



**USAID** | **MALI**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE

USAID/MALI SELECTIVE INTERATED READING ACTIVITY (SIRA)

# Quarterly Report

January 01, 2019 to March 31, 2019

Submission Date: April 30, 2019

Contract Number: AID-688-TO-16-0005 under IDIQC No. AID-OAA-I-14-00053

Activity Start Date and End Date: 02/08/2016 to 02/07/2021

COR: Binta Bocoum

Submitted by: Thelma Khelghati, Chief of Party  
**Education Development Center**  
Rue 209, Porte 45  
Hamdallaye ACI 200, Bamako  
Tel: (223) 2029 0018  
Email: [tkhelghati@edc.org](mailto:tkhelghati@edc.org)

# I. PROGRAM OVERVIEW/SUMMARY

<b>Program Name:</b>	USAID Mali/SIRA (Selective Integrated Reading Activity)
<b>Activity Start Date And End Date:</b>	February 8, 2016 to February 7, 2021
<b>Name of Prime Implementing Partner:</b>	Education Development Center
<b>[Contract/Agreement] Number:</b>	AID-688-TO-16-0005 under IDIQ No. AID-OAA-I-14-00053
<b>Name of Subcontractors</b>	Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel, Save the Children, School to School International, Cowater Sogema
<b>Total Estimated Cost</b>	\$50,238,635.59
<b>Major Counterpart Organizations</b>	Ministry of National Education
<b>Geographic Coverage (cities and or countries)</b>	Mali: Administrative regions of Koulikoro, Ségou, Sikasso and the District of Bamako
<b>Reporting Period:</b>	January 1, 2019 through March 31, 2019

## I.1. TABLE OF CONTENTS

1. Program Overview/Summary.....	0
1.1. Table of Contents.....	1
1.2. List of Acronyms.....	2
1.3. Executive Summary .....	3
1.4. Introduction.....	8
1.5. Overview/Background and Objectives.....	8
2. Activities update by IR and Sub IR (in a table).....	8
2.1. Planned activities for this reporting period by IR and Sub-IR.....	19
2.2. Achieved during this Reporting Period .....	19
3. Activities planned but not achieved .....	19
4. Challenges/difficulties encountered (technical, managerial, financial) and proposed solutions.....	27
5. Resilience (NOT APPLICABLE) .....	28
6. Cross-cutting issues .....	28
7. Policy and Governance Support.....	30
8. Collaboration, partnerships, communications/events.....	30
9. Monitoring, Evaluation and Learning.....	32
10. Management/staffing.....	36
11. Risk management and Security .....	37
12. Planned activities/events for next quarter (for quarter report only)...	38
13. Annexes.....	39

## I.2. LIST OF ACRONYMS

AE	Académie d'Enseignement (Regional Education Office)
APE	Association des Parents d'Elèves (Association of Parents of Students)
AME	Association des Mères d'Elèves (Association of Mothers of Students)
CADDE	Cellule d'appui à la déconcentration et décentralisation de l'éducation (Unit to Support Decentralized Education)
CAP	Centre d'Animation Pédagogique (District Education Office)
CBO	Community Based Organizations (Organisations Communautaires de Base)
CDA	Community Development Agent (Agent de Développement Communautaire)
CDCRF	Chef de Division Curricula Recherche et Formation (Head of the Division of Curricular Research and Training)
CDEB	Chef de Division de l'Education de Base (Head of the Division of Basic Education)
CGS	Comité de Gestion Scolaire (School Management Committee)
CP	Conseiller Pédagogique (Pedagogical Counselor)
DAE	Directeur de l'Académie de l'Enseignement (Director - Regional Education Office)
DCAP	Directeur du Centre d'Animation Pédagogique (Director - District Education Office)
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (National Directorate of Fundamental Education)
DNEN	Direction Nationale de l'Enseignement Normal (National Directorate of Teacher Education)
DNP	Direction Nationale de la Pédagogie (National Directorate of Pedagogy) Resources
EDC	Education Development Center
IDIQC	Indefinite Deliverable/ Indefinite Quantity Contract
IEP	Institut pour l'Education Populaire (Institute for Popular Education)
IFM	Institut de Formation des Maîtres (Teacher Training College)
IIEP	International Institute for Educational Planning
IR	Intermediate Result
KAP	Knowledge, Attitudes and Practices
MEN	Ministère de l'Education Nationale (Ministry of National Education)
OMAES	Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (Malian Works to Support Children in the Sahel)
SBCC	Social Behavior Change Communication
SC	Save the Children
SIG-FC	Système Intégré de Gestion de la Formation Continue (Integrated System for Managing In service Training)
SIRA	Selective Integrated Reading Activity
SNEC	Syndicat National de l'Education de Base
SNGP	Sub National Governance Program
STS	School to School International
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Education Fund
USAID	United States Agency for International Development

## I.3. EXECUTIVE SUMMARY

Education Development Center (EDC) and its implementing partners, Oeuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES), Save the Children, School to School International and Cowater Sogema Oeuvre are pleased to submit this quarterly report for the period covering January to March 2019. Particularly on the pedagogical side (Result 1: Classroom early grade reading instruction improved), the quarter was challenging and disappointing. Teacher strikes paralyzed the education system for most of the quarter, with students receiving only 10 days of instruction out of the required 58 days. Even more concerning is that the two sides still remain far apart, with the teacher unions planning to continue the strikes during the month of April. The specter of losing the entire year looms over the system, unless differences can quickly be resolved and measures taken to extend the school year beyond the normal June end date. There is no way we can move forward on improving the teaching-learning of reading writing in the early grades if schools are not in session.

We were nonetheless able to carry out a few Result 1 activities involving senior Ministry of Education personnel at the central and decentralized levels and Mali's Teacher Training Colleges. In addition, we moved forward as planned with activities in the other two intermediate result domains (Result 2: Service delivery systems in early grade reading improved and Result 3: Parent, community and private support for early grade reading increased). A summary of major activities in each intermediate result area is provided below.

### For **Intermediate Result 1: Classroom early grade reading instruction improved**

- *Training of new regional and district education office (Académie d'Enseignement/AE and Centre d'Animation Pédagogique/CAP) Directors and Assistant Directors and members of the SIRA Ministry of Education Technical Committee.* Approximately 40% of the AE and CAP Directors and Assistant Directors were appointed in the last two years and had never been trained directly by the project. As education leaders in their regions and districts, it was important for these Directors and Assistant Directors to have firsthand knowledge of the goals, objectives and implementation strategies of the project, enabling them to confidently monitor the training of school directors and teachers, the work of the pedagogical counselors and the classroom practices of teachers. In March, SIRA organized three-day trainings in four locations (Bamako, Ségou, Sikasso and ). In all , 67 Directors and Assistant Directors, 13 Technical Committee members (or representatives) attended. Participants were introduced to the project's three primary domains of activity and the implementation strategies and results achieved to date for each. Sessions covered the balanced literacy and decodable word techniques, the certification process for the pedagogical counselors who serve as SIRA trainers, the cluster system for school directors, the process for identifying high performing teachers and the results of the 2018 SIRA mid-term evaluation.
- *Training of new pedagogical counselors (CP)*  
The pedagogical counselors at the district level are the primary trainers of teachers and school directors and also carry out ongoing monitoring and support of teachers

throughout the year. It is critical that they master the approach and strategies introduced in the SIRA reading program, both theoretically and in practice. As approximately 16% of the 329 CPs trained at the district level were new. From January 21-26, 2019, SIRA organized a training of these new pedagogical counselors in three poles (Ségou, Sikasso and Koulikoro). Although these 52 new CPs had received 3 days of training last September, it was deemed insufficient for them to effectively carry out their role as SIRA trainers. The January training focused on implementing the balanced literacy and decodable word strategies, strengthening the competencies of the CPs in Bamanankan transcription, familiarizing them with Mali's linguistic policy, and preparing them to use the classroom observation tool. As part of the CP certification process, the theoretical knowledge of all of the new CPs was tested and a little more than half were observed and evaluated carrying out practical application of the techniques and on their competencies as trainers.

- *Training of professors from Mali's 20 Teacher Training Colleges (Instituts de Formation des Maitres/IFMs)*

In collaboration with the National Directorate of Teacher Education (DNEN), between February 11-15, 2019 SIRA trained 336 language and psycho-pedagogy professors, IFM Directors and Directors of Study from all 20 of Mali's IFMs in four poles (Bamako, Kita, Ségou and Sévaré). The training focused on the language/ communication domain of the new IFM curriculum with an emphasis on the balanced literacy and decodable word strategies. The professors were also introduced to the literacy standards framework and fluency targets developed by the MEN and Mali's linguistic policy.

### **For Intermediate Result 2: Service delivery systems in early grade reading improved**

- *Training of trainers for the expansion phase of the use of EGRA at the decentralized level*  
Last year, SIRA conducted a pilot training of staff from the AEs of Ségou and San and their CAPs in the theoretical foundations of EGRA, sampling, test administration, actual data collection, analysis and report writing. This fiscal year, the training is being extended to the remaining eight SIRA AEs and their CAPs in the Koulikoro and Sikasso regions and the District of Bamako. In the interest of sustainability, ten staff from the MEN central level and the AEs of Ségou and San were selected to be trained as trainers for the expansion phase workshops. These 10 staff participated in a first workshop from January 21-22, 2019, where they reviewed the results from the 2018 EGRA in the Segou region and received a refresher training on research design in preparation for the 2019 study. A second workshop followed for these same participants from January 23-24, 2019. This training focused on preparing this group as a national training team to deliver the upcoming 5-day Introduction to EGRA workshop for their colleagues, the first of three trainings to be organized in the expansion phase.
- *Expansion phase of training staff from the 8 remaining SIRA AEs/ CAPs in the use of EGRA*  
From January 25-29, a first capacity-building workshop was organized in Bamako for 76 staff from the AEs/CAPs of the Sikasso and Koulikoro regions and the District of

Bamako. Topics included research design, an orientation to EGRA and its theoretical foundations, and sampling. At the end of the workshop, each region developed research questions, an EGRA work plan and budget, and practiced drawing a sample for the EGRA data collection to follow in April 2019.

- *Refresher EGRA workshop for Segou and San AE staff in preparation for year 2 data collection*  
This workshop held from March 27 to 28, 2019 for 32 enumerators who administered the first set of EGRA sub-tests last year reviewed the EGRA tools, best practices for working in schools and with students, proper data collection procedures, the use of the Tangerine application for data collection and Tangerine programming, and supervision of the data collection processes. Data collection will take place in April 2019.
  
- *Training of trainers for the second workshop in the expansion phase of the use of EGRA at the decentralized level*  
The second workshop in the expansion phase is designed to prepare participants from the AEs/CAPs of the Koulikoro and Sikasso regions and the District of Bamako to carry out EGRA data collection and test administration. As with the first introductory workshop in January, a team of 10 staff from the central level and the Ségou and San AEs were trained as trainers March 29-30, 2019. These staff will work with the STS consultants and staff to train the 80 staff members from the AEs/CAPs of the Koulikoro and Sikasso regions and the District of Bamako in early April.
  
- *Training of all remaining SIRA AEs/CAPs in use of the Integrated System for the Management of Inservice Teacher Education (Système Intégré pour la Gestion de la Formation Continue/SIG-FC)*  
The SIG-FC is a software application (GESFIM) that enables the MEN to track the inservice training received by all teachers in the system and organized by all actors involved with inservice education including SIRA. Last year an initial pilot of the SIG/FC included 5 SIRA AEs (Bamako Rive Gauche, Bamako Rive Droite, Koutilala, Ségou, and Sikasso) and 2 CAPs from each of these AEs. The National Directorate of Teacher Education, in collaboration with the FORME and SIRA projects, launched the intermediate phase in March 2019. All remaining 5 SIRA AEs (Bougouni, Dioila, Kati, Koulikoro, and San) and the remaining 44 CAPs were included in this phase. Staff from the concerned AEs/CAPs (4 per AE and 3 per CAP) were introduced to the system using the GESFIM application loaded onto computers in 6-day training workshops held in Bamako, Ségou, and Koutiala. In preparation for the training, the training modules were updated and 30 video segments produced. Topics covered during the trainings included the purpose and objectives of the system; the various commands, tables and interfaces; accessing the system and the procedures manual; consulting the database and

generating reports. The hardware and GESFIM application for the SIG-FC will be installed in the selected AEs/CAPs during the next quarter.

**For Intermediate Result 3: Parent, community and private support for early grade reading increased**

- *Ongoing consciousness raising activities and activities in support of early grade reading*  
The cohort 3 community facilitators (FC) continued consciousness-raising activities as part of the social behavior change communication campaign throughout the quarter. On average, the FCs work with parents and community based organizations (OCBs) in 5 school communities. They are encouraged to visit all parents of grade 1 and 2 students at home at least once every two weeks. A total of 34,763 home visits were made this quarter where the FCs discussed with parents the campaign themes regarding bilingual education, girls' education, and the importance of parental support for their children's education. In addition, 43,737 visits were made to monitor and support the use of the family-school booklet *Mansa cēsirijala*. In addition, the FCs organize general assembly meetings or gatherings where they discuss the themes with groups of parents and community members. This quarter 6951 such gatherings were organized, an average of 10 such meetings per FC per month. The FCs also conduct reading club activities (pedagogical games in support of reading, storytelling, songs, etc.), on average once a week in each school community with grade 1 and 2 students outside of school. During this quarter a total of 14,117 reading club activities were organized. In all of their activities, the FCs are accompanied by two community volunteers selected by the community.
  
- *Training of parents and community members on the family-school booklet Mansacēsirijala*  
Some 53,814 parents in the AEs of Kati and Koulikoro, San and Segou were trained to use and received copies of the grade 1 and/or 2 family-school booklet *Mansacēsirijala*. Trainings of parents and community members in all the other SIRA AEs/CAPs took place during the previous quarter. The booklet provides reinforcement activities for the parents or a literate household member or neighbor to carry out with grade 1 and 2 students at home several times a week.
  
- *Training of trainers and community facilitators to carry out the Bεεkunko household evaluations*  
From February 25 to March 1, 2019, SIRA conducted refresher training of the project's Community Participation Regional Coordinators (CRPC) and Community Development Agents (ADC) on the Bεεkunko methodology for conducting household evaluations of children's literacy competencies. The Bεεkunko evaluations are an advocacy tool designed to create awareness among parents of how well their children are mastering the elements of reading and to stimulate increased involvement of parents in the life of the school and in helping their children at home. They are based on the ASER (Annual Status Education Report) household evaluations used in Pratham, India in reading and



mathematics. For the purpose of SIRA, only the reading tests are administered. These trainers in turn trained the 254 cohort 3 SIRA community facilitators in 5 day workshops organized by each implementing partner (OMAES, Save the Children and EDC) in mid to late March. The trainings focused on how to administer the B&E;kunko tests to children and the accompanying school and family data collection tools. The community facilitators initiated B&E;kunko testing and data collection under the supervision of the CRPCs and ADCs. The process will be completed next quarter.

## I.4. INTRODUCTION

This report covers the period January 2019- March 2019. It presents an overview of the implementation of activities in all three intermediate result areas, carried out by project staff working in close collaboration with the Ministry of National Education (MEN) at the central and decentralized levels. In addition, where community participation activities are operational, we work with local authorities in the municipalities and communities.

## I.5. OVERVIEW/BACKGROUND AND OBJECTIVES

The goal of the 5-year USAID/Mali Selective Integrated Reading Activity (SIRA) is to improve reading outcomes for Malian students in grades one and two in public and community schools in the regions of Koulikoro, Ségou, Sikasso and the District of Bamako. Through the development, production and distribution of appropriate instructional materials for students and teachers; through the training of teachers in evidence-based pedagogical practices to improve the teaching-learning of reading-writing; through the use of Bamanankan as the language of instruction and through strengthening the capacities of school directors and pedagogical support personnel in coaching and supervision, the Activity will improve classroom instruction so that students in the early grades acquire the basic competencies needed to become fluid and autonomous readers. Secondly, this activity works to reinforce and strengthen the Government of Mali/Ministry of Education's capacity to select delivery systems in a manner that fosters sustainability. The project is strengthening the capacity of the MEN at the central and decentralized levels to use EGRA to evaluate student learning in reading and inform policy development and decision making. And finally, the project is working to improve the understanding and increase the involvement of parents and community members regarding early grade reading. The project's social behavior change communication's campaign (SBCC) is being implemented progressively by a corps of SIRA volunteers called community facilitators (FCs) in collaboration with community volunteers designated by their communities. The FCs visit and dialogue with parents at home, organize community meetings, round table discussions and general assemblies.

## 2. ACTIVITIES UPDATE BY IR AND SUB IR (IN A TABLE)

<b>IR 1: Classroom early grade reading instruction improved</b>
<b>Sub IR 1.1.: Student's access to evidence-based, conflict and gender sensitive, early grade reading materials increased</b>
<i>A: Verify student enrollment numbers and ensure 1 to 1 ratio for student books; in collaboration with AEs/CAPs, redistribute and adjust as needed</i> Student enrollment data was verified and redistribution was partially achieved, but could not be completed because of the teacher strikes.
<b>B: Monitor use of the validated Gr 1 and 2 core packages; include use of tablets and MP3 players</b>

<p>This could not be achieved because of the uninterrupted strikes.</p>
<p><b>Sub IR 1.2.: In-service teacher training in evidence-based early grade reading (including formative assessment) improved</b></p>
<p><i>A: Train central MEN staff, members of the SIRA technical committee and representatives of the teacher labor unions on the early grade reading program</i>  This training took place between March 19-21, 2109 in four poles (Ségou, Sikasso, Koulikoro and the District of Bamako). There were 80 participants (including 15 women, i.e. 18.7%). Participants included 63 AE and CAP Directors and Assistant Directors and 13 Technical Committee members or their representatives. They very much appreciated the information received and the pedagogical orientation given and felt better equipped to monitor their staff and teachers in their daily classroom operations. Many acknowledged that they knew very little about the results of the Time on Task study, the EGRA 2009 results, and the Malian literacy competency framework and reading standards.  The report of the activity is in Annex 13.5</p>
<p><i>B: Develop teacher training modules to strengthen teachers' competencies in Bamanankan transcription and develop additional pedagogical materials for installing on the tablets</i>  This is an on-going task in preparation for the August and September training sessions. The raw footage from the classroom filming was reviewed and segments selected for development.</p>
<p><i>C: Training of new pedagogical counsellors</i>  After a thorough identification of newly appointed CPs, SIRA organized a 6-day training on the balanced literacy approach and techniques from January 21- 26. These Counsellors already benefitted from a three-day training in July 2018 as they were included in the CP refresher training as many CPs were retiring.</p>
<p><i>D: Monitor Gr. 1-2 teachers' implementation of the Gr 1-2 reading program using the validated Gr. 1 &amp; 2 core packages</i>  We have not been able to observe in classrooms because of the uninterrupted strikes.</p>
<p><i>E: Provide continued support to Gr 1-2 teachers through the school-based Teacher Learning Communities (Communautés d'Apprentissage des Maîtres - CAM)</i>  We have not been able to observe in classrooms because of the uninterrupted strikes.</p>
<p><i>F: School directors provide an orientation to all teachers on the SIRA reading program through CAM meetings</i>  The CAM meetings did not take place because of the teacher strikes.</p>
<p><b>Sub IR 1.3.: Teacher coaching and supervision improved</b></p>
<p><i>A: Organize trimester cluster in-service sessions with school directors and review/planning meetings with AEs/CAPs.</i>  Neither the cluster meetings with school directors nor the review/planning sessions with AEs/CAPs were organized due to the uninterrupted strikes.</p>
<p><i>B: Collect and analyze data received through school directors' cluster sessions</i>  Data collected during the cluster meetings held last quarter were analyzed. In all 507 cluster meetings were held on both November 24 and December 15, 2018 involving nearly 3950 school</p>

directors. In terms of mobility, 13.1% of teachers trained by SIRA were affected; school directors reported that 486 teachers (6%) had been transferred to other schools, 140 (2%) were displaced for security reasons, 398 (5%) had been assigned to a different grade in the same school and 87 (0.1%) were on leave for further studies.

Directors also reported that 285 teachers who had not been trained by SIRA were assigned to grade 1 or 2 in SIRA schools. Of these, 104 had received training in balanced literacy and/or decodable words elsewhere. At least 51% of the school directors indicated that when they lost a SIRA teacher, they themselves took over the class. Another 19% said they combined two classes, 10% said they trained a new teacher, 10% said they assigned another teacher to the class. Regarding classroom observations of SIRA teachers, 33% of the school directors said they observed grade 1 and 2 teachers at least three times a month, 31% said twice a month, 30% said once a month, and 6% said once or twice a trimester. In terms of how well teachers had mastered the SIRA strategies to improve reading, they judged 5% of grade 1 teachers and 3% of grade 2 as highly skilled; 46% of grade 1 teachers and 49% of grade 2 teachers as skilled; 47% of grade 1 teachers and 47% of grade 2 teachers as average and only 2% of grade 1 teachers and 1% of grade 2 teachers as weak. They also indicated that teachers had the most difficulty with the decodable word strategies. Data was also collected regarding the teacher learning communities and perceptions regarding bilingual education and community participation activities. Additional results are found in section 9 - Monitoring and Evaluation And Learning

**Sub IR 1.4: Appropriate incentives for teachers implementing evidence-based programming provided**

No classroom observations could be held this quarter to identify high performing teachers because of the strikes.

**Sub IR 1.5: Pre-service training in the use of a core package for evidence-based early grade reading instruction improved**

*A: Develop training modules for the training of IFM professors in the IFM curriculum and the SIRA reading program for early grades*

A training module was developed and used during the March trainings. It included a stronger emphasis on theory to give IFM professors the research arguments they would need in their classes.

*B: Organize training sessions for IFM professors, literacy and psychopedagogy, in the IFM curriculum and the SIRA reading program for early grades*

Distributed in four poles, Kita, Sévaré, Ségou and Bamako, 328 participants (language/communication and psychopedagogy professors, directors and directors of study) of whom 12% were women, enjoyed five days of intense training between February 11-15, 2019. Topics covered included the new IFM curriculum, the MEN's linguistic policy, the Malian orientation law, the reading standards framework and targets and new ways to teach reading-writing, with an emphasis on the balanced literacy and decodable word strategies. The Ministry had asked us specifically to include a little more theory in the module to give the professors some arguments based on recent research. In these five days, professors were up-dated on the latest research and their impact on instruction. They also became familiar with the strategies and techniques of our balanced literacy approach, which they enjoyed very much. Of the 328 participants, 308 took the pre- and post-tests. On average, there was a 4.2% gain between pre and post-tests (from 10.9 to 15.1 out of a possible 20). Participants

from the IFMs of Kayes and Nara had the best results and from Hégire, the lowest. The participants were highly motivated and expressed great appreciation for the training. Many realized how out of sync they were with the latest research and with what was actually happening in early grade classrooms.

The training report is in annex I3.6

## **IR 2: SERVICE DELIVERY SYSTEMS IN EARLY GRADE READING IMPROVED**

### **Sub IR 2.1: Policies and standards in support of evidence-based reading instruction implemented**

*No activities in this quarter*

### **Sub IR 2.2: Early grade reading (EGR) data collection, analysis, and reporting systems improved**

*A: Train personnel from the selected AEs/CAPs to conduct evaluations using EGRA including sampling, test administration, analysis, report writing, and dissemination; use the results for planning and decision-making at the decentralized level*

#### **Phase I**

The final reports of April 2018 EGRA testing in Segou region (AEs of San and Segou) were completed and shared with the AE Directors along with a dissemination plan. Segou AE results shared at consultative assembly with civil society representatives in December. A presentation on the dissemination plan for San is scheduled for next quarter. The report is in annex I3.7

#### **Phase 2 (first series) of the decentralized EGRA workshops**

STS prepared and implemented the first series of Phase 2 EGRA capacity –building workshops in January, 2019 for Segou, Sikasso, Koulikoro and the district of Bamako. Topics included a review of Research Design and Planning for the Segou team, a training of trainers for a team of 10 national trainers, and a general orientation to EGRA and research for Sikasso, Koulikoro and the District of Bamako. The first workshop (January 21-22, 2019) covered a review of the results from 2018’s EGRA in the Segou region, and a refresher on research design for the 2019 study. The workshop was led by STS CEO and Founder Dr. Mark Lynd, EGRA trainer Selene Rangel, and local Assessment and Capacity Building Advisor, Tidiani SIDIBE. Ten participants joined this workshop, including six national trainers from Segou, two trainers from the Central Ministry (DNP), and two SIRA M&E staff from Segou.

These same participants then participated in a Training of Trainers (TOT) workshop from January 23-24, 2019, which prepared them to deliver the upcoming 5-day Introduction to EGRA workshop for their colleagues from Sikasso, Koulikoro, and the District of Bamako. This third workshop took place from January 25-29, 2019 at Memorial Modibo Keita. Eighty participants, including the national training team, STS, representatives from USAID/Mali SIRA M&E Staff, and representatives from the Teaching Academies and Pedagogical Animation Centers of Sikasso, Koulikoro, and the District of Bamako participated in the workshop. The reports is in annex I3.8

During this workshop series, STS lead trainers worked with statistics experts from each of the four regions to practice drawing sample and replacement schools from a dataset of schools prepared beforehand. Following the workshop, STS worked with these same staff to re-draw the sample and provided them with a step-by-step procedure. STS received the re-drawn samples and verified that the procedure had been followed correctly. Final verification of the samples will take place during the second series of workshops in March and April 2019.

At the end of this first series of workshops, each region developed research questions, developed an EGRA work plan and budget, and practiced drawing a sample for the EGRA data collection activities that will follow the next series of workshops in March and April 2019. Participants decided to use the same research questions across all four regions:

- What is the level of reading performance of students in 2nd year in curriculum schools?
- Is there a relationship between student performance and 2nd grade teacher's classroom practice?

### **Phase 2 (second series) of the decentralized EGRA workshops**

STS prepared materials for the second set of EGRA workshops planned for March and April 2019. Materials included EGRA refresher workshop for the Segou enumerators, a trainer's manual for the training of trainers, and training materials for the EGRA assessor training for Sikasso, Koulikoro and Bamako enumerators. These workshops focus on the EGRA tools, best practices for working in schools and with students, following proper data collection procedures, the use of Tangerine and Tangerine programming, and supervision of data collection processes. The first two workshops took place during this quarter as follows:

- EGRA Refresher for Segou/San: March 27-28, 2019
- Training of Trainers: March 29-30, 2019

### **Preparation of second EGRA data collection in Segou region, and first EGRA data collection in Sikasso, Koulikoro and the District of Bamako**

STS conducted a review of the EGRA and SSME tools utilized in the data collection from the Segou region in 2018 and made minor revisions to align the instructions with best practices and SIRA practices for classroom observations. STS also reviewed the condition of all previously purchased tablets and ensured they were in good working condition and would be available and ready for participants to use during the second set of workshops and subsequent data collection.

**Sub IR 2.3: Planning and management of human resources devoted to early grade reading improved**

*A: Training staff in remaining AE/CAPSs in use of the SIG-FC*

This quarter was devoted to the planning and implementation of the second phase of the installation of the Integrated Management System for Continuing Education (SIG-FC), conducted in close collaboration with the National Direction of the Normal Education (DNEN) and the Canadian project FORME. All the deconcentrated structures in SIRA intervention zones that were not trained during the first phase, carried out in March and April 2018, took part in this 6 day training. 4 staff from each AE (Division Chief for Research and Training, Section Chief for Training, Section Chief for Personnel, and the IT specialist) as well as 3 staff per CAP (Deputy Director, Advisor for orientation and IT) participated in these trainings. A total of 158 staff coming from 5 Academies and 46 CAP of SIRA's zone. See annex 13.9 for details The following topics were covered:

- Background information about SIG-FC
- Procedures manuals
- Distribution of access parameters to the GESFIM system
- Installation and configuration of APPX CLIENT and VPN on participants' computers
- Definition and presentation of GESFIM: How to connect to GESFIM
- Presentation of the home page
- Identification and explanation of buttons used to navigate the system
- Portal: the steps of the work process
- Master tables: Consulting information
- Consulting and Reporting
- Practical exercises
- Training evaluation

**Sub IR 2.4: Research agenda to support additional improvements in reading instruction implemented**

*A: Finalize the school readiness study and disseminate result*

SIRA used Save the Children's International Development and Early Learning Assessment (IDELA) to answer questions about children's transition into primary school, and the developmental appropriateness of current practices in Malian pre-primary and early primary schools.

The school readiness study was finalized and submitted to USAID in January 2019.

See report in annex 13.10

**IR 3: Parent, community and private support for early grade reading increased**

**Sub IR 3.1: Parents' understanding and awareness of early grade reading increased**

*A: Complete Analysis and Report of Study on Knowledge Attitudes and Practices (KAP) Midline*

STS finalized data analysis and submitted a draft of the KAP Midline report to EDC on February 15, 2019. EDC provided feedback on the report and STS is making the request changes. The final report will be submitted early next quarter (April 2019). Changes to be made to the report include:

- Treatment group vs. comparison group analysis

- Interpretation of bilingual education results
- Removing analysis not related to the community participation intervention
- Urban vs. rural comparisons

*B: Organize activities at the local level to reinforce SBCC Campaign Messages to support early grade reading*

Activities were organized at the community level to reinforce SBCC campaign messages (general assemblies, community forums, home visits, etc.) in order to get parents, communities and their leaders to support their children in learning how to read and write. These activities have successfully raised awareness and encouraged parents and community members to adopt practices that promote sustainability in the teaching of reading and writing.

*C: Implement SBCC campaign in all USAID/ Mali SIRA communities including media production/distribution*

The implementation of the SBCCC, which is a key element of the community participation component, is made up of a package of activities that are implemented in synergy with each other. These activities include radio spots, home visits, round tables, community fora, general assemblies and caravans. See Annex 13.11 for the detailed summary of Community Participation data. SIRA continued to roll out its SBCC campaign as follows:

**Broadcasting of radio spots**

Local radio continues to play a key role in the dissemination of campaign messages. During this quarter, the contract renewal process with local radio stations began. Given the different contract dates of the various contracts signed with EDC, SAVE and OMAES, the contract renewal process will continue next quarter. There were a total of 7,416 broadcasts in the AEs of Segou, San, Diola and Bougouni. Considering that not all intervention zones are covered by local radio stations, SIRA will be distributing radios and USB keys/memory sticks containing SBCC campaign spots to community facilitators so that they can play the spots during community gatherings. This will ensure that key SBCCC messages are heard by as many SIRA communities as possible.

**General assemblies/ meetings**

Community meetings provide the opportunity for discussions between facilitators, parents, CBO members and volunteers. These meetings enable participants to share information about the projects' activities in the community and convey messages on the themes of the SBCC campaign, specifically. In total, 6,961 meetings were held this quarter, in which 139,878 people participated, of whom 40% were women.

**Public broadcasts and round tables**

Six (6) public broadcasts were recorded in the AE of Ségou and San. These programs mobilized 1,326 participants, of whom 52% were women. These mass meetings were used to convey the campaign messages through the dissemination of spots, sketches and testimonials of community members. The participation of communal leaders helped make these gatherings a success.



*D: Organize workshops with traditional communicators and / or other communicators to discuss reading strategy*

Traditional communicators play an important role in relaying key messages to the communities. Similar to previous cohorts where traditional communicators disseminated messages during holidays and festive ceremonies, the project identified traditional communicators for Cohort 3, in collaboration with village authorities and CGS members. This quarter, as part of the dissemination of campaign messages and the project's reading-writing strategy, 135 meetings were held (1,584 participants, of whom 44% were women) in Bougouni, Dioila, Kati, Segou, San, Koulikoro, Bamako Left Bank and Bamako Right Bank.

**Sub IR 3.2: Parents' ability to implement specific strategies to support early grade reading improved**

*A. Print family-school link booklet for use by parents with children in Grades 1-2 of USAID/Mali SIRA schools*

After the first 90,000 copies of the Mansa cƣsirijala booklets (Grades 1 and 2) were produced and distributed to the parents surveyed in the cohort 3 partner communities last quarter, a second batch of 18,000 copies was printed and distributed to the AEs of Koulikoro, Kati and the District of Bamako as the initial quantities distributed to these zones were insufficient.

*B Identify parents of children enrolled in Grades 1 and 2*

In January, we completed the identification of parents from the AEs of Kati and Koulikoro -these were the two AE's where the identification of parents could not be completed last quarter. In order to complete this activity, the community facilitators:

- Went to the schools and identified all Grade 1 and 2 students, in close collaboration with the School directors and teachers of the concerned classes.
- Conducted door-to-door visits with a CBO member, identified the parents of each student in the households, as well as other literate people in the household.

*C :Conduct parent training on the use of: i) "How to help your child Read" and ii) Family-school link materials to support children*

Following the production and distribution of the Family-School link booklets for the parents of the cohort 3 communities, the implementing partners completed training of the parents and CBOs members on the use of the Grade 1 and 2 family school link booklet and home visit strategies, in support of parents supporting their children to learn to read and write. Community facilitators under the supervision of the CDAs trained 97,330 parents and CBOs ( 28% of whom were women) on "how to help their children read".

**Sub IR 3.3: Community members' and CBO's ability to support and monitor early grade reading improved**

*A. Implement community participation activities in support of reading-writing (by community facilitators / volunteers)*

The implementation of community participation activities in support of reading-writing is done differently depending on the Cohort. In Cohort 1 and 2 communities, these activities were led by community volunteers with support from the CDAs, while in Cohort 3, they are led by the community facilitator. Below is a summary of the activities accomplished this quarter:

- **Informational meetings with mayors and communal education committees**

As part of the collaboration with the partner municipalities, meetings are organized each month with the mayors or chairpersons of the educational committees for the implementation of the project's activities. Here, they discussed results achieved, difficulties encountered and also proposed solutions. The CDAs held 363 formal meetings during this quarter, which involved 1,612 elected officials, Secretary Generals and other participants.

- **Literacy games**

Using SIRA's toolkit of 20 literacy games, the community facilitators facilitated 14,117 literacy games sessions in which 405,600 children participated, of whom 56% were girls. Communities are very interested in these activities and often parents, village leaders as well as teachers attend the sessions.

- **Parent teacher exchange spaces**

Implementing partners helped school management committees mobilize parents and their children's teachers to hold information-sharing meetings about promoting reading-writing in early grades. Discussions focused on the role of parents in monitoring students' reading-writing progress at home, the regularity of teachers' attendance at school, the regularity of students' attendance, community management of schools. In total, 1,855 Parent-Teacher exchange meetings were held, with 55,388 participants, 34% of whom were women.

- **Home visits to discuss the Mansa cƎsirijala family-school link booklet and the SBCC Campaign**

With the aim of supporting parents to help their children learn to read and write, community facilitators and community volunteers, often accompanied by CGS members, conducted 43,737 home visits this quarter to support 133,274 parents, 48% of whom are women. 34,763 additional home visits were also carried out to convey the three SBCC campaign messages to 131,280 parents, 48% of whom were women. These home visits helped to strengthen parents' understanding of the instructions for using the family-school link booklet and to promote the adoption of behaviors that support reading-writing.

- **Hold informative meetings with AEs and CAPs**

Collaboration with the AEs and CAPs is an important element of the community participation component. This relationship is maintained in the field by the CRPCs who meet at least once a quarter with these technical services through information-sharing sessions on the general progress of the activities, results achieved, difficulties encountered and in an effort to find possible solutions. In total, during this quarter, 94 meetings were held involving 362 participants.

*B. Prepare community volunteers to manage Yeelenkɛɛ and continue activities in support of early grade reading*

With the removal of the community facilitators from the village communities with Yeelenkɛɛ, the community volunteers and the CGS facilitate and manage the Yeelenkɛɛ. They are assisted by the CDA who carry out two visits per month. A total of 1,176 sessions were organized for the 112 Yeelenkɛɛ currently in place and 41,511 people participated of whom 36,647 were children (55% girls) and 4,864 were parents (41% women). We note that there is a slight decrease in the number of sessions held at the 42 cohort 1 Yeelenkɛɛ, where some trained community volunteers left their post for various reasons. The 70 cohort 2 Yeelenkɛɛ were successfully installed and community volunteers are continuing on with activities. As seen in the Cohort 1 villages, the Yeelenkɛɛ have excited and motivated community members to rally in support of early grade reading.

*C. Monitor activities of SIRA community facilitators who train and work with parents and CBOs and who help local community volunteers to lead and organize Yeelenkɛɛ and reading clubs and other community-led activities to promote reading*

The monitoring of the activities of the community facilitators is done directly by the CDA under the coordination of the CRPCs. CDAs conducted monitoring visit missions, met and worked with each of their respective facilitators at least once a month. The CRPC held monthly monitoring sessions with the CDA's. Monitoring during this quarter focused on training parents and CBOs, data collection for bɛɛkunko, development of school performance reports and improvement plans, the functionality of Yeelenkɛɛ, home visits focusing on the family-school link booklet and the SBCC Campaign. In addition, as part of the overall coordination and supervision of activities, OMAES carried out a mission to supervise the training of community facilitators on the bɛɛkunko in order to support field teams in the facilitation of sessions and also to reinforce the awareness raising on the use of the family-school link booklet.

*D. Prepare CBOs and community volunteers to continue activities beyond the end of the project*

In line with the project's intervention approach, communities through CGSs and community volunteers must ensure continuity of activities after community facilitators leave their communities in which they served. In this regard key information was given to the communities about the project intervention and especially the presence of the community facilitator in the villages. Thus, in all the partner communities, two (2) selected community volunteers and the school management committee are involved and empowered in the implementation of the activities in order to prepare the transfer of skills to local actors. This enables them to take ownership of the activities and enhance sustainability. Today, Cohort 1 and 2 activities are led by community volunteers and CGSs even though in some communities, there has been a decline in the frequency of activities such as literacy games, the school report cards and the SBCC campaign-related activities.

*E Organize each year a one-day workshop (by community development agents, community facilitators and community volunteers) with CGS and other interested community organizations on school report cards and school improvement plans including the monitoring of academic results related to the learning of reading-writing, the actual presence of teachers, and the use of USAID/Mali SIRA material.*

Cohort 2 and 3 communities completed 1,757 school report cards and improvement plans. These plans are based on relevant data collected at the school and in the community.

*F Conduct training of trainers for CDA's to be able to train the community volunteers to collect household-level data regarding reading (BEEKUNKO)*

Implementing Partners trained 77 CDAs and CRPCs (of whom 22 were women) on how to collect data for BEEKUNKO. Following this ToT, the CDAs and CRPCs trained 254 community facilitators (80 of whom are women).

*G BEEKUNKO data collection in households, data analysis and production of final report*

Implementing partners initiated data collection in their respective zones this quarter. Data collection, entry, analysis and the writing of the report will be completed next quarter.

The final BEEKUNKO report was approved by the DNP in March and is in annex 13.12.

*H Prepare and organize, in collaboration with SNGP, training sessions for the Communal education commissions.*

SIRA held working sessions with SNGP to share and identify training modules that would be appropriate for the education commissions. The training of trainers as well as the training of the commissions will take place next quarter.

(See table beginning on the next page for the following three sub-sections)

**2.1. PLANNED ACTIVITIES FOR THIS REPORTING PERIOD BY IR AND SUB-IR**

**2.2. ACHIEVED DURING THIS REPORTING PERIOD**

**3. ACTIVITIES PLANNED BUT NOT ACHIEVED**

No.	2.1 Planned activities this reporting period by IR and sub-IR	2.2 Activities achieved this reporting period	3. Activities planned but not achieved (in progress, abandoned, reprogrammed)
<b>Result 1 - Classroom early grade reading instruction improved</b>			
1.1	<b>Student's access to evidence-based, conflict and gender sensitive, early grade reading materials increased</b>		
1.1.1	Verify student enrollment numbers and ensure 1 to 1 ratio for student books; in collaboration with AEs/CAPs, redistribute and adjust as needed	<b>Achieved.</b>	
1.1.2	Distribute missing gr 2 pedagogical material as needed		<b>Partially completed.</b> Balance postponed due to strikes
1.1.3	Verify existing stock of gr 1 pedagogical materials and distribute as needed and possible		Verification completed. Stock insufficient for distribution.
1.1.4	Monitor use of the validated gr 1 and 2 core packages; include use of tablets and MP3 players		<b>Postponed</b> due to strikes
1.1.5	Print and distribute replacement copies of the validated gr 1 core package to gr 1 teachers during the teacher training sessions		Not budgeted for this quarter
1.1.6	Work with the MEN/SIRA Technical Team and the financial division to plan for budgeting and financing the purchase of core reading packages and replacement kits as needed		<b>Reprogrammed</b> for next quarter
1.2	<b>In-service teacher training in evidence-based early grade reading (including formative assessment) improved</b>		
1.2.1	Continue the process of certifying pedagogical counselors (CPs) as trainers/coaches of the early grade reading program introduced by the project	Training of new CPs achieved	Process of certifying in progress, but slowed down because of the strike
1.2.4	Train central MEN staff and members of the SIRA technical committee, new AE/CAP directors on the early grade reading program	<b>Achieved.</b> The training sessions were held March 19 - 21, 2019.	
1.2.8	Identify and train as possible new school directors	<b>Partly achieved.</b> New school directors have been identified but not trained	Training <b>reprogrammed</b> for September training sessions
	Train new pedagogical counselors in SIRA reading program, pedagogical leadership and coaching	<b>Achieved.</b> The training sessions were held January 21 -26, 2019.	

1.2.10	Organize training of trainers and trainings for AE/CAP staff on gender-fair activities and gender mainstreaming		<b>Reprogrammed</b> for August training sessions
1.2.11	Monitor gr 1-2 teachers' implementation of the gr 1-2 reading program using the validated gr 1 & 2 core packages		<b>Postponed</b> due to strikes
1.2.12	Provide continued support to gr 1-2 teachers through the school-based Teacher Learning Communities (Communautés d'Apprentissage des Maîtres - CAM)		<b>Postponed</b> due to strikes
1.2.13	School directors provide an orientation to all teachers on the SIRA reading program through CAM meetings		<b>Postponed</b> due to strikes
<b>1.3</b>	<b>Teacher coaching and supervision Improved</b>		
1.3.4	Conduct joint MEN/SIRA supervision missions and as possible, DAE/DCAP supervision missions		<b>Postponed</b> due to strikes
1.3.5	Monitor school directors' support / coaching of gr 1 and 2 teachers		<b>Postponed</b> due to strikes
1.3.6	Organize trimester cluster inservice sessions with principals		<b>Postponed</b> due to strikes
1.3.7	Organize review/planning meetings with AEs/CAPs		<b>Reprogrammed</b> for May due to lack of activity because of teacher strikes
<b>1.4</b>	<b>Appropriate incentives for teachers implementing evidence-based programming provided</b>		
1.4.1.	Consult with the MEN on the incentive plan for teachers who demonstrate mastery in implementing the reading program		<b>Postponed</b> due to strikes
1.4.2	Identify teachers who demonstrate skill in implementing the reading program to reward with incentives		<b>Postponed</b> due to strikes
<b>1.5</b>	<b>Pre-service training in the use of a core package for evidence-based early grade reading instruction improved</b>		
1.5.1	Update statistics on IFM professors who teach national languages and reading methodology	<b>Achieved.</b> We now have up to date statistics of professors of language/communication and psycho-pedagogy for all 20 IFMs.	
1.5.2	Develop training guides and modules for the training of IFM professors in the reading program for early grades	<b>Achieved.</b> The modules and training guides were developed and used for the training sessions.	

1.5.3	Train central MEN and AE staff and concerned IFM professors in all 20 IFMs in the SIRA reading program for early grades	<b>Achieved.</b> The language/communication and psycho-pedagogy professors of all IFMs in Mali were trained from February 11-15, 2019 in four sites (Bamako, Kita, Ségou and Sévaré).	
1.5.4	Implement the IFM curriculum on reading methodology and the SIRA reading program and core packages for early grades in the 20 IFMs located in the SIRA regions		Implementation is expected to begin next quarter.
<b>Result 2 - Service delivery systems in early grade reading improved</b>			
<b>2.1</b>	<b>Policies and standards in support of evidence-based reading instruction implemented</b>		
<b>2.2</b>	<b>Early grade reading (EGR) data collection, analysis, and reporting systems improved</b>		
2.2.1	Implement the annual evaluation and reporting system on reading results of students in the early grades in SIRA schools (school report card)		<b>Ongoing.</b> 1757 school report cards and school improvement plans developed in cohort 2 and 3 school communities.
2.2.2	Train personnel from the selected AEs/CAPs to conduct evaluations using EGRA (Koulikoro and Sikasso regions and District of Bamako added to Segou region)	<b>Achieved.</b>	
2.2.4	Analyze and disseminate the EGRA results	<b>Partly achieved.</b> Analysis completed and report written and validated for Segou region. Dissemination took place for Segou AE.	Remains dissemination in San AE scheduled for next quarter
2.2.5	Compile the results at the AE level to inform planning and decision making	<b>Achieved.</b> Results compiled	
<b>2.3 Planning and management of human resources devoted to early grade reading improved</b>			
2.3.1	Produce and/or update as needed the user's guide for the system	<b>Achieved.</b> Guide updated in preparation for March trainings.	
2.3.2	Publish an annual report on the status of early grade reading teachers		<b>Reprogrammed</b> for next quarter
2.3.3	Finalize the electronic system (SIG-FC) to track teacher assignments in schools/regions, including intra and inter school, CAP and AE mobility		<b>In progress.</b> Trip planned to Canada for SIRA IT Coordinator to work with Ex-I-Tec to finalize configuration of system.
2.3.4	Train staff from remaining SIRA AEs (Bougouni, Kati, Koulikoro, Dioila, and San) and 44 CAPs in use of the SIG-FC	<b>Achieved.</b> Trainings took place in March 2019.	



2.3.5	Install and implement use of the SIG-FC in all AEs		<b>In progress.</b> Installation of hardware and application in newly trained AEs/CAPs to be completed next quarter.
2.3.7	Monitor use of the SIG-FC in all SIRA AEs including updating data on SIRA trainings		<b>Reprogrammed</b> for next quarter
2.3.8	Establish or collaborate with a multi-actor and stakeholder working group to develop a policy and application texts regarding teacher assignment and transfer		<b>Reprogrammed</b> for next quarter
<b>2.4</b>	<b>Research agenda to support additional improvements in reading instruction implemented</b>		
2.4.1	Complete the analyses and report of the results of the midline gender assessment in the education sector		<b>In progress.</b> To be completed next quarter
2.4.2	Complete the analyses and report of the results of the study on gr 1-2 teachers reading instructional practices		<b>In progress.</b> To be completed next quarter
2.4.3	Finalize the study on aptitudes and school readiness (IDELA) and disseminate the results	<b>Achieved.</b> Final report submitted to USAID in January	Dissemination to take place next quarter
2.4.4	Update and validate the terms of reference, the methodology, and tools for the Time on Task study	<b>Achieved.</b> Although due to strike and extensive time lost this year, in consultation with SIRA Technical Committee theme of study changed to Sociolinguistic Study in San, Koutiala and Sikasso AEs	
<b>Result 3 - Parent, community and private support for early grade reading increased</b>			
Number 4 represents the new 4th cohort of SIRA volunteers called community facilitators			
<b>3.1</b>	<b>Parents' understanding and awareness of early grade reading increased</b>		
3.1.1	Complete analyses and report of study on parents' knowledge, attitudes and practices (KAP) regarding reading and disseminate results	Draft report completed	<b>In progress.</b> KAP report will be finalized and submitted early next quarter.
3.1.2	Organize activities at the local level to reinforce campaign messages (home visits, general assemblies, broadcasts of radio spots, etc.)	<i>This is an activity that continues throughout the year:</i> <b>Achieved-</b> SIRA continued to raise awareness to promote key SBCC messages and enhance the sustainability actions and behaviors in support of early grade reading.	

3.1.3	Implement SBCC campaign in all SIRA communities including production/distribution of supports	<i>This is an activity that continues throughout the year: <b>Achieved</b>- SIRA continued its SBCC campaign which was marked by the broadcast of radio spots general assemblies /meetings, public broadcasts and roundtables.</i>	
3.1.7	Exchange on a regular basis with traditional communicators and/or other communicators to discuss reading strategies and their support of SIRA activities	<i>This is an activity that continues throughout the year</i>	
3.1.8	Monitor the evolution of parents' knowledge, attitudes and practices	<i>This is an activity that continues throughout the year</i>	
<b>3.2</b>	<b>Parents' ability to implement specific strategies to support early grade reading improved</b>		
3.2.3	Conduct training for parents at the beginning of the school year on the use of i) "How to help your child read" and ii) family-school linkage materials to support children (by organizing meetings with parents from public and community schools)	<b>Achieved</b> - 45,541 parents and other family members trained	
3.2.4	Collect data on the use of family-school linkage material and analyze results; adapt family-school linkage material and the training program for scale up	<i>This is an ongoing activity</i>	
<b>3.3</b>	<b>Community members' and CBO's ability to support and monitor early grade reading improved</b>		
3.3.4	Implement community participation activities (general assemblies, home visits, teacher-parent dialogues, etc.) in support of reading (community facilitators and volunteers)	<i>This is an ongoing activity</i>	
3.3.5	Hold a monthly meeting with the Mayors and education commissions in each intervention commune (cohorts 1, 2, 3 and 4) and with AEs and CAPs	<i>This is an ongoing activity</i> <b>Achieved</b> - 363 meetings held (1612 participants)	
3.3.8	Implement reading clubs and other out of school activities in support of reading (local community volunteers with support of CBOs, SIRA volunteers and CDAs) including Yelenkene where they exist	<i>This is an ongoing activity</i> <b>Achieved</b> - 1,176 games sessions organized for 112 Yeelenkene (41,511 participants)	

3.3.9	Monitor the activities of SIRA community facilitators, local volunteers and CBOs who facilitate reading clubs and other activities in the community to promote reading including Yelenkɛɛ where they exist	<i>This is an ongoing activity</i>	
3.3.10	Monitor the activities of SIRA community facilitators and local volunteers who identify and train CBOs to coordinate reading clubs and/or Yelenkɛɛ where they exist, and who provide continuous support to parents	<i>This is an ongoing activity</i>	
3.3.11	Carry out joint supervision missions with all implementing partners of community participation activities in each AE		<b>Reprogrammed</b>
3.3.12	Prepare CBO and local community volunteers to continue activities beyond life of the project	<i>This is an ongoing activity</i>	
3.3.13	Deliver recognition certificates to community volunteers from previous cohorts		<b>Reprogrammed</b>
3.3.14	Organize each year a one-day community workshop (by community development agents, community facilitators and volunteers) to train CGS and other interested CBOs on the school report card, school improvement plan and monitoring school results on learning to read, including teacher attendance and participation, and the use of SIRA materials	<b>Achieved</b>	
3.3.15	Monitor school communities' data collection for the school improvement plans and school report card and review at the end of the school year	<b>Achieved</b>	
3.3.17	Conduct training of trainers for community development agents to train community facilitators to collect data on reading in homes (BEEKUNKO)	<b>Achieved</b>	
3.3.18	Train community facilitators to collect data in homes on reading (BEEKUNKO)	<b>Achieved</b>	
3.3.19	Carry out data collection in homes		<b>Ongoing-</b> Beekunko data collection was initiated this quarter and will be completed next quarter.

3.3.20	Prepare modules for training of education commissions from selected SIRA communes in collaboration with SNGP project	<i>Achieved</i>	
3.3.21	Conduct training of trainer workshops in preparation for training of education commissions		<i>Reprogrammed</i> - Next quarter
3.3.22	Train members of education commissions from the communes in the SIRA regions in collaboration with SNGP project		<i>Reprogrammed</i> - Next quarter
<b>3.4</b>	<b>Public-private partnerships to support early grade reading success established</b>		
3.4.1	Finalize and update as needed mapping of potential private sector partners	<i>Achieved</i>	
3.4.2	Organize periodic meetings to present the project and the community libraries to potential private partners	<i>This is an ongoing activity</i>	
3.4.3	Develop public private partnerships for years 2-4 focused on community libraries	<i>This is an ongoing activity</i>	

## 4. CHALLENGES/DIFFICULTIES ENCOUNTERED (TECHNICAL, MANAGERIAL, FINANCIAL) AND PROPOSED SOLUTIONS

### *Impact of teacher strikes*

The practically uninterrupted strikes by Malian teachers, and sometimes by Malian students, have greatly affected our implementation of Result I activities in the pedagogy domain this quarter. Altogether:

Days of strike	43
Days of General Assemblies pre- and post-strike	5
Total no school	48
Statutory Holidays	6
Days where school should have been in session	58
Actual numbers of days where school was in session	10
Percentage of days in session for the trimester	17%

It should also be noted that during these ten days when school was in session, some students in certain schools were also striking and encouraging other students to follow them. We can safely say that the students in the USAID/Mali SIRA project schools received little or no instruction during this quarter.

In these circumstances, the project was not able to carry out the usual monitoring of teachers and students and was not able to observe and supervise the implementation of our techniques and strategies.

### **DAYS LOST DUE TO THE STRIKES**

Here is a table showing the status of schools in session for the January to March quarter. The striking days are in red, the statutory holidays are in blue. Before and after each strike, the unions hold general assemblies with their members, which means that school is not in session.

	Number of days of teachers' strike since January 1st, 2019																															Total	
<b>JANUARY</b>																																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Strike							/	/	/	/	/										/	/	/	/	/				/	/	/	/	
Stat. hol.	/																																
General Ass.																																	
<b>FEBRUARY</b>																																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28					
Strike	/											/	/	/			/	/	/	/	/				/	/	/	/					
Stat. hol.																																	
General Ass.																																	
<b>MARCH</b>																																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Strike	/			/	/	/	/	/			/	/	/	/	/			/	/	/	/	/											
Stat. hol.																									/	/	/	/	/				

### Reduced community participation activity in Cohort I communities

The strategy implemented to date has been to ask each school community to select two local volunteers, who are trained by and accompany the community facilitator in his/her activities throughout the year. These volunteers receive no remuneration for their activities. The assumption was that these volunteers would continue activities in support of reading after the community facilitator leaves. SIRA's community development agents continue to visit, encourage and support communities served by previous cohorts of community facilitators. However, the frequency of activities in many cohort I communities has decreased considerably, except where the Yelenkεε have been installed. The project will be organizing in depth discussions early next quarter with partners and key stakeholders to reflect on the strategy for sustaining SIRA activities, especially after the departure of the community facilitator.

## 5. RESILIENCE (NOT APPLICABLE)

## 6. CROSS-CUTTING ISSUES

### 6.1. Gender

The community facilitators in collaboration with local volunteers and supported by community development agents to carry out, on an ongoing basis, activities to raise awareness in communities about the importance of girls having access to education and their retention and success in school. Through regular home visits, they engage parents and family members in discussions about equity for girls in education using visual aids created by the project. In

general assemblies or other community meetings, they also strive to raise the consciousness of community members about the importance of gender equity. Their work is supported by daily broadcasts of radio spots that address the importance the girls schooling.

Save the Children recruited a new gender specialist, Elisabeth Stephanie Conde, who joined SIRA on March 21<sup>st</sup>. SIRA looks forward to picking up the pace of gender activities in the next quarter.

## 6.2. Youth (N/A)

## 6.3. Science Technology, Innovations and Research (STIR) (N/A)

No new activity in this period.

## 6.4. Environmental compliance/Climate Risk Management (N/A)

## 6.5. Family Planning required reporting (Mexico City) (N/A)

## 6.6. Private Sector Engagement/Public Private Engagement (PPP)

We continued to seek partnerships with the private sector in support of early grade reading. To date, SIRA has received 8,200,000 FCFA to finance additional cohort 3 Yelenkene. Below is the list of individuals and companies who have donated funds:

- M. Adama Koné, Auto Location
- M. Amidou Guindo, Agent BDM
- Assurances Lafia
- Assurances Saham
- Mme Diaby Macoro Camara, Imprimerie Hippo Impression
- Etablissements Konaré Yacouba
- Honorable Mme Fomba Fatoumata Niambali, Député Assemblée Nationale
- M. Mamadou Sinsy Coulibaly, Groupe Klédu - Patronnat
- M. Satigui Sidibé - Boureima Sidibé, Cabinet Fiscal CBS
- VIVO Energy

## 6.7. Sustainability/Local Capacity Development

### *Implication of education leaders at decentralized level*

The training of new Directors and Assistant Directors of AEs and CAPs in the SIRA implementation strategies from March 19-21, was an important step in ensuring increased ownership and long-term sustainability of project interventions. These staff are the education leaders at the regional and district levels. Without solid knowledge of SIRA, its goals, objectives, approach and strategies as well as the support expected from the decentralized level, it would be difficult for them to adequately support SIRA's intervention in the field. As the Director of the AE of Sikasso explained at the end of the training: "We are the supervisors

*who must be in the field. Without adequate information, our task would be difficult and our ability to act, limited. We are now equipped to increase the awareness of others and to ensure that the CAPs assume their responsibilities in keeping an eye on SIRA's activities. Now that we have been provided with adequate knowledge, we can correct insufficiencies. Be assured of our accompaniment of SIRA in the field."* Similar comments were received at all four training sites, where all of the participants expressed their appreciation for the training and shared the sense that they were now better equipped to support SIRA's activities, both immediately and long term.

#### *Sustainability of community participation activities*

In depth consultations will be held next quarter with all actors involved in the community participation domain (beginning with community facilitators and community development agents during the Bεεkunko trainings) on how to improve the sustainability of activities in support of early grade reading, once the community facilitator leaves a school community. The strategy implemented to date has been to ask each school community to select two local volunteers, who are trained by and accompany the community facilitator in his/her activities throughout the year. These volunteers receive no remuneration for their activities. The assumption was that these volunteers would continue activities in support of reading after the community facilitator leaves. SIRA's community development agents continue to visit, encourage and support communities served by previous cohorts of community facilitators. However, as we noted in our last quarterly report, the frequency of activities in many communities has decreased considerably, except where the Yelenkεε have been installed.

## 7. POLICY AND GOVERNANCE SUPPORT

The Ministry of National Education invited SIRA to an initial meeting that was held on December 11, 2018 at the DNEF to reflect on how balanced literacy could be used in Levels 2 and 3 (Grades 3-6). Following the development of an action plan, SIRA was invited to participate in a second meeting on January 19<sup>th</sup>. SIRA helped develop a training module for teachers including a guide on the transfer from mothertongue (L1) to French (L2). The MEN has since trained CPs on this content. Although the SIRA only intervenes in grades 1 and 2, it is encouraging to see that the MEN is soliciting support in order to apply balanced literacy to other grades.

## 8. COLLABORATION, PARTNERSHIPS, COMMUNICATIONS/EVENTS

*Participation in UNESCO workshop on training of trainers for use of national languages in basic education and professional training*

- SIRA was invited to participate in and make a presentation during a 3-day workshop in Bamako organized by UNESCO in collaboration with the Ministry of National Education and



the International Organization for Francophonie (OIF)/Dakar January 22-24, 2019. The workshop focused on the synergy between professional training, national language literacy instruction and the use of new technologies for youth empowerment. Following presentations by the various actors involved in bilingual education the first day, participants divided into working groups to develop an action plan for promoting synergy.

*An article on SIRA was published on UNESCO's International Institute for Educational Planning (IIEP) online learning portal website*

- In January 2019, UNESCO's IIEP in Paris published an extensive article on the USAID Mali Selective Integrated Reading Activity that included a video on SIRA (<https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/usaïd-mali-sira-enseigner-la-lecture-%C3%A9criture-en-langue-nationale>)

*Participation in the International Mother Language Day on February 21, 2019*

- SIRA collaborated with the Ministry of National Education and the National Directorate of Non-Formal Education to celebrate the International Mother Language Day on February 21<sup>st</sup>. At the celebration, which was presided by the Minister of National Education, SIRA mounted a stand displaying pedagogical and community participation materials in Bamanakan. SIRA's Head of Teacher Training and Education Policy Specialist, Dr. Youssouf Haidara, gave a speech tracing the history of bilingual education in Mali, presenting implementation challenges and SIRA's current contribution. In recognition of SIRA's support, the project received a letter of appreciation from the Secretary General on behalf of the Minister of Education.

## **Communications**

SIRA produced 16 press articles, 6 bimonthly bulletins and 1 quarterly bulletin. These press articles were disseminated to implementing partners, project stakeholders, and also diffused via the internet. The project's Facebook page (USAID/Mali SIRA) was regularly updated as activities progressed. Significant progress was made on the development of the 2018 SIRA film entitled "**Les acquis de SIRA**" (SIRA's Achievements). The film will be finalized next quarter and widely disseminated. Lastly, during the celebration of the International Mother Language Day at the former DNAFLA on February 21, 2019, USAID/Mali SIRA manned a stand showcasing its wealth of pedagogical and community participation materials in Bamanankan.

## 9. MONITORING, EVALUATION AND LEARNING

The two main activities conducted during this period were: i) monitoring of schools by pedagogical counselors and ii) analysis of data collected from the school director cluster meetings.

### Monitoring of schools by pedagogical counselors

Data collection of the monitoring of schools for the period December 2018 to February 2019 was extended through April 2019 because of the strikes. As a result of the perpetual strikes this quarter, the project has been unable to observe some schools that were scheduled for December 2018. A total of 969 grade 1 classes and 878 grade 2 classes in 1,065 schools were observed out of an expected 1490 (71.5% of the target) and about 9,500 students tested (4800 from grade 1 and 4700 from grade 2). 49.7% of students in grades 1 and 2 are girls.

Below are some of the highlights of the provisional students' results. Data analysis of teachers' performance will be completed and reported on in the next quarterly report.

### *Provisional results of student tests*

On the whole, despite the ongoing strikes, grade 1 and 2 students' results appear positive. Given that these results are unexpected, we will be conducting additional analyses to better understand the trends.

In 2019, grade 1 students seem to be able to read graphemes better in the first quarter when compared to 2018. In general, and in all the regions (except Segou), there is a higher proportion of students in 2019 who are able to read more than 20 letters than in 2018<sup>1</sup>. Similarly, the proportion of students who are able to read few graphemes (between 0 and 10 letters) reduced in all regions.

### **Comparison of the percentage of grade 1 students able to read letters between Quarter I of 2018 and Quarter I of 2019**

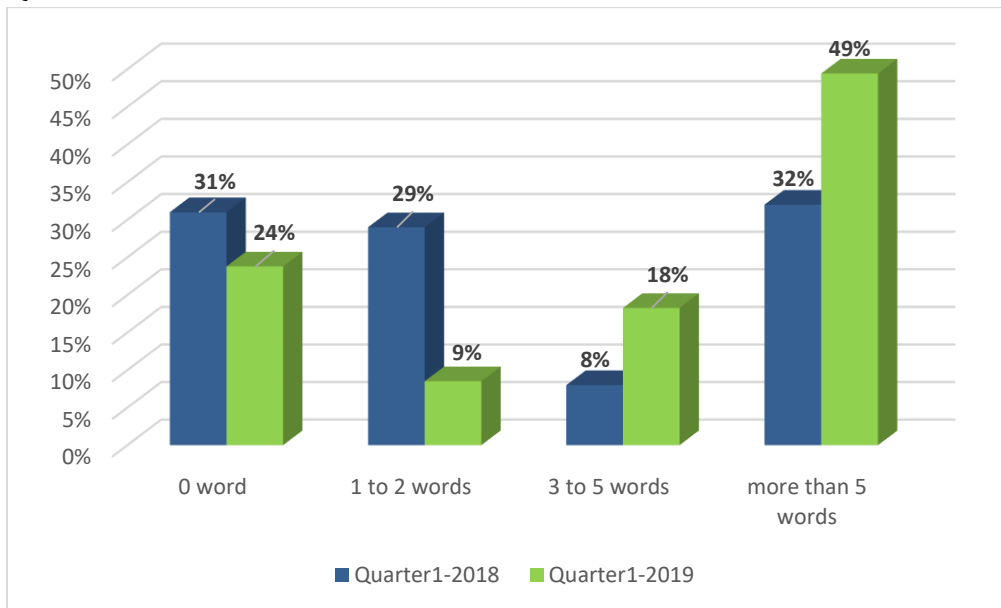
Region	More than 20 letters		Between 11 and 20 letters		Between 1 and 10 letters		0 letters		Total	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Koulikoro	32.0	36.0	30.2	33.0	29.2	24.4	8.6	6.7	100	100
Segou	37.5	35.2	28.7	31.3	25.0	25.0	8.8	8.5	100	100
Sikasso	32.1	35.5	28.8	28.5	29.1	25.0	9.9	11.0	100	100
Bamako	41.4	51.9	33.3	29.6	23.0	17.5	2.3	1.0	100	100
Average	34.4	37.0	29.8	31.1	27.5	24.1	8.3	7.8	100	100

<sup>1</sup> Note that these results are not from the same schools. They represent trends.

It is interesting to note that there is no significant difference between the disaggregated results by students' sex.

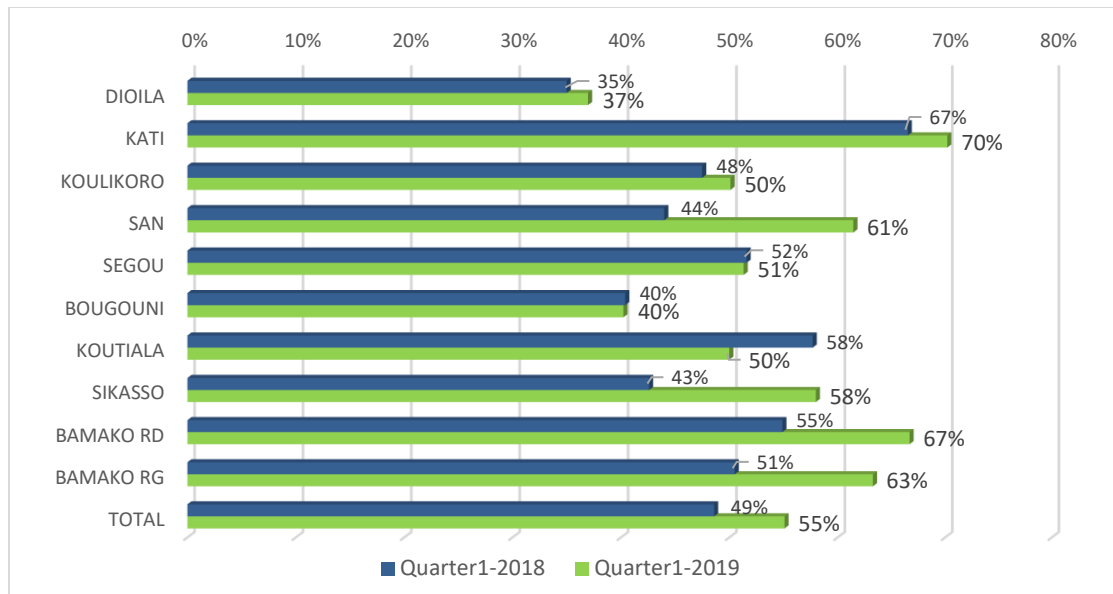
For the reading of a small text component, grade 1 students did equally well. The chart below illustrates that the percentage of students with a zero score or the percentage of students able to read 1 to 2 words reduced whereas the percentage of students who are able to read more than 3 words increased.

