d'école peut décrire les actions spécifiques mises en place pour réduire l'absentéisme des élèves		
4. Le directeur d'école peut décrire les actions spécifiques mises en place pour réduire l'absentéisme des enseignants		
5. Le directeur d'école peut présenter des fiches d'observation de classe complétées pour les cours de lecture et écriture pour les quatre semaines précédentes		
6. Le directeur d'école peut décrire les actions spécifiques mises en place pour identifier les élèves en difficulté		
7. Le directeur d'école peut décrire un programme de rattrapage spécifique mis en place pour aider les élèves en difficulté en dehors des heures de classe ou d'école		
8. Le directeur d'école peut présenter des registres de présence des enseignants aux séances de partage au niveau de l'école		
9. Le directeur d'école peut présenter des registres de présence des enseignants aux séances de partage au niveau du réseau.		
10. Le directeur d'école a assisté à une session de partage au niveau réseau d'apprentissage au cours des trois dernières semaines		
11. Le directeur d'école peut décrire en détail les évaluations des élèves effectuées récemment en utilisant les activités d'évaluation dans le guide de l'enseignant et comment ces informations ont été partagées.		
12. Le directeur d'école peut décrire en détail une activité ou des actions entreprises par les parents ou la communauté au cours des trois derniers mois pour soutenir l'initiative en lecture et écriture.		

Note: Ce qui précède donnerait une note indicelle sur 12. Plus la note est élevée, plus il y a de leadership au niveau du chef d'établissement ou de l'école pour soutenir l'amélioration de l'enseignement des lecture et écriture.

Annexe E. Processus de collecte des corpus de texte pour les variantes dialectales

Avant descente sur site

- Effectuer des recherches dans les bibliothèques, librairies, internet ...
- Contacter les responsables locaux dans les sites afin d'identifier le facilitateur local, identifier les écoles et identifier les personnes ressources dans les écoles si possible par le biais du facilitateur local.
- Préparer la logistique : per diem des participants et goûter pour les enfants, textes, questionnaires, dictaphones, matériels pour les directeurs d'écoles et enseignants (stylos, papiers) ...



Sur site 1

Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
Visite de courtoisie aux responsables locaux (DREN, CISCO)	Visite d'écoles (le nombre d'écoles qui restent)	Récupération des textes traduits	Récupération des textes traduits	Récupération des textes traduits
Visite d'écoles avec le point focal (2 ou 3 écoles suivant la distance)		Focus group	Focus group	Focus group
Enregistrement dans la communauté	Enregistrement dans la communauté	Enregistrements avec les élèves / la communauté	Enregistrements avec les élèves / la communauté	Enregistrements avec les élèves / la communauté
Visite de stations radio	Visite de stations radio	Visite de stations radio	Visite de stations radio	Visite de stations radio
Transcription des enregistrements	Transcription des enregistrements	Transcription des enregistrements	Transcription des enregistrements	Transcription des enregistrements

NB : Les activités d'enregistrement, de visites de radio, et de transcription se font suivant le temps disponible.



Après descente sur site

- Saisie des textes,
- Traitement des questionnaires,
- Transcription audio,
- Correction et/ou consultation des personnes ressources autant que possible,
- Envoi des données pour traitement sur Synphonics.

Questions à poser sur les thèmes du T I pour générer du vocabulaire

Thèmes	Questions à poser (en dialecte avec réponse en dialecte)
Les présentations	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mots de salutations qu'on utilise? Le matin ? La journée ? le soir ? La nuit ? • Quels sont les mots de présentations qu'on utilise ? • Comment on se présente lorsqu'on rencontre quelqu'un pour la première fois ?
La politesse	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mots de politesse ? • Comment décrit-on/se comporte un enfant qui est poli ? • Comment décrit -ton/se comporte un enfant qui n'est pas poli ?
Le corps humain	<ul style="list-style-type: none"> • Quels mots se réfèrent au corps ? • Quels mots se réfèrent à la taille ou la forme du corps humain ou d'une personne ? • Quels sont les différentes parties du corps humains ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Les mots des parties de la tête : ○ Les mots des parties du torse : ○ Les mots les parties membres : ○ Les mots pour les différents joints : ○ Les mots pour décrire la peau : ○ Les mots pour décrire les cheveux : ○ Les mots pour décrire les organes principaux (cœur, cerveaux, estomac, foie, poumon) • Quels sont les mots pour décrire les 5 sens (la vue, l'audition, le toucher, l'odeur, le goût) ? • Quels sont les différentes parties du corps humains ? • Quels sont les rôles des différentes parties du corps humain ?
La santé (l'hygiène)	<ul style="list-style-type: none"> • Les mots sur comment le corps fonctionne : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les mots pour la respiration (respirer, renifler, exprimer, soupirer, haleter, s'étouffer, s'étrangler, le hoquet, ronfler, éternuer, tousser, retenir sa respiration, souffler, roter) ○ Les mots pour le crachat (crachat, mucus, salive, cracher, se moucher, baver) ○ Les mots sanguins (sang, saigner, arrêter de saigner, goutte de sang, la croute, pique, vaccin) ○ Les mots pour la défécation et l'urination (faire caca, faire pipi, uriner, constipation, diarrhée, couche, prouter, toilette/latrine, s'essuyer, se nettoyer) ○ Les mots pour décrire la sueur : perspiration, suer, avoir de la fièvre, essuyer la sueur du front) • Comment décrit-on une personne qui est en bonne santé ? • Quels sont les bonnes pratiques d'hygiène ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Se laver les mains, se laver régulièrement ○ Dormir sous une moustiquaire ○ Boire de l'eau propre, Faire bouillir l'eau, la nourriture ○ Garder ses environs propres ○ Autres : • Quels sont les mauvaises pratiques d'hygiène ? • Symptôme de maladie : fièvre, avoir de la fièvre, tousser, éternuer, avoir le tournis, être pale, rougir, être fatigué, avoir de la douleur, se gratter, avoir une

	<p>éruption, irritation, crampe, pas d'énergie, mauvais signe, avoir les frissons, vomir, nausée, être malade, constipe, indigestion,)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les maladies : infection, parasite, microbes, infection, contagieux, malaise, bactérie, virus, épidémie, allergie, amébe, cholera, diarrhée, malaria, les vers, la toux, le rhume, la grippe, la typhoïde, le tétanos, le mal de mer, le mal de ventre, mal de gorge, le SIDA, mal de dos, malnutrition, affamé, malnutris, mal de dent, carie) • Les médecins : docteur, médecine, chirurgien, pharmacien, dentiste, sage-femme • Les endroits médicaux : clinique, centre de santé, pharmacie, hôpital, cabinet, dentiste, infirmier, • Traitement : médicament, pilule, vaccin, pique, plâtre, cane, les points, sirop, immuniser, cure, remède, chirurgie, fronde, traiter, guérir, cicatriser, bandage, plante médicinale) • Comment dire « je suis malade, j'ai mal au ventre, mal à la tête » • J'ai mis des vêtements chauds
Le calendrier (les jours de la semaine)	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mots pour le temps ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Les mois de l'année ○ Jours de la semaine ○ Matin/midi/soir/nuit ○ Les heures (quart d'heure, demi-heure, avant midi, moins le quart, hier, le lendemain, après demain, la semaine prochaine, la semaine dernière, le mois prochain, la fin de l'année, le début de l'année, à temps, à l'heure, en retard) • Quels sont activités que l'on fait les différents jours de la semaine ? • Quels sont activités que l'on fait les différents moments de la journée? • Quels sont les activités que l'on fait toujours à une période du mois/de l'année ?
La famille	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les noms pour les membres de la famille ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Famille: ○ Famille élargie : • Quels sont les mots pour décrire les membres de la famille ? (plus vieux que, le cadet, l'aine, le doyen, fille, garçon, homme, femme, petit, grand, mari et femme, être apparente, parent, bebe) • Les rôles/activités de chaque membre de la famille : s'occuper, aider,
La communauté	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mots qu'on utilise pour décrire une communauté ? • Quels sont les endroits où l'on trouve des communautés ? (écoles, village, quartier, ville, église, rural, urbain, région, district, fokontany) • Quels sont les valeurs associées avec les communautés dans votre région ? Les traditions ? La culture ? • Qu'est ce qui est fady dans votre communauté ?
les tâches ménagères	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les tâches ménagères typiques dans les foyers ? • Quels sont les instruments/outils qu'on utilise pour : <ul style="list-style-type: none"> ○ nettoyer: ○ cuisiner : ○ jeter : ○ chercher de l'eau ○ faire le feu, faire la vaisselle, la lessive ○ arroser les légumes ○ rentrer les poules ○ fermer / ouvrir les portes /les fenêtres

	<ul style="list-style-type: none"> ○ faire cuire le repas /le manioc ○ cueillir les bananes / les fruits à pain /les papayes
L'école	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mots qu'on utilise pour nommer une école ? • Quels sont les endroits qu'on trouve dans une école ? • Quel sont les objets qu'on trouve dans une salle de classe ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Object de l'élève: ○ Object de l'enseignant : ○ Objet de la classe : • Quels sont les personnes qu'on trouve dans une école ? • Quelles sont les activités qu'on fait à l'école ? • Quelles sont les activités qu'on fait en classe ? • Quels sont les sujets/matières qu'on enseigne au sous-cycle I ? • Quels sont les bons comportements qu'on doit avoir à l'école ? • Quels sont les règlements de classe ? • Qu'est-ce qu'il ne faut pas faire à l'école ou en classe ? • Comment on dit : « qu'on ne comprend pas », « qu'on a terminé l'exercice », « qu'on n'a pas fait son devoir », « qu'on n'a pas appris sa leçon », « qu'on veut sortir », « qu'on a oublié un crayon », « qu'on est en retard », « qu'on a faim », « qu'on a soif », « qu'on habite loin de l'école », ... • L'enseignant est en colère, il est content de moi, • Je suis tombé dans la cour, je suis blessé, j'ai pleuré, ils ont ri
l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les différents environnements que vous connaissez qui existe à Madagascar ? • Quel est la faune vous connaissez qui existe à madagascar? • Quels sont les mots pour les différents cours d'eau ? (lac, rivière, mer, ruisseau) • Quels sont les mots pour les différents terrains ? (montagne, colline, plaine, rizière, désert, foret, autres) • Quels sont les mots pour les différentes plantes que connaissez dans votre environnement immédiat? (arbres, plantes) • Quel est la flore que vous connaissez qui existe à madagascar? • Quels sont les mots qu'on utilise pour décrire la protection de l'environnement ? • Quels sont les mots qu'on utilise pour décrire la destruction de l'environnement ?
Les animaux	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les noms des animaux sauvages qui existe à Madagascar? • Comment sont/que font les animaux sauvages : méchants, dévorent, attaquent • Quels sont les caractéristiques des animaux sauvages? <ul style="list-style-type: none"> ○ Mammifère: pattes, fourrures, ○ reptiles : ○ amphibié: ○ oiseaux : plumes ○ poisson : écailles, queue, branchie, nageoire • Ou habite les différents animaux ? (marrée, mer, ...) • Comment dire « aller en mer (pour pêcher), « faire sécher les poissons, saler les poissons, fumer les poissons »
Les animaux domestiques	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mots ou expressions qui qualifient un animal qui a été domestiqué ?(domestique, apprivoisé, dressé) • Quels sont les noms des animaux domestiques qui existe à Madagascar? (vache, veau, chèvre, chevreau/cabris, mouton, agneau, cheval, poulain, chien,

