USAID | HAITI
FROM THE AMERICAN PEOPLE

EdData II

Tout Timoun Ap Li – ToTAL (Tous les Enfants Lisent)

Année 2 – Rapport EGRA et Fin de Projet SSME, RÉVISÉ

EdData II Assistance Technique et de Gestion
EdData II Numéro de Contrat EHC-E-00-0004-00
Numéro de l'Ordre de Tâche AID-521-BC-12-00002

Décembre 2014
Cette publication fut produite pour révision par l'USAID et préparé par RTI International.

Tout Timoun Ap Li – ToTAL (Tous les Enfants Lisent)

Année 2 EGRA et Fin de Projet SSME, RÉVISÉ

Préparé pour
Fabiola Lopez-Minatchy, Représentant de l'Officier Contractant (COR), USAID/Haïti
United States Agency for International Development – USAID

Préparé par
RTI International
3040 Cornwallis Road
Post Office Box 12194
Research Triangle Park, NC 27709-2194

RTI International est une marque déposée de Research Triangle Institute.

Les points de vue des auteurs exprimés dans cette publication ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'USAID ou du Gouvernement des USA.

Table des Matières

Page

Liste des Figures iv

Liste des Tableaux vii

Abréviations x

Remerciements xii

Résumé Exécutif 1
- Recommandations 4
  - Recommandations Axées sur les Ecoles et les Enseignants 4
  - Recommandations axées sur le Gouvernement et les Systèmes 7

Introduction 9

Aperçu de l'Administration d'EGRA/SSME 11
- Pourquoi Tester/Evaluer la Lecture dans les Petites Classes? 11
- Objectif et Utilisations d'EGRA 12
- Ce que EGRA mesure 13
- Adaptation et Administration d'EGRA 13
- Instantané sur l'Efficacité de la Gestion des Ecoles 16
- Les Défis de la mise en œuvre 16
- Formation de l'Evaluateur sur EGRA 17
- Collecte de Données EGRA 18
- Saisie de Données EGRA 18

Statistiques Descriptives 18
- Enrôlement, Dimension de la Classe, et Composition de la Classe 19
- Langue d'Instruction/Enseignement 19

Caractéristiques des Elèves 19

Caractéristiques de l'Ecole 21

Caractéristiques des Salles de Classe 24

Caractéristiques des Enseignants Titulaires 25

Caractéristiques des Enseignants 28

Résultats du Coaching/Encadrement 32

Résultats Globaux de l'EGRA 2013-2014, par Corridor, Traitement, Année et Langue 35

Résultats Globaux EGRA 2013-2014 par Corridor, Traitement, Année, Langue, et Sexe 39

Scores des Moyens EGRA 2013-2014 en Excluant les Scores Zéro 44

2013-2014 EGRA - Scores Moyens de Fin de Projet par Items Evalués, Incluant les Scores Zéro 45

2013-2014 EGRA Scores Moyens par Items Evalués, Excluant les Scores Zéro 47

2013-2014 EGRA Résultats de l'Analyse de fin de Projet des Sous-tâches par Statut Socioéconomique des Elèves 49

Pourcentage d'Elèves ayant des Scores Zéro, Ligne de Base Année 1 (2012–2013) à Fin de Projet Année 2 (2013–2014) 51

Résultats Globaux EGRA de la Ligne de Base Année 1 (2012–2013) à la Fin de Projet Année 2 (2013–2014) 53

2013-2014 EGRA Résultats de l'Analyse des Sous-tâches, par Corridor, Traitement, Langue, et Classe 54
Habileté de Langue Orale 55
Compréhension d'Ecoute 60
Identification du Son Initial 68
Connaissance du Nom des Lettres 77
Connaissance du Son des Lettres 86
Lecture de Mots Familiers 95
Décodage de Mots Inventés 100
Facilité de Lecture Orale 105
Compréhension de Lecture 111
Dictée 116

Analyse des Moyennes d'Elèves, par Visites d'Encadrement/Coaching 124

Analyse des Moyennes d'Elèves selon les Activités de Mobilisation Communautaire 126

Analyse de la Performance des Elèves selon les Caractéristiques de Mise en Œuvre de l'Enseignant 127

Impact du Programme sur les variables SSME 128

Réponse aux Indicateurs de Performance 13-15 ToTAL et Questions de Recherche de l'Ordre de Tâche 129

Conclusion et Recommandations 134
Résumé des Résultats Clés 134
Recommandations 138
Recommandations Axées sur les Ecoles et les Enseignants 138
Recommandations Axées sur le Gouvernement et les Systèmes 141

Annexe A: EGRA, SSME, et Instruments d'Encadrement (Coaching) A-1
Annexe B: Proposition de Rapport pour Stade 2, Ligne de Base/Fin de Projet B-1
Annexe C: Statut Socioéconomique (SES) Composition de l'Indice C-1
Annexe D: Résultats de l'Observation en Salle de Classe D-1
Annexe E: Caractéristiques de la Fidélité de Mise en Œuvre des Enseignants E-1
Annexe F: Indicateurs de Performance 13, 14, 15 ..... F-1

Liste des Figures

Figure 1: Fréquence des Elèves à qui on Fait la Lecture à la Maison 20
Figure 2: Age des Elèves, par Classe, à la Fin de l'Année Scolaire 21
Figure 3: Représentation des Types d'Ecoles dans l'Echantillonnage 22
Figure 4: Pourcentage des Enseignants ayant un Diplôme d'Enseignement, par Classe 23
Figure 5: Caractéristiques des Bâtiments et Environnement d'Ecoles 23
Figure 6: Disponibilité Toilettes/Latrines 24
Figure 7: Matériels et Environnement des Salles de Classe 25