Comparison of percentage of grade 1 students on the reading of words between Quarter 1 of 2018 and Quarter 1 of 2019.



The results of grade 2 students surveyed is equally positive: a little more than half of the students during the first quarter in 2019 are weble to read at least 31 familiar words (in 4 minutes). Disagregated analysis per AE shows that the proportion of students who read at least 31 familiar words is higher in Quarter 1 of 2019 than in 2018 in almost all AE (except the AEs of Koutiala where the proportion rather decreased, and in Bougouni where it stayed the same).

## Percentage of grade 2 students able to read at least 31 familiar words, by AE



On the whole, the proportion of girls (56%) who are able to read at least 31 familiar words is slightly higher than that of boys (54%). We note differences at the AE level: In both Dioila and Bamako -Right Bank, there is a higher proportion of boys ; In Kati, Koulikoro, Bougouni and Bamako – Left Bank, the proportion of boys and girls is similar.

Although these preliminary results are encouraging, the potential negative effects the strikes could have on learning gains cannot be underestimated. Given that the strikes started in January and that students have spent very few (10) days in class, some students will forget what they learned at the beginning of the school year.

These positive preliminary results may be explained by the fact that because the grade 1 teachers are the most experienced, they are able to get positive results, even with limited time in the classroom with students. It is likely that because grade 2 students started the year, having already acquired a strong foundation from grade 1, that they brought these learning gains to bear. It appears that the project's efforts to reduce zero scores are beginning to bear fruit. Great emphasis was placed on reducing zero scores during the September training and the following strategies were shared with teachers:

- Aggressively use the alphabet from day one of school
- Use the invented writing technique of evaluation on a daily basis
- Use notebooks instead of slates to keep track of progress and for the guided writing exercises
- Train the students to write their own news on their slate before launching in the daily morning class news technique
- To make sure the students are in fact reading and not memorizing, frequently organize games to make them read backwards, isolate words or isolate sentences
- Use the evaluation booklet provided for a more precise assessment of the student's skills

Number of graphemes read by grade 1 students' sex in Quarter 1 of 2019

<b>Number of graphemes</b>	<b>Girls (%)</b>	<b>Boys (%)</b>	<b>Total (%)</b>
<b>0 letters</b>	7.6	7.98	7.79
<b>Between 1 and 10 letters</b>	25.2	23.08	24.14
<b>Between 11 and 20 letters</b>	30.65	31.6	31.12
<b>More than 20 letters</b>	36.56	37.34	36.95

Number of words (in a short story) read by grade 1 students' sex in Quarter 1 of 2019

<b>Number of words</b>	<b>Girls (%)</b>	<b>Boys (%)</b>	<b>Total (%)</b>
<b>0 word</b>	23.25	24.32	23.79
<b>1 to 2 words</b>	8.72	8.31	8.51
<b>3 to 5 words</b>	18.13	18.4	18.27
<b>more than 5 words</b>	49.9	48.97	49.43

Percentage of grade students who read at least 31 familiar words (in 4 minutes), by students' sex in Quarter 1 of 2019

<b>AE</b>	<b>GIRLS</b>	<b>BOYS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>DIOILA</b>	35%	39%	37%
<b>KATI</b>	70%	70%	70%
<b>KOULIKORO</b>	50%	51%	50%
<b>SAN</b>	65%	58%	61%
<b>SEGOU</b>	53%	50%	51%
<b>BOUGOUNI</b>	40%	40%	40%
<b>KOUTIALA</b>	58%	42%	50%
<b>SIKASSO</b>	62%	54%	58%
<b>BAMAKO RD</b>	65%	68%	67%
<b>BAMAKO RG</b>	64%	63%	63%
<b>TOTAL</b>	56%	54%	55%

#### Data analysis of school director clusters

During the school director cluster meetings, SIRA collected data through questionnaires. A total of 3,726 schools out of 3,958 completed their questionnaires which enabled us to report on 130,630 grade 1 students (70,643 of whom are girls) and 129,850 grade 2 students (70,507 of whom are girls). A summary of the findings from the self-reported data received by school directors and the analysis of the questionnaires is found in Section IR 1.3.

As far as community participation is concerned, 61% of school directors are aware of SIRA's community participation component and 39% are not aware of it. This is likely because the

community participation activities have not yet been rolled out to all SIRA zones (cohort 4 is yet to benefit from the community participation activities). A total of 48.2% of directors believe that parents' buy in and commitment to community participation is good or very good, 48.6% think that it is average. Only 3% of directors reported that parents reject community participation activities.

Lastly, regarding interactions between the school and the community, approximately 18% of directors reported that there are frequent interactions, 47% reported that they are average and 32% and 3% respectively reported that they are rare and inexistent. We will be conducting additional analyses in order to better understand emerging trends.

## 10. MANAGEMENT/STAFFING

The project team held its regular quarterly planning meetings, which brought together implementing partners as well as the Bamako and field-based staff. The objective was to take stock of activities completed during the last quarter and plan for upcoming activities during the next quarter.

### **Termination of IEP's subcontract and reorganization of the community participation component**

EDC terminated its sub-contract with the Institute for Popular Education (IEP) effective February 28, 2019. IEP was responsible for implementing activities of the project's community participation domain in the AEs of Kati and Koulikoro, under the leadership of OMAES. IEP employed two regional community participation coordinators and sixteen community development agents (CDAs) to support implementation. In addition, EDC recruited, trained and deployed three cohorts of community facilitators (SIRA volunteers) as follows: 18 Cohort 1, 67 Cohort 2, and 77 Cohort 3.

Given that we were more than halfway through the project and the strategies and activities in the community participation domain are well established, rather than recruit a new NGO to assume responsibility for implementation in the AEs of Kati and Koulikoro, EDC, in consultation with OMAES, decided to divide IEP's responsibilities between their two organizations. OMAES now assumes responsibility for the AE of Koulikoro and EDC assumes responsibility for the AE of Kati.

In order to assess the effectiveness of IEP's field staff in the Kati and Koulikoro AEs, from December 23 to January 6, OMAES and EDC conducted a mission visiting one cohort 3 and one cohort 2 community of each of the 16 CDAs. As a result, 13 CDAs are being rehired by OMAES and EDC along with the Regional Community Participation Coordinators. Three CDAs were released. The current 77 community facilitators remain in service but are transferred to OMAES and EDC.

## Submission of SIRA’s realigned budget

As a result of the restructuring of the community participation component and the redistribution of AEs, activities and staff, there was a need to realign the USAID/Mali SIRA budget. EDC submitted a realigned budget to USAID on March 29<sup>th</sup>.

## Support of Home Office and International Technical Assistance

Technical assistance was received from the following international staff:

Name	Position	Organization	Period
Dr Mark Lynd	Lead EGRA Trainer	School – to School International	January 2019
Selene Rangel	EGRA trainer	School – to School International	January 2019
Alice Michelazzi	Lead EGRA Trainer	School – to School International	March 2019- April 2019
Kayla Nachtsheim	EGRA trainer	School – to School International	March 2019- April 2019

## Changes in Staff/Management

In addition to the changes in staffing regarding the community participation component described above, SIRA welcomed Elisabeth Stephanie Conde, gender specialist. Mamadou Togola was recruited as procurement coordinator and is based in the Bamako office.

# II. RISK MANAGEMENT AND SECURITY

The security situation in Mali continues to deteriorate with instability, criminality and jihadist attacks, previously confined to the north, now significantly affecting many parts of the central region and even beginning to move further south. The AE of Segou (in particular the CAPs of Niono, Macina, Sarro and parts of Farako) and the AE of Koulikoro (the CAPs of Nara and parts of Banamba) are most affected. Some schools are closed in these areas and many teachers have abandoned their posts. Because of restrictions on the use of motorcycles or pickup vehicles, rented vehicles are used for monitoring visits.

EDC’s Director of Security for all EDC projects in Mali, carefully monitors the situation and provides all projects with regular security updates. He monitors all field missions, checking daily on the teams and ensuring their safety. He periodically reviews and updates our security plans, participates in UN, INSO and OSAC briefings, and conducts periodic trainings for staff on security issues.

## 12. PLANNED ACTIVITIES/EVENTS FOR NEXT QUARTER (FOR QUARTERLY REPORT ONLY)

See table in Annex 13.1



## 13. ANNEXES

- 13.1 Planned activities for next quarter*
- 13.2 AMEP update (including the Performance indicator Tracking Table)*
- 13.3 Financial Information*
- 13.4 Success Stories*
- 13.5 Training of members of the SIRA's technical committee, AE and CAP Directors and Assistant Directors*
- 13.6 Training of IFM's professors*
- 13.7 April 2018 EGRA testing in Segou region*
- 13.8 Decentralized EGRA workshop/ Introduction*
- 13.9 Training staff in remaining AE/CAPSs in use of the SIG-FC*
- 13.10 School Readiness Study report*
- 13.11 Detailed Summary of Community Participation Data*
- 13.1 2018 Bεεkunko report*





2.3 Planning and management of human resources devoted to early grade reading improved													
	Finalize the setting up and insure that SIRA's requirements are included												
2.3.2	Produce a user's guide for the system - Update existing user's Guide												
2.3.3	Install and implement use of the SIG-FC in all AEs												
2.3.4	Train staff from the decentralized level to pilot the SIG-FC and produce reports on teacher mobility												
2.3.9	Finalize the electronic system (SIG-FC) to track teacher assignments in SIRA schools/regions												
	Particpe in the training of Gesfim/ Advanced level and finalisation of setting up of tracking of teacher's mobility												
	Train SIRA's M&E staff on using the final version of SIG FC												
	Monitor the use of SIG FC												
	Monitor the first phase of use of SIG FC with CAP/AE staff on updating of data from 2019's training (teachers, Schools Directors and Pedagogical Counselors)												
2.4 Research agenda to support additional improvements in reading instruction implemented													
2.4.1	Carry out an assessment on gender in the education sector (midline and endline)												
2.4.2	Carry out a midline and endline study on gr 1-2 teachers reading instructional practices												
	Prepare the data collection of the study (sampling, identification and training of data collectors)												
2.4.7	Carry out data collection, analysis and preparation of the research study reports												
	Analyse data and prepare the report												
Result 3 - Parent, community and private support for early grade reading increased													





3.4.2	Develop public private partnerships for years 2-4 focused on community libraries												
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

### 13.2 Activity Monitoring and Evaluation Plan

N°	PMP Indicators	Disaggregates	Achievements Y2 (2017)		Achievements Y3 (2018)		Achievements Y4 (2019)		Total Results Achieved to Date	Life of Project Targets	Comments & Challenges
			Target	Actual	Target	Actual	Target	Actual			
<b>Activity Goal: Improved early grade (grades 1-2) reading skills in target areas</b>											
1	(Outcome) Percent of learners who demonstrate reading fluency and comprehension of grade level text at the end of grade 2 with USG assistance (Standard ES.1-1). <i>Disaggregation: Sex</i>	Total	N/A	N/A	9.0%	13,7%	N/A		13,7%	14%	The Endline is planned for 2020.
		Female	N/A	N/A		15.4%			15.4%		
		Male	N/A	N/A		12.3%			12.3%		
2	(Output) Number of learners receiving reading interventions at the primary level (Standard ES.1-5). <i>Disaggregation: Sex</i>	Total	143,990	134,296	236,465	268,969	236,465	260,480	268,969	509,938	
		Female	64,752	60,393	106,338	122,205		119,330	122,205		
		Male	79,238	73,903	130,127	146,764		141,150	146,764		
<b>Sub IR 1.1: Student's access to evidence-based, conflict and gender sensitive, early grade reading materials increased</b>											
5	(Output) Number of primary school classrooms that receive a complete set of essential reading instructional materials with USG assistance (Standard ES 1-11). <i>Disaggregation: N/A.</i>	N/A	2,876	2,949	6,063	5,534	3,187	2,596	11,079	18,820	The number 2 596 is provisional. It do not take account of the missing values mentioned for ES 1.5, and also we are planning to proceed a redistribution with



											the actual numbers of students.
6	(Output) Number of primary or secondary textbooks and other teaching and learning materials (TLM) provided with USG assistance (Standard ES.1-10). <i>Disaggregation: N/A.</i>	N/A	241,584	262,428	500,680	485,751	258,163	301,850	1,050,029	1,526,314	Based on distribution Key. With the numbers of learners that are just available, we will proceed a redistribution.
<b>Sub IR 1.2: In-service teacher training in evidence-based early grade reading (including formative assessment) improved</b>											
7	(Output) Number of primary educators (teachers) who complete professional development activities with USG assistance (Standard ES. 1-6). <i>Disaggregation: Sex</i>	Total	6,063	6,646	6,143	7,576			7,576	6,383	Will be updated in Quarter 4.
		Female		2,596		3,098			3,098		
		Male		4,050		4,478			4,478		
8	(Output) Number of primary school educators who complete professional development activities on implementing evidence-based reading instruction with USG assistance (Standard ES. 1-7). <i>Disaggregation: Sex</i>	Total	6,063	6,646	6,143	7,576			7,576	6,383	Will be updated in Quarter 4.
		Female		2,596		3,098			3,098		
		Male		4,050		4,478			4,478		
<b>Sub IR 1.3: Teacher Coaching and Supervision Improved</b>											
9	(Output) Number of education administrators	Total	3,432	3,862	3,432	3,688			3,688	3,432	Will be updated in Quarter 4.
		Female		471		499			499		

	and officials who complete professional development activities with USG assistance (Standard ES.1-12). <i>Disaggregation: Sex</i>	Male		3,391		3,189			3,189		
<b>Intermediate Result 2: Service delivery systems in early grade reading improved</b>											
<b>Sub-IR 3.2: Parents' Ability to Implement Specific Strategies to Support Early Grade Reading Improved</b>											
<b>22</b>	(Output) Number of parent teacher associations (PTAs) or community governance structures engaged in primary or secondary education supported with USG assistance (Standard ES.1-13). <i>Disaggregation: N/A.</i>	N/A	288	322	967	996			1318	3187	Will be updated in Quarter 4.
<b>24</b>	(Output) Number of persons trained with USG assistance to advance outcomes consistent with gender equality or female empowerment through their roles in public or private sector institutions or organizations (GNDR-8). <i>Disaggregation: Sex</i>	Total	7,240	6,646	6,063	7,576			7,576	6,383	Will be updated in Quarter 4.
		Female	2,828	2,596		3,098			3,098		
		Male	4,412	4,050		4,478			4,478		
<b>25</b>	(Output) Number of innovations supported through USG assistance	N/A	1	1	2	1	2	2	2	2	Distribution of the tablets to all schools has been completed in October 2018.



13.3 Financial Information

**Education Development  
Center, Inc.  
Selective Integrated Reading Activity in Mali  
Contract No. AID-OAA-I-14-  
00053  
TaskOrder No.: AID-688-  
TO-16-00005**

**Financial Report FY19 - Q2**

Task Order Name	Original Total	Revised Total	Obligated Amount to Date	Invoiced to Date (March 2019 Estimate)	Outstanding Commitments	Total Expenditures	Unexpended	Balance of Obligated Amount
Selective Integrated Reading Activity (SIRA)	\$ 50,775,000	\$ 50,238,636	\$ 30,017,889	\$ 26,523,612	\$ 948,700.96	\$ 27,472,313	\$ 2,545,576	\$ 2,545,576

<b>Subrecipient Name</b>	<b>Obligated Amount</b>	<b>Invoiced to Date (March 2019) - Estimate</b>	<b>Balance of Obligated Amount</b>
School-to-School International	1,205,191	1,181,372	23,818
Save the Children Federation	1,926,448	770,536	1,155,912
Institut pour l'Education Populaire	1,468,735	1,424,696	44,040
Oeuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES)	2,877,456	1,963,022	914,434
CRC Sogema	104,578	20,977	83,601
<b>TOTAL</b>	<b>7,582,408</b>	<b>5,360,603</b>	<b>2,221,805</b>

**Projected Expenditures**

<b>Prime</b>	<b>FY19 Q3</b>	<b>FY19 Q4</b>
Education Development Center	1,885,376	4,769,563

**Projected Expenditures**

<b>Subcontractors</b>	<b>FY19 Q3</b>	<b>FY19 Q4</b>
School-to-School International*	143,603	96,046
Save the Children Federation	318,949	228,787
Institut pour l'Education Populaire	-	-
Oeuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES)	414,503	518,181
CRC Sogema	27,815	3,280

# 13.4 Success Stories



## Discussions within the Learning Communities Improve School Directors' Knowledge of Key Principles.

*The clusters of school directors have facilitated experience-sharing between participants and improved their productivity in the classroom. This has resulted in improvements in students' reading and writing skills.*



### School Directors in a Cluster meeting

"This initiative of grouping us into Director Learning Communities (clusters) was created to further support and enable us to take ownership of concepts and tools, and to improve the academic performance of our students through quality support that we can now provide to the teachers we work with."

- Mr. Cheick Sidi Siby,  
Coordinator Director, Kati

At the AE of Kati, the *coordinator directors*<sup>1</sup> were mainly used to convey messages between the District Education Office (CAP) and the School Directors of their coordination. In Mali, the School Director plays a key role in teachers' professional development. The School Director is responsible for the Teacher Learning Clusters (TLCs) and the monitoring of pedagogical activities in his/her school. Despite this, arrangements are hardly ever made to ensure that School Directors can carry out their pedagogical tasks effectively. For this reason, most Directors concentrate on administrative and social tasks. As a result, the expectations of the CAP and teachers alike, regarding pedagogical duties, are not met.

In an attempt to help School Directors better carry out their tasks, USAID/Mali SIRA organized a workshop on the management of Teacher Learning Communities - *Communautés d'Apprentissage des Maîtres* from August 21-30 2017. This was followed by two orientation meetings of *Coordinating Directors* on the cluster system for School Directors (November-December 2018).

The two cluster orientation meetings attracted great interest from the School Directors as well as the coordination of Kati-town. On January 16, 2019, about 30 School Directors took part in a Director Learning Community at the Jean Pierre Konaté School in Kati.

To assist with the organization of the meeting, the *Coordinator Director* of Kati, Mr. Cheick Sidi Siby contributed 30,000 FCFA and the School Directors each contributed 1,000 FCFA. At the cluster meeting which was facilitated by Mr. Adama Coulibaly, School Director of Sananfara Extension, participants learned about the Balanced Literacy Approach (components, techniques etc.), literacy and the competency standards of reading and writing. This meeting is the first of a series that will benefit 1st and 2nd grade teachers, on a rotational basis.

Mr. Cheick Sidi Siby, shared the following about the usefulness of the training: « *I came from the second cycle of primary school and so I had not been trained on the Balanced Literacy Approach. The School Directors are very interested in SIRA's activities because they learn so much. They were tremendously happy to receive the pedagogical materials, tablets, and radios amongst other resources that SIRA provided. During the first cluster meeting, they liked the poll sheets and targeted observations. The techniques proposed by the project, undoubtedly improve the performance of students' reading and writing skills*»

According to Ms. Ténédian Keita, School Director of Bryan Mulrone "A" "the cluster meetings are of paramount importance: «*Since I did not participate in the initial training, I was unable to provide pedagogical support to teachers I supervise. I used to ask my peers about the Balanced Literacy Approach. However, now, I am able to guide them*". Mrs. Aminata Traoré, School Director of CCR "C" agrees with her: "*To better support our teachers and evaluate them, we must first master these concepts. This cluster meeting has brought me out of the darkness. I would even say that I am now, one step ahead of my teachers. I am comfortable when answering their questions.*"

Launched in 2016, USAID/Mali SIRA, is a 5-year project aimed at improving teaching-learning of reading-writing skills of Malian students in grades 1 and 2 in public and community schools in the regions of Koulikoro, Ségou, Sikasso and the District of Bamako.

<sup>1</sup> There is an existing system in place used by the CAP directors for communication. Certain fundamental 1 or fundamental 2 school directors are designated Coordinator Director and are assigned, on average, between 15 to 40 school directors, with whom they make contact, pass messages or meet as needed.

## Wayèrèma III: A Director Saves Primary School by Convincing the Community to Stick with SIRA

*Until SIRA came to the rescue, there was stiff competition between the Wayerma I and III school. The most reluctant teachers and directors are now convinced by the improvement in first grade children's reading and writing skills.*



Photo : USAID/Mali SIRA

**Mr. Oumar Ouattara, Director Wayerma III, supervises a grade 1 class**

*« Parents quickly saw the results of the work accomplished here. At the end of the 1st year of SIRA, every student could read and write. The teachers and directors who trusted and stayed with SIRA, achieved great success. We have convinced our colleagues who were most reluctant about the approach».*

- M. Omar Tuatara, Coordinator Director, public school Wayerma III, Sikasso

In Sikasso, the Wayerma III bilingual curriculum public school was established in 1992. Its proximity to the Wayerma I school, a non-bilingual curriculum school, only made its beginnings more challenging. Parents did not value the Wayerma III school because the language of instruction was Bamanankan. In fact they would only enroll the few students who could not make it into Wayerma I. In order to ensure its survival, the community even proposed that Wayerma III be converted to a classic school.

USAID/Mali SIRA intervened in 2016, with its awareness-raising activities, school teacher and director trainings as well as distribution of pedagogical materials, etc. to improve the teaching of reading/writing to 1st and 2nd grade students.

Given the commitment of the School Director, Mr. Oumar Ouattara, the School Management Committee and the community agreed to test the SIRA model. The project was well received and Mr. Ouattara has no regrets: *“A few months after the start of the school year, parents told us that their first grade children who were enrolled here at Wayerma III were helping their older siblings to read. This became common in 2017 when most of our 2<sup>nd</sup> grade students could read and write”.*

For the first time ever, in 2017, Wayerma III had to turn down first grade enrollments after it reached a record high of 89 students. The SIRA effect was evident as many of these students had transferred from other schools. According to Mr. Adama Konate, father of Daouda, who is a 1st grade student: *“Two months into the school year, I was amazed to see my son read and write. I started encouraging our neighbors and friends to enroll their children at the SIRA school. I was convinced once I saw what my son had learned”.* Students are equally impressed. Mafouné Traoré, a 2<sup>nd</sup> grader explains: *“With everything that the children told me about the SIRA school, I insisted that my parents move me from the Médersa. I have no regrets because I have learned a lot that makes it easier for me to read and write.”*

For the 2018-2019 school year, Wayerma III enrolled 53 grade 1 students and 79 grade 2 students. Mr. Oumar Ouattara, School Director is satisfied: *“SIRA was really the solution to our problems. From day 1, SIRA taught students how to read and write. Thanks to the project, our students no longer hate reading and writing.”*

Trained during the Coordinator Director Cluster Orientation Workshop (November 21 to 22, 2018), Mr. Ouattara said: *“This training was a 1<sup>st</sup> of its kind. Coordinator Directors have never been trained on anything. We were not surprised that SIRA initiated this because when it comes to the future of students, SIRA goes all the way.”*

The Coordinator Director has always assisted his teachers during critical moments. At first, they were not motivated and threatened to abandon SIRA. It took a lot of insistence and monitoring. Today, however, the teachers are grateful. Ms. Ramata Sogodogo, grade 1 teacher, is one of the 100 high performing who were awarded by the project in 2018: *“The Director really supports me in my activities. Whenever I ask for help, he guides me».* Ms. Korotoumou Diabaté, grade 2 teacher: *“I really appreciate the support the Director provides. He regularly conducts orientation sessions for us.”*

As a result of the Director's efforts and the project's support, student competencies in reading and writing have increased considerably. There is also growing interest amongst parents and students around reading-writing. USAID/ Mali SIRA, launched in 2016, is a 5-year project that seeks to improve reading outcomes for Malian students in grades one and two in public and community schools in the regions of Koulikoro, Ségou, Sikasso and the District of Bamako.





## N’Gontia: Community Volunteers’ Engagement Promotes Awareness-Raising in the Community in Support of Early Grade Reading

*USAID/Mali SIRA organizes General Assemblies and other meetings about the roles and responsibilities of parents regarding their children’s education.*



Photo: USAID/Mali SIRA

### The 4 community Volunteers

*“Before, we thought that because we were barely literate, we could not support our children’s education. Today, we organize awareness-raising activities, sketches and home visits without any problems. The training on the facilitation and management of Yeelenkɛɛ enabled us to sharpen our skills as village facilitators. At the same time, we are able to monitor the performance of the school.”*

- Ms. Fatoumata Kojate, Community Volunteer, Ngatia

N’Gontia is a village in Tiemena (Bla). As in most rural communities, parents are not very interested in their children’s education. Dropout rates for girls are quite high for various reasons including domestic work/farming and early marriage. The N’Gontia community did not, in the past, actively support the education of their children.

In October 2017, USAID/Mali SIRA introduced its community participation activities when it launched its Social Behavior Change Communication (SBCC) Campaign. Almost one year after project implementation, the communities discovered the medium of teaching used, the importance of bilingual education and the need for increased parental engagement in the education of their children.

After diffusing the SBCC themes (i) the importance of children learning to read in a language they understand in the early grades, ii) gender equity regarding access to and retention in school and iii) the importance of parental involvement in children’s education), a positive change in attitudes and behaviors emerged.

The community selected four women as community volunteers as a sign of their commitment to the project. These women accompanied the SIRA community development agent and the community facilitator in all activities. Their bravery and determination, along with the support of the entire community, enabled the village to receive a Yeelenkɛɛ (community library). The Yeelenkɛɛ are 6-drawer trunks with 350 books that children and parents can borrow. In most communities, children don’t have access to appropriate reading material outside of their school texts.

In July 2018, SIRA trained 2 community volunteers in facilitation techniques and the management of Yeelenkɛɛ. Upon their return to the village, these participants trained the other 2 volunteers. Since then, the 4 volunteers manage the Yeelenkɛɛ. The commitment of all stakeholders including the village chief, Imam and community-based organizations, who promise to sustain SIRA’s activities in the community, has been incredible.

Mr. Lassen Konaté, President of the School Management Committee (CGS) of N’Gontia says: *“Now, we are more involved in the education of our children because we are convinced that children’s low achievement levels result from the lack of parental support in their education. Whether a parent is literate or not, he/she must help his/her child throughout his/her schooling years.”*

The Yeelenkɛɛ has brought about a considerable change in the behavior of parents and an improvement in children’s reading abilities. Community participation has become “everyone’s business.” The community is now aware of its role in monitoring and supporting children. Mr. Moussa Traoré, Director of the N’Gontia school adds: *“When communities are educated, informed and trained, they participate more in activities and the whole school system benefits and is improved”.*

Launched in 2016, USAID/Mali SIRA is a 5-year project that seeks to increase the involvement of parents, community members and the private sector in support of early grade reading through its SBCC campaign, training of parents, capacity building of community-based organizations and establishment of private sector partnerships.

### 13.5 Train members of the SIRA's technical committee, AE and CAP Directors and Assistant Directors



**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



## SYNTHESE DES FORMATIONS DES DAE-DCAP ET ADJOINTS

19-21 mars 2019

### I. INTRODUCTION

USAID/Mali SIRA, placé sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), s'inscrit dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'éducation pendant la période 2016-2021. Son objectif est d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en bamanankan des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années dans les écoles publiques et communautaires, des régions de Koulikoro, Ségou, Sikasso et du District de Bamako.

Il s'agit aussi pour SIRA, de renforcer les cadres du MEN dans le domaine de l'appui à l'enseignement de la lecture-écriture dans les petites classes et aussi de sensibiliser et responsabiliser la communauté dans le cadre de leur appui en faveur de la lecture-écriture, du genre, de l'enseignement bilingue et de la scolarisation des fille.

C'est dans ce cadre que SIRA organise 3 jours (du 19 au 21 mars) de formation à l'intention des nouveaux Directeurs d'Académie d'Enseignement (DAE) et des nouveaux Directeurs de Centre d'Animation Pédagogique (DCAP) et adjoints des régions de Koulikoro, Sikasso, Ségou et du district de Bamako aux stratégies mises en œuvre par le projet.

### II. OBJECTIFS

Ces ateliers de trois jours ont pour objectifs de :

- Imprégner les participants des stratégies mises en œuvre dans le cadre du projet USAID/Mali SIRA ;
- Familiariser les participants aux techniques de l'approche équilibrée et des mots décodables ;
- Informer les participants des critères du processus de certification des CP ;
- Informer les participants des critères du processus de reconnaissance des enseignants performants ;
- Présenter les résultats du midline.

### III. CONSTATS

#### 3.1. Points forts

- Participation de tous les nouveaux DAE, DCAP, adjoints et membres du comité technique du MEN à la formation ;
- Engagement des participants à mieux comprendre les techniques de l'Approche Équilibrée et des mots décodables ;
- La maîtrise des neuf (9) champs de compétences par les participants ;
- Une bonne imprégnation des participants aux techniques de l'approche équilibrée et des mots décodables ;

- Très bonne appréciation de l'encadrement par le président de l'atelier qui dit : « J'ai été émerveillé par la disponibilité, les prestations et l'engagement des formateurs » (cas de Bamako) ;
- L'assiduité et la ponctualité des participants tout le long de l'atelier malgré leurs responsabilités ;
- La présence de la coordinatrice de l'Inspection Pédagogique Régionale de l'Enseignement Secondaire (IPRES) à la cérémonie d'ouverture (cas de Koulikoro) ;
- La mise à disposition des kits SIRA en format électronique ;
- La mise à disposition de la documentation relative à l'environnement éducatif en version électronique (Référentiel de Compétences, résultats du TRA, les standards MCLM du MEN, EGRA ...)

### 3.2. Points à améliorer et défis :

- Le besoin de formation des participants en Langue nationale bamanankan ;
- Problème de localisation des bureaux de Save the Children par beaucoup de participants (cas de Bamako) ;
- La durée trop courte ne permettant pas les simulations par les participants ;
- Le contenu était trop large pour le temps imparti ;
- Manque de concentration de certains directeurs (coups de téléphone intempestifs)

## IV. RECOMMANDATIONS

Les différents ateliers de formation ont recommandé de :

- Renforcer les capacités des participants en langue nationale ;
- Informer les responsables des structures partenaires avec une notification qui informe la hiérarchie du nombre de matériel distribué dans son CAP ou AE;
- Respecter la hiérarchie dans l'invitation des CP à une activité SIRA.
- Clarifier les principes du projet aux enseignants en leur faisant signer un engagement de rester à leurs postes jusqu'à la fin du projet, dès lors qu'ils acceptent d'être formés ;
- Faire signer par les enseignants un engagement qui les contraint à retourner le matériel en cas de mutation, de départ en formation ou à la retraite ;
- Doter les participants en documents de référence (référentiel, guides) ;
- Responsabiliser les chefs des structures pour le matériel SIRA ;
- Désagréger les données statistiques des grappes au niveau communautaire par CAP ;
- Augmenter le nombre de jours de la formation ;
- Intégrer le chargé de communication de l'Académie dans ces types de formation
- Prévoir une session de recyclage pour tous les DAE, DCAP et adjoints ;
- Impliquer les DCAP dans le suivi-appui des enseignants
- Prévoir des journées de mise à niveau et de coaching pour les Directeurs pour leur bonne implication ;
- Revoir le volume horaire avec ces directeurs pour leur permettre de résoudre certains problèmes administratifs ;
- Trouver une salle confortable pour la prochaine rencontre (cas de Sikasso).

## V. CONCLUSION

Cette session de formation des nouveaux DAE, DCAP et adjoints a comblé toutes les attentes des participants.

Les participants se sont quittés très optimistes et très confiants par rapport à l'amélioration du niveau des élèves à partir des intrants de SIRA.

Une illustration à travers le témoignage du DAE de Sikasso :

**M. Sinaly Togola, nouveau DAE, Sikasso :** « Cette initiative de mise à niveau, bien réfléchie par le projet, a été saluée de façon unanime. Nous sommes aussi des superviseurs qui sommes appelés à aller sur le terrain. Sans information adéquate, la tâche nous est difficile et on sera limité dans nos actions. Désormais, nous pourrons sensibiliser les autres tout en donnant plus de responsabilités aux CAP afin qu'ils aient un œil sur les activités SIRA.

*La plaie est déjà connue, donc essayons de la soigner en donnant plus d'importances au projet qui nous aide à améliorer l'apprentissage de la lecture-écriture. Nous déplorons l'année en cours. Cela freine déjà l'élan mais je pense qu'en nous donnant la main, nous pourrons corriger les insuffisances. Il y a du progrès déjà. Personne ne peut contester le bien-fondé de SIRA sur le terrain. L'accompagnement des AE ne fera pas défaut car nous avons les mêmes objectifs».*

## 13.6 - Training of IFM's professors



**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



## Synthèse des formations des professeurs de lettres, de psychopédagogie et de langues nationales des IFM

11-15 février 2019

---

### I. INTRODUCTION

La formation initiale constitue un maillon important dans l'amélioration de la qualité de la lecture-écriture. L'enjeu est d'avoir des enseignants bien formés, et ce depuis leur sortie des Instituts de Formation des Maîtres (IFM). Il s'agit donc pour SIRA de renforcer les capacités des professeurs de lettres, de langues nationales et de psychopédagogie des IFM à l'enseignement de la lecture-écriture dans les petites classes et de les outiller pour mieux former les élèves-maîtres à enseigner la lecture-écriture au fondamental.

C'est dans ce cadre que le ministère de l'éducation nationale à travers la DNEN et avec l'appui technique et financier de l'USAID/Mali SIRA, a organisé du 11 au 15 Février 2019 une session de formation à l'intention des professeurs de psychopédagogie, de langues nationales, de lettres, des DG et DE des instituts de formation à l'approche équilibrée, aux mots décodables. Ont pris part à ladite session 328 participants organisés sur les pôles ci-dessous :

- Le pôle du Nord regroupant les IFM d'Aguel Hoc, Gao, Tombouctou, Diré, Koro, Tominian et Sévaré ;
- Le pôle du Centre regroupant les IFM de Bougouni, Sikasso, Koutiala, Niono et Ségou ;
- Le pôle de l'Ouest regroupant les IFM de Kayes, Nioro, Nara, Kangaba, Kati et Kita ;
- Le pôle de Bamako regroupant l'IFM Julius Nyérééré et l'EFEP.

### II. OBJECTIFS

#### *2.1. Objectif général*

Former les professeurs de psychopédagogie et de lettres et de langues nationales à didactique de la lecture écriture à travers l'approche équilibrée et les mots décodables dans le cadre de l'implantation du curriculum de l'enseignement normal.

#### *2.2. Objectifs spécifiques :*

A la fin de cette formation de cinq (05) jours, les participants :

- Prendront conscience des changements effectués par le Ministère dans curriculum des IFM;
- Seront capables de nommer et de décrire les champs de compétences du référentiel malien;



**USAID | MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



- Seront capables de se servir de l'approche équilibrée et des mots décodables et de les utiliser dans leurs cours à l'IFM;
- Seront capables d'amener les élèves-maîtres à utiliser les techniques de l'approche équilibrée et des mots décodables dans les classes du fondamental;
- Se seront familiarisés avec la politique linguistique du Mali;
- Seront capables de citer les raisons en faveur d'un enseignement bilingue.

### 2.3. Contenus de la formation

1. Le Profil de l'enseignant sortant de l'IFM ;
2. L'environnement éducatif du Mali : Les standards du Mali, le Temps Réel d'apprentissage (TRA), les résultats à mi-parcours du Projet USAID/Mali SIRA ;
3. Les méthodes d'enseignement (les méthodes traditionnelles et les méthodes actives);
4. Les différences entre méthode et approche ;
5. La raison du choix de l'approche équilibrée ;
6. Le référentiel de compétences ;
7. Les techniques de l'approche équilibrée;
8. Le fondement théorique de l'approche équilibrée avec les résultats de recherches anglo-Saxonnes ;
9. L'écriture inventée et ses stades ;
10. La classe bienveillante ;
11. Les avantages des langues maternelles dans nos systèmes éducatifs ;
12. Le Fondement du curriculum bilingue malien ;
13. Les mots décodables ;
14. La présentation du contenu de la clé USB ;

## III. CONSTATS

### 3.1. Points forts

- Bonne organisation de l'atelier ;
- La présence de la quasi-totalité des participants prévus ;
- L'engagement et la disponibilité des participants ;
- Les sessions se sont déroulées dans une atmosphère conviviale ;
- L'intérêt des participants pour les thèmes traités.
- La distribution de 2 kits par institut (référentiel, guide 1 et 2, textes gradués, cahier d'écriture, cahier d'évaluation) ;
- Présence des élèves d'une école privée durant les simulations (centre de Kita).
- Participation bénévole d'agents ( Kita, Bamako, Sévaré).
- Très bonne performance des participants au posttest ;
- Tous les documents liés à l'environnement éducatif mis à la disposition des IFM,
- Pertinence des contenus du module lié au nouveau curriculum des IFM ;





**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



- Familiarisation avec la politique linguistique du Mali ;
- Adhésion et engagement des professeurs en faveur de l'approche équilibrée
- Mise à la disposition d'un cours d'auto-formation en 7 modules ;
- L'implication des autorités scolaires;
- Intérêt des Directeurs des Instituts de Formation de Maîtres pour la formation;
- La dotation des participants en supports numériques très riches et variés et de leurs IFM en kit

### 3.2. Points à améliorer et défis :

- Nombre de jours insuffisant par rapport aux contenus ;
- Non-participation de certains participants aux pré et post tests (308/328)
- Non intégration d'un contenu lié à la transcription en bamanankan ;
- Qualité défectueuse de certaines clés USB distribuées par la DNEN;
- Non-dotation des professeurs en guide de l'enseignant SIRA ;
- Arrivée tardive de certains participants pour raison sécuritaire (Gao)

### 3.4 Visites reçues

Les pôles de formation ont reçu la visite de plusieurs responsables tant du MEN que des partenaires financiers et de mise en œuvre. Il s'agit de :

- La visite du conseiller chargé de la qualité du MEN (Kita)
- La visite d'une délégation de l'équipe Education de l'USAID (Kita).
- Mme la Directrice de la DNEN (Sévaré, Ségou, et Bamako). Partout, elle a exhorté les participants à plus d'engagement pour mieux former les élèves maîtres par rapport au nouveau curriculum.
- Visite du Directeur adjoint de la DNEN (Ségou) ;
- La directrice de l'Académie d'Enseignement Bamako Rive Gauche et du chef de division de formation et curricula de l'AE Rive Gauche (Bamako). Ils ont exhorté les participants à encore plus d'engagement pour mieux maîtriser les techniques afin de former les élèves maîtres au curriculum du fondamental.
- Visite de la Directrice du projet USAID/Mali SIRA
- Appui au centre de Bamako par la spécialiste en pédagogie et le Coordinateur des formations de SIRA.



**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



#### IV. RECOMMANDATIONS

- Planifier un recyclage pour les professeurs des IFM sur l'approche équilibrée et les mots décodables ;
- Impliquer les professeurs des IFM dans la formation continue des enseignants ;
- Formation de tous les professeurs lettres et de psychopédagogie omis ;
- Dotation de tous les professeurs formés en guides SIRA ;
- Suivre et évaluer la mise en œuvre de la formation dans les IFM
- Donner plus de jours d'approche aux participants du Nord ;
- Informer une semaine à l'avance pour les formations qui concernent les gens du Nord.

#### V. CONCLUSION

Cette formation de cinq jours adressée aux professeurs des IFM a été très appréciée par la DNEN et les acteurs de l'éducation.

Les participants se sont réjouis de l'organisation de cet atelier qui leur a permis non seulement de mieux s'informer sur l'enseignement bilingue à travers les arguments fournis par l'encadrement, mais aussi la pertinence et l'efficacité des techniques présentées. Ils s'estiment aptes à mettre en œuvre le curriculum de l'enseignement normal en attendant un éventuel renforcement.



**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



## ANNEXES

### Annexe 1 :

#### Participants à la formation par IFM selon les TdR

##### Pôle du Nord

IFM	Professeurs de Lettres	Professeurs de psychopédagogie	DG-DE-Surveillant	Prof LN	Total
A guel Hoc	3	3	3	1	10
Diré	5	6	3	1	15
Gao	4	7	3	1	15
Hégire	6	3	3	1	13
Koro	5	6	3	1	15
Sévaré	7	7	3	1	18
Tominian	7	6	3	1	17
					103

Ont participé aux tests: 90

##### Pôle du Centre

IFM	Professeurs de Lettres	Professeurs de psychopédagogie	DG-DE-Surveillant	Prof LN	Total
Bougouni	7	11	3	1	22
Koutiala	7	10	3	1	21
Niono	6	7	3	1	17
Ségou	4	5	3	1	13
Sikasso	12	12	3	1	27
					100

Ont participé aux tests: 88

##### Pôle de l'Ouest

IFM	Professeurs de Lettres	Professeurs de psychopédagogie	DG-DE-Surveillant	Prof LN	Total
Kangaba	5	7	3	1	16
Kati	4	10	3	1	18
Kayes	4	8	3	1	16
Kita	8	9	3	1	21
Nara	4	5	3	1	13
Nioro	4	7	3	1	15
					99

Ont participé aux tests: 89



**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



### Pôle de Bamako

IFM	Professeurs de Lettres	Professeurs de psychopédagogie	DG-DE-Surveillant	Prof LN	Total
JNB	6	13	3	1	23
EFEP	8	18	3	1	30
Total					53

Ont participé aux tests: 41



**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



## Annexe 2: Questionnaire du pré-test et post-test

LES QUESTIONS DU TEST	
1	En approche équilibrée, chaque leçon a comme objectif le développement des champs de compétences.
2	Les trois techniques de base de l'approche équilibrée sont : les nouvelles de la classe, la méthode syllabique et la lecture guidée
3	L'écriture inventée est aussi un outil d'évaluation
4	En écriture guidée, l'illustration des phrases est très importante.
5	Pour qu'un élève puisse lire un texte, l'enseignant doit le lire avant lui, puis l'élève répète.
6	Le meilleur moyen pour tester la lecture, c'est de donner un texte que l'enfant n'a jamais étudié.
7	Dans les Nouvelles de la classe, l'enseignant écrit les phrases correctes au fur et à mesure que les élèves les donnent.
8	La lecture guidée a trois étapes.
9	La lecture guidée vise principalement la compréhension.
10	Les mots décodables de 1 <sup>re</sup> année sont divisés en 7 étapes
11	Un élève peut commencer à écrire des petits textes dès le début de la 1 <sup>re</sup> année
12	Un enfant qui commence dans sa langue comprend tous les textes qui lui sont présentés
13	Les jeux sont une distraction dans la salle de classe et ne devraient pas être encouragés



**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



14	L'EIA veut dire : Enseignement Interactif Audio
15	Pour que les élèves maîtrisent mieux l'alphabet, l'enseignant doit le présenter une lettre à la fois
16	La meilleure façon de prédire le succès d'un élève en lecture, c'est sa capacité d'entendre tous les sons contenus dans ce mot
17	Dans le mot chapeau, il y a 2 sons.
18	L'écriture inventée a 5 stades par lesquels tous les élèves passent.
19	Les élèves de 1 <sup>re</sup> année devraient pouvoir maîtriser tout l'alphabet dans les premières semaines d'école
20	Dans une classe bilingue, c'est préférable d'utiliser les mêmes textes dans les deux langues.



**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



**Annexe 3 : Résultats des pré et post tests par IFM**

IFM	Pôle	Tests			Participants testés			Fonctions				Moyenne d'années exp.	Non rens.	Formés à l' Aeq		
		Moyenne pré-tests	Moyenne posttests	Gain moyen	Total	F	H	Lettr es	Psycho péda	autres	Non rens.			oui	non	Non rens.
Julius N'YERE	Bamako	10,9	15,8	4,9	20	5	15	12	6	1	1	8,5	3	9	10	1
EFEP	Bamako	9,8	15,1	5,3	21	11	10	7	14	0	0	4,8	5	5	11	5
Kangaba	Kita	12,7	15,3	2,6	14	3	11	4	7	3	0	6,2	2	3	9	2
Kati	Kita	10,3	15,8	5,5	18	4	14	4	10	4	0	5,4	1	3	14	1
Kayes	Kita	10,1	15,9	5,8	14	0	14	4	8	2	0	10,5	0	5	9	0
Kita	Kita	11,1	15,2	4,1	19	1	18	6	5	6	2	5,6	3	7	9	3
Nara	Kita	10,9	16,7	5,8	11	0	11	3	5	3	0	5,7	1	4	5	2
Nioro Sahel	Kita	11,1	15,8	4,7	13	0	13	3	6	3	1	7	0	3	10	0
Aguel Hoc	Sevaré	11,1	15,0	3,9	7	0	7	3	2	2	0	11,2	1	3	4	0
Dire	Sevaré	9,7	14,8	5,1	13	0	13	4	6	3	0	7,7	2	4	8	1
Gao	Sevaré	12,2	13,9	1,7	13	0	13	4	6	2	1	5,2	0	4	9	0
Hégire	Sevaré	9,1	13,5	4,4	13	2	11	7	2	3	1	11	2	5	5	3
Koro	Sevaré	10,0	14,6	4,6	13	1	12	5	5	2	1	8,3	2	4	9	0
Sevare	Sevaré	10,5	15,2	4,7	17	1	16	6	7	2	2	5,1	3	2	12	3
Tominian	Sevaré	10,1	15,5	5,4	14	0	14	6	5	3	0	9,7	0	5	7	2
Bougouni	Segou	11,1	14,2	3,1	20	1	19	7	8	5	0	6,6	1	7	11	2
Koutiala	Segou	10,6	13,6	3,0	18	2	16	5	8	2	3	5,5	1	2	12	4
Niono	Segou	12,4	15,4	3,0	14	0	14	5	7	2	0	8,6	2	4	5	5
Segou	Segou	11,8	15,6	3,8	11	2	9	3	5	3	0	7,9	0	4	5	2
Sikasso	Segou	11,7	14,2	2,5	25	5	20	11	13	1	0	9,1	3	9	11	5



**USAID** | **MALI**  
DU PEUPLE AMERICAIN



		10,9	15,1	4,2	308	38	270	109	135	52	12			92	175	41
						12%	88%	35%	44%	17%	4%	7,5	32	30%	57%	13%
											308					308



## 13.7 - April 2018 EGRA testing in Segou region

# RAPPORT

ÉTUDE SUR L'ÉVALUATION  
DES COMPÉTENCES FONDAMENTALES  
EN LECTURE (EGRA)  
DANS LES ACADEMIES DE SAN ET DE SÉGOU  
  
MENÉE PAR LES ACADEMIES ET LES CAP  
DE SAN ET DE SÉGOU EN AVRIL 2018

*Décembre 2018*

## Tableau de matières

I.	Résumé.....	4
II.	Contexte et Justification.....	5
III.	Méthodologie .....	7
	A. Questions de recherche .....	7
	B. Devis de recherche .....	7
	C. Echantillonnage.....	8
	D. Outils/sous- tâches et leur développement.....	9
	E. Description des passateurs .....	10
	F. Déroulement de la collecte sur le terrain .....	10
	G. Traitement et analyse des données.....	11
	H. Stratégie de validation.....	11
	I. Limitations de cette étude .....	11
IV.	Résultats.....	12
	A. Statistiques descriptives .....	12
	1. Caractéristiques des élèves .....	12
	2. Caractéristiques des parents.....	14
	3. Conditions environnementales.....	15
	B. Résultats de l’EGRA.....	17
	C. Corrélations et régressions.....	22
	1. Corrélations.....	22
	2. Analyse de régression .....	24
V.	Discussion.....	25
	A. Sommaire .....	25
	B. Interprétation des résultats .....	26
VI.	Recommandations.....	28
VII.	Annexes.....	30
	A. Participants dans la Phase 1 du PRCE.....	30
	B. L’outil EGRA.....	37
	C. L’outil entretien avec les parents (AEGE/SSME) .....	51
	D. Résultats de la régression linéaire.....	65
	E. Statistiques descriptives .....	66
	F. Processus d’échantillonnage .....	67
	G. Fiche de vérification de l’école.....	68
	H. Fréquences et analyses additionnelles .....	69

DECEMBRE 2018

RAPPORT : ÉTUDE SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES FONDAMENTALES EN LECTURE (EGRA)  
MENÉE PAR LES AE ET LES CAP DE SAN ET DE SÉGOU EN AVRIL 2018

PAGE 1

## Remerciements

Cet effort n'aurait pas été possible sans l'appui des acteurs suivants :

- Le Ministère de l'Education Nationale pour la bonne organisation de l'évaluation EGRA
- La Direction Nationale de la Pédagogie pour son appui technique ;
- Les autorités aux Académies d'Enseignements (AE) de Ségou et San, des Centres d'Animation Pédagogiques (CAP) desdites Académies pour leur participation à l'administration EGRA
- Les conseillers pédagogiques (CP) ; les Directeurs d'Ecoles ; les enseignants ; les élèves et les parents d'élèves ; pour leur participation aux questionnaires à l'AEGE
- School-to-School International (STS) et Education Development Center (EDC)/Mali SIRA pour leur appui technique ; et
- L'USAID et pour son appui financier.
- Tous ceux qui ont de prêt ou de loin contribué à la réussite de cette activité.

Les participants du *Programme de renforcement des compétences en EGRA* – les cadres de l'AE et les CAP de San et de Ségou

Décembre 2018

## Sigles

AE	Académie d'enseignement
AEGE	Aperçu de l'efficacité de la gestion de l'école (voir SSME)
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CP	Conseiller Pédagogique
DE	Directeur d'Ecole
DNP	Direction Nationale de la Pédagogie
EGRA	Early Grade Reading Assessment (Évaluation des compétences fondamentales en lecture)
mclm	mots correctement lus par minute
miclm	mots inventés correctement lus par minute
MEN	Ministère de l'Education Nationale
PRCE	Programme de renforcement de capacités sur l'EGRA
SIRA	Selective Integrated Reading Activity
slclm	sons des lettres correctement lus par minute
SSME	Snapshot of School Management Effectiveness (voir AEGE)
STS	School-to-School International
USAID	United States Agency for International Development

DECEMBRE 2018

RAPPORT : ÉTUDE SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES FONDAMENTALES EN LECTURE (EGRA)  
MENÉE PAR LES AE ET LES CAP DE SAN ET DE SÉGOU EN AVRIL 2018

PAGE 3

## I. Résumé

En 2009 et 2015, des évaluations EGRA (Early Grade Reading Assessment) conduites au Mali ont montré des insuffisances des compétences des élèves en lecture et écriture à la fin de la 2<sup>e</sup> année à l'élémentaire. Une EGRA conduite à Ségou, Koulikoro et Sikasso en 2015 a trouvé qu'une grande majorité d'élèves à la fin de la 2<sup>e</sup> année aux écoles curriculum (66 %) et classiques (70 %) ne pouvaient lire un seul mot de texte. A la lumière de tels constats, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) et ses partenaires – USAID, Mali/SIRA et School-to-School International – ont organisé le « Programme de renforcement de capacités sur l'EGRA » ciblant des cadres des AE et de CAP des Académies de San et de Ségou, pour accroître leurs capacités dans la mise en œuvre des enquêtes telles que l'EGRA afin d'utiliser les résultats pour prendre des décisions susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage de la lecture.

En janvier 2018, une trentaine de cadres des AE et CAP des Académies de San et de Ségou, ainsi que des personnels du MEN, ont commencé leur participation dans ce Programme à un atelier à Bamako où ils ont été formés à la conception d'une recherche et à la mise en œuvre d'une EGRA. En mars 2018, ces personnels ont suivi une deuxième formation dans l'administration d'une EGRA, et en avril 2018, ils ont mené leur propre EGRA dans un échantillon de 72 écoles curriculum dans les AE de San et de Ségou. L'enquête, qui a concerné 715 élèves de la 2<sup>e</sup> année, a porté sur quatre sous-tâches : connaissance de sons des lettres, la lecture de mots inventés, la fluidité dans la lecture d'un texte et la compréhension de ce texte. L'enquête a aussi compris des entretiens avec 144 parents d'élèves de 2<sup>e</sup> année des écoles sélectionnées. Enfin, ces personnels étaient formés une troisième fois en septembre 2018 dans l'analyse et utilisation de ces données. Ce rapport est issu de leurs efforts à cet effet.

Les résultats de l'enquête ont permis de constater que, malgré l'existence d'une certaine connaissance de sons des lettres, la moitié des élèves évalués ne pouvaient déchiffrer aucun mot inventé et la plupart d'élèves ne pouvaient lire que 11 mots correctement dans une minute en moyenne – loin du standard national de 31 mots par minute. De même, les élèves ont eu des moyennes très faibles en compréhension. Pour les élèves avec les scores plus

DECEMBRE 2018

RAPPORT : ÉTUDE SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES FONDAMENTALES EN LECTURE (EGRA)  
MENÉE PAR LES AE ET LES CAP DE SAN ET DE SÉGOU EN AVRIL 2018

PAGE 4

élevés, certains facteurs ont été trouvés associés, tels que la provenance des élèves (les élèves de l'AE de San avaient des meilleurs scores par rapport à Ségou), leur sexe (résultats en faveur des filles) et leur âge (résultats meilleurs pour les élèves plus âgés). Néanmoins, dû peut-être à la taille et la nature de la population, cette enquête ne pouvait fournir des résultats conclusifs, mais certaines conclusions ont été tirées, notamment : (1) qu'il existe des lacunes chez les élèves, surtout en décodage, fluidité et compréhension ; (2) que dans leurs acquis des compétences de base en lecture, les élèves ont une certaine maîtrise des sons des lettres mais c'est à partir du décodage où ils commencent à se battre et (3) d'autres études doivent être menées pour cerner si les corrélations identifiées dans cette enquête se traduisent en tendances.

Cinq recommandations ont été sorties :

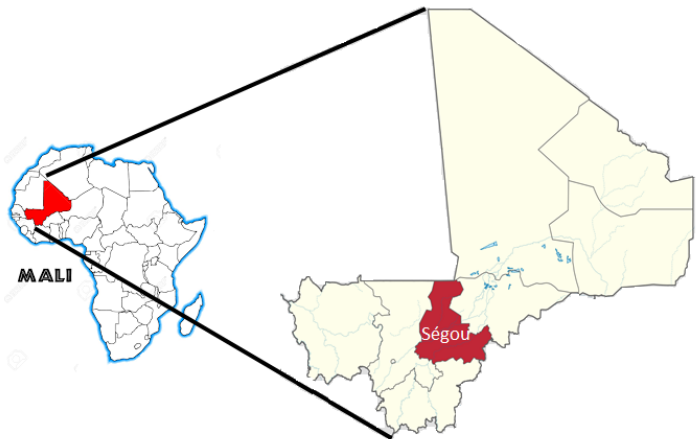
- Identifier et prendre en charge les élèves en grande difficulté – surtout les élèves avec les scores zéro
- Renforcer les capacités des enseignants dans l'enseignement de la lecture, surtout le décodage
- Examiner les attitudes des parents envers leurs filles et garçons et leur performance scolaire
- Réviser à la hausse la taille de la population investiguée ; et
- Administrer d'autres enquêtes pour confirmer ou non les constats de cette enquête.

## II. Contexte et Justification

La lecture à un âge précoce s'avère fondamental à tout autre apprentissage au primaire ; si un élève n'apprend pas à lire pendant les premières deux années à l'école, il/elle risque d'échouer toutes ses études ultérieures. Normalement, pendant les deux premières années à l'école, l'élève doit *apprendre à lire* pour que vers la 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année, l'élève puisse commencer à *lire pour apprendre*.

Figure 1 : Région de Ségou

C'est pourquoi les constats des évaluations des performances des élèves en lecture conduites au Mali récemment sont inquiétants. Une EGRA conduite en 2015 à Ségou, Koulikoro et Sikasso a montré que moins de 15 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année dans les écoles curriculum (qui enseignent dès la première année en langue nationale) ont pu répondre correctement à une question de compréhension orale, et 74% des élèves dans les écoles classiques (qui enseignent dès la première année en français) n'ont pas pu identifier un seul mot familier en français. <sup>1</sup>



Face à cette triste réalité, le MEN du Mali cherche à savoir comment améliorer la performance des élèves en lecture. En même temps, le MEN cherche à renforcer ses propres capacités dans la conduite des EGRA dans l'avenir. A cet effet, le MEN a demandé à l'USAID d'appuyer les structures centrales et déconcentrées du MEN (AE et CAP) pour amener ces cadres à mettre en œuvre leurs propres EGRA dans leurs zones ainsi que de prendre des décisions susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Pour répondre à cette requête, l'USAID avec ses partenaires Education Development Center (EDC) et à travers son projet Selective Integrated Reading Activity (SIRA) et son partenaire School-to-School International (STS), ont organisé le *Programme de renforcement de capacités sur l'EGRA (PRCE)*. Ce programme se déroulera en deux phases, où les cadres de chaque région concernée seront formés à administrer deux EGRA selon le calendrier suivant :

**Tableau 1 : Phase du PRCE par Région**

Régions	2018	2019	2020
Ségou	Phase 1	Phase 2	
Bamako		Phase 1	Phase 2
Koulikoro		Phase 1	Phase 2
Sikasso		Phase 1	Phase 2

<sup>1</sup> USAID (2015). Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) au niveau national au Mali Rapport d'analyse. RTI International.



En janvier 2018, les cadres des AE et des CAP de San et de Ségou ont commencé la Phase 1 de ce programme avec une formation sur la conceptualisation et mise en œuvre d'une recherche. En mars, ces cadres étaient formés à l'administration d'une EGRA, ce qu'ils ont effectué dans leurs zones en avril, et en septembre, ces cadres ont participé à un troisième atelier pour discuter de l'analyse des données, rédiger un rapport sur les résultats et planifier des actions pour améliorer la performance de leurs élèves en lecture selon les résultats de l'étude.

Ce rapport présente le rapport ébauché par ces cadres en septembre. Il présente une description de l'EGRA et de l'Aperçu de l'efficacité de la gestion de l'école (AEGE), les résultats de l'enquête, des interprétations des résultats et des recommandations pour améliorer l'enseignement/apprentissage de la lecture à l'école Malienne.

### III. Méthodologie

Cette partie du rapport présente la méthodologie de l'étude EGRA menée en avril 2018, y compris les questions de recherche, le modèle employé, le processus d'échantillonnage, le développement des outils, la description de l'exercice de collecte de données et les stratégies utilisées pour analyser les données et valider les résultats.

#### A. Questions de recherche

L'EGRA de 2018 visait à répondre à deux questions de recherche :

- Quel est le niveau de performance des élèves en 2<sup>e</sup> année en lecture en bamanankan dans la région de Ségou ?
- Quels facteurs de l'environnement familial sont associés à la réussite des élèves de la 2<sup>e</sup> année en lecture dans la région de Ségou ?

#### B. Devis de recherche

Pour répondre à ces questions, le devis de *recherche à groupe unique* (sans groupe témoin) a été adopté où les élèves de la 2<sup>e</sup> année des écoles SIRA (curriculum) ont été ciblés dans les Académies de San et Ségou. C'est un *canevas de recherche transversale* (« cross-sectional

design ») où un échantillon aléatoire des élèves sera tiré chaque année pendant deux années consécutives pour mesurer la qualité de la lecture à ce niveau d'études.

### C. Echantillonnage

Pour procéder à échantillonnage, l'approche *échantillonnage par grappes en deux phases* a été suivie de la manière suivante :

- Dans la première phase, 72 écoles curriculum ont été sélectionnées de manière aléatoire des AE de Ségou et de San à partir de la base de données des écoles fournies par le MEN. Le nombre d'écoles sélectionnées était proportionnel au nombre d'écoles dans chaque AE. Notons chaque école est considérée comme une grappe.
- Dans la deuxième phase, dix (10) élèves ont été sélectionnés par classe, dont cinq (5) filles et cinq garçons. Pour ce faire, les élèves étaient regroupés dans chaque classe selon leur sexe, puis un numéro a été donné à chaque enfant du groupe. Ensuite, l'application RANDOM dans le logiciel Tangerine (dans les tablettes) a généré une liste de cinq chiffres pour les filles et cinq pour les garçons ; ce sont ces élèves qui ont été évalués par l'outil EGRA et par la suite, interviewés.

Cette approche de l'échantillonnage nous a permis d'avoir la possibilité de généraliser les résultats à tous les enfants à la fin de la 2<sup>e</sup> année des écoles curriculum dans la région de Ségou (les AE de San et Ségou confondues) avec une marge d'erreur d'environ 4,6% à la base d'un niveau de confiance de 95 %. Ce chiffre a été calculé en prenant en compte la marge d'erreur pour chaque AE, la marge d'erreur pour les scores sur la fluidité en lecture (mclm) et la taille minimale détectable des effets (« minimum detectable effect size »). Autrement dit, une différence d'au moins 6,1 mclm pouvait être considérée comme statistiquement significative :

**Tableau 2 : Calcul de la marge d'erreur et taille minimale de détection d'un effet**

AE	Marge d'erreur par AE	Taille minimale de détection d'un effet
SAN	6.7%	9.0 wpm
SEGOU	6.0%	8.1 wpm
<b>Total</b>	<b>4.6%</b>	<b>6.1 wpm</b>

Aussi, dans chaque école, deux parents - une mère et un père - ont été aussi identifiés par le Directeur d'école pour participer à un entretien. Chaque parent devait avoir un enfant en 2<sup>e</sup> année à l'école pour répondre aux questions.

L'échantillon total était composé de 715 élèves (dont 47,83% filles) et 144 parents (dont 50,00% femmes) d'un échantillon de 72 écoles curriculum :

**Tableau 3 : Récapitulation de l'échantillon**

AE	Elèves		Parents		Ecoles
	Filles	Garçons	Femmes	Hommes	
Ségou	197	219	42	42	42
San	145	154	30	30	30
Totaux	342 (47,83%)	373 (52,16%)	72 (50,00%)	72 (50,00%)	72
	715		144		

#### D. Outils/sous- tâches et leur développement

L'EGRA de 2018 était composée de quatre sous-tâches : lecture des graphèmes (connaissance de sons des lettres), lecture des mots inventés, lecture d'un texte, et questions de compréhension. Trois sous-tâches étaient chronométrées. Le tableau suivant présente les caractéristiques de chaque sous-tâche :

**Tableau 4 : Sommaire des sous- tâches de l'EGRA**

Nom Outil	Compétences testées	Nombre d'items	Chronométrées oui/non
Connaissance des graphèmes	Connaissances alphabétiques	100	Oui
Lecture des mots inventés	Procédure alphabétique	50	Oui
Lecture orale	Fluidité	44	Oui
Questions de Compréhension	Compréhension	5	Non

Pour interviewer les élèves et les parents, deux outils ont été utilisés qui relèvent la suite d'outils dénommés Aperçu de l'Efficacité de la Gestion de l'École (AEGE) : l'un avec les élèves et l'autre avec les parents. L'outil pour les élèves comportait sept questions, et pour les parents, 32 questions.

## E. Description des passateurs

Pour sélectionner les passateurs de l'EGRA 2018, le projet USAID/Mali SIRA a envoyé une note aux structures des AE de Ségou et de San pour informer les agents afin de leur inviter à fournir leurs CV. Sur la base de ces CV, une sélection des CP a été faite suivie d'interview. Les passateurs étaient des CP des CAP et des agents des AE sélectionnés par SIRA et STS. En mars 2018, les passateurs retenus ont reçu une formation théorique et pratique sur la collecte des données à l'aide des tablettes sur lesquelles était téléchargée l'application TANGERINE. Les différentes simulations dans certaines écoles de Bamako, ont permis de faire des modifications et d'adapter l'outil de l'enquête. Sept équipes de passation (quatre personnes par équipe), deux équipes de supervision et une équipe de coordination ont été mobilisées pour la collecte.

## F. Déroulement de la collecte sur le terrain

Du 09 au 20 avril 2018, des personnels des AE et CAP des Académies de San et de Ségou, appuyés par le projet Mali/SIRA, STS, et les agents du MEN (DNP et la CPS) ont administré les outils EGRA et les questionnaires AEGE. Chaque passateur a administré l'EGRA à l'aide d'une tablette chargée du logiciel TANGERINE et d'un cahier de stimuli (supports visuels imprimés) ; ce dernier était montré aux élèves lors de l'évaluation. Pour l'AEGE, les passateurs ont interrogé, par école, deux parents qui ont leurs enfants en deuxième année, toujours à l'aide de la même tablette, mais pour cet exercice, équipée avec le logiciel SurveyCTO. Une fois les données collectées, elles ont été envoyées directement à un serveur, et STS a assuré la compilation des données et le contrôle de qualité.

Lors de cette collecte, les passateurs ont été butés à des problèmes de connexion lors de l'envoi des données et retards dans le paiement des perdiem. Certains passateurs ont utilisé leurs moyens personnels pour envoyer les données. Avec ces solutions, les passateurs auraient pu surmonter toutes les difficultés pour assurer la collecte dans le temps imparti avec presque tous les participants escomptés.

## G. Traitement et analyse des données

Une fois les données téléchargées, le traitement des données a été effectué dans plusieurs étapes par l'équipe STS depuis son siège aux Etats-Unis, notamment :

- La fusion des données : L'organisation des fichiers multiples dans bases de données : l'EGRA et le questionnaire élèves, et le questionnaire des parents
- Le nettoyage : suppression des doublons et des codes pour les valeurs manquantes
- Le calcul des scores pour les différentes sous-tâches EGRA
- La pondération des scores selon les proportions des élèves dans les écoles, et
- La création des indices regroupant plusieurs variables autour d'un thème donné.

Une fois les données préparées, deux types d'analyses ont été effectués : des analyses descriptives, y compris les fréquences, des moyennes, des éventails de scores et des écarts types ; et des analyses inférentielles, y compris la marge d'erreur, les corrélations et la régression linéaire. Toutes ces activités ont été effectuées avec les logiciels SPSS, Stata, et Excel aux Etats-Unis, et en Excel au Mali (lors des ateliers). Des séances de webinaire et d'exercices pratiques ont aussi permis de partager des informations entre STS aux Etats-Unis et les participants sur le terrain. Les webinaraires ont inclus le choix d'un « petit-projet » pour mettre en application les résultats de l'étude, les procédures de contrôle de qualité (suivi) durant la collecte des données, l'utilisation d'un manuel de codes, la préparation d'un plan d'analyse et l'analyse de régression linéaire.