	<p>chiot, chat, chaton, poule, coq, poussin, canard, caneton, oie, dinde, dindonneau, cochon, porcelet)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les caractéristiques des animaux ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Ce que les différents animaux domestiques mangent et boivent : viande, lait, herbe, l'eau, feuille, algue, insectes, déchets, riz, maïs. ○ Ce que les différents animaux domestiques font: broute, aboie, miaule, ronronne, court, vole, marche, trotte, piaule, caquette, bêle, hennît, grogne, se gratte, chante) • Comment les différents animaux domestiques aident les gens? (production de laine, viande, vendre, lait, protège, attrape des souris) • Comment dire « élever des poules », « garder le zébu », « traire une vache », « •
Les insectes nuisibles	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mauvais insectes qui existent à Madagascar? • Comment ces différents insectes sont mauvais ? • Quels ont les maladies que ces différents insectes portent ? • Quels sont les caractéristiques de ces mauvais insectes? • A quelle période se manifestent-ils ?
Les aliments	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les aliments communs qu'on trouve chez vous? • Quels sont les autres aliments que vous connaissez à Madagascar ? • Quels sont les groupes d'aliments et leurs caractéristiques ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Pepin/Peau/texture ○ Couleurs ○ bénéfiques de chaque aliment ○ les plats qu'on peut cuisiner avec les aliments
Le marché	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les éléments qu'on trouve au marché chez vous? • Quels sont les termes qu'on utilise au marché pour marchander ? Négocier ? • Comment décrit-on un marché ? • Qui est-ce qu'on trouve au marché ? • Quels sont les activités qui se passe au marché ?
Le jardin potager	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les fruits ou légumes communs qu'on trouve dans un jardin potager chez vous? • Quels sont les fruits ou légumes communs qu'on trouve dans un jardin potager à Madagascar ? • Quels sont les outils qu'on utilise dans un jardin ? (bêche, clôture, seau, arrosoir, pèle, faucille, faux, cisailles, machette, tondeuse, sécateur, épouvantail) • Quels sont les actions qu'on fait dans un jardin ? (creuser, arroser, couvrir, arracher ou déraciner les mauvaises herbes, désherber, sarcler, biner, ratisser, râtelier, • Quels sont les groupes de fruit/légumes et leurs caractéristiques ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Pepin/Peau/texture ○ Couleurs ○ bénéfiques de chaque fruit ou légume ○ les plats qu'on peut cuisiner avec les fruits ou légumes ○ quelles sont les périodes pour planter les différents légumes ?

L'agriculture

- Quels sont les termes génériques qui désignent l'agriculture ?
- Quels sont les termes qui désignent les gens selon le type de travail d'agriculture qu'ils font ? (mpanetsa, mpiava, travailleurs de saison (saraka antsa).. ;,)
- Quels sont les mots ou expressions qui désignent quelque chose qui a poussé ? (récolte, production agricole)
- Quels sont les mots ou expressions associés à la culture
 - du riz ?(paddy, semis, repiquer, repiquage des semis)
 - du maïs ? (épi, barbe, tige, égrener ou égrainer, égreneuse)
 - des tubercules ? (tubercule, racine, arracher, manioc, pomme de terre)
 - des légumes ? (jardinage, jardin potager, jardiner, jardinier, semer, semence, planter, arroser, cueillir, récolter, houe, houer, sarcler, tailler, couper, bêcher, biner, labourer, tirer la charrue, tracer des sillons, pelleter, piocher)
 - des fruits ? (cueillir, cueillette, presser, jus de fruit, jus, confiture, banane, régime, fleur, feuille, bananier, noix de coco, lait de coco, grain, sécher, moulin)
 - des bananes ? (banane, régime, fleur, feuille, bananier)
 - des plantes ? (gazon, luzerne, pelouse, botte, meule)
 - de la canne à sucre ? (canne à sucre, jus, pulpe, distiller, presser, sucre, fermenter)
 - des fleurs ? (jardiner, jardin, parc, horticulture, horticulteur, repiquage, taille, tailler, émonder, floraison, cueillir, cueillette)
- Quels sont les mots ou expressions qui font référence au débroussaillage ? (débroussailler, brûler les mauvaises herbes, arracher les mauvaises herbes, couper l'herbe, déboiser, faucher)
- Quels sont les mots ou expressions qui font référence au fait de labourer un champ ? (labourer, piocher, bêcher, aérer le sol, passer la fraise, retourner, passer la charrue, enrichir la terre, mettre de l'engrais, engrais, fumier, fumer la terre, engraisser le sol, amender, fertiliser)
- Quels sont les mots ou expressions qui font référence à la récolte d'un champ ? (récolter, cueillir, rentrer la récolte, moissonner, faire la moisson, glaner, faucher, couper, arracher, ramasser, conserver la récolte, stocker la récolte, casser et décortiquer (les noix, noisettes...), écosser (les haricots, les pois), égrener ou dépiquer le riz, faire sécher, trier, séparer le bon grain du mauvais, stériliser, vanner, moulin, mouture, moulin, piler, pilon, écraser, concasser)
- Quels sont les mots ou expressions propres à chaque type de récolte ? (récolte du maïs, récolte du riz, récolte des ignames, cueillette des haricots, cueillette des fruits, arrachage des pommes de terre, moisson du blé, fenaison du foin)
- Quels sont les mots ou expressions qui désignent ce qui cause une mauvaise récolte ? (sécheresse, maladie, sauterelle, criquet, insecte, orage, grêle, épuisement du sol, mauvaise semence, famine)
- Quelles sont les différentes étapes de la culture ? (riz, maïs, manioc, en général ?

<p>L'élevage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quels sont les mots ou expressions qui font référence à l'élevage ? (élevage, marquer le bétail, apprivoiser, domestiquer, petit élevage, garder le troupeau) ● Quels sont les mots ou expressions qui désignent les abris ou enclos des animaux ? (abri, étable, poulailler, basse-cour, porcherie, bergerie, écurie, stalle, box, corral, enclos) ● Où met-on les volailles ? (cage, poulailler, volière, pigeonnier) ● Où met-on les poissons ? (aquarium, vivier, bocal, mare, bassin) ● Où met-on les insectes comme les abeilles ? (ruche)
<p>L'artisanat</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comment appelle-t-on le travail des artisans ? (travail manuel, l'art) ● Quels sont les métiers dans l'industrie et l'artisanat à Madagascar ? (peintre, tailleur, tisserand, forgeron, potier, maçon, charpentier, menuisier,) ● Quelles sont les choses que fabriquent ces artisans ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Peintre : peintures, tableaux ○ Tailleur : vêtements, chemise, robe, ensemble, écharpe ○ Tisserand : tissu, panier, natte ○ Forgeron : pièce en métal, bijou, objet métallique ○ Potier : céramique, poterie, porcelaine, pipe en terre, statuette, brique, tuile ○ Maçon : brique, pierre ○ Charpentier/menuisier : sculpture ● Quelles sont les actions de chacun des artisans ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Peintre : peindre, dessiner, composer, broser, sculpter, graver, illustrer, réaliser, créer ○ Tailleur : couture, tricotage, corderie, broderie, dentelle ○ Tisserand : tissage, filage ○ Forgeron : travailler le fer, forger, faire fondre, mouler, couler, façonner, chauffer, souder, marteler, battre, aplatir, activer le soufflet ○ Potier : pétrir, travailler au tour, façonner, mouler, sécher, émailler, cuire ○ Maçon : remuer, mélange, ajouter, faire sécher, chauffer ○ Menuisier/charpentier : papier de verre, clouter, clouer, ciseler, tailler, emboîter, sculpter, visser, dévisser, creuser ● Quels sont les outils qu'utilisent les artisans ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Peintre : chevalet, peinture, brosse, pinceau, couteau, palette, toile ○ Tailleur : aiguille à coudre et à tricoter, machine à coudre et à tricoter, dé, épingle, ciseau, mètre ruban, crochet, tambour (pour la broderie), rouet, métier à tisser ○ Tisserand : métier à tisser, fil ○ Forgeron : marteau, forge, creuset, soufflet, enclume, pince, tenailles, minerai, fer, métal, acier, ferraille ○ Potier : argile, motte d'argile, boule d'argile, kaolin, terre ○ Maçon : marteau, ciment, mortier, terre ○ Menuisier/charpentier : marteau, clou, ciseau, rabot, râpe, lime, perceuse, visseuse, tournevis, vis, scie
<p>Les travaux collectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Quels sont les travaux collectifs qui se font dans votre communauté ? ● Qui sont les personnes qui font partie de votre communauté ?

	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les travaux qui appellent aux travaux collectifs ? (réhabilitation de route, de ponts, de barrage, assurer la sécurité, une festivité...) • Quelles sont les formes de travail collectif ? (valin-tanana (une famille aide une autre et celle-ci lui rend la pareille, bénévolat selon l'âge, la disponibilité, cotisation..)
<p>Les sports</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les sports qui se jouent à Madagascar ? (gymnastique, tir à l'arc, tir, basket-ball, football, volley-ball, hand-ball, rugby, tennis de table ou ping-pong tennis, natation, karaté, judo, athlétisme, course à pied, marathon, cyclisme, pétanque, combat de coq, fanorona, katro. ..) • Quels sont les mots ou expressions qui désignent une manifestation sportive ? (match, tournoi, course) • Comment appelle-t-on quelqu'un qui participe à un sport ? (athlète, sportif, joueur, concurrent, attaquant, défenseur, remplaçant, entraîneur, capitaine, arbitre, équipe, club, coach, manager) • Quels sont les mots ou expressions qui qualifient un joueur ? (athlétique, star, a du fairplay, a de l'esprit d'équipe, persévérant, combatif, loyal, ouvert) • Que fait un sportif ? (jouer, concourir, participer à une compétition, participer à une rencontre sportive, s'exercer, s'entraîner, faire du sport, s'échauffer, respecter les règles) • Quels sont les mots ou expressions qui font référence aux buts ? (buts, score, points) • Quels sont les mots ou expressions qui servent à parler du résultat d'une compétition ? (gagner, perdre, battre, devenir champion, remporter le prix, finir la course, bien finir, gagnant, perdant, abandonner, faire match nul, premier, deuxième, troisième) • Quel est le matériel utilisé pour faire du sport ? (tenue, chaussures à crampons, ballon, balle, boule, filet, chronomètre, tableau d'affichage, raquette, panier de basket, tapis, sifflet, dossard, palet) • Comment appelle-t-on le lieu où l'on pratique un sport ? (terrain de sport, piste, court, stade, piscine) • Quelles sont les parties d'un terrain de sport ? (ligne de départ, ligne d'arrivée, moitié de terrain, but, rond central, raquette, surface de but, surface de réparation, ligne de touche, point de penalty) • Comment s'appelle la personne qui veille au respect des règles de jeu ? (arbitre, chronométreur) • Comment appelle-t-on la personne qui regarde un sport ? (spectateur, supporteur), fans • Que font les supporters ? (crier, siffler, encourager, soutenir leur équipe)
<p>Les transports</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les termes qui font référence au fait de déplacer quelque chose dans un véhicule ? (transporter (par ferry, par avion, par bateau, par pirogue, par camion, par moto, par taxi, par train/chemin de fer, par voiture, à vélo, dans une charrette, un chariot, un posy, a pie, à dos (babena, lanjaina), transport) • Quels sont les métiers dans le transport ? (chauffeur, livreur, camionneur, transporteur, chauffeur de taxi, capitaine d'un bateau, pilote), intermédiaires • Quels sont les mots ou expressions qui font référence à l'action de voyager ? (partir en voyage, voyager, faire un voyage, faire une excursion, faire du tourisme, traversée, déplacement, voyage, excursion, arriver)