Figure 8: Niveaux d'Education des Enseignants Titulaires 25
Figure 9: Réponses des Enseignants Titulaires dans les cas de Performance Médiocre d'un enseignant 26
Figure 10: Réponses des Enseignants Titulaires quant au Suivi de la Performance ou Rendement des Elèves 27
Figure 11: Fréquence des Visites d'Inspecteurs 27
Figure 12: Focus des Visites d'Inspecteurs 28
Figure 13: Niveau le plus Elevé d'Education des Enseignants 29
Figure 14: Rapports des Enseignants sur les Diplômes ou Certificats 29
Figure 15: Sources d'Aide des Enseignants avec les Leçons 30
Figure 16: Outils pour Mesurer les Progrès des Elèves 31
Figure 17: Langue d'Enseignement Utilisée 33
Figure 18: Les Caractéristiques d'Enseignants et de Salles de Classe Observées 34
Figure 19: Pourcentage Correct des Items Evalués 47
Figure 20: Pourcentage Correct évalué, Excluant les Scores Zéro 49
Figure 21: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la sous-tâche Habileté en Langue Orale, par Classe et Groupe (nombre correct, max 20) 56
Figure 22: Changement au niveau de la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Habileté en Langue Orale, par Groupe (nombre correct, max 20) 57
Figure 23: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Habileté en Langue Orale, par Corridor, Classe, et Sexe (nombre correct, max 20) 59
Figure 24: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tache de Compréhension d'Ecoute, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (nombre correct, max 5) 61
Figure 25: Changement dans la Performance des Elèves, de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension d'Ecoute, par Groupe (nombre correct, max 5) 64
Figure 26: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension d'Ecoute, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (nombre correct, max 5) 67
Figure 27: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Identification du Son Initial, par Langue, Corridor, Clalsse et Groupe (nombre correct, max 10) 71
Figure 28: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Identification du Son Initial, par Groupe (nombre correct, max 10) 72
Figure 29: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche line and Identification du Son Initial, par Corridor, Langue, Classe et Sexe (nombre correct, max 10) 76
Figure 30: Scores Moyens de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (clpm) 80

Figure 31: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres, par Groupe (clpm) 82
Figure 32: Scores Moyens de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (clpm) 85
Figure 33: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (clspm) 88
Figure 34: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres, par Groupe (clspm) 91
Figure 35: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de projet pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (clpm) 94
Figure 36: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (cwpm) 97
Figure 37: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers, par Groupe (cwpm) 98
Figure 38: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers, par Corridor, Classe, et Sexe (cwpm) 100
Figure 39: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Inventés, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (cnonwpm) 102
Figure 40: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Inventés, par Groupe (cnonwpm) 103
Figure 41: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Décodage de Mots Inventés, par Corridor, Classe, et Sexe (cnonwpm) 105
Figure 42: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe 107
Figure 43: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale, par Groupe 108
Figure 44: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale, par Corridor, Classe, et Sexe 110
Figure 45: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (nombre correct, max 5) 112
Figure 46: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Groupe (nombre correct, max 5) 114
Figure 47: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Corridor, Classe, et Sexe (nombre correct, max 5) 116
Figure 48: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée de Lettres, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (nombre correct, max 5) 118
Figure 49: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée de Mots, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (nombre correct, max 3) 119
Figure 50: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour les Sous-tâches Dictée de Lettres et de Mots, par Groupe (nombre correct) 120
Figure 51: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée de Lettres, par Corridor, Classe, et Sexe 123

Figure 52: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée de Mots, par Corridor, Classe, et Sexe 124

Liste des Tableaux

Tableau 1: Nombre d'Evaluateurs et de Superviseurs Formés par Corridor 17
Tableau 2: Caractéristiques de l'Echantillonnage Global d'Ecoles 18
Tableau 3: Caractéristiques de l'Echantillonnage Global d'Elèves 18
Tableau 4: Nombre de Visites de Coaching des Salles de Classe, par Classe, par Corridor, et par Groupe 32
Tableau 5: EGRA 2013-2014 Résultats des Moyennes par Corridor, Traitement, Langue, et Année — Ligne de Base et Fin de Projet 36
Tableau 6: Résultats EGRA par Corridor, Traitement, Langue, Année, et Sexe 39
Tableau 7: Scores des Moyens EGRA 2013-2014 de Fin de Projet, Incluant et Excluant les Scores Zéro 44
Tableau 8: 2013-2014 EGRA Scores des Moyens de Fin de Projet par Items Evalués 45
Tableau 9: 2013-2014 EGRA Score des Moyens de Fin de Projet par Items Evalués, Excluant les Scores Zéro 47
Tableau 10: Analyse de Sous-tâche par SES des Elèves 50
Tableau 11: Pourcentage d'Elèves ayant des Scores Zéro, à travers le Temps 51
Tableau 12: Résultats Globaux EGRA de la Ligne de Base Année 1 à la Fin de Projet Année 2, au Cap-Haitien/Saint Marc 53
Tableau 13: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Habileté de Langue Orale pour l'Année 2 (Ligne de base à Fin de projet), par Corridor et Clase (nombre correct, max 20) 55
Tableau 14: Scores Moyens de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Habileté en Langue Orale, par Corridor, Classe, et Sexe (nombre correct, max 20) 58
Tableau 15: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Compréhension d'Ecoute pour l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (nombre correct, max 5) 60
Tableau 16: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Compréhension d'Ecoute pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 en fin de Projet, par Groupe (nombre correct, max 5) 63
Tableau 17: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet à travers le Temps, pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Corridor, Langue, Classe et Sexe (nombre correct, max 5) 65
Tableau 18: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Identification du Son Initial pendant l'Année 2 (Ligne de Base à la Fin de Projet), par Corridor et Classe (nombre correct, max 10) 69
Tableau 19: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Identification du Son Initial pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 de fin de Projet, par Groupe (nombre correct, max 10) 70

Tableau 20: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Identification du Son Initial, par Corridor, Langue, Classe et Sexe (nombre correct, max 10) 73

Tableau 21: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres pendant l'Année 2 (Ligne de Base à la Fin de Projet), par Corridor et Classe (clpm) 78

Tableau 22: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 de Fin de Projet, par Groupe (clpm) 81

Tableau 23: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (clpm) 83

Tableau 24: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres pendant l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (clspm) 87

Tableau 25: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 en Fin de Projet, par Groupe (clspm) 90

Tableau 26: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (clpm) 91

Tableau 27: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers pour l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (cwpm) 96

Tableau 28: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 en Fin de Projet, par Groupe (cwpm) 98

Tableau 29: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers, par Corridor, Classe et Sexe (cwpm) 99

Tableau 30: La Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche de Décodage des Mots Inventés pour l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (cnonwpm) 101

Tableau 31: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche de Décodage des Mots Inventés pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 de Fin de Projet, par Groupe (cnonwpm) 102

Tableau 32: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Décodage de Mots Inventés, par Corridor, Classe, et Sexe (cnonwpm) 103

Tableau 33: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale pendant l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (cwpm) 106

Tableau 34: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale Ligne de Base Année 1 et Année 2 Fin de Projet, par Groupe 108

Tableau 35: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale, par Corridor, Classe, et Sexe 109