## H. Stratégie de validation

Pour valider les résultats de l'EGRA 2018, ce brouillon du rapport sera soumis à l'appréciation des parties prenantes (MEN, AE-SAN, AE-SEGOU, SIRA). Les propositions et les amendements suggérés par les parties seront pris en compte dans la version finale de ce rapport. Après, les résultats seront partagés avec les autorités, les experts, les publics impliqués pour une prise de conscience en vue de prendre des décisions portant sur des actions susceptibles d'améliorer la qualité de la lecture à l'élémentaire au Mali.

## I. Limitations de cette étude

Cette étude a connu deux types de limitations :

**Validité interne** : La mesure dans laquelle les résultats de l'EGRA sont attribuables aux facteurs contextuels est limité par le devis de recherche et de l'échantillonnage. D'abord, le devis de recherche étant l'étude d'un seul groupe, il n'est pas possible de comparer les résultats à un groupe témoin ; donc nous ne pouvons pas dire que certains éléments (ex, environnement langagier, interventions Mali/SIRA) sont responsables pour les résultats révélés à travers l'EGRA. Deuxièmement, l'échantillon de 715 élèves nous a permis de trouver quelques différences et corrélations, ne serait-ce que faibles. Un plus grand échantillon nous aurait permis de voir les différences avec plus de précision.

**Validité externe** : Les écoles curriculum étant le cadre d'où l'échantillon pour cette étude a été tiré, les résultats ne peuvent être généralisés qu'à ces écoles dans la région de Ségou (AE de Ségou et San confondus) et non pas aux écoles classiques. La fiabilité de la généralisation de ces résultats dépend aussi de la fiabilité des bases de données utilisées comme cadre d'échantillon – c.a.d., les données du MEN et du Mali/SIRA.

## IV. Résultats

### A. Statistiques descriptives

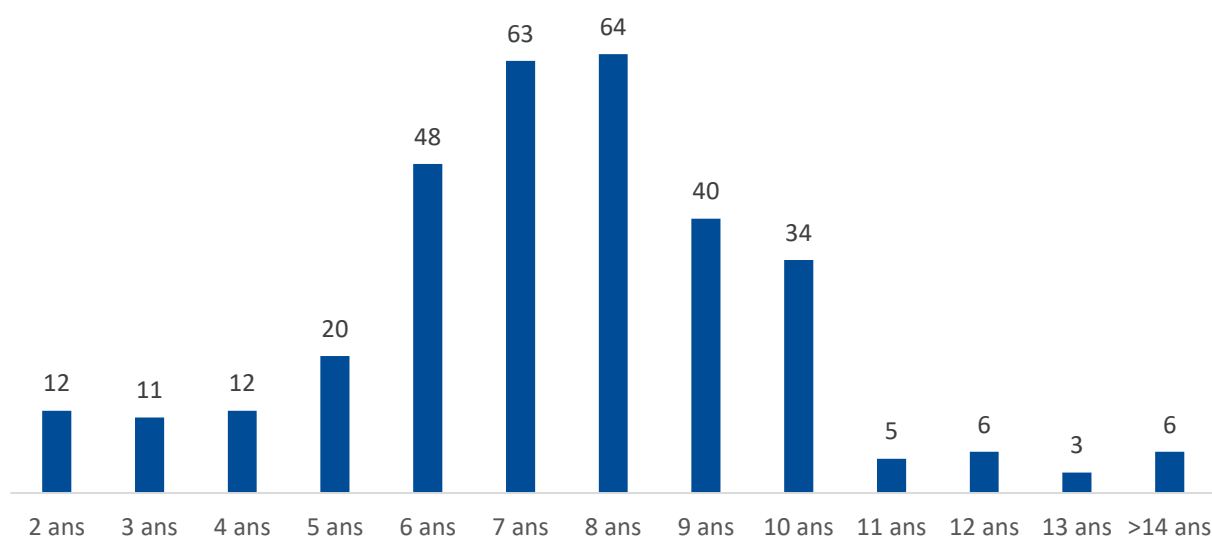
#### 1. Caractéristiques des élèves

**Âges.** Bien que 54,69% des élèves n'aient pas cité leur âge, la distribution parmi ceux qui ont répondu montre une majorité d'élèves entre 7 et 8 ans :<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Même ceux qui ont donné un chiffre parfois ne comprenais pas la question ; certains ont rapporté 2 ou 3 ans, un a rapporté 20 ans, un autre 60, un autre 100.

Figure 2 : Distribution des âges des élèves (n=324)



**Activités après l'école.** Les parents ont été interrogé sur les activités de leurs enfants après l'école (par sexe et âge 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année à l'école). Comme le Tableau 5 montre, les parents ont souvent eu un enfant dans une classe mais pas dans l'autre, donc le tiers rapportant « pas d'enfant de ce sexe à cet âge ». Pour le reste, la plus grande proportion des parents a rapporté qu'après l'école, leurs garçons font leurs devoirs, emmènent les animaux en pâturage, jouent et cherchent de l'eau (notons que plusieurs réponses étaient possibles). Pour leurs filles, les activités portaient sur le nettoyage, les jeux, les devoirs et la recherche de l'eau. Autrement dit, en dehors des tâches exécutées par sexe (pâturage et nettoyage), les filles et garçons semblent avoir les mêmes activités après l'école et pour approximativement la même proportion du temps – sauf les devoirs, sur lesquels les garçons semblent passer un peu plus de temps (28,47%) que les filles (22,92%) :

**Tableau 5 : Activités après l'école (n=144)**

Activités	Filles		Garçons	
	Total	Pourcentage	Total	Pourcentage
N.A. Pas d'enfant de ce sexe à cet âge	51	35,42%	48	33,33%
Cuisiner	25	17,36%	1	0,69%
Nettoyer	46	31,94%	8	5,56%
S'occuper des frères et sœurs	16	11,11%	5	3,47%
Aller chercher de l'eau	29	20,14%	36	25,00%
Aller chercher du bois	6	4,17%	8	5,56%
Emmener les animaux en pâturage	2	1,39%	40	27,78%
Jouer	34	23,61%	33	22,92%
Fait ses devoirs	33	22,92%	41	28,47%
Autres	2	1,39%	2	1,39%
Rien	2	1,39%	8	5,56%
Refuse de répondre	0	0,00%	3	2,08%

## 2. Caractéristiques des parents

Du total des 144 parents interrogés, 58,30% relevaient de l'AE de Ségou et 41,70 % de l'AE de San – moitié femmes et moitié hommes. En ce qui concerne leur profession, les ménagères et les agriculteurs constituaient la majorité avec respectivement 36,8 % et 39,6 %, cependant les marabouts et les enseignants représentaient moins de 2 % de cette population. Cette situation pourrait s'expliquer par une forte représentativité des parents interrogés en milieu rural.

## CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

**Tableau 6 : Professions des parents**

Profession	Total	Pourcentage
Ménagère	53	36,80%
Maraîcher	6	4,20%
Agriculteur/Cultivateur	57	39,60%
Commerçant	9	6,30%
Réparateur	2	1,40%
Chauffeur/Transporteur	2	1,40%
Enseignant	1	0,70%
Imam/marabout	1	0,70%
Autre	13	9,00%
Total	144	100,00%



En ce qui concerne leur niveau académique (école formelle), seulement 38,90 % des parents se prononçaient scolarisés et parmi eux, 48,30 % sont allés à l'école publique contre 9,00 % pour les medersas. Seulement 48,60 % se proclamaient alphabétisés (notons que 55 parents n'ont pas donné une réponse) :

**Tableau 7 : Type d'école ou les parents ont étudié**

Type école	Total	pourcentage
École publique/communautaire	43	48,30%
École Medersa	8	9,00%
École Coranique	19	21,30%
Autres	19	21,30%
Total	89	100,00%

### **Attitudes des parents envers l'éducation de leurs filles**

Lorsqu'on a posé la question « Y a-t-il un âge après lequel que vous ne vous sentez plus à l'aise d'envoyer vos filles à l'école ? », la moitié des parents (50,69 %) ont rapporté qu'il n'y a pas une âge limite pour envoyer les filles à l'école. Néanmoins, presque le quart arrêteraient la scolarisation de leurs filles tôt en disant qu'ils ne se sentent pas à l'aise d'envoyer leurs filles à l'école après 7 à 10 ans (15,97 %) ou après 11 à 14 ans (9,03 %).

**Tableau 8 : Age après lequel parents ne se sentent plus à l'aise d'envoyer leurs filles à l'école**

Réponses des parents	TOTAL	POURCENTAGE
Non, pour mes filles, il n'y a pas d'âge limite pour aller à l'école	73	50,69%
Avant l'âge de 7 ans	9	6,25%
7-10 ans	23	15,97%
11-14 ans	13	9,03%
15-18 ans	8	5,56%
Plus que 18 ans	12	8,33%
Pas de réponse	6	4,17%
Total	138	96,00%

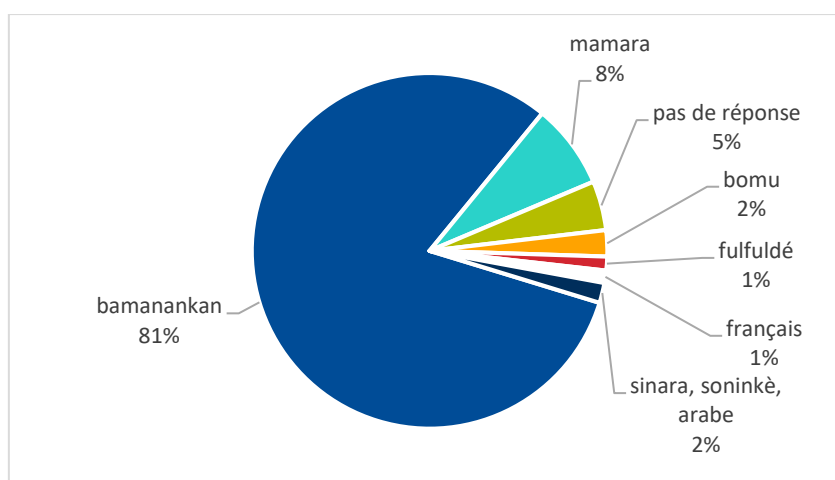
### **3. Conditions environnementales**

#### **Environnement langagier**

Le bamanankan est de loin la langue principale dans la communauté et à la maison. La plupart des parents (81,46 %) ont rapporté que le bamanankan est la langue la plus souvent parlée à la maison, suivi de loin par le mamara (08%) et le bomu (02%). Lorsque les élèves étaient interrogés par rapport à la langue parlée à la maison, 81,21 % ont aussi rapporté le

bamanankan. A la question « Vos enfants parlent quelle langue avec leurs amis ? » les parents ont aussi répondu majoritairement « le bamanankan » :

**Figure 3 : Langue parlée dans la communauté, proportion des parents par langue**



bamanankan	579
mamara	55
pas de réponse	32
bomu	17
fulfuldé	9
français	8
sinara, soninkè, arabe	13
Total	713

### **Livres à la maison**

Cette enquête a trouvé que peu de maisons ont de nombres appréciables de livres. Presque la moitié (42,36 %) des parents ont rapporté que leurs enfants ne possédaient pas de livres à la maison et 40,28 % des parents disaient avoir un ou deux livres à la maison. Seulement 3,47 % disaient avoir « assez de livres » à la maison, pourtant l'interview ne leur a pas interrogé sur le nombre exact :

**Tableau 9 : Livres à la maison**

Livre à la maison	Total	pourcentage
Pas des livres	61	42,36%
Un ou deux livres	58	40,28%
Assez de livres pour remplir une étagère	19	13,19%
Assez de livres pour remplir deux étagères	5	3,47%

## B. Résultats de l'EGRA

Cette partie du rapport présente les résultats de l'EGRA pour répondre à la première question de recherche : Quel est le niveau de performance des élèves en 2<sup>e</sup> année en lecture en bamanankan dans la région de Ségou ?

**La performance des élèves, toutes les sous-tâches EGRA.** Le Tableau 10 présente les scores moyens pour chacune des quatre sous-tâches de l'EGRA. Comme avec des évaluations EGRA antérieures, notons que les scores moyens sont assez bas – ex, 27,66 sons des lettres correctement lus par minute indique qu'en moyenne, les élèves ne pouvaient énoncer qu'un son de lettre toutes les deux secondes. De même, les élèves ont pu lire en moyenne 10,65 mots par minute – loin du standard officiel de 31 mots par minute :

**Tableau 10 : Moyenne, valeur maximale et écart type par sous-tâche (n=715)**

Sous-tâches et signification de la moyenne	Moyenne	Valeur maximale	Ecart type	% score zéro
Sons des lettres : Nombre identifié dans une minute (slclm)	27,69	84	18,21	10%
Mots inventés : Nombre lu dans une minute (miclm)	5,88	43	8,29	50%
Fluidité : Nombre de mots lus dans une minute (mclm)	10,65	71,67	14,49	36%
Compréhension en lecture : Pourcentage de questions correctement répondues	12,92	100	25,39	72%

Le taux bas de fluidité est reflété dans le taux bas de compréhension, où 72 % des élèves ont eu un score de zéro (n'ayant pu répondre correctement à aucune question) – ce qui va de soit car des questions sont seulement posées à l'élève par rapport à sa progression dans le texte : plus loin il/elle lit dans le texte, plus des questions lui sont posées :

**Tableau 11 : Score zéro par sous-tâche (n=715)**

Sous-tâches	% score zéro
Sons des lettres	10%
Mots inventés	50%
Fluidité	36%
Compréhension en lecture	72%

En ce qui concerne la performance des élèves par sexe, les filles et les garçons ont affiché des scores moyens comparables pour toutes les sous-tâches ; néanmoins, les scores zéros pour les garçons étaient un peu plus élevés sur trois sous-tâches :

**Tableau 12 : Résultats par Sexe**

Sous-tâches	Filles		Garçons		Total	
	Moyenne	% zéro	Moyenne	% zéro	Moyenne	% score zéro
Sons des lettres	27,42	9,87%	28,01	9,44%	27,69	9,73%
Mots inventés	5,77	48,07%	5,99	51,59%	5,88	49,91%
Fluidité	10,94	34,30%	10,39	37,77%	10,65	36,13%
Compréhension en lecture	12,43	71,57%	13,42	72,84%	12,92	72,24%

En ce qui concerne la performance des élèves par Académie, les élèves de l'Académie de San ont affiché de meilleurs scores que ceux de Ségou :

**Tableau 13 : Résultats par Académie**

Sous-tâches	San		Ségou		Total	
	Moyenne	% zéro	Moyenne	% zéro	Moyenne	% score zéro
Sons des lettres	27,73	12,06%	27,67	8,50%	27,69	9,73%
Mots inventés	6,42	44,47%	5,59	52,79%	5,88	49,91%
Fluidité	11,35	33,66%	10,28	37,43%	10,65	36,13%
Compréhension en lecture	14,09	71,18%	12,31	72,81%	12,92	72,24%

Comme nous verrons dans la partie *IV.C Corrélations et régressions*, le fait d'être une fille ou un élève dans l'Académie de San, est lié à des meilleurs scores sur l'EGRA.

La prochaine partie de ce rapport présente les résultats détaillés de chaque tâche.

**Connaissance des graphèmes.** La connaissance des graphèmes mesure la capacité de l'élève de déchiffrer les lettres. Dans l'EGRA, l'élève est présenté avec un stimulus de 50 lettres (graphèmes) et le passateur lui demande d'énoncer soit le son, soit le nom de chaque graphème. La tâche est chronométrée pour une minute.

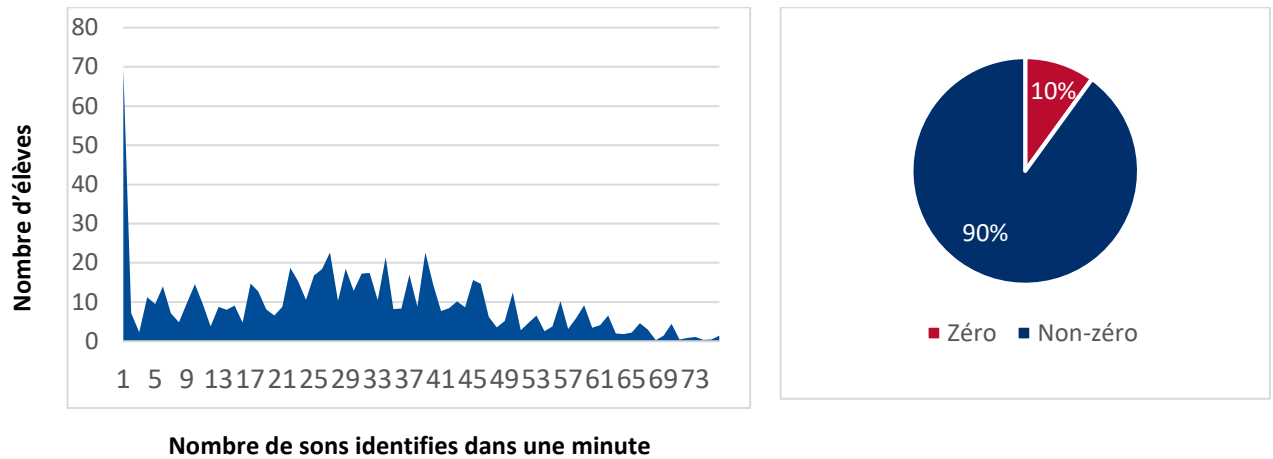
Les élèves ont pu identifier jusqu'à 73 graphèmes, les plus difficiles étant les suivants :

**Tableau 14 : Graphèmes avec les plus bas scores**

Graphème	Pourcentage d'élèves qui l'ont connu
ɔ	56%
b	54%
g	46%
an	37%

Néanmoins, la plupart des élèves ont pu identifier au moins un son : parmi les sous-tâches dans cette EGRA, c'est la sous-tâche avec le taux de scores zéros le plus bas à 10 % des élèves :

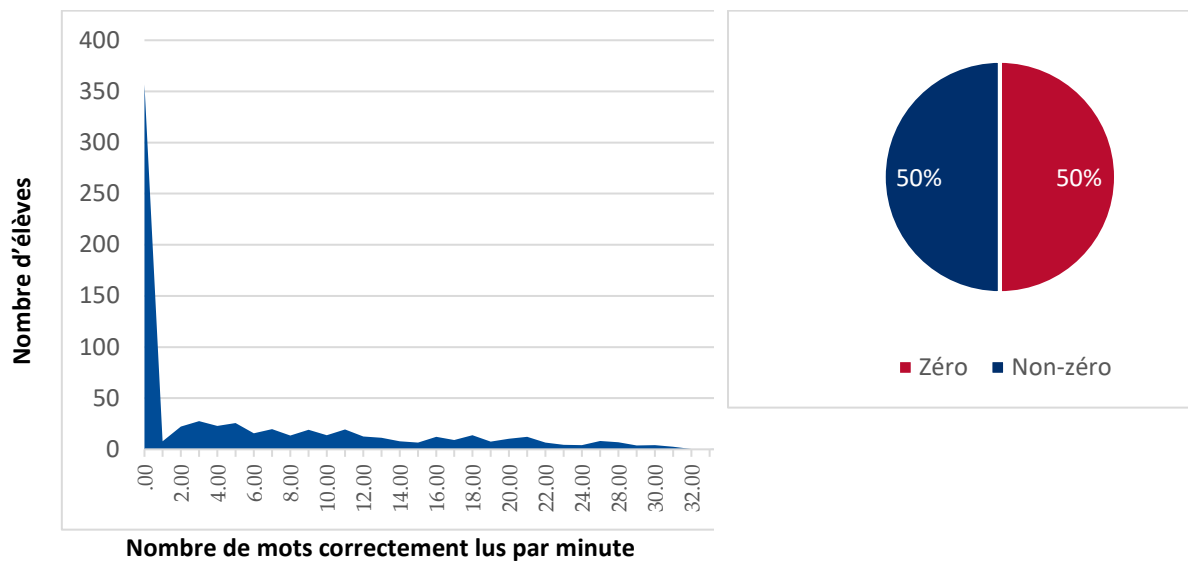
Figure 4 : Sons des lettres par minute et pourcentage de scores zéros



**Lecture de mots inventés.** La lecture de mots inventés mesure la capacité de l'élève de lire des mots qui n'existent pas. C'est un test de leur habilité à décoder un mot qu'ils n'ont jamais vu. Le décodage est une compétence fondamentale pour avoir un niveau adéquat de la fluidité en lecture qui prédit, à son tour, la compréhension. Dans l'EGRA, l'élève est présenté avec un stimulus de 50 mots inventés et le passateur lui demande de lire chaque mot. La tâche est chronométrée pour une minute.

Comme l'indique le graphique suivant, il existe une dispersion importante des élèves par rapport à leurs scores ; la moitié des élèves ne peuvent lire aucun mot inventé (score zéro) et le reste est distribué entre 2 et 32 mots :

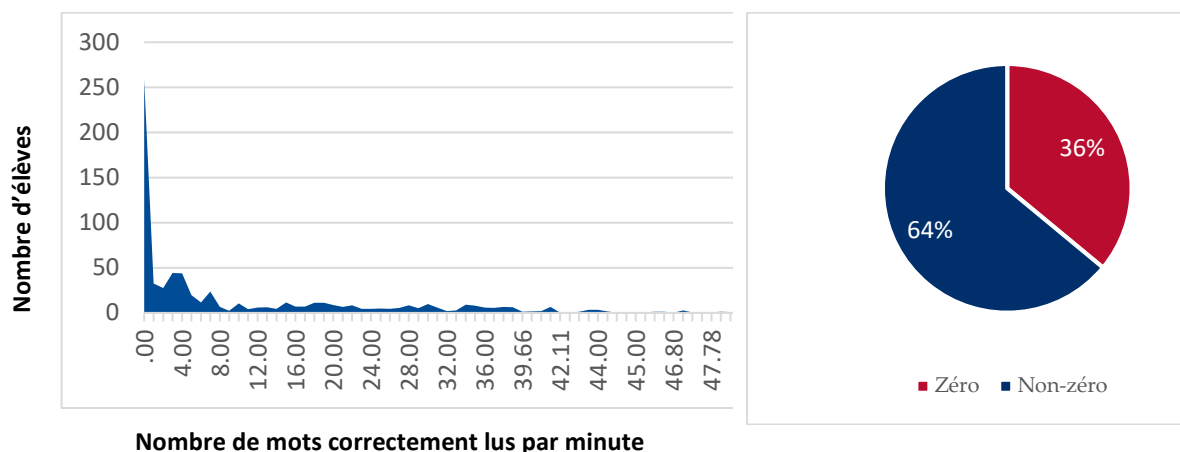
Figure 5 : Mots inventés correctement lus par minute (miclm) et pourcentage de scores zéros



**La fluidité.** La fluidité mesure la vitesse avec laquelle l'élève lit, c'est-à-dire combien de mots il/elle est capable de lire par minute. C'est un test qui prédit la compréhension en lecture : plus un élève est capable de lire couramment, plus il est probable que l'élève comprenne ce qu'il/elle lit. Dans l'EGRA, un texte « connecté » est présenté à l'élève - dans ce cas, une histoire de 47 mots – et le passateur lui demande de le lire à haute voix sans arrêt. La tâche est chronométrée pour une minute.

Comme le montre le graphique suivant, plus du tiers (36,00 %) des élèves n'ont pu lire aucun mot dans ce texte, et en plus, le taux moyen de 11 mots par minute est bien en deçà du standard de 31 mots correctement lus par minute fixé par le MEN :

Figure 6 : Fluidité : Mots correctement lus par minute (mclm) et pourcentage de scores zéros



**Compréhension en lecture.** La compréhension est le but de la lecture : nous lisons afin de tirer la signification de ce que nous lisons. La sous-tâche de compréhension mesure l'habileté de l'élève à comprendre ce qu'il/elle lit. Les questions posées aux élèves dépendent du nombre de phrases lues par l'élève : par exemple, si l'élève lit seulement une phrase, le passateur pose seulement une question ; si l'élève lit la moitié du texte, 2 à 3 questions sont posées, si l'élève lit tout le texte, toutes les 5 questions sont posées.

Comme l'indique le graphique suivant, 72 % des élèves ont eu des scores zéros, n'ayant pu répondre correctement à aucune question (dans les cas où ils ne pouvaient lire aucun mot, le passateur n'avait posé aucune question). Au total, 2,99 % des élèves ont pu répondre correctement à 5 questions. Dans les graphiques qui suivent, on constate que les bonnes réponses diminuent quand les élèves avancent dans la lecture du texte. L'explication qu'on peut donner pour ce constat est que la plupart des élèves n'ont pas pu lire tout le texte donc n'ont pas été soumis à toutes les questions (voir Annexe B pour l'histoire et les questions de compréhension) :

Figure 7 : Pourcentage de scores zéro, compréhension

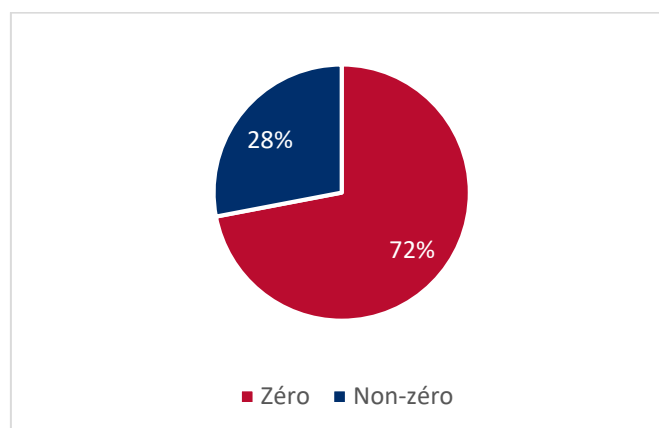
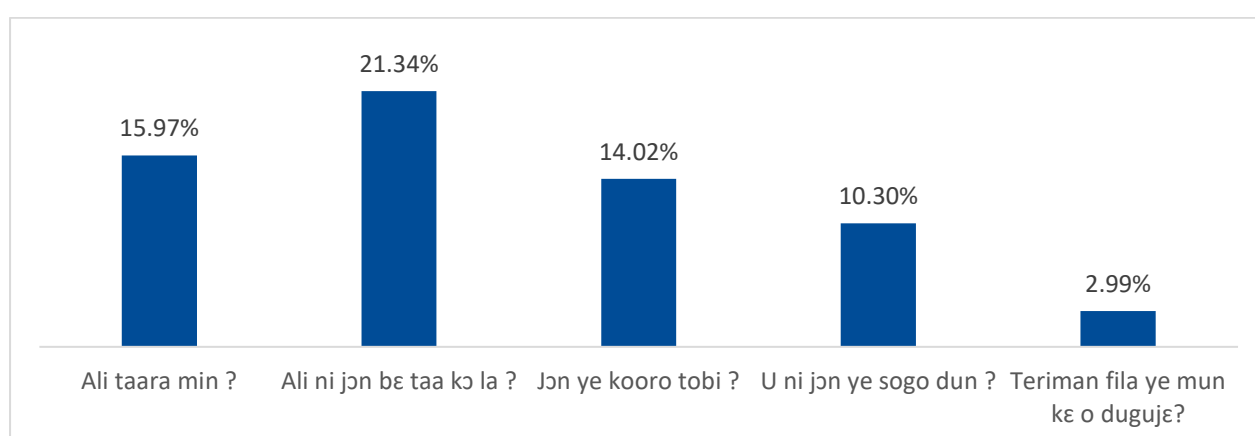


Figure 8 : Pourcentage de questions correctement répondues par question, compréhension



### C. Corrélations et régressions

Cette partie du rapport présente des constats relatifs à la deuxième question de recherche : Quels facteurs de l'environnement familial sont associés à la réussite des élèves de la 2<sup>e</sup> année en lecture dans la région de Ségou ? D'abord, des corrélations sont présentées, suivies par des résultats des analyses de régression linéaire.

#### 1. Corrélations

Plusieurs variables ont été analysées par rapport aux résultats EGRA afin de déterminer si certains facteurs étaient associés à une bonne performance sur l'EGRA. Pour effectuer ces analyses, nous avons considéré le nombre de mots correctement lus par minute (mclm) comme procuration pour le score total d'un élève. Dans ces analyses, nous avons trouvé que l'âge de l'élève a été positivement corrélé avec une bonne performance sur l'EGRA, ne serait-ce que légèrement à 0,14 (entre 0 et 0,3 est considérée une corrélation faible, entre 0,3



et 0,7 modérée et supérieure à 0,7 est forte ; une corrélation parfaite est 1,0). Autrement dit, plus l'élève est âgé, plus sa performance sur l'EGRA est élevée.

Notons qu'avec une corrélation, nous mesurons si une relation positive ou négative existe entre deux variables et dans quelle mesure – faible, modérée, ou forte. Une corrélation nous permet de savoir si deux variables évoluent ensemble – c.a.d., lorsque la variable « x » varie, la variable « y » varie aussi. Par exemple, il peut y avoir une corrélation entre les variables *jouer à la maison et une moyenne élevée en mclm* - mais nous ne savons pas dans quelle mesure : est-ce que jouer à la maison crée les conditions pour un bon score, ou dans quelle mesure un bon score crée-t-il les conditions pour jouer à la maison ? Une corrélation n'est pas une relation de cause à effet.

Les astérisques (\*) reflètent la valeur-p, ou la probabilité que l'hypothèse nulle (qu'il n'existe aucune différence) est vraie : si la valeur-p est petite, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle. Dans les sciences sociales, nous acceptons un niveau de ,05 pour rejeter l'hypothèse nulle. Autrement dit, si nous avons une valeur-p de 0,05% ou 0,01%, nous concluons qu'il existe une différence statistique.

Notre discussion inclut seulement les corrélations à ce niveau de confiance ; elles sont présentées dans le tableau 20. Les variables pour lesquelles nous avons trouvé une corrélation avec la performance des élèves sur EGRA sont présentées en gras<sup>3</sup> - par exemple, Académie, jouer à la maison après l'école, âge, sexe, langue à la maison, et le fait d'avoir une pirogue, pinasse ou charrette à la maison. Autrement dit, si l'élève était de l'AE de San, était une fille, jouait à la maison après l'école, venait d'une maison où le bamanankan était parlé ou avait une pirogue, pinasse ou charrette à la maison, le score mclm de cet élève était plus souvent élevé que chez ses pairs qui ne partagent pas ces mêmes caractéristiques. Aussi, curieusement, certains résultats suggèrent qu'il existe **une relation négative mais toujours légère** entre la performance sur l'EGRA et la présence d'une télévision ou une moto à la maison.

---

<sup>3</sup> Un astérisque signifie 05 % de probabilité que le résultat est dû à la chance (souvent écrit  $p < ,05$ ), 2 astérisques signifient 01 % de probabilité ( $p < ,01$ ) et 3 astérisques signifient 0,1 % de probabilité ( $p < ,001$ ) que le résultat est dû à la chance.

Nous avons aussi regroupé plusieurs variables sous un thème donné (ex, devoirs à la maison) pour créer des indices, ou combinaison de facteurs. Seulement un indice a eu un niveau de confiance acceptable ( $p < 0,01$ ) ; sa corrélation avec la performance sur EGRA était faible (0,18). Autrement dit, si l'élève faisait des devoirs à la maison, cet élève était plus susceptible d'avoir un meilleur score sur l'EGRA, ne serait-ce que légèrement :

**Tableau 15 : Corrélation entre plusieurs variables et la fluidité (mclm)**

Variable	Corrélation
<b>Famille parle bamanankan à la maison *</b>	<b>0,11</b>
<b>Jouer à la maison après l'école ** (1 = oui)</b>	<b>0,18</b>
<b>Académie (1 = San) **</b>	<b>0,15</b>
<b>Âge **</b>	<b>0,14</b>
<b>Sexe (1 = Fille) *</b>	<b>0,12</b>
Eléments à la maison :	
Radio	-0,04
Téléphone fixe/portable	0,02
Electricité	0
<b>Télévision *</b>	<b>-0,13</b>
Frigo	-0,05
Toilette à l'intérieur de la maison	-0,1
Bicyclette	0,04
<b>Moto ***</b>	<b>-0,21</b>
<b>Pirogue, pinasse, charrette *</b>	<b>0,12</b>
Voiture, camion, 4X4, tracteur	-0,06
Personnes dans ta famille qui savent lire, autre que l'élève	-0,09
<b>Index - Devoirs à la maison ** (faire des devoirs seul(e))</b>	<b>0,18</b>
Index - Interaction avec les parents (chanter aux enfants, leur demander des questions)	0,08
Index - Capital culturelle (savoir lire, avoir des livres, etc.)	0,02

## 2. Analyse de régression

En fin, une analyse de régression linéaire a été effectuée pour déterminer si des relations existaient entre une ou plusieurs variables indépendantes (ex, facteurs à la maison) et notre variable dépendante (score sur EGRA). Par contraste avec la corrélation, la régression nous permet de savoir si certaines variables (ex, devoirs) sont liées à certains résultats (scores EGRA) et dans quelle mesure. Cela nous permet de faire des prédictions dans quelques contextes.

Pour notre discussion, nous acceptons seulement les résultats avec une valeur-p inférieure à 0,05. Comme le tableau suivant le montre, l'appartenance aux groupes San, âgé, filles, ou famille avec pirogue, pinasse ou charrette ont prédit des scores supérieurs sur l'EGRA entre 1,53 (âge) et 5,88 (pirogue, pinasse, charrette) mclm par rapport aux élèves qui n'appartenaient pas à ces groupes. Curieusement, avoir une toilette à l'intérieur de la maison et avoir une moto ont prédit des scores de 7,6 à 11,13 plus bas que leurs pairs (voir *Annexe C.1* pour tous les résultats de la régression) :

**Tableau 16 : Sommaire des régressions<sup>4</sup>**

Variable	Si...	mclm par rapport à ces paires
Académie	L'élève était de San	+7
Age	L'élève était plus âgé	+1,53
Sexe	L'élève était une fille	+3,34
Infrastructures/transport	Il y avait des toilettes à l'intérieur de sa maison	-7,6
	Il y avait une moto à la maison	-11,13
	La famille disposait d'une pirogue, pinasse ou charrette	+5,88

## V. Discussion

Cette partie résume l'EGRA 2018 et ses constats, puis entame une interprétation de leur signification.

### A. Sommaire

En avril 2018, le personnel du MEN, des AE et des CAP des Académies de San et Ségou ont administré une EGRA et AEGE dans un échantillon de 72 écoles de la région de Ségou. Cette collecte a concerné 715 élèves de la 2<sup>e</sup> année dans les écoles curriculum et 144 parents d'élèves de 2<sup>e</sup> année des écoles sélectionnées. Elle a porté sur les sous-tâches sons des lettres, mots inventés, fluidité, et compréhension en lecture ainsi que des entretiens avec des élèves et parents d'élèves (partie AEGE). Les résultats de cette enquête ont permis de constater que, malgré des réussites notables en lecture de graphème, plus de la moitié des élèves interrogés ne lisent pas conformément au standard national qui est de 31 mots par minute. De même, les élèves ont eu une moyenne très faible en compréhension.

---

<sup>4</sup> Voir Annexe D pour tous les résultats de la régression.

## B. Interprétation des résultats

**Difficultés en lecture : Question de recherche #1.** En général, cette EGRA a trouvé des signes d'amélioration de l'apprentissage de la lecture en 2<sup>e</sup> année au Mali, surtout au niveau de la connaissance des sons des lettres (graphèmes) ; néanmoins, les niveaux en général s'avèrent toujours bas, avec 50 % des scores zéros pour le décodage (mots inventés), un taux de fluidité (11 mclm) loin du standard pour la 2<sup>e</sup> année au Mali (31 mclm), et un faible pourcentage d'élèves qui comprennent ce qu'ils lisent.

Parmi les quatre sous-tâches incluses dans cette EGRA, c'est dans les autres trois (mots inventés, fluidité et compréhension) où les élèves ont affiché les plus grandes difficultés. Même s'ils reconnaissent quelques sons des lettres, leur capacité de décoder des mots inconnus (dans l'EGRA, des mots inventés) s'avère très faible, avec un taux de scores zéros de 50 %. Notons que les sous-tâches EGRA sont organisées par ordre de développement des compétences, l'une prédisant la prochaine. Donc une forte maîtrise des sons des lettres prédit une maîtrise du décodage, décodage prédit la fluidité, et la fluidité la compréhension.

Parmi les quatre sous-tâches de cette EGRA, c'est au stade de décodage que les élèves sont confrontés aux difficultés qui continuent dans les tâches de fluidité et de compréhension. Si cela est le cas, il est fort possible que leur faible maîtrise des sons des lettres, mais surtout le décodage, empêche leur évolution vers la fluidité et la compréhension.

Pourquoi ces difficultés en sons des lettres et surtout en décodage ? Puisque cette EGRA n'a pas examiné cette question, nous ne sommes pas à mesure de répondre à cette question de manière empirique. Mais lors des suivis régaliens et des suivis conjoints, il nous a été donné de constater que les rapports son-graphème et graphème-son ne sont pas bien travaillés et il existe un usage peu fréquent de l'écriture inventée. La non-prise en compte de ces aspects dans les pratiques pédagogiques pourrait avoir des influences sur les capacités de décodage des élèves. Ceci est aussi le cas avec la fluidité : nous avons constaté que très peu de séances de lecture sont organisées en classe et que les enseignants eux-mêmes ne lisent pas avec fluidité pendant les leçons de lecture. Quand on sait que c'est l'enseignant qui doit inspirer et servir de modèle aux élèves, il va de soi que l'élève suive cet exemple. Sur la compréhension, le faible taux de questions répondues reflète le faible taux de fluidité, certes, mais il convient

de demander si les enseignants passent suffisamment de temps sur cette compétence, à savoir :

- Posent-ils des questions de compréhension aux élèves lorsque les élèves lisent une histoire ?
- Modèlent-ils un lecteur en lisant une histoire et en posant des questions à haute voix au fur et à mesure – ce que tout lecteur fait normalement – et permettent-ils les élèves de répondre ?
- Posent-ils des questions variées de compréhension – c.a.d., contextuelles et inférentielles ?
- Font-ils des activités de pré-lecture et de post-lecture avec les élèves afin de les préparer et d’approfondir leur compréhension d’un texte ? Etc.

**Contexte de lecture à la maison : Question de recherche #2.** Cette EGRA a trouvé de l’évidence que l’environnement langagier (majoritairement bamanankan) reflète la langue d’enseignement/apprentissage dans les écoles curriculum ; de même, les corrélations ont trouvé que pour les élèves où le bamanankan est parlé à la maison, la performance sur l’EGRA est légèrement mieux que pour leurs pairs. Les analyses descriptives ont trouvé un environnement à la maison généralement favorable à l’apprentissage de la lecture, surtout lorsque les élèves peuvent jouer à la maison, avoir l’aide de leurs pairs pour leurs devoirs, etc.

Mais bien que les questions AEGE révèlent certains éléments contextuels de la lecture, lorsque ces éléments sont mis en corrélation ou régression avec les résultats EGRA, ils rendent des résultats trop faibles pour tirer des conclusions fiables. Les corrélations entre l’EGRA et le bamanankan à la maison, jouer à la maison, académie, âge, sexe, pirogue/pinasse/charrette, devoirs à la maison existaient, mais étaient trop faibles pour tirer des conclusions définitives. De même avec les corrélations négatives (ex, l’existence d’une moto, télévision) et les régressions (sexe) étaient légèrement associées. Cette analyse a trouvé peu de facteurs contribuant de manière claire à la lecture. Les caractéristiques des élèves avec les scores EGRA plus élevés (relèvent de l’AE de San, des filles, âge, etc.) suggèrent certaines tendances qui doivent être confirmées dans des évaluations ultérieures. Les régressions ont reflété certaines corrélations (académie, âge, sexe, infrastructures) et donc

prédisent certains résultats EGRA (positivement ou négativement) mais ici aussi, il serait prudent de confirmer avec d'autres études si ce sont seulement des observations éphémères ou plutôt des tendances sur lesquelles nous pouvons baser des conclusions fiables.

**Genre.** Bien que les filles aient eu des meilleurs scores sur l'EGRA que les garçons, selon les témoignages des parents, il semble que les deux sexes ont à peu près les mêmes conditions de travail à la maison. Par exemple, les garçons jouent 23 % du temps, les filles 24 %. Les garçons font leurs devoirs 28 % du temps, les filles 23 %. Néanmoins, la moitié des parents ont rapporté se sentir qu'il n'y a pas un âge limite pour envoyer les filles à l'école et presque le quart arrêteraient la scolarisation de leurs filles tôt. Il paraît donc que bien qu'il existe des signes de traitement équitable des filles et des garçons à la maison, un regard plus près aux attitudes des parents et leurs associations avec la vie scolaire de leurs filles et garçons seraient convenables.

## VI. Recommandations

- 1- **Identifier et prendre en charge les élèves en grande difficulté** – surtout les élèves avec les scores zéro.
- 2- **Renforcer les compétences des enseignants en didactique de la lecture** en mettant l'accent sur les éléments suivants :
  - a. Connaissance lettres/sons : Accroître la fluidité de la lecture des lettres chez les élèves
  - b. Décodage : Explorer des approches pour dépister les problèmes des élèves et des stratégies pour les appuyer
  - c. Fluidité et compréhension : Engager les élèves dans la lecture associée à la réflexion – ex, en posant des questions au fur et à mesure, en posant plusieurs types de questions et en préparant les élèves pour la lecture et approfondissant leur compréhension avec des tâches d'extension
- 3- **Confirmer les corrélations identifiées dans cette étude**, surtout concernant la relation entre les résultats EGRA et les éléments suivants :
  - a. L'appartenance des élèves au groupe AE de San
  - b. L'appartenance des élèves au groupe filles
  - c. L'appartenance des élèves au groupe plus âgé

- d. L'existence à la maison d'une télévision, toilette, moto, pirogue/pinasse/charrette
  - e. Les pratiques à la maison : parler bamanankan, jouer après l'école, devoirs
- 4- **Investiguer les attitudes des parents** pour savoir s'il existe des associations avec la vie scolaire de leurs filles et leurs garçons ainsi que de leurs performances scolaires
- 5- **Explorer la faisabilité de la hausse de la taille de l'échantillon** afin de permettre d'établir une corrélation plus puissante entre les outils EGRA et l'outil AEGE.

DECEMBRE 2018

RAPPORT : ÉTUDE SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES FONDAMENTALES EN LECTURE (EGRA)  
MENÉE PAR LES AE ET LES CAP DE SAN ET DE SÉGOU EN AVRIL 2018

PAGE 29

## VII. Annexes

### A. Participants dans la Phase 1 du PRCE

<b>Participants pour la formation sur l'introduction à EGRA</b>					
<b>Niveau Central</b>					
<b>N°</b>	<b>Structures</b>	<b>Noms</b>	<b>Prenoms</b>	<b>Fonction</b>	<b>Genre</b>
1	DNP	KONE	Mamadou B.	Chef par interim de la division, Recherche, Formation, Evaluation	Homme
2		DOUMBI A	Sekouba	Evaluateur	Homme
3		BAGAYO KO	Dada	Evaluateur	Homme
4	CPS	TRAORE	Koniba	Unité Statistique	Homme
5		BERTHE	Kalilou	Unité Informatique	Homme
6	DNEF	COULIBA LY	Soukarou	Formateur	Homme
7		SANOGO	Issa	Evaluateur	Homme
<b>AE Ségou</b>					
	<b>Structures</b>	<b>Noms</b>	<b>Prenoms</b>	<b>Fonction</b>	<b>Genre</b>
1	CAP Segou	DIALLO	Abdoulaye	Conseiller à l'orientation	Homme
2		MAIGA	Mahalmou dou	Conseiller pédagogique	Homme
3	CAP Markala	KEITA	Mamadou Lamine	Conseiller Pédagogique	Homme
4		TRAORE	Oumar	Conseiller Pédagogique	Homme
5	CAP Macina	TRAORE	Moulaye	Conseller à l'orientation	Homme
6		BOUARE	Barema	Conseller Pédagogique	Homme
7	CAP Sarro	DIARRA	Bakoroba	Conseller Pédagogique	Homme
8		THERA	Anatole	Conseller Pédagogique	Homme
9	CAP Baraouili	KINE	Youssof	Conseiller pédagogique	Homme
10		CAMARA	Sadio	Conseiller pédagogique	Homme
11	CAP Niono	DEMBEL E	Chiaka	Conseiller pédagogique	Homme
12		KONE	Fadji	Conseiller pédagogique	Homme
13	CAP Farako	DOUMBI A	Bréhima	Conseiller à l'orientation	Homme
14		TRAORE	Souleyman e	Conseiller pédagogique	Homme
15	AE Segou	DIALLO	Ali	Chef Section Formation	Homme
16		DIA	Abdoul	Chargé des Statistiques Scolaires	Homme



AE San					
	Structures	Noms	Prenoms	Fonction	Genre
1	CAP San	TRAORE	Yacouba	Conseiller pédagogique	Homme
2		THERA	Ibrehima	Conseiller à l'orientation	Homme
3	CAP Kimparana	MAIGA	Mahamane Seydou	Conseiller à l'orientation	Homme
4		DIAKITE	Moussa	Conseiller pédagogique	Homme
5	CAP Yangasso	BATHILY	Madikandé	Conseiller à l'orientation	Homme
6		TRAORE	Soumana	Conseiller pédagogique	Homme
7	CAP Bla	TRAORE	Kadiatou	Chargé de la scolarisation des filles	Femme
8		DAO	Daniel	Conseiller pédagogique	Homme
9	CAP Tominian	ARAMA	Bintou	Chargé de la scolarisation des filles	Femme
10		DEMBEL E	Modibo	Conseiller pédagogique	Homme
11	AE San	DEMBEL E	Mamadou	Chargé de la planification	Homme
12		BATHILY	Daouda	Chef de Division Curricula, Recherche et Formation CDCRF	Homme
EDC/PARTENAIRES SIRA					
	Structures	Noms	Prenoms	Fonction	Genre
1	EDC	OUTENI	Moussa	Directeur S&E SIRA	Homme
2		KEITA	Timothé	Planificateur SIRA	Homme
3		TOURE	Kassim	Directeur Adjoint SIRA	Homme
4		COULIBALY	Koni	Agent S&E SIRA	Homme
5		TRAORE	Soumaila	Agent S&E SIRA	Homme
6	CRC SOGEMA	BAH	Thierno Hamidou	Conseiller en Mesure et Evaluation des Apprentissages (MEA)	Homme

## Participants pour la formation sur l'échantillonnage et la technique de capture de données électroniques avec l'application "Tangerine"

Niveau Central					
N°	Structures	Noms	Prenoms	Fonction	Genre
1	DNP	KONE	Mamadou B.	Chef par interim de la division, Recherche, Formation, Evaluation	Homme
2		DOUMBIA	Sekouba	Evaluateur	Homme
3		BAGAYOKO	Dada	Evaluateur	Homme
4	CPS	TRAORE	Koniba	Unité Statistique	Homme
5		BERTHE	Kalilou	Unité Informatique	Homme
6	DNEF	COULIBALY	Sounkarou	Formateur	Homme
7		SANOGO	Issa	Evaluateur	Homme
AE Ségou					
	Structures	Noms	Prenoms	Fonction	Genre
1	CAP Segou	DIALLO	Abdoulaye	Conseiller à l'orientation	Homme
2		MAIGA	Mahalmoudou	Conseiller pédagogique	Homme
3	CAP Markala	KEITA	Mamadou Lamine	Conseiller Pédagogique	Homme
4		TRAORE	Oumar	Conseiller Pédagogique	Homme
5	CAP Macina	TRAORE	Moulaye	Conseller à l'orientation	Homme
6		BOUARE	Barema	Conseller Pédagogique	Homme
7	CAP Sarro	DIARRA	Bakoroba	Conseller Pédagogique	Homme
8		THERA	Anatole	Conseller Pédagogique	Homme
9	CAP Baraouili	KINE	Youssef	Conseiller pédagogique	Homme
10		CAMARA	Sadio	Conseiller pédagogique	Homme
11	CAP Niono	DEMBELE	Chiaka	Conseiller pédagogique	Homme
12		KONE	Fadji	Conseiller pédagogique	Homme
13	CAP Farako	DOUMBIA	Bréhima	Conseiller à l'orientation	Homme
14		TRAORE	Souleymane	Conseiller pédagogique	Homme
15	AE Segou	DIALLO	Ali	Chef Section Formation	Homme
16		DIA	Abdoul	Chargé des Statistiques Scolaires	Homme

<b>AE San</b>					
	<b>Structures</b>	<b>Noms</b>	<b>Prenoms</b>	<b>Fonction</b>	<b>Genre</b>
1	<b>CAP San</b>	TRAORE	Yacouba	Conseiller pédagogique	Homme
2		Thera	Ibrehima	Conseiller à l'orientation	Homme
3	<b>CAP Kimparana</b>	MAIGA	Mahamane Seydou	Conseiller à l'orientation	Homme
4		DIAKITE	Moussa	Conseiller pédagogique	Homme
5	<b>CAP Yangasso</b>	BATHILY	Madikandé	Conseiller à l'orientation	Homme
6		TRAORE	Soumana	Conseiller pédagogique	Homme
7	<b>CAP Bla</b>	TRAORE	Kadiatou	Chargé de la scolarisation des filles	Femme
8		DAO	Daniel	Conseiller pédagogique	Homme
9	<b>CAP Tominian</b>	ARAMA	Bintou	Chargé de la scolarisation des filles	Femme
10		DEMBELE	Modibo	Conseiller pédagogique	Homme
11		DEMBELE	Mamadou	Chargé de la planification	Homme
12	<b>AE San</b>	BATHILY	Daouda	Chef de Division Curricula, Recherche et Formation CDCRF	Homme
<b>EDC/PARTENAIRES SIRA</b>					
	<b>Structures</b>	<b>Noms</b>	<b>Prenoms</b>	<b>Fonction</b>	<b>Genre</b>
1	<b>EDC</b>	OUNTENI	Moussa	Directeur S&E SIRA	Homme
4		COULIBALY	Koni	Agent S&E SIRA	Homme
5		TRAORE	Soumaila	Agent S&E SIRA	Homme
6	<b>CRC SOGEMA</b>	BAH	Thierno Hamidou	Conseiller en Mesure et Evaluation des Apprentissages (MEA)	Homme

## Participants à l'atelier d'analyse des résultats du testing EGRA

			Groupes thématiques	Structures
N°	NOMS	PRENOMS		
1	BERTHE	Kalilou	<b>Groupe analyse</b>	MEN/CPS
2	DIA	Abdoul		AE/Ségou
3	DIALLO	Abdoulaye		AE/Ségou/CAP Ségou
4	KONE	Mamadou B.		MEN/DNP
5	THERA	Anatole		AE/Ségou/CAP Sarro
6	TRAORE	Koniba		MEN/CPS
7	TRAORE	Soumaila		EDC/SIRA/AE San
8	COULIBALY	Koni		EDC/SIRA/AE Ségou
9	TRAORE	Yacouba		AE/San/CAP San
10	DOUMBIA	Sekouba		MEN/DNP
11	DEMBELE	Mamadou		AE/San
12	THERA	Ibrehima		AE/San/CAP San
13	ARAMA	Bintou	<b>Groupe formation</b>	AE/San/CAP Tominian
14	BATHILY	Daouda		AE/San
15	CAMARA	Sadio		AE/Ségou/CAP Baraouili
16	DEMBELE	Chiaka		AE/Ségou/CAP Niono
17	DIALLO	Ali		AE/Ségou
18	TRAORE	Soumana		AE/San/CAP Yangasso
19	TRAORE	Moulaye		AE/Ségou/CAP Macina
20	MAIGA	Mahamane Seydou		AE/Ségou/CAP Kimparana
21	SANOOGO	Issa		MEN/DNEF
22	TRAORE	Kadiatou		AE/San/CAP Bla
23	BAGAYOKO	Dada		MEN/DNP
24	KEITA	Mamadou Lamine		AE/Ségou/CAP Marakala
25	DOUMBIA	Bréhima		AE/Ségou/CAP Farako

## Participants aux webinaire 1 : CONSULTATION SUR L'UTILISATION DES RÉSULTATS EGRA

Participants au webinaire 1		Structures	Fonction
BERTHE	Kalilou	MEN/CPS	Unité Informatique
DIA	Abdoul	AE/San	Chargé des Statistiques Scolaires
DIALLO	Abdoulaye	AE/Segou	Conseiller à l'orientation
TRAORE	Koniba	MEN/CPS	Unité Statistique
COULIBALY	Koni	EDC/SIRA	Agent S&E SIRA
DEMBELE	Mamadou	AE/San	Chargé de la planification
THERA	Ibrehima	AE/San	Conseiller à l'orientation
BATHILY	Daouda	AE/San	Chef de Division Curricula, Recherche et Formation CDCRF
DIALLO	Ali	AE/Segou	Chef Section Formation

## Participants au webinaire 2 : Suivi et l'apurement des données EGRA

Participants au webinaire 2		Structures	Fonction
BERTHE	Kalilou	MEN/CPS	Unité Informatique
DIALLO	Abdoulaye	AE/Segou	Conseiller à l'orientation
KONE	Mamadou B.	MEN/DNP	Chef par interim de la division, Recherche, Formation, Evaluation
TRAORE	Koniba	MEN/CPS	Unité Statistique
TRAORE	Soumaila	EDC/SIRA	Agent S&E SIRA
COULIBALY	Koni	EDC/SIRA	Agent S&E SIRA
DEMBELE	Mamadou	AE/San	Chargé de la planification

DIALLO	Ali	AE/Segou	Chef Section Formation
--------	-----	----------	------------------------

### Participants au webinaire 3 : Préparation d'un manuel des codes et d'un plan d'analyse pour les données EGRA

Participants au webinaire 3		Structures	Fonction
BERTHE	Kalilou	MEN/CPS	Unité Informatique
DIALLO	Abdoulaye	AE/Segou	Conseiller à l'orientation
TRAORE	Koniba	MEN/CPS	Unité Statistique
COULIBALY	Koni	EDC/SIRA	Agent S&E SIRA
DEMBELE	Mamadou	AE/San	Chargé de la planification
BATHILY	Daouda	AE/San	Chef de Division Curricula, Recherche et Formation CDCRF
DIALLO	Ali	AE/Segou	Chef Section Formation

### PARTICIPANTS AU WEBINAIRE 4 : Profondisation des concepts statistiques

Participants au webinaire 4		Structures	Fonction
DIA	Abdoul	AE/Ségou	Chargé des Statistiques Scolaires
TRAORE	Soumaila	EDC/SIRA	Agent S&E SIRA à l'AE de San
COULIBALY	Koni	EDC/SIRA	Agent S&E SIRA à l'AE de Ségou
TRAORE	Yacouba	AE/San	Conseiller pédagogique CAP de San
DEMBELE	Mamadou	AE/San	Chargé de la planification
MAIGA	Mahamane Seydou	AE/San	Conseiller à l'orientation CAP de Kimparana
BATHYLI	Daouda	AE/San	CDCRF San
SIDIBE	Tidiani	STS/SIRA	Conseiller Principal de STS

### PATICIPANTS AU WEBINAIRE 5 : CONSULTATION SUR LE RAPPORT EGRA ET L'UTILISATION DES

Participants au webinaire 5		Structures	Fonction
DEMBELE	Mamadou	AE/San	Chargé de la planification
MAIGA	Mahamane Seydou	AE/San	Conseiller à l'orientation CAP de Kimparana
BATHYLI	Daouda	AE/San	CDCRF San
THERA	Ibrahim	AE/San	Conseiller à l'orientation CAP de San
DIALLO	Ali	AE/Ségou	Chef Section Formation
SIDIBE	Tidiani	STS/SIRA	Conseiller Principal de STS

B. L'outil EGRA



République  
du MALI



Selective  
Integrated  
Reading  
Activity

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

**FICHE DES RÉPONSES DE L'ÉLÈVE- LANGUE BAMANANKAN**

Instructions générales :

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

**ATTENTION !**

- Lisez toutes les instructions en langue nationale et ne dire aux élèves que ce qui est surligné en gris.
- Éteignez votre téléphone portable avant de commencer le test.
- Écartez les autres élèves de celui qui passe le test.
- Évitez que les élèves se racontent les uns aux autres de quoi il s'agit !
- Cochez sur le numéro de la réponse du parent et si vous avez coché par erreur cercelez la réponse.

**I ni sɔgɔma! Ne tɔgɔ ye ..... I ka karamɔgɔ teri dɔ ye ne ye. Ne denw fana bɛ yen. I n'ɔ bɛɛ ye kelen ye. Kalanjɛ, farikolonɛnɛnjɛ ni miziki ka di u ye. E dun, e tɔgɔ ? Mun de ka di e ye ?**

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

**N'i ma taa lakoli la don min, i b'i diyanyeko jumen kɛ ?**

**N bɛna n na kun fɔ i ye. Kalanminisiriso y'a jini denmisenniɛw ka kalanjɛ kɛ cogo ka jatemiɛ.**

**I tara k'i sen don jatemiɛ in na, wa nafaba de b'o la. Nka, n'a man di i ye, i tɛ diyagoya. An**

**bɛ na baara kɛ lamɛni ni kalanjɛ kan. N bɛ jatemiɛ kɛ ni waatilan (montɔɔ) ye, jɔgɔdan tɛ.**

**O kɔ, nbɛna jiniɛkɛli dɔw k'i la aw ka so kan. Baara in gundo b'an fila ni jɔgɔn cɛ, foyi tɛ fɔ**

**mɔgɔ wɛrɛ ye. Diyagoya tɛ i ka jiniɛkɛli bɛɛ jaabi. I sonna, An ka baara damiɛ wa?**

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

Consentement verbal obtenu: *OUI*

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

A. Date du test :		H. Nom de l'école:	
B. Heure du début du test		I. Code de l'école	
C. Nom du passateur :		J. E be kalanso jolinan na ? :	2ème année Autre (Précisez)
D. Nom du region:		K. E si ye san joli ye ? (Mettez 777 si l'élève ne sait	
E. Nom du AE :		L. Ce wa muso ?	1 = muso/fille 0 = wa/ garçon
F. Nom du CAP :			
G. Nom du commune			

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

Une réponse est « correcte » si l'élève a donné le son (a', i', mmm) des lettres. Pour les graphèmes de plus d'une lettre, leur prononciation est celle qu'ils ont dans les mots (par exemple, 'an ' se lit comme dans le mot 'kan', 'on' comme dans le mot 'kon', 'aa' comme dans le mot ' baara', 's' comme dans ' sŷ' ; 'â' comme dans 'âj'...). Les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- **Incorrect ou non-réponse:** Barrer ( / ) le graphème si l' élève a donné une réponse incorrecte, ou n' a pas donné de réponse.
- **Autocorrection :** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto -correction), entourer l' item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.
- **Ne dites rien sauf si** l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un graphème pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez- lui, « Continue », en lui montrant le prochain graphème. Marquer le graphème sur lequel l'élève s est bloqué comme incorrect.
- Montrez à l'élève la feuille dans le Cahier de Stimuli (F/2). Dites-lui:

**Signidenw ni signidenkuluw file ka jɛ in fa. Signiden ninnu kalan i k'u tɔɔ fɔ n ye. Misali la, nin**

**signiden in : " a". Ale be kalan /a/ i n'a fɔ " ba" daɲɛ kɔɔ** [ Indiquer le " a" dans la ligne des exemples] .

**Nin dun, ale be kalan cogodi?** [ Indiquer le " n " dans le rang des exemples]:

Si l'élève répond correctement, dites: **a ka jɛ kɔsɛɛ, signiden in be kalan /n/ i n'a fɔ " ni " daɲɛ kɔɔ.**

Si l'élève ne répond pas correctement, dites: **signiden in be kalan /n/ i n' a fɔ " ni " daɲɛ kɔɔ.**

**An ka misali wɛrɛw lajɛ tun.** [Indiquer le " np " dans le rang des exemples] **Nin dun, ale be kalan cogodi ? :**

Si l'élève répond correctement, dites: **a ka jɛ kɔsɛɛ, signidenkulu in be kalan /np / i n' a fɔ « npalan» daɲɛ**

**kɔɔ**

Si l'élève ne répond pas correctement, dites: **signidenkulu in be kalan /np / i n' a fɔ « npalan» daɲɛ kɔɔ**



I sɔnna wa? An bɛ se ka taa a fɛ ? Ni ne ko “a damine”, n'i bɛ na signiden fɛn o fɛn kalan, i b'i bolo da o kan. I b'u kalanni damine numanfɛ ka taa i kininfɛ. Ni i ma se ka signiden min kalan. i b'a lajɛ ka min dalen don o kan k'o kalan I y'a faamu kosɛbɛ wa? I bolo da sigiden fɔɔ kan. I labennen don wa?

**I b'a lajɛ k'u kalan ka jɛ teliya la. A damine !**

Établir le chronomètre pour une minute (60 secondes). Au moment où l'élève prononce la première lettre, faites démarrer le chronomètre. Au bout d'**une minute**, mettre un crochet ( ) juste après le dernier graphème que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Par contre, si l'élève n'a pas terminé l'exercice en une minute, notez "0" secondes.

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

S										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
L	S	ɔ	u	b	ɛ	g	a	L	i	(10)
m	t	L	r	u	k	A	d	i	M	(20)
I	B	n	k	u	ɛ	i	ɔ	s	a	(30)
ɔ	A	d	an	g	i	d	r	an	O	(40)
R	W	n	m	u	i	L	g	ɛ	A	(50)
an	K	t	o	n	a	k	a	s	ɔ	(60)
S	W	ɛ	o	L	b	e	f	in	A	(70)
Y	J	a	ɛn	ɲ	c	on	nt	ng	P	(80)
Nb	H	np	ɲ	z	nf	ɲj	ns	nc	nk	(90)
Aa	Oo	ii	ee	uu	ɔɔ	ɛɛ	un	ɔn	en	(100)

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :


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



## Section 2. Lecture de mots inventés

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

- **Incorrect ou non-réponse:** Barrer ( / ) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- **Autocorrection :** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto - correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.
- **Ne dites rien sauf si** l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui « Continue », en lui montrant le prochain mot. Comptez le mot sur lequel l'élève s'est arrêté comme incorrect, même si l'élève le répète correctement après vous.



Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes). Présentez à l'élève la feuille dans le Cahier de Stimuli. Dites-

lui:

**Danɛ dɔ w fiɛ, lala i ma deli ka minnu ye. Nka ne tun b'a fe i k'a lajɛ k'u kalan. M isali la, danɛ fɔ lo in be kalan « yii »** [Indiquer le mot « yii » avec le doigt] . **I be se ka danɛ fɔlo in kalan wa?**

[Si l'élève lit correctement, dites:] **A ka ni kosebe, ni danɛ in be kalan /yii/.**

[Si l'élève ne lit pas correctement, ou après 3 secondes de non-réponse, dites:] **ni danɛ in be kalan /yii/.**

**An ka ni lajɛ. E be se ka ni danɛ kalan wa?** [montrez le mot « ke » avec le doigt]

[Si l'élève lit correctement, dites:] **A ka ni kosebe, ni danɛ in be kalan /ke/.**

[Si l'élève ne lit pas correctement, ou après 3 secondes de non-réponse, dites:] **ni danɛ in be kalan /ke/.**

**An ka ni lajɛ. E be se ka ni danɛ kalan wa?** [montrez le mot « pu » avec le doigt]

[Si l'élève lit correctement, dites:] **A ka ni kosebe, ni danɛ in be kalan /pu/.**

[Si l'élève ne lit pas correctement, ou après 3 secondes de non-réponse, dites:] **ni danɛ in be kalan /pu/.**

**I be i bolo da danɛ kan ni be a kalan. I b'a lajɛ k'u kalan ka jɛ teliya la. Ni i ma se ka danɛ min kalan, i b'a lajɛ ka min dalen don o kan k'o kalan. I be i bolo da danɛ fɔlo kan. I labennen don wa? A damine!**



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

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

1	2	3	4	5	
lo	fi	zi	nto	tee	5
nɔɔ	ɲaa	ki	mo	kee	10
kunpɛ	Fuci	laaw	lezo	gibo	15
zaa	todɛ	jowe	kiwɔ	yenu	20
pɔfo	Gamo	basɔ	yow	tahe	25

guu	nasi	yiila	dēca	zuso	30
pa	nite	nanluw	lina	yonpe	35
wen	Mido	poora	wi	mire	40
nsɔ	wεε	nbeliw	tansaw	njew	45
joo	Loo	luro	pinw	coti	50

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

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


I ni ce, an bε se ka tεmε ni d wεr ye

Codes : Crochet

--

### Section 3a. Lecture du texte (petite histoire)

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

- **Incorrect ou non-réponse**: Barrer ( / ) le mot .
- **Autocorrection** : Entourer l'item que vous avez déjà barré.
- **Ne dis rien sauf si** l'élève reste bloqué sur un mot pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui gentiment de continuer. Marquer le mot comme erroné. Au bout d'**une minute** faites suivre le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire) par un crochet ( / ), et demandez-lui gentiment de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes qui restent sur le chronomètre. Si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

**Règle d'auto-stop** : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les **8 premiers mots (la première ligne du stimuli)**, arrêter l'épreuve et cocher la case « auto- stop ». Passer à la Section 4.



Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes). Lorsque vous dites " Commencez ", faites démarrer le chronomètre.

Sisan, n b' a fe i ka maana in kalan. I b' i kan bo kosebe A laj e i k' a kalan ka ne teliya la; o ko ne be jininkali do w ke i la. Ni ne ko i k' a damine, i b' a damine yan (Mettez la feuille devant l'élève. Montrez du doigt le		Sisan, i bena jininkali damado jaabi maana in kan.			
		RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			
		Correcte	Incorrecte	Pas de réponse	Code
<b>QUESTIONS</b>					
Ali taara u ka dugu la.	6				
Don o don Ali n'a terike Zan be taa u ko ko la.	19				
U ye koro faga don do. Ali ba ye koro tobi.	30				
U n'u teritow ye sogo dun.	36				
O duguje, teriman fila taara sogo were faga.	44				

• Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre :

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

I ni ce, an be se ka teme ni do were ye

Codes : Crochet

**Traduction de l'histoire et questions de compréhension**

- 1- Ali est parti dans leur village.
- 2- Un jour, Ali et son ami Zan vont se baigner au marigot.
- 3- Un jour, ils ont tué un varan.
- 4- La mère de Ali a préparé le varan.
- 5- Ils ont mangé avec les autres amis la viande.
- 6- Le lendemain, les deux amis sont partis tuer un autre gibier.