	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mots ou expressions qui signifient voyager par voie terrestre ? (voyager par voie de terre, voyager par la route, voyager en train, voyager en voiture, voyager en charrette de zébu, voyager à vélo, voyager en bus) • Quels sont les mots d'actions pour les véhicules ?(démarrer, partir, accélérer, arrêter (la voiture), arrêter le moteur, freiner, (se) garer, pédaler, pousser, tirer), en panne • Quels sont les parties de véhicule ? (cadre, guidon, sonnette, pompe à air, frein, chaîne, roue, pneu, selle, siège, volant, klaxon, moteur) • Quels sont les mots ou expressions qui signifient voyager par voie fluviale ? (naviguer, transporter par bateau, traverser (une rivière, un lac), embarquer, débarquer), prendre le bac • Quels sont les mots ou expressions qui signifient faire fonctionner un bateau ? (ramer, pagayer, naviguer, diriger) • Quel équipement est utilisé dans un bateau ? (rame, pagaie, voile, grément, corde, planche)
<p style="text-align: center;">Les fêtes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mots ou expressions qui signifient célébrer quelque chose ? (célébrer, commémorer, honorer, faire quelque chose en l'honneur de, marquer le coup, fêter) • Quels sont les mots ou expressions qui désignent une célébration ? (célébration, fête, défilé) • Quels sont les fêtes que vous avez chez vous ? • Quelles sont les formes de fêtes ? (chants, danses) • Que faites-vous lors des différentes fêtes (traditions et activités) • Quels sont les repas spéciaux de fête ?
<p style="text-align: center;">Mon pays</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les traditions :dans votre région/à madagascar que vous connaissez ? décrivez-les. • Quels sont les aspects culturelles/environnementaux unique dans votre région/à madagascar que vous connaissez ? décrivez-les. • Quels sont les instruments de musique que vous connaissez ? • Quels sont les danses que vous connaissez ?

Annexe F. Fiche utilisée lors de l'atelier de revue des résultats des recherches dialectales

Perspectives pour l'avenir et la pérennisation. Apprentissages des recherches dialectales sur le Sakalava et le Tsimihety.

La lecture : pièce maitresse

- La lecture : clé pour les activités d'apprentissage en classe.
- La compréhension : objectif central.
- Les compétences ne se développent pas naturellement.
- Le temps perdu ne se rattrape pas.

Réflexion

Quelles sont ces compétences ?

Qu'est-ce qui facilite leur développement ?

Les compétences

1. La conscience phonémique
2. La relation son-symbole
3. La fluidité
4. Le vocabulaire et sa signification
5. La compréhension globale

Réflexion

Réfléchir à l'enjeu concernant leur acquisition rapide et efficace.

Rôle de la proximité et la compréhension (95-98%)

Activité

Hier soir après la _____, mes _____ et moi sommes allés en ville au _____. Il était tard et mes autres _____ étaient déjà là. Certains d'entre eux _____ et d'autres _____ contre le _____. Je ne suis pas un très bon _____, mais j'aime écouter le _____. Mes amis m'ont _____ quelques _____ et très vite j'ai _____ un peu trop. Je n'ai pas vraiment _____. Je me suis _____ ce matin dans mon _____ avec un _____ terrible. Mon colocataire m'a donné deux _____, donc je devrais _____ bientôt. Je l'espère car je ne veux pas être _____ pour l' _____ de Lorraine ! 95/114 (83%)

[Last night after closty, my flimers and I went downtown to the shillybog. It was late and my other flimers were already there. Some of them were trogging and others were lutzng to the blane. I'm not a very good lutzer, but I love to listen to the blane. My friends nelled me a few trogs and pretty soon I was lutzng, too! I don't really sartle it clearly. I woke up this morning in my warban with a terrible kerfuffle. My roommate gave me two sloves to vipax, so I should feel twiggles soon. I hope so because I don't want to be late for Lynn's molentale!]

Les sons à enseigner: lesquels et selon quelle séquence?

1. SynPhonics : corpus qui nourrit le logiciel
2. Choix de parlers locaux.
3. Séquences produites : exemples
4. Désir de produire textes pertinents, variés et avec les graphèmes/mots qu'il faut (proches de l'enfant)

Objectif de l'apprentissage de la lecture

Craquer le code alphabétique et aussi vite que possible

- Faciliter ceci par ce qui est familier (lettres et sons; vocabulaire; concepts et valeurs)...rôle de la motivation
- Principe de **décodabilité** : renforcer et automatiser la reconnaissance de graphèmes, di/trigraphes, syllabes et mots fréquents.
- Autres facteurs pour la séquence : symboles représentant plus d'un seul son ; sons représentés par plus d'un symbole ; symboles similaires (plan graphique ou sonore) ; symboles difficiles (plan graphique ou sonore).....

Comparaison lexicostatistique de langues (Morris Swadesh, 1952)

Devinez les pourcentages de vocabulaire communs :

Italien-Français

Français-Portugais

Français -Espagnol

Anglais-Allemand

Français -Allemand

Anglais- Français

27%

75%

60%

89%

29%

75%

Source: Grimes, Barbara F. 1988. Appendix (p. 64) from "Why test intelligibility?" Notes on Linguistics 42:39–64.

Pour les parlers malagasy (Vérin et al, 1969)

Merina-Antemoro

Merina-Betsimisaraka

Merina-Betsileo Ambositra

Merina-Betsileo Fianarantsoa

Merina-Antambahoaka

Merina-Tsimihety

Merina-Sakalava

Merina-Ntandroy

Merina-Bara

69%

92%

81%

86%

81%

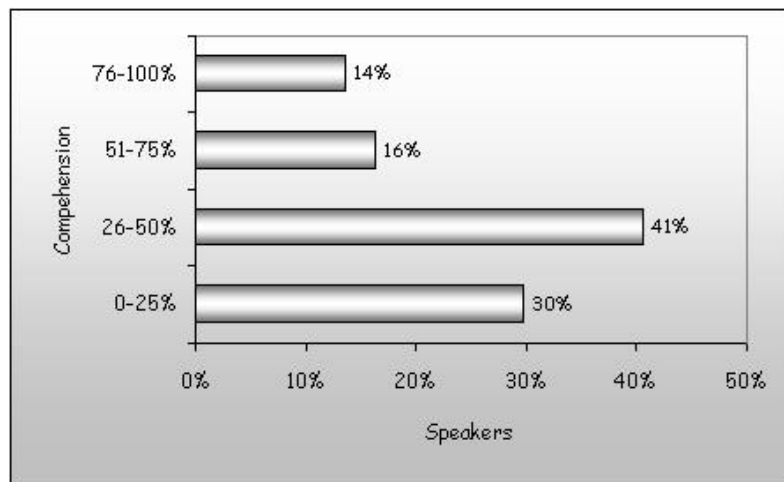
92%

78%

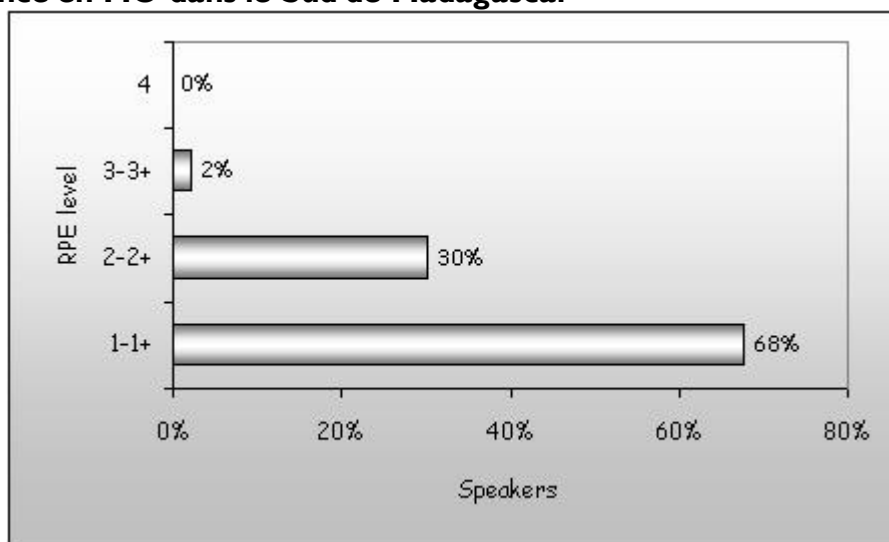
77%

70%

Comprehension du MO dans le Sud de Madagascar



Compétence en MO dans le Sud de Madagascar



Level 1 Minimal, limited proficiency; **Level 1+** Limited, basic proficiency;
Level 2 Adequate, basic proficiency; **Level 2+** Good, basic proficiency;
Level 3 Good, general proficiency; **Level 3+** Very good, general proficiency;
Level 4 Excellent proficiency; **Level 4+** Approaching native speaker proficiency.

Analyses par SynPhonics

Le tableau suivant montre de manière cumulative le nombre de nouveaux mots Sakalava disponibles. Les chiffres sont basés sur la séquence de productivité générée par SynPhonics (PBS) et la séquence choisie pour le Malagasy Officiel (partiellement basée sur une séquence de productivité générée par SynPhonics).