Tableau 36: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture pour l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (nombre correct, max 5) 111

Tableau 37: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 en Fin de Projet, par Groupe (nombre correct, max 5) 113
Tableau 38: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Corridor, Classe, et Sexe (nombre correct, max 5) 114
Tableau 39: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche pour l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe 117
Tableau 40: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée, par Corridor, Classe, et Sexe 120
Tableau 41: Moyennes ORF des Elèves selon la Fréquence des Visites de Coaching 125
Tableau 42: Changements au niveau des Variables SSME Clés au Fil des Temps 128

Abréviations

CAPIS	*Certificat d'Aptitude Pédagogique*
CEEC	*La Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique*
CFEF	*Centre de Formation pour l'École Fondamentale*
clpm	*correct letter names per minute* (noms de lettre correct par minute)
clspm	*correct letter sounds per minute* (sons de lettre correct par minute)
cnonwpm	*correct invented words per minute* (mots inventés corrects par minute)
COR	*Contracting Officer's Representative* (Représentant de l'Officier Contractant)
cwpm	*correct words per minute* (mots corrects par minute)
D-in-D	*difference-in-differences* (différence-dans-les-différences)
EGRA	*Early Grade Reading Assessment* (Evaluation de Lecture en Petite Classe)
ENI	Ecole Normale des Instituteurs
ES	*effect size* (taille d'effets)
FIA	Formation Initiale Accélérée – financée par la Banque Mondiale
FONHEP	Fondation Haïtienne des Ecoles Privées
A1, A2	1ière Année, 2ième Année
IEP	Institut pour l'Éducation Populaire
IFOS	Institut de Formation du Sud
LINC	*Learning International Networks Consortium* (Consortium de Réseaux d'Apprentissage International)
MENFP	Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ORF	*Oral Reading Fluency* (Facilité en Lecture Orale)
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN [Confédération des Ministères de l'Education des Etats/Pays Francophones]
RTI	RTI International (marque déposée et nom commercial de Research Triangle Institute)
SACMEQ	*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (Consortium du Sud et de l'Est Africain pour le Suivi de la Qualité de l'Education)
SE	*standard error* (erreur standard)
SES	*socioeconomic status* (Statut Socio Economique)

SSME	*Snapshot of School Management Effectiveness* (Instantané sur Efficacité de la Gestion Scolaire)
ToTAL	*Tout Timoun Ap Li* (Projet “Tous les Enfants Lisent”)
USAID	*United States Agency for International Development* (Agence de Développement International des Etats-Unis)

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier, pour leurs importantes contributions, le personnel de l'éducation de l'Agence américaine pour le développement international (USAID)/Haïti et le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) pour leur participation à l'adaptation et la conception des instruments EGRA.

Nous sommes également reconnaissants à l'Institut de Formation du Sud (IFOS) pour avoir dirigé les efforts de collecte de données et assuré la gestion de la logistique et des opérations de cette étude.

Plus important encore, ce travail n'aurait pu réussir sans la coopération et les contributions des directeurs d'écoles, enseignants titulaires, enseignants, élèves et des communautés inclus dans l'étude, lesquels, pour des raisons évidentes, doivent rester anonymes.

Résumé Exécutif

Les résultats de l'Evaluation de Lecture en Petites Classes (EGRA, pour son sigle en anglais) rapportés dans ce document reflètent principalement les données de la ligne de base et de fin de projet de la performance scolaire pour l'année 2013-2014 chez des élèves de Première et Deuxième année dans les écoles du programme[1] *Tout Timoun Ap Li* (ToTAL). En outre, des données de ligne de base de l'année scolaire 2012-2013 sont utilisées pour montrer les progrès sur les deux ans de mise en œuvre du programme.

En guise de brève introduction, le programme Année 2 mis en œuvre par ToTAL (2013-2014) consistait en deux curricula:

- Enseignement de la lecture et l'écriture en Créole Haïtien, conçu pour les élèves de 1ère année et mis en œuvre dans les salles de classe de 1ère et 2ème années.
- Enseignement du Français oral, conçu pour les élèves de 1ère année et mis en œuvre dans les salles de classe de 1ère et 2ème année.

Bien que, selon la conception du projet, les matériels de 2ème année auraient du être mis en œuvre au Cap-Haitien et Saint-Marc pour l'année scolaire 2013-2014, les matériels de 1ère année ont du être repris pour l'année scolaire 2013-2014, suite à des retards expérimentés. Les matériels de deuxième année ont été mis à l'essai durant l'année 2013-2014 dans des écoles non-couvertes par le projet. Des activités de mobilisation communautaire furent réalisées dans un sous-ensemble d'écoles (Traitement B) dans l'objectif d'engager les parents, les proches et autres membres de la communauté dans l'apprentissage académique des élèves.

Dans chaque point d'évaluation (ligne de base et fin de projet pour chaque année scolaire) les aptitudes en lecture étaient évaluées pour trois groupes séparés d'élèves: Traitement A (recevant des matériels du programme scolaire, formation de professeurs et support dans les salles de classe), Traitement B (recevant des matériels du programme scolaire, formation de professeurs et support dans les salles de classe, ainsi que le support de la mobilisation communautaire), et un groupe de contrôle, formé par des écoles comparables ne recevant aucun traitement.

Compétences de base améliorées dans les écoles ToTAL: Les résultats observés révèlent des avancées prometteuses dans les deux groupes d'écoles de traitement – durant l'année scolaire 2013-2014 ainsi que de la ligne de base en 2012 à la fin de projet en 2014 – dans les compétences clés de pré-lecture comme l'identification initiale des sons et la connaissance du son des lettres, qui sont toutes deux des aptitudes basées sur la langue parlée. Pour chacune de ces compétences, les élèves qui furent exposés au programme ToTAL ont démontré des avantages statistiquement significatifs par rapport à leurs homologues du groupe de contrôle. Les données d'observation du coaching (ou encadrement) et des salles de classe montrent qu'une

[1] Le terme "programme ToTAL" est utilisé en référence à la méthode d'enseignement de la lecture supportée par le projet. « Projet ToTAL » se réfère au projet dans son intégralité, englobant des travaux comme le développement du curriculum, les formations et support aux enseignants, et les activités EGRA.

partie substantielle des leçons ToTAL enseignées en Créole Haïtien consistait en manipulation orale de la langue – les enseignants ont dédié 26% du temps de la leçon à des activités de sensibilisation phonémique – ce qui est un facteur possible dans ces conclusions. (A noter que ToTAL prévoit 8% du temps des leçons pour la sensibilisation phonémique; les enseignants ont donc dépassé le temps recommandé pour cette compétence).