Ali est parti où ? dans leur village

Ali est parti avec qui au marigot ? avec son ami Zan

Qui a préparé le varan ? la mère de Ali

Avec qui ils ont mangé la viande ? les autres amis

Les deux autres amis ont fait quoi ? ils sont partis tuer un autre gibier

#### Section 4. Entretien sur l'environnement de l'élève

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

[Cochez sur le numéro de la réponse du parent et si vous avez coché par erreur cercelez la réponse]

**An tilala ka ban. An tɔ ye nininkali damadɔw ye e kan, aw ka du kan, i ka kalan  
kan, ani aw ka so kan.**

1

	Bamanankan.....	1
	Fulfuldé.....	2
	Soninkè.....	3
<b>I be kan j umen (w) f ɔ so? [Jaabi</b>		
<b>caman be se ka di]</b>	Bomu.....	4
	Français.....	5
Tu parles quelle(s) langue(s) à la	Arabe.....	6
maison?		
[Sélectionnez toutes les options	Sinara.....	7
pertinentes]	Mamara.....	8
	Autre.....	99
	Ne sait pas/Pas de réponse.....	9

	Non.....	0
<b>Kalanje gafe da b' i bolo kalanso la wa?</b>	Oui.....	1
	Ne sait pas/Pas de réponse .....	9
As-tu un manuel de lecture à l'école?	➔ <i>Si Non ou Ne sait pas/Pas de réponse saute à la question 3</i>	
2a	Non.....	0
<b>I be se ka taa n'a ye so wa ?</b>	Oui.....	1
Si oui: Peux- l'emporter à la maison?	Ne sait pas/Pas de réponse .....	9
3	Non.....	0
<b>Gafe werew, kunnafonisebenw walima fen kalanta were b' i bolo k' a bo kalanso taw la wa ?</b>	Oui.....	1
	Ne sait pas/Pas de réponse .....	9
Y a t-il d'autres livres, journaux, ou autres choses à lire chez toi à la maison, autre que tes manuels scolaires? [NOTE: Si l'enfant dit "oui", demandez lui de préciser quelle type de livre. Vous n'avez pas besoin d'enregistrer la réponse, c'est uniquement pour voir si la réponse de l'élève est véridique.]	➔ <i>Si Non ou Ne sait pas/Pas de réponse saute à la question 4</i>	

3a

	Bamanankan.....	1
	Fulfuldé.....	2
	Soninkè.....	3
<b>Gafe ninnu be kan jumɛnw na?</b>	Bomu.....	4
Si oui, ils sont dans quelles langues ?	Français.....	5
[Sélectionnez toutes les options pertinentes]	Arabe.....	6
	Sinara.....	7
	Mamara.....	8
	Autre.....	99
	Ne sait pas/Pas de réponse.....	9
	Non.....	0
4		
<b>K' a bɔ e la, mɔɔɔ wɛɛ be a' ka du kɔɔ min be se kalanje la wa?</b>	Oui.....	1
	Ne sait pas/ Pas de réponse.....	9
Y a-t-il des personnes dans ta famille qui savent lire, autre que toi-même?	➔ <i>Si Non ou Ne sait pas/Pas de réponse saute à la question 6</i>	



5	<b>Jɔn ni jɔn bɛ se kalanjɛ la aw ka so?</b>	Mère .....1
		Père.....2
	Quelles sont les personnes dans ta famille qui savent lire?	Sœur(s)/frère(s) .....3
	[Sélectionnez toutes les options pertinentes]	Autre.....4
7	<b>Nin fɛn ninnu b'aw ka so wa:</b>	Non.....0
	Chez toi à la maison, y a-t-il:	Oui.....1
		Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
	<b>a) Arajo?</b>	
	[Radio]	Non.....0
	<b>b) Telefɔni?</b>	
	[Un téléphone fixe ou un téléphone portable]	Oui.....1
		Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
		Non.....0
	<b>c) Yeelen (kuran)?</b>	
	[l'électricité]	Oui.....1
		Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
		Non.....0
	<b>d) Tele?</b>	
	[télévision]	Oui.....1
		Ne sait pas/ Pas de réponse .....9

	Non.....0
<b>e) Firigo (jisumanyalan)?</b>	
[frigo]	Oui.....1
	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
	Non.....0
<b>f) Sokəɲɲεgen?</b>	
[des toilettes à l'intérieur de la maison]	Oui.....1
	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
	Non.....0
<b>g) Nεgeso ?</b>	
[bicyclette]	Oui.....1
	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
	Non.....0
<b>h) Moto ?</b>	
[moto]	Oui.....1
	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
	Non.....0
<b>i) Wotoro walima kulun</b>	
<b>walima pinasi ?</b>	
[une pirogue, une pinasse, ou une charrette]	Oui.....1
	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
	Non.....0
<b>j) Mɔbili, kamiyɔn, 4x4,</b>	
<b>tarakiteri/misidaba ?</b>	
[une voiture, un camion, un 4X4 ou un tracteur]	Oui.....1
	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9

8	<b>E ye zariden ke yanni e ka don lakoli la wa?</b>	Non.....0
		Oui.....1
	As-tu fréquenté un jardin d'enfants lorsque tu étais petit(e), avant de venir à l'école?	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
9	<b>E tun be kalanso jumen na salon?</b>	Jardin d'enfants.....7
		1ère année .....1
		2ème année.....2
	L'année passée, tu étais dans quelle classe / année d'études?	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
		Autre.....555
10	<b>Yala karamogo be to ka baara d'e ma ka ke so wa?</b>	Non.....0
		Oui.....1
		Ne sait pas/ Pas de réponse .....9
	L'enseignant donne-t-il des devoirs à faire à la maison?	<b>→ Si Non ou Ne sait pas/Pas de réponse saute à la question 12</b>
11	<b>Yala mogo b' i deme ka baara in ke tuma dow wa?</b>	Non.....0
		Oui.....1
	Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs de temps en temps?	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9

12	Dogokun tɛmɛnɛn, e ye don bila kalanso kɔ wa?	Non.....0 Oui.....1
	La semaine passée, as-tu été absent(e) de l'école?	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9 → <i>Si Non ou Ne sait pas/Pas de réponse saute à la fin de l'évaluation</i>
13	Ni ɔwɔ don, I ye tile joli bila?	1.....1 2.....2 3.....3
	Si oui, combien de jours?	4.....4 5.....5
	Kiimɛli kuncɛwaati	Ne sait pas/ Pas de réponse .....9 am / pm

C. L'outil entretien avec les parents (AEGE/SSME)



République  
du MALI



Selective  
Integrated  
Reading  
Activity

Consignes d'ordre général

Commencez par avoir une brève conversation avec le parent pour établir un rapport (cf. exemple de sujets ci-dessous). Le parent doit percevoir la tâche presque comme un jeu amusant plutôt que comme un examen. **[Profitez de cette occasion pour voir en quelle langue le parent se sent le plus à l'aise.]** Lisez les sections qui se trouvent dans les encadrés à voix haute et clairement.

- NE LISEZ PAS LES POSSIBILITÉS DE RÉPONSES AU PARENT À MOINS QUE LES CONSIGNES NE VOUS DEMANDENT DE LE FAIRE.
- Attendez que le parent réponde à chacune des questions puis choisissez la réponse qui correspond le mieux à sa réaction.
- Pour la plupart des questions, une seule réponse est autorisée. Les consignes indiquent les exceptions.
- Cochez sur le numéro de la réponse du parent et si vous avez coché par erreur cerclez la réponse.

Nom de la personne effectuant l'évaluation	<input type="text"/>
Code de la personne effectuant l'évaluation	<input type="text"/>
Nom du superviseur	<input type="text"/>

Code du superviseur	<input type="text"/>
Signature du superviseur	<input type="text"/>

Consentement oral :

[Lisez clairement le texte contenu dans les encadrés au parent.]

Avant de commencer le questionnaire, l'enquêteur dit :

**Ini sɔgɔma, ne tɔgɔ ye ..... N nna a ka kalanyɔrɔ la bi kalanko ne pinini poroze SIRA tɔgɔ la. Poroze SIRA ye USAID ani Mali kalanko minisiriso ka baaro bolodalen ye walasa ka kalanje ni sebenni sankorota. Neb'afe ka pininkali damado k'i la. Poroze SIRA bena o jaabi ninnu ta, ka baara nataw boloda ka pesin kalanyɔrɔw, kaladenw, karamɔgɔw, kalandensomɔgɔw ni mɔgɔ were minnu pesinnen be kalankoma. Diyagoyate i ka pininkaliw bee jaabi. pininkaliw be seka sanga 30 ta. I sɔnna pininkali ninnu ma wa?**

Bonjour Monsieur, Madame. Je m'appelle \_\_. Je suis venu(e) dans votre école aujourd'hui pour faire des recherches pour le projet SIRA, qui est un projet d'éducation de l'USAID en collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale, surtout pour améliorer l'apprentissage de lecture-écriture. J'aimerais vous poser quelques questions. Les réponses seront utilisées par le projet afin d'élaborer des activités futures pour les écoles, élèves, enseignants, parents et d'autres personnes reliées à l'école. Vous avez le droit de vous arrêter ou terminer votre participation à tout moment. L'interview prendra en moyenne 30 minutes. Êtes-vous d'accord de participer à ces recherches ?

Cochez si le consentement oral a été obtenu :  OUI

Si le consentement n'a pas été obtenu, remerciez le parent et terminez l'entretien.

	Heure de démarrage [Utilisez le système de 24 heures HH:MM]	_* : *_
	Date de l'entretien [JJ/MM/AA]	_* / *_ / *_
	Sélectionnez la région.	Ségou 1
	Sélectionnez l'AE.	Ségou 1 San 2
		Ségou 1 Markala 2 Macina 3 Sarro 4 Baraoueli 5 Niono 6

		<input type="text"/> <input type="text"/> Farako7 San 8 Kimparana 9 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Yangasso 10 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Bla 11 Tominian 12
	Sélectionnez le CAP.	
	Entrez la commune.	
	Entrez l'école.	
	Statut de l'entretien	Refusé ➔ Remerciez le parent et conclure l'entretien 1 Effectué partiellement 2 Terminé 3
	Sexe de parent	Homme 0 Femme 1
	Quel âge as-tu ?	Ans.....
	I ka baara ye jumen ye?	Aucune 0 Ménagère 1 Maraîcher 2 Agriculteur/Cultivateur 3 Eleveur 4 Commerçant 5 Mécanicien 6 Réparateur 7 Chauffeur/Transporteur 8 Enseignant 9 Agent de santé 10 Policier/Gendarme 11 Gardien/Sécurité 12 <input type="text"/> Imam/marabout 13 <input type="text"/> Autre 555 <input type="text"/>
	Si autre, précisez la réponse :	<input type="text"/>
	I den joli be kalanso folo walima kalanso filanan nan na aw ka kono?	<input type="text"/> 1a. Filles en 1 <sup>ère</sup> année..... <input type="text"/> 1b. Garçons en 1 <sup>ère</sup> année .....
	Combien d'enfants avez-vous en classe de 1 <sup>ère</sup> année ou de 2 <sup>ème</sup> année du primaire?	2a. Filles en 2 <sup>ème</sup> année..... 2b. Garçons en 2 <sup>ème</sup> année .....



3.	<p>Kan jumen be fo aw ka so ?</p> <p>Quelle langue parlez-vous à la maison ?</p> <p>[Sélectionnez toutes les options pertinentes]</p>	<p>Bamanankan 1</p> <p>Soninké 2</p> <p>Fulfuldé 3</p> <p>Bomu 4</p> <p>Mamara 5</p> <p>Syènara 6</p> <p>Malinke 7</p> <p>Hassanya 8</p> <p>Khassonké 9</p> <p>Songhoï 10</p> <p>Bozo 11</p> <p>Dogosso 12</p> <p>Autres 555</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
	Si autre, précisez la réponse:	
4.	<p>E denw n'a teriw be Kanjumen fo</p> <p>Quelle sont les langues que votre enfant utilise pour parler à ses amis ?</p> <p>[Sélectionnez toutes les options pertinentes]</p>	<p>Bamanankan 1</p> <p>Soninké 2</p> <p>Fulfuldé 3</p> <p>Bomu 4</p> <p>Mamara 5</p> <p>Syènara 6</p> <p>Malinke 7</p> <p>Hassanya 8</p> <p>Khassonké 9</p> <p>Songhoï 10</p> <p>Bozo 11</p> <p>Dogosso 12</p> <p>Autres 555</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
	Si autre, précisez la réponse:	

5.	Kanjumɛnɛ fɔ kacaayaawka sigidala Quelle est la langue dominante de votre communauté ?	Bamanankan 1 Soninké 2 Fulfuldé 3 Bomu 4 Mamara 5 Syɛnara 6 Malinke 7 Hassanya 8 Khassonké 9 Songhoï 10 Bozo 11 Dogosso 12 Autres 555 Ne sait pas/Refuse de répondre 888
	Si autre, précisez la réponse:	
6.	E ye kalan dɔ ke wa ? Avez-vous étudié ?	Non 0 Oui 1 Ne sait pas/Refuse de répondre 888  ➔ Si non ou ne sait pas/refuse de répondre, sautez à la question 8
7.	Ni awɔ, kalan sugu jumɛn ? Si oui, quel type d'école?	École publique/communautaire 1 École Medersa 2 École Coranique 3 Autres 555 Ne sait pas/Refuse de répondre 888 ➔ Si Coranique, Autres, ou ne sait pas/refuse de répondre, sautez à la question 9
	Si autre, précisez la réponse:	

8.	I ye kalanke ka dan kilasi jumen nana? Si Pub/Com/Med, jusqu'à quelle classe avez-vous fréquenté l'école	1 <sup>ière</sup> année 1 2 <sup>ème</sup> année 2 3 <sup>ème</sup> année 3 4 <sup>ème</sup> année 4 5 <sup>ème</sup> année 5 6 <sup>ème</sup> année 6 7 <sup>ème</sup> année 7 8 <sup>ème</sup> année 8 9 <sup>ème</sup> année et plus 9 Ne sait pas/Refuse de répondre 888
9.	E ye balikukalan ke wa ? Avez-vous suivi des cours d'alphabétisation ?	Non 0 Oui 1 Ne sait pas/Refuse de répondre 888
10.	E be se kalanje la wa ? Savez-vous lire?	Non 0 Oui 1 Ne sait pas/Refuse de répondre 888  ➔ Si non ou ne sait pas/refuse de répondre, sautez à la question 12
11.	Kan jumen ? Si oui, dans quelle langue ? [Sélectionnez toutes les options pertinentes]	Français 1 Bamanankan 0 Autre 555
	Si autre, précisez la réponse:	

12.	<p>Gafew b'i fe so wa ? Avez-vous des livres à la maison ?</p>	<p>Gafe te ye / Pas de livres 0 Gafe kelen walima fila / Un ou deux livres 1  Gafe dōni/Assez de livres pour remplir une étagère2 Gafe caman / Assez de livres pour remplir deux étagères 3 Gafe caman ba / Assez de livres pour remplir plus que deux étagères 4 Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
13.	<p>Aw ka ga kōnō, aw den minnu si hake b'a ta san 6 la ka se san 18 ma bēe bē taa lakōli la wa ? Est-ce que tous les enfants de 6 à 18 ans dans votre ménage vont à l'école ?</p>	<p>Ayi/Non 0 Awo/Oui 1 Ne sait pas/Refuse de répondre 888  Si oui ou ne sait pas/refuse de répondre, sautez à la question 16</p>
14.	<p>Musomanin ani cemanin joli te taa lakōli la ? Si non, combien de filles et de garçons qui ne vont pas à l'école ?</p>	<p>14a. Nombre de garçons : ..... <input type="text"/> 14b. Nombre de filles : .....</p>
15.	<p>Munna u bēe te taa lakōli la ? Si non, pourquoi ne vont-ils pas à l'école? [Sélectionnez toutes les options pertinentes]</p>	<p>Maladie de l'étudiant 1 <input type="text"/> Maladie d'un membre de la famille 2 Prendre soin de ses frères et sœurs 3 Problèmes de famille 4 Aucun uniforme propre 5 Pas de déjeuner 6 Pas d'argent pour le matériel scolaire 7 L'étudiant ne voulait pas aller 8 Parent ne voulait pas que l'enfant s'en aille 9 Etudiant effrayé de l'enseignant 10 N'ont pas fait leurs devoirs 11 L'intimidation à l'école 12 Handicap de quelque sorte 13 Distance à l'école 14 Travaux des champs 15 Aide au petit commerce (ventes au marché) 16 Aide à la maison pour les travaux domestiques 17 Wērew / Autres 555 Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
	<p>Si autre, précisez la réponse:</p>	

16.	<p>Nikalante yenidemusominnube Kalanso folo walima filanan na, be munke ?</p> <p>Après l'école que fait votre fille de 1ere ou 2e année ?</p> <p>[Sélectionnez toutes les options pertinentes]</p>	<p>Tobili / Cuisiner 1</p> <p>Josili / Nettoyer 2</p> <p>K'i janto i dogoniw na / S'occuper des frères et sœurs 3</p> <p>Ka taa ji jini / Aller chercher de l'eau 4</p> <p>Ka taa dogo jini / Aller chercher du bois 5</p> <p>Ka taa began gen / Emmener les animaux en pâturage ..... 6</p> <p>Tulon / Jouer 7</p> <p>Kalansobaaraketaw / Fait ses devoirs 8</p> <p>Werew / Autres 555</p> <p>Foyi / Rien 9</p> <p>Non applicable, pas d'enfant de ce sexe 0</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
	Si autre, précisez la réponse:	
17.	<p>Ni kalan te yen, i denke minnu be Kalanso folo walima filanan na, be munke ?</p> <p>Après l'école que fait votre garçon de 1ere ou 2e année ?</p> <p>[Sélectionnez toutes les options pertinentes]</p>	<p>Tobili / Cuisiner 1</p> <p>Josili / Nettoyer 2</p> <p>K'i janto i dogoniw na / S'occuper des frères et sœurs 3</p> <p>Ka taa ji jini / Aller chercher de l'eau 4</p> <p>Ka taa dogo jini / Aller chercher du bois 5</p> <p>Ka taa began gen / Emmener les animaux en pâturage ..... 6</p> <p>Tulon / Jouer 7</p> <p>Kalansobaaraketaw / Fait ses devoirs 8</p> <p>Werew / Autres 555</p> <p>Foyi / Rien 9</p> <p>Non applicable, pas d'enfant de ce sexe 0</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
	Si autre, précisez la réponse:	
18.	<p>I denmuso manasi hake jolisoro a ka lakoliso la taa te beni ma</p> <p>Y a t-il un âge après lequel que vous ne vous sentez plus à l'aise d'envoyer vos filles à l'école ?</p>	<p>Avant l'âge de 7 ans 1</p> <p>7-10 ans 2</p> <p>11-14 ans 3</p> <p>15-18 ans 4</p> <p>Plus que 18 ans 5</p> <p>Non, pour mes filles, il n y a pas d'âge limite pour aller à l'école. 0</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>

19.	<p>E yere hakilila demusomaniw walimai denmusowkakankakalan wa ?</p> <p>Pensez-vous que vos filles (si vous en avez) ou les filles en général (si vous n'avez pas de filles) doivent être éduquées à l'école ?</p>	<p>Non 0</p> <p>Oui 1</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p> <p>➔ Si oui ou ne sait pas/refuse de répondre, sautez à la question 21</p>
20.	<p>Ni ayi mun na ?</p> <p>Si non pourquoi ?</p> <p>[Sélectionnez toutes les options pertinentes]</p>	<p>Les filles n'ont pas besoin d'étudier pour jouer leur rôle d'épouse et de mère 1</p> <p>Les filles ne doivent pas être autonomes 2</p> <p>Les filles n'ont pas besoin d'avoir un métier rémunéré ..... 3</p> <p>Les filles ne sont pas des citoyennes comme les hommes et n'ont pas besoin de participer aux décisions ..... 4</p> <p>Autre 555</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
	Si autre, précisez la réponse:	
21.	<p>E yere hakilila den cemaniw ka kan kakalan wa</p> <p>Pensez-vous que vos garçons (si vous en avez) ou les garçons en général (si vous n'avez pas de garçons) doivent être éduqués à l'école ?</p>	<p>Ayi /Non 0</p> <p>Awo /Oui 1</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p> <p>➔ Si oui ou ne sait pas/refuse de répondre, sautez à la question 23</p>
22.	<p>Ni ayi mun na ?</p> <p>Si non, pourquoi?</p> <p>[Sélectionnez toutes les options pertinentes]</p>	<p>Toutes les personnes qui font des études sont au chômage / il n'y a pas de débouchés 1</p> <p>Mon fils/Un garçon doit travailler au plus vite pour gagner de l'argent et aider sa famille 2</p> <p>Les garçons n'ont pas besoin d'étudier pour jouer leur rôle d'époux et de père 3</p> <p>Les garçons ne doivent pas être autonomes 4</p> <p>Les garçons n'ont pas besoin d'avoir un métier rémunéré 5</p> <p>Les garçons ne sont pas des citoyens comme les femmes et n'ont pas besoin de participer aux décisions ..... 6</p>

		Autre 555 Ne sait pas/Refuse de répondre 888
	Si autre, précisez la réponse:	
23.	Ejɔyɔrɔ ye mun ye i den kakalan degeli la? Quel est votre rôle dans l'apprentissage de votre enfant ?  [Écrire la réponse en français]	
24.	Yala e dalen don a la ko e bese k'i den dɛmɛ kalanjɛ degeli la wa ? Cogodi walima mun na ? Pensez-vous que vous êtes capable d'aider votre enfant à apprendre à lire ? Expliquer comment ou pourquoi non.  [Écrire la réponse en français]	
25.	I den bɛ sigini dɔn wa ? Votre enfant connaît-il/elle l'alphabet ?	Ayi /Non 0 Awo /Oui 1 Ne sait pas/Refuse de répondre 888
26.	Iden min bɛ kalanso folo walima filanan yalayɔrɔ lafiyalen bɛ abolo kakalanjɛ kɛ wa? Votre enfant en 1ère ou 2ème année a-t-il ou a-t-elle un endroit à la maison pour lire tranquillement ?	Non 0 Oui 1 Ne sait pas/Refuse de répondre 888
<p>[A lire au parent]</p> <p>nininkali fila minu file, jaabiw ninnu dɔ ta :</p> <p>Pour les deux questions suivantes vous répondez avec une de ces réponses :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— <b>don o don</b> / tous les jours</li> <li>— sɪjɛ filɔ walima sɪjɛ saab dɔgɔkɔn kɔnɔ/ deux ou trois fois par semaine</li> <li>— sɪjɛ kelen dɔgɔkɔn kɔnɔ/ une fois par semaine</li> <li>— sɪjɛ kelen walima sɪjɛ fila kalo kɔnɔ/une ou deux fois par mois</li> <li>— tuma kelen kelen/ rarement</li> <li>— abada/ jamais</li> <li>— Non Applicable – pas d'enfant de ce sexe</li> </ul>		

<p>27.</p>	<p>Sijne joli i den be nin walew ke:  I denmuso min be kalanso folo walima filanan na be Kalanje ke a yere ye ni jenakalan walima ni kankorota ye so.  Avec quelle fréquence votre enfant fait des choses suivantes :  Votre fille de première ou deuxième années lit toute seule (ou à soi-même) ou à haute voix à la maison</p>	<p>don o don 6  sijne filo walima sijne saab dogokun kono 5  sijne kelen dogokun kono 4  sijne kelen walima sijne fila kalo kono 3  tuma kelen kelen 2  abada 1  Non applicable, pas d'enfant de ce sexe 0  Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
<p>28.</p>	<p>I denke min be kalanso folo walima filanan na be kalanje ke a yere ye ni jenakalan walimani kankorotaye so.  Avec quelle fréquence votre enfant fait des choses suivantes :  Votre fils de première ou deuxième année lit tout seul (ou à soi-même) ou à haute voix à la maison ?</p>	<p>don o don 6  sijne filo walima sijne saab dogokun kono 5  sijne kelen dogokun kono 4  sijne kelen walima sijne fila kalo kono 3  tuma kelen kelen 2  abada 1  Non applicable, pas d'enfant de ce sexe 0  Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>



29.	<p>E denmuso be a ka kalanje ni sebenni baara ketaw ke cogo di so?</p> <p>Quand votre fille a des devoirs en lecture-écriture, comment elle les fait?</p> <p>[Sélectionnez toutes les options pertinentes]</p>	<p>Toute seule 1</p> <p>Avec une sœur ainée 2</p> <p>Avec un frère ainé 3</p> <p>Avec sa mère 4</p> <p>Avec son père 5</p> <p>Avec un autre parent/membre de la famille 6</p> <p>Avec un autre adulte (pas parent/membre de famille/voisin) 7</p> <p>Non Applicable – jamais de devoirs 8</p> <p>Non Applicable – pas d’enfant de ce sexe 9</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
30.	<p>E denke be a kakalanje ni sebenni baara ketaw ke cogo di so?</p> <p>Quand votre garçon a des devoirs en lecture-écriture, comment il les fait?</p> <p>[Sélectionnez toutes les options pertinentes]</p>	<p>Toute seule 1</p> <p>Avec une sœur ainée 2</p> <p>Avec un frère ainé 3</p> <p>Avec sa mère 4</p> <p>Avec son père 5</p> <p>Avec un autre parent/membre de la famille 6</p> <p>Avec un autre adulte (pas parent/membre de famille/voisin) 7</p> <p>Non Applicable – jamais de devoirs 8</p> <p>Non Applicable – pas d’enfant de ce sexe 9</p> <p>Ne sait pas/Refuse de répondre 888</p>
<p><b>A’ ye jaabi kelen sugandi duma taw la k’a</b> / Pour les questions suivantes vous répondez avec une de ces réponses :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Tuma be</b> / tout le temps</li> <li>– <b>Sije caman</b> / plusieurs fois</li> <li>– <b>Sije kelen walima fila</b> / une ou deux fois</li> <li>– <b>Fiyewu</b> / jamais</li> </ul>		

31.	E n'i denw be deli ka donkili da jagonfe wa ? Est-ce qu'il vous arrive de chanter des chansons avec vos enfants ?	Tuma be / tout le temps 4 Sine caman/ plusieurs fois 3 Sine kelen walima fila / une ou deux fois 2 Fiyewu / jamais 1 Ne sait pas/Refuse de répondre 888
32.	Yala e be deli k'i denw bila jininkali sira kan wa ? Est-ce qu'il vous arrive d'inciter vos enfants à poser beaucoup de questions ?	Tuma be / tout le temps 4 Sine caman/ plusieurs fois 3 Sine kelen walima fila / une ou deux fois 2 Fiyewu / jamais 1 Ne sait pas/Refuse de répondre 888
33.	Nous avons terminé avec toutes nos questions. Est-ce que vous avez des questions ou commentaires pour nous ?	
	Heure de la fin de l'entretien [Utilisez le système de 24 heures HH:MM	_* : *_ <input type="text"/> <input type="text"/>
Merci beaucoup !		

## D. Résultats de la régression linéaire

Dans ce tableau, les chiffres dans la colonne Coefficients non normalisés présentent la différence entre le groupe indiqué et son pair. Par exemple, pour l'élève dans l'AE de San, il est fort probable que sa performance sur l'EGRA dépassera celle de ses paires à Ségou. C'est le même cas pour les élèves d'un âge approprié, les filles et les enfants avec des pirogues, pinasses ou charrettes à la maison : la probabilité est que tous ces élèves vont avoir une meilleure performance que leurs paires – c.a.d., les élèves qui ne conforment pas à ces catégories.

**Tableau 17 : Régression linéaire : Coefficients et leur significativité**

Variables	Coefficients non normalisés	Significativité
(Constant)	-10,35	0,39
Famille parle bamanankan à la maison	7,18	0,08
Index - Devoirs à la maison ** (faire des devoirs seul(e))	0,49	0,16
Jouer à la maison après l'école ** (1 = oui)	1,72	0,25
Index - Interaction avec les parents (chanter aux enfants, leur demander des questions)	-0,87	0,47
Index - Capital culturel (savoir lire, avoir des livres, etc.)	-1,2	0,28
<b>Académie (1 = San)</b>	<b>7</b>	<b>0,04</b>
<b>Âge **</b>	<b>1,53</b>	<b>0</b>
<b>Sexe (1 = Fille) *</b>	<b>3,34</b>	<b>0,04</b>
L'élève parle bamanankan à la maison	-0,27	0,92
Y a-t-il des personnes dans ta famille qui savent lire, autre que toi-même ?	-1,81	0,43
<b>Eléments à la maison</b>		
Radio	-1,87	0,42
Téléphone fixe/portable	8,9	0,41
Electricité	-0,22	0,94
Télévision *	-0,16	0,95
Frigo	2,11	0,28
<b>Toilettes à l'intérieure de la maison **</b>	<b>-7,6</b>	<b>0</b>
Bicyclette	2,89	0,22
<b>Moto ***</b>	<b>-11,13</b>	<b>0</b>
<b>Pirogue, pinasse, charrette **</b>	<b>5,88</b>	<b>0</b>
Voiture, camion, 4X4 ou tracteur	-4	0,07

## E. Statistiques descriptives

Lorsqu'on a demandé « Y a-t-il un endroit à la maison pour lire ? » 91,70 % des parents ont rapporté oui ; presque la moitié des filles font leurs devoirs soit toute seule, soit avec un frère aîné :

**Tableau 7. Façon de faire les devoirs à la maison, filles**

Façon de faire les devoirs	Total	pourcentage
Toute seul(e)	32	22,22%
Avec une sœur aînée	26	18,06%
Avec un frère aîné	31	21,53%
Avec sa mère	21	14,58%
Avec son père	21	14,58%
Avec un autre parent	3	2,08%
Avec un autre adulte (pas parent-membre de famille)	3	2,08%
Jamais de devoirs	12	8,33%
Non Applicable – pas de fille	39	27,08%

## F. Processus d'échantillonnage

L'échantillonnage a été effectué en deux phases. Dans la première phase 72 écoles ont été sélectionnées de manière aléatoire des AE de Ségou et de San à partir de la banque de données des écoles fournies par le ministère. Les écoles sélectionnées étaient proportionnelles au nombre d'écoles de chaque AE.

Dans la deuxième phase, dix (10) élèves ont été sélectionnés par classe dont 5 filles. Une fois dans la classe les enfants sont regroupés selon le sexe. Un numéro est donné à chaque enfant du groupe. Avec l'application RANDON on retient les numéros des élèves sélectionnés qui seront soumis au test.

L'AEGE élève a été administré à tous les élèves de l'échantillon.

Pour l'AEGE parent, il a été demandé au directeur d'école d'inviter deux parents d'élève de la 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>e</sup> année dont une femme, pour répondre aux questions. Tous les parents invités ont répondu à l'appel et se sont prêtés au questionnaire à l'école.

## G. Fiche de vérification de l'école

No. D'Équipe :				
Nom de l'école :				
CAP :				
Date :				
Combien des classes de 2eme année y'a-t-il dans cette école ?	Combien de garçons sont inscrits dans la classe de 2eme année sélectionnée ?	Combien de filles sont inscrites dans la classe de 2eme année sélectionnée ?	Combien de garçons sont présents dans la classe de 2eme année sélectionnée ?	Combien de filles sont présentes dans la classe de 2eme année sélectionnée ?
Passateur Tangerine Nom d'utilisateur	No. de EGRA administrées		Date d'administration	Remarques
	No. filles	No. garçons		
1				
2				
3				
Passateur Tangerine Nom d'utilisateur	Questionnaire	Était-il administré ?	Date d'administration	Remarques
	Questionnaire parent			

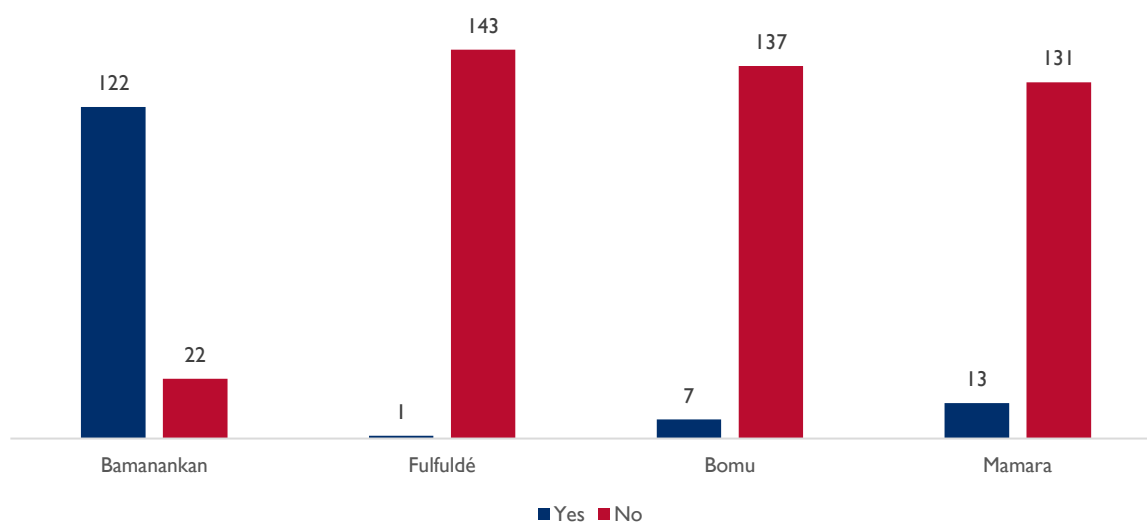
X \_\_\_\_\_

Directeur de l'école (cachet)

Date

## H. Fréquences et analyses additionnelles

**Tableau 18 : Langues parlées à la maison**



**Tableau 19 : Nouvelles variables et indexes pour l'analyse EGRA AEGE**

	Valeur minimal	Valeur maximale	Moyenne	Écart type
La famille parle bamanankan a la maison	0,00	1,00	0,85	0,36
Index - 1 Devoirs à la maison de façon indépendant	0,00	10,00	3,86	3,84
Jouer à la maison après l'école	0,00	2,00	0,71	0,95
Index - 3 Interaction avec les parents (chanter aux enfants, leur demander des questions)	0,00	6,00	2,27	1,73
Index - 4 Capital culturelle (savoir lire, avoir des livres, etc.)	0,00	4,00	1,88	1,32

**13.8 - Decentralized EGRA workshop/ Introduction**



## Schedule for Workshops 1.1, 1.2 and 1.3

### Phase 2, ATELIER 1.1 : REVUE DU DEVIS DE RECHERCHE

21 – 22 janvier 2019, Bamako, Mali

Programme de renforcement des compétences sur l'EGRA (PRCE), Projet SIRA/USAID

lundi 21 jan	mardi 22 janvier
<b>MISE EN CONTEXTE ET ORIENTATION DU TRAVAIL</b>	<b>CONCEVOIR ET PLANIFIER UNE EVALUATION EGRA</b>
<b>Séance 1.1</b> - Mot de bienvenue <b>Séance 1.2</b> - Réflexions sur le passée	<i>Retour sur la journée précédente</i> <b>Séance 2.1</b> - Echantillonnage <b>Séance 2.2</b> - Révision de nouveaux outils
<b>Café – 10:00-10:20</b>	<b>Café – 10:00-10:20</b>
<b>Séance 1.3</b> - La conception de l'EGRA 2019	<b>Séance 2.2 (continue)</b> - Révision de nouveaux outils
<b>Pause : 13h00 – 14h15</b>	<b>FIN DE L'ATELIER 1.1</b>
<b>Séance 1.3 (continue)</b> – La conception de l'EGRA 2019	
<b>FIN DE JOURNEE – 16h30</b>	

**Programme de renforcement des compétences sur l'EGRA, Phase 2, Atelier 1.2 :  
Formation des Formateurs**

+

mardi 22 jan	mercredi 23 jan	jeudi 24 jan
<b>MISE EN CONTEXTE ET ORIENTATION DU TRAVAIL</b>	<b>TRAVAIL EN EQUIPE ET DEMONSTRATIONS</b>	<b>DEMONSTRATIONS ET LOGISTIQUE</b>
<b>Atelier 1.1 Revue conception (continue)</b>  Echantillonnage  Révision outils AEGE	8h30 Retour sur la journée précédente  <b>8h45 Séance 1.4</b> Organiser le travail  <b>9h15 Séance 1.5</b> Préparatifs pour la présentation	8h30 Retour sur la journée précédente  <b>Séance 1.7 Présentation et feedback (continuation)</b>  Équipe C : 8h45
<b>Café – 10h00-10h30</b>	<b>Café – 10h30-11h00</b>	<b>Café – 10h00-10h30</b>
<b>Atelier 1.1 Revue conception (continue)</b>  Révision outils AEGE  Bilan de l'atelier 1.1	11h00 <b>Séance 1.6</b>  Pratique avec partenaire	<b>Séance 1.7 Présentation et feedback (continuation)</b>  Équipe D : 10h30   Équipe E : 11h45
<b>Pause : 13h00 – 14h15</b>	<b>Pause : 13h00 – 14h15</b>	<b>Pause : 13h00 – 14h30</b>
<b>FORMATION DES FORMATEURS 1.2</b>  <b>14h15 Séance 1.1</b> Mot de bienvenue, Présentation des objectifs et équipes de formateurs  <b>15h15 Séance 1.2</b> Survol de l'atelier de 5 jours  <b>15h15 Séance 1.3</b> Présentation des matériels de formation  Retour sur la journée/Questions	<b>Séance 1.7 Présentation et feedback</b>  Équipe A : 14h15  Équipe B : 15h30  Retour sur la journée/Questions  *fin de journée – 16h45	<b>Séance 1.8</b> Préparatifs pour l'atelier de 5 jours  <b>Séance 1.9</b> Evaluation et Clôture  Retour sur la journée/Questions
<b>FIN DE JOURNEE – 16h30</b>		

## Calendrier

**Phase 2, Atelier 1 : Programme de renforcement des capacités sur l'EGRA (PRCE) – 25-29 janvier 2019, Bamako, Mali – Projet SIRA/USAID**

JOUR 1 – 25 janvier	JOUR 2– 26 janvier	JOUR 3– 27 janvier	JOUR 4– 28 janvier	JOUR 5– 29 janvier
<b>LES EVALUATIONS EGRA ET LE PROGRAMME DE FORMATION</b>	<b>SOUS-TÂCHES ET OUTILS EGRA</b>	<b>CONCEPTION D'UNE RECHERCHE EGRA</b>	<b>CONCEPTION ET PLANIFICATION D'UNE RECHERCHE EGRA</b>	<b>PLANIFICATION DE LA RECHERCHE ET PROCHAINES ÉTAPES</b>
<b>08h30 – 10h00</b>	<b>08h30 – 10h00</b>	<b>08h30 – 10h00</b>	<b>08h30 – 10h00</b>	<b>08h30 – 10h00</b>
<p><b>Séance 1.1</b> Mot de bienvenue Infos sur le programme Gouvernement de l'atelier</p> <p><b>Séance 1.2</b> Aperçu du projet SIRA et l'architecture du programme de renforcement des capacités</p>	<p><i>Retour sur la journée précédente</i></p> <p><b>Séance 2.1</b> Corrélation vs causalité</p> <p><b>Séance 2.2</b> Les sous-tâches EGRA</p>	<p><i>Retour sur la journée précédente</i></p> <p><b>Séance 3.1</b> L'échantillonnage</p> <p><b>Séance 3.2</b> La conception d'une EGRA, Partie 1</p>	<p><i>Retour sur la journée précédente</i></p> <p><b>Séance 4.1</b> La fiabilité</p> <p><b>Séance 4.2</b> La conception d'une EGRA, Partie 2</p>	<p><i>Retour sur la journée précédente</i></p> <p><b>Séance 5.1</b> La conception d'une EGRA, Partie 3</p>
<b>Café – 10h30-11h00</b>	<b>Café – 10h30-11h00</b>	<b>Café – 10h30-11h00</b>	<b>Café – 10h30-11h00</b>	<b>Café – 10h30-11h00</b>
<p><b>Séance 1.3</b> Aperçu EGRA - Qu'est-ce qu'une évaluation EGRA ?</p> <p><b>Séance 1.4</b> L'interprétation des données et l'utilisation des résultats d'une EGRA</p>	<p><b>Séance 2.2 (bis)</b></p> <p><b>Séance 2.3</b> L'Aperçu de l'Efficacité de la Gestion de l'École (AEGE)</p> <p><b>Séance 2.4</b> Administration de l'EGRA - pratique avec les tablettes</p>	<p><b>Séance 3.2</b> La conception d'une EGRA, Partie 1 (bis)</p>	<p><b>Séance 4.2</b> La conception d'une EGRA, Partie 2 (bis)</p>	<p><b>Séance 5.1</b> La conception d'une EGRA, Partie 3 (bis)</p> <p><b>Séance 5.2</b> Planification des prochaines étapes</p>
<b>Pause : 13h00 – 14h15</b>	<b>Pause : 13h00 – 14h15</b>	<b>Pause : 13h00 – 14h15</b>	<b>Pause : 13h00 – 14h15</b>	<b>Pause : 13h00 – 14h15</b>
<p><b>Séance 1.5</b> EGRA au Mali - historique</p> <p><b>Séance 1.6</b> Compétences professionnelles à acquérir ; Attentes des participants</p> <p><i>Retour sur la journée/Questions</i></p>	<p><b>Séance 2.5</b> Orientation à la recherche</p> <p><b>Séance 2.6</b> Laboratoire : Construire les graphiques</p> <p><i>Retour sur la journée/Questions</i></p>	<p><b>Séance 3.2</b> La conception d'une EGRA, Partie 1 (bis)</p> <p><i>Retour sur la journée/Questions</i></p>	<p><b>Séance 4.2</b> La conception d'une EGRA, Partie 2 (bis)</p> <p><b>Séance 4.3</b> Compétences professionnelles (suite)</p> <p><i>Retour sur la journée</i></p>	<p><b>Séance 5.3</b> Réflexion et évaluation</p> <p><b>Séance 5.4</b> Remise des certificats ; cérémonie de clôture</p> <p><i>Retour sur la journée/Questions</i></p>

# Trip Report for Mark Lynd and Selene Rangel, School-to-School International

## TRIP REPORT

Consultancy by:

*Dr. Mark Lynd, President and Co-Founder, School-to-School International and Ms. Selene Rangel,  
Program Coordinator, School-to-School International  
USAID/Mali Selective Integrated Reading Activity (SIRA)  
Education Development Center  
January 19-29, 2019*

### Background

School-to-School International (STS) is a subcontractor of Education Development Center (EDC) on the USAID/Mali Selective Integrated Reading Activity (SIRA).

SIRA is a five-year activity to improve reading outcomes for Malian students in grades one and two in three target regions of Mali. SIRA also aims to reinforce and strengthen the Government of Mali/Ministry of Education (MEN) capacity to establish delivery systems in a manner that fosters sustainability. To that end, SIRA partner School-to-School International is assisting in building the capacity of MEN structures at the regional (Académie d'Enseignement-AE) and district (Centre d'Animation Pédagogique-CAP) levels by enabling them to implement EGRA assessments for their own management and decision-making purposes. In addition, with local partner *Oeuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel* (OMAES), STS is implementing a study to track changes in Parental Knowledge, Attitudes, and Practices regarding reading.

This report describes activities conducted for the capacity building activity; a series of workshops conducted in Bamako for members of MEN and representatives of the AEs and CAPs from the regions of Segou, Sikasso, Koulikoro and the District of Bamako. For this trip, two consultants carried out this work - Mark Lynd and Selene Rangel. This is the sole report describing the work conducted by both Dr. Lynd and Ms. Rangel.

### Objectives

- Lead training related to:
  - Workshop 1.1: Review of the EGRA 2018 design for Segou and revisions to make for the EGRA 2019 design, with personnel from central ministry, AEs from Segou and San, and M&E agents from SIRA (n=10)
  - Workshop 1.2: Training of Trainers (same 10 as above) in preparation for the Introduction to EGRA workshop to be held for colleagues from Sikasso, and Koulikoro and the District of Bamako
  - Workshop 1.3: Introduction to EGRA for colleagues from the AEs and CAPs of Sikasso, Koulikoro and the District of Bamako (n=79)

Prior to departure, Dr. Lynd and Ms. Rangel prepared for delivery of training with STS technical and support staff.

### Schedule of Activities

DATE	ACTIVITES
------	-----------

Friday Jan 18- Saturday Jan 19	Friday: Travel from San Francisco, CA and Washington, DC Saturday: Arrive Bamako, Mali
Sunday Jan 20	Planning meeting and preparation for workshops with Tidiani Sidibe, Senior Assessment and Capacity Building Advisor, STS and Mali/SIRA
Monday Jan 21	Lead Workshop: Workshop 1.1: Review of the EGRA 2018 design for Segou and revisions for the EGRA 2019 design
Tuesday Jan 22	a.m. Lead Workshop 1.1 p.m. Lead Workshop 1.2: Training of trainers for the Introduction to EGRA with Rangel and Sidibe
Wednesday Jan 23	Lead Workshop 1.2 with Rangel and Sidibe
Thursday Jan 24	Lead Workshop 1.2 with Rangel and Sidibe
Friday Jan 25	Co-facilitate Workshop 1.3: Introduction to EGRA with training team
Saturday Jan 26	
Sunday Jan 27	
Monday Jan 28	Eve of Jan 29: Return to the US
Tuesday Jan 29	

## Comments

1. **Effective selection of trainers:** For Workshops 1.1 and 1.2, 10 people were selected to participate. These people were selected with the intention of
  - a. Their ability to represent their respective groups in the central ministry and in their AEs and CAPs of Segou and San as they deliberated about the design for their second EGRA to be conducted in 2019, and
  - b. Their ability to serve as a core training team that would train their colleagues in the upcoming series of Phase 2 workshops, in which they had participated in Phase 1.

The selection was made based on their performance and interest in Phase 1 activities, as well as their ability to represent the central Ministry, the AEs of Segou and San, and Mali/SIRA. Desired skills included training ability, knowledge of EGRA design and administration, and knowledge of research and data analysis. Based on these factors, 10 people were selected (see Annex A). Over the course of the nine days together, the group was able to work very effectively together.
2. **Workshop 1.1 (Review of the EGRA 2018 design for Segou and revisions for the EGRA 2019 design):** This one-and-a-half-day workshop illustrated the value of research design review. Over a day and a half, the participants reviewed the designs they had created the previous January for the EGRA of 2018 and revised it based on lessons learned. In particular, participants reflected on the fact that the results for the second research question concerning the role of the language environment in learning to read didn't shed much light on EGRA findings. Since most people speak Bamanankan in their homes or communities, there was little variation in home or community factors in terms of language. Therefore, it was not possible to determine how other language experiences—for example, students from minority languages—might have been associated with reading outcomes. Additionally, participants believed strongly that teacher performance in the classroom was a significant factor in student learning. As a result, participants decided to keep their first research question concerning how well children read at the end of Grade 2—answerable with EGRA tools—and revised their second question to focus on whether there is any association between teachers' performance in the classroom and student performance on the EGRA.

They also elected to use the observation form employed by SIRA as their tool to track teacher performance. Finally, participants understood and accepted the need to reduce their sample size from 72 to 30 schools for budgetary reasons.

3. **Workshop 1.2 (Training of Trainers):** This two-and-a-half-day workshop focused on developing the skills trainers need to lead the upcoming five day Introduction to EGRA workshop with their colleagues from Sikasso, Koulikoro and the District of Bamako. Guided by a list of competencies of workshop facilitators, participants reviewed the Trainer’s Guide containing session notes for all sessions for Workshop 1.3, and conducted simulations of sessions they would lead with the larger group, followed by oral and written feedback on their performance. While this workshop provided valuable time to prepare the trainers, more time would have permitted them to read through the entire guide and have a deeper understanding of the nature of each session and content contained in it. Budget constraints did not allow for more than a two-and-a-half-day training of trainers workshop.

**Recommendation:** Provide more time for training of trainers so they have a chance to read through and internalize the entire guide.

4. **Workshop 1.3 (Introduction to EGRA):** This five-day workshop consisted of introducing EGRA to colleagues from the AEs and CAPs of Sikasso, Koulikoro and the District of Bamako. The first two days were conducted mostly in plenary, with discussions in the large group and in pairs, with exercises for participants to use tablets and learn some of the rules for creating EGRA subtasks. Days three to five consisted of group work by region: Sikasso in one group, Koulikoro in another, and Bamako in a third. In these groups, participants developed their EGRA 2019 designs, including the goal, research questions, choice of tools, sampling design, analysis guidance, reporting and dissemination plan, calendar, and budget. Participants worked in groups of approximately 20 to 25 people, each with a projector to display the group’s deliberations, first within the group, then shared in plenary. At the end of the workshop, each group submitted its EGRA 2019 design to the trainers. During this workshop, representatives from each region also worked with facilitators to draw samples for their regions.

**Recommendation:** If groups are to work by region in future workshops—for example, for the analysis workshop—ensure the room has sufficient space for groups to form circles and hear one another well.

**Recommendation:** For workshops of this size, provide functioning microphone and speakers to ensure speakers can be heard. The SIRA PA system was not functioning, so staff borrowed systems from friends, which partially worked, though a system of higher quality would have improved learning.

### Next Steps

- Based on the groups’ EGRA designs, STS will send guidance on next steps for planning EGRA administration.
- For the next series of workshops on EGRA administration, STS will again prepare an explicit training guide, and ensure trainers have sufficient time to internalize all of its content before training their colleagues.
- STS will rerun the samples for the different regions, then collaborate with regional teams to plan transport, calendars, and costs related to the data collection in four regions. STS will

ensure regional teams understand that the names of selected schools are confidential, and that schools should only be contacted just before EGRA administration.

- STS will secure a new venue for the next series of workshops that better meets the needs of the large group.

## Annex A: Participant list, Workshop 3

### Formateurs nationaux

PRENOMS	NOM	FONCTION	STRUCTURE/Région
Koniba	TRAORE	MEN/ CPS	MEN
Mamadou B	KONE	Personne Ressource	DNP
Abdoulaye	DIALLO	Conseiller à l'Orientation	AE/CAP Ségou
Mamadou	DEMBELE	Chargé de Planification	AE/San
Daouda	BATHILY	CDCRF	AE/San
Ali	DIALLO	Chargé de Formation	AE/Ségou
Kadiatou	TRAORE	AE San CAP Bla	AE/San CAP/Bla
Mamadou Lamine	KEITA	AE Ségou CAP Markala	Ségou et Markala
Koni	COULIBALY	Agent Suivi-Evaluation	EDC/SIRA
Soumaila	TRAORE	Agent Suivi-Evaluation	EDC/SIRA

### Agents S&E de SIRA pour l'atelier du 25 au 29 janvier 2019

PRENOMS	NOM	FONCTION	STRUCTURE/Région
<b>Agents S&amp;E de SIRA</b>			
Fanoumou Almamy	MAGASSOUBA	Agent Suivi-Evaluation	EDC/SIRA
Bilagalama	BERTHE	Agent Suivi-Evaluation	EDC/SIRA
Mamadou	BAMBA	Agent Suivi-Evaluation	EDC/SIRA
Kadidiatou	DIALLO	Agent Suivi-Evaluation	EDC/SIRA
Fassory	SANGARE	Agent Suivi-Evaluation	EDC/SIRA
Kassim	TOURE	Gestionnaire de la base de données	EDC/SIRA
<b>Koulikoro</b>			
Abdoul Wahab	DIARRA	CDCRF	AE-Koulikoro
Mamadou	SANOGO	CDEB	AE-Koulikoro
Mahamadou Larabo	MAIGA	CO	CAP-Banamba
Fodé	KEITA	CP	CAP-Kolokani
Issa	GAMBI	CO	CAP-Koulikoro
Fadiala	DEMBELE	CP	CAP-Nara
Demba	BOLLY	CP	CAP-Nossombougou
<b>Koutiala</b>			
Nouhoum	BENGALY	Planificateur	AE-Koutiala
Issiaka	GUINDO	Chargé de formation	AE-Koutiala
Samba	COULIBALY	CPG	CAP-Koutiala
Aboubacar	TRAORE	CPG	CAP-M'Pessoba
Soungalo	TRAORE	CPG	CAP-Zangasso
Brahima	OUATTARA	CPG	CAP-Yorosso
<b>Sikasso</b>			
Moumine	BERTHE	CDCRF	AE-Sikasso
Mamadou	DEMBELE	Planificateur	AE-Sikasso
Fatoumata	DIARRA	CPG	CAP-Kadiolo
Awa	DIARRA	CPG	CAP-N'Kourala
Aguibou	KONE	CPG	CAP-Kléla



PRENOMS	NOM	FONCTION	STRUCTURE/Région
Ahmed	TRAORE	CPG	CAP-Sikasso
Diakaridia	TRAORE	CPG	CAP-Kignan
Seydou	BENGALY	CPG	CAP-Nièna
<b>Bougouni</b>			
Ambakirou	TOLO	CDCRF	AE-Bougouni
Amadou	KONTA	CDEF	AE-Bougouni
Mery	DIAKITE	CO	CAP-Bougouni
Mamadou	CISSOKO	CO	CAP-Garalo
Madou	KONE	CO	Kolondièba
Madassa	FOFANA	CO	CAP-Koumantou
AMADOU	MARIKO	CO	CAP-Yanfolila
<b>Kati</b>			
Tidiani	DOUKARA	CS/Formation AE	AE
Moussa B	CISSE	Planificateur-AE	AE
Souleymane	COULIBALY	CPG-CAP	CAP Baguinéda
Fousseyni	TRAORE	CPG-CAP	CAP-Kati
Moussa	KEITA	CPG-CAP	CAP-Ouélessébougou
Mariam B	COULIBALY	CPG-CAP	CAP-Kangaba
Mohamedine Salah	MAIGA	CPG-CAP	CAP-Sangarébourgou
Aly	GUISSE	CPG-CAP	CAP-Kalanban-Coro
<b>Dioïla</b>			
Ibrahim Diékoro	DIARRA	CDEB	AE-Dioïla
Moustapha	DOUMBIA	CDCRF	AE-Dioïla
Bakary	TRAORE	CPG	CAP-Beleko
Jean Marie	DOUGNON	CO	CAP-Dioïla
Djigui	MACICO	CPG	CAP-Fana
<b>Bamako Rive Gauche</b>			
Alidji Ibrahim	GAREL	CDCRF	AE-BRG
Modibo	KONATE	CSPSS	AE-BRG
Oumar Baba	TOURE	CP	CAP-Dielibougou
Boubacar	CAMARA	CP	CAP-Bamakocoura
Ibrahima	TRAORE	CP	CAP-Hippodrome
Mahamadou	DIAKITE	CP	CAP-Centre Commercial
Robert	CISSE	CP	CAP-Lafiabougou
Mamoudou	SALL	CP	CAP-Bozola
Abdoulaye	BITIBALY	CP	CAP-Sebenikoro
Mamadou	KANTE	CP	CAP-Banconi
<b>Bamako Rive Droite</b>			
Bakary	KOUYATE		AE-BRD
Bouréma	DICKO		AE-BRD
Youba	KANE		CAP-Faladiè
Lassina	MARICO		CAP-Sogoniko
Souleymane	SANGARE		CAP-Kalanban-Coura
Amadou	COULIBALY		CAP-Faladiè
Sekou	SISSOKO		CAP-Bacodjicoroni

<b>PRENOMS</b>	<b>NOM</b>	<b>FONCTION</b>	<b>STRUCTURE/Région</b>
Mahamadou	MAHAMANE		CAP-SENOU
Dramane	DAO		CAP - Torokorobougou

**13.9 - Training staff in remaining AE/CAPSs in use of the SIG-FC**

Tableau 1 : Liste des AE et des CAP bénéficiaires de la 2<sup>e</sup> phase de déploiement du SIG-FC/  
Zone SIRA

Pôle de Formation	AE	NO	Structures	Nbre Agents	Début de la formation	Fin de la formation	Noms des Formateurs
Lycée Technique BKO	Bko-RG	1	Bamako Coura	3	04/03/2019	09/03/2019	Touré-Berthé-Traoré
		2	Banconi	3			
		3	Bozola	3			
		4	Centre Commercial	3			
		5	Lafiabougou	3			
		6	Sébénikoro	3			
	Bko-RD	7	Bacodjicoroni	3			
		8	Faladié	3			
		9	Senou	3			
		10	Sogoninko	3			
		11	Torocorobougou	3			
	Dioïla	12	<b>AE Dioïla</b>	<b>4</b>			
		13	Dioïla	3			
		14	Fana	3			
		15	Béléko	3			
<b>TOTAL POLE 1</b>			<b>AE = 1, CAP= 14</b>	<b>46</b>			
Campus Numérique Badala BKO	Kati	1	<b>AE Kati</b>	<b>4</b>	04/03/2019	09/03/2019	Tall-Maïga
		2	Kati	3			
		3	Baguinéda	3			
		4	Kalabancor	3			
		5	Kangaba	3			
		6	Ouélessébougou	3			
		7	Sangarébougou	3			
	Koulikoro	8	<b>Ae-Koulikoro</b>	<b>4</b>			
		9	Koulikoro	3			
		10	Banamba	3			
		11	Kolokani	3			
		12	Nara	3			
		13	Nossombougou	3			
<b>TOTAL POLE 2</b>			<b>AE=2, CAP=11</b>	<b>41</b>			
Bougouni	Bougouni	1	AE Bougouni	4	18/03/2019	23/03/2019	Touré-Berthé
		2	Bougouni	3			
		3	Garalo	3			
		4	Kolondiéba	3			
		5	Koumantou	3			
		6	Yanfolila	3			
	Sikasso	7	Kignan	3			
		8	Kléla	3			
		9	N'Kourala	3			
		10	Niéna	3			

Pôle de Formation	AE	NO	Structures	Nbre Agents	Début de la formation	Fin de la formation	Noms des Formateurs
<b>TOTAL POLE 3</b>			<b>AE=1, CAP=9</b>	<b>31</b>			
Koutiala	Koutiala	1	M'Péssoba	3	18/03/2019	23/03/2019	Tall-Maïga-Traoré
		2	Zangasso	3			
	San	3	<b>AE San</b>	<b>4</b>			
		4	San	3			
		5	Bla	3			
		6	Kimparana	3			
		7	Tominian	3			
		8	Yangasso	3			
	Ségou	9	Baraouélé	3			
		10	Farako	3			
		11	Macina	3			
		12	Niono	3			
		13	Saro	3			
<b>TOTAL POLE 4</b>			<b>AE=1, CAP=12</b>	<b>40</b>			
<b>TOTAL GENERAL</b>			<b>AE=6, CAP=46</b>	<b>158</b>			

**13.10 - School Readiness Study report**



# USAID/Mali SIRA

## Selective Integrated Reading Activity

### *School Readiness Study*

**January 11, 2019**

This report is made possible by the support of the American People jointly through the United States Agency for International Development (USAID) and the Government of Mali. The contents of this report are the sole responsibility of Education Development Center, Inc. (EDC) and, its partners and do not necessarily reflect the views of USAID or the United States Government.

**Contents**

Acronyms..... 3

Executive summary ..... 4

Overview..... 7

    Background ..... 7

    Purpose of study ..... 7

Methodology ..... 8

    Instruments..... 8

    Data collection procedures ..... 9

    Limitations ..... 9

Study Results..... 10

    Sample ..... 10

    Child development findings ..... 11

        Gender differences..... 11

        Motor skills ..... 13

        Emergent Numeracy..... 14

        Social-emotional development ..... 15

        Emergent Literacy..... 16

        Balanced Literacy Curriculum..... 18

        Total IDELA ..... 27

Conclusions..... 29

Next Steps and Policy Implications ..... 31

Appendix A: IDELA item descriptions ..... 33

Appendix B. Regression results..... 37



## Acronyms

EDC	Education Development Center, Inc.
IDELA	International Development and Early Learning Assessment
IEP	Institut pour l'Education Populaire
IFM	Institut de Formation des Maitres
LMIC	Low- and middle-income countries
MEN	Ministry of Education in Mali
OMAES	Oeuvre Malienne d'Aide à l'Enfance Sahel
PI	Principal Investigator
SC	Save the Children
SIRA	Selective Integrated Reading Activity
STS	School-to-School International
TTC	Teacher Training Colleges
UIS	UNESCO Institute of Statistics
USAID	United States Agency for International Development

## **Executive summary**

The Selective Integrated Reading Activity (SIRA) project in Mali aims to improve teacher training, gender integration, curriculum and materials development, and engagement of communities and parents to promote sustainable advances in learning for primary school children. SIRA is implemented by Education Development Center, Inc. (EDC), in partnership with Institut pour l'Education Populaire (IEP), Oeuvre Malienne d'Aide à l'Enfance Sahel (OMAES), Save the Children (SC), School-to-School International (STS), and Cowater Sogema. In addition to improving the quality of primary school environments in Mali, SIRA is also engaging in policy-oriented research activities to help illuminate the national education situation and needs of early-grade teachers, schools, and students.

SIRA used Save the Children's International Development and Early Learning Assessment (IDELA) to answer pressing questions about children's transition into primary school, and the developmental appropriateness of current practices in Malian pre-primary and early primary schools. This research will assist the Ministry of Education in Mali (MEN) in considering how to invest in pre-primary activities, formal and informal, and to communicate with schools and families about the importance of a child's development as s/he enters primary school.

The research questions guiding this study focus on identifying the skills children bring with them into primary school. In accordance with the SIRA project focus on literacy, we also investigate what children's literacy development at school entry implies for their transition into formal schooling and future schooling success. Finally, this study examines whether significant differences in school readiness exist by sex or by geographic region.

The SIRA School Readiness Study uses a representative sample of children enrolled in the 4,033 Bamanankan-speaking primary schools implementing the SIRA project in the District of Bamako and three southern regions in Mali (Koulikoro, Segou and Sikasso). In total, 874 Grade 1 students from 96 schools were surveyed at the beginning of the 2017-2018 school year. The IDELA tool was administered by trained enumerators over the course of the first two weeks in November 2017.

Results of the study find that children in sampled Grade 1 classrooms are 6.3 years old on average and 47 percent are female. Children's reported ages range from 3 to 11 years, and children in Bamako are significantly younger than children in Koulikoro (5.9 versus 6.6 years). This likely contributes to the large range of skills found within classrooms. Children within one classroom display many different competency levels in all skill areas, including literacy. In addition, there are large average skill differences between schools even after controlling for children's age. Children had just entered primary school at the time of data collection so the differences between primary schools are not likely due to differing quality of the schools but are more likely related to the resources and conditions of the surrounding communities. For example, some communities may have preschool classes for children or some areas may be more prone to serious health problems for children. It should be noted that SIRA uses the balanced literacy approach and a child-centered, active learning pedagogical model so children

in these schools may display stronger literacy skills than children in other primary schools in Mali.

On average, children in Segou and Sikasso displayed the weakest school readiness skills. Children in Bamako have the strongest emergent literacy skills compared to children in other regions. There are no gender differences in children's learning and development skills in literacy or any other domain. Across all regions, we find that less than 10 percent of children display mastery of emergent literacy skills, but we see large differences in children's skills across schools, and within schools. This suggests that students in early primary grades are very diverse, and that teachers may face a challenge with reaching all children in their classrooms with the same lessons.

Comparing IDELA scores with the balanced literacy approach curriculum suggests a number of areas of strength and focus going forward. Children display relatively strong skills in the area of oral comprehension; the majority were able to answer simple understanding questions correctly after hearing a short story. We find that children display relatively weaker skills in the area of letter sound awareness compared to letter identification and letter writing. Children display stronger proficiency in drawing than in formal writing. Despite this, approximately one in three children did not draw anything when prompted by an assessor to draw a picture of a child. In addition, one in three children did not display any familiarity with the text conventions in a storybook. This suggests that while many children have had exposure to things like pencils and books, there is likely a substantial group of children who have had limited or no exposure to these materials before entering Grade 1. These are the children who will need the most support when entering primary school.

Potential next steps relate to children's age at primary school entry, in-service support for teachers, and support for struggling students. Enrolling under-age children into Grade 1 classes increases class size and makes it more difficult for all children to learn. In addition, younger children have weaker skills which makes it harder for them to keep up with lessons and can be a discouraging start to formal schooling. Parents commonly believe that sending their children to school early is helpful, and additional motivation comes from the fact the primary school is free whereas pre-primary classes, if available, are often expensive. An awareness campaign around the dangers of early enrollment in primary school, combined with provision of more low-cost pre-primary options should be considered.

Given the wide range of ages and skills found within Grade 1 classes, teachers would likely benefit from ongoing professional support and coaching. The balanced literacy curriculum acknowledges that children will acquire skills at different rates and offers numerous activities appropriate for many skill levels. In addition, the SIRA project offers ongoing in-service training and supervision. This provides a very strong foundation for teachers, but in practice it can take time for teachers to become comfortable managing multiple skill levels within their classes, especially if the class is large or if they are new to teaching. We recommend a continued focus on monitoring and coaching for early primary grade teachers.

Finally, these findings suggest that children could benefit from more early learning support before they enter primary school to improve overall school readiness and bring all children to similar skill levels before entering primary school. Children who enter school with the weakest skills are those who will need the most investment to succeed in the early primary grades. Practitioners should consider how to identify and support struggling students as early as possible to help prevent grade repetition or drop out.

Attending pre-primary classes with a well-trained teacher is a beneficial opportunity for children. However, if access to school-based pre-primary education is not widely available in these communities, implementers and policy makers could consider programs that teach parents or other community members (e.g., health workers) how to support children's learning and development at home or in the community. Alternatively, perhaps SIRA community literacy activities could be opened to younger children. Further research in communities where children display strong average school readiness skills could help to better understand ongoing local practices that help to foster early learning skills.

## Overview

### Background

Global data from the UNESCO Institute of Statistics (UIS) and the World Bank have been used to highlight the inefficiency of early learning systems and specifically the transition into primary school in low- and middle-income countries (LMICs). For example, a recent multi-country study found that the combination of increased enrollment in early primary grades, lack of pre-primary participation, and children's weak early cognitive skills was contributing to increased dropout rates, repetition, and poor learning outcomes in primary school across numerous LMICs.<sup>1</sup> While these issues are common and now well documented in many contexts, they persist in part because the available global data is insufficient to motivate local and national policy makers to make substantial changes to their pre-primary education systems. Policy makers require more detailed evidence about children's early learning skills in order to appropriately align their early primary school systems, including teacher training and curricula.