	Sakalava PBS	Official Malagasy Seq.	Sakalava	Official Malagasy	Sakalava	Official Malagasy	
Row	Grapheme	Grapheme	New Words	New Words	Cumulative	Cumulative	
1	a	a	3	3	3	3	
2	o	n	4	4	7	7	
3	n	l	11	6	18	13	
4	t	i	22	18	40	31	
5	i	o	30	36	70	67	
6	e	v	46	42	116	109	
7	r	k	73	41	189	150	
8	h	h	102	66	291	216	
9	y	y	133	139	424	355	
10	k	r	160	134	584	489	
11	m	m	212	174	796	663	
12	l	t	263	223	1059	886	
13	v	e	279	452	1338	1338	
14	f	f	214	214	1552	1552	
15	s	s	245	245	1797	1797	
16	ñ	z	230	141	2027	1938	
17	ts	d	220	68	2247	2006	
18	'	b	186	178	2433	2184	
19	b	p	185	73	2618	2257	
20	z	j	184	63	2802	2320	
21	ndr	g	147	34	2949	2354	
22	mb	tr	156	139	3105	2493	
23	tr	ts	149	242	3254	2735	
24	mp	mp	116	99	3370	2834	
25	-	mb	83	137	3453	2971	
26	p	ng	116	104	3569	3075	
27	nt	nt	126	93	3695	3168	
28	d	nd	104	101	3799	3269	
29	ng	nj	112	62	3911	3331	
30	nd	dr	111	18	4022	3349	
31	j	nk	81	24	4103	3373	
32	à	ndr	92	137	4195	3510	
33	g	nts	88	47	4283	3557	
34	dr	ntr	52	2	4335	3559	
35	nj	ñ	69	400	4404	3959	Graphemes not included in Official Malagasy PBS
36	nts	'	54	285	4458	4244	
37	nk	-	27	146	4485	4390	
38	ô	à	30	98	4515	4488	
39	ỳ	ô	14	30	4529	4518	
40	ntr	ỳ	3	14	4532	4532	
41	u	u	4	4	4536	4536	
42	ì	ì	1	1	4537	4537	
43	w	w	1	1	4538	4538	

A noter : Les graphèmes de Sakalava (colonne 3, rangées 35-43) et exclus de la séquence officielle malgache sont inclus ici à la fin de la séquence en fonction de leur ordre basé sur la productivité.

Si on exclut les 7 graphèmes spécifiques au Sakalava (ñ ' - à ô u w) le total de mots cumulés disponibles diminue de 979 mots (dont 5 à exclusion ou épelés différemment car ils contiennent <u> ou <w>). **Ceci représenterait une réduction de près de 22% des mots disponibles.**

Annexe G. Atelier d'adaptation de l'EGRA en Malagasy pour le T1

Description du document : Dans ce document, nous décrivons, le processus employé durant l'atelier d'adaptation de l'EGRA pour développer les histoires et questions de compréhension ainsi que les résultats du pré-test (analyse psychométrique). Ont participé à l'atelier EGRA des membres de la DPE, de la DTIC et de la Banque Mondiale (10-12 participants selon le jour).

I. PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DES HISTOIRES

Critères pour le développement des histoires : Les histoires ont été développées pour la classe de T1, suivant les instructions relatives à la gradation des textes (text leveling criteria).

Histoires pour la lecture orale : Pour la classe de T1, les niveaux 3 et 4 ont servis de guide pour le développement des histoires de lecture orale (c'est-à-dire lues par l'élève). Cela correspond à :

Niveau 3	<ul style="list-style-type: none">• les mots ont des structures communes• en moyenne, mots à 4 syllabes avec le mot le plus long a 6 syllabes.• pas plus de 3 mots avec 5 syllabes, 1 mots avec 6 syllabes.• Tout mots sont décodables
Niveau 4	<ul style="list-style-type: none">• les mots ont des structures communes• en moyenne, mots a 4 syllabes avec le mot le plus long a 6 syllabes.• pas plus de 4 mots avec 5 syllabes, 2 mots avec 6 syllabes.

De plus nous avons utilisé les autres critères suivants :

- Pas de mots-composés
- Les noms propres sont capitalisés
- La première lettre de chaque phrase est capitalisée.
- Pas de préférence dialectale (utilisation de mots utilisés et compris par tous les dialectes)
- Une apostrophe détermine la fin d'un mot. Donc « amin' ny » est considéré comme deux mots. Un espace doit figurer entre les deux mots (pour que l'application Tangerine sur tablette le comptabilise comme deux mots).

Chaque histoire contient 40 à 60 mots. Pour chaque histoire, il y a 5 questions de compréhension : 4 questions littérales et 1 question inférentielle. La question inférentielle est toujours la dernière.

Pour cet outil EGRA, nous avons deux sous-taches de lecture orale :

1. Lecture orale chronométrée à 1 minute sans questions de compréhension
2. Lecture orale chronométrée à 2 minutes avec questions de compréhension (l'histoire reste devant l'élève et l'élève peut consulter l'histoire pour répondre aux questions)

Histoire pour la compréhension à l'audition : Pour la classe de T1, les niveaux 5 et 6 ont servis de guide pour le développement des histoires pour la compréhension à l'audition (l'administrateur lit l'histoire à l'élève et lui pose ensuite les questions de compréhension).

Niveau 5	<ul style="list-style-type: none">• les mots ont des structures communes• en moyenne, mots à 4-5 (4.5) syllabes avec le mot le plus long a 7 syllabes.• pas plus de 4 mots avec 5 syllabes, 3 mots avec 6 syllabes, 1 mots à 7 syllabes.
----------	--

Niveau 6	<ul style="list-style-type: none"> • des structures syllabiques moins communes peuvent être employées mais pas beaucoup. • en moyenne, mots à 4-5 (4.5) syllabes avec le mot le plus long à 8 syllabes. • pas plus de 4 mots avec 5 syllabes, 2 mots avec 6 syllabes et 1 mot à 7 syllabes.
----------	--

Chaque histoire contient 40 à 60 mots. Pour chaque histoire, il y a 5 questions de compréhension : 4 questions littérales et 1 question inférentielle. La question inférentielle est toujours la dernière.

Processus de développement des histoires :

- Pour les deux premiers jours de l'atelier, les participants ont été divisés en 3 groupes. Chaque groupe devait développer 2 histoires chacune ainsi que les questions de compréhension. Pour chaque histoire développée, nous avons ensuite revu les histoires en utilisant la checklist de contrôle qualité du toolkit EGRA pour nous assurer que les histoires répondaient à tous les critères et qu'elles étaient appropriées pour le contexte Malgache.
- Sur les 2 histoires développées, chaque groupe a ensuite choisi l'une d'entre elles pour la lecture orale. En tout, nous avons donc développé 3 histoires pour la lecture orale avec 5 questions de compréhension chacune. Ensuite pour chacune de ces histoires, nous avons créé une forme « équivalente » de l'histoire. Les recommandations du toolkit EGRA indiquent que la meilleure façon de créer une histoire équivalente est de changer le nom des personnages, changer les verbes d'action ou les noms par d'autres qui sont à peu près du même niveau, tout en gardant les mêmes syntaxes grammaticales. Les histoires sont donc très similaires aux histoires originales.
- L'autre histoire développée par chaque groupe a été utilisée pour la compréhension à l'audition. Puisque ces histoires avaient initialement été développées pour la lecture orale (niveau 3/4), les groupes de travail ont donc légèrement modifié les histoires pour qu'elles soient d'un niveau plus élevé pour la compréhension à l'audition (niveau 5/6).
- En tout nous avons donc pré-testé 9 histoires : 6 histoires pour la lecture orale (3 paires d'histoires équivalentes) + 3 histoires pour la compréhension à l'audition.
- Les histoires pour la lecture orale sont numérotées de 1 à 6 (histoire 4 est l'équivalent de histoire 1, histoire 5 est l'équivalent de l'histoire 2 et histoire 6 est l'équivalent de l'histoire 3).
- Les histoires pour la compréhension à l'audition sont les histoires A, B, et C.

Processus pour le pré-test :

- Pour le pré-test, les participants de l'atelier ont fait office d'enquêteurs. Ils ont été divisés en deux groupes, groupe A et groupe B.
- En raison du nombre élevé d'histoires, on ne pouvait administrer toutes les histoires à un élève. Au total, chaque élève a lu 4 histoires de lecture orale et entendu 2 histoires pour la compréhension à l'audition.
- Les enquêteurs des groupes A et B ont donc administré les histoires de la façon suivante de sorte que la moitié des élèves a été testée par le groupe A et l'autre par le groupe B.

Groupe A	Groupe B
Histoire 1 (anchor)	Histoire 1 (anchor)
Histoire 2	Histoire 5
Histoire 3	Histoire 6
Histoire 4 (anchor)	Histoire 4 (anchor)
Histoire A (anchor)	Histoire A (anchor)
Histoire B	Histoire C

- Au total, nous avons pré-testé les histoires auprès d'une cinquantaine d'élèves de T2 et d'une dizaine d'élèves de T1.

Résultats qualitatifs et impressions du pré-test :

- Il a été retenu que les textes à utiliser seront :
 - o Lecture orale à 1 minute sans questions de compréhension : Histoire 1 et équivalent histoire 4 (Vero aime être propre)
 - o Lecture orale à 2 minutes avec questions de compréhension : Histoire 3 et équivalent histoire 6 (Bao va aux champs)
 - Réserves pour la lecture orale : Histoire 2 et équivalent histoire 5
 - o Compréhension à l'audition : Histoire B (le Singe et la mangue)
 - Réserves pour la compréhension à l'audition : Histoire C (poulet) et Histoire A (Tokyo) (dans cet ordre).
- Certains mots et questions ont été modifiés suite au pré-test pour que les histoires soient plus pertinentes pour le contexte Malgache et plus adaptées au niveau T1.

Résultats quantitatifs du pré-test :

Nous avons également effectué une analyse quantitative des résultats pour déterminer l'équivalence quantitative des histoires et la qualité des questions de compréhension. L'analyse psychométrique montre que les paires d'histoire pour la lecture sont effectivement équivalentes :

- Histoire 1 et 4
- Histoire 2 et 5
- Histoire 3 et 6

De plus, les histoires pour la compréhension à l'audition A et B sont équivalentes. Cela signifie donc que l'on peut créer deux formes (c'est-à-dire deux versions) de l'EGRA, une avec les histoires 1, 3 et B utilisée pour le baseline, et une autre avec les histoires 4, 6 et A pour le endline.

Enfin notre analyse psychométrique montre également qu'il n'y a pas de problème concernant la qualité des questions de compréhension. Les résultats détaillés sont présentés à la section III.

II. HISTOIRES ET QUESTIONS DE COMPREHENSION

HISTOIRES POUR LA LECTURE ORALE A 1 MIN SANS QUESTIONS DE COMPREHENSION

Note : les questions de compréhension sont incluses ci-dessous puisqu'elles ont été développées lors de l'atelier mais ne figureront pas dans l'outil EGRA final.