Les améliorations dans les compétences fondamentales ne se sont pas nécessairement traduites en compétences de niveau supérieur: La fluidité des élèves en lecture de mots et de texte cohérent au terme de la 2ième Année commençait à se rapprocher des niveaux requis pour une progression significative vers la compréhension de la lecture dans les écoles ToTAL. Cependant, ces tendances ne furent pas observées dans toutes les compétences, et à la fin de la 2ième Année, la majorité des élèves n'avaient toujours pas la vitesse et/ou l'exactitude dans la connaissance des noms des lettres (évaluées en Créole et Français) ni la capacité de décodage (évaluée en Créole seulement). Leurs compétences de pré-lecture en compréhension orale (évaluées en créole et français) et en vocabulaire oral (évaluées en français) étaient limitées, ce qui indique le besoin constant de renforcer leur vocabulaire. L'ensemble de ces résultats laisse supposer que bien que le programme ait aidé à développer la sensibilisation phonémique et les aptitudes en phonétique chez les élèves, ceci n'avait pas encore produit de fruits dans le décodage des mots et autres niveaux plus élevés. Ce fait n'est pas surprenant; il s'agit d'une tendance observée dans d'autres pays aussi. Jusqu'à ce que les élèves soient capables de maîtriser ces compétences fondamentales, il leur manque la concentration cognitive nécessaire pour lire et comprendre un texte cohérent. C'est pourquoi il est très important, dès les toutes petites classes, que les élèves reçoivent un enseignement explicite et les mesures correctives nécessaires pour le développement du langage et de l'alphabétisation. A moins qu'ils puissent atteindre un niveau plus élevé de performance dans ces compétences, les élèves ne seront pas prêts à progresser vers les classes moyennes et supérieures de l'école primaire où les matériels sont plus lourds (plus élaborés).

Les activités de mobilisation communautaire n'ont pas renforcé les résultats du programme, probablement à cause de leur faible niveau de mise en œuvre: De façon globale, les gains différents supposés attendus suite à la mise en œuvre d'activités de mobilisation communautaire dans les écoles de Traitement B ne se sont pas matérialisés. Pour plusieurs compétences, des différences statistiquement significatives ont été enregistrées entre les Traitements A et B mais dans chacun de ces cas, le groupe du Traitement A était en meilleure position. Ceci peut être lié au fait que le Traitement B du projet ToTAL n'a pas été réalisé de façon complète. Bien que l'élément central du plan de mobilisation communautaire pour l'année scolaire 2013-2014 – les clubs de lecture – fût mis en œuvre dans beaucoup d'écoles, les clubs n'existaient pas dans toutes les écoles et ne fonctionnaient pas avec la fréquence prévue (sur 1800 réunions de club planifiées pour le Traitement B, un total de 780 eut lieu). Les deux autres éléments du plan étaient rarement mis en œuvre (par exemple des réunions de parents ont eu lieu dans 31 écoles) ou alors pas réalisées du tout (comme les foires d'alphabétisation). Ceci est dû en grande partie à un manque d'activités de la part des mobilisateurs communautaires – qui ont perdu un nombre substantiel de jours sur le terrain à cause d'une mauvaise gestion de la part du sous-contractant responsable – et

un nombre insuffisant de mobilisateurs communautaires pour atteindre toutes les écoles rurales. Chaque mobilisateur communautaire était responsable de dix communautés scolaires et, n'était donc en mesure de visiter qu'une moyenne de deux écoles par mois. Cependant, il faut aussi noter qu'à travers les sous-tâches, les moyens du Traitement B à la ligne de base étaient considérablement plus faibles que ceux des deux autres groupes; ce qui montre que malgré la sélection au hasard, les communautés du Traitement B étaient significativement différentes des autres. La conception de l'étude n'avait pas anticipé cet aspect et n'a donc pas saisi des données qui pourraient expliquer cette observation; cependant, il faut en tenir compte dans l'interprétation des résultats. De plus, le manque d'effets solides résultant du Traitement B n'est pas très différent des efforts réalisés dans d'autres pays. Mobiliser les communautés exige d'établir des relations de confiance dans ces zones et ce travail initial prend du temps. La mise en œuvre limitée des activités planifiées est sans doute à la fois un symptôme et une cause de la réticence ou de l'inhabilité de beaucoup de membres de la communauté à y investir le temps nécessaire. Néanmoins, au sein de chaque communauté cible, des progrès ont été constatés et d'importantes relations établies avec les membres et partenaires de la zone (comme YMCA d'Haïti). Ces relations devraient être développées pour renforcer l'élan au sein des communautés.

L'écart entre les sexes favorisait les filles: Dans toutes les compétences, sauf le décodage des mots inventés et la dictée de mots, des différences statistiquement significatives ont été observées entre les filles et les garçons. Dans tous les cas, les filles étaient considérablement plus performantes que les garçons. Dans beaucoup de ces cas, ces groupes étaient comparables à la ligne de base et ces progrès ont été constatés autant dans le groupe de contrôle que dans ceux de traitement, indiquant que ceci pourrait être une réflexion sur les moyens d'apprentissage des filles et des garçons de cet âge. Une recherche plus approfondie sera nécessaire pour mieux comprendre cette différence. Dans les sous-tâches de Décodage des Mots Inventés et de la Dictée de Mots, aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les filles et les garçons.

Les données du coaching et de l'observation des salles de classe n'ont pas fourni assez d'informations pour expliquer les différences dans les résultats d'apprentissage: Des analyses ont été réalisées pour déterminer l'impact des visites de coaching, des activités de mobilisation communautaire, et de la fidélité dans la mise en œuvre des programmes ToTAL par les professeurs sur les notes moyennes des élèves. Une analyse de régression a montré que le facteur d'adhésion des professeurs à tous les éléments de la leçon prédisait la performance des élèves dans la sous-tâche Facilité de Lecture Orale. L'observation, à savoir que les élèves du Traitement A ont eu une meilleure performance que ceux du groupe de contrôle montre aussi que les professeurs ayant reçu le programme complet offrait un enseignement de qualité supérieure par rapport aux professeurs de contrôle; bien que cette différence pourrait être attribuée uniquement aux matériels et séances de formations, il est très probable que le coaching y ait joué un rôle important. Cependant, aucune autre régression de fidélité n'a montré une contribution positive, et ceci pourrait être dû au fait que les outils utilisés n'étaient pas suffisamment calibrés pour saisir les différences dans la mise en œuvre, relatives à l'amélioration des résultats scolaires. Il n'y a eu aucun constat significatif par rapport au coaching ou la mobilisation communautaire. Comme