Mali is among the countries with extremely low levels of access to pre-primary education and high levels of dysfunction in the primary system. Gross pre-primary enrollment rates in Mali remain below 5 percent, and measures of primary school inefficiency have increased in recent years (for example, the proportion of children under/over age and primary completion rates),<sup>2</sup> to say nothing of the learning happening within primary schools. These factors were among those that motivated the Selective Integrated Reading Activity (SIRA) project in Mali to conduct a school readiness study.<sup>3</sup> SIRA is implemented by Education Development Center, Inc. (EDC), in partnership with Institut pour l'Education Populaire (IEP), Oeuvre Malienne d'Aide à l'Enfance Sahel (OMAES), Save the Children (SC), School-to-School International (STS), and Cowater Sogema. The program aims to improve teacher training, gender integration, curriculum and materials development, and engagement of communities and parents to promote sustainable advances in learning for children in Mali. In addition, the SIRA project is currently supporting the Ministry of Education in Mali (MEN) to complete a new teacher training curriculum, including a course for preschool teachers through the revision of the curriculum for the *Instituts de Formation des Maitres* (IFM)/ Teacher Training Colleges (TTC).

### Purpose of study

In addition to improving the quality of primary school environments in Mali, SIRA is also engaging in policy-oriented research activities to help illuminate the national education situation and needs of early-grade teachers, schools, and students. SIRA is using Save the Children's International Development and Early Learning Assessment (IDELA) to ask and answer pressing questions about students' transition into primary school. This research will assist MEN in considering how to invest in pre-primary activities, formal and informal, communicate with schools and families about the importance of a child's development as s/he enters school, and

---

<sup>1</sup> Crouch, L. & Merseeth, K. A. (2017). Stumbling at the First Step: efficiency implications of poor performance in the foundational first five years. *Prospects*, 1-22. DOI: 10.1007/s11125-017-9401-1.

<sup>2</sup> <http://data.uis.unesco.org/>

<sup>3</sup> [https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1860/USAID%20EDU%20-%20SIRA%20Fact%20Sheet%20-%20Nov%20%2716\\_FINAL.pdf](https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1860/USAID%20EDU%20-%20SIRA%20Fact%20Sheet%20-%20Nov%20%2716_FINAL.pdf)

inform the new curriculum and supported practices for preschool teachers. Our research questions are:

1. What skills do children bring with them into primary school?
2. What are the implications of their literacy skill levels at school entry for their transition to school and future educational experiences?
3. Are there significant differences in children's skills by sex or by geographic region?

## Methodology

### Study design

The SIRA School Readiness Study uses a representative sample of children enrolled in Bamanankan speaking primary schools served by the SIRA project in the District of Bamako and the regions of Koulikoro, Segou and Sikasso. Ten Grade 1 students (5 boys and 5 girls) were randomly sampled from each of 96 study schools at the beginning of the 2017-2018 school year. Study sample calculations were conducting in accordance with the EGRA Toolkit Guidance to appropriately account for children being clustered within schools.<sup>4</sup>

Results are disaggregated by region, sex and child age. In accordance with the research questions, information about children's school readiness skills are disaggregated by region and sex to help identify whether specific groups of children are in greater need of early learning support. Further, data on children's development by age will help illuminate the maturity and developmental composition of students in Grade 1 SIRA classes in the study regions.

### Instruments

The International Development and Early Learning Assessment (IDELA) tool is used to measure children's development and learning. Developed by Save the Children, IDELA has been validated as an open-source, rigorous tool to measure learning and development for children aged 3-6,<sup>5,6</sup> and has been used to measure children's learning and development in more than 55 countries.<sup>7</sup>

The IDELA child assessment contains 22 core questions in four domains: motor development, emergent literacy, emergent numeracy and social-emotional development (table 1). The items are presented as short games for the children to play, and use picture cards and local materials. For this study, assessment instructions were given to the children in Bamanankan, and the full assessment took approximately 30 minutes per child.

---

<sup>4</sup> <https://globalreadingnetwork.net/resources/early-grade-reading-assessment-egra-toolkit-second-edition>

<sup>5</sup> Pisani, L., Borisova, I., & Dowd, A. J. (2018). Developing and validating the International Development and Early Learning Assessment (IDELA). *International Journal of Educational Research*, 91, 1–15.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.007>

<sup>6</sup> Wolf, S., Halpin, P., Yoshikawa, H., Dowd, A. J., & Pisani, L. (2017). Measuring school readiness globally: Assessing the construct validity and measurement invariance of the International Development and Early Learning Assessment (IDELA) in Ethiopia. *Early Childhood Research Quarterly*, 41(April), 21–36.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.05.001>

<sup>7</sup> <https://idela-network.org/>

Table 1. IDELA Domains and Skills

<b>Gross and Fine Motor Development</b>	<b>Emergent Literacy and Language</b>	<b>Emergent Numeracy</b>	<b>Social-emotional Development</b>
Hopping on one foot	Print awareness	Measurement and comparison	Peer relations
Copying a shape	Expressive vocabulary	Classification/ Sorting	Emotional awareness
Drawing a human figure	Letter identification	Number identification	Empathy
Folding Paper	Emergent writing	Shape identification	Conflict resolution
	Initial sound discrimination	One-to-one correspondence	Self-awareness
	Listening comprehension	Simple operations	
		Problem solving	

Data collection procedures

The IDELA items were translated into French and Bamanankan and contextualized by Save the Children and SIRA Consortium staff prior to assessor training. Further adaptation and finalization of the tools occurred during the assessor training and field practice. Assessors attended a 5-day training that included in-office exercises, field practice with children in Grade I, and a cumulative assessment of knowledge at the end of the week.

The IDELA tool was administered by 30 trained enumerators during the first two weeks of November 2017. Training for all enumerators lasted for five days and included both in-office sessions and field practice with the assessment instrument. Assessors selected for the study were those who passed the exam given at the end of the training week.

Assessors were divided into teams of three and four for field work so that 10 children within any given school could be assessed within the time allotted in a normal school day. The data collection process was regularly monitored by relevant field staff (SIRA supervisors). Assessors used KoBo Toolbox software (<http://www.kobotoolbox.org/>) downloaded onto Android tablets to record children’s responses. Data was uploaded to a secure account managed by the Principal Investigator (PI) of the study.

Limitations

During data collection it was discovered that some of the sampled schools did not have Grade I classes. A list of replacement schools in the same area was generated from the original list of all schools in the four implementing areas, but this was an unforeseen change which delayed data collection in some places. Also, some schools had fewer than 10 children in the Grade I class. As a result, the final sample is smaller than intended. This reduces the power of

the analyses to find significant differences between groups of students. In addition, children’s ages were not derived from birth certificates, but rather came from school records or child self-report so there could be errors in children’s reported ages. Finally, results from this study should not be considered representative of all children in the four regions sampled; the sample is only representative of children attending SIRA project schools.

## Study Results

### Sample

A total of 874 children were assessed across the District of Bamako and three regions in southern Mali (table 2). On average, children are 6.3 years old and 47 percent are female. There are significant differences between the average age of children across the intervention areas, with Bamako having the youngest children and Koulikoro the oldest (5.9 versus 6.6 years). One possible reason for this age difference across regions could be that children in Bamako have easier access to primary schools than children in Koulikoro (e.g., there are schools closer to their homes). There is a wide range of ages found within sampled classrooms (figure 1). Children’s reported ages ranged from three to eleven, with the majority of children reporting they were six or seven. There is also a substantial proportion (17 percent) of children whose ages were unknown.

There is also variation in the proportion of girls found in classrooms in different regions, but this difference is not statistically significant. Assessors were instructed to interview an equal number of boys and girls. The fact that fewer girls were interviewed than boys in all regions could suggest that there are fewer girls enrolled in Grade 1 than boys within this sample of schools. This aligns with national statistics and data from previous SIRA reports on student enrollment.<sup>8</sup> There is no significant age difference between the boys and girls who were sampled.

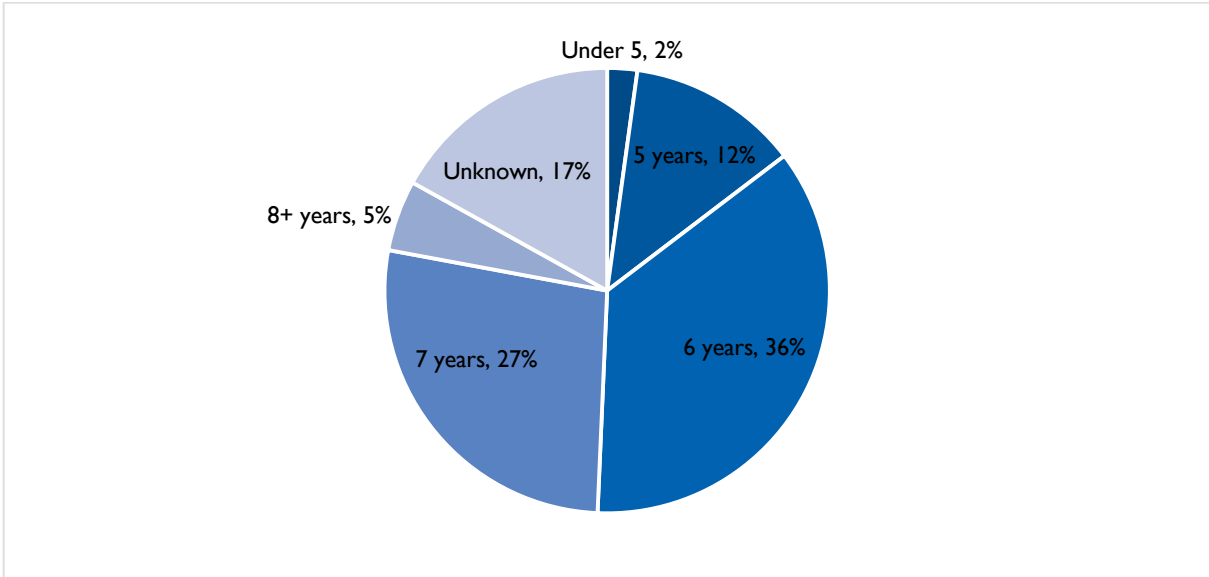
Table 2. Study sample by region, age, and sex

Region	No. children	Age	% Female
Bamako	207	5.9	49%
Koulikoro	230	6.6	48%
Segou	211	6.3	48%
Sikasso	226	6.2	44%

Figure 1. Study sample distribution by age group

<sup>8</sup> <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=education-statistics~-all-indicators#>





**Child development findings**

This section describes children’s performance on the IDELA, with a focus on differences by region, children’s age, and between the skills of boys and girls. The percentage correct for each item is calculated by dividing the total number of correct responses by the total possible points for that item. Total domain scores are calculated by adding this weighted score (percentage correct) of each item in the domain and dividing by the total number of items in that domain. The total IDELA score is calculated by adding the score of each core domain (motor, literacy, numeracy and social-emotional) and dividing by the total number of domains. In this way, each domain contributes equally to the total score.

IDELA items are scored continuously rather than having ‘passing’ scores for each item. The total points listed in the tables below identifies the total possible points for each item. For example, during the motor item in which assessors ask children to draw a person, the assessor will count the number of body parts that the child draws (up to 8) and the score for that item is the number of body parts drawn divided by the total possible points. So an average score of 50% on the drawing a person item means that on average, children drew 4 body parts out 8 that were possible. So each score presented below can be interpreted as the ‘proportion correct’ for each item.

**Gender differences**

On average, no significant differences are found between the skills displayed by boys and girls in any domain (table 3). This suggests that the girls who are entering Grade 1 display equivalent skills to that of their male peers. Results in the following sections will not be disaggregated by sex because any differences found between boys and girls are not significant.

Table 3. Gender differences in early learning and development skills

	Boys	Girls	Significant difference

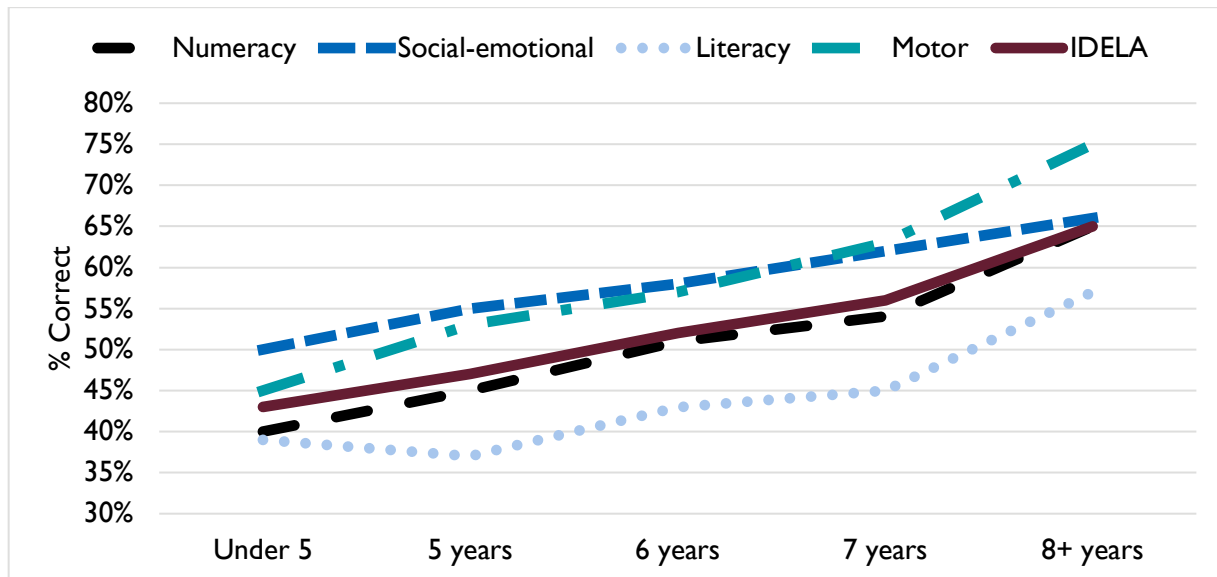
Motor	59%	59%	
Literacy	48%	46%	
Numeracy	52%	51%	
Social-emotional	59%	60%	
IDELA	55%	54%	

Note: \*\*\* p<0.001, \*\* p<0.01, \* p<0.05

While there are no gender differences in children’s skills overall, but there is a significant increase in scores with age (figure 2). This is expected as children mature and develop. Motor development shows the steepest improvement with age, whereas social-emotional has the shallowest slope. This suggests that children have opportunities to develop fine and gross motor skills during their daily routines and so are doing so more quickly as compared to skills in other domains that may depend on access to learning resources or cultural habits and norms. Overall, children display the weakest average scores in the literacy domain at every age compared to other domains, which highlights the importance of the work being done within the SIRA project.

This figure also depicts the average range of skills that a teacher might find in his or her classroom. Children younger than 6 who are enrolled in primary school display the weakest skills, whereas children who are 8 or older have more advanced skills, due to their advanced age and maturity and/or possibly because they are repeating Grade 1. Having such a wide range of skills in one classroom makes it difficult for a teacher to meet the needs of all of her learners, and makes it difficult for children to engage in all activities. Practitioners in this area should consider how to discourage families from sending their children to primary school before the age of 6.

Figure 2. Average IDELA scores by domain and age



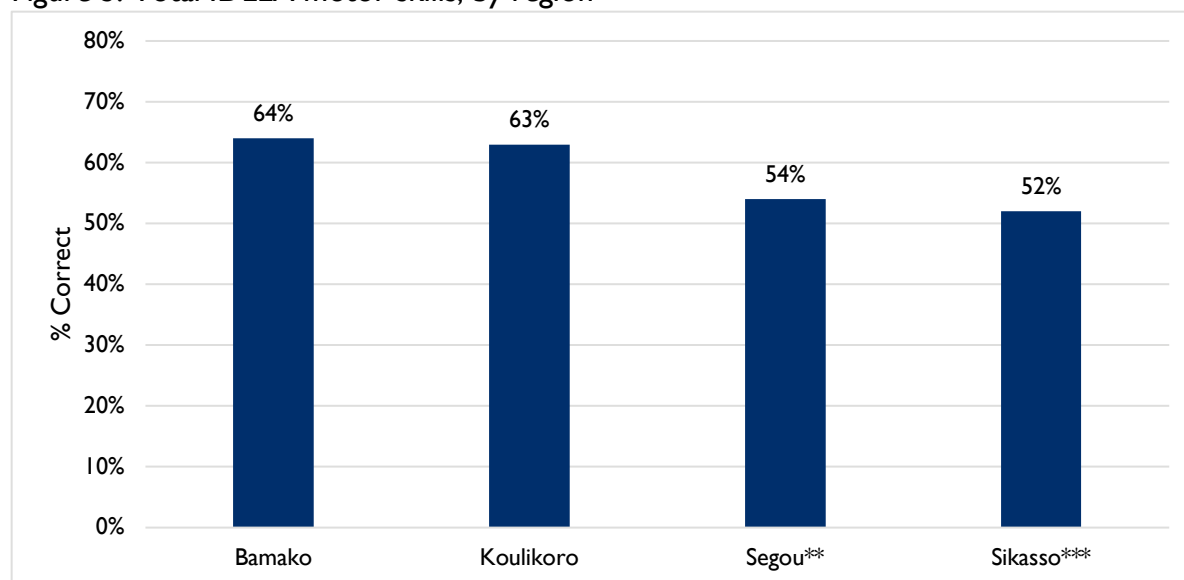
## Motor skills

On average, children correctly complete 59 percent of the fine and gross motor development items. Children display the strongest skills in the gross motor task of hopping on one foot, and the weakest in the fine motor task of folding paper (table 4). These scores may be affected by the children's environment wherein hopping, running and jumping are quite commonplace, but access to paper, crayons, slates and the like limits drawing and folding experience. Compared to children living in Bamako, children in Segou and Sikasso display significantly weaker motor skills (figure 3). Children display significantly stronger skills with age, and there are no significant differences between boys' and girls' motor skills.

Table 4. IDELA motor skills, by item and region

	Bamako	Koulikoro	Segou	Sikasso	Average
Drawing a person (8 total points)	4.7	4.4	3.4	3.8	4.1
	59%	55%	42%	47%	51%
Folding paper (4 total points)	1.7	1.9	1.9	1.2	1.7
	43%	48%	48%	30%	42%
Copying a shape (4 total points)	2.2	2.5	1.7	1.5	1.9
	55%	61%	42%	36%	49%
Hopping on one foot (10 total points)	8.8	9.4	8.6	8.4	8.8
	88%	94%	86%	84%	88%
Total Motor (4 total points)	2.5	2.6	2.2	2.0	2.3
	61%	65%	54%	49%	58%

Figure 3. Total IDELA motor skills, by region



Note: Reference group is Bamako. \*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

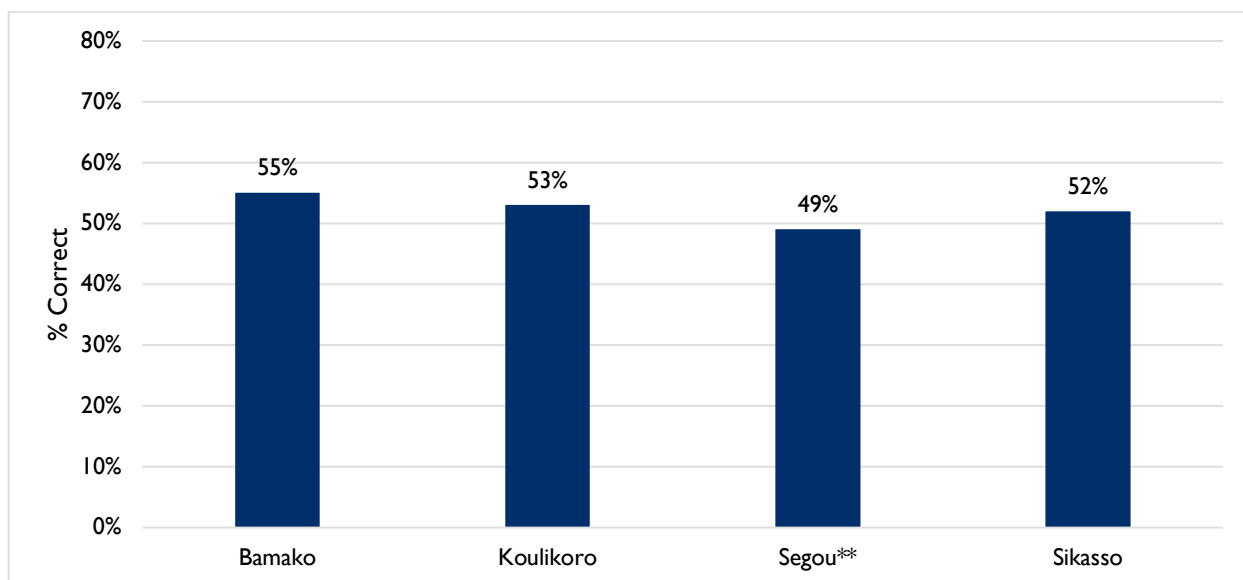
## Emergent Numeracy

Within the numeracy domain, on average, children correctly answer 52 percent of the items. Children display the strongest skills in early measurement skills (comparing size and length), and the weakest in number identification (table 4). Compared to children living in Bamako, children in Segou display significantly weaker emergent numeracy skills (figure 4). Children display significantly stronger skills with age, and there are no significant differences between boys' and girls' emergent numeracy skills.

Table 5. IDELA numeracy skills, by item and region

	Bamako	Koulikoro	Segou	Sikasso	Average
Measurement (4 total points)	3.9	3.9	3.8	3.8	3.9
	97%	98%	95%	96%	97%
Sorting (2 total points)	1.3	1.1	1.0	1.1	1.1
	65%	56%	50%	56%	57%
Shape identification (5 total points)	2.6	3.0	2.2	2.2	2.5
	51%	60%	43%	45%	50%
Number identification (20 total points)	2.6	1.8	1.7	1.6	1.9
	26%	18%	17%	16%	19%
One-to-one correspondence (3 total points)	1.4	1.7	1.4	1.1	1.4
	47%	55%	46%	38%	47%
Simple operations (3 total points)	1.8	2.0	1.6	1.7	1.8
	61%	67%	53%	56%	59%
Puzzle completion (4 total points)	1.0	1.1	0.9	0.8	0.9
	25%	27%	24%	19%	24%
Total Numeracy	3.7	3.8	3.3	3.3	3.5
	55%	53%	49%	52%	52%

Figure 4. Total IDELA numeracy skills, by region



Note: Reference group is Bamako. \*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

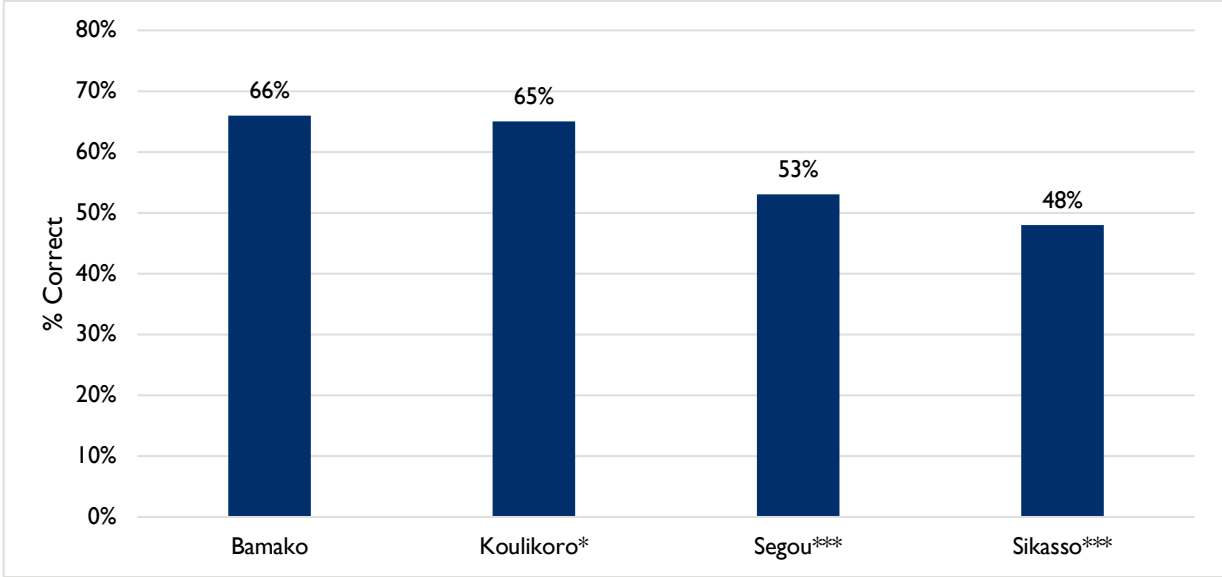
### Social-emotional development

Within the social-emotional development domain, on average, children answer 59 percent of questions correctly. Children display the strongest skills in the area of self-awareness, and the weakest in social relationships (table 6). Compared to children living in Bamako, children in Segou and Sikasso display significantly weaker average social-emotional skills (figure 5). As expected, children display significantly stronger skills as they get older. There are no significant differences between boys' and girls' emergent social-emotional skills.

Table 6. IDELA social-emotional skills, by item and region

	Bamako	Koulikoro	Segou	Sikasso	Average
Self-awareness (6 total points)	4.0	4.2	3.6	3.7	3.9
	67%	69%	60%	62%	65%
Social relationships (10 total points)	5.0	5.2	3.6	3.9	4.4
	50%	52%	36%	39%	45%
Emotional awareness/regulation (4 total points)	2.6	2.7	2.4	1.4	2.3
	65%	66%	60%	35%	56%
Empathy (3 total points)	2.1	2.1	1.5	1.3	1.7
	69%	69%	52%	43%	58%
Solving conflict (2 total points)	1.4	1.4	1.4	0.9	1.3
	68%	71%	69%	45%	63%
Total Social-emotional (5 total points)	3.2	3.3	2.8	2.3	2.9
	66%	65%	53%	48%	59%

Figure 5. Total IDELA social-emotional skills, by region



Note: Reference group is Bamako. \*\*\* p<0.001, \*\* p<0.01, \* p<0.05

**Emergent Literacy**

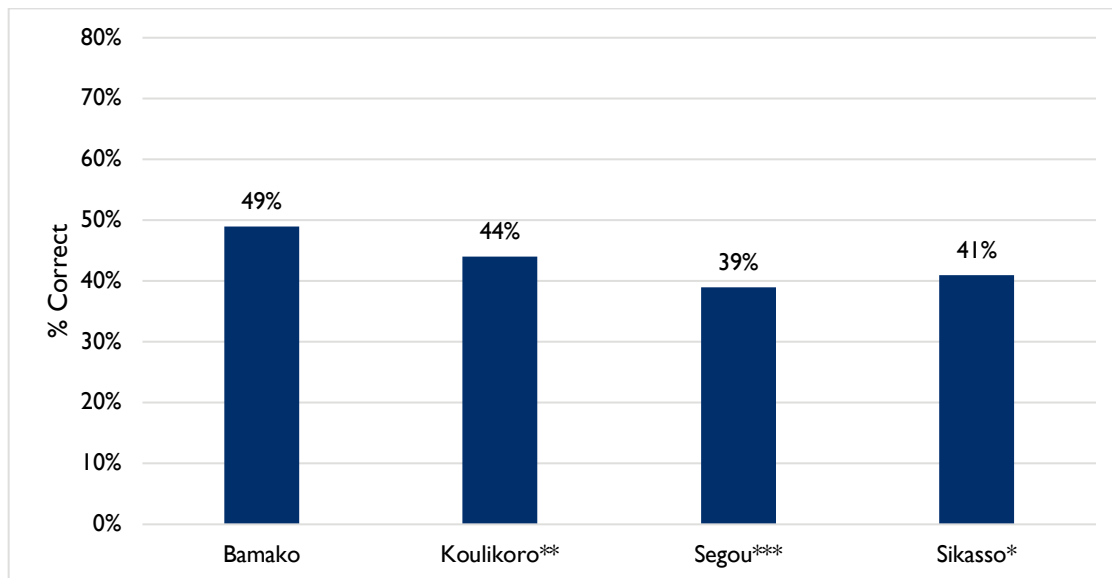
On average, children completed 43 percent of the IDELA literacy questions in this section, correctly. Children displayed the strongest skills in oral comprehension, and the weakest in letter identification and phonemic awareness (identifying the sounds in letters) (table 7). Compared to children living in Bamako, children in other regions display significantly weaker literacy skills (figure 6). Children display significantly stronger skills with age, and there are no significant differences between boys’ and girls’ emergent literacy skills.

Table 7. IDELA literacy skills, by item and region

	Bamako	Koulikoro	Segou	Sikasso	Average
Expressive vocabulary (20 total points)	7.8	9.1	7.4	7.1	7.9
	39%	45%	37%	35%	39%
Print awareness (3 total points)	2.0	1.2	1.2	1.5	1.5
	66%	39%	39%	50%	48%
Letter identification (20 total points)	3.4	4.6	4.2	4.9	4.3
	17%	23%	21%	24%	21%
Phonemic awareness (3 total points)	1.3	0.9	0.6	0.5	0.8
	44%	31%	20%	16%	28%
Writing (4 total points)	1.9	1.7	1.8	1.5	1.7
	49%	43%	44%	38%	43%
Oral comprehension (5 total points)	3.8	4.3	3.7	3.9	3.9
	77%	85%	74%	79%	79%
Total Literacy (6 total points)	2.9	2.7	2.4	2.4	2.6

	49%	44%	39%	41%	43%
--	-----	-----	-----	-----	-----

Figure 6. IDELA literacy skills, by region

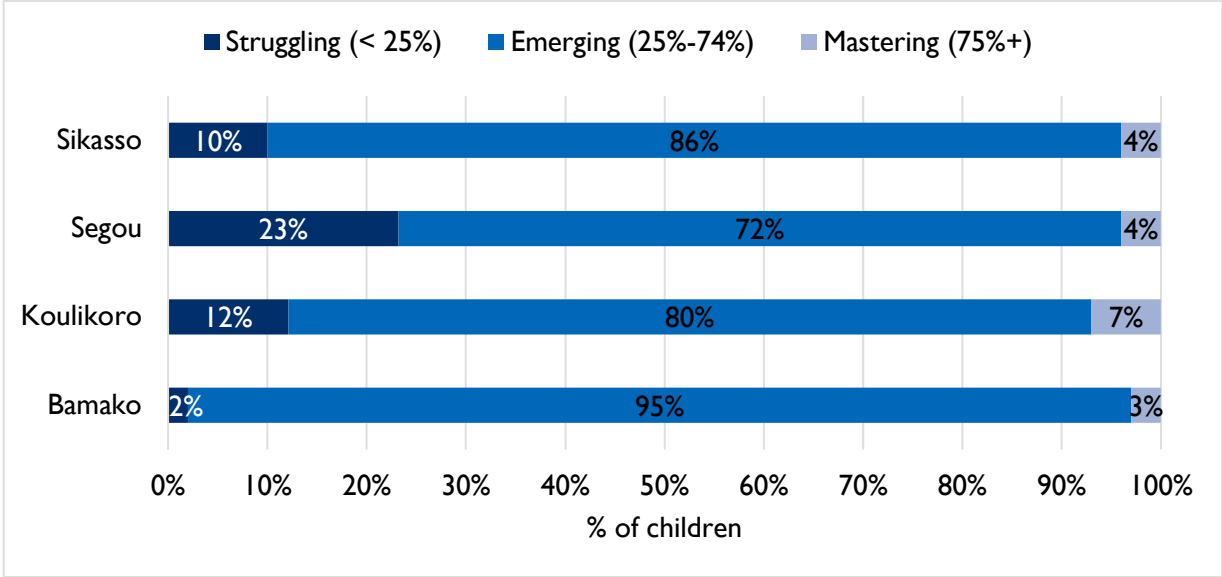


Note: Reference group is Bamako. \*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

Given the focus of the SIRA project on supporting children’s emergent literacy, we will dig deeper into this domain. The IDELA assessment is designed to measure skills that will help children make a successful transition into primary school based on curricula and standards available globally. With this framework in mind, we analyze learning outcomes for 6 and 7 year old children (children of the correct age to be in Grade 1 classrooms) to estimate where children fall on the continuum of literacy development at this critical point. We define ‘mastering’ as scoring 75% correct or better on the literacy domain; ‘struggling’ is defined as scoring under 25% correct, and ‘emerging’ represents children with scores from 25% – 74% correct. These categories relate to content within the IDELA tool only, and may not align with the school entry skills identified in specific countries or contexts.

Looking across the intervention areas we find that children in Segou are most likely to be struggling in their emergent literacy skills, and children in Bamako are the least likely to be struggling in this area. Across all regions, we find that less than 10% of children display mastery of early literacy skills. The vast majority of children in all regions are somewhere on the continuum of emergent language and literacy development. This suggests that children are entering primary schools with at a variety of different skill levels, which can be challenging for early grade primary teachers.

Figure 7. IDELA literacy skills for 6 and 7-year-olds



Balanced Literacy Curriculum

We can also look at IDELA scores next to the balanced literacy approach curriculum for Grades 1 and 2 to better understand areas where children’s skills are in concordance with curricular goals and areas in which more support might be needed. The score descriptions below do not represent all competencies in the curriculum as the IDELA tool is a brief assessment and does not include all items related to each competency set out in the curriculum. However, we hope to provide a useful example of how assessment scores can provide insight into how children’s skills related to pre-primary and primary school curricula. Please refer to the complete curriculum document and full assessment guide and for more details.

The balanced literacy approach curriculum offers detailed objectives for children in their first and second year of primary school. The curriculum recognizes that each child will progress at their own pace and should be supported to achieve mastery of each skill through repetition of engaging activities over time. Within the curriculum, proposed competency progressions are identified as:

- I = introduction; la compétence ou habileté est présentée pour la première fois aux élèves. [Introduction to the competency/skill for the first time]
- EC = en cours; les élèves continuent à travailler sur la compétence ou habileté [In progress ; students continue to work on and practice the skill]
- M = Maîtrise; les élèves ont un niveau très acceptable et on peut parler de maîtrise de la compétence [Mastery ; students are at a very acceptable level with the skill/competency]



In the area of language mechanisms, children entering primary school will be introduced to the symbols, names, sounds and writing convention of letters, as well as syllable recognition and phonemic awareness within simple words. These competencies are introduced at the start of the school year, practiced throughout the year, and mastery of basic concepts is generally expected by the end of the Grade 1.

Related to these competencies, the IDELA tool contains items related to letter identification, phonemic awareness and emergent writing. Within letter identification, study results find that 24 percent of children were not able to identify any letters, the majority of children were able to identify 1 – 15 letters (69 percent) and a small proportion identifying 16-20 letters (8 percent). Fifty-seven percent of children were not able to recognize any letter sounds, 31 percent could identify 1-2 sounds, and 12 percent correctly identified all 3 sounds in the task. Within letter writing, 52 percent of children either did not write at all or drew random scribbles, 42% drew a controlled shape or a letter, and 4 percent could write their name.

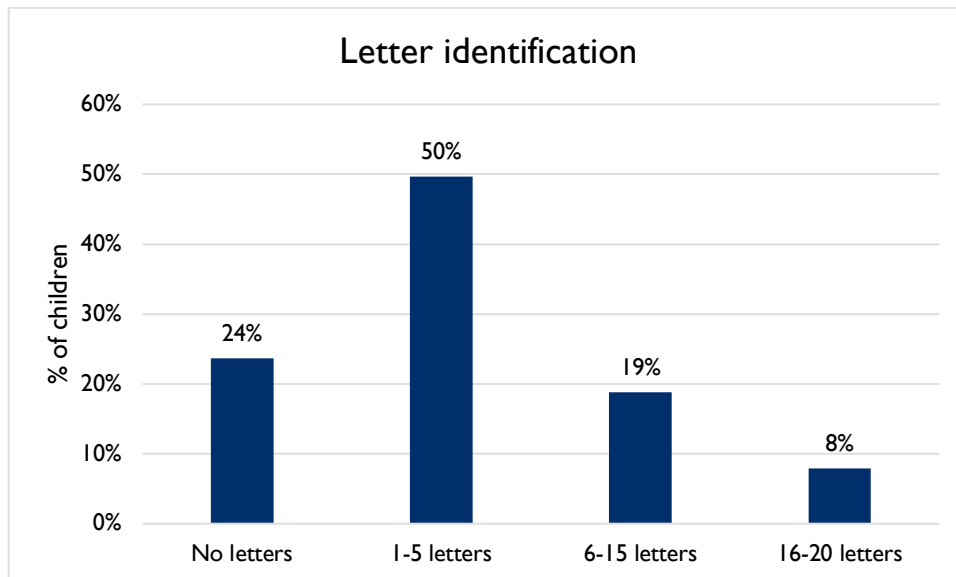
Based on the outlined curriculum competencies and children’s performance on the IDELA tasks, this study finds that the majority of children display some foundation of emerging skills in the areas of letter identification and letter writing, aligned with the curriculum. Relatively more children struggled to display skills in the area of phonemic awareness, suggesting that this may be the most difficult area within this domain for children entering Grade 1. With consistent practice of these skills throughout the year, the distribution of children’s competencies should shift toward mastery in all areas, but phonemic awareness and other skills related to letter sounds may require the most focus from teachers.

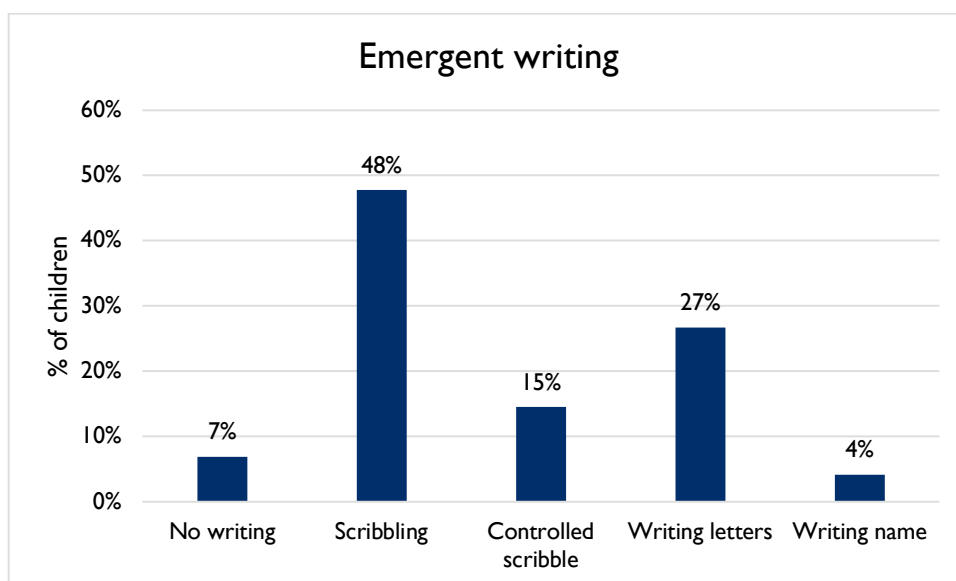
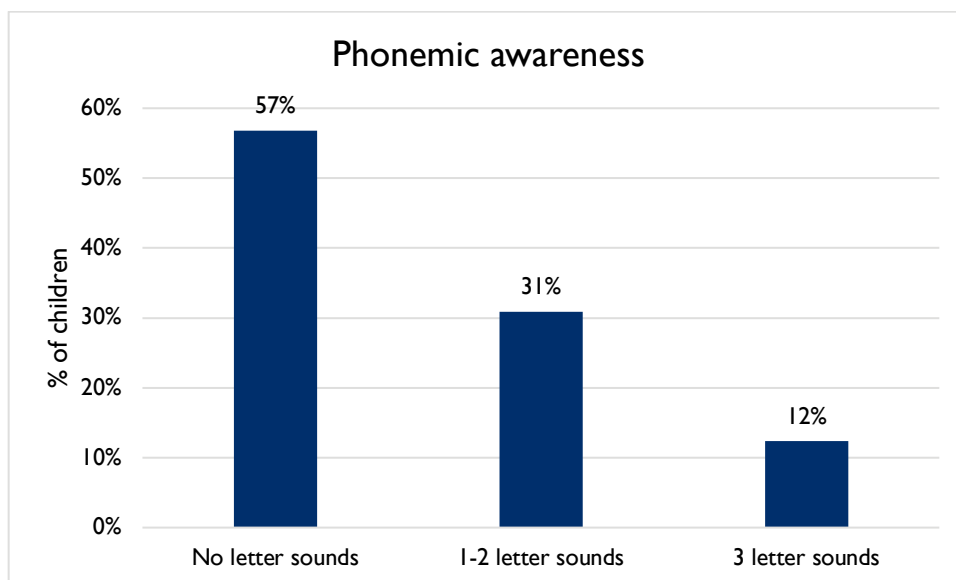
Table 8. Balanced Literacy Curriculum, language mechanisms

Verification activities	Quarter 1 A. 1	Quarter 2 A. 1	Quarter 3 A. 1	Quarter 1 A. 2	Quarter 2 A. 2	Quarter 3 A. 2
Language mechanism						
Identifies, names, pronounces and writes in upper and lower case all letters of the national language alphabet	I	EC	M			
Identifies initial and final sounds of pronounced words	I	EC	EC	EC	M	
Associates letters of the alphabet to produce syllables and words	I	EC	M			
Uses phonetics (letter / sound associations) to decipher simple words	I	EC	M			
Finds a word in a word list	I	EC	M			
Replaces the first letter with another letter to form another word	I	EC	EC	M		

Gathers spoken syllables to form a word, for example: / ma / + / tin / = matin		I	EC	M		
Breaks down into syllables a word said; counts the number of syllables		I	EC	M		
Segments a word in syllables, then in letters and reconstruct it		I	EC	M		
Applies knowledge of syllabation to decode written words		I	EC	EC	EC	M
Uses illustrations to guess an unknown word		I	EC	EC	EC	M
Gathers spoken sounds to form a word, for example: / p / + / a / + / t / = patte		I	EC	EC	EC	M
Puts a list of words in alphabetical order according to the first letter			I	EC	EC	M
Identifies the sounds specific to the national language, to the French language, and to those common to both languages				I	EC	M
Identifies spoken words that begin or end with the same sound				I	EC	M
Orally identifies words that rhythm with a spoken word				I	EC	M

Figures 8a – c. Distribution of IDELA scores, language mechanisms





In the area of written text conventions, the balanced literacy approach curriculum suggests that children should learn about the different components of written text and the conventions by which written language is read. Competencies like identifying different parts of a book, text direction, and word segmentation are introduced the in the beginning of Grade 1 and for most skills mastery is suggested by the end of Grade 1.

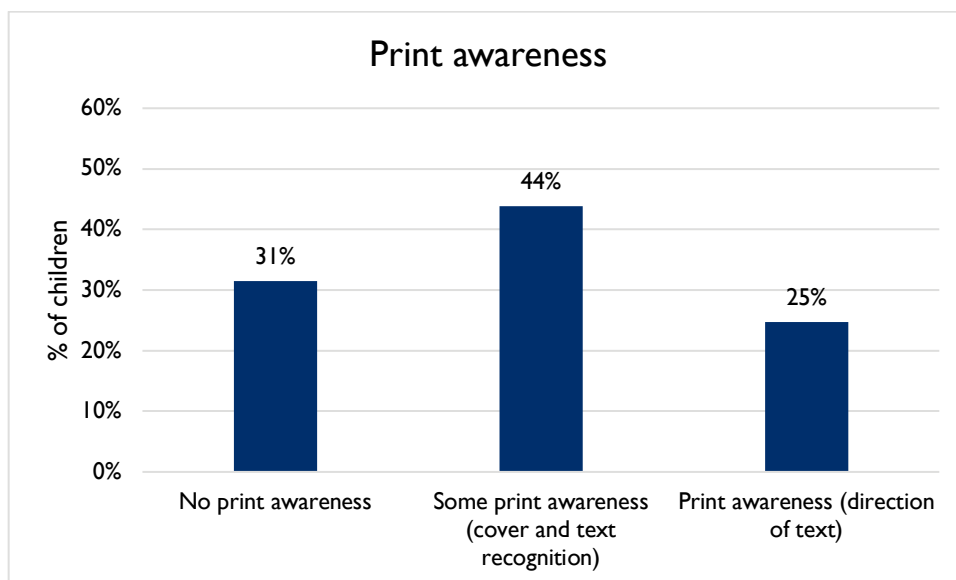
Related to these skills, the IDELA tool contains an item focused on print awareness, which asks children to identify different components of text on the page of a storybook. Within this item, 31 percent of children display no familiarity with written text, 44 percent display familiarity with some book components, and 25 percent recognize multiple components of a book. This suggests that the majority of children have had some exposure to print for teachers

to build on during the Grade 1 year, but about one in three likely have not had meaningful engagement with written text before entering Grade 1.

Table 9. Balanced Literacy Curriculum, conventions of written text

Verification activities	Quarter 1 A. 1	Quarter 2 A. 1	Quarter 3 A. 1	Quarter 1 A. 2	Quarter 2 A. 2	Quarter 3 A. 2
Written texts conventions (in reading)						
Identifies the different parts of a book (front/rear cover, page and title, illustrations)	I	EC	EC	EC	M	
Recognizes that written words are made of letters.	I	M				
Recognizes that words are separated by spaces.	I	M				
Distinguishes the letters of a word from a word itself.	I	M				
Distinguishes the words of a sentence from a sentence itself.	I	M				
Recognizes that each pronounce word has a unique spelling	I	M				
Shows the first and last word of a sentence (or a text) and where to start reading.	I	M				
Identifies the first word or the first sentence of a text and where to start reading	I	M				
Read from left to right and from top to bottom	I	M				
Identifies words by their length or their outline / silhouette (ie the image of the word)	I	EC	M			
Marks, by its image, a letter in a word or in a text		I	EC	M		
Recognizes that a new word can be formed when adding, changing or eliminating a letter		I	EC	M		
Recognizes the basic conventions of written texts (comma, period, and all punctuation) and explains their use		I	EC	EC	EC	M

Figure 9. Distribution of IDELA scores, conventions of text



In the area of comprehension, the balanced literacy approach curriculum suggests that children should gain understanding of simple texts in Bamanankan, including the key components of a story, the order in which events occur, and the main idea of a text. This skill is introduced at the start of Grade 1 and the curriculum suggests mastery should be achieved by the end of Grade 2.

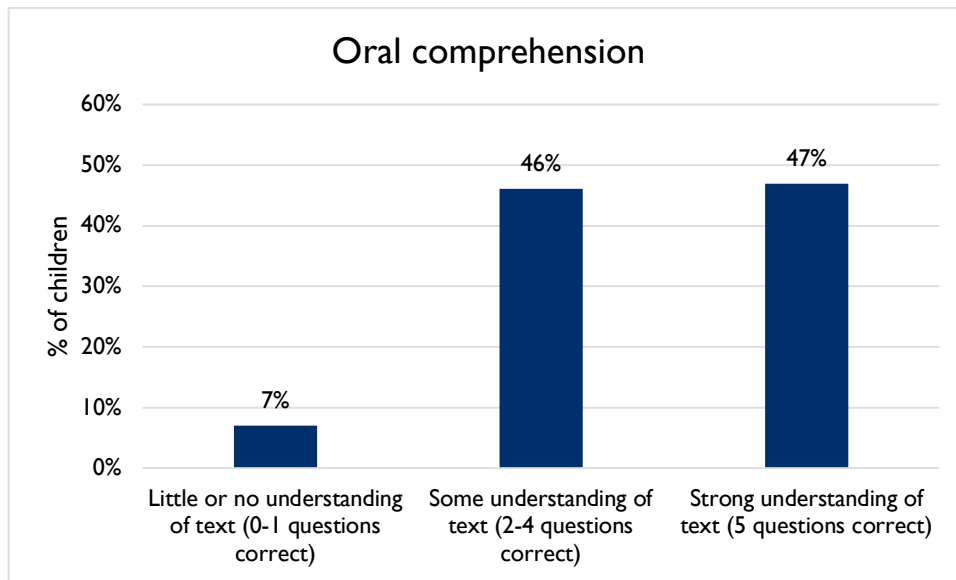
Related to these skills, the IDELA tool contains an item focused on oral comprehension. In this item, the assessor reads a short story to the child and then asks five simple questions related to the text. Overall, 7 percent of children display little or no comprehension of text, 46 percent display some understanding of the story, and 47 percent display complete comprehension of the text. This suggests that the majority of children have a strong foundation in oral comprehension of the Bamanankan language and teachers can build on these skills throughout Grades 1 and 2.

Table 10. Balanced Literacy Curriculum, comprehension

Verification activities	Quarter 1 A. 1	Quarter 2 A. 1	Quarter 3 A. 1	Quarter 1 A. 2	Quarter 2 A. 2	Quarter 3 A. 2
<b>Comprehension</b>						
<b>Structural analysis – National language</b>						
Answers simple questions about a narrated story or a simple text that he reads himself	I	EC	EC	EC	EC	M
Identifies the main elements of a text, for example the characters, the place, the problem, the solution		I	EC	EC	EC	M

Breaks down the main idea and repeats it in its own words		I	EC	EC	EC	M
Sorts the main events of a story or a simple text that he reads himself		I	EC	EC	EC	M
Summarizes a text respecting the sequence of ideas		I	EC	EC	EC	M
Identifies what happened at the beginning, in the middle and at the end of a text		I	EC	EC	EC	M
Uses simple diagrams or illustrations to support their understanding of the main information of a text		I	EC	EC	EC	M
Summarizes the important events of an oral narrative with illustrations		I	EC	EC	EC	M

Figure 10. Distribution of IDELA scores, comprehension



In the domain of writing, the balanced literacy approach curriculum suggests that children will gain skills in drawing, writing their names, and writing on common topics that occur in the classroom (e.g., rules and schedules) and in their lives (e.g., about their friends and families) during the early primary grades. These skills are introduced at the start of Grade 1, beginning with drawing and name writing, and practice continues through Grades 1 and 2.

Related to drawing and writing, the IDELA tool contains two drawing items and one item focused on name writing. Overall, 31 percent of children are not able to copy a simple shape (triangle), 40 percent are able to copy some aspects of the shape and 29 percent draw

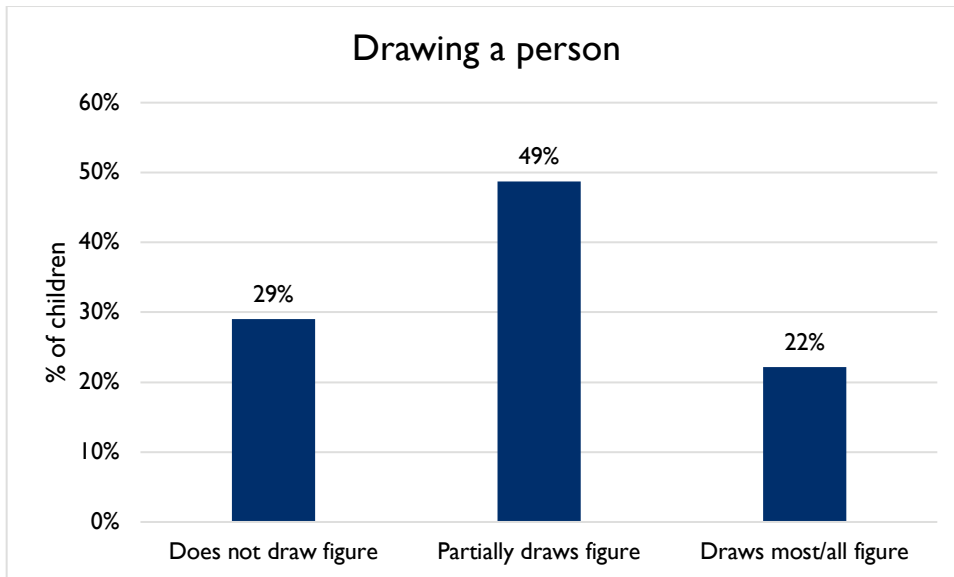
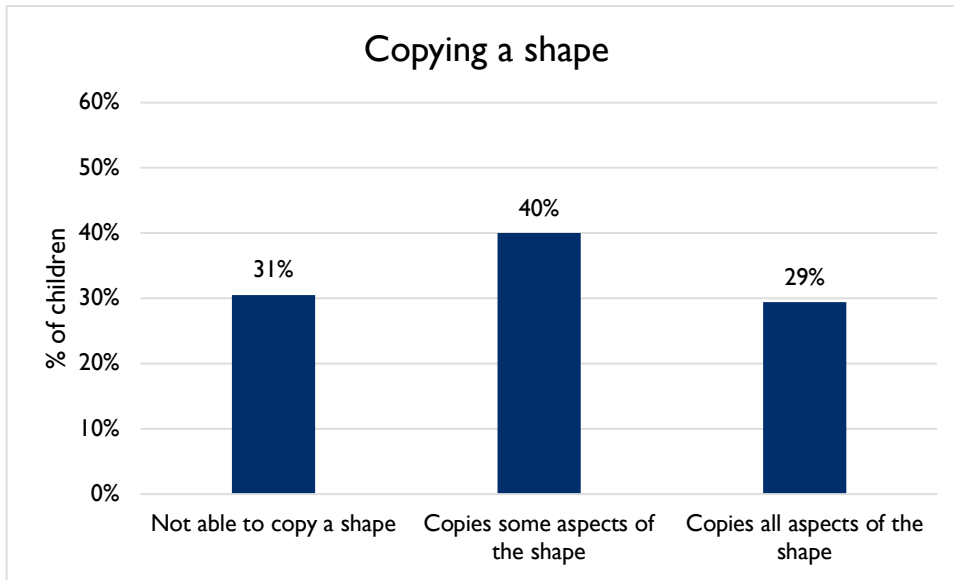
the shape perfectly. Similarly, 29 percent of children were not able to draw basic features of a human figure, 49 percent were able to draw some aspects of a person, and 22 percent drew most or all features of a human figure. These results suggest that the majority of children have some foundation in copying and drawing as they enter primary school, but that about one in three children have little or no experience drawing. As noted earlier, when asked to write their name, 52 percent of children either did not write at all or drew random scribbles, 42% drew a controlled shape or a letter, and 4 percent could write their name. Thus, while the many children display some comfort with drawing, many fewer display skills with formal writing.

Table 11. Balanced Literacy Curriculum, spontaneous and guided writing

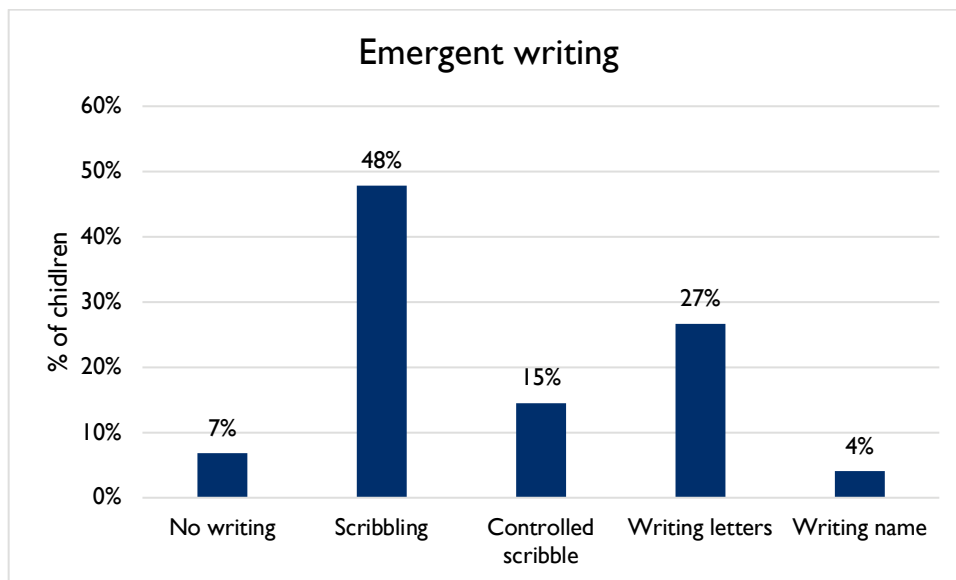
Verification activities	Quarter 1 A. 1	Quarter 2 A. 1	Quarter 3 A. 1	Quarter 1 A. 2	Quarter 2 A. 2	Quarter 3 A. 2
Spontaneous and guided writing						
Creates expressive illustrations	I	EC	EC	EC	EC	M
Write his name (first and last name) to indicate that he is the author of his own productions	I	EC	EC	EC	EC	M
Produces basic texts with a social purpose and intended to be displayed in a public place (rules of the class, posters, instructions, reminders, the table of charges ...)		I	EC	EC	EC	M
Participates in the creation of writing in groups, following an event lived together, with the support of the teacher (ie the teacher or a transcribed student, the teacher invites the students to propose amendments, improvements to the proposed sentences, ...)		I	EC	EC	EC	M
Write one or two sentences to summarize his achievements of the day or his feelings about his day (wall or intimate newspaper)		I	EC	EC	EC	M
Writes one or two simple sentences to express his feelings about a text read or a text that is read to him or said by the teacher		I	EC	EC	EC	M
Writes one or two sentences to explain the links between one or two events of a read text (or a text that is read to him or said by the teacher) and his own experience of life		I	EC	EC	EC	M
Writes one or two sentences to imagine the end of a text or to complete the beginning of a story		I	EC	EC	EC	M

Writes one or two sentences to relate a lived event		I	EC	EC	EC	M
Adopts a neat handwriting when its production is aimed at an audience (classmates, parents, ...)		I	EC	EC	EC	M

Figures 11a-c. Distribution of IDELA scores, spontaneous and guided writing



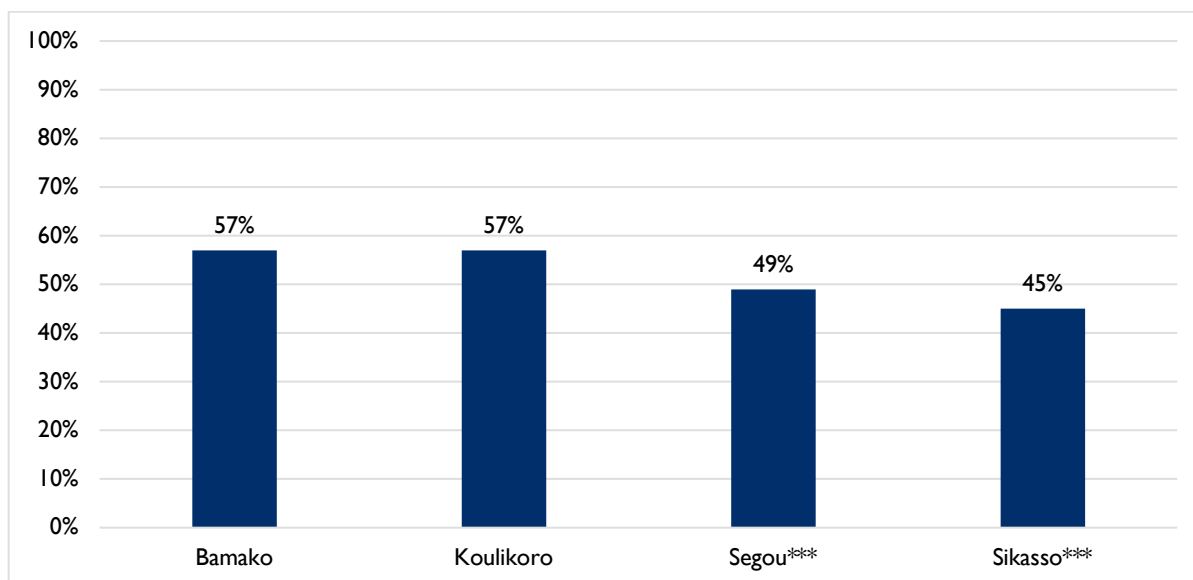




### Total IDELA

On average across the four domains, children in Bamako and Koulikoro display the strongest school readiness skills (figure 10). However, results from across all regions indicate that in general, children correctly answer approximately half of the school readiness items included in the IDELA tool prior to entering primary school.

Figure 12. Total IDELA scores, by intervention area



Note: Reference group is Bamako. \*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

Finally, within each of the four intervention areas a range of skills of at least 25 percentage points is evident. This indicates that in some schools the average child is more developmentally prepared for first grade than the average child in other schools. In figures 13 – 16, the box and whisker plots display the average IDELA score for each school (squares) and the 95% confidence interval around that average score (vertical lines). In each region, average school scores vary by at least 25 percentage points. The largest range in school average scores was seen in Sikasso, where children in one school averaged 24% correct and children in another averaged 61% correct on the overall IDELA score. These variations in average scores across schools represent substantial differences in school readiness by locality.

Figure 13. Average IDELA score by school, Bamako

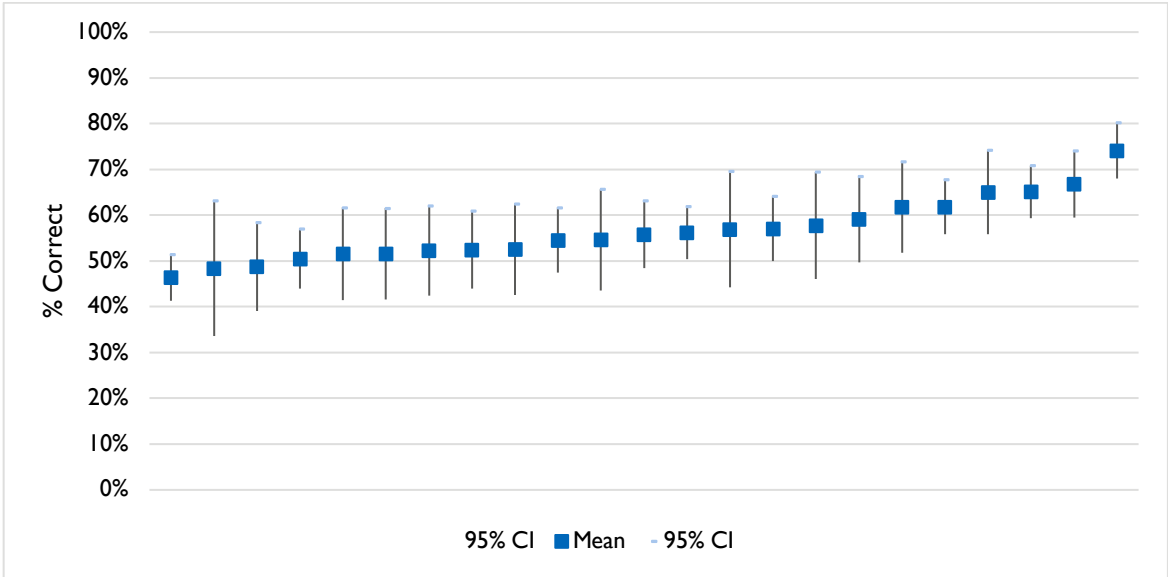


Figure 14. Average IDELA score by school, Koulikoro

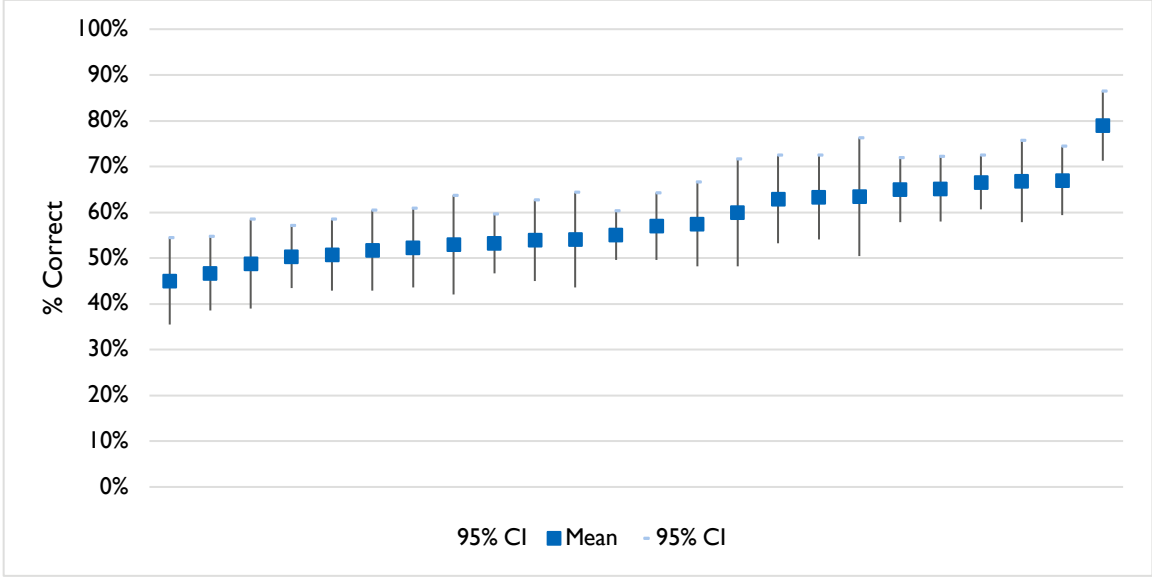


Figure 15. Average IDELA score by school, Segou

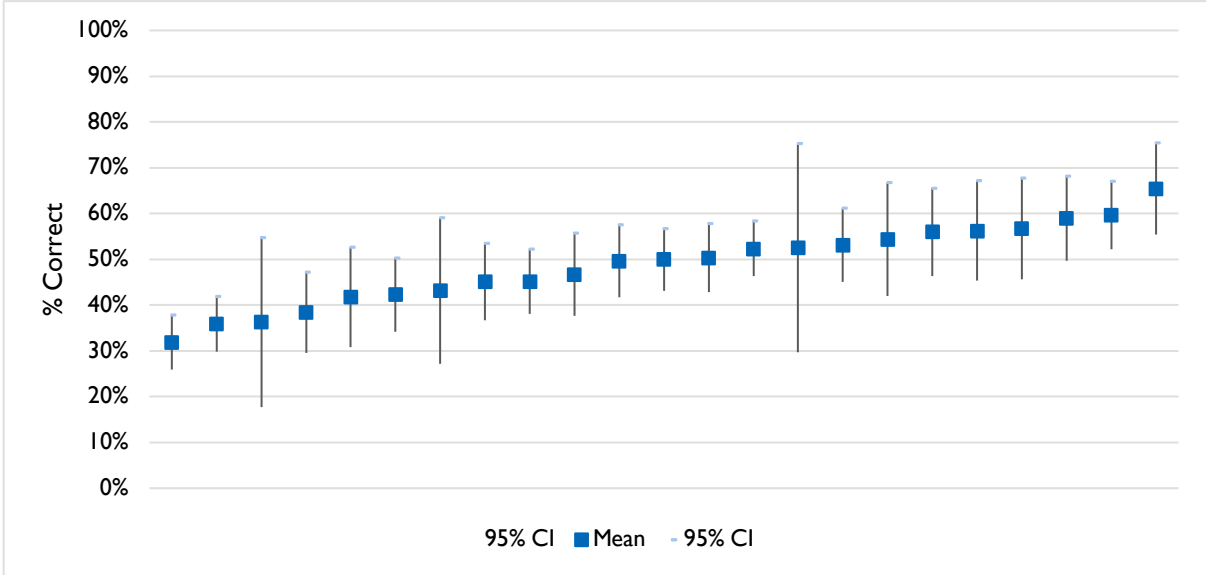
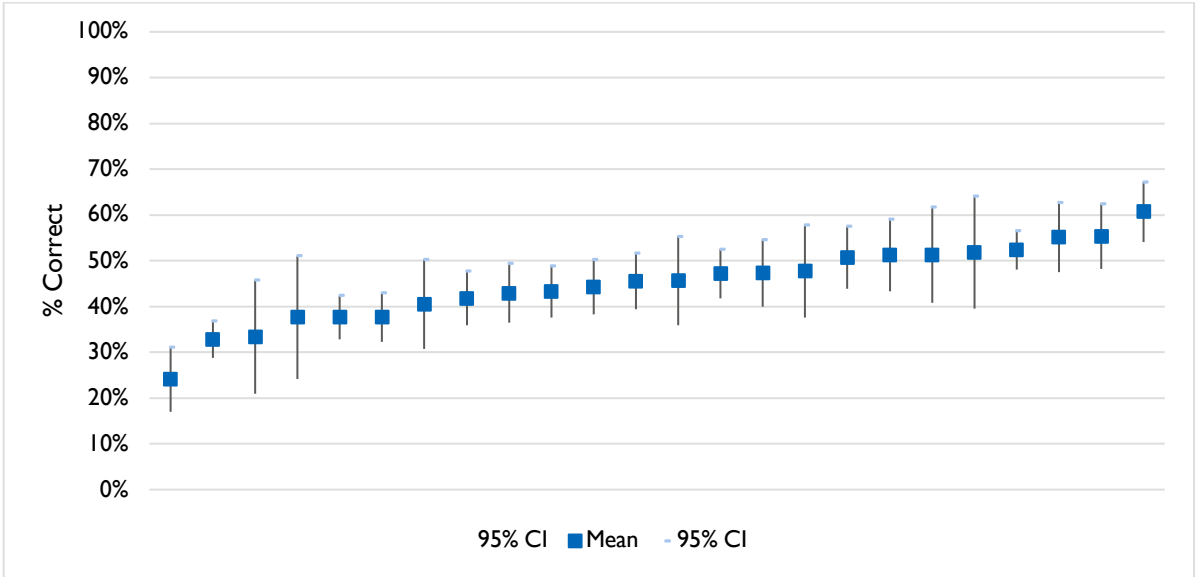


Figure 16. Average IDELA score by school, Sikasso



**Conclusions**

We find that children in SIRA schools are entering primary school with a wide variety of school readiness skills in all domains assessed, including literacy. Overall, less than 10 percent of children display mastery of early literacy skills, and we see large differences in children’s skills

across schools as well as within schools. For example, the average IDELA score at one school in Sikasso is 24 percent correct, whereas in another, the average score is at 61 percent correct, almost three times higher. Similarly, within one school in Segou, some children are able to complete 30 percent of the assessment correctly, while their peers are able to answer 75 percent of IDELA items correctly. This suggests that students in early primary grades are very diverse, and that teachers could face challenges with reaching all children in their classes with the same lessons.