HISTOIRE 1

Tia fahadiovana i Vero. Mifoha maraina izy. Mangatsiaka anefa amin' ny maraina. Mila misasa izy alohan' ny hianatra. Lasa ihany i Vero misasa amin' ny rano madio sy savony. Manadio ny tarehiny sy ny tanany ary ny tongony i Vero. Zaza madio i Vero. Falifaly i neny.	Vero aime être propre. Elle se lève tôt le matin. Il fait froid. Il faut se laver avant d'aller à l'école. Vero se lave avec de l'eau claire et du savon. Le visage, les mains et les pieds de Vero sont lavés. Vero est un enfant propre. Maman est contente.
--	--

Tia fahadiovana i Vero. (4)	Inona no tian' i Vero? [Fahadiovana] <i>Qu'est-ce que Vero aime ? [Etre propre]</i>
Mifoha maraina izy. Mangatsiaka (8)	Manao ahoana ny andro amin' ny maraina? [Mangatsiaka] <i>Comment est le climat? [Froid]</i>
anefa amin' ny maraina. Mila misasa izy alohan' ny hianatra. (18)	Inona no ataon' i Vero alohan' ny hianatra? [Misasa] <i>Que fait Vero avant d'aller à l'école ? [se laver]</i>
Lasa ihany i Vero misasa amin' ny rano madio sy savony. Manadio ny tarehiny (32)	Inona avy ireo faritra amin' ny vatana nosasan' i Vero? [tarehy/tanana/tongotra] <i>Quelles parties de son corps Vero a-t-elle lavées ? [le visage/les mains/les pieds]</i>
sy ny tanany ary ny tongony i Vero. Zaza madio i Vero. Falifaly i neny. (47)	Nahoana i neny no falifaly? [Satria madio i Vero] <i>Pourquoi la maman est-elle contente ? [parce que Vero s'est lavée]</i>

HISTOIRE 4 (EQUIVALENT A HISTOIRE 1)

Tia madio i Bema. Mifoha maraina izy. Mangatsiaka anefa amin' ny maraina. Mila midio izy alohan' ny hianatra. Lasa ihany i Bema midio amin' ny rano madio sy savony. Manasa ny tarehiny sy ny tanany ary ny tongony i Bema. Zaza madio i Bema. Ravoravo i Dada.	Bema aime être propre. Il se lève tôt le matin. Il fait froid. Il faut se laver avant d'aller à l'école. Bema se lave avec de l'eau claire et du savon. Le visage, les mains et les pieds de Bema sont lavés. Bema est un enfant propre. Papa est content.
---	--

Tia madio i Bema. (4)	Inona no tian' i Bema? [madio] <i>Qu'est-ce que Bema aime ? [Etre propre]</i>
Mifoha maraina izy. Mangatsiaka (8)	Manahoana ny andro amin' ny maraina ? [Mamanala] <i>Comment est le climat? [Froid]</i>
anefa amin' ny maraina. Mila midio izy alohan' ny hianatra. (18)	Inona no mila atao alohan' ny hianatra? [Midio] <i>Que faut-il faire avant d'aller à l'école ? [se laver]</i>
Lasa ihany i Bema midio amin' ny rano madio sy savony. Manasa ny tarehiny (32)	Inona avy ireo faritra amin' ny vatana sasan' i Bema? [Tarehy, Tanana, tongotra] <i>Quelles parties de son corps Bema a-t-il lavées ? [le visage/les mains/les pieds]</i>
sy ny tanany ary ny tongony i Bema. Zaza madio i Bema. Ravoravo i Dada. (47)	Nahoana i Dada no ravoravo? [Satria madio i Bema] <i>Pourquoi le papa est-il content ? [parce que Bema s'est lavé/parce qu'il est propre]</i>

HISTOIRES POUR LA LECTURE ORALE A 2 MIN AVEC QUESTIONS DE COMPREHENSION

HISTOIRE 3

Asabotsy ny andro. Mankany anaty saha i Bao sy Zoky. Vokatra be ireo manga tao anaty saha. Sarotra alaina ireo manga masaka. Mitoraka manga i Zoky. Taitra ny fanenitra. Voakaikitra i Bao. Mitomany be izy. Asian' i Zoky ravina ny orony voakaikitra.	C'est samedi. Bao et sa grande sœur vont au champ. Les mangues sont mûres dans les champs. C'est difficile de cueillir les mangues mûres. La grande sœur lance des pierres pour attraper les mangues. Elle touche un nid de guêpe. Bao s'est fait piquer. Elle pleure beaucoup. Sa soeur met une feuille sur son nez.
---	---

Asabotsy ny andro. Mankany anaty saha i Bao (8)	Nankaiza i Bao sy i Zoky? [Nankany anaty saha]
sy Zoky. Vokatra be ireo manga (14)	Inona ny voankazo vokatra ao anaty saha? [manga]
tao anaty saha. Sarotra alaina ireo manga masaka. Mitoraka manga i Zoky. (26)	Inona no ataon' i Zoky ahazoana manga? [mitoraka]
Taitra ny fanenitra. Voakaikitra i Bao. Mitomany be izy. (35)	Maninona no mitomany i Bao? [voakaikitra]
Asian' i Zoky ravina ny orony voakaikitra. (42)	Nahoana no asian' i Zoky ravina ny oron' i Bao? [satria marary/mivonto/mba ho sitrana]

HISTOIRE 6 (EQUIVALENT A HISTOIRE 3)

Asabotsy ny andro. Mankany anaty saha i Levelo sy Dada. Vokatra ny voasary ao anaty saha. Sarotra alaina ireo voasary masaka. Mitoraka voasary i Dada. Taitra ny fanenitra. Voakaikitra i Levelo. Mitomany be i Levelo. Nasian' i Dada ravina ny sofiny voakaikitra.	
--	--

Asabotsy ny andro. Mankany anaty saha i Levelo (8)	Nankaiza i Levelo sy Dada? [Nankany an-tsaha]
sy Dada. Vokatra ny voasary (13)	Inona ny voankazo vokatra ao anaty saha? [Voasary]
ao anaty saha. Sarotra alaina ireo voasary masaka. Mitoraka voasary i dada. (25)	Inona no ataon' i Dada ahazoana voasary ? [Mitoraka]
Taitra ny fanenitra. Voakaikitra i Levelo. Mitomany be i Levelo. (35)	Maninona no mitomany Levelo ? [voakaikitra]
Nasian' i Dada ravina ny sofiny voakaikitra. (42)	Nahoana no asian' i Dada ravina ny sofin'i Levelo? [Marary/mivonto/mba ho sitrana]

RESERVE POUR LA LECTURE ORALE

HISTOIRE 2

Mirava ny sekoly. Maika hody i Miora. Mihazakazaka izy. Miandry azy i Jao anadahiny. Milalao kanety ny fanaony. Matetika mandresy i Miora. Tonga i Miora. Mbola mamafa tokontany i Jao. Manampy azy i miora. Faly ery izy mianadahy miaraka milalao.	La classe est finie. Miora a hâte de rentrer chez elle. Elle court. Son frère Jao l'attend. Ils ont l'habitude de jouer aux billes. Miora gagne souvent. Miora arrive chez elle. Jao balaie encore la cour. Miora l'aide. Enfin, la sœur et le frère sont contents de jouer ensemble
--	--

Mirava ny sekoly. Maika hody i Miora. (7)	1. Iza no maika hody? / i Miora <i>Qui a hate de rentrer [Miora]</i>
Mihazakazaka izy. Miandry azy i Jao (13)	2. Iza no miandry an'i Miora? / i Jao/anadahiny <i>Qui attend Miora? [Jao, son frere]</i>
anadahiny. Milalao kanety ny fanaony. (18)	3. Inona ny kilalao fanaon'i Miora sy Jao? / kanety

	<i>A quoi Miora et Jao ont-ils l'habitude de jouer ? [Aux billes]</i>
Matetika mandresy i Miora. Tonga i Miora. (25)	4. Iza no mandresy matetika? / i Miora <i>Qui gagne souvent? [Miora]</i>
Mbola mamafa tokontany i Jao. (30)	5. Nahoana no tsy tonga dia milalao izy ireo? / satria mbola mamafa tokontany i Jao./manao raharaha <i>Pourquoi ne peuvent-ils pas jouer tout de suite ? [Jao balaie encore la cour]</i>
Manampy azy i miora. Faly ery izy mianadahy miaraka milalao ihany. (41)	

HISTOIRE 5 (EQUIVALENT A HISTOIRE 2)

Mirava ny sekoly. Maika hody i Zaka. Mihazakazaka izy. Miandry azy i Zefa sakaizany. Milalao baolina ny fanaony. Matetika mandresy i Zaka. Tonga i Zaka. Mbola manondraka anana i Zefa. Manampy azy i Zaka. Faly ery izy roalahy miaraka milalao.	Le grand ménage est fini. Zaka a hâte de rentrer chez lui. Il court. Son camarade Zefa l'attend. Ils ont l'habitude de jouer au ballon. Zaka gagne souvent. Zaka arrive chez lui. Zefa arrose encore les légumes. Enfin les deux camarades sont contents de jouer ensemble.
---	---

Mirava ny sekoly. Maika hody i Zaka. (7)	1. Iza no maika hody? / i Zaka <i>Qui a hâte de rentrer? / C'est Zaka</i>
Mihazakazaka izy. Miandry azy i Zefa (13)	2. Iza no miandry an'i Zaka? / i Zefa/sakaizany <i>Qui attend Zaka? / Zefa</i>
sakaizany. Milalao baolina ny fanaony. (18)	3. Inona ny kilalao fanaon'i Zaka sy Zefa? / baolina <i>A quoi Zaka et Zefa ont -ils l'habitude de jouer ? / au ballon</i>
Matetika mandresy i Zaka. Tonga i Zaka. (25)	4. Iza no mandresy matetika? / i Zaka <i>Qui gagne souvent? / Zaka</i>
Mbola manondraka anana i Zefa. (30)	5. Nahoana no tsy tonga dia milalao izy ireo ? / mbola manondraka anana/ manao raharaha <i>Pourquoi ne peuvent-ils pas jouer tout de suite ?/ Zefa arrose encore les légumes.</i>
Manampy azy i Zaka. Faly ery izy roalahy miaraka milalao. (40)	

HISTOIRE POUR LA COMPREHENSION A L'AUDITION (LISTENING COMPREHENSION)

HISTOIRE B

<p>Maka aina eo ambodimanga Ragidro. Milatsaka eo ambony lohany ny manga. Marary be ny lohany. Miantsoantso Ragidro hoe mianjera ny lanitra. Maheno azy daholo ny biby rehetra. Anisan'izany Rasaka. Mihazakazaka Rasaka milaza amin' i Goaika. Tsy mianjera ny lanitra. Diso hevitra Ragidro.</p>	<p>1° Aiza i Ragidro no maka aina? /eo ambodimanga 2° Inona no milatsaka eo ambony lohany? / manga 3° Inona no antsoantson' i Gidro?/ mianjera ny lanitra 4° Iza avy no nahare ny antsoantson' i Gidro? / ny biby rehetra 5°? Nahoana no diso hevitra I Gidro?/ satria tsy ny lanitra no latsaka fa ny manga</p>
<p>Le singe se repose sous un cocotier. Une noix de coco tombe sur sa tête. Sa tête lui fait très mal. Le singe crie : le ciel tombe. Tous les animaux l'entendent. Y compris le chat. Le chat court pour le dire au corbeau. Le ciel ne tombe pas. Le singe délire.</p>	<p>1° Où se trouve le singe? /sous le cocotier 2° Qu'est-ce qui tombe sur sa tête/un noix de coco 3° Que crie le singe ?/ le ciel tombe 4° Qui entend le cri du singe? / tous les animaux 5° Pourquoi le singe délire-t-il ? / Il a très mal à la tête (suite à l'accident)</p>