mentionné ailleurs, ni les encadreurs ou coachs, ni les mobilisateurs communautaires n'ont su fournir la quantité ou la qualité du support prévu dans le plan, et il est possible que le nombre et la gamme limités des activités aient rendu plus difficile l'observation d'impacts significatifs. Considérant que la fidélité de la mise en œuvre – soit l'utilisation des matériels par les professeurs ou l'engagement des communautés dans les activités de support à l'alphabétisation – joue souvent un rôle clé dans les résultats d'apprentissage et que, des conclusions positives sinon consistantes ressortent à travers cette étude, une recherche sur les facteurs/forces influençant les résultats scolaires est justifiée.

Les professeurs sont sous-qualifiés; moins ils étaient formés, moins il était probable qu'ils adhèrent au concept de mise en œuvre de ToTAL: Il faut remarquer qu'un grand nombre d'enseignants appliquant le programme ToTAL étaient sous-qualifiés. De plus, beaucoup d'entre eux n'ont pas pu mettre en œuvre le programme conformément au plan préétabli; les enseignants n'étaient pas consistants dans l'application des méthodes en matière de gestion de salles de classe, d'interaction des élèves, et des stratégies d'évaluation formatives. Beaucoup d'enseignants n'ont pas suivi le calendrier du programme. Par exemple, 41% des enseignants avaient un retard dans les leçons (durant 67% des visites d'encadrement, les professeurs avaient un retard d'au moins cinq leçons) et 75% n'utilisaient pas les éléments de la leçon pour interagir avec les élèves. Il est probable que ces faiblesses dans la mise en œuvre par les enseignants aient affecté négativement la croissance des élèves.

Recommandations

Ces résultats dénotent un besoin évident de continuer à renforcer l'enseignement de la lecture dans les petites classes. Un tel projet exigera une concentration d'énergies et d'attention sur les actions clé suivantes.

Recommandations Axées sur les Ecoles et les Enseignants

Former et supporter les enseignants pour l'enseignement de la lecture: La lecture est une compétence fondamentale qui est capitale pour l'apprentissage des autres matières, et elle doit être apprise dans les petites classes. Le programme ToTAL inclut un volet de formation d'enseignants rigoureux et à multiples facettes: les professeurs ont reçu une formation de 10 jours au début de chaque année, suivie – pour l'année scolaire 2013-2014 – de formations et de séances de coaching régionales ciblés. Ce rapport montre cependant que les professeurs n'ont pas fidèlement appliqué le programme. Lors de futures mises en œuvre, ils devront être formés de manière continue pour l'enseignement de chacune des composantes de la lecture à partir de la première année: sensibilisation phonémique, enseignement phonétique, facilité de lecture, vocabulaire et compréhension de la lecture. Le programme ToTAL offre aux enseignants un guide de support pour l'enseignement de chaque leçon, ainsi que des activités supplémentaires pour les enseignants et élèves qui sont en mesure d'aller au-delà des leçons fondamentales, et une formation continue pour l'utilisation efficace de ces outils. Cependant, ce rapport dénote aussi que beaucoup de professeurs faisant partie du programme n'avaient pas une formation de base pour l'enseignement en petites classes et étaient inconsistants dans leur application de

l'approche ToTAL. Le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) devrait donc continuer à supporter les enseignants à travers une formation et un encadrement/coaching continus, leur fournissant des stratégies pour l'enseignement de la phonétique, la fluidité et la compréhension de la lecture en Créole et en Français. Idéalement, ceci devrait être fait à travers une combinaison de formation initiale plus explicite et intense et d'une série de formations continue et régulière capable de renforcer les stratégies de lecture et répondant aux défis rencontrés par les professeurs.

Le coaching/encadrement pédagogique continu est une autre composante importante de l'enseignement efficace. Bien que le programme ToTAL ait prévu des formations et recyclages substantiels des encadreurs, ces derniers n'ont pas atteint leurs objectifs en termes de nombre de visites d'écoles. En outre, le fait que les enseignants n'appliquaient pas fidèlement le programme implique, au moins en partie, que les encadreurs ne les aidaient pas à trouver solution à ces déficiences dans leur mise en œuvre. Un travail plus approfondi et élaboré avec les encadreurs et les inspecteurs sera important pour assurer une adhésion complète aux calendriers de mise en œuvre et renforcer leurs capacités à fournir un support pédagogique significatif aux professeurs. Dans d'autres pays, de bons résultats ont été obtenus en associant des frais de transport et per diem, pour la rédaction et la soumission de rapports de suivi par système GPS, ce qui a permis de s'assurer que les encadreurs visitent réellement les écoles et soumettent leurs rapports ; les programmes futurs devraient considérer une telle approche.

Offrir aux élèves des livres et des opportunités de lire: Malgré les améliorations dans la proportion d'élèves indiquant qu'ils ont accès à des matériels de lecture à l'école et à la maison, les résultats des questionnaires d'élèves révèlent que beaucoup d'enfants n'ont toujours pas d'expériences de lecture qui développent l'alphabétisation, hors des salles de classe. Cette réalité rend encore plus important le fait pour les enseignants d'encourager la lecture en utilisant, non seulement les livres de texte de ToTAL mais aussi les bibliothèques des salles de classe. Encourager les parents et les communautés à offrir des opportunités de lire peut augmenter les occasions favorables à l'alphabétisation pour tous les enfants – particulièrement pour les élèves qui autrement ont un accès très limitée aux livres ou expériences littérairement enrichissantes hors de la salle de classe. Les conclusions de cette étude montrent cependant que les élèves ne passent pas beaucoup de temps à lire en classe ou à la maison et n'ont pas non plus de membre de leur famille qui leur font la lecture à la maison. Des programmes futurs en Haïti devront trouver les moyens d'offrir aux lecteurs plus avancés, encore plus d'opportunités d'enrichir et d'étendre leurs capacités, aux lecteurs moins avancés, plus d'opportunités de pratiquer les aptitudes nouvellement acquises et en général, de changer la culture en promouvant la lecture pour le plaisir dès le jeune âge. En outre, le MENFP devrait considérer des moyens d'accroitre le temps d'enseignement, plus spécifiquement, le temps que les élèves passent à lire en classe.