Overall, children in Segou and Sikasso displayed the weakest school readiness skills. There is a large range in children's skills within schools, which is likely related to the fact that children of many different ages were enrolled in Grade 1 classes. In addition, there are large average skill differences between schools. Since children had just entered primary school, the differences are not likely to be related to differing quality of the schools, but are more likely related to the resources and conditions of the communities themselves. For example, some communities may have preschool classes for children or some areas could be more prone to serious health problems for children. It would be informative to dig deeper into communities where children displayed strong school readiness skills in each intervention area to investigate possible explanations or best practices.

Analyzing average IDELA scores with the balanced literacy approach curriculum suggests number of areas of strength and focus going forward. Within the area of language mechanisms, we find that children display relatively weaker skills in the area of phonemic awareness (letter sound identification) compared to letter identification and letter writing. In contrast, children display relatively strong skills in the area of oral comprehension; the majority were able to answer literal comprehension questions correctly after hearing a simple story. Children display stronger proficiency in drawing than in formal writing. However, approximately one in three children did not draw anything when prompted by an assessor to draw a picture of a child. In addition, one in three children did not display any familiarity with the text conventions in a storybook. This suggests that while many children have had exposure to things like pencils and books, there is likely a substantial group of children who have had limited or no exposure to these materials before entering Grade 1. These are the children who will need the most support when entering primary school.

Finally, the results of this study also contribute interesting insights related to the gender and age composition of Grade 1 classrooms. We find that on average fewer girls are present in Grade 1 in all four districts, ranging from 49 percent female in Bamako to 44 percent female in Sikasso (average 47 percent). However, there are no gender differences in children's learning and development skills in any domain. This suggests while there may be fewer girls in school, the girls who are enrolled have comparable school readiness skills to their male peers. We also find that children's reported ages range from 3 – 11 years, with average age across regions ranging from 6.6 in Koulikoro to 5.9 in Bamako. This suggests that children may be enrolling in school at different times in different regions. Further exploration is needed to understand the reasons behind this.

## **Next Steps and Policy Implications**

The results of this study suggest that more support may be needed for primary school teachers to enable them to optimally reach the diverse groups of learners in their classrooms, and possibly also additional early education support for children before they enter primary school. Children who enter school with the weakest skills are those who will need the most investment to succeed in the early primary grades. Practitioners should consider how to identify and support struggling students as early as possible to help prevent grade repetition or drop out.

First, enrolling under-age children into Grade 1 classes increases class size and makes it more difficult for all children to learn. In addition, younger children have weaker skills which makes it harder for them to keep up with lessons and can be a discouraging beginning to formal schooling. So as much as possible schools should limit enrollment of under-age children. Parents commonly believe that sending their children to school early is helpful, and additional motivation comes from the fact the primary school is free whereas pre-primary classes, if any are available, are often expensive. An awareness campaign around the dangers of early enrollment in primary school, combined with provision of more low-cost pre-primary options should be considered.

In addition, given the diverse skills we observe from children across all four regions, teachers may benefit from additional coaching and professional support to learn how to best manage their classrooms. The balanced literacy curriculum acknowledges that children will acquire skills at different rates and offers numerous activities appropriate for many skill levels. In addition, the SIRA project offers ongoing in-service training and supervision. This provides a very strong foundation for teachers. However, in practice, it can take time for teachers to become comfortable managing multiple skill levels within their classes, especially if the class is large or if they are new to teaching. So we recommend a continued focus on coaching and support for early primary grade teachers.

Finally, children could strengthen their school readiness skills with access to early education support from schools or communities. Further research could be done in communities where children display strong skills to better understand the conditions that support strong school readiness in communities in southern Mali. Attending pre-primary classes with a trained teacher is a wonderful opportunity for children to have. However, if access to school-based pre-primary learning is not widely available in these communities, implementers and policy makers could consider programs that teach parents or other community members (e.g., health workers) how to support children's learning and development at home or in the community. Alternatively, perhaps SIRA community literacy activities could be opened to younger children. For example, there could be a reading club event where younger siblings are invited and older primary school children read to their younger brothers and sisters. Research has shown that brain growth is most active in the first 5 years of life, and that experiences in children's younger years establish the architecture for their later learning abilities. So programs that increase children's access to early learning opportunities, within or outside of classrooms,

would not only improve children's school readiness, but would also improve their potential for becoming stronger readers and students later.

## Appendix A: IDELA item descriptions

### Emergent Numeracy

#### Item 2: Comparison by size and length

**Materials:** Picture Cards with circles and pencils

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Emergent numeracy – Early measurement skills as child compares objects by size and length

#### Item 3: Sorting and classification

**Materials:** Picture cards of stars and circles (two red stars and one yellow star, two yellow circles and one red circle)

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Emergent numeracy – Child groups cards by different characteristics

#### Item 4: Shape identification

**Materials:** A laminated page with pictures of 6 shapes used in this test (4 shapes + 2 distractors).

**Adaptation:** No adaptation needed unless rectangle and square are not differentiated in local language

**Skill assessed:** Emergent numeracy – Child recognizes shapes

#### Item 5: Number identification

**Materials:** Number chart of numbers from 1-20

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Emergent numeracy – Child recognizes numbers from 1-20

#### Item 6: One-to-One correspondence

**Materials:** 20 small items for counting

**Adaptation:** Items appropriate to the setting

**Skill assessed:** Emergent numeracy – Child picks the correct number of objects (5, 8, 15)

#### Item 7: Addition and subtraction

**Materials:** Rocks/blocks used for adding, Picture cards with bikes and apples

**Adaptation:** Counting materials and images can be adapted as necessary

**Skill assessed:** Emergent numeracy – simple operations; child adds and subtracts with help of manipulatives and without

#### Item 8: Puzzle completion

**Materials:** 4 or 6 piece jigsaw puzzle (laminated and standardized, cut appropriately). Include a picture of the puzzle for the child to see.

**Adaptation:** Puzzle picture can be adapted as needed; 4 or 6 pieces is acceptable

**Skill assessed:** Emergent numeracy – Problem solving; child completes a simple puzzle

## Social-emotional

### Item 1: Self-awareness

**Materials:** No materials needed

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Social-emotional – Child is aware of her/himself and her/his community

### Item 9: Friends

**Materials:** No materials needed

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Social-emotional – social relationships; child names friends he/she plays with

### Item 10: Emotional awareness/regulation

**Materials:** No materials needed

**Adaptation:** Angry can be substituted for sad if sad is too upsetting for children or angry can be added as a 3<sup>rd</sup> emotion

**Skill assessed:** Social-emotional – Understanding individual emotions; child can identify sad and happy vocabulary and feelings

### Item 11: Empathy/Perspective taking

**Materials:** Picture card of a girl crying

**Adaptation:** Picture can be adapted as needed

**Skill assessed:** Social-emotional – Empathy; child can identify how someone else feels

### Item 12: Solving conflict

**Materials:** No materials needed

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Social-emotional – Child identifies solutions to a social conflict situation

## Emergent Literacy

### Item 15: Expressive vocabulary

**Materials:** No materials needed

**Adaptation:** Scenarios can be adapted to the local context if needed

**Skill assessed:** Emergent literacy – Child names different types of animals and foods



### **Item 16: Print awareness**

**Materials:** Age appropriate book for 3-5 year olds with pictures and simple text

**Adaptation:** Book that is culturally relevant and age appropriate

**Skill assessed:** Emergent literacy – Child knows to open book in right way; Difference between text and pictures; Directionality of reading

### **Item 17: Letter identification**

**Materials:** Letter grid with 20 letters

**Adaptation:** High frequency and medium frequency letter sheet developed in the country based on alphabet

**Skill assessed:** Emergent literacy – Child recognizes letters of the alphabet

### **Item 18: First letter sounds**

**Materials:** Word pair list

**Adaptation:** One example target word plus 3 test target words should be short, simple words beginning with high frequency letters. If this is a new assessment, please review an emergent childhood learning book or grade 1 textbook in the target language to select common words and images. Great care is needed with adaptation for tonal languages.

**Skill assessed:** Emergent literacy – Phonemic awareness – Child identifies words that have similar beginning sounds

### **Item 19: Emergent Writing**

**Materials:** Blank paper, pencil or pen

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Emergent literacy – Child writes his/her name

### **Item 20: Oral comprehension**

**Materials:** No materials needed

**Adaptation:** Story can be adapted to the local context if needed

**Skill assessed:** Emergent literacy – Child answers 5 questions based on a short story read aloud to him/her

## **Motor Development**

### **Fine motor**

### **Item 21: Copying a shape**

**Materials:** Pencil and Paper, Picture card with a triangle

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Fine motor - Child copies a triangle

### **Item 22: Drawing a person**

**Materials:** Pencil, Paper

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Fine motor - Child draws a person

### **Item 23: Folding paper**

**Materials:** A 20 x 20 cm. piece of paper

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Fine motor – Child follows a 4 step folding task

## **Gross motor**

### **Item 24: Hopping**

**Materials:** No materials needed

**Adaptation:** No adaptation needed

**Skill assessed:** Gross motor – Child hops up to 10 steps on one foot

## Appendix B. Regression results

Table B1. Multivariate regression of school readiness skills

VARIABLES	(1) Numeracy	(2) Social-emotional	(3) Literacy	(4) Motor	(5) IDELA
Bamako	Reference	Reference	Reference	Reference	Reference
Koulikoro	-0.0235 (0.0261)	-0.0128 (0.0266)	-0.0714* (0.0297)	-0.0124 (0.0264)	-0.0300 (0.0231)
Segou	-0.0941*** (0.0270)	-0.127*** (0.0326)	-0.132*** (0.0316)	-0.101*** (0.0284)	-0.113*** (0.0256)
Sikasso	-0.0337 (0.0287)	-0.174*** (0.0244)	-0.0543 (0.0357)	-0.123*** (0.0277)	-0.0963*** (0.0232)
Child is female	-0.0153 (0.0140)	0.00554 (0.0151)	-0.0217 (0.0165)	-0.00851 (0.0159)	-0.00999 (0.0123)
Child age (year)	0.0495*** (0.00861)	0.0334*** (0.00882)	0.0474*** (0.00922)	0.0561*** (0.00917)	0.0466*** (0.00730)
Constant	0.250*** (0.0512)	0.448*** (0.0562)	0.250*** (0.0580)	0.294*** (0.0590)	0.311*** (0.0459)
Observations	726	726	726	726	726
R-squared	0.097	0.135	0.089	0.126	0.153
Adjusted R-squared	0.0909	0.129	0.0827	0.120	0.147

Robust standard errors in parentheses

\*\*\* p<0.001, \*\* p<0.01, \* p<0.05

**13.11 – Detailed Summary of Community Participation Data**



	Hommes	91	982	3 807	313	2 863	2 796	0	0	0	0	42		0			18	0	97
	Femmes	45	842	2 330	131	2 182	1 925	0	0	0	0	34		0			14	0	26
	Total	1 949	12 156	6 209	444	8 967	6 291	0	0	0	0	76		0			32	0	123
TOTAL AE BAMAKO RIVE GAUCHE	Nbre séances	0	834	545	32	2 339	2 657	0	0	0	0	5	0	0	141	141	17	0	7
	Garçons	0	1 746	328	0	710	600	0	0	0	0	0		0			0	0	0
	filles	0	1 695	256	0	532	414	0	0	0	0	0		0			0	0	0
	Hommes	0	287	1 475	448	889	1 088	0	0	0	0	23		12			33	0	14
	Femmes	0	494	1 264	358	1 781	2 419	0	0	0	0	32		6			4	0	5
	Total	0	4 222	3 323	806	3 912	4 521	0	0	0	0	55		18			37	0	19
TOTAL AE BAMAKO RIVE DROITE	Nbre séances	0	456	68	27	1 892	1 762	0	0	0	0	3	0	0	70	70	21	1	6
	Garçons	0	862	34	64	1 034	933	0	0	0	0	0		0			0	0	0
	filles	0	762	30	64	761	827	0	0	0	0	0		0			0	0	0
	Hommes	0	285	526	307	652	1 047	0	0	0	0	10		0			19	3	12
	Femmes	0	585	790	441	1 510	2 240	0	0	0	0	0		0			15	0	7
	Total	0	2 494	1 380	876	3 957	5 047	0	0	0	0	10		0			34	3	19
TOTAL AE KOULIKORO	Nbre séances	69	920	368	98	348	374	0	0	0	0	3	0	33	129	129	5	0	18
	Garçons	1 167	9 634	96	2	796	156	0	0	0	0	0		163			0	0	0
	filles	1 316	11 967	120	4	1 185	168	0	0	0	0	0		164			0	0	0
	Hommes	201	1 900	6 056	1 922	1 107	3 106	0	0	0	0	45		507			13	0	37
	Femmes	105	1 119	2 434	527	863	2 399	0	0	0	0	28		104			9	0	11
	Total	2 789	24 620	8 706	2 455	3 951	5 829	0	0	0	0	73		938			22	0	48
TOTAL AE SEGOU	Nbre séances	259	4 947	1 519	767	17 049	16 990	0	0	3	0	26	1 620	1 019	416	416	24	14	147
	Garçons	4 126	57 783	350	1	6 652	1 783	0	0	53	0	0		815			0	0	0
	filles	5 272	67 162	395	1	7 859	2 103	0	0	46	0	0		815			0	0	0
	Hommes	336	9 789	23 222	12 923	12 682	14 432	0	0	89	0	218		787			126	25	598
	Femmes	343	6 971	15 457	7 396	9 990	12 406	0	0	125	0	126		730			30	8	152
	Total	10 077	141 705	39 424	20 321	37 183	30 724	0	0	313	0	344		3 147			156	33	750
TOTAL AE SAN	Nbre séances	233	1 742	2 545	312	3 455	3 041	0	0	3	0	6	1 620	0	211	211	12	1	53
	Garçons	2 513	20 252	2 344	216	2 206	2 057	0	0	169	0	10		0			0	0	0
	filles	2 836	28 338	3 182	354	3 365	3 147	0	0	145	0	14		0			0	0	0
	Hommes	1 427	8 906	15 166	7 840	8 394	9 292	0	0	329	0	43		0			42	4	139
	Femmes	943	5 864	9 625	3 586	4 404	5 673	0	0	370	0	33		0			22	0	50
	Total	7 719	63 360	30 317	11 996	18 369	20 169	0	0	1 013	0	100		0			76	4	189
TOTAL DES 10 AE	Nbre séances	1 176	14 117	6 951	1 855	43 737	34 763	0	0	6	0	135	7 476	1 176	1 757	1 757	94	25	363
	Garçons	16 366	156 980	4 920	700	22 031	13 012	0	0	222	0	10		1 919			0	0	0
	filles	20 281	193 214	6 369	765	27 471	15 918	0	0	191	0	20		1 910			0	0	0
	Hommes	2 867	31 048	79 491	35 654	47 286	54 978	0	0	418	0	870		2 501			268	79	1 258
	Femmes	1 997	24 358	49 098	18 269	36 486	47 372	0	0	495	0	684		1 487			94	21	354
	Total	41 511	405 600	139 878	55 388	133 274	131 280	0	0	1 326	0	1 584		7 817			362	100	1 612

**13.12 – 2018 Βεεκunko report**



# USAID/Mali SIRA

## Rapport d'évaluation Bεkunko/SIRA Mali 2018

**PRESENTE PAR :**

**Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES)**

**BP 2323, Bamako-Mali**

**Téléphone : +223 20 28 12 34**

**Site web: [www.omaes.org](http://www.omaes.org)**

**Septembre 2018**



## TABLE DES MATIERES

Liste des tableaux.....	4
Liste des graphiques.....	5
Sigles et abréviations.....	6
<b>I. INTRODUCTION</b> .....	7
<b>II. METHODOLOGIE</b> .....	8
2.1. Univers d'enquête.....	8
2.2. Plan de sondage.....	11
2.2.1. Sélection des villages/quartiers enquêtés.....	11
2.2.2. Sélection des ménages et des enfants.....	11
2.3. Outils de collecte.....	14
2.4. Test d'évaluation des performances des enfants en lecture-écriture.....	15
<b>III : PRESENTATION DES RESULTATS</b> .....	16
<b>3.1. Caractéristiques des villages/quartiers enquêtés</b> .....	16
3.1.1. Statut des écoles observées dans les villages/quartiers enquêtés.....	17
3.1.2. Autres infrastructures éducatives dans les villages/quartiers enquêtés.....	18
3.1.3. Autres infrastructures socio-collectives des villages/quartiers enquêtés.....	20
3.1.4. Organes de gestion et de mobilisation des écoles observées.....	21
<b>3.2. Caractéristiques des écoles observées</b> .....	24
3.2.1. Infrastructures des écoles observées.....	24
3.2.2. Situation des enseignants des écoles observées.....	27
3.2.3. Conditions d'apprentissage dans les écoles observées.....	30
3.2.4. Disponibilité de matériels de lecture dans les écoles observées.....	36
3.2.5. Suivi et encadrement des écoles observées.....	38
<b>3.3. Caractéristiques des ménages enquêtés</b> .....	39
3.3.1. Profil des chefs des ménages enquêtés.....	39
3.3.2. Facteurs internes du ménage susceptibles d'influencer les apprentissages des enfants.....	45
<b>3.4. Caractéristiques des enfants recensés dans les ménages</b> .....	51
3.4.1. Aperçu général des enfants recensés dans les ménages.....	51
3.4.2. Statut des écoles fréquentées par les enfants scolarisés.....	54

<b>3.5. Performances des enfants évalués</b> .....	59
3.5.1. Performances des élèves des écoles SIRA.....	59
3.5.2. Performances des élèves des écoles Hors SIRA.....	62
3.5.3. Performances des élèves des écoles SIRA avec et sans « Mansa Cēsirijala », avec et sans « Υεελεκεε ». .....	64
<b>CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS</b> .....	72
<b>ANNEXES</b> .....	

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Bilan de la collecte des données. ....	9
Tableau 2 : Type de villages/quartiers enquêtés. ....	11
Tableau 3 : Répartition des écoles par région, selon le statut. ....	17
Tableau 4 : Autres structures éducatives des villages/quartiers enquêtés. ....	19
Tableau 5 : Services sociaux de base des villages/quartiers enquêtés. ....	20
Tableau 6 : Caractéristiques physiques des écoles observées. ....	26
Tableau 7 : Répartition des enseignants par région et académie d'enseignement, selon le statut et le sexe .....	29
Tableau 8 : Fréquence de suivi/encadrement des écoles observées. ....	38
Tableau 9 : Répartition des chefs de ménage par région et académie d'enseignement, selon le sexe. ....	39
Tableau 10 : Répartition des chefs de ménage par région et académie d'enseignement, selon la profession exercée. ....	41
Tableau 11 : Langues nationales parlées dans les ménages enquêtés. ....	42
Tableau 12 : Répartition des enfants recensés par région et académie d'enseignement selon le sexe. ....	51
Tableau 13 : Répartition des enfants recensés par région et académie d'enseignement selon l'âge. ....	52
Tableau 14 : Répartition des enfants de 5 à 10 ans recensés dans les ménages par région et académie d'enseignement, selon le statut scolaire. ....	53
Tableau 15 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1 <sup>ères</sup> années des écoles SIRA, selon le sexe. ....	60
Tableau 16 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 2 <sup>èmes</sup> années des écoles SIRA, selon le sexe. ....	61
Tableau 17 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1 <sup>ères</sup> années des écoles Hors SIRA, selon le sexe. ....	63
Tableau 18 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 2 <sup>èmes</sup> années des écoles Hors SIRA, selon le sexe. ....	63
Tableau 19 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1 <sup>ères</sup> années des écoles SIRA bénéficiant de « Mansa Cēsirijala ». ....	64
Tableau 20 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1 <sup>ères</sup> années des écoles SIRA ne bénéficiant pas de « Mansa Cēsirijala ». ....	65
Tableau 21 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 2 <sup>èmes</sup> années des écoles SIRA bénéficiant de « Mansa Cēsirijala ». ....	66

Tableau 22 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 2 <sup>èmes</sup> années des écoles SIRA ne bénéficiant pas de « Mansa Cɛsirijala ».....	67
Tableau 23 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1 <sup>ères</sup> années des écoles SIRA avec « « Υεελεκενε » ».....	68
Tableau 24 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1 <sup>ères</sup> années des écoles SIRA sans « « Υεελεκενε » ».....	69
Tableau 25 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 2 <sup>èmes</sup> années des écoles SIRA avec « « Υεελεκενε » ».....	70
Tableau 26 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 2 <sup>èmes</sup> années des écoles SIRA sans « « Υεελεκενε » ».....	71

## Liste des graphiques

Graphique 1 : Bilan de la collecte des données .....	11
Graphique 2 : Statuts des écoles recensées.....	19
Graphique 3 : Autres infrastructures éducatives des villages et quartiers enquêtés. ....	20
Graphique 4 : Autres infrastructures socio-collectives des villages et quartiers enquêtés .....	22
Graphique 5 : Fonctionnalité des CGS dans les zones d'intervention du projet. ....	23
Graphique 6 : Fonctionnalité des APE dans les zones d'intervention du projet. ....	24
Graphique 7 : Fonctionnalité des AME dans les zones d'intervention du projet.....	25
Graphique 8 : Statut professionnel des enseignements enquêtés.....	29
Graphique 9 : Présence en classe des maîtres des écoles observées .....	32
Graphique 10 : Proportion d'écoles avec élèves serrés sur les bancs. ....	33
Graphique 11 : Proportion des classes avec tableaux utilisables.....	34
Graphique 12 : Proportion d'écoles répondant aux normes.....	35
Graphique 13 : Proportion d'écoles avec classe à double division .....	36
Graphique 14 : Proportion d'enseignant disposant d'un guide de lecture Bamanankan .....	37
Graphique 15 : Proportion d'écoles avec matériels SIRA.....	38
Graphique 16 : Proportion d'écoles avec matériels de lecture adéquats pour élèves.....	38
Graphique 17 : Type d'éclairage à domicile. ....	48
Graphique 18 : Supports de communication et autres commodités à domicile .....	49
Graphique 19 : Sources d'eau de boisson.....	51
Graphique 20 : Type d'écoles fréquentées par les enfants scolarisés des ménages. ....	55
Graphique 21 : Proportion d'enfants scolarisés disposant de « Mansa Cēsirijala » .....	56
Graphique 22 : Proportion d'enfants scolarisés bénéficiant des activités « Yεεlekεε » .....	57
Graphique 23 : Proportion d'enfants scolarisés bénéficiant des jeux de lecture .....	57
Graphique 24 : Proportion d'enfants fréquentant les écoles à approche équilibrée. ....	59

## Sigles et abréviations

<b>AE</b>	Académie d'Enseignement
<b>AME</b>	Association des Mères d'Elèves
<b>APE</b>	Association des Parents d'Elèves
<b>Bamako RD</b>	Bamako Rive Droite
<b>Bamako RG</b>	Bamako Rive Gauche
<b>CAP</b>	Centre d'Animation Pédagogique
<b>CCCS</b>	Communication pour le Changement de Comportement Social
<b>CDPE</b>	Centre de Développement de la Petite Enfance
<b>CED</b>	Centre d'Education pour le Développement
<b>CGS</b>	Comité de Gestion Scolaire
<b>ECU</b>	Ecole à Classe Unique
<b>EDC</b>	Education Development Center
<b>IEP</b>	Institut pour l'Education Populaire
<b>MEN</b>	Ministère de l'Education Nationale
<b>OCB</b>	Organisation Communautaire de Base
<b>OMAES</b>	Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel
<b>OSC</b>	Organisation de la Société Civile
<b>SC</b>	Save the Children
<b>SIRA</b>	Selected Integrated Reading Activity
<b>USAID</b>	Agence des Etats Unis pour le développement International

## **I. INTRODUCTION**

La présente évaluation s'inscrit dans le cadre du projet USAID/Mali SIRA mis en œuvre par le consortium de six ONG partenaires, à savoir : Education Development Center (EDC) ; Institut pour l'Éducation Populaire (IEP) ; Save the Children (SC), Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES), School to School International et Cowater Sogema, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation National (MEN). L'objectif visé est « d'améliorer les compétences en lecture-écriture des élèves de 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années des écoles publiques, communautaires, et des écoles à classe unique (ECU) du fondamental I.

Ainsi, le projet apporte un appui important à la politique éducative du Mali pour améliorer les pratiques pédagogiques ainsi que l'engagement des parents et des communautés à soutenir la lecture-écriture de leurs enfants dans les classes du premier cycle de l'enseignement fondamental.

Pour atteindre cet objectif, les activités du projet sont articulées autour des résultats intermédiaires ci-après :

Résultat intermédiaire 1 : L'enseignement/'apprentissage de la lecture-écriture dans les petites classes est amélioré ;

Résultat intermédiaire 2 : Les systèmes du MEN en appui à l'enseignement de la lecture-écriture dans les petites classes sont améliorés ;

Résultats intermédiaires 3 : Le soutien des parents, de la communauté et du privé à la lecture-écriture en petites classes est accru.

La lecture-écriture constitue des apprentissages de base dont la maîtrise impacte l'acquisition des connaissances et le parcours scolaire des enfants. D'où l'importance accordée à cette discipline par le projet.

Pour faciliter l'acquisition de ces compétences de base par les enfants, le projet s'appuie sur une approche multisectorielle qui ne se limite pas seulement à la didactique et aux innovations pédagogiques mais qui, en plus, responsabilise les parties prenantes du système éducatif, principalement les parents et les communautés à s'impliquer davantage dans l'amélioration des aptitudes des enfants en lecture-écriture. Ainsi le projet, à travers son volet Participation communautaire conduit par l'OMAES, en collaboration avec IEP, EDC et SC, associe à l'appui aux pratiques pédagogiques, un paquet d'activités visant à accroître l'engagement des parents, de la communauté et du secteur privé dans l'amélioration de la lecture-écriture des enfants dans les classes de base de l'enseignement fondamental. Il s'agit principalement : (i) de la conduite d'une campagne de communication pour un changement de comportement social ; (ii) de l'accompagnement des communautés à évaluer la

performance de leurs écoles et à planifier des actions d'amélioration ; (iii) de la conception et de la mise à la disposition des parents des matériels simples de lecture-écriture « Mansacəsirijala » ou Livret de lien Famille-Ecole ; (iv) de l'animation des espaces de jeux de lecture-écriture en dehors de l'école et ; (v) de la mise en place et de l'animation des bibliothèques communautaires « Yεελenkεne » dans un nombre restreint de communautés.

C'est dans le cadre de la mise en œuvre des activités de ce volet que l'OMAES, en collaboration avec les autres partenaires de mise en œuvre, effectue chaque année, une évaluation Bεεkunko dans les communautés d'intervention. En effet, Bεεkunko est une évaluation citoyenne initiée et conduite par l'OMAES au Mali. Elle consiste à évaluer le niveau de compétence réel des enfants de 5 à 10 ans dans les ménages, en présence de leurs parents pour permettre à ces derniers de se rendre compte du niveau réel de leurs enfants en lecture-écriture et de prendre des mesures nécessaires. L'administration du test est précédée de la collecte d'informations sur l'environnement socio-économique et éducatif dans lequel les enfants évoluent. Toute chose qui permet de contextualiser leurs performances au test.

La présentation des résultats des enfants au test d'évaluation et l'analyse des données collectées à travers les différentes fiches (fiche de données village/quartier) ; fiche d'observation de l'école ; fiche ménage) constituent l'essentiel du présent rapport.

## **II. METHODOLOGIE**

La démarche méthodologique adoptée dans la réalisation de la présente enquête est essentiellement participative et inclusive avec l'implication de tous les acteurs concernés par la mise en œuvre du projet : parents d'élèves, leaders communautaires, responsables des organisations communautaires de gestion scolaire et de mobilisation sociale, les Directeurs d'écoles et les enseignants, les agents du projet.

### **2.1. Univers d'enquête**

Le champ d'investigation de l'évaluation a couvert 1052 villages/quartiers répartis dans 172 communes, 20 cercles et 3 régions (Koulikoro, Sikasso, Ségou) plus le District urbain de Bamako. Par rapport à la carte scolaire, 48 Centres d'Animation Pédagogique (CAP) regroupés au sein des 8 Académies d'Enseignement (AE) sont concernés par l'évaluation. Une analyse comparative avec l'univers d'enquête de la première évaluation (2017) montre une évolution exponentielle de l'échantillon en deuxième année (2018). Ainsi, le nombre de villages visités est passé de 320 à 1052 ; le nombre de communes de 42 à 172 ; le nombre de ménages enquêtés de 5 536 à 19 291 ; enfin le nombre d'enfants évalués de 7 306 à 39 326. Le bilan de la collecte est résumé dans le tableau 1 ci-dessous.

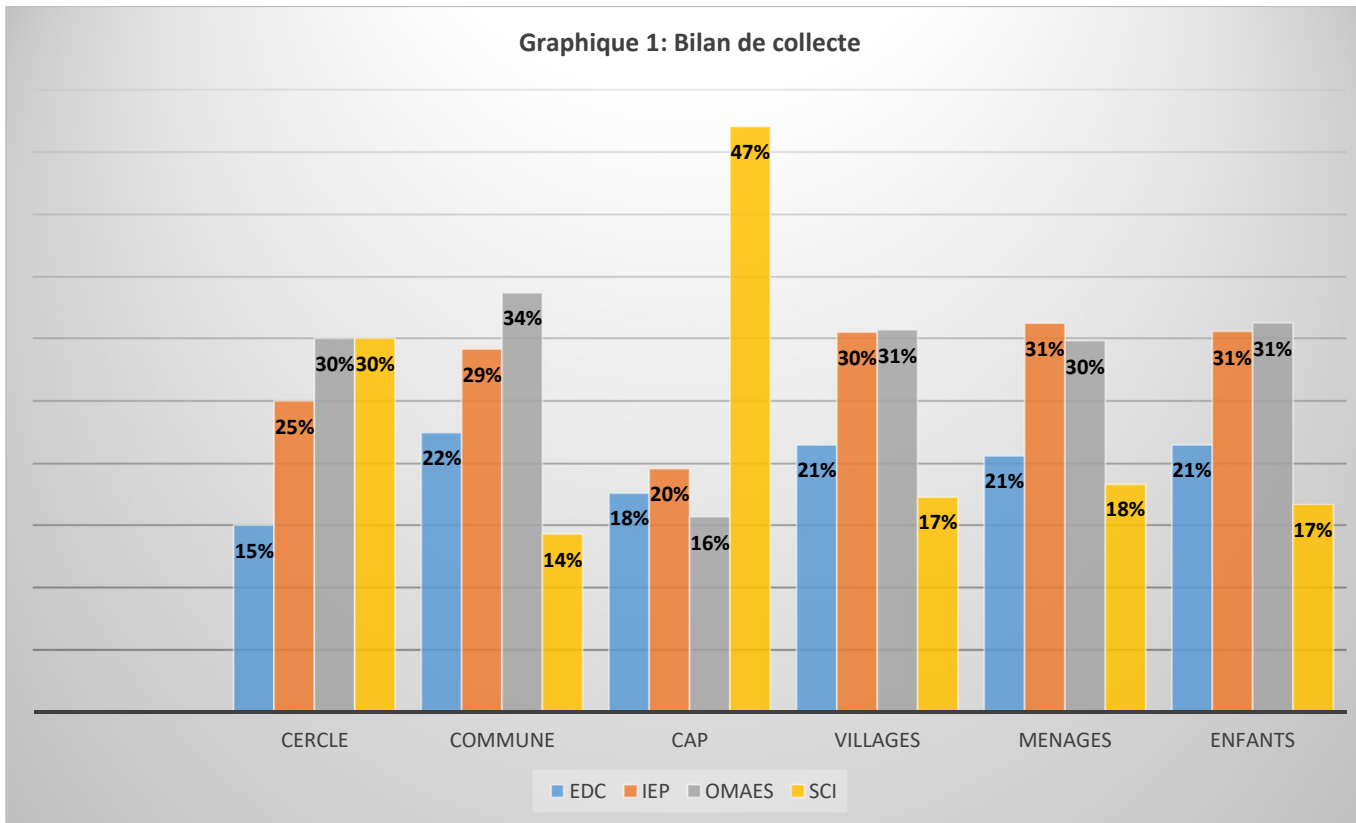


Tableau 1 : Bilan de la collecte des données

Structure d'encadrement	EDC		IEP		OMAES		SC					Ensemble
Région	Koulikoro	Sikasso	Koulikoro		Ségou		Sikasso			Bamako		
AE	Dioila	Bougouni	Koulikoro	Kati	Ségou	San	Sikasso	Bougouni	Koutiala	Bamako- RG	Bamako - RD	
Nombre de CAP	3	3	4	6	5	5	4	2	2	8	6	48
Nombre de cercles visités	1	2	3	2	3	3	1	2	1	1	1	20
Nombre de communes visitées	15	22	21	30	34	25	9	7	3	4	2	172
Nombre de villages visités	99	124	119	204	210	110	67	50	20	35	14	<b>1052</b>
Nombre de ménages enquêtés	1685	2292	2242	3780	3610	2144	1172	1017	398	674	277	19291
Nombre d'enfants évalués	4013	4437	5217	6802	7835	4450	2218	1841	877	1173	463	39326

La comparaison du bilan de collecte entre les ONG partenaires de mise en œuvre du volet participation communautaire du projet USAID/Mali SIRA, montre qu'au plan géographique, OMAES et IEP détiennent le plus grand nombre de villages visités, soit respectivement 30% pour l'OMAES (320 villages) et 31% pour IEP (323 villages). Par contre, la zone Save the Children est celle qui a moins de villages visités, soit 18% (186 villages). Les mêmes tendances s'observent au niveau du nombre de ménages enquêtés et d'enfants évalués où OMAES et IEP détiennent respectivement 12 285 enfants évalués (31%) et 12 019 (31%). Ces différentes tendances sont matérialisées dans le graphique 1 ci-dessous.

Graphique 1: Bilan de collecte



## 2.2. Plan de sondage

L'échantillonnage a été tiré à deux degrés : au niveau des villages/quartiers et au niveau des ménages.

### 2.2.1. Sélection des villages/quartiers

L'évaluation a couvert 1052 villages/quartiers dont 983 villages/quartiers de la 2<sup>ème</sup> cohorte ; 64 de la 1<sup>ère</sup> cohorte et 5 villages témoins, hors SIRA. La répartition des villages par cohorte et zones d'intervention est reprise dans le tableau 2

Tableau 2 : Type de villages/quartiers enquêtés

Structure d'encadrement	EDC		IEP		OMAES		SC					Ensemble	%
	Dioila	Bougouni	Koulikoro	Kati	Ségou	San	Sikasso	Bougouni	Koutiala	Bamako- RG	Bamako - RD		
Cohorte 1	8	4	8	8	8	8	8	4	8	0	0	64	6%
Cohorte 2	91	120	111	196	197	102	59	46	12	35	14	983	93%
Hors SIRA	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5	1%
Total	99	124	119	204	210	110	67	50	20	35	14	1052	100%

### 2.2.2. Sélection des ménages et des enfants

Pour la sélection des ménages, la démarche suivante a été adoptée :

- 1) Consultation du fichier de recensement des élèves et parents des 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années dans le village/quartier
- 2) Détermination du pas de sondage (PS) en divisant par 20 (taille de l'échantillon) le nombre total des parents du fichier de recensement

Exemple :

Effectif total des parents du fichier de recensement : 80

Taille de l'échantillon : 20

Pas de sondage =  $80/20 = 4$

- 3) Tirage au hasard d'un chiffre compris entre 1 et 4, par exemple 3. Ce chiffre constitue le point de départ pour sélectionner 10 parents. Ainsi, le parent n°3 sur le fichier est d'office retenu pour l'enquête. Partant de ce numéro, les 9 autres parents sont sélectionnés par intervalle de classe de 3 jusqu'à concurrence de 20 à enquêter. Exemple : 3 – 6 – 9 – 12 etc...
- 4) Recensement de tous les enfants de 5 à 10 ans compris dans les ménages des parents sélectionnés
- 5) Evaluation uniquement des enfants qui sont en classe de 1<sup>ères</sup> années.
- 6) Procéder de la même façon pour les enfants de la 2<sup>ème</sup> année.

Signalons toutefois que dans la procédure de sélection des ménages, différents cas de figures peuvent se présenter :

1<sup>er</sup> cas : Effectif des parents dans chacune des deux classes  $> 10$

Dans ce cas, la procédure décrite ci-dessus sera d'application.

2<sup>ème</sup> cas : Effectif des parents dans chacune des deux classes = 10

Dans ce cas, tous les parents recensés sont directement retenus dans l'échantillon et constituent les ménages à enquêter.

3<sup>ème</sup> cas : Effectif total des parents d'enfants en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années  $\leq 20$

Lorsque cette situation se présente, tous les parents recensés sont directement retenus et constituent des ménages à enquêter. Une fois dans les ménages, tous les enfants de 5 à 10 ans sont recensés et ceux en classes de 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années SIRA sont évalués.

4<sup>ème</sup> cas : Effectif total des parents des enfants d'une des deux classes  $< 10$

Dans ce cas de figure, le total des ménages existants est considéré et le reliquat est ajouté à l'autre classe. Ensuite, la sélection du reste des ménages est faite de façon aléatoire. Dans cette situation, il peut s'observer un déséquilibre entre les parents des enfants des deux classes.

5<sup>ème</sup> cas : Plus d'une école SIRA dans le village/quartier

Les 20 ménages à enquêter seront répartis entre les écoles SIRA. A l'intérieur de chaque école, le nombre de ménages sera réparti entre les deux classes, tout en observant la sélection aléatoire.

### **2.3. Outils de collecte des données**

Dans le souci de contextualiser l'analyse des résultats au test, une somme d'informations sur l'environnement socio-économique et éducatif dans lequel évoluent les enfants sont collectées. Ainsi, le livret d'évaluation comprend quatre (04) fiches de collecte des données : (i) la fiche de données village/quartier ; (ii) la fiche d'observation école ; (iii) la fiche de données ménage et (iv) la fiche d'évaluation des enfants.

#### ***La fiche de données village/quartier***

La fiche de données village/quartier renseigne sur la localisation du village/quartier ; les caractéristiques de l'environnement physique notamment le statut des écoles dans le village/quartier, les autres infrastructures socio-collectives existant dans le village/quartier, la présence et la fonctionnalité des organes de gestion scolaire et de mobilisation sociale. La fiche de données village/quartier est renseignée en assemblée générale convoquée par le chef de village/quartier à laquelle participent les conseillers villageois ; les membres des organes de gestion et de mobilisation scolaire (APE/CGS/AME) ; le Directeur d'école ; les enseignants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années; le représentant des jeunes et des femmes ; le représentant de la commune (si chef-lieu de commune).

#### ***La fiche d'observation école***

La fiche d'observation école permet de collecter les informations sur l'environnement physique de l'école ; le statut et le sexe des enseignants des classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années ; les effectifs et la présence des élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années en classe le jour de l'observation ; les conditions d'apprentissage en classe ; la disponibilité des matériels de lecture tant pour l'enseignant que pour les élèves ; le suivi-encadrement de l'école par le CAP et la Collectivité territoriale ; les contacts Parents-Enseignants autour des apprentissages scolaires des enfants. Le renseignement de la fiche se fait par observation directe, et à travers l'entretien avec le Directeur de l'école, les enseignants des classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années, les membres de CGS.

#### ***La fiche de données « ménage »***

La fiche de données « ménage » fait ressortir les facteurs internes du ménage susceptibles d'influencer les apprentissages scolaires des enfants, notamment le nombre de repas pris par jour dans le ménage, la présence de sources d'éclairage appropriées dans le ménage, l'existence de moyens de communication (radio, télévision, téléphone), la source d'eau potable. La collecte est faite par observation directe et à travers l'entretien avec le chef de ménage ou son représentant.

## **La fiche d'évaluation proprement dite des enfants**

Cette fiche permet de collecter des informations sur la situation de tous les enfants de 5 à 10 ans dans le ménage en présence des parents. Les informations recueillies se rapportent à : - l'identification de l'enfant ; - son statut scolaire (scolarisé, déscolarisé, non scolarisé) ; - le niveau d'instruction des parents ; les informations supplémentaires selon le statut scolaire de l'enfant ; - le niveau de performances des enfants en lecture (Bamanankan) selon les scores réalisés au test d'évaluation. Signalons que si tous les enfants de 5 à 10 ans font l'objet d'enquête ; seuls les enfants scolarisés de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années de classes à curriculum subissent le test d'évaluation.

Le livret d'évaluation comprenant les différentes fiches de collectée décrites ci-dessus est présenté en annexe 1

### **2.4. Tests d'évaluation du niveau des performances des enfants en lecture**

Deux tests d'évaluation sont administrés aux enfants selon leur niveau scolaire. Le KALANJË KIIMËNI MINËN 1b pour les élèves de la première année et le KALANJË KIIMËNI MINËN 2nan pour ceux de la 2<sup>ème</sup> année. La structure de ces deux tests est quasiment identique et comprend cinq (05) épreuves avec des niveaux de difficultés légèrement différents.

#### **Item 1 : Nom/Son des lettres**

L'item 1 comprend les 27 lettres de l'alphabet Bamanankan. L'évaluateur soumet l'item à l'enfant en lui demandant de lire les différentes lettres de l'alphabet. Si l'enfant lit correctement au moins 15 lettres sur les 27 (Nom ou Nom et son) il a réussi l'item et l'évaluateur marque 1 dans la case concernée. S'il lit correctement moins de 15 lettres, il n'a pas réussi l'item et l'évaluateur marque 0 dans la case de l'item.

#### **Item 2 : Les Syllabes**

L'item 2 comprend 15 syllabes que l'évaluateur demande à l'enfant de lire. Il réussit l'item s'il lit correctement au moins 8 syllabes et l'évaluateur marque 1 dans la case de l'item. Au cas où l'enfant n'arrive pas à lire au moins 8 syllabes sur les 15 de l'item, il ne réussit pas l'item et l'évaluateur marque 0 dans la case concernée.

#### **Item 3 : Les mots**

L'item 3 est composé de 15 mots de 2 à 3 syllabes au maximum que l'évaluateur demande à l'enfant de lire. S'il lit correctement au moins 8 mots, il réussit l'item et l'évaluateur marque 1 dans la case de l'item. Si l'enfant ne lit pas correctement au moins 8 mots, il ne réussit pas l'item et l'évaluateur marque 0 dans la case concernée.

En plus de la lecture des mots, l'évaluateur demande à l'enfant de donner le son initial de chaque mot. S'il réussit 8 mots sur les 15, il réussit l'épreuve et l'évaluateur note 1 dans la colonne correspondante. Dans le cas contraire, si l'enfant lit moins de 8 mots sur les 15, l'épreuve est déclarée non valide et l'évaluateur note 0 pour cette épreuve.

#### **Item 4 : Phrases simples**

L'item 4 est composé de 4 phrases. L'évaluateur demande à l'enfant de les lire toutes. S'il arrive à lire au moins 2 phrases sur 4, il réussit l'item et l'évaluateur marque 1 dans la case concernée. Dans le cas contraire, s'il ne réussit pas l'item, l'évaluateur marque 0 dans la case concernée.

#### **Item 5 : Compréhension à l'oral d'un texte**

L'évaluateur lit à haute voix le texte à l'enfant et le relit une deuxième fois. Ensuite, il pose les 4 questions une à une à l'enfant. S'il répond correctement à au moins 2 questions sur les 4, il réussit l'item et l'évaluateur marque 1 dans la case de l'item. Dans le cas contraire (moins de 2 bonnes réponses), l'enfant ne réussit pas l'item et l'évaluateur marque 0 dans la case concernée.

Notons que le test est administré individuellement à chaque enfant de la 1<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> année en présence des parents. L'enfant est soumis à tous les items quelle que soit sa performance à l'item précédant. Son score à chaque item est consigné devant son nom sur la fiche d'évaluation des enfants jointe à la fiche de données « ménage ».

L'annexe 2 reprend les tests d'évaluation de niveau des enfants de la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années.

### **III. PRESENTATION DES RESULTATS**

#### **3.1. Caractéristiques des villages/quartiers enquêtés**

Le Projet USAID/SIRA Mali apporte un appui à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture aux élèves des petites classes (1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années) des écoles à curriculum. Les zones d'intervention du projet couvrent un certain nombre de villages répartis dans 10 Académies d'Enseignement des 3 régions (Koulikoro, Sikasso, Ségou) et du District de Bamako.

La présente section renseigne sur les villages/quartiers visités au cours de l'enquête en précisant : - le statuts des écoles observées du premier cycle de l'enseignement fondamental ; l'existence et la fonctionnalité d'autres infrastructures éducatives et socio-collectives ; la fonctionnalité des organes de gestion scolaire et de mobilisation sociale (CGS, APE, AME).



### 3.1.1. Statut des écoles dans les villages/quartiers enquêtés

L'offre éducative dans les zones d'intervention du projet est de plus variée. On y trouve des écoles publiques, communautaires, privées, des médersas privées et communautaires, et des Ecoles à Classe Unique.

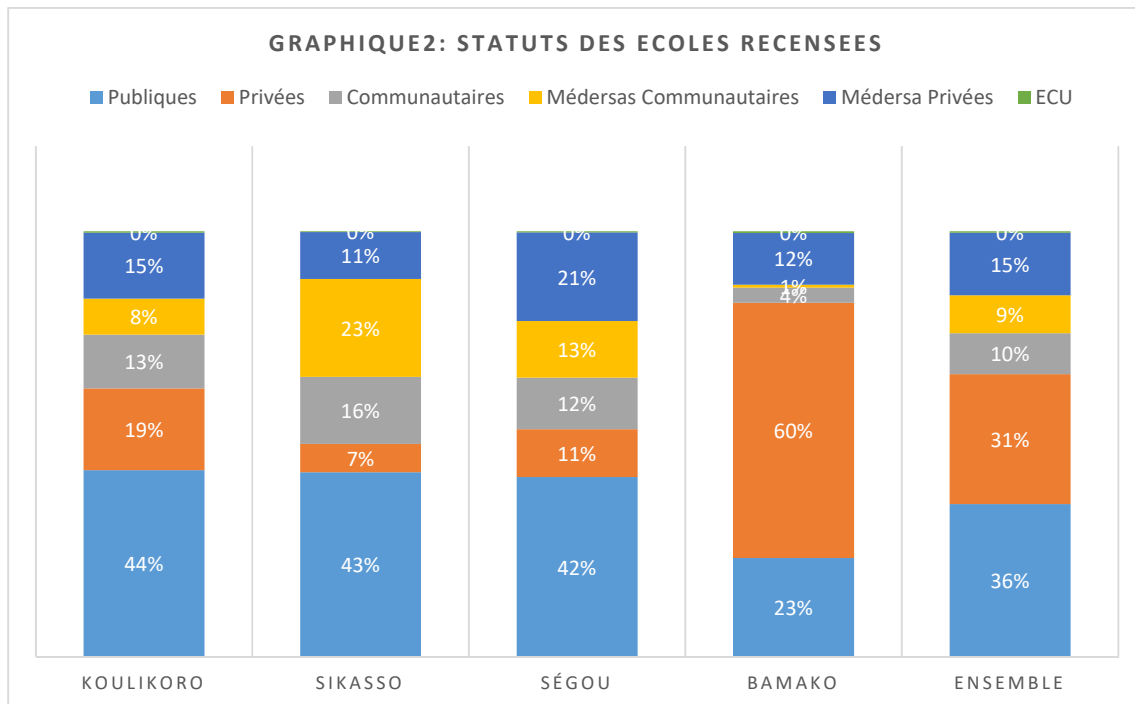
Au total, 3 153 écoles ont été recensées dans les villages/quartiers enquêtés dont 1 131 écoles publiques (36%) ; 962 écoles privées (31%) ; 305 écoles communautaires (10%) ; 280 médersas communautaires (9%) ; 464 médersas privées (15%) ; 11 Ecoles à Classe Unique (1%). Le tableau 3 présente par région, la répartition des écoles selon le statut.

Tableau 3 : Répartition des écoles par région, selon le statut

Région	Publiques	Privées	Communautaires	Médersas Communautaires	Médersa Privées	ECU	Total
Koulikoro	368	161	106	71	130	3	839
Sikasso	209	32	76	111	53	1	482
Ségou	286	76	82	90	141	2	677
Bamako	268	693	41	8	140	5	1155
Ensemble	1131	962	305	280	464	11	3153

A l'analyse, nous constatons que le District de Bamako détient le plus grand nombre d'écoles (36%) suivi de la région de Koulikoro (27%) et de Ségou (21%). La région de Sikasso ferme le rang avec 15% de l'ensemble des écoles recensées.

Le graphique 2 ci-dessous matérialise l'offre éducative des villages/quartiers visités.



A l'exception du District de Bamako où on enregistre une grande proportion des écoles privées (60%), les écoles publiques sont majoritaires dans la quasi-totalité des régions d'intervention. Il convient de noter la place importante qu'occupent les Médersas (Communautaires et Privées) dans l'offre éducative des zones d'intervention. Dans la région de Sikasso, les Médersas Communautaires occupent le 2<sup>ème</sup> rang (23%) tandis que dans la région de Ségou, ce sont les Médersas Privées qui viennent en seconde position (21%). Dans le District de Bamako, les Médersa privées occupent le 3<sup>ème</sup> rang (12%). Si les années passées, les écoles publiques avaient le monopole de l'offre éducative, on observe de plus en plus une grande variabilité des statuts des écoles fondamentales. Cette augmentation de types d'écoles peut impacter positivement la qualité de l'enseignement.

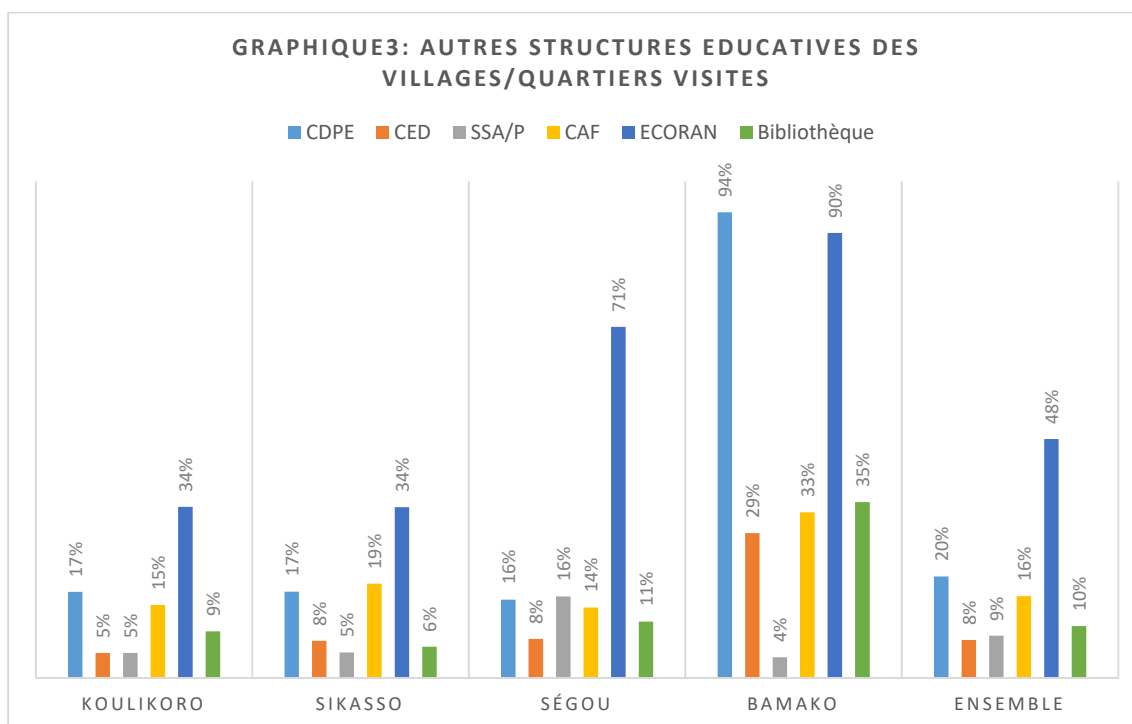
### **3.1.2. Autres infrastructures éducatives dans les villages/quartiers enquêtés**

En plus des écoles classiques dont les statistiques sont données dans le tableau ci-dessus, l'enquête s'est intéressée à d'autres structures éducatives qui contribuent également à la création d'un environnement lettré. Il s'agit de Centres de Développement de la Petite Enfance (CDPE), Centres d'Éducation pour le Développement (CED), Centres à passerelle, Centres d'Alphabétisation, des Ecoles Coraniques et des Bibliothèques. L'intérêt de l'exercice à ce niveau est de vérifier le taux d'implantation de ces structures dans les villages/quartiers des zones d'intervention du projet. Le tableau 4 résume la situation de ces structures éducatives.

Tableau 4 : Autres structures éducatives des villages/quartiers enquêtés

Région	CDPE	CED	Centre à passerelle	Centre d'alphabétisation	Ecoles Coraniques	Bibliothèques	Nombre total de villages
Koulikoro	72	21	21	61	143	39	415
Sikasso	44	19	13	48	87	16	253
Ségou	50	25	52	45	224	36	317
Bamako	45	14	2	16	43	17	48
Ensemble	211	79	88	170	497	108	1033

Outre les écoles coraniques présentes dans 48% des villages/quartiers visités, les autres alternatives éducatives ne sont que faiblement représentées. Le taux d'implantation est de 20% pour les CDPE et 8% pour les CED ainsi que le montre le graphique 3 ci-après.



La tendance centrale décrite ci-dessus cache certaines disparités entre les régions. Ainsi, dans le District de Bamako, 9 quartiers sur 10 disposent d'un CDPE et d'une école coranique alors que les taux d'implantation de CDPE sont respectivement de 16% pour la région de Ségou et 17% pour les régions de Koulikoro et Sikasso. Il en est de même pour les bibliothèques présentes dans seulement 10% des villages/quartiers enquêtés. Les faibles taux d'implantation sont enregistrés dans les régions de Sikasso (6%) et Koulikoro (9%) tandis que le District de Bamako a le taux le plus élevé, soit 35%. Si dans l'ensemble, les taux d'implantation de ces structures sont

faibles, le développement de certaines d'entre-elles méritent une attention particulière. Il s'agit principalement de CDPE qui prépare le petit enfant à sa vie scolaire future et les Bibliothèques qui contribuent grandement à l'ouverture d'esprit des enfants.

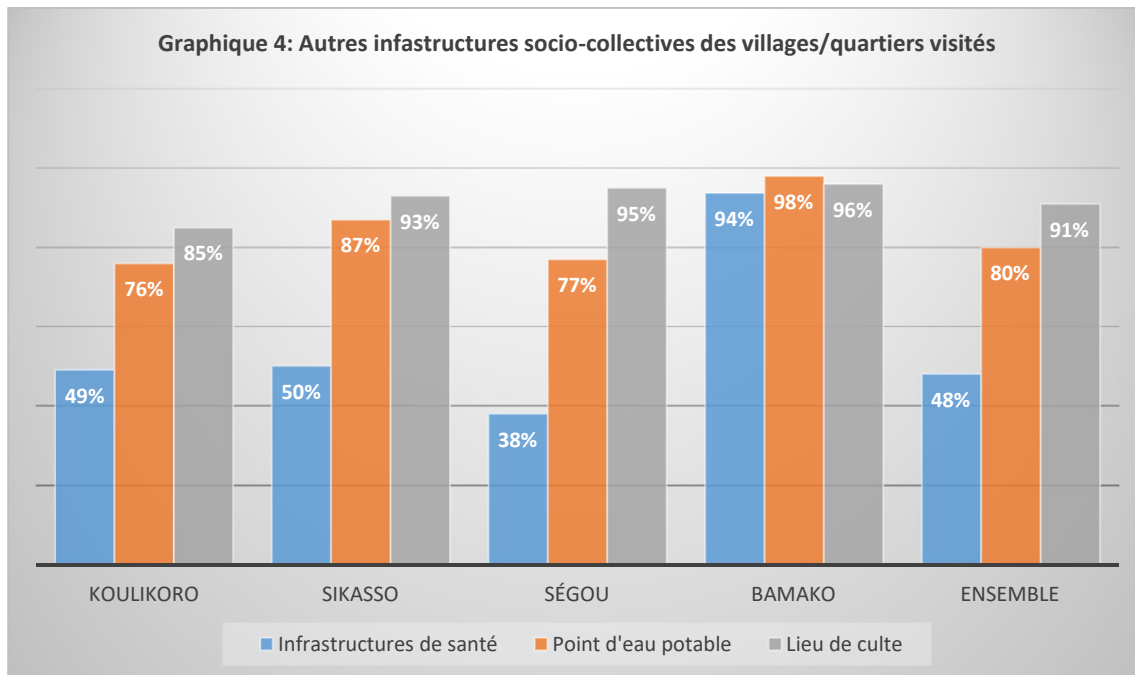
### **3.1.3. Autres infrastructures socio-collectives des villages/quartiers enquêtés**

La présence des services sociaux de base impacte sur la vie des enfants. Le manque d'un service sanitaire peut être à la base de l'absentéisme des enfants pour cause de maladie, toute chose qui peut influencer négativement l'apprentissage. L'enquête s'est attelée à vérifier la présence des infrastructures de santé, la disponibilité de sources d'eau potable et les lieux de cultes. La synthèse par région des données collectées est reprise dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5 : Implantation des services sociaux de base dans les villages/quartiers enquêtés

Région	Infrastructures de santé	Point d'eau potable	Lieu de culte	Nombre total de villages
Koulikoro	203	314	354	415
Sikasso	126	221	235	253
Ségou	120	243	301	317
Bamako	45	47	46	48
Ensemble	494	825	936	1033

L'analyse des données reprises dans ce tableau montre que sur 1033 villages visités, 494 disposent d'un service de santé (48%) ; 825 d'un point d'eau potable (80%) et 936 d'un lieu de culte (91%). Le graphique 4 présente les tendances de ces différents indicateurs sociaux.

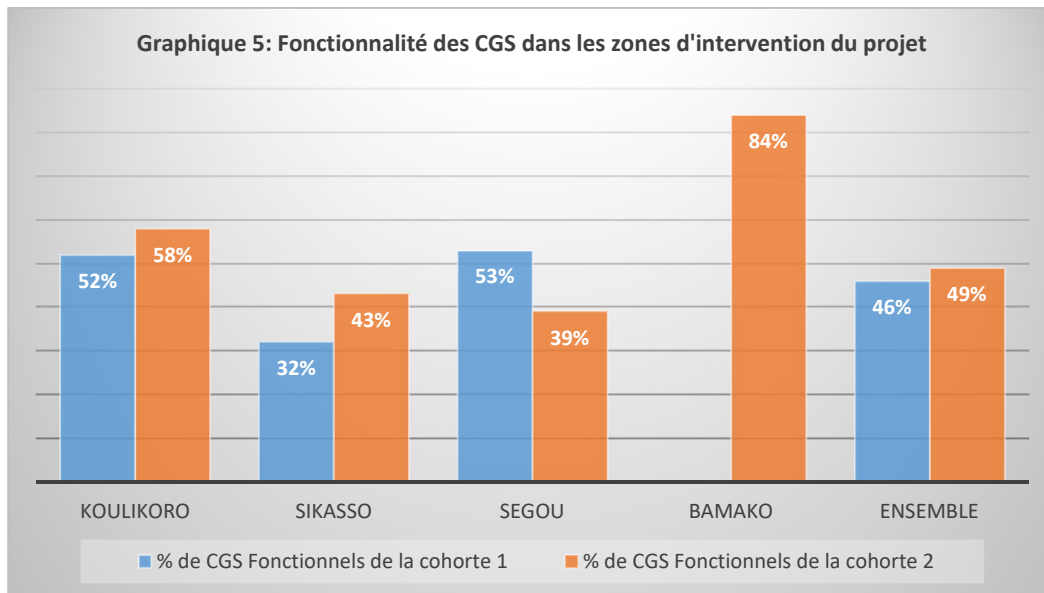


Environ 1 village sur 2 dispose d'un service de santé. Le taux de couverture sanitaire le plus élevé est détenu par le District de Bamako (94%). Les régions de Sikasso et de Koulikoro ont des taux assez moyens, soit 50% pour Sikasso et 49% pour Koulikoro. La région de Ségou, par contre, enregistre le taux le plus bas (38%). La même tendance s'observe au niveau des points d'eau potable où le District de Bamako vient en tête avec un taux de couverture des besoins de 98%, suivi de Sikasso (87%), de Ségou (77%), de Koulikoro (76%). Enfin, c'est dans quasiment tous les villages/quartiers des zones d'intervention du projet qu'on trouve un lieu de culte (93% en moyenne).

### **3.1.4. Organes Communautaires de Gestion Scolaire et de Mobilisation Sociale**

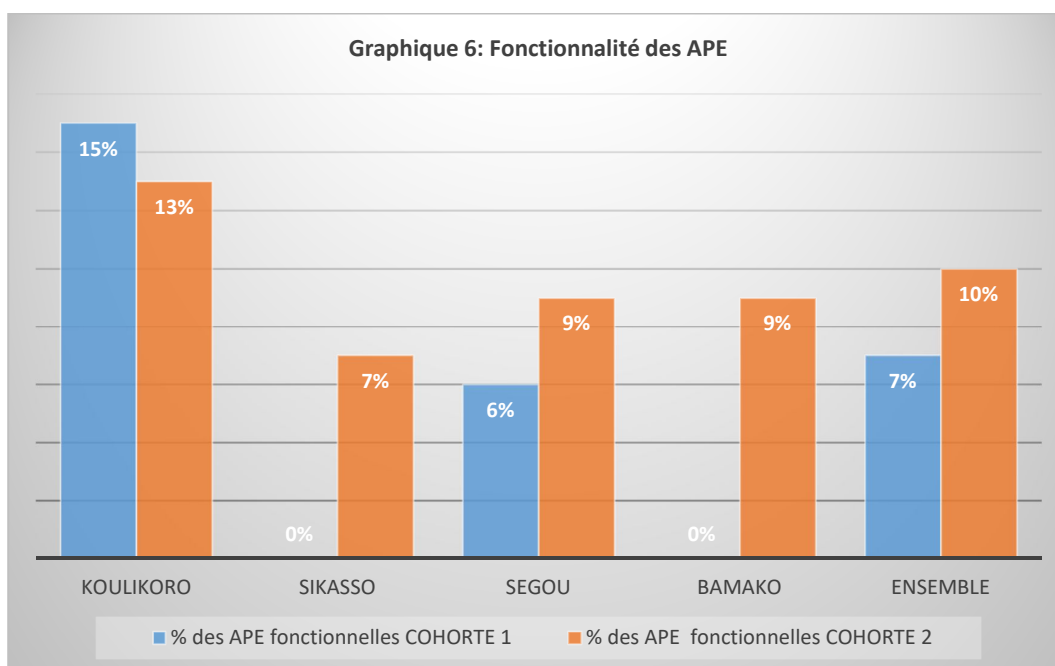
Le système éducatif malien encourage l'implication active des communautés dans la gestion et la mobilisation sociale autour des écoles. Cette implication se fait à travers un certain nombre d'organes communautaires dont le Comité de Gestion Scolaire ; l'Association des Parents d'Elèves et l'Association des Mères d'Elèves.

L'existence et la fonctionnalité de ces organes dans les zones d'intervention du projet faisaient parties des informations à collecter au cours de l'enquête. La synthèse des résultats par Région, selon la cohorte est présentée dans les graphiques ci-après.