RESERVE POUR LA COMPREHENSION A L'AUDITION (DANS CET ORDRE DE PREFERENCE)

HISTOIRE C

<p>Tonga ny taombaovao tamin' izay. Manomana akoho atao fanomezana ho an' i dadabe i Toto sy neny. Tampoka teo, lasa nandositra ilay akoho. Fihazakazahana manerana ny tokontany ny an' i Toto manenjika ilay akoho. Nasain' i dadabe vonoina atao sakafo ilay akoho. Miara-mikorana ny mpianakavy.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Oviana no miseho ny tantara ? [taombaovao] 2) Ho an'iza ny fanomezana omanin' i neny sy Toto ? [Ho an' i dadabe] 3) Iza no nanenjika ny akoho? [Toto] 4) Atao inona ilay akoho, hoy dadabe? [Sakafo] 5) Nahoana no mikorana ny mpianakavy? [Miaraka misakafo/ nahita an' i dadabe/fety ny andro]
---	---

HISTOIRE A

<p>Ao amin' ny taona faharoa i Toky. Manomboka ny fampianarana mamaky teny i Ramose. Anjaran' i Toky izao no mamaky teny. Variana mitabataba anefa i Toky ka tsy hitany akory Ramose manondro azy. Taitra i Toky. Soa ihany fa mamerina ny teniny i Ramose. Miezaka i Toky. Afaka mamaky teny amin' ny feo mafy ihany i Toky.</p>	<p>Ao amin' ny taona fahafiry i Toky ? (<i>taona faharoa</i>)</p>
	<p>Inona no ampianarin-dramose ? (<i>mamaky teny</i>)</p>
	<p>Inona no mahavariana an' i Toky ? (<i>mitabataba</i>)</p>
	<p>Inona no nataon-dramose rehefa taitra i Toky ? (<i>namerina ny teniny</i>)</p>
	<p>Ahoana no nahatonga an' i Toky afaka mamaky teny ihany ? (<i>Satria namerina ny teniny Ramose , niezaka izy nanatanteraka ny tenin-dramose</i>)</p>
<p>Toky est en classe de T2. Le maître commence la séance de lecture. C'est au tour de Toky de lire maintenant. Toky est distrait, Il bavarde et ne remarque pas que le maître le désigne. Toky sursaute. Heureusement, le maître répète la consigne. Toky fait des efforts. Finalement, Toky peut lire à haute voix.</p>	<p>Toky est dans quelle classe ? (<i>Classe T2</i>)</p>
	<p>Quelle séance d'enseignement le maître commence-t-elle ? (<i>Lecture</i>)</p>
	<p>Pourquoi Toky est-il distrait ? (<i>Il bavarde</i>)</p>
	<p>Qu'est-ce que le maitre a fait en voyant Toky sursauté ?</p>
	<p>Pourquoi Toky arrive à lire à la fin ? (<i>Le maitre répète la consigne, il fait un effort</i>)</p>

ANALYSE PSYCHOMETRIQUE DES RESULTATS DU PRE-TEST

Comme expliqué plus haut, les différents textes à évaluer ont été répartis selon deux groupes d'administration, le groupe A et le groupe B. Le premier groupe (A) compte 48 élèves et le deuxième (B) 35 pour un total de 83 élèves à qui les textes développés ont été administrés.

1. Lecture orale et compréhension

Résultats descriptifs

Moyenne et proportion d'élèves ayant un score de zéro en fluidité en lecture par texte et par groupe

	Groupe A		Groupe B	
	Moyenne (é.t.)	% zero	Moyenne (é.t.)	% zero
Texte 1	25.4 (14.3)	4.2%	19.5 (13.6)	2.9%
Texte 4	27.4 (16.5)	0%	19.9 (13.2)	2.9%
Texte 2	23.7 (17.6)	2.1%	-	-
Texte 5	-	-	17.2 (12.3)	5.7%
Texte 3	20.4 (11.3)	2.1%	-	-
Texte 6			13.8 (9.7)	2.9%

Les textes 1 et 4 semblent être de difficulté assez similaire alors que les textes 2, 3, 5 et 6 semblent plus difficiles à lire. On remarque que les élèves du groupe A semblent plus compétents que ceux du groupe B puisque que pour les deux textes communs (1 et 4), le score moyen de fluidité est plus élevé pour les élèves du groupe A.

Corrélation entre le score de fluidité en lecture pour le groupe A

	Texte 1	Texte 4	Texte 2	Texte 3
Texte 1	1.00			
Texte 4	0.93	1.00		
Texte 2	0.95	0.93	1.00	
Texte 3	0.94	0.94	0.94	1.00

Corrélation entre le score de fluidité en lecture pour le groupe B

	Texte 1	Texte 4	Texte 5	Texte 6
Texte 1	1.00			
Texte 4	0.96	1.00		
Texte 5	0.95	0.94	1.00	
Texte 6	0.94	0.95	0.96	1.00

Les corrélations entre les différents textes sont très fortes pour l'ensemble des textes et pour les deux groupes.

Moyenne et proportion d'élèves ayant un score de zéro en compréhension en lecture par texte et par groupe

	Groupe A		Groupe B	
	Moyenne (é.t.)	% zero	Moyenne (é.t.)	% zero
Texte 1	2.8 (1.7)	18.8%	2.2 (1.7)	28.6%
Texte 4	2.8 (1.9)	20.8%	2.3 (1.7)	22.9%
Texte 2	2.9 (1.7)	18.8%	-	-
Texte 5	-	-	2.0 (1.8)	32.3%
Texte 3	2.0 (1.7)	31.3%	-	-
Texte 6	-	-	1.6 (1.6)	37.1%

Le niveau de difficulté des questions de compréhension des textes 1 et 4 sont similaires alors que les textes 3, 5 et 6 semblent plus difficile puisque les moyennes sont moins élevées. Les questions du texte 2 semblent aussi faciles que celles des textes 1 et 4 pour le groupe A.

Corrélation entre le score de compréhension en lecture pour le groupe A

	Texte 1	Texte 4	Texte 2	Texte 3
Texte 1	1.00			
Texte 4	0.64	1.00		

Texte 2	0.70	0.67	1.00	
Texte 3	0.62	0.63	0.64	1.00

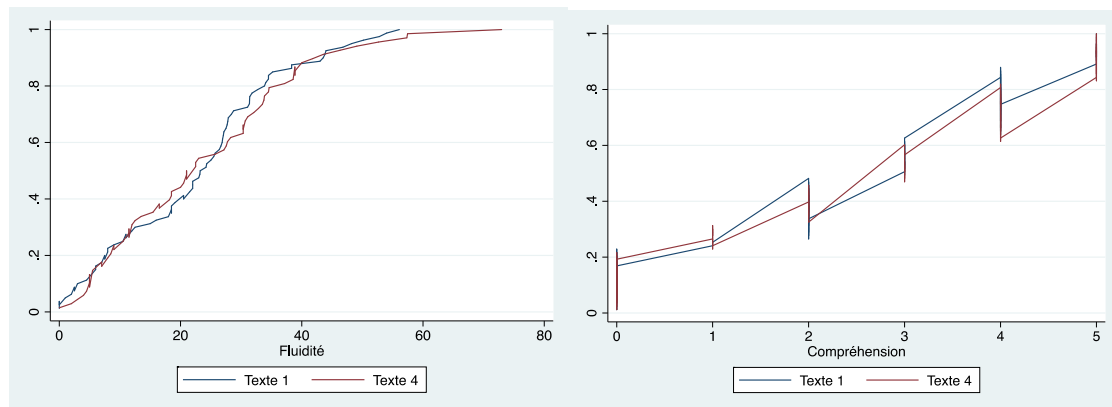
Corrélation entre le score de compréhension en lecture pour le groupe B

	Texte 1	Texte 4	Texte 5	Texte 6
Texte 1	1.00			
Texte 4	0.69	1.00		
Texte 5	0.76	0.56	1.00	
Texte 6	0.65	0.72	0.62	1.00

Bien que moins élevées que pour la fluidité en lecture, les corrélations entre les différents textes sont tout de même assez élevées. Il importe de considérer que la tâche de compréhension présente un score allant de 0 à 5 alors que la fluidité en lecture présente des scores allant de 0 à 100 et même plus.

Mise en relation des résultats provenant des deux groupes d'administration

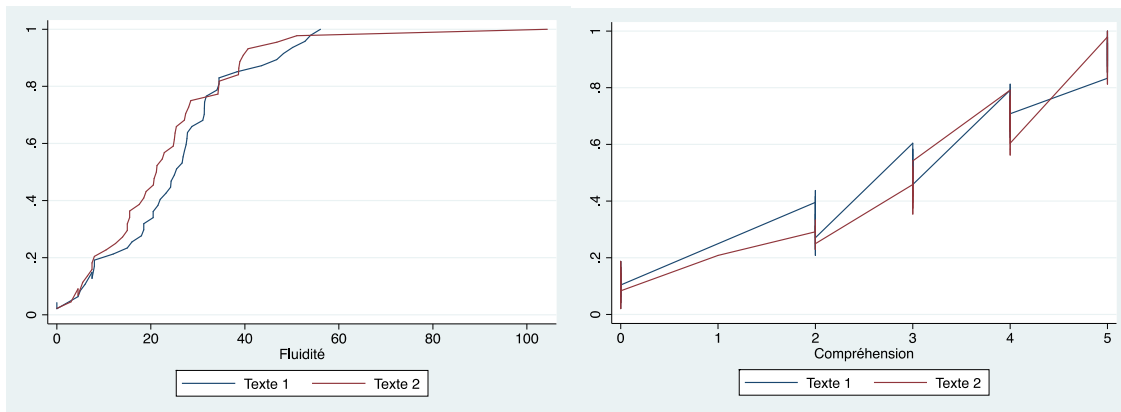
Texte 1 et Texte 4



Le graphique précédent permet de mettre en relation la difficulté du texte 1 et celle du texte 4. L'axe des Y présente le score percentile des répondants tandis que l'axe des X présente les scores de fluidité. Les lignes bleue et rouge présentent la relation pour chaque texte entre le score percentile et le score de fluidité en lecture. Le graphique démontre que peu importe le score percentile des répondants, ceux-ci présentent environ le même score de fluidité en lecture. Ainsi, plus les deux lignes sont rapprochées et plus les deux textes ont un niveau de difficulté similaire.

Le second graphique (à droite) illustre la relation entre la difficulté aux tâches de compréhension des textes 1 et 4. Les deux lignes étant très proches, on peut conclure que leur niveau de difficulté est similaire.