Former les professeurs pour la promotion d'un environnement en salle de classe propice à l'apprentissage : Offrir un feedback constructif, formatif et ponctuel aux élèves peut promouvoir l'apprentissage dans la salle de classe en suscitant chez les élèves des interactions positives, en toute sécurité, en les encourageant à voir les concepts d'un œil critique. L'utilisation des mesures de punition peut au contraire intimider, effrayer les élèves et par conséquent empêcher

l'apprentissage. Les élèves ont rapporté que les professeurs utilisent des mesures de punition quand ils ne sont pas en mesure de répondre aux questions en classe (73% des réponses d'élèves), ce qui souligne le besoin de renforcer chez les professeurs les techniques de gestion positive de la salle de classe, et s'assurer d'une participation active et équitable de tous les élèves devrait être une priorité dans les futurs programmes de formation et de coaching. En outre, la formation des enseignants doit continuer pour leur permettre de motiver les élèves à recevoir les opportunités d'apprentissage en petits groupes, en paires et de manière individuelle pour s'assurer qu'ils apprennent tous le matériel enseigné. Il faut aussi aux enseignants une formation additionnelle et explicite pour l'utilisation du feedback formatif des élèves et de stratégies de gestion efficace des salles de classe pour renforcer ces comportements.

Offrir un enseignement explicite du langage oral, en Créole tout comme en Français: Les scores ou notes relativement faibles des sous-tâches de Vocabulaire Oral et Compréhension de l'Ecoute révèlent un manque de compétences académiques orales dans les deux langues. Les matériels et formations de ToTAL étaient développés de manière à promouvoir le développement du langage oral, y compris le vocabulaire dans les deux langues, et les enseignants devraient continuer à recevoir des instructions directes pour le développement des stratégies d'enseignement du vocabulaire oral à travers des séances de formation et de coaching continues et ciblées.

Offrir un enseignement explicite pour les stratégies de compréhension: Les notes des élèves étaient très faibles à la fois en compréhension d'écoute et de lecture, indiquant qu'ils pourraient bénéficier d'un enseignement explicite continu en stratégies d'amélioration de la compréhension. Les enseignants ayant pris part à cette étude n'ont pas dédié beaucoup de temps à la compréhension des leçons d'enseignement, tel que le prouve les observations des salles de classe. De telles stratégies font partie des matériels pédagogiques ToTAL et devraient continuer à être renforcées à travers la formation et l'encadrement des enseignants.

Aborder les défis d'une mise en œuvre intensive: Un thème persistant dans les recommandations ci-dessus est la nécessité d'une formation, d'une supervision et mise en œuvre plus consistantes et intenses par les enseignants, coachs/superviseurs/inspecteurs et mobilisateurs communautaires. D'une perspective sociologique, un manque d'adoption complète des nouvelles méthodes d'un projet de 28 mois n'est pas surprenant, puisque même dans les environnements les plus propices, il faut parfois trois ans ou plus pour que les enseignants comprennent entièrement et maîtrisent un nouveau programme; arriver à l'adhésion complète et à l'efficacité des encadreurs/coachs et moniteurs peut aussi prendre des années de formations continues et de suivi. De plus, les taux élevés d'absentéisme et de retards des enseignants observés dans cette étude ont réduit le temps d'enseignement disponible et ont sans doute eu un impact significativement négatif sur l'apprentissage des élèves. Selon les analyses du temps d'enseignement dans d'autres pays en voie de développement[2], les taux de 43% d'absentéisme et de 38% de retard des enseignants rapportés dans les écoles ToTAL excèdent ce qui est enregistré ailleurs (par exemple, 15.4% de retards des enseignants au Maroc et 12% au Pernambouc) et

[2] Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences.* [Absentéisme et plus: La perte du temps d'enseignement et ses conséquences]. Washington, DC: Banque Mondiale.

constituent une menace importante à l'enseignement et doit être pris en considération. La réalité, à savoir que des défis sérieux sont rencontrés dans les limites de ce projet contrôlé, montre que l'expansion du projet est à risque si les issues de mise en œuvre ne sont pas abordées. Comme l'a recommandé RTI dans son Rapport sur les Recommandations au MENFP et les Partenaires Educatifs de la Post-Activité de Déploiement National du Programme de Lecture en Petites Classes, le développement continu des capacités du MENFP, l'établissement de partenariats et la formation/support des enseignants augmenteront les chances de réussite de l'expansion du projet.

D'autre part, il faudrait dédier assez de temps durant la journée de cours et l'année scolaire à l'alphabétisation, et les enseignants devraient être tenus responsables de l'application du programme d'alphabétisation selon le calendrier planifié. Comme nous le voyons dans ce rapport, les élèves se sont améliorés dans les compétences sur lesquelles les enseignants ont insisté pendant l'enseignement en salle de classe (c'est-à-dire, l'Identification Initiale des Sons, la Connaissance du Son des Lettres) et qui étaient du domaine de développement immédiat des élèves. Pour d'autres sous-tâches cependant, il fut observé une grande diversité dans la dimension (portée) des effets des 'différences-dans-les-différences: certains sont petites et montrent une ligne de tendance plate, tandis que d'autres sont plus grandes mais tant dans le sens positif que négatif. Parce que les salles de classe de contrôle n'étaient pas observées, il est impossible de savoir avec certitude si l'enseignement de ces professeurs pourrait expliquer les différences si les gains ne sont pas consistants au niveau des moyens du groupe de contrôle, mais les conclusions montrent bien que (1) pour les compétences que les élèves étaient prêts à maitriser et (2) les compétences sur lesquelles les enseignants ont mis l'emphase durant les instructions, les élèves ont accusé une croissance consistante et tout à fait remarquable.

Recommandations axées sur le Gouvernement et les Systèmes

Développer les capacités du MENFP: L'attention portée par le gouvernement actuel sur l'éducation offre des opportunités sans précédent pour l'amélioration de la lecture dans les petites classes en Haïti. Des progrès politiques et sociaux important, tels le support du MENFP pour les initiatives de lecture en petites classes, le solide consensus sur l'importance de l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle (le Créole Haïtien) tout en enseignant la lecture en Français aussi, la disponibilité de nouveaux matériels d'enseignement et d'apprentissage en Créole, la capacité locale substantielle pour réaliser les évaluations EGRA, une clarté et un consensus accrus dans l'identification des interventions nécessaires pour permettre aux enfants d'apprendre à lire et des niveaux évolutifs de capacités parmi les organisations Haïtiennes locales, rendent possible un changement positif. Ces changements, combinés, peuvent contribuer au progrès longtemps attendu au niveau de la lecture en petites classes et aux niveaux globaux de l'alphabétisation en Haïti.