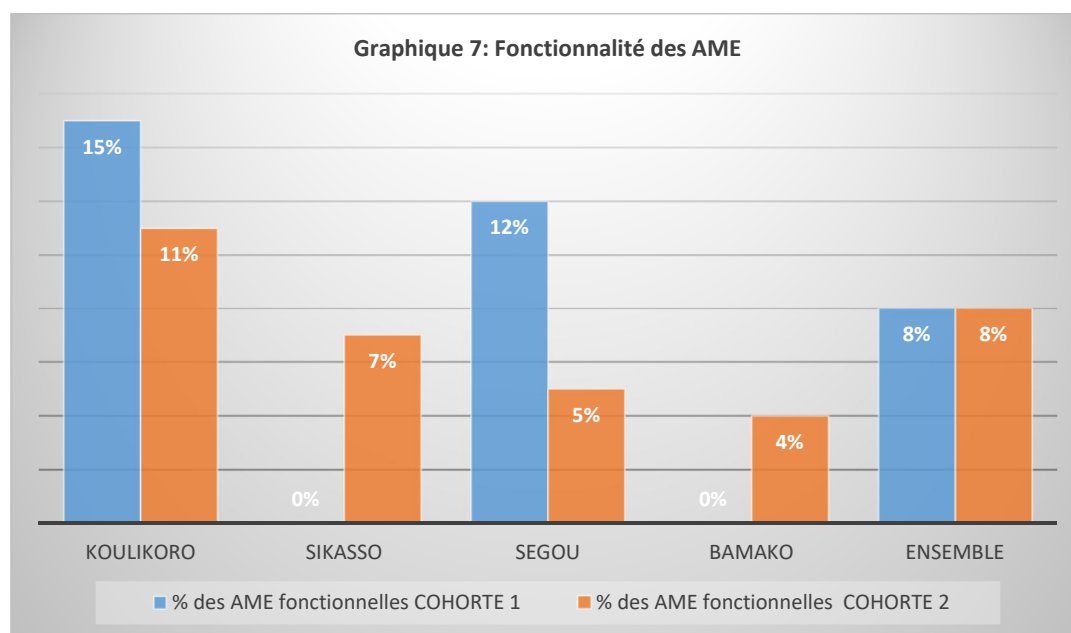
Les pourcentages de fonctionnalités des CGS dans les zones d'intervention SIRA pour les deux premières cohortes du volet participation communautaire sont respectivement de 46% et 49%. Ces pourcentages sont légèrement supérieurs à la moyenne trouvée dans l'étude diagnostique commanditée par la coopération Japonaise et la CADDE qui la situe à 40%.

En plus des CGS dont la principale mission est la gestion de l'école en mode décentralisé, la fonctionnalité des deux autres organes communautaires de mobilisation sociale a fait l'objet d'enquête.



Le premier constat qui s’offre à l’esprit à la lecture des données du graphique 6 est que la proportion d’APE fonctionnelles dans les zones d’intervention du projet est encore plus faible que celle des CGS. En moyenne, seulement 7% d’APE de la cohorte 1 et 10% d’APE de la cohorte 2 sont fonctionnelles. Les taux de fonctionnalité élevés sont enregistrés dans la région de Koulikoro (Cohorte 1 : 15% et Cohorte 2 : 13%) et ceux les plus faibles sont détenus par la région de Sikasso (Cohorte 1 : 0% et Cohorte 2 : 7%).

La situation est presque identique pour les AME où les taux moyens de fonctionnalité sont de 8% pour les deux (02) cohortes ainsi que décrit dans le graphique 7.



La région de Koulikoro reste en tête avec respectivement 15% et 13% d’AME fonctionnelles, suivi de la région de Ségou avec des taux de 12% pour la cohorte 1 et 5% pour la cohorte 2. Le District de Bamako ferme le rang avec seulement 4% d’AME de la cohorte 2 fonctionnelles.

Le faible taux de fonctionnalité des organes communautaires de gestion et de mobilisation sociale devrait interpeller les responsables du projet SIRA. La participation communautaire étant un des volets importants du projet, l’implication de ces organes dans la mise en œuvre du projet est presque un impératif. Des réflexions devront être menées dans les zones d’intervention pour examiner la possibilité de redynamiser ces structures.

### 3.2. Caractéristiques des écoles observées

La fiche d’observation de l’école constitue le second outil de collecte des données de l’enquête SIRA. L’école constitue le cadre d’apprentissage par

excellence pour les enfants. L'absence ou la présence de certaines infrastructures, les statuts professionnels des enseignants, les conditions d'apprentissage des élèves en classe, le suivi/encadrement de l'école par les autorités scolaires, les relations Parents-Enseignants sont autant des facteurs qui ont une incidence sur l'acquisition des connaissances et les performances scolaires des enfants. A travers la fiche d'observation de l'école, tous ces paramètres sont analysés.

### **3.2.1. Infrastructures dans les écoles observées**

En ce qui concerne les infrastructures, l'existence de certaines commodités à l'école favorise l'apprentissage des enfants. Ainsi, la présence d'un bureau pour la Direction de l'école ; l'existence des latrines fonctionnelles, d'un point d'eau potable, d'une rampe d'accès aux classes pour enfants vivants avec handicap sont autant de facteurs qui créent un environnement favorable à un apprentissage de qualité et inclusif pour tous les enfants. La situation des écoles observées par rapport à ces différents paramètres est reprise dans le tableau 6 ci-après.



Tableau 6 : Caractéristiques physiques des écoles observées

Région	AE	Bibliothèque dans un rayon de 100 m de l'école	Salles de classe avec rampes d'accès	Latrines fonctionnelles	Latrines munies de rampes d'accès	Latrines séparées pour filles et garçons	Point d'eau potable	Ecole avec clôture	Nombre d'écoles observées
Koulikoro	Koulikoro	12	13	85	14	67	62	122	122
	Kati	7	27	174	40	117	132	227	227
	Dioïla	8	17	64	15	38	47	108	108
Sous-total 1		27	57	323	69	222	241	457	457
Pourcentage		6%	12%	71%	15%	49%	53%	100%	100%
Sikasso	Sikasso	6	9	49	26	41	43	64	64
	Bougouni	5	32	131	49	88	66	181	181
	Koutiala	4	2	17	6	12	14	25	25
Sous-total 2		15	43	197	81	141	123	270	270
Pourcentage		6%	16%	73%	30%	52%	46%	100%	100%
Ségou	Ségou	21	69	135	60	97	79	209	209
	San	11	45	94	40	69	82	123	123
Sous-total		32	114	229	100	166	161	332	332
Pourcentage		10%	34%	69%	30%	50%	48%	100%	100%
Bamako	Bamako RG	10	8	61	21	39	55	64	64
	Bamako RD	3	7	27	17	19	20	29	29
Sous-total		13	15	88	38	58	75	93	93
Pourcentage		14%	16%	95%	41%	62%	81%	100%	100%
Ensemble		87	229	837	288	587	600	1152	1152
Pourcentage		8%	20%	73%	25%	51%	52%	100%	100%

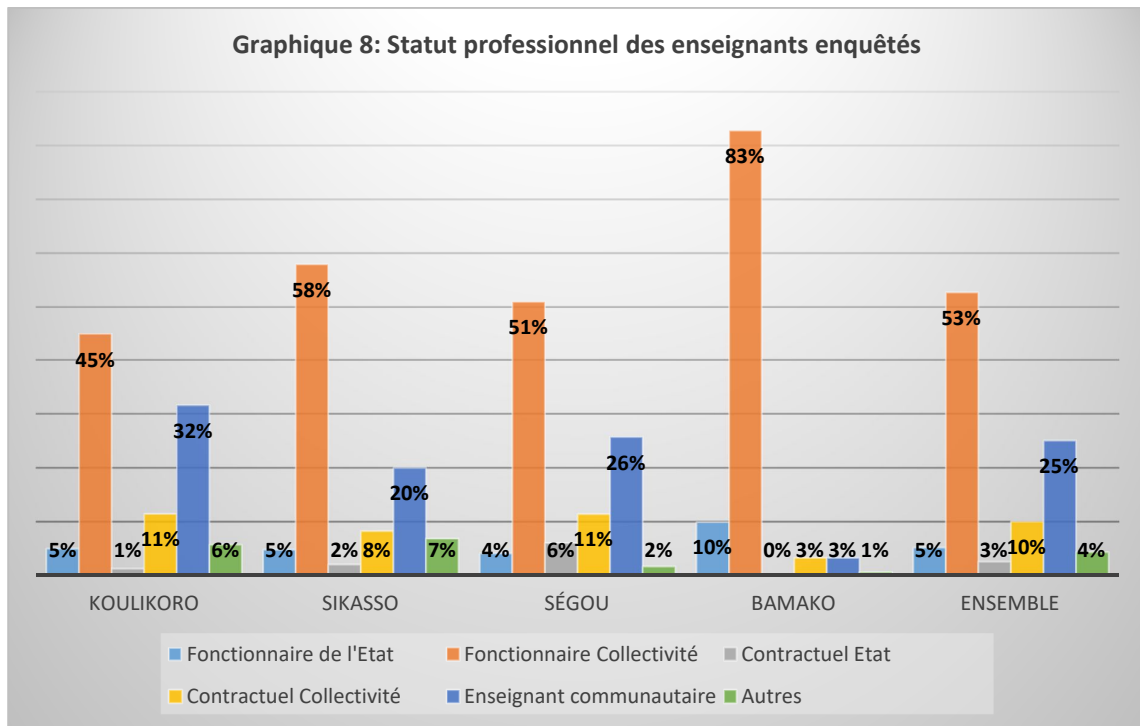
A la lumière des données reprises dans ce tableau, il ressort que toutes les écoles observées (1152 écoles) sont clôturées. Ce qui constitue un facteur positif pour la sécurité des enfants. D'autre part, la majorité de ces écoles disposent des latrines (71%) dont 51% des latrines séparées pour filles et garçons et 25% des latrines avec rampes d'accès. C'est dans le District de Bamako qu'on trouve le plus grand nombre d'écoles avec latrines (95%).

Concernant le point d'eau potable, environ une école sur deux en dispose (52%), ce qui paraît insuffisant compte tenu du nombre très élevé d'élèves dans les écoles. Une fois de plus, le District de Bamako bat le record d'écoles avec point d'eau potable (81%) et la région de Sikasso suit avec 46%.

Enfin, 8% seulement d'écoles observées ont une bibliothèque dans un rayon de 100 m. Ce qui est également insuffisant car la bibliothèque développe chez l'enfant le désir de lecture, et renforce son aptitude à la lecture dès le bas âge.

### **3.2.2. Situation des enseignants des écoles observées**

Au total, 1 533 enseignants des classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années ont été recensés dans les écoles observées. Les résultats de l'enquête ont révélé une diversité des statuts professionnels de ces derniers. On y trouve dans l'ordre d'importance : (i) les fonctionnaires de collectivité (53%) ; (ii) les enseignants communautaires (25%) ; (iii) les contractuels des collectivités (10%) ; (iv) les fonctionnaires de l'Etat (5%) ; (v) les stagiaires (4%). Les tendances centrales décrites ci-haut cachent certaines disparités entre les régions. C'est dans le district de Bamako qu'on trouve le plus grand nombre d'enseignants fonctionnaires des collectivités, soit 83% contre seulement 45% dans la région de Koulikoro. Les enseignants communautaires sont plus nombreux dans la région de Koulikoro (32%) contre 20% dans celle de Sikasso. La majorité des enseignants fonctionnaires de l'Etat se retrouve dans le District de Bamako (10%), les régions de Koulikoro et de Sikasso viennent en seconde position avec chacune 5% d'enseignants fonctionnaires de l'Etat. Les enseignants stagiaires sont plus nombreux dans la région de Sikasso (7%) et de Koulikoro (6%). Le portrait de statuts professionnels des enseignants des écoles observées est matérialisé dans le graphique 8 ci-dessous.



La répartition des enseignants des écoles observées par région, statut professionnel et sexe est présentée dans le tableau 7 ci-après.

Tableau 7 : Répartition des enseignants par région, selon le statut et le sexe

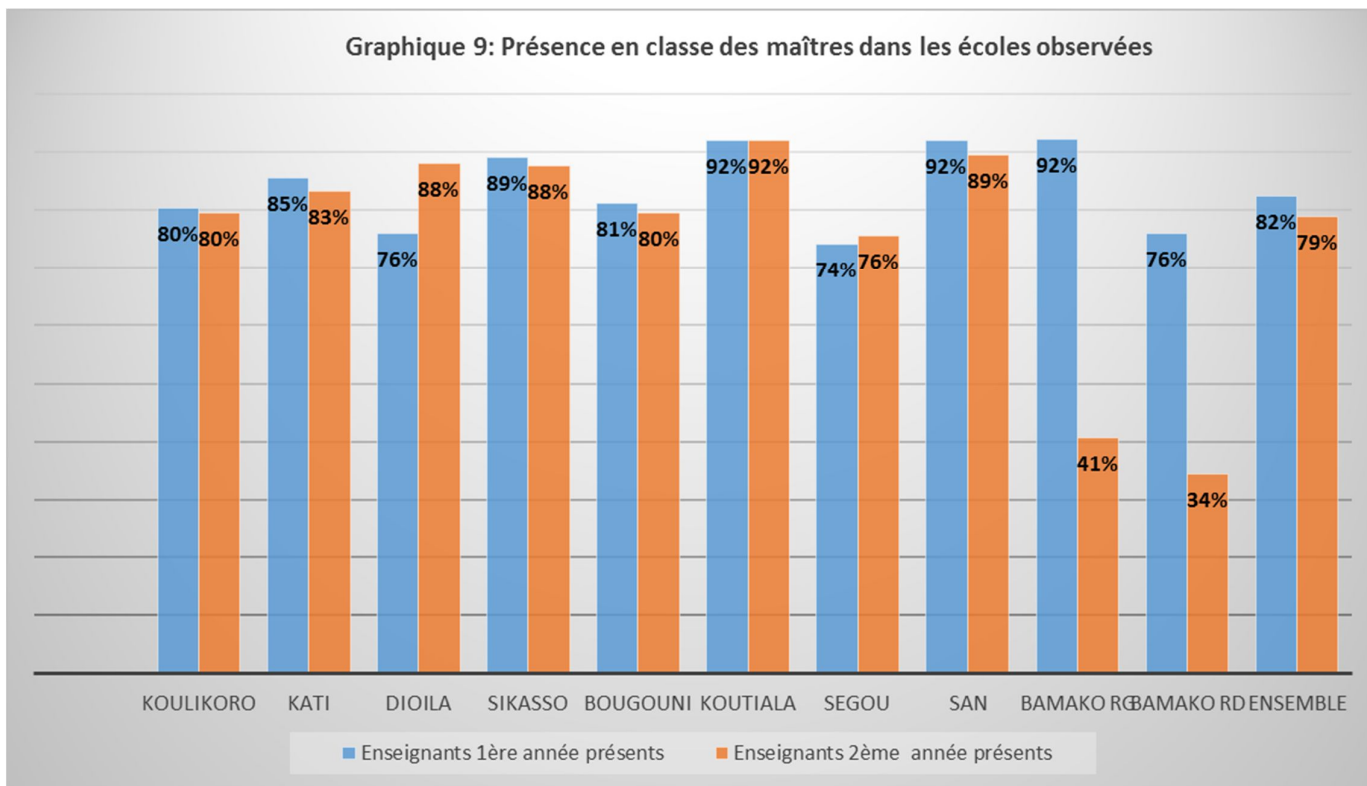
Région	AE	Fonctionnaires Etat		Fonctionnaires Collectivités		Contractuels Etat		Contractuels Collectivités		Communautaires subventionnés		Autres: Enseignants Stagiaires		Ensemble	
		H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Koulikoro	Koulikoro	2	1	76	18	0	0	16	2	54	24	7	1	155	46
	Kati	16	10	98	60	7	2	24	11	74	34	7	16	226	133
	Dioila	4	1	32	21	0	0	20	5	19	10	7	1	82	38
<b>Sous-total 1</b>		<b>22</b>	<b>12</b>	<b>206</b>	<b>99</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>60</b>	<b>18</b>	<b>147</b>	<b>68</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>463</b>	<b>217</b>
<b>Pourcentage</b>														68%	32%
		H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Sikasso	Sikasso	4	1	36	7	0	0	2	0	7	7	2	0	51	15
	Bougouni	4	5	68	30	4	0	14	6	21	23	10	8	121	72
	Koutiala	0	0	11	16	1	1	1	1	0	0	0	0	13	18
<b>Sous-total 2</b>		<b>8</b>	<b>6</b>	<b>115</b>	<b>53</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>185</b>	<b>105</b>
<b>Pourcentage</b>														64%	36%
		H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Ségou	Ségou	11	4	99	42	13	9	14	22	28	30	5	2	170	109
	San	2	0	47	22	1	2	7	4	30	18	0	0	87	46
<b>Sous-total 3</b>		<b>13</b>	<b>4</b>	<b>146</b>	<b>64</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>26</b>	<b>58</b>	<b>48</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>257</b>	<b>155</b>
<b>Pourcentage</b>														62%	38%
		H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Bamako	Bamako RG	2	5	38	47	0	0	0	2	4	1	0	1	44	56
	Bamako RD	4	4	18	22	0	0	2	1	0	0	0	0	24	27
<b>Sous-total 4</b>		<b>6</b>	<b>9</b>	<b>56</b>	<b>69</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>68</b>	<b>83</b>
														45%	55%
<b>Ensemble</b>		<b>49</b>	<b>31</b>	<b>523</b>	<b>285</b>	<b>26</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>54</b>	<b>237</b>	<b>147</b>	<b>38</b>	<b>29</b>	<b>973</b>	<b>560</b>
<b>Pourcentage</b>														<b>63%</b>	<b>37%</b>

La sex-ratio dans la quasi-totalité des AE est de 6 enseignants pour 4 enseignantes. C'est au niveau du District de Bamako que la tendance est inversée avec 55% d'enseignantes contre 45% d'enseignants. Après le District de Bamako, c'est dans l'AE de Ségou qu'on trouve un pourcentage important d'enseignantes, soit 38% contre 32% dans l'AE de Koulikoro.

### **3.2.3. Conditions d'apprentissage dans les écoles observées**

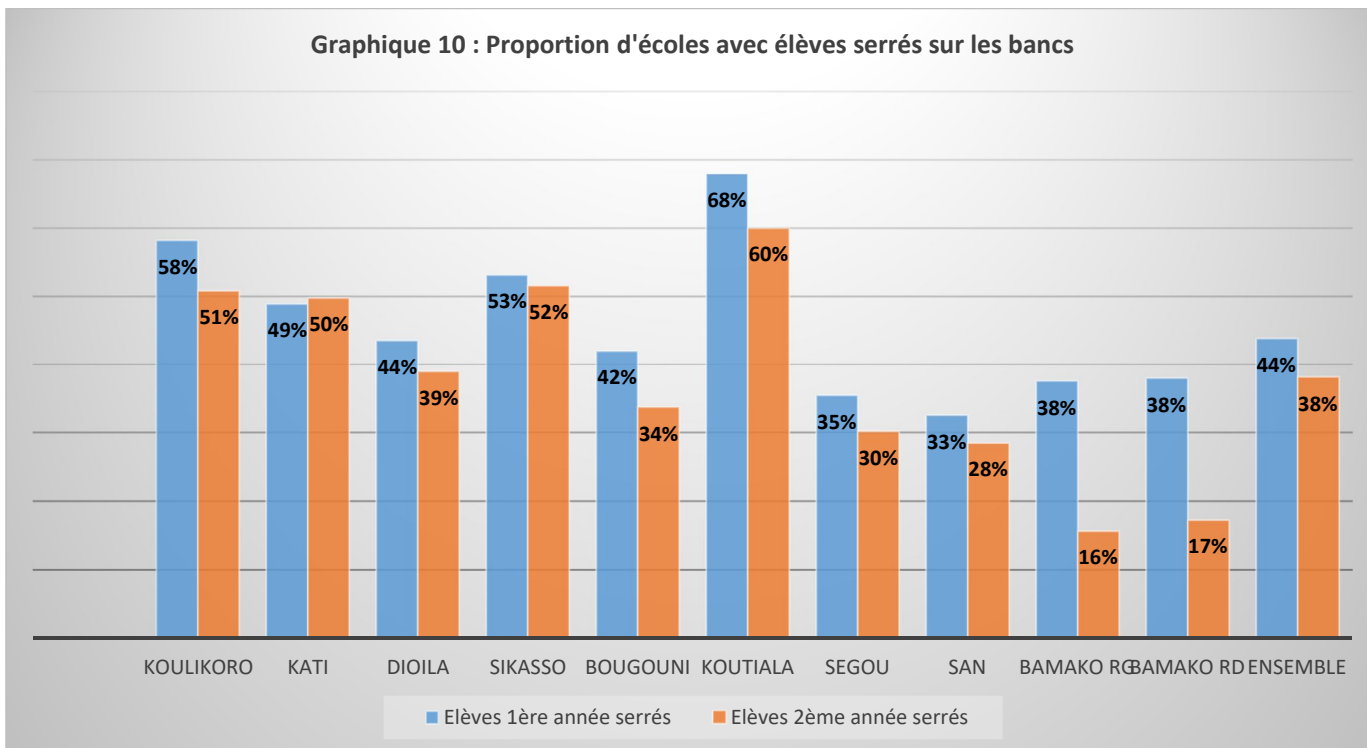
Pour un bon apprentissage des élèves en classe, certaines conditions sont requises, au nombre desquelles : la présence régulière du maître en classe ; le respect des normes de construction des salles de classes ; la disponibilité de matériels didactiques tant pour l'enseignant que pour les élèves ; le ratio élève/livre etc. La vérification de ces conditions optimales d'apprentissage au niveau des écoles observées a donné les résultats décrits ci-après.

L'absentéisme du maître est l'un des facteurs limitant l'apprentissage des enfants. Un maître constamment absent de la classe épuisera difficilement le programme d'enseignement. La présence des enseignants en classe le jour de l'enquête est renseignée dans le graphique 9 ci-dessous.



De façon générale, 82% des maîtres de 1<sup>ères</sup> années étaient présents en classe le jour de l'enquête contre 79% d'enseignants des classes de 2<sup>èmes</sup> années. L'analyse comparative entre les différentes AE indique des taux anormalement faible de présence en classe des maîtres des 2<sup>èmes</sup> années dans les AE de Bamako Rive gauche (41%) et Rive droite (34%). Le taux de présence des maîtres en classe est relativement faible dans l'AE de Ségou, soit 74% pour les classes de 1<sup>ère</sup> années et 76% pour celles de 2<sup>ème</sup> années. C'est l'AE de Koutiala qui bat le record avec des taux de présence des maîtres de 92% pour les deux classes. La situation détaillée de la présence des maîtres le jour de l'enquête par AE, CAP, Commune, Villages, selon les classes est reprise dans le tableau 7 du document « Annexe » au présent rapport

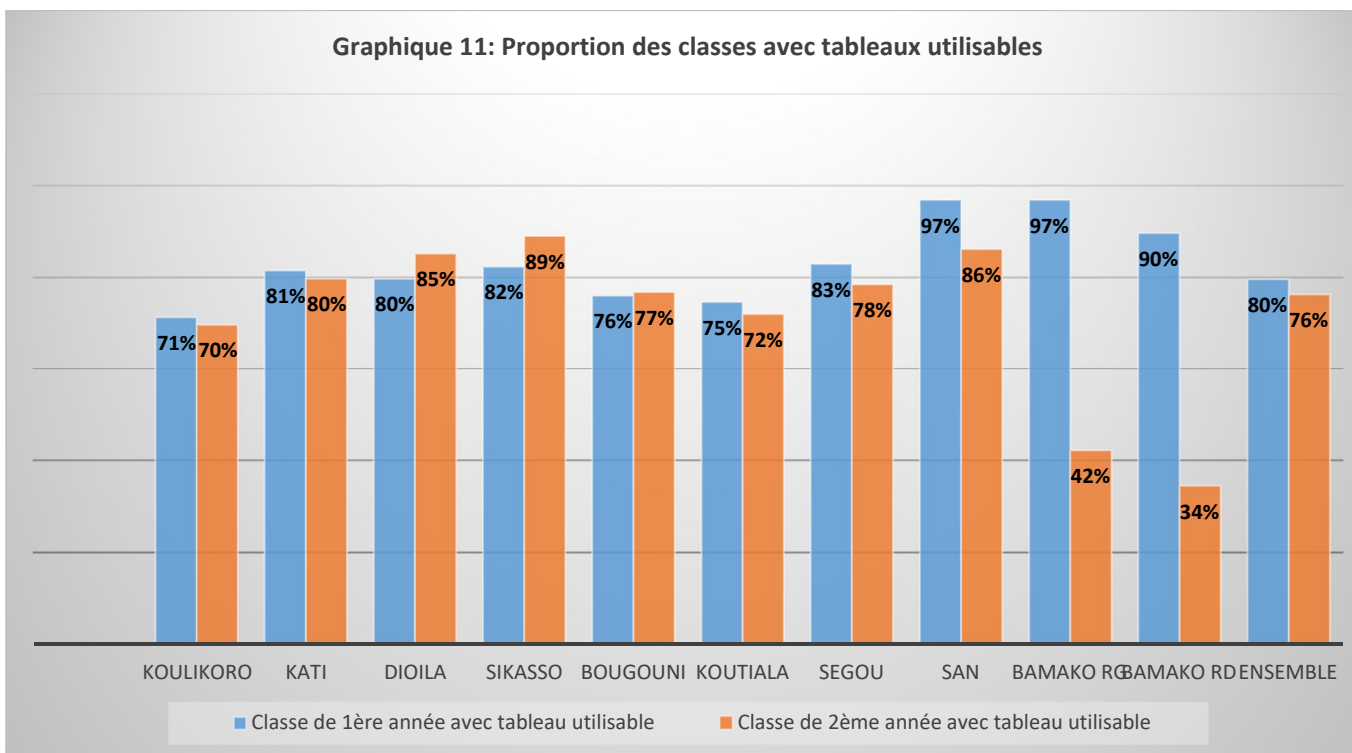
Les effectifs des élèves en classe ainsi que leurs dispositions sur les bancs sont également des facteurs qui peuvent influencer sur l'apprentissage. L'inconfort créé par une disposition serrée des élèves sur les bancs ne favorise ni l'apprentissage de la lecture, encore moins de l'écriture. Le graphique 10 fait l'économie des résultats par rapport à cet indicateur.



Selon les résultats de l'enquête, environ 4 écoles sur 10 ont des élèves serrés sur les bancs (44% pour les classes de 1<sup>ères</sup> années et 38% pour les classes de 2<sup>èmes</sup> années). Les faibles proportions d'écoles avec élèves serrés sur les bancs sont observées dans les AE de Bamako Rive Gauche (1<sup>ère</sup> années : 38% ; 2<sup>ème</sup> années : 16%) ; Rive

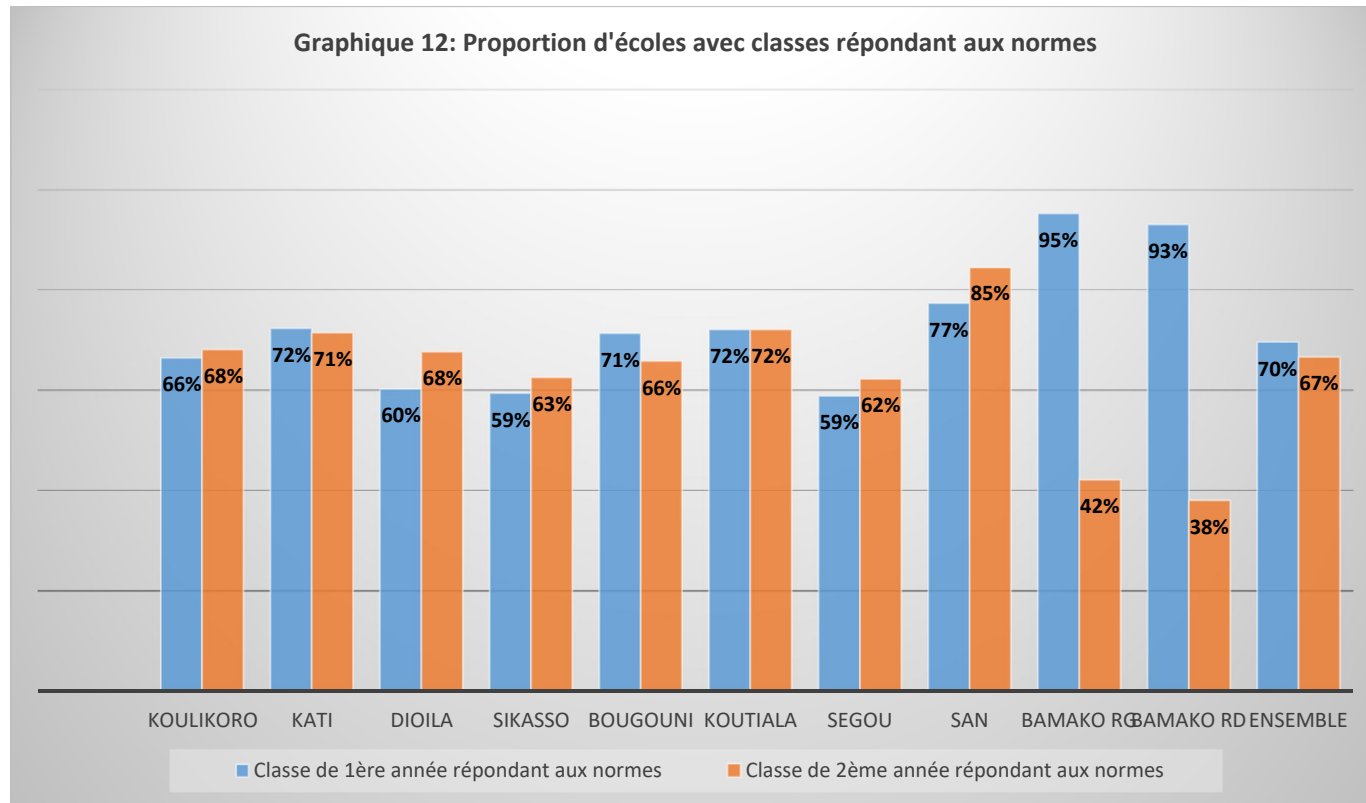
Droite (1<sup>ère</sup> années : 38% ; 2<sup>ème</sup> années : 17%) ; San (1<sup>ère</sup> années : 33% ; 2<sup>ème</sup> années : 28%) ; Ségou (1<sup>ère</sup> années : 35% ; 2<sup>ème</sup> années : 30%). Inversement, la majorité d'écoles avec élèves serrés sur les bancs se retrouve dans l'AE de Koutiala (1<sup>ère</sup> années : 68% ; 2<sup>ème</sup> années : 60%).

Le tableau est un support d'apprentissage par excellence, principalement pour la lecture et l'écriture. De la mauvaise qualité de ce support peut entraîner une difficulté d'apprentissage chez les enfants. Il est heureux de constater qu'environ 8 classes sur 10 disposent des tableaux répondant aux normes. Des efforts devraient être déployés pour les classes de 2<sup>ème</sup> années des AE du District de Bamako dont une minorité seulement dispose d'un tableau utilisable (Bamako RG : 42% et RD : 34%).



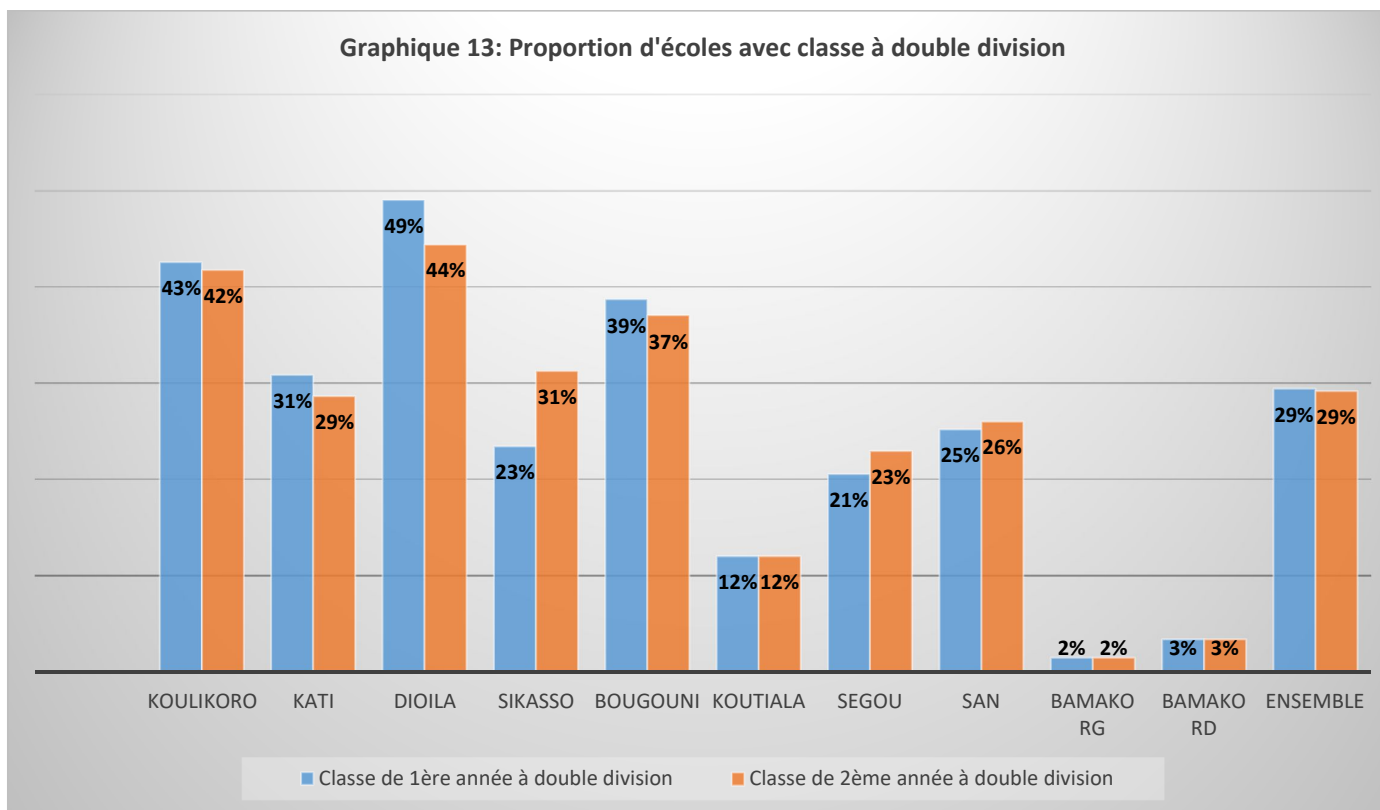


Les salles de classe doivent respecter les normes de construction. Une salle exigüe, mal aérée et dont la lumière n'est pas suffisante peut devenir un obstacle à l'apprentissage des enfants. Pour répondre aux normes de construction, une salle de classe doit avoir au moins une porte, trois fenêtres et une dimension de 9 m x 7 m. L'enquête a révélé qu'en moyenne 7 salles de classe sur 10 respectent cette norme, ce qui est somme toute encourageant. Une fois de plus, c'est dans les AE de Bamako qu'on enregistre un fort taux des classes de 2<sup>ème</sup> années ne répondant pas aux normes (RG : 42% ; RD : 38%).



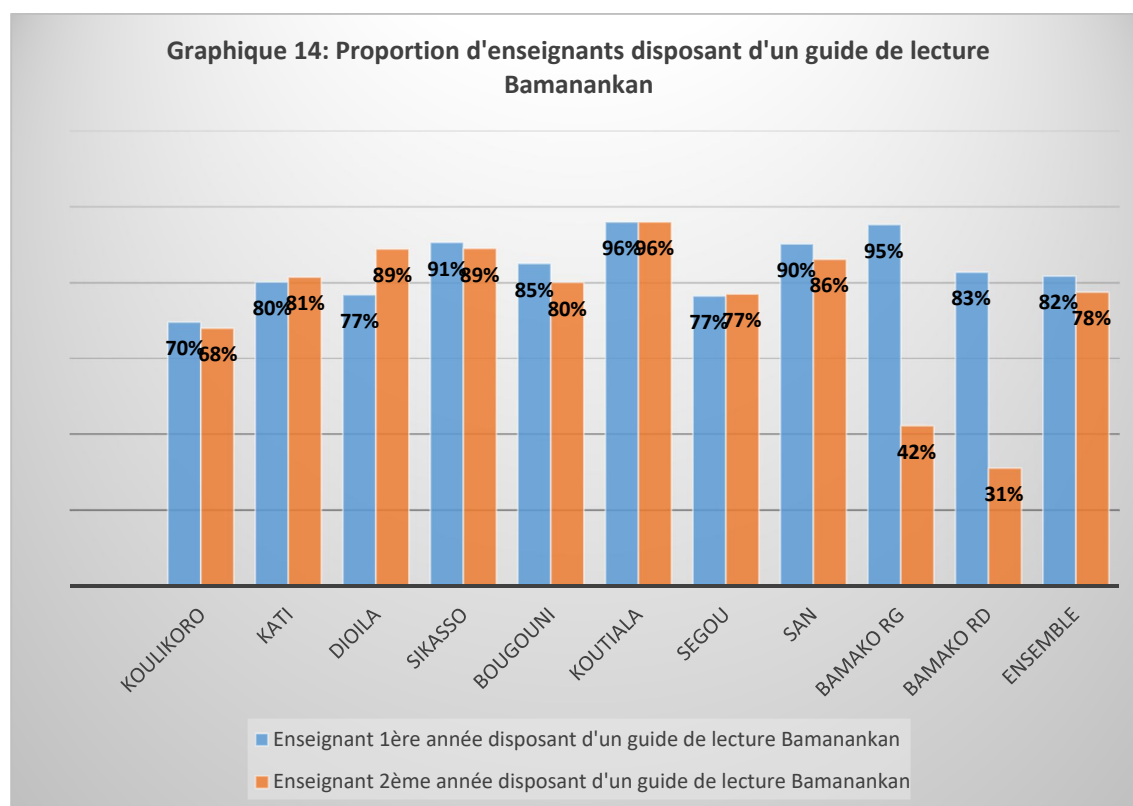
L'insuffisance de salles de classe ou d'enseignants impose le système de classe à double division (une classe où le maître enseigne les élèves de deux niveaux différents). S'il est vrai que le système constitue une solution au problème de la scolarisation des enfants, il n'en demeure pas moins que les enfants dans ces classes ne sont pas dans des conditions optimales d'apprentissage. En moyenne, 29% d'écoles observées fonctionnent avec des classes à double division. Le plus grand nombre d'écoles fonctionnant sous ce régime s'observe dans les AE de Dioila (1<sup>ère</sup> année : 49% ; 2<sup>ème</sup> année : 44%) et Koulikoro (1<sup>ère</sup> année : 43% ; 2<sup>ème</sup> année : 42%). Ce sont les AE de Bamako qui n'ont presque pas d'écoles dans ce système (RD : 3% et RG : 2%).

Graphique 13: Proportion d'écoles avec classe à double division



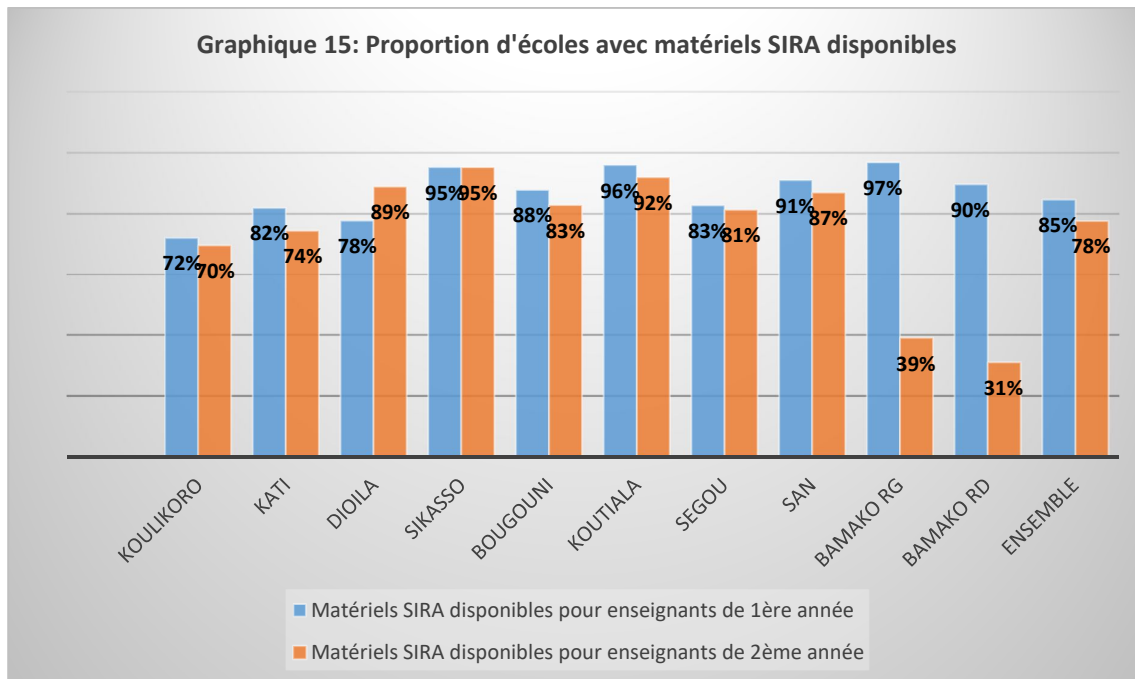
### 3.2.4. Disponibilité de matériels de lecture dans les écoles observées

La disponibilité de livre de lecture tant pour l’enseignant que pour les élèves favorise l’apprentissage des enfants. Aussi, l’enquête s’est-elle évertuée à vérifier si : (i) l’enseignant dispose d’un guide de lecture ; (ii) les élèves ont le manuel de lecture adéquat ; (iii) les matériels SIRA sont présents en classe. Les résultats de l’enquête par rapport à ces différents indicateurs sont présentés dans les graphiques 14 ci-après.

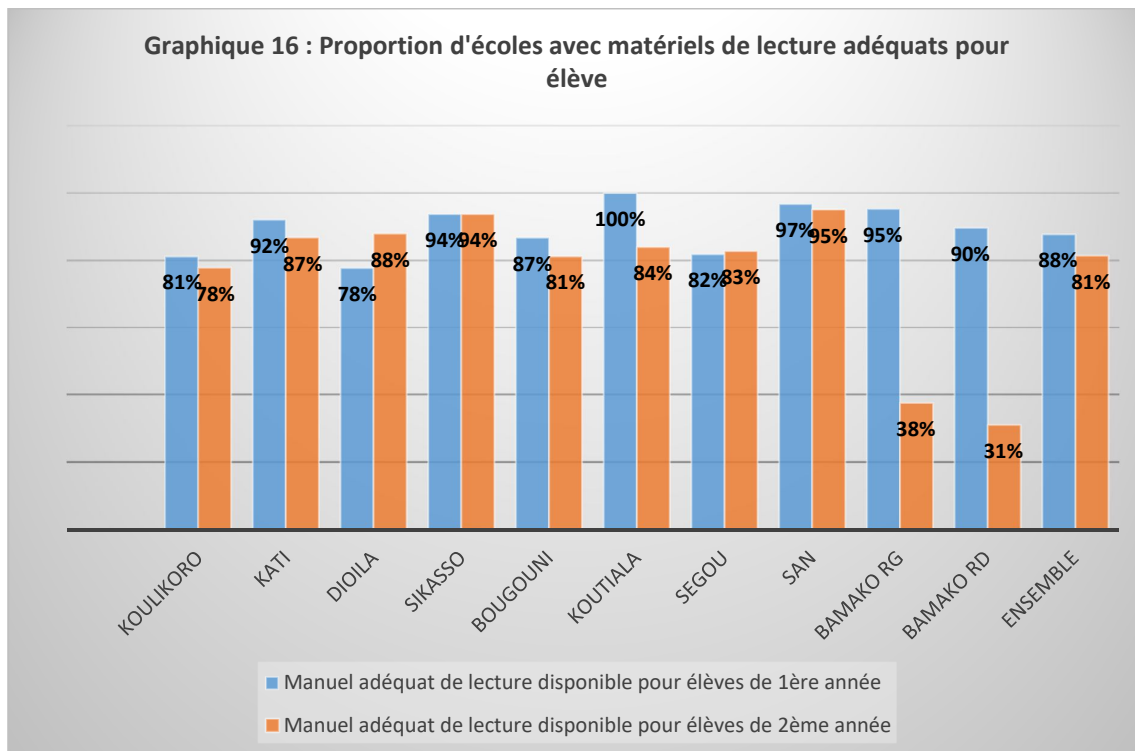


En moyenne, 82% d’enseignants de 1<sup>ères</sup> années et 78% de 2<sup>èmes</sup> années disposent d’un guide de lecture Bamanankan. Les déficits sont surtout constatés au niveau des maîtres de 2<sup>èmes</sup> années des AE du District de Bamako (42% Bamako RG et 31% Bamako RD). Les déficits relativement faibles sont également observés au niveau des AE de Koulikoro (1<sup>ère</sup> année : 70% et 2<sup>ème</sup> années : 68%) et Ségou (1<sup>ère</sup> année : 77% et 2<sup>ème</sup> années : 77%).

La disponibilité de matériels SIRA est effective dans 85% des classes de 1<sup>ères</sup> années et 78% des classes de 2<sup>èmes</sup> années. Ici également les déficits sont observés au niveau des classes de 2<sup>èmes</sup> années du District de Bamako (39% pour la RG et 31% pour la RD). On enregistre aussi dans l’AE de Koulikoro un léger déficit, soit 72% pour les 1<sup>ères</sup> années et 70% pour les 2<sup>èmes</sup> années.



Enfin, les pourcentages d'écoles avec manuels de lecture adéquats pour élèves sont, en moyenne, de 88% pour les 1<sup>ères</sup> années et 81% pour les 2<sup>èmes</sup> années. Les mêmes déficits constatés ci-dessus pour les classes de 2<sup>èmes</sup> années des AE du District de Bamako s'observent également ici (38% pour la RG et 31% pour la RD).



L'analyse de la situation montre que la disponibilité de matériels de lecture dans les écoles observées ne fait l'ombre d'aucun doute. Au moins 7 écoles sur 10 disposent d'une batterie de matériels didactiques indispensables à la lecture (Guide de lecture Bamanankan, matériels SIRA, manuels de lecture adéquats pour élèves). Toutefois, des déficits de ces matériels sont constatés dans les classes de 2<sup>èmes</sup> années des écoles observées dans le District de Bamako et dans celles de l'AE de Koulikoro. Il serait souhaitable de voir comment combler ces déficits.

### 3.2.5. Suivi et encadrement des écoles observées

La décentralisation de l'éducation au Mali a transféré aux Collectivités Territoriales (Communes) la gestion de l'enseignement fondamental. Aussi, le suivi et l'encadrement de ces écoles sont du ressort des communes et des services déconcentrés de l'éducation, principalement le CAP. La fréquence des visites de suivi/encadrement des écoles par ces deux (02) institutions a été vérifiée durant l'enquête et les résultats de cette vérification sont consignés dans le tableau 8 ci-après.

Tableau 8 : Fréquence de suivi/encadrement des écoles observées

Région	AE	Suivi/encadrement CAP			Indice Moyen visite/école	Suivi/encadrement Collectivité			Indice Moyen visite/école	Total écoles observées
		Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 3		Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 3		
Koulikoro	Koulikoro	115	64	2	1,48	39	19	1	0,48	122
	Kati	289	188	8	<b>2,14</b>	96	38	1	0,59	227
	Dioila	98	69	1	1,56	77	15	0	<b>0,85</b>	108
<b>Sous-total 1</b>		<b>502</b>	<b>321</b>	<b>11</b>	<b>1,82</b>	<b>212</b>	<b>72</b>	<b>2</b>	<b>0,63</b>	<b>457</b>
Sikasso	Sikasso	72	52	3	1,98	32	6	0	0,59	64
	Bougouni	123	80	1	1,13	36	10	0	<b>0,25</b>	181
	Koutiala	32	23	0	<b>2,2</b>	7	1	0	<b>0,32</b>	25
<b>Sous-total 2</b>		<b>227</b>	<b>155</b>	<b>4</b>	<b>1,43</b>	<b>75</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>0,34</b>	<b>270</b>
Ségou	Ségou	232	142	2	1,8	68	44	0	0,54	209
	San	116	72	0	1,53	52	25	0	0,63	123
<b>Sous-total 3</b>		<b>348</b>	<b>214</b>	<b>2</b>	<b>1,7</b>	<b>120</b>	<b>69</b>	<b>0</b>	<b>0,57</b>	<b>332</b>
Bamako	Bamako RG	168	131	0	<b>4,67</b>	25	14	0	<b>0,61</b>	64
	Bamako RD	58	76	1	<b>4,66</b>	3	1	0	<b>0,14</b>	29
<b>Sous-total 4</b>		<b>226</b>	<b>207</b>	<b>1</b>	<b>4,67</b>	<b>28</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0,46</b>	<b>93</b>
<b>Ensemble</b>		<b>1303</b>	<b>897</b>	<b>18</b>	<b>1,93</b>	<b>435</b>	<b>173</b>	<b>2</b>	<b>0,53</b>	<b>1152</b>

Précisons que l'indice moyen de visites par école est le rapport entre le nombre total de visites réalisées et le nombre total des écoles observées dans une AE. En prenant l'exemple de l'AE de Koulikoro, cet indice pour le CAP est de 181/122, soit 1,48. Cela veut dire simplement que les écoles de l'AE de Koulikoro ont reçu en moyenne plus d'une visite du CAP au cours de l'année scolaire 2017-2018.

L'analyse de cet indicateur permet de dégager les constats suivants :

- ✓ Les CAP (1.93) réalisent en moyenne 3 fois plus de visites de suivi/encadrement des écoles que les Collectivités Territoriales (0.53) ;
- ✓ La majorité de visites de suivi/encadrement est organisée au premier trimestre, période de la rentrée scolaire qui nécessite des ajustements pédagogiques et administratifs ;
- ✓ Les indices moyens de visites sont beaucoup plus élevés dans les AE du District de Bamako (4.67) alors que la moyenne dans les zones du projet est de 1.93.
- ✓ De façon générale, les indices moyens de suivi/encadrement des écoles observées tant par les CAP que par les Collectivités Territoriales sont assez faibles.

### 3.3. Caractéristiques des ménages enquêtés

Le ménage est le cadre naturel de vie de l'enfant. De l'existence de certaines conditions dans ce cadre de vie peuvent dépendre les performances scolaires des enfants. La présente section tente d'examiner le profil des chefs de ménages et les facteurs internes du ménage susceptibles d'influencer les apprentissages scolaires.

#### 3.3.1. Profil des chefs de ménage

Le chef de ménage est, généralement, le centre de décisions sur tout ce qui touche la vie du ménage. La scolarité des enfants n'échappe pas à la règle. Il est donc indispensable de définir son profil à travers un certain nombre de variables, notamment le sexe, la profession et la langue parlée à domicile.

Au total, 19 291 chefs de ménage dont 2 059 chefs de ménage femme (11%) ont fait l'objet d'enquête. L'analyse genre montre que c'est dans la région de Sikasso (16%) et le District de Bamako (15%) qu'on trouve un nombre relativement important des chefs de ménage femme et la région de Koulikoro détient la plus faible proportion des femmes chef de ménage.

Tableau 9 : Répartition des chefs de ménage par AE, selon le sexe

Région	AE	Chef de ménage		Total
		Femme	Homme	
Koulikoro	Koulikoro	42	2200	2242
	Kati	282	3498	3780
	Dioila	136	1549	1685
<b>Sous-total 1</b>		<b>460</b>	<b>7247</b>	<b>7707</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>6%</b>	<b>94%</b>	<b>100%</b>

Région	AE	Chef de ménage		Total
		Femme	Homme	
Sikasso	Sikasso	119	1053	1172
	Bougouni	598	2711	3309
	Koutiala	87	311	398
<b>Sous-total 2</b>		<b>804</b>	<b>4075</b>	<b>4879</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>16%</b>	<b>84%</b>	<b>100%</b>
Ségou	Ségou	487	3123	3610
	San	169	1975	2144
<b>Sous-total 3</b>		<b>656</b>	<b>5098</b>	<b>5754</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>11%</b>	<b>89%</b>	<b>100%</b>
Bamako	Bamako RG	124	550	674
	Bamako RD	15	262	277
<b>Sous-total 4</b>		<b>139</b>	<b>812</b>	<b>951</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>15%</b>	<b>85%</b>	<b>100%</b>
<b>Ensemble</b>		<b>2059</b>	<b>17232</b>	<b>19291</b>
		<b>11%</b>	<b>89%</b>	<b>100%</b>

La deuxième variable du profil du chef de ménage examinée est la profession exercée. Le tableau 10 résume les résultats de l'enquête par rapport à la profession des chefs de ménage.

Tableau 10 : Répartition des chefs de ménage par AE, selon la profession exercée

Région	AE	Agriculteur	Eleveur	Pêcheur	Artisan	Commerçant	Retraité	Salarié privé	Salarié public	Ménagère	Autres	Total
Koulikoro	Koulikoro	1835	38	21	53	106	5	20	51	33	80	2242
	Kati	2613	60	12	257	177	11	36	122	193	299	3780
	Dioila	1396	22	13	18	53	1	4	47	89	42	1685
<b>Sous-total 1</b>		<b>5844</b>	<b>120</b>	<b>46</b>	<b>328</b>	<b>336</b>	<b>17</b>	<b>60</b>	<b>220</b>	<b>315</b>	<b>421</b>	<b>7707</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>76%</b>	<b>2%</b>	<b>1%</b>	<b>4%</b>	<b>4%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>3%</b>	<b>4%</b>	<b>5%</b>	<b>100%</b>
Sikasso	Sikasso	945	6	1	17	22	1	13	23	107	37	1172
	Bougouni	2442	25	8	72	82	4	18	73	496	89	3309
	Koutiala	247	3	0	15	24	2	7	10	67	23	398
<b>Sous-total 2</b>		<b>3634</b>	<b>34</b>	<b>9</b>	<b>104</b>	<b>128</b>	<b>7</b>	<b>38</b>	<b>106</b>	<b>670</b>	<b>149</b>	<b>4879</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>74%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>2%</b>	<b>3%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>14%</b>	<b>3%</b>	<b>100%</b>
Ségou	Ségou	2437	35	68	136	163	14	34	101	402	220	3610
	San	1733	11	19	44	65	2	16	62	126	66	2144
<b>Sous-total</b>		<b>4170</b>	<b>46</b>	<b>87</b>	<b>180</b>	<b>228</b>	<b>16</b>	<b>50</b>	<b>163</b>	<b>528</b>	<b>286</b>	<b>5754</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>72%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>3%</b>	<b>4%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>3%</b>	<b>9%</b>	<b>5%</b>	<b>100%</b>
Bamako	Bamako RG	26	1	2	128	172	10	39	75	74	147	674
	Bamako RD	8	1	1	94	73	4	16	14	7	59	277
<b>Sous-total</b>		<b>34</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>222</b>	<b>245</b>	<b>14</b>	<b>55</b>	<b>89</b>	<b>81</b>	<b>206</b>	<b>951</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>4%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>23%</b>	<b>26%</b>	<b>1%</b>	<b>6%</b>	<b>9%</b>	<b>9%</b>	<b>22%</b>	<b>100%</b>
<b>Ensemble</b>		<b>13682</b>	<b>202</b>	<b>145</b>	<b>834</b>	<b>937</b>	<b>54</b>	<b>203</b>	<b>578</b>	<b>1594</b>	<b>1062</b>	<b>19291</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>71%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>4%</b>	<b>5%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>3%</b>	<b>8%</b>	<b>6%</b>	<b>100%</b>



De l'analyse des données du tableau 10, il ressort que la majorité des chefs de ménage à l'agriculture comme principale occupation. Les agriculteurs sont suivis par les commerçants (5%) ; les artisans (4%) et les ménagères représentent 8% de cette population active. Pour l'essentiel, il s'agit dans la plupart de cas des personnes exerçant des professions libérales.

Le projet SIRA/USAID appui l'apprentissage de la lecture-écriture en langue nationale Bamanankan. Cet apprentissage peut s'avérer difficile si en famille l'enfant est locuteur d'une autre langue. Aussi, l'évaluation s'est-elle intéressée à la langue nationale parlée dans le ménage. Le tableau 11 résume les réponses des chefs de ménage par rapport à la question.

Tableau 11 : Langue Nationale parlée dans le ménage.

REGION	AE	CAP	Bamanankan	Bomu	Fulfude	Mamara	Soninké	Autres	Total
	KOULIKORO	KOULIKORO	739	1	8	0	1	7	756
		BANAMBA	674	0	12	0	43	2	731
		KOLOKANI	550	0	1	0	0	5	556
		NOSOMBOUGOU	199	0	1	0	0	0	200
	<b>Sous-total 1</b>		<b>2162</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>44</b>	<b>14</b>	<b>2243</b>
	<b>Pourcentage</b>		<b>96%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>2%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
KOULIKORO	KATI	KATI	1342	0	7	0	0	15	1364
		BAGUINEDA	768	4	34	0	1	16	823
		KALABANCORO	353	0	1	0	0	6	360
		KANGABA	676	0	2	0	0	12	690
		SANGAREBOUGOU	164	4	7	1	2	2	180
		OUELESSEBOUGOU	355	1	3	0	0	4	363
	<b>Sous-total 2</b>		<b>3658</b>	<b>9</b>	<b>54</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>55</b>	<b>3780</b>
	<b>Pourcentage</b>		<b>97%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
	DIOILA	DIOILA	716	0	1	0	0	2	719

REGION	AE	CAP	Bamanankan	Bomu	Fulfude	Mamara	Soninké	Autres	Total
		FANA	424	1	15	0	0	1	441
		BELEKO	525	0	1	0	0	1	527
		<b>Sous-total 3</b>	<b>1665</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>1687</b>
		<b>Pourcentage</b>	<b>99%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>
<b>TOTAL KOULIKORO</b>			<b>7485</b>	<b>11</b>	<b>93</b>	<b>1</b>	<b>47</b>	<b>73</b>	<b>7710</b>
		<b>Pourcentage</b>	<b>97%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
	SIKASSO	SIKASSO	205	0	0	0	0	0	205
		KLELA	153	2	0	0	0	2	157
		NIENA	554	0	0	0	0	1	555
		KIGNAN	251	0	0	1	0	3	255
		<b>Sous-total 4</b>	<b>1163</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>1172</b>
SIKASSO		<b>Pourcentage</b>	<b>99%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
	BOUGOUNI	BOUGOUNI	1302	0	1	7	0	8	1318
		KOUMANTOU	441	1	0	3	0	5	450
		YANFOLILA	828	0	3	0	0	10	841
		KOLON DIEBA	314	0	1	1	0	4	320
		GARALO	365	0	5	10	0	0	380
		<b>Sous-total 5</b>	<b>3250</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>3309</b>
		<b>Pourcentage</b>	<b>98%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
	KOUTIALA	KOUTIALA	71	1	3	19	0	6	100
		M'PESSOBA	201	0	1	72	0	4	278
		YOROSSO	6	0	0	13	0	1	20
		<b>Sous-total 6</b>	<b>278</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>104</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>398</b>
		<b>Pourcentage</b>	<b>70%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>26%</b>	<b>0%</b>	<b>3%</b>	<b>100%</b>

REGION	AE	CAP	Bamanankan	Bomu	Fulfude	Mamara	Soninké	Autres	Total
<b>TOTAL SIKASSO</b>			<b>4691</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>126</b>	<b>0</b>	<b>44</b>	<b>4879</b>
<b>Pourcentage</b>			<b>96%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>3%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
SEGOU	SEGOU	SEGOU	1256	6	6	1	1	20	1290
		MARKALA	962	0	4	4	0	2	972
		BAROUELI	640	0	0	0	8	1	649
		FARAKO	241	0	7	0	0	1	249
		SARRO	451	0	0	0	0	0	451
		<b>Sous-total 7</b>	<b>3550</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>3611</b>
		<b>Pourcentage</b>	<b>98%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
	SAN	SAN	619	30	1	89	0	13	752
BLA		547	4	3	23	1	2	580	
TOMINIAN		226	12	0	0	0	3	241	
YANGASSO		276	0	2	0	0	2	280	
KIMPARANA		96	1	0	182	0	12	291	
<b>Sous-total 8</b>		<b>1764</b>	<b>47</b>	<b>6</b>	<b>294</b>	<b>1</b>	<b>32</b>	<b>2144</b>	
<b>Pourcentage</b>		<b>82%</b>	<b>2%</b>	<b>0%</b>	<b>14%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>	
<b>TOTAL SEGOU</b>			<b>5314</b>	<b>53</b>	<b>23</b>	<b>299</b>	<b>10</b>	<b>5755</b>	
<b>Pourcentage</b>			<b>92%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>5%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	
BAMAKO RG	DJELIBOUGOU	75	0	1	0	2	2	80	
	BANKONI	132	1	2	0	3	2	140	
	BOZOLA	73	1	3	0	0	3	80	
	HYPPODROME	40	0	0	0	0	0	40	
	BAMAKO KOURA	60	0	0	0	0	0	60	

REGION	AE	CAP	Bamanankan	Bomu	Fulfude	Mamara	Soninké	Autres	Total
		CENTRE COMM	100	0	0	0	0	0	100
		LAFIABOUGOU	55	1	0	0	2	2	60
		SEBENIKORO	112	0	2	0	0	0	114
		<b>Sous-total 9</b>	<b>647</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>674</b>
		<b>Pourcentage</b>	<b>96%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
	BAMAKO RD	TOROKOROBUGOU	72	0	1	0	0	7	80
		BACO DJIKORONI	35	0	0	0	1	3	39
		KALABAN KOURA	20	0	0	0	0	0	20
		FALADJE	39	0	0	0	1	0	40
		SOGONIKO	39	0	0	0	0	0	39
		BANANKABOUGOU	57	0	0	0	0	2	59
		<b>Sous-total 10</b>	<b>262</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>277</b>
		<b>Pourcentage</b>	<b>95%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>4%</b>	<b>100%</b>
<b>TOTAL BAMAKO</b>			<b>909</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>951</b>
		<b>Pourcentage</b>	<b>96%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>100%</b>
<b>ENSEMBLE</b>			<b>18399</b>	<b>71</b>	<b>139</b>	<b>426</b>	<b>66</b>	<b>194</b>	<b>19295</b>
		<b>Pourcentage</b>	<b>95%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>

95,25% de ménages utilisent le Bamanankan comme langue de communication à domicile dans les zones d'intervention du projet. Les autres langues ne sont parlées que par une minorité des ménages. Ce sont les cas de la langue « Mamara » parlée dans 26% des ménages de l'AE de Koutiala et 14% des ménages de l'AE de San ; la langue Soninké parlée dans 4% des ménages de l'AE Bamako RD et 2% des ménages de l'AE de Koulikoro ; du fulfulde réunissant 2% des ménages locuteurs dans l'AE de San. A la lumière de ces résultats, l'apprentissage de la lecture-écriture en langue Bamanankan ne devrait pas constituer une difficulté majeure pour les enfants car elle est la langue de communication quotidienne de la majorité des enfants évalués.

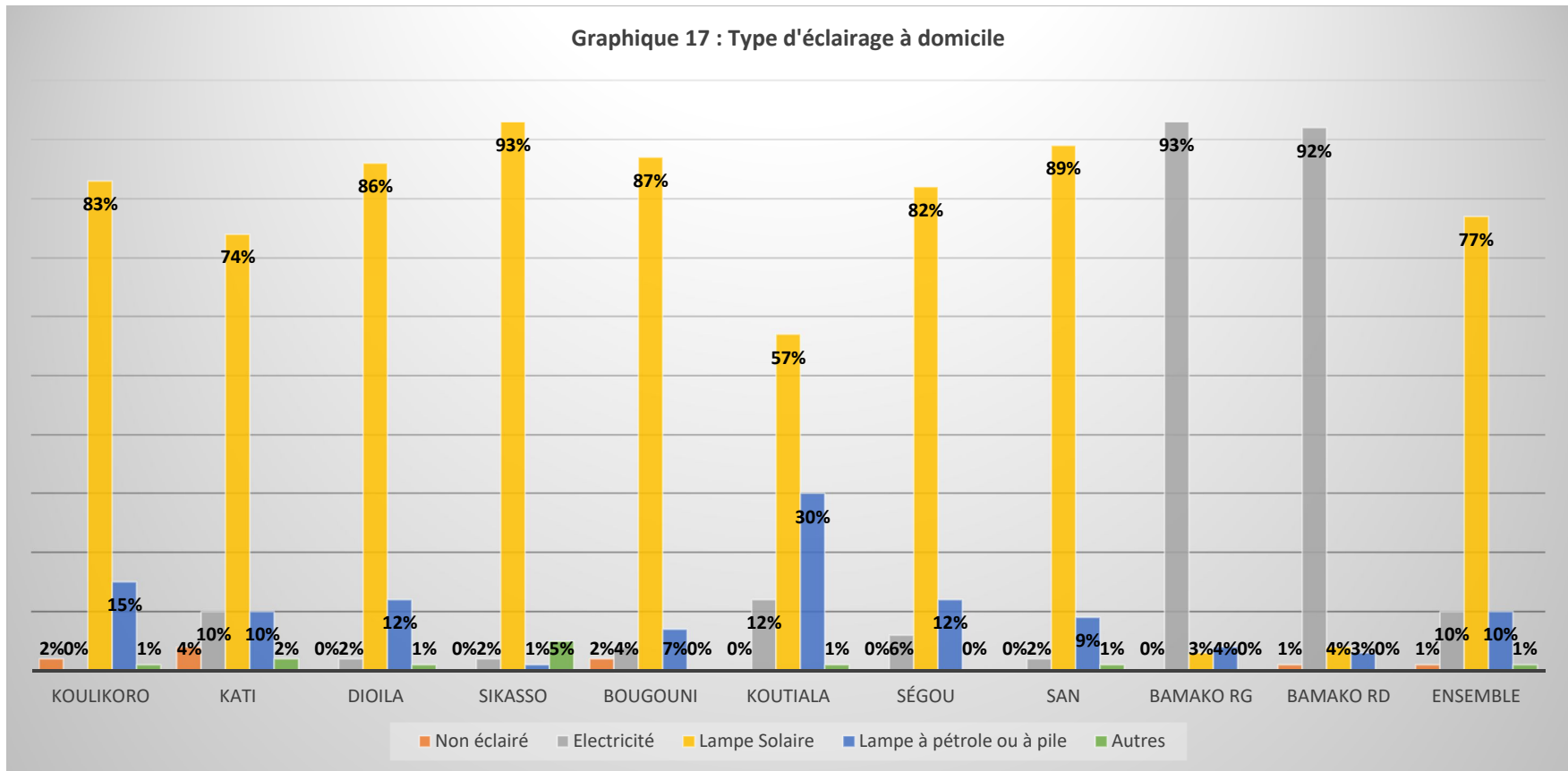
### **3.3.2. Facteurs internes du ménage susceptibles d'influencer les apprentissages des enfants**

Les conditions de vie dans un ménage affectent dans une certaine mesure l'apprentissage des enfants. L'enquête a ciblé quatre (04) facteurs internes du ménage susceptibles d'influencer les apprentissages scolaires des enfants. Il s'agit du nombre de repas pris par jour dans le ménage ; les sources d'énergie dans le ménage ; l'existence des moyens de communication ; la présence d'une source d'eau potable dans le ménage. Les résultats de l'enquête par rapport à ces différents facteurs sont repris ci-dessous.