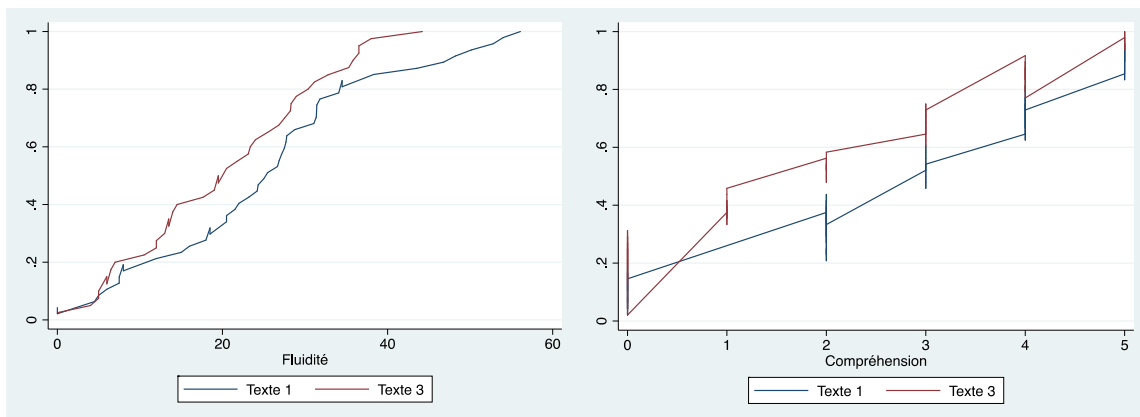
Texte 1 et Texte 2



Les textes 1 et 2 peuvent être directement comparés puisque les répondants du groupe A ont été soumis à ces deux textes. Le texte 2 est légèrement plus difficile mais la différence n'est pas trop importante.

Une conclusion similaire peut être tirée en ce qui concerne les questions de compréhension liées à ces deux textes.

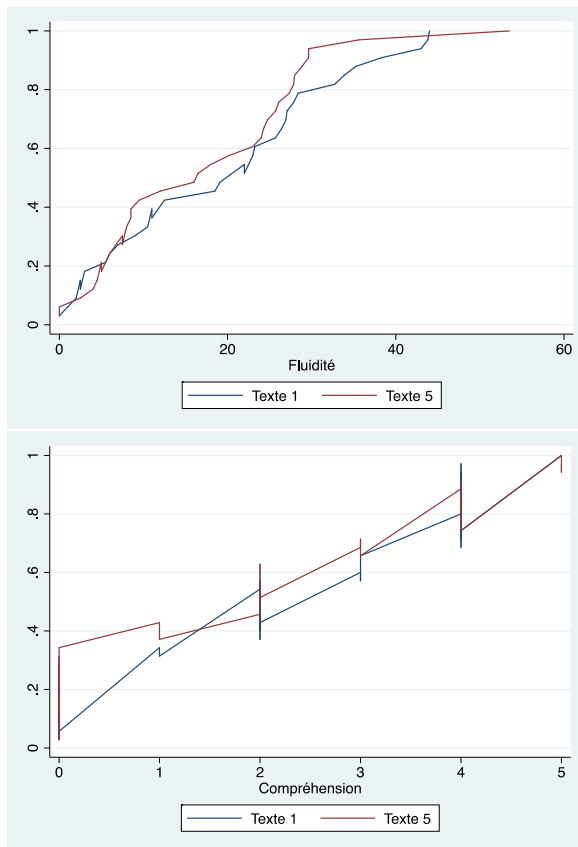
Texte 1 et Texte 3



Les textes 1 et 3 ont aussi été administrés au groupe A. La différence entre le texte 1 et 3 est plus importante que ce qui est observé pour le texte 2. Le texte 3 semble plus difficile que le texte 1.

Le même constat s'applique pour les questions de compréhension, les questions liées au texte 3 semblent plus difficiles.

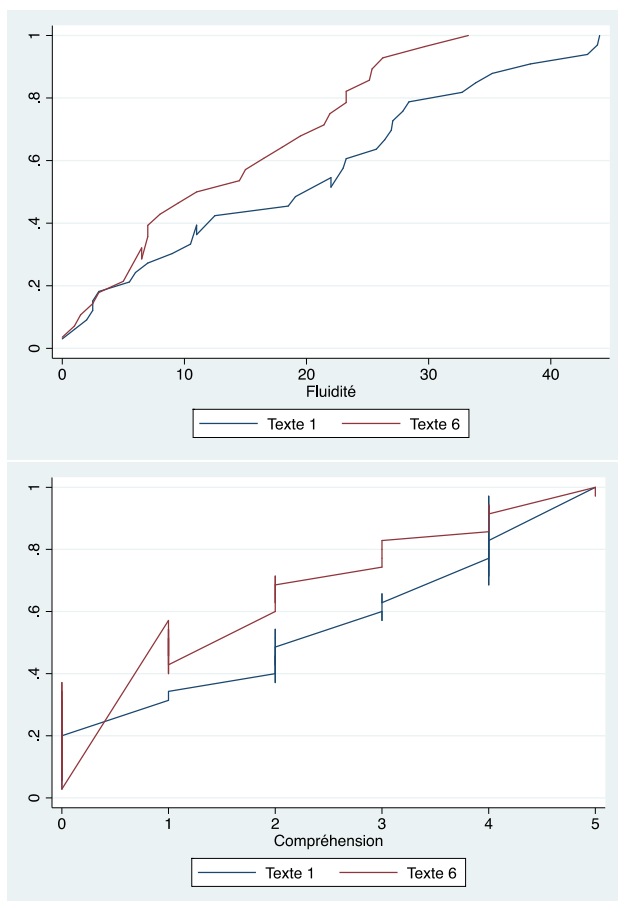
Texte 1 et Texte 5



Les textes 1 et 5 ont été administrés au groupe B. Le graphique précédent illustre que le texte 5 est légèrement plus difficile que le texte 1 mais que cette différence n'est pas très importante.

Pour ce qui est des questions de compréhension, le texte 1 et 5 présentent un niveau de difficulté qui semble similaire.

Texte 1 et Texte 6

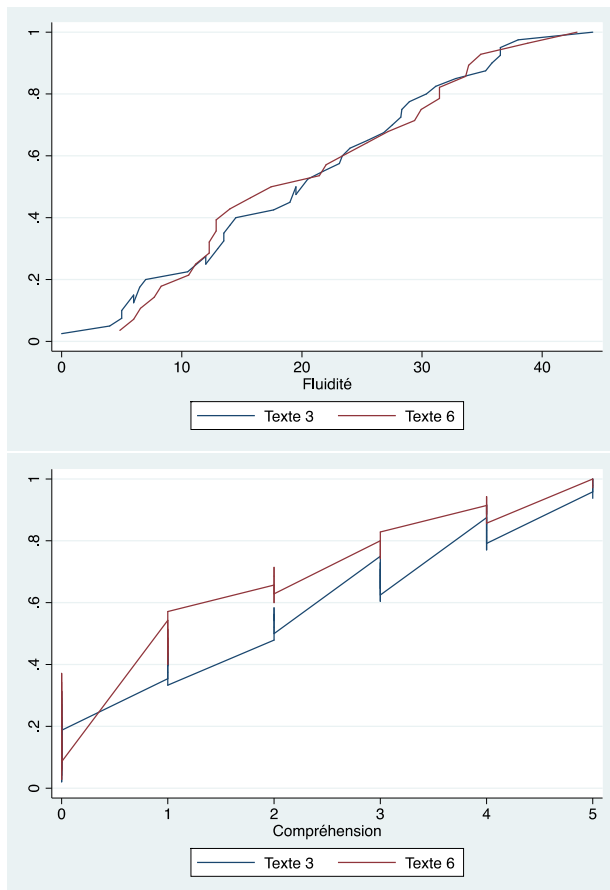


Enfin, les textes 1 et 6 ont aussi été administrés aux élèves du groupe B. Le graphique illustre que le texte 6 s'avère plus difficile comparativement au texte 1 et ce particulièrement pour les meilleurs lecteurs.

Au niveau des questions de compréhension, les questions du texte 6 sont plus difficiles que celles du texte 1.

Pour comparer les couples de texte 3/6 et 2/5 il faut tenir compte de la différence entre la force du groupe A et celle du groupe B en faisant l'équating. Cette opération permet d'annuler cette différence de compétence en lecture pour rendre les textes directement comparables.

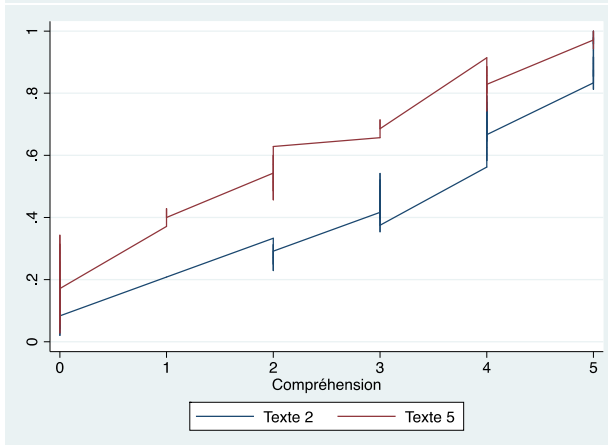
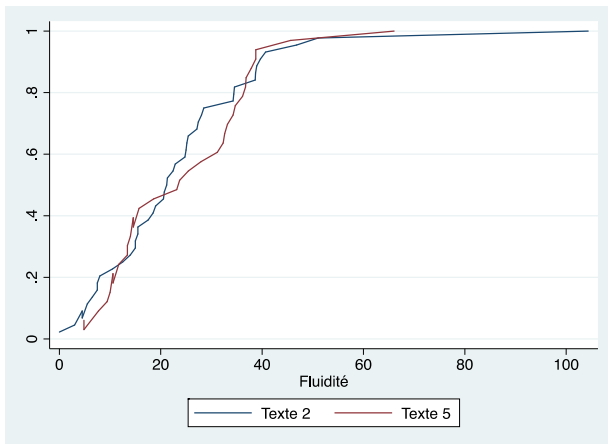
Texte 3 et Texte 6



Comparativement au texte 1, les textes 3 et 6 se sont démontrés plus difficiles. Cependant, en comparant le niveau de difficulté de ces deux textes, il apparaît que ces deux textes semblent être de difficulté similaire.

Pour ce qui est des question de compréhension, les différences entre les deux textes sont peut importantes bien que les questions du texte 6 semblent plus difficiles.

Texte 2 et Texte 5



Les textes 2 et 5 présentent un niveau de difficulté qui est similaire. Ces deux textes avaient aussi un niveau de difficulté similaire à celui du texte 1.

Par contre, les textes 2 et 5 se distinguent au niveau des questions de compréhension. Les questions du texte 5 sont plus difficiles que celles du texte 2.