Il est un aspect fondamentalement important pour la reforme éducative continue et le progrès des élèves, à savoir renforcer les capacités du MENFP à gérer, évaluer et capitaliser de manière durable sur ce type de programme, sur le long terme. Le MENFP doit supporter l'éducation en Haïti de manière plus complète, en recrutant un personnel qualifié et en fournissant une formation initiale solide aux enseignants, une formation continue, ciblée, régulière, pour les

enseignants et un système de coaching et d'inspection plus efficace, avec une attention particulière sur le niveau de responsabilité et les stimulants. Pour toutes les composantes d'un programme sur grande échelle où des bailleurs de fonds internationaux et des partenaires sont impliqués, la mise en œuvre devrait se faire de manière à conférer directement au MENFP une responsabilité accrue en matière de planification, de réalisation et d'évaluation des activités, tout en augmentant son niveau de responsabilité pour le succès du programme.

Engager les organisations locales pour étendre la portée du programme: Les organisations non-gouvernementales (ONG) locales ont joué un rôle important dans l'éducation en Haïti et ont beaucoup à offrir aux initiatives actuelles. Par exemple, La Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique (CEEC) dispose de réseaux de relations riches établies de longue date avec les écoles qu'elle supporte, ainsi que l'Institut de Formation du Sud (IFOS) et d'autres adhérents pionniers au programme ToTAL, avec lequel ils sont maintenant très familiers. Tandis qu'une bonne partie de ces organisations ont aussi leurs limites en termes de capacités techniques et logistiques, ensemble elles peuvent tirer parti de leurs forces respectives pour faire progresser l'éducation en Haïti.

Les partenariats intersectoriels renforceront aussi les projets futurs. Des opportunités existent pour une puissante collaboration entre les organisations Haïtiennes de l'éducation et celles qui sont actives dans les secteurs de la santé, la protection et les moyens d'existence. Les organisations du domaine de l'équité de genre, des droits de l'homme, de la protection de l'enfant et les moyens d'existence devraient aussi être engagées pour lutter contre les obstacles à l'éducation dans ces secteurs clés.

Continuer les activités de développement de matériels, d'enseignants et de communautés: Le développement des matériels pédagogiques en Créole et en Français devrait se poursuivre. Compte tenu de la relation historique existant entre le Créole et le Français, le curriculum doit se concentrer sur une méthode bilingue et une approche qui priorise le Créole, spécialement pour inculquer les compétences initiales en décodage, fluidité et compréhension, tout en assurant la maitrise d'abord du Français oral et ensuite de l'alphabétisation en Français. La fonctionnalité des matériels devrait aussi être contrôlée. Plus les matériels sont raffinés et, plus important encore, plus les enseignants s'habituent à la méthode sous-jacente et à l'approche pédagogique, il est probable qu'on puisse réduire le niveau du script (instructions), ce qui peut se révéler utile à beaucoup d'enseignants. La portée des matériels devrait aussi être évaluée, avec pour objectif de réduire le nombre global de leçons (par exemple, de 150 à 80-100 par classe, pour chaque langue). Avec le programme actuel, les enseignants reçoivent les directives pour se concentrer sur un ensemble clé de leçons si le temps ne leur permet pas l'enseignement des 150 pour l'année scolaire. Cependant une limitation concrète du nombre de leçons disponibles serait aussi considérée.

Le défi relatif aux faibles niveaux d'éducation et de formation doit aussi être abordé. Il est essentiel que toute initiative éducative continue améliore la qualité des enseignants en connectant, supportant et formant le personnel actuellement en place tout en mobilisant des professionnels qualifiés à rejoindre le corps des enseignants. De plus, une mise en œuvre et une analyse continues sont nécessaires pour mieux comprendre l'importance de la mobilisation

communautaire et la rentabilité de ses contributions à l'amélioration des résultats de lecture – par exemple, pour déterminer si le manque d'impact dans cette étude est la conséquence d'une mauvaise conception ou d'une mise en œuvre inefficace.

Continuer à suivre les progrès: Les progrès au niveau des résultats scolaires peuvent être mieux encouragés par un suivi adéquat permettant d'identifier les points faibles et les lacunes. EGRA est bien établi en Haïti et jouit d'un support significatif de la part du MENFP. En conséquence, l'allocation de ressources à l'expansion et à la vulgarisation de l'utilisation d'EGRA est justifié (ou tout autre outil d'évaluation similaire).

Le SSME – ou un outil d'évaluation similaire – devrait être utilisé pour aider le MENFP à identifier les initiatives d'amélioration scolaire et les obstacles à l'éducation efficace et leur accorder une attention prioritaire. La mise en œuvre de l'EGRA et du SSME peut être supportée par l'utilisation d'applications et de systèmes électroniques de collecte de données (y compris les tablettes activées par la technologie Tangerine® et les téléphones intelligents équipés de Pomegranate™) pour obtenir les informations de manière moins coûteuse lors des évaluations répétées et du suivi et encadrement de routine pour les enseignants.

Introduction

Tout Timoun Ap Li (ToTAL) —"Tous les Enfants Lisent" est un projet de recherche appliquée sur deux ans, financé par l'Agence des Etats-Unis pour le Développement International – USAID ciblant une grande variété de problèmes relatifs à l'éducation et à l'alphabétisation en Haïti. Deux facteurs fondamentaux et étroitement liés, sont à la base des objectifs de ce projet, qui se propose d'améliorer l'éducation des enfants en Haïti et, spécifiquement, de développer des compétences en lecture en langue Créole et en Français. Premièrement, il a été démontré que l'investissement dans l'éducation contribue significativement à la stabilité et au développement économique dans les pays qui se relèvent de catastrophes naturels ou de défis politiques, deux conditions ayant particulièrement marqué l'histoire récente d'Haïti. L'éducation joue un rôle majeur dans la réduction de la pauvreté en promouvant l'efficacité et l'épanouissement de l'individu et en développant des choix et opportunités multiples. Elle supporte aussi le développement social en créant un mécanisme d'équité, de cohésion sociale et une compréhension et des valeurs partagées. Deuxièmement, les recherches ont prouvé que les enfants apprennent à lire plus vite et sont mieux équipés pour transférer ces compétences acquises à une seconde langue, quand l'enseignement et les matériels sont présentés d'abord dans leur langue maternelle, spécialement si l'enseignement dans la première langue est d'excellente qualité[3].