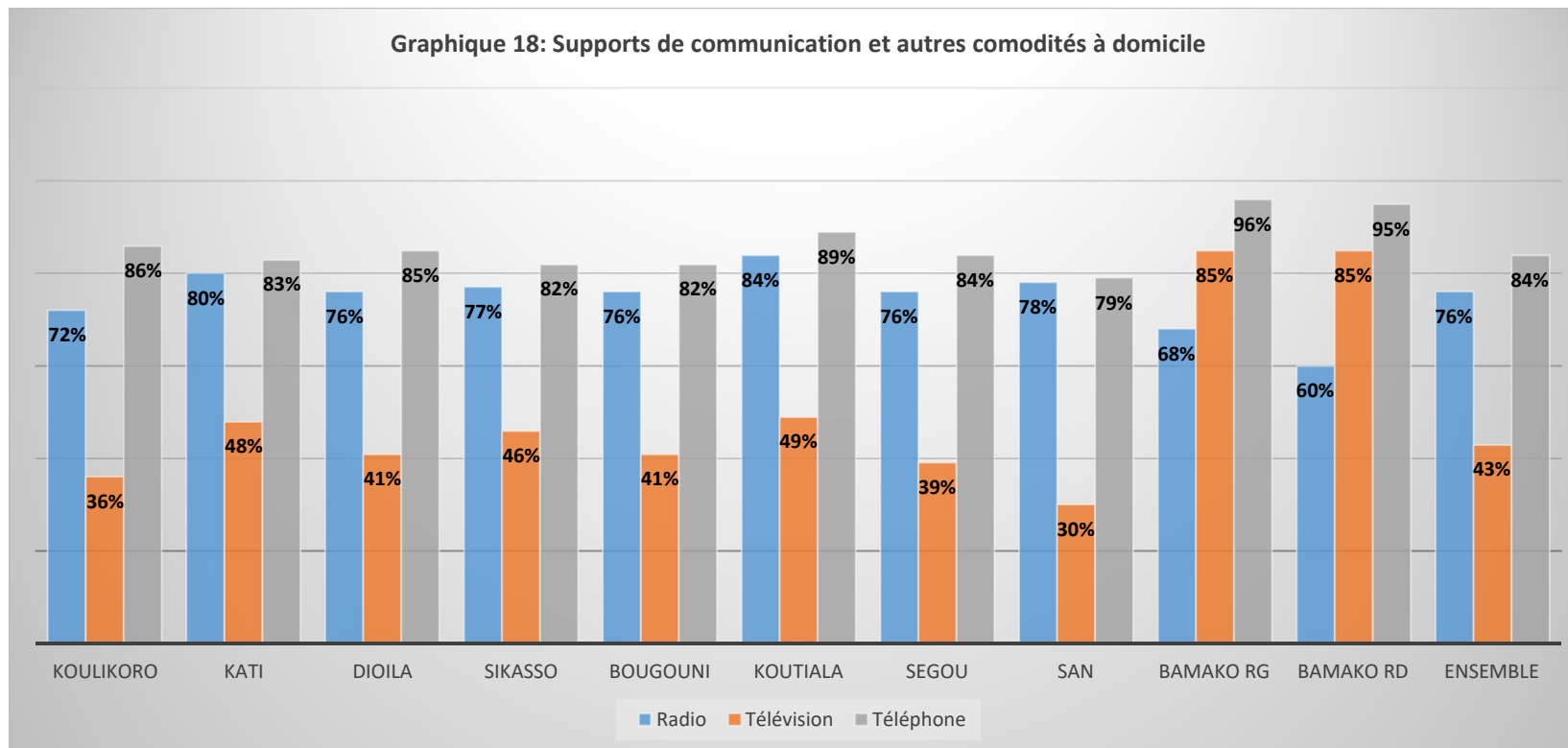
La question du nombre de repas pris par jour dans le ménage souffre souvent d'un « biais de prestige ». Rares sont les chefs de ménage qui déclarent consommer moins de 3 repas par jour. Ainsi, dans la quasi-totalité des communes enquêtées, la moyenne du nombre de repas par jour est de 3. L'item n'étant pas discriminatoire, nous émettons quelques réserves par rapport à la véracité des réponses données. Une enquête budget-consommation pourra mieux renseigner cette variable.

Si 9 ménages sur 10 du District de Bamako s'éclairent à l'électricité la nuit, la lampe solaire constitue la principale source d'énergie pour la majorité des ménages des zones d'intervention du projet. Elle est utilisée par 93% des ménages de l'AE de Sikasso ; 89% à San ; 87% à Bougouni et 86% à Dioila. C'est dans l'AE de Koutiala qu'on trouve une faible proportion de ménages utilisateurs de lampe solaire (57%) car au moins 12% des ménages s'éclairent à l'électricité. En moyenne, 10% des ménages des zones d'intervention utilisent la lampe à pétrole ou à pile tandis que 1% s'éclairent avec des moyens de fortune. La lampe à pétrole est plus utilisée dans l'AE de Koutiala (30%) et les ménages sans source d'énergie sûre se recensent dans les AE de Koulikoro (2%), Kati (4%) et de Bougouni (2%). La situation de l'éclairage des ménages est présentée dans le graphique 17 ci-après.

Graphique 17 : Type d'éclairage à domicile



La présence à domicile d'appareils de communication tels que le poste radio, le poste téléviseur, le téléphone peut être une source d'éveil pour les enfants. L'existence de ces appareils à la maison a fait l'objet de vérification au cours de l'enquête. Le graphique 18 résume les résultats.



En observant que le graphique ci-dessus, on s'aperçoit que le téléphone portable constitue l'appareil le plus vulgarisé des ménages enquêtés. En effet, 84% des ménages disposent de ce support de communication contre seulement

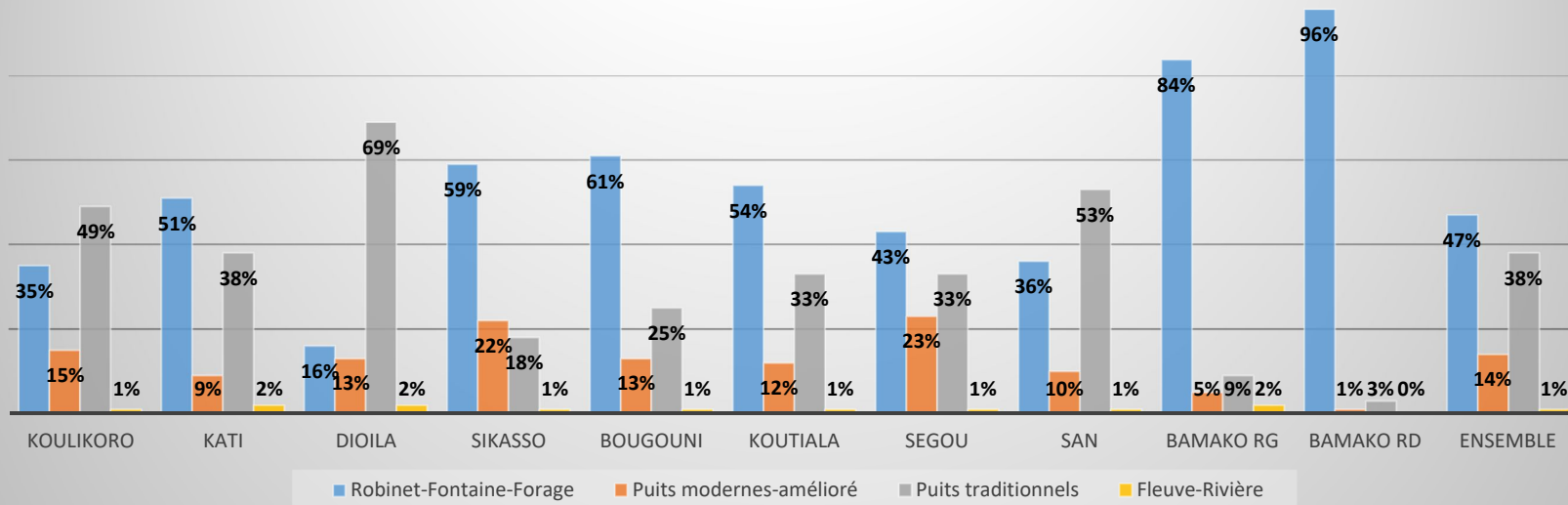
43% qui détiennent les postes téléviseurs. Quant aux postes radio, 76% des ménages en disposent. La proportion des ménages avec téléphone portable est majoritaire dans le District de Bamako (RG : 96% et RD : 95%). L'AE de Bougouni détient la proportion la plus faible avec seulement 79% des ménages avec téléphone portable. Concernant les postes téléviseurs, le District de Bamako vient toujours en tête avec 85% des ménages qui en disposent, l'AE de San est celle la moins équipée avec seulement 30% des ménages enquêtés qui en disposent.

La disponibilité de ces canaux de communication dans les ménages est une opportunité à saisir par le projet pour la diffusion de certains messages de sensibilisation. On pourra envisager l'organisation de sketch à la télévision ou la transmission de messages mp3 sur téléphone portable des populations. La radio peut également être mise à profit pour des débats de proximité avec les acteurs locaux du système éducatif.

L'absence d'une source d'eau potable dans le ménage expose les membres de la famille à des maladies hydriques, particulièrement les enfants. Le désagrément causé par la maladie peut astreindre l'enfant à une absence prolongée, qui est une des causes de l'échec scolaire. Il est donc indispensable que le ménage ait une source d'eau potable. Le graphique 19 donne des indications sur l'accès à l'eau potable des ménages de la zone du projet.



Graphique 19: Sources d'eau potable



L'analyse des statistiques affichées dans le graphique ci-dessus montre que moins d'un ménage sur deux (47%) est raccordé à un réseau de Robinets-Fontaines-Forages. Et, 14% des ménages s'approvisionnent au niveau des puits améliorés contre 38% qui ont des puits traditionnels comme source d'eau de boisson. Enfin, une infime minorité de ménages (1%) s'alimente en eau du fleuve ou des rivières.

Les systèmes modernes d'alimentation en eau potable (Robinets-Fontaines-Forages) sont beaucoup plus présents dans les AE du District de Bamako (RG : 84% et RD : 96%), suivies respectivement des AE de Bougouni (61%) et de Sikasso (59%). Les AE de Dioila (16%) ; Koulikoro (35%) ; San (36%) sont les moins pourvues en réseau moderne de distribution d'eau.

De façon générale, le taux de couverture en eau potable des ménages des zones d'intervention est assez faible. Il faudra peut-être insérer dans les thématiques d'animation, les techniques de purification de l'eau.

### **3.4. Caractéristiques des enfants recensés dans les ménages**

Le test de niveau « B&ekunko » s'adresse aux enfants de 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années qui suivent le programme curriculum. Avant la passation du test, tous les enfants de 5 à 10 ans dans le ménage sont recensés et des informations sur ces derniers sont collectées.

#### **3.4.1. Aperçu général des enfants recensés**

Au total, 39 326 enfants ont été recensés dans les ménages enquêtés, soit 3 fois plus d'enfants que lors de la première évaluation (11 993 enfants recensés). L'analyse genre des enfants recensés indique 21 684 garçons (54%) et 17 942 filles (46%). La proportion des filles est assez importante dans les AE du District de Bamako (48%) et assez moyen dans celles de Sikasso (44%).

Corrélativement au nombre de ménages enquêtés, les AE de Koulikoro avec 16 032 enfants enregistrent le nombre le plus élevé d'enfants (41%), suivi de Ségou avec 12 285 enfants (31%), de Sikasso avec 9 373 enfants (31%). Le District de Bamako ferme le rang avec seulement 1 636 enfants, soit 4% de l'ensemble des enfants recensés.

Tableau 12 : Répartition des enfants recensés dans les ménages enquêtés par région et AE, selon le sexe

Région	AE	SEXE		Total
		GARCON	FILLE	
Koulikoro	Koulikoro	2841	2376	5217
	Kati	3699	3103	6802
	Dioila	2205	1808	4013
<b>Sous-total 1</b>		<b>8745</b>	<b>7287</b>	<b>16032</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>55%</b>	<b>45%</b>	<b>100%</b>
Sikasso	Sikasso	1193	1025	2218
	Bougouni	3541	2737	6278
	Koutiala	470	407	877
<b>Sous-total 2</b>		<b>5204</b>	<b>4169</b>	<b>9373</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>56%</b>	<b>44%</b>	<b>100%</b>
Ségou	Ségou	4186	3649	7835
	San	2405	2045	4450
<b>Sous-total 3</b>		<b>6591</b>	<b>5694</b>	<b>12285</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>54%</b>	<b>46%</b>	<b>100%</b>
Bamako	Bamako RG	591	582	1173
	Bamako RD	253	210	463
<b>Sous-total 4</b>		<b>844</b>	<b>792</b>	<b>1636</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>52%</b>	<b>48%</b>	<b>100%</b>
<b>Ensemble</b>		<b>21384</b>	<b>17942</b>	<b>39326</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>54%</b>	<b>46%</b>	<b>100%</b>

La distribution des âges des enfants recensés dans les ménages enquêtés suit une courbe anormale. La quasi-totalité des enfants identifiés est de la tranche d'âge de 5 à 10 ans (98%). Cette situation s'explique certainement par une mauvaise interprétation de l'item qui demandait « d'enregistrer tous les enfants de 5 à 10 ans dans la famille ». Certains enquêteurs se sont permis de recenser les enfants en dehors de cette tranche d'âge. Ainsi, logiquement les enfants de la tranche d'âge de 5 à 10 ans sont majoritaires dans toutes les AE.

Tableau 13 : Répartition des enfants recensés dans les ménages enquêtés par région et AE, selon l'âge.

Région	AE	Âge					Total
		Moins de 3 ans	Entre 3 et 4 ans	Entre 5 et 10 ans	Entre 11 et 15 ans	Âge non renseigné	
Koulikoro	Koulikoro	8	0	5082	30	93	5213
	Kati	6	11	6653	44	85	6799
	Dioila	3	3	3973	19	15	4013
<b>Sous-total 1</b>		<b>17</b>	<b>14</b>	<b>15708</b>	<b>93</b>	<b>193</b>	<b>16025</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>98%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
Sikasso	Sikasso	2	2	2193	12	9	2218
	Bougouni	6	4	6178	52	37	6277
	Koutiala	0	0	866	0	11	877
<b>Sous-total 2</b>		<b>8</b>	<b>6</b>	<b>9237</b>	<b>64</b>	<b>57</b>	<b>9372</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>99%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>
Ségou	Ségou	3	3	7746	44	33	7829
	San	4	1	4424	8	11	4448
<b>Sous-total 3</b>		<b>7</b>	<b>4</b>	<b>12170</b>	<b>52</b>	<b>44</b>	<b>12277</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>99%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>
Bamako	Bamako RG	20	18	1088	20	15	1161
	Bamako RD	2	1	447	3	10	463
<b>Sous-total 4</b>		<b>22</b>	<b>19</b>	<b>1535</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>1624</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>95%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>100%</b>
<b>Ensemble</b>		<b>54</b>	<b>43</b>	<b>38650</b>	<b>232</b>	<b>319</b>	<b>39298</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>98%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>

La majorité des enfants de 5 à 10 ans recensés dans les ménages enquêtés est scolarisée. Le statut scolaire des enfants recensés est précisé dans le tableau 14 ci-dessous

Tableau 14 : Répartition des enfants de 5 à 10 ans recensés dans les ménages par AE, selon le statut scolaire

Région	AE	Statut scolaire des enfants de 5 à 10 ans			Total
		Scolarisé(e)	Déscolarisé(e)	Non scolarisé(e)	
Koulikoro	Koulikoro	3673	32	1377	5082
	Kati	5261	66	1326	6653

	<b>Dioila</b>	2694	31	1248	3973
<b>Sous-total 1</b>		<b>11628</b>	<b>129</b>	<b>3951</b>	<b>15708</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>74%</b>	<b>1%</b>	<b>25%</b>	<b>100%</b>
<b>Sikasso</b>	<b>Sikasso</b>	1604	22	567	2193
	<b>Bougouni</b>	4808	78	1292	6178
	<b>Koutiala</b>	596	1	269	866
<b>Sous-total 2</b>		<b>7008</b>	<b>101</b>	<b>2128</b>	<b>9237</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>76%</b>	<b>1%</b>	<b>23%</b>	<b>100%</b>
<b>Ségou</b>	<b>Ségou</b>	5618	119	2009	7746
	<b>San</b>	3218	99	1107	4424
<b>Sous-total 3</b>		<b>8836</b>	<b>218</b>	<b>3116</b>	<b>12170</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>73%</b>	<b>2%</b>	<b>25%</b>	<b>100%</b>
<b>Bamako</b>	<b>Bamako RG</b>	1003	2	83	1088
	<b>Bamako RD</b>	406	2	39	447
<b>Sous-total 4</b>		<b>1409</b>	<b>4</b>	<b>122</b>	<b>1535</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>92%</b>	<b>0%</b>	<b>8%</b>	<b>100%</b>
<b>Ensemble</b>		<b>28881</b>	<b>452</b>	<b>9317</b>	<b>38650</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>75%</b>	<b>1%</b>	<b>24%</b>	<b>100%</b>

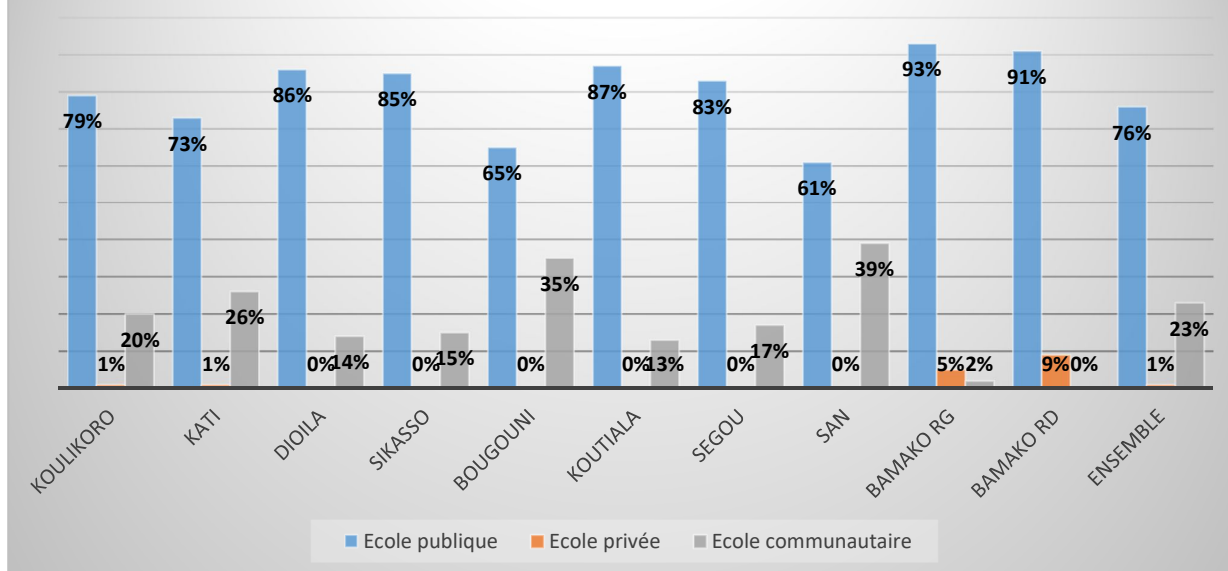
La proportion des enfants de 5 à 10 ans recensés scolarisés dans les ménages enquêtés est de 75%. Ce taux est plus élevé dans les AE du District de Bamako (92%) et contre 73% dans l'AE de Ségou où il est plus faible. Les déscolarisés ne représentent que 1% et les non scolarisés 24% avec des pics dans les AE de Koulikoro et de Ségou (25%).

De façon générale, à la lumière des données sur la fréquentation, on peut affirmer que les parents des zones d'intervention du projet sont favorables à l'éducation des enfants.

### 3.4.2. Statut des écoles fréquentées par les enfants scolarisés

Dans leur grande majorité, les enfants scolarisés fréquentent les écoles publiques (76%). Les écoles communautaires ne reçoivent que 23% des scolarisés et les écoles privées seulement 1% de l'effectif total des enfants scolarisés. C'est dans le District de Bamako qu'on retrouve un grand nombre d'enfants qui fréquentent les écoles privées (RD : 9% et RG : 5%). La situation des écoles fréquentées par les enfants scolarisés est reprise dans le graphique 20.

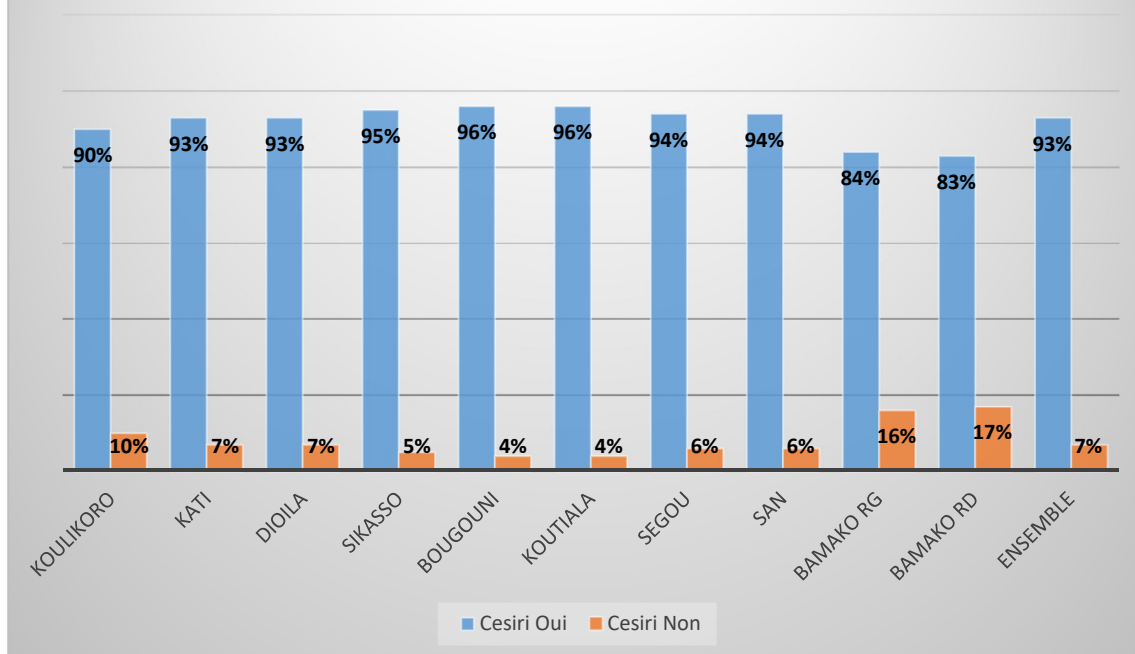
Graphique 20: Type d'écoles fréquentées par les enfants scolarisés



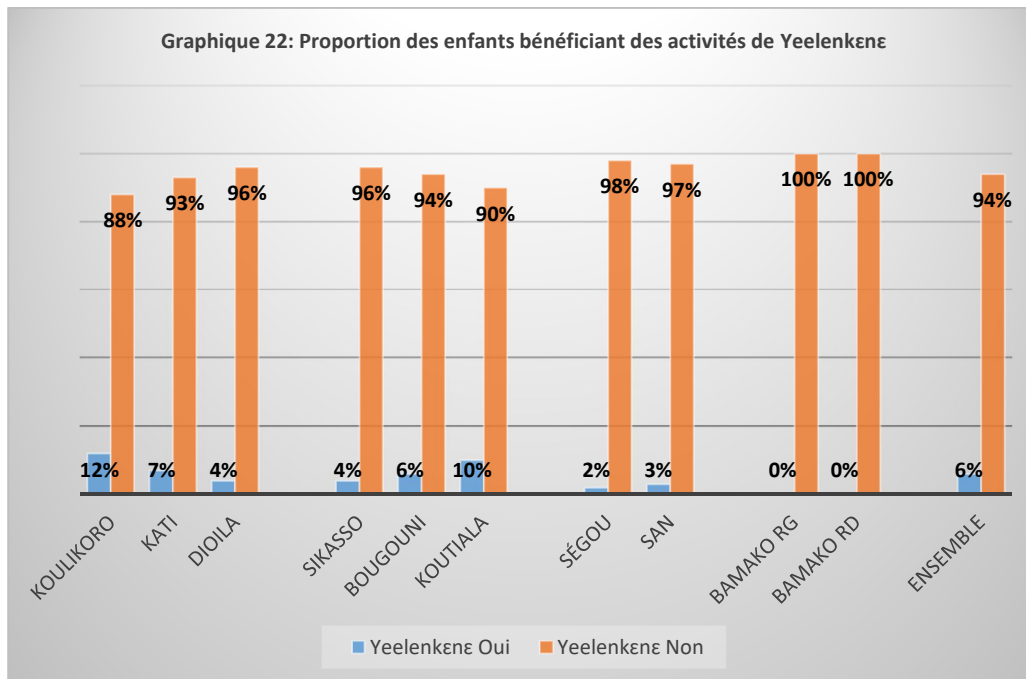
En plus de la typologie des écoles fréquentées, l'enquête s'est intéressée aux différents appuis bénéficiés par les enfants scolarisés, notamment : la disposition dans le ménage d'un livret de lien Famille-Ecole appelé « Mansa Cæsirijala » ; l'existence d'un espace de lecture-écriture au niveau communautaire dénommé « Yeelenkɛnɛ » ; la participation de l'enfant aux jeux de lecture-écriture ; l'introduction à l'école de l'approche équilibrée.

Concernant le « Mansa Cæsirijala », 9 enfants scolarisés sur 10 en disposent en moyenne dans les ménages enquêtés. Les proportions les plus importantes des enfants qui en disposent à domicile sont observées dans les AE de Koutiala et Bougouni (96%) tandis que les proportions les plus faibles sont constatées dans les AE du District de Bamako (RG : 84% et RD : 83%). De façon générale, le taux de diffusion de ce manuel est assez intéressant.

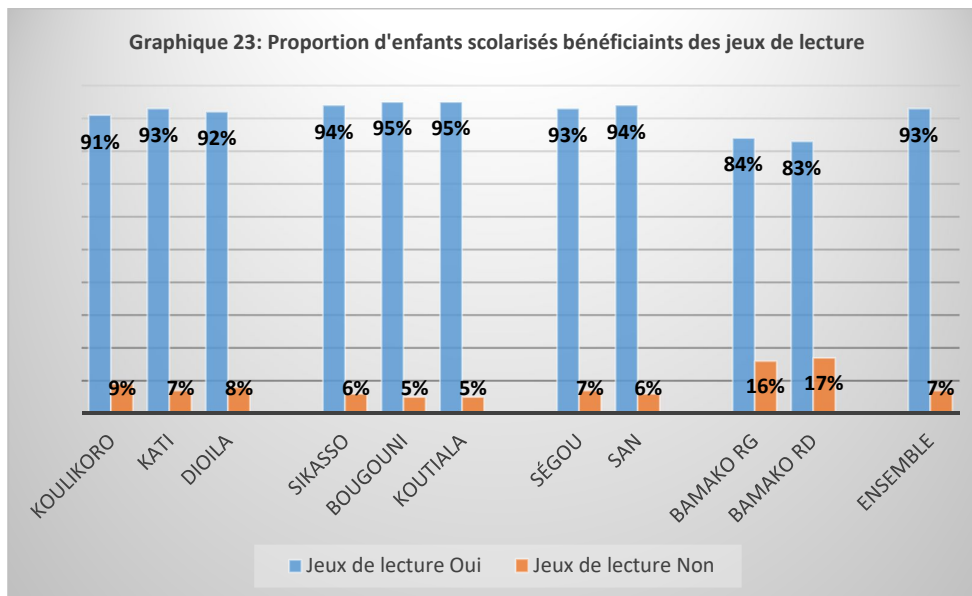
**Graphique 21: Proportion des enfants scolarisés disposant de Mansa Césirijala à la maison**



Pour ce qui est des espaces de lecture-écriture «Yeelenkɛnɛ » au niveau communautaire, une infime minorité des enfants des ménages enquêtés y ont accès. Le taux moyen d'accessibilité est de 6% dans l'ensemble des zones d'intervention du projet avec des grandes variabilités entre les Académies. L'Académie d'Enseignement de Koulikoro affiche un taux d'accessibilité de 12% contre 0% dans les Académies de Bamako. Des efforts devront être entrepris pour relever un tant soit peu ces taux.



L'organisation par les Volontaires Communautaires des jeux de lecture-écriture dans les villages/quartiers des zones d'intervention fait partie du package méthodologique développé par le projet. L'enquête a révélé une participation massive des enfants des ménages enquêtés à ces jeux, comme les montrent les données du graphique 23.

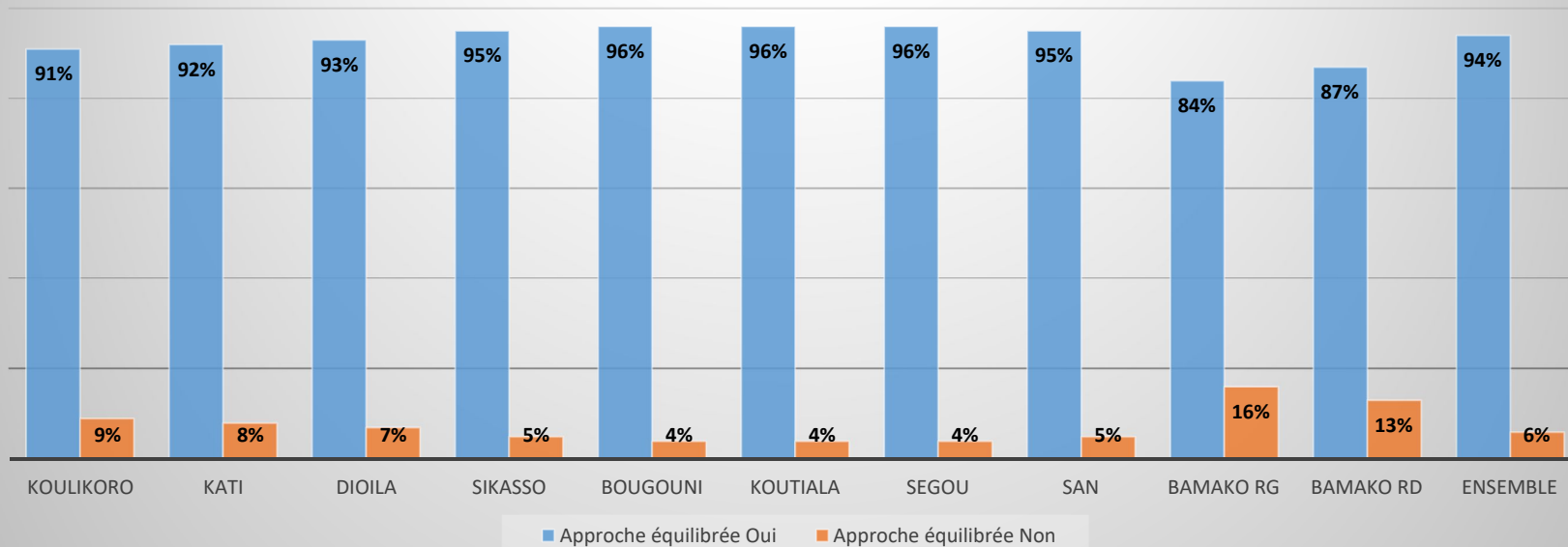


Ainsi que l'on peut le constater, 93% des enfants des ménages enquêtés participent à ces jeux de lecture-écriture. Ce qui prouve à suffisance son appropriation par les communautés bénéficiaires. Les AE de Koutiala (95%), Bougouni (95%) et Sikasso (94%) ont une grande participation des enfants autour de ces jeux contre 84% et 83% pour les AE du District de Bamako.



Enfin, un grand pourcentage des enfants scolarisés des ménages enquêtés fréquente les écoles à approche équilibrée. Ils sont en moyenne 94% des enfants à fréquenter ces écoles avec des pics dans les AE de Ségou (96%) ; Koutiala (96%) et Bougouni (96%). La situation de la fréquentation des écoles avec approche équilibrée est reprise dans le graphique 24 ci-dessous.

Graphique 24: proportion d'enfants fréquentant des écoles à approche équilibrée



### **3.5. Niveau de performances des enfants en lecture-écriture**

Le Projet USAID/SIRA, avons-nous précisé, vise l'amélioration de l'enseignement/l'apprentissage de la lecture –écriture en langue nationale Bamanankan dans les classes de 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années du premier cycle du fondamental. Ainsi, chaque année le Projet organise une évaluation des compétences des enfants en lecture-écriture dans ses zones d'intervention. Cette évaluation citoyenne « **Bɛɛkunko** » se déroule dans les ménages, en présence des parents.

**L'évaluation Bɛɛkunko a comme objectif d'informer les parents et les communautés du niveau réel de compétence de leurs enfants en lecture, de leur rôle dans le processus d'apprentissage scolaire afin de les amener à s'impliquer et à s'engager, de façon individuelle ou collective, à travers des mesures d'amélioration des apprentissages scolaires des enfants.**

Les tests de niveau auxquels les enfants sont soumis comprennent cinq (05) items à difficulté croissante, à savoir : (i) les sons des lettres ; (ii) les syllabes ; (iii) les mots ; (iv) les phrases simples ; (v) la compréhension orale d'un texte simple. Le test est identique pour tous les enfants (élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année) et est administré individuellement à chaque enfant de la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année sélectionné dans le ménage. L'enfant passe tous les items quelle que soit sa performance à l'item précédant.

L'étalonnage du test est largement expliqué à la section 2.4 du présent rapport (P 16).

Les résultats au test seront présentés dans l'ordre suivant :

- ❖ Taux de validation des items par les élèves des 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA ;
- ❖ Taux de validation des items par les élèves des 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années des écoles Hors SIRA ;
- ❖ Taux de validation des items par les élèves des 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA avec et sans « Mansa Cɛsirijala »
- ❖ Taux de validation des items par les élèves des 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA avec et sans « Yɛlɛɛn ».

Il s'agira dans chaque cas de la synthèse des résultats par Académie d'Enseignement selon les classes et le sexe. Les détails des résultats au test par Académie d'Enseignement, CAP, Commune, village, selon les classes sont présentés dans un document Annexe au présent rapport.

#### **3.5.1. Performances des élèves des écoles SIRA**

Les résultats au test des élèves des 1<sup>ères</sup> années des écoles SIRA par épreuves et selon le sexe sont présentés dans le tableau 15 ci-après

Tableau 15 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1<sup>ères</sup> années des écoles SIRA, selon le sexe

ACADEMIE	Lettre1/G	Lettre1/F	Syllabe1/G	Syllabe1/F	Mot1/G	Mot1/F	Son1/G	Son1/F	Phrase1/G	Phrase1/F	Comp1/G	Comp1/F
KOULIKORO	55,0%	58,0%	35,0%	39,0%	18,0%	20,0%	36,0%	37,0%	13,0%	14,0%	54,0%	56,0%
KATI	57,0%	60,0%	38,0%	40,0%	21,0%	22,0%	36,0%	37,0%	15,0%	17,0%	58,0%	61,0%
DIOILA	58,0%	61,0%	24,0%	27,0%	10,0%	15,0%	18,0%	23,0%	7,0%	11,0%	49,0%	52,0%
SIKASSO	70,0%	79,0%	55,0%	63,0%	27,0%	33,0%	43,0%	48,0%	20,0%	23,0%	60,0%	63,0%
BOUGOUNI	61,0%	63,0%	31,0%	35,0%	15,0%	17,0%	27,0%	30,0%	13,0%	14,0%	47,0%	48,0%
KOUTIALA	75,0%	74,0%	41,0%	41,0%	15,0%	15,0%	35,0%	30,0%	16,0%	16,0%	63,0%	65,0%
SEGOU	55,0%	58,0%	33,0%	35,0%	14,0%	18,0%	25,0%	30,0%	11,0%	13,0%	48,0%	52,0%
SAN	67,0%	71,0%	38,0%	42,0%	16,0%	19,0%	34,0%	34,0%	10,0%	11,0%	47,0%	47,0%
BAMAKO RG	45,0%	51,0%	30,0%	33,0%	17,0%	22,0%	32,0%	34,0%	16,0%	14,0%	78,0%	79,0%
BAMAKO RD	48,0%	49,0%	20,0%	23,0%	10,0%	6,0%	35,0%	38,0%	9,0%	8,0%	70,0%	71,0%
Moyenne ensemble AE	59,1%	62,4%	34,5%	37,8%	16,3%	18,7%	32,1%	34,1%	13,0%	14,1%	57,4%	59,4%

Légende :

Lettre1/G et lettre 1/F : Scores réalisés par les garçons et les filles de la 1<sup>ère</sup> année fondamentale à l'épreuve de lecture des lettres de l'alphabet Bamanankan

Syllabe1/G et syllabe1/F : Scores réalisés par les garçons et les filles de la 1<sup>ère</sup> année fondamentale à l'épreuve de lecture des syllabes

Mot1/G et mot1/F : Scores réalisés par les garçons et les filles de la 1<sup>ère</sup> année fondamentale à l'épreuve de lecture des mots

Son1/G et son1/F : Scores réalisés par les garçons et les filles de la 1<sup>ère</sup> année fondamentale à l'épreuve de lecture des premiers sons des mots

Phrase1/G et phrase1/F : Scores réalisés par les garçons et les filles de la 1<sup>ère</sup> année fondamentale à l'épreuve de lecture des phrases

Comp1/G et comp1/F : Scores réalisés par les garçons et les filles de la 1<sup>ère</sup> année fondamentale à l'épreuve de compréhension orale d'un texte.

A la lumière des résultats présentés dans le tableau 15, il ressort que la proportion des élèves de 1<sup>ères</sup> années des écoles SIRA ayant validés les épreuves est plus importante au niveau de l’item1 relatif aux lettres de l’alphabet Bamanankan et de l’item 6 sur la compréhension orale d’un texte. Par rapport à l’item 1, les élèves des Académies d’Enseignement de Koutiala, Sikasso, San et Bougouni se sont particulièrement distingués. Les deux Académies d’Enseignement du District de Bamako ont réalisé les taux de validation les plus faibles. Inversement, pour ce qui est de la compréhension orale du texte, les Académies du District de Bamako sont en tête suivie des Académies de Koutiala et de Sikasso. Les Académies de Ségou et de San ont réalisé des faibles performances au niveau de cette épreuve.

De façon générale, dans toutes les épreuves et au niveau pratiquement des toutes les Académies d’Enseignement, les filles sont plus performantes que les garçons. Cela peut s’expliquer par une grande application des filles à l’école à cet âge par rapport aux garçons, quelque peu dispersés. Enfin, des difficultés majeures sont constatées au niveau des épreuves relatives à la lecture des mots et des phrases où les performances des enfants sont assez faibles.

Les résultats au test de niveau des élèves de 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA sont présentés dans le tableau 16 ci-dessous.

Tableau 16: Taux de validation des épreuves par les élèves de 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA, selon le sexe

ACADEMIE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
KOULIKORO	73,0%	73,0%	58,0%	61,0%	37,0%	38,0%	55,0%	56,0%	32,0%	32,0%	68,0%	69,0%
KATI	72,0%	74,0%	59,0%	60,0%	39,0%	41,0%	51,0%	54,0%	34,0%	37,0%	72,0%	72,0%
DIOILA	79,0%	80,0%	59,0%	59,0%	40,0%	40,0%	43,0%	46,0%	36,0%	36,0%	67,0%	69,0%
SIKASSO	88,0%	90,0%	75,0%	81,0%	58,0%	64,0%	64,0%	70,0%	49,0%	53,0%	75,0%	78,0%
BOUGOUNI	79,0%	81,0%	63,0%	65,0%	45,0%	47,0%	50,0%	53,0%	40,0%	42,0%	69,0%	71,0%

ACADEMIE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
KOUTIALA	78,0%	81,0%	58,0%	64,0%	37,0%	44,0%	41,0%	46,0%	40,0%	46,0%	70,0%	74,0%
SEGOU	72,0%	77,0%	57,0%	63,0%	38,0%	43,0%	47,0%	51,0%	33,0%	38,0%	66,0%	69,0%
SAN	79,0%	83,0%	59,0%	69,0%	39,0%	46,0%	51,0%	56,0%	30,0%	36,0%	63,0%	65,0%
BAMAKO RG	45,0%	54,0%	37,0%	42,0%	31,0%	30,0%	39,0%	46,0%	27,0%	26,0%	75,0%	80,0%
BAMAKO RD	40,0%	52,0%	37,0%	35,0%	28,0%	25,0%	47,0%	46,0%	23,0%	23,0%	66,0%	62,0%
Moyenne ensemble AE	70,5%	74,5%	56,2%	59,9%	39,2%	41,8%	48,8%	52,4%	34,4%	36,9%	69,1%	70,9%

Les résultats au test des élèves de 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA sont logiquement supérieurs à ceux des élèves de 1<sup>ères</sup> années. A l’instar de ces derniers élèves, les performances sont faibles au niveau de la lecture des mots et des phrases. Par ailleurs, les Académies d’Enseignement de Sikasso, Dioila, Bougouni, San et Koutiala ont plus performé que les autres Académies d’Enseignement. Les deux Académies d’Enseignement du District de Bamako confirment la tendance observée avec les élèves des classes de 1<sup>ères</sup> années où le taux de validation de l’item relatif à la compréhension orale d’un texte est de loin supérieur aux résultats des autres épreuves. Ici également, les filles confirment leurs meilleures performances par rapport aux garçons.

### 3.5.2. Performances des élèves des écoles Hors SIRA

Dans un souci de comparaison, un certain nombre d’écoles témoins a été retenues dans le cadre de la présente évaluation. Il s’agit essentiellement des écoles de quatre (04) communes des CAP de Ségou, Baraoueli, Farako, de l’Académie d’Enseignement de Ségou. Les résultats des élèves des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> des écoles Hors SIRA sont présentés dans les tableaux 17 et 18 ci-dessous.

Tableau 17: Taux de validation des épreuves par les élèves de 1<sup>ères</sup> années des écoles Hors SIRA

ACADEMIE	CAP	COMMUNE	Lettre1/G	Lettre1/F	Syllabe1/G	Syllabe1/F	Mot1/G	Mot1/F	Son1/G	Son1/F	Phrase1/G	Phrase1/F	Comp1/G	Comp1/F
SEGOU	SEGOU	PELENGANA	13,0%	0,0%	13,0%	0,0%	13,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	0,0%	15,0%	0,0%
SEGOU	SEGOU	SEGOU	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	40,0%	67,0%
SEGOU	BARAOUELI	BARAOUELI	14,0%	20,0%	29,0%	20,0%	14,0%	0,0%	29,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	60,0%
SEGOU	FARAKO	FARAKO	63,0%	43,0%	38,0%	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%	0,0%	13,0%	0,0%	33,0%	29,0%

Bien qu'à petite échelle, les performances des élèves de 1<sup>ères</sup> années des écoles Hors SIRA sont inférieures à celles des élèves des écoles SIRA. Outre la commune de Farako qui présente des taux de validation légèrement intéressants de certains items, les résultats des autres communes sont très faibles. Contrairement aux résultats des élèves des écoles SIRA, dans les écoles Hors SIRA, les garçons semblent être plus performants que les filles. Enfin, il est curieux de constater que dans le quartier de « Ségou Koura Somono » aucun élève n'a validé les cinq premiers items.

Tableau 18: Taux de validation des épreuves par les élèves de 2<sup>èmes</sup> années des écoles Hors SIRA

ACADEMIE	CAP	COMMUNE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
SEGOU	SEGOU	PELENGANA	29,0%	83,0%	14,0%	33,0%	14,0%	33,0%	14,0%	17,0%	14,0%	33,0%	46,0%	33,0%
SEGOU	SEGOU	SEGOU	100,0%	100,0%	50,0%	25,0%	13,0%	25,0%	13,0%	25,0%	13,0%	0,0%	100,0%	100,0%
SEGOU	BARAOUELI	BARAOUELI	50,0%	75,0%	75,0%	25,0%	50,0%	0,0%	75,0%	0,0%	50,0%	0,0%	63,0%	50,0%
SEGOU	FARAKO	FARAKO	64,0%	50,0%	55,0%	25,0%	9,0%	0,0%	9,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,0%	25,0%

Les taux de validation des items par les élèves de 2<sup>èmes</sup> années des écoles Hors SIRA sont supérieurs à ceux des élèves de 1<sup>ères</sup> années des mêmes villages. Cependant, ces résultats sont quelque peu contrastés. Dans certaines communes, comme Pelengana, les filles sont plus performantes que les garçons, dans d'autres telles que Baraoueli et Farako, elles n'arrivent pas à valider certains items relatifs à la lecture des mots, des premiers sons et des phrases.

La petite taille de l'échantillon des enfants des écoles hors SIRA n'autorise pas de tirer des conclusions pertinentes sur leurs performances. Il serait bon d'en tenir compte dans les prochaines évaluations.

### 3.5.3. Performances des élèves des écoles SIRA avec et sans «Mansa Cɛsirijala » ; avec et sans « Υελεγκεε »

Le Projet USAID/SIRA Mali apporte des appuis multiformes aux enfants, parents et communautés dans le but de créer un environnement propice à l'apprentissage de la lecture-écriture. Au nombre de ces appuis, nous avons entre autres : - la dotation des ménages d'un livret de lien Famille-Ecole appelé « Mansa Cɛsirijala » ; la création des espaces communautaires de lecture-écriture dénommés « Υελεγκεε ». Si la majorité des enfants des zones d'intervention du Projet ont accès à ces dispositifs, il n'en demeure pas moins qu'une minorité d'enfants n'en a pas accès. Dans quelle mesure la présence de ces dispositifs impacte l'apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants, faisaient partie des interrogations de l'évaluation.

Les résultats au test des élèves des écoles SIRA avec et sans « Mansa Cɛsirijala » sont présentés dans les tableaux 19 et 20 ci-après.

Tableau 19 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1<sup>ères</sup> années des écoles SIRA **bénéficiant de Mansa Cɛsirijala**

ACADEMIE	Lettre1/G	Lettre1/F	Syllabe1/G	Syllabe1/F	Mot1/G	Mot1/F	Son1/G	Son1/F	Phrase1/G	Phrase1/F	Comp1/G	Comp1/F
KOULIKORO	56,0%	60,0%	36,0%	40,0%	18,0%	20,0%	36,0%	39,0%	13,0%	13,0%	55,0%	57,0%
KATI	57,0%	61,0%	38,0%	40,0%	21,0%	22,0%	36,0%	37,0%	16,0%	17,0%	59,0%	62,0%
DIOILA	58,0%	61,0%	24,0%	27,0%	10,0%	15,0%	18,0%	23,0%	7,0%	11,0%	49,0%	53,0%
SIKASSO	71,0%	79,0%	55,0%	63,0%	27,0%	33,0%	43,0%	49,0%	20,0%	24,0%	60,0%	63,0%
BOUGOUNI	62,0%	64,0%	31,0%	36,0%	15,0%	17,0%	28,0%	30,0%	13,0%	14,0%	47,0%	49,0%



KOUTIALA	75,0%	75,0%	41,0%	43,0%	15,0%	15,0%	35,0%	30,0%	16,0%	17,0%	63,0%	65,0%
SEGOU	55,0%	58,0%	33,0%	35,0%	14,0%	18,0%	25,0%	30,0%	11,0%	13,0%	48,0%	52,0%
SAN	67,0%	71,0%	38,0%	43,0%	16,0%	19,0%	33,0%	35,0%	9,0%	11,0%	47,0%	48,0%
BAMAKO RG	47,0%	54,0%	32,0%	35,0%	18,0%	23,0%	34,0%	35,0%	17,0%	15,0%	81,0%	81,0%
BAMAKO RD	50,0%	52,0%	21,0%	26,0%	10,0%	7,0%	36,0%	42,0%	9,0%	9,0%	74,0%	77,0%
Moyenne ensemble AE	59,8%	63,5%	34,9%	38,8%	16,4%	18,9%	32,4%	35,0%	13,1%	14,4%	58,3%	60,7%

Tableau 20 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1<sup>ères</sup> années des écoles SIRA **ne bénéficiant pas de Mansa Cɛsirijala**

ACADEMIE	Lettre1/G	Lettre1/F	Syllabe1/G	Syllabe1/F	Mot1/G	Mot1/F	Son1/G	Son1/F	Phrase1/G	Phrase1/F	Comp1/G	Comp1/F
KOULIKORO	37,0%	40,0%	28,0%	29,0%	17,0%	17,0%	29,0%	22,0%	20,0%	18,0%	47,0%	48,0%
KATI	25,0%	37,0%	21,0%	21,0%	8,0%	0,0%	8,0%	26,0%	4,0%	5,0%	26,0%	26,0%
DIOILA	25,0%	50,0%	0,0%	33,0%	0,0%	17,0%	0,0%	17,0%	0,0%	17,0%	20,0%	33,0%
SIKASSO	0,0%	33,0%	0,0%	33,0%	0,0%	33,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
BOUGOUNI	21,0%	20,0%	21,0%	10,0%	7,0%	10,0%	14,0%	10,0%	7,0%	0,0%	42,0%	10,0%
KOUTIALA		60,0%		0,0%		0,0%		20,0%		0,0%	60,0%	60,0%

ACADEMIE	Lettre1/G	Lettre1/F	Syllabe1/G	Syllabe1/F	Mot1/G	Mot1/F	Son1/G	Son1/F	Phrase1/G	Phrase1/F	Comp1/G	Comp1/F
SEGOU	39,0%	50,0%	22,0%	50,0%	11,0%	25,0%	11,0%	38,0%	11,0%	0,0%	35,0%	50,0%
SAN	64,0%	13,0%	64,0%	0,0%	36,0%	0,0%	45,0%	0,0%	27,0%	0,0%	26,0%	0,0%
BAMAKO RG	18,0%	11,0%	5,0%	6,0%	0,0%	11,0%	0,0%	11,0%	5,0%	0,0%	45,0%	39,0%
BAMAKO RD	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%	10,0%
Moyenne ensemble AE	22,9%	32,4%	16,1%	18,2%	7,9%	11,3%	10,7%	14,4%	7,4%	4,0%	30,7%	27,6%

Légende : Pourcentage en rouge signifie taux de validation inférieur à celui du groupe de référence « avec Mansa Cɛsirijala »

Le rapprochement des résultats des deux (02) groupes d'enfants montre clairement que les élèves avec « Mansa Cɛsirijala » sont plus performants que ceux « sans Mansa Cɛsirijala ». Dans pratiquement toutes les épreuves, à quelques différences près, les taux de validation sont beaucoup plus importants dans le groupe des enfants avec « Mansa Cɛsirijala ». La même situation est confirmée par les résultats des élèves de 2<sup>èmes</sup> années avec et sans Mansa Cɛsirijala tels que repris dans les tableaux 21 et 22 ci-après.

Tableau 21: Taux de validation des épreuves par les élèves de 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA bénéficiant de Mansa Cɛsirijala

ACADEMIE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
KOULIKORO	73,0%	74,0%	59,0%	62,0%	37,0%	39,0%	56,0%	58,0%	32,0%	33,0%	69,0%	70,0%
KATI	73,0%	74,0%	59,0%	61,0%	40,0%	42,0%	52,0%	55,0%	35,0%	37,0%	73,0%	72,0%
DIOILA	80,0%	80,0%	60,0%	59,0%	40,0%	41,0%	43,0%	46,0%	37,0%	37,0%	67,0%	69,0%
SIKASSO	89,0%	90,0%	76,0%	81,0%	59,0%	64,0%	65,0%	71,0%	50,0%	53,0%	75,0%	79,0%

BOUGOUNI	80,0%	81,0%	63,0%	65,0%	45,0%	47,0%	51,0%	54,0%	40,0%	42,0%	69,0%	71,0%
KOUTIALA	79,0%	81,0%	58,0%	65,0%	37,0%	44,0%	41,0%	47,0%	40,0%	46,0%	70,0%	74,0%
SEGOU	72,0%	77,0%	58,0%	63,0%	39,0%	43,0%	47,0%	52,0%	33,0%	38,0%	67,0%	69,0%
SAN	79,0%	83,0%	60,0%	69,0%	39,0%	46,0%	52,0%	57,0%	30,0%	36,0%	64,0%	66,0%
BAMAKO RG	53,0%	56,0%	44,0%	44,0%	37,0%	31,0%	48,0%	48,0%	34,0%	27,0%	83,0%	84,0%
BAMAKO RD	45,0%	65,0%	42,0%	45,0%	32,0%	33,0%	53,0%	58,0%	26,0%	30,0%	79,0%	78,0%
Moyenne ensemble AE	72,3%	76,1%	57,9%	61,4%	40,5%	43,0%	50,8%	54,6%	35,7%	37,9%	71,6%	73,2%

Tableau 22: Taux de validation des épreuves par les élèves de 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA ne bénéficiant pas de Mansa Cæsirijala

ACADEMIE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
KOULIKORO	60,0%	53,0%	45,0%	32,0%	36,0%	18,0%	38,0%	21,0%	38,0%	15,0%	56,0%	50,0%
KATI	25,0%	48,0%	10,0%	35,0%	5,0%	13,0%	10,0%	26,0%	10,0%	9,0%	40,0%	48,0%
DIOILA	42,0%	69,0%	33,0%	54,0%	17,0%	15,0%	17,0%	15,0%	8,0%	15,0%	32,0%	38,0%
SIKASSO	20,0%	33,0%	20,0%	33,0%	0,0%	33,0%	0,0%	33,0%	0,0%	33,0%	13,0%	33,0%
BOUGOUNI	46,0%	54,0%	31,0%	38,0%	8,0%	38,0%	23,0%	31,0%	0,0%	38,0%	38,0%	38,0%

ACADEMIE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
KOUTIALA	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,0%	0,0%
SEGOU	40,0%	73,0%	40,0%	64,0%	13,0%	55,0%	13,0%	36,0%	13,0%	36,0%	54,0%	64,0%
SAN	0,0%	60,0%	0,0%	40,0%	0,0%	40,0%	0,0%	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
BAMA KO RG	8,0%	25,0%	4,0%	25,0%	4,0%	17,0%	0,0%	17,0%	0,0%	17,0%	21,0%	42,0%
BAMA KO RD	0,0%	8,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8,0%	0,0%	0,0%	6,0%	8,0%
Moyenne ensemble AE	24,1%	42,3%	18,3%	32,1%	8,3%	22,9%	10,1%	22,7%	6,9%	16,3%	29,3%	32,1%

Légende : Pourcentage en rouge signifie taux de validation inférieur à celui du groupe de référence « avec Mansa Cèsirijala »

La différence des performances est assez significative entre les élèves de 2<sup>èmes</sup> années avec « Mansa Cèsirijala » et ceux « sans Mansa Cèsirijala ».

Les conclusions tirées de l'analyse comparative des taux de validation des différentes épreuves par les enfants avec et sans livret de lien Famille-Ecole « Mansa Cèsirijala » sont tout aussi valables pour les élèves de 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années qui bénéficient de Υελεγκεε et ceux qui n'en bénéficient pas comme illustrés dans les tableaux 23, 24, 25 et 26 ci-dessous.

Tableau 23 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1<sup>ères</sup> années des écoles SIRA avec Υελεγκεε

ACADEMIE	Lettre1/G	Lettre1/F	Syllabe1/G	Syllabe1/F	Mot1/G	Mot1/F	Son1/G	Son1/F	Phrase1/G	Phrase1/F	Comp1/G	Comp1/F
KOULIKORO	60,0%	57,0%	49,0%	32,0%	28,0%	14,0%	42,0%	30,0%	12,0%	4,0%	60,0%	59,0%
KATI	49,0%	64,0%	37,0%	41,0%	21,0%	25,0%	21,0%	27,0%	16,0%	17,0%	65,0%	67,0%
DIOILA	72,0%	72,0%	31,0%	28,0%	13,0%	12,0%	22,0%	20,0%	6,0%	20,0%	63,0%	56,0%
SIKASSO	71,0%	80,0%	14,0%	45,0%	0,0%	20,0%	0,0%	20,0%	0,0%	15,0%	70,0%	65,0%
BOUGOUNI	58,0%	69,0%	31,0%	40,0%	13,0%	22,0%	19,0%	25,0%	13,0%	11,0%	43,0%	42,0%
KOUTIALA	88,0%	92,0%	56,0%	83,0%	13,0%	17,0%	63,0%	42,0%	6,0%	17,0%	68,0%	67,0%
SEGOU	57,0%	78,0%	48,0%	65,0%	29,0%	35,0%	43,0%	52,0%	19,0%	39,0%	64,0%	65,0%
SAN	73,0%	81,0%	57,0%	67,0%	17,0%	48,0%	50,0%	76,0%	7,0%	10,0%	47,0%	38,0%
BAMAKO	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
RG												
Moyenne ensemble AE	58,7%	65,9%	35,9%	44,5%	14,9%	21,4%	28,9%	32,4%	8,7%	14,7%	64,4%	62,1%

Tableau 24 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 1<sup>ères</sup> années des écoles SIRA sans Υελεγκεε

ACADEMIE	Lettre1/G	Lettre1/F	Syllabe1/G	Syllabe1/F	Mot1/G	Mot1/F	Son1/G	Son1/F	Phrase1/G	Phrase1/F	Comp1/G	Comp1/F
KOULIKORO	54,0%	59,0%	33,0%	40,0%	16,0%	21,0%	35,0%	38,0%	13,0%	15,0%	53,0%	56,0%
KATI	57,0%	60,0%	38,0%	40,0%	21,0%	22,0%	37,0%	37,0%	15,0%	17,0%	58,0%	61,0%
DIOILA	57,0%	60,0%	24,0%	27,0%	10,0%	15,0%	18,0%	23,0%	7,0%	11,0%	48,0%	49,0%

ACADEMIE	Lettre1/G	Lettre1/F	Syllabe1/G	Syllabe1/F	Mot1/G	Mot1/F	Son1/G	Son1/F	Phrase1/G	Phrase1/F	Comp1/G	Comp1/F
SIKASSO	70,0%	79,0%	56,0%	64,0%	27,0%	34,0%	44,0%	50,0%	21,0%	24,0%	60,0%	62,0%
BOUGOUNI	61,0%	63,0%	31,0%	35,0%	16,0%	17,0%	28,0%	30,0%	13,0%	14,0%	48,0%	49,0%
KOUTIALA	74,0%	72,0%	39,0%	37,0%	15,0%	15,0%	32,0%	28,0%	18,0%	16,0%	63,0%	65,0%
SEGOU	55,0%	57,0%	33,0%	34,0%	14,0%	17,0%	24,0%	30,0%	10,0%	13,0%	48,0%	52,0%
SAN	67,0%	70,0%	37,0%	41,0%	16,0%	18,0%	33,0%	33,0%	10,0%	11,0%	47,0%	48,0%
BAMAKO RG	45,0%	52,0%	30,0%	33,0%	17,0%	22,0%	32,0%	34,0%	16,0%	14,0%	78,0%	79,0%
Moyenne ensemble AE	60,0%	63,5%	35,6%	39,0%	16,8%	20,1%	31,4%	33,6%	13,6%	15,0%	55,8%	57,8%

Légende : Pourcentage en rouge signifie taux de validation inférieur à celui du groupe de référence « avec Υελεγκεε »

Tableau 25 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA avec Υελεγκεε

ACADEMIE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
KOULIKORO	83,0%	76,0%	63,0%	66,0%	41,0%	46,0%	63,0%	53,0%	28,0%	35,0%	79,0%	78,0%
KATI	73,0%	71,0%	61,0%	55,0%	42,0%	40,0%	43,0%	45,0%	35,0%	32,0%	73,0%	66,0%
DIOILA	93,0%	89,0%	82,0%	74,0%	57,0%	59,0%	64,0%	63,0%	46,0%	48,0%	78,0%	81,0%
SIKASSO	87,0%	95,0%	60,0%	67,0%	33,0%	48,0%	53,0%	43,0%	33,0%	38,0%	86,0%	95,0%

ACADEMIE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
BOUGOUNI	71,0%	78,0%	63,0%	61,0%	36,0%	39,0%	41,0%	35,0%	35,0%	30,0%	63,0%	61,0%
KOUTIALA	95,0%	87,0%	60,0%	73,0%	40,0%	67,0%	65,0%	73,0%	45,0%	60,0%	77,0%	80,0%
SEGOU	78,0%	84,0%	69,0%	84,0%	56,0%	69,0%	58,0%	75,0%	51,0%	56,0%	75,0%	75,0%
SAN	71,0%	96,0%	67,0%	87,0%	48,0%	74,0%	71,0%	87,0%	29,0%	48,0%	59,0%	70,0%
BAMAKO RG		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne ensemble AE	72,3%	86,2%	58,3%	74,1%	39,2%	60,2%	50,8%	63,7%	35,5%	49,6%	76,6%	78,4%

Tableau 26 : Taux de validation des épreuves par les élèves de 2<sup>èmes</sup> années des écoles SIRA sans Yelɛnkɛnɛ

ACADEMIE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
KOULIKORO	71,0%	72,0%	57,0%	60,0%	37,0%	37,0%	54,0%	57,0%	33,0%	32,0%	67,0%	56,0%
KATI	72,0%	74,0%	58,0%	61,0%	39,0%	42,0%	52,0%	55,0%	34,0%	37,0%	72,0%	72,0%
DIOILA	79,0%	80,0%	58,0%	59,0%	39,0%	39,0%	42,0%	45,0%	36,0%	36,0%	66,0%	68,0%
SIKASSO	89,0%	89,0%	76,0%	82,0%	59,0%	65,0%	65,0%	72,0%	50,0%	54,0%	74,0%	77,0%
BOUGOUNI	80,0%	81,0%	63,0%	65,0%	45,0%	47,0%	51,0%	55,0%	40,0%	43,0%	69,0%	71,0%
KOUTIALA	75,0%	80,0%	57,0%	63,0%	37,0%	41,0%	37,0%	43,0%	39,0%	44,0%	69,0%	73,0%

ACADEMIE	Lettre2/G	Lettre2/F	Syllabe2/G	Syllabe2/F	Mot2/G	Mot2/F	Son2/G	Son2/F	Phrase2/G	Phrase2/F	Comp2/G	Comp2/F
SEGOU	71,0%	76,0%	57,0%	62,0%	38,0%	43,0%	46,0%	51,0%	32,0%	37,0%	66,0%	69,0%
SAN	79,0%	82,0%	59,0%	68,0%	38,0%	45,0%	51,0%	55,0%	30,0%	36,0%	63,0%	65,0%
BAMAKO RG	45,0%	53,0%	37,0%	41,0%	31,0%	30,0%	39,0%	45,0%	27,0%	26,0%	74,0%	80,0%
BAMAKO RD	40,0%	52,0%	37,0%	35,0%	28,0%	25,0%	47,0%	46,0%	23,0%	23,0%	66,0%	62,0%
Moyenne ensemble AE	70,1%	73,9%	55,9%	59,6%	39,1%	41,4%	48,4%	52,4%	34,4%	36,8%	68,6%	69,3%

Légende : Pourcentage en rouge signifie taux de validation inférieur à celui du groupe de référence « avec Υελεγκεε »

Bien que la différence ne soit énorme comme dans le cas de « Mansa Cæsirijala », les enfants bénéficiant d'une bibliothèque communautaire sont plus performants que ceux qui n'en disposent pas. Rappelons qu'au moment de l'évaluation des connaissances, il n'existait que 42 bibliothèques communautaires dans l'ensemble de la zone d'intervention du projet.

## CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

La deuxième évaluation des performances en lecture-écriture des élèves des 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années du 1<sup>er</sup> cycle fondamental dans les zones d'intervention du Projet USAID/Mali SIRA était l'occasion de vérifier l'efficacité des stratégies développées par le projet tant sur le plan méthodologique que sur le plan communautaire. Les constats généraux qui se dégagent de l'analyse des scores aux tests réalisés par les enfants se résument de la manière suivante.

- 1) Les taux de réussite aux tests sont beaucoup plus importants chez les enfants qui bénéficient des appuis du Projet USAID/SIRA par rapport à ceux qui n'en bénéficient. Les écarts entre ces deux groupes d'enfants sont dans la majorité de cas de 1 à plus de 4. En effet, si quatre (04) enfants « SIRA » qui bénéficient des différents apports du projet valident une épreuve, un seul enfant « SIRA » qui n'en bénéficie pas réalise la même



performance. Ce qui prouve, si besoin était, l'impact réel des stratégies méthodologiques et communautaires développées par le Projet sur l'apprentissage de la lecture-écriture par les enfants.

- 2) Dans pratiquement toutes les épreuves, les filles se sont révélées plus performantes que les garçons.
- 3) Exception faite de l'épreuve sur la compréhension orale d'un texte, les AE de Bamako ont enregistré des scores plus faibles que les autres AE.
- 4) C'est au niveau de la 3<sup>ème</sup> épreuve (lecture des mots) et de la 5<sup>ème</sup> épreuve (lecture des phrases simples) que les enfants ont éprouvé plus de difficultés. Les taux de validation de ces épreuves sont plus faibles que pour les autres.

De façon générale, des progrès réels sont accomplis par les enfants dans l'acquisition de compétences en lecture-écriture. L'expérience mérite d'être suivie par les autorités scolaires afin de la capitaliser et d'examiner la possibilité de la généraliser au niveau des enfants des petites classes.

## ANNEXES