2. Compréhension à l'audition

Résultats descriptifs

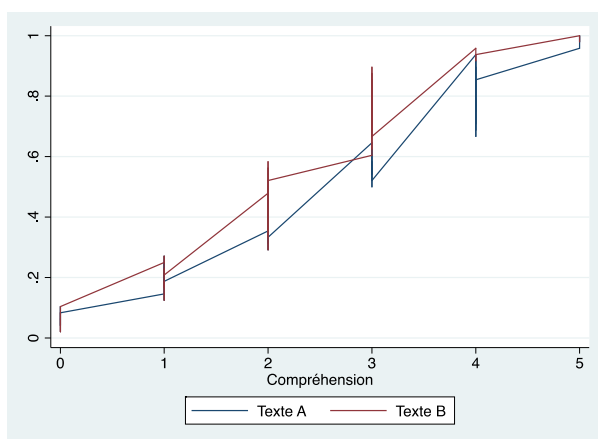
Moyenne et proportion d'élèves ayant un score de zéro en compréhension en lecture par texte et par groupe

	Groupe A		Groupe B	
	Moyenne (é.t.)	% zero	Moyenne (é.t.)	% zero
Histoire A	2.56 (1.49)	10.4%	2.14 (1.61)	22.9%
Histoire B	2.19 (1.23)	10.4%	-	-
Histoire C	-	-	2.46 (1.38)	11.4%

Il ne semble pas y avoir de différences importantes entre les niveaux de difficultés des questions de compréhension à l'audition. Chez les élèves du groupe A, l'histoire B présente une moyenne inférieure à celle de l'histoire A alors que chez les élèves du groupe B, l'histoire C présente une moyenne supérieure à celle de l'histoire A.

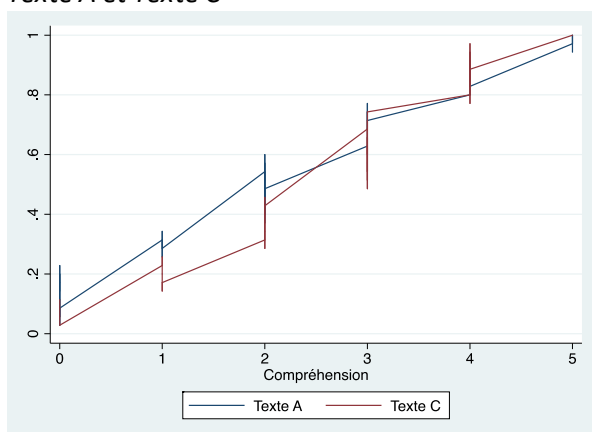
Mise en relation des résultats provenant des deux groupes d'administration

Texte A et Texte B



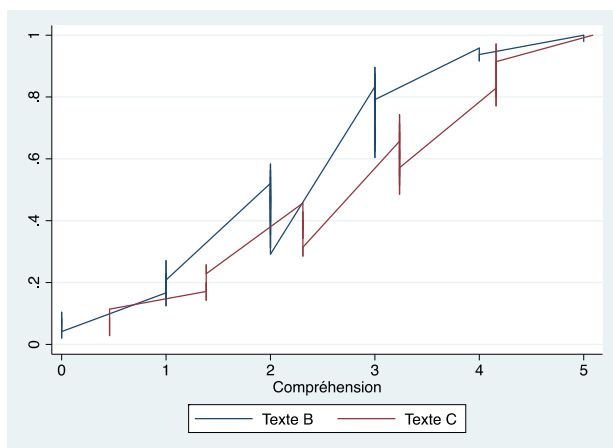
On observe peu de différences entre le niveau de difficulté de l'histoire A et celui de l'histoire B.

Texte A et Texte C



De même, le niveau de difficulté de l'histoire A et C semble aussi similaire.

Texte B et Texte C



En comparant les histoires B et C on observe une différence un peu plus importante qu'avec l'histoire A. Cependant la différence est surtout notable pour les élèves ayant un score de 3 ou 4.

Analyse du niveau de réussite des items

	Histoire A		Histoire B	Histoire C
	Groupe A	Groupe B		
Question 1	68.1%	51.4%	34.0%	40%
Question 2	68.1%	62.9%	42.6%	62.9%
Question 3	59.6%	51.4%	48.9%	57.1%
Question 4	36.2%	17.1%	68.1%	60%
Question 5	29.8%	31.4%	29.8%	25.7%

3. Analyse de la fiabilité des questions de compréhension en lecture et de compréhension à l'audition

L'analyse de la fiabilité des questions de compréhension permet de vérifier la qualité de la mesure de la compréhension effectuée à partir des questions relatives à chacun des passages. Il est à noter que la taille de l'échantillon assez réduite entre 35 et 83 répondants rend un peu instable les résultats observés, il faut donc interpréter les résultats comme des tendances générales.

Pour chaque groupe de questions de compréhension, des indices de la qualité des items sont calculés soit, la difficulté et la discrimination. L'indice de difficulté d'une question représente la proportion de répondants qui ont fourni une bonne réponse. Plus la valeur est élevée et plus une question sera considérée comme étant facile puisqu'une plus grande proportion d'élèves peuvent donner une bonne réponse. Pour la discrimination, cet indice représente la capacité d'une question de distinguer entre les élèves ayant le score le plus faible et ceux ayant le score le plus élevé sur l'ensemble des cinq questions. Plus la valeur de l'indice de discrimination d'un item est élevée, meilleure sera sa capacité de discrimination.

Enfin, le coefficient alpha de Cronbach a aussi été calculé. Cet indice représente globalement la qualité du score obtenu sur les cinq questions comme mesure représentant la capacité des élèves en compréhension en lecture ou à l'audition.

Compréhension en lecture

Pour les différents textes de compréhension en lecture, le coefficient alpha de Cronbach varie entre 0.654 (Texte 1) et 0.798 (Texte 2). Ces valeurs sont acceptables étant donné la petite taille de l'échantillon et le petit nombre de questions qui compose le score de compréhension.

Texte 1 : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension

Item	Difficulté	Discrimination
------	------------	----------------

Question 1	0.41	0.47
Question 2	0.42	0.13
Question 3	0.69	0.51
Question 4	0.64	0.50
Question 5	0.56	0.62
alpha de Cronbach		0.654

Pour le premier texte, les indices de difficulté présentent des valeurs similaires bien que les 2 premières questions semblent avoir posé plus de problème aux élèves. Ce sont aussi les deux items pour lesquels la discrimination est la plus faible.

Texte 2 : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension

Item	Difficulté	Discrimination
Question 1	0.79	0.64
Question 2	0.60	0.60
Question 3	0.66	0.61
Question 4	0.70	0.66
Question 5	0.25	0.40
alpha de Cronbach		0.798

Au niveau du texte 2, la question 5 présente une plus grande difficulté que les autres questions, seulement 25% des élèves sont en mesure de fournir une bonne réponse. Les valeurs des indices de discrimination sont assez élevées pour l'ensemble des questions.

Texte 3 : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension

Item	Difficulté	Discrimination
Question 1	0.38	0.63
Question 2	0.58	0.73
Question 3	0.39	0.47
Question 4	0.31	0.53
Question 5	0.31	0.36
alpha de Cronbach		0.769

Les questions du texte 3 semblent en général plutôt difficiles puisque les valeurs des indices de difficulté sont en général plutôt bas pour les cinq questions. Cependant, les valeurs des indices de discrimination sont généralement assez élevées.

Texte 4 : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension

Item	Difficulté	Discrimination
Question 1	0.56	0.64
Question 2	0.27	0.43
Question 3	0.61	0.55
Question 4	0.61	0.67
Question 5	0.57	0.61
alpha de Cronbach		0.797

Pour le quatrième texte, la deuxième question a posé un plus grand problème que les autres questions aux répondants, seulement 27% des élèves ont été en mesure de fournir une bonne réponse à cette question. Les valeurs des indices de discrimination sont plutôt élevées et similaires d'une question à l'autre.

Texte 5 : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension

Item	Difficulté	Discrimination
Question 1	0.67	0.58
Question 2	0.48	0.56
Question 3	0.33	0.47
Question 4	0.77	0.48
Question 5	0.29	0.45
alpha de Cronbach		0.692

Pour le cinquième texte, les questions 3 et 5 semblent avoir posé plus de difficulté aux répondants. Pour ce qui est des indices de discrimination, nous remarquons que ceux-ci présentent des valeurs similaires.

Texte 6 : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension

Item	Difficulté	Discrimination
Question 1	0.27	0.08
Question 2	0.61	0.26
Question 3	0.59	0.68
Question 4	0.33	0.55
Question 5	0.50	0.52
	alpha de Cronbach	0.680

Enfin pour le sixième texte, la question 1 et 4 semblent avoir posées plus de difficultés aux élèves. La deuxième question présente une valeur d'indice de discrimination inférieure aux autres questions mais présente tout de même un niveau de discrimination adéquate.

En somme, il n'y a pas de problème majeur observé en ce qui concerne la qualité des questions de compréhension pour l'ensemble des 6 textes.

Compréhension à l'audition

Pour ce qui est de la compréhension à l'audition, nous observons des valeurs de coefficient alpha de Cronbach inférieures à celles observées pour la compréhension en lecture. Le texte B présente d'ailleurs une valeur relativement faible bien qu'on doit faire attention de tirer des conclusions sur des indices calculés sur des petits échantillons.

Texte A : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension

Item	Difficulté	Discrimination
Question 1	0.61	0.46
Question 2	0.66	0.43
Question 3	0.56	0.41
Question 4	0.28	0.38
Question 5	0.30	0.31
	alpha de Cronbach	0.644

Le texte A est celui présentant la valeur la plus élevée de coefficient alpha de Cronbach. Les deux dernières questions semblent avoir posées plus de difficulté aux répondants, leurs valeurs d'indice de difficulté étant plus faibles. Les valeurs des indices de discrimination sont similaires d'une question à l'autre.

Texte B : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension

Item	Difficulté	Discrimination
Question 1	0.34	0.13
Question 2	0.43	0.21
Question 3	0.49	0.21
Question 4	0.68	0.19
Question 5	0.30	0.08
	alpha de Cronbach	0.237

Le texte B présente la valeur de alpha de Cronbach la plus faible, seulement 0.237. Par rapport aux autres questions de ce passage, la quatrième question s'est avérée plus facile que les autres. Les indices de discrimination sont similaire entre les items, à l'exception de la question 5 pour laquelle cette valeur s'approche de 0.

Texte C : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension

Item	Difficulté	Discrimination
Question 1	0.40	0.26

Question 2	0.63	0.30
Question 3	0.57	0.33
Question 4	0.60	0.15
Question 5	0.26	0.23
	alpha de Cronbach	0.473

Enfin pour le texte C, la question 5 a été la plus difficile à répondre pour les élèves. Les indices de discrimination sont assez semblables, à l'exception de la question 4 qui présente une valeur de 0.15, inférieure aux autres questions.