Haïti est une nation historiquement bilingue, avec comme langues officielles, le Créole et le Français. Cependant, bien que tous les haïtiens parlent Créole, certaines estimations mettent à

[3] Read-Learn-Lead Mali [Lis-Apprends-Dirige le Mali], *Institut pour l'Éducation Populaire*, IEP/RTI.

environ 10% [4] le nombre de ceux qui parlent Français. En 1978, une grande réforme éducative appelée Réforme Bernard a posé les bases de l'utilisation du Créole comme langue d'enseignement dans les petites classes. En 1998, cette politique a été officialisée à travers le programme national d'éducation primaire. En Haïti, l'alphabétisation Créole est enseignée dès la première année de l'école élémentaire, avec une concentration spéciale sur le langage parlé, le vocabulaire, l'orthographe et l'expression écrite. A travers un tel enseignement, le Ministère souhaite développer chez les enfants Haïtiens la capacité de s'exprimer correctement dans leur langue maternelle et d'acquérir les mécanismes mentaux basés sur différents types de connaissance: l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture. Puisque le Français n'est pas parlé dans beaucoup de foyers Haïtiens, le français est nécessairement enseigné comme une seconde langue, par l'exposition des enfants de première année de l'école élémentaire au développement oral de la langue française. La lecture du français est introduite dans la deuxième année des classes élémentaires, conjointement avec l'enseignement de la lecture en créole haïtien. Cependant, malgré les efforts officiels pour débuter l'enseignement de la lecture en Créole avant de faire la transition à l'enseignement de la lecture en Français. La performance générale des élèves en lecture dans les deux langues est encore très faible.

En plus de (et sans doute étroitement lié à) ces faibles résultats en lecture, on constate le taux médiocre de réussite du système éducatif en général, au niveau de l'école primaire.

> De nombreuses statistiques et mesurent montrent que le système éducatif Haïtien est dans un état sous-développé. Le taux moyen de reprise des classes à l'école primaire est supérieur à 17% et, le taux moyen d'abandon scolaire à partir de la première année est de 13%, ce qui signifie que l'enfant Haïtien typique passe moins de quatre années à l'école. Résultant de ces taux élevés de reprise et d'abandon, beaucoup d'enfants n'apprennent pas à lire et à écrire dans les petites classes, se découragent et n'arrivent jamais à acquérir les compétences et connaissances nécessaires pour échapper au cycle de la pauvreté. Des rapports récents révèlent que les résultats de telles statistiques et tendances représentent un ensemble de 600,000 enfants et jeunes analphabètes et une génération de nouveaux venus mal préparés sur le marché du travail.[5]

Pour remédier spécifiquement aux besoins d'apprentissage des élèves de classes primaires en Haïti, le projet ToTAL développe et met en œuvre les programmes suivants:

- Un programme d'enseignement de la lecture et de l'écriture en Créole Haïtien pour les classes de première, deuxième et troisième année de l'école primaire; et

[4] DeGraff, M. (2013) - Many hands make the load lighter: Haitian Creole and technology-enhanced active learning toward quality education for all in Haiti. [Beaucoup de mains rendent le fardeau plus léger: le Créole Haïtien et l'apprentissage actif renforcé par la technologie pour une éducation pour tous en Haïti], *Compte-rendu de la Sixième Conférence de Learning International Networks Consortium], (LINC 2013).*

[5] Rapport sur l'état d'avancement de la stratégie de réduction de la pauvreté en Haiti / Fond Monétaire International, 2009; *Secrétariat d'Etat à l'Alphabétisation*, 2000.

- Un programme pour l'enseignement de la langue parlée en Français pour les classes de première année et pour l'enseignement de la lecture et l'écriture en Français dans la deuxième et troisième année de l'école primaire.

Durant la première année de ce projet, le curriculum de 1ière Année en Créole et en Français était appliqué dans les salles de classe de 1ière et de 2ième Années dans deux corridors en Haïti: celui du Cap-Haitien et celui de Saint-Marc. Dans la deuxième année du projet, la mise en œuvre du curriculum en Créole et en Français de la 1ière Année fut étendue à un troisième corridor : Port-au-Prince. L'évaluation de l'impact de ces programmes a utilisé l'approche EGRA (Evaluation des Compétences de Lecture en Petites Classes), administrée à quatre moments précis: au commencement et à la fin de la première année scolaire où le programme était mis en œuvre (Novembre 2012 et Mai 2013), et au début et fin de la deuxième année scolaire du programme (Octobre 2013 et Mai 2014). Le projet a aussi utilisé le SSME (Instantané sur l'Efficacité de Gestion des Ecoles) pour faciliter l'analyse des relations entre les facteurs de gestion scolaire efficace et la performance des élèves en lecture. Le SSME a été appliqué à un échantillon d'écoles au début du projet (Novembre 2012) et de nouveau à la fin du projet (Mai 2014).

Ce rapport présente les résultats EGRA et SSME obtenus à la fin de la deuxième année de mise en œuvre du programme; il montre aussi les progrès du début de la première année du programme (ligne de base de l'année scolaire 2012-2013) à la fin de la deuxième année (fin de projet pour l'année scolaire 2013-2014).

Aperçu de l'Administration d'EGRA/SSME

Pourquoi Tester/Evaluer la Lecture dans les Petites Classes?

La capacité de lire et de comprendre un texte connecté (cohérent) est l'une des compétences fondamentales qu'un enfant peut acquérir. Sans une alphabétisation de base, il y a peu de chances qu'un enfant puisse sortir du cycle intergénérationnel de la pauvreté. De plus, les preuves montrent qu'il est important d'apprendre à lire tôt et à un rythme adéquat. Un bon nombre de recherches prouvent que élèves peuvent et doivent en effet apprendre à lire dès la fin de la deuxième année pour réussir à l'école. Ceux qui n'apprennent pas à lire dans les petites classes (1-3ième Années) sont susceptibles d'accuser un retard en lecture et dans d'autres matières, de reprendre certaines classes et finalement d'abandonner l'école.

Au début de l'apprentissage de la lecture, les élèves doivent apprendre les lettres de leur langue maternelle, leurs formes et les sons associés à chacune d'elle et appliquer ces connaissances pour décoder (ou 'dégager le son') les nouveaux mots. En même temps, ils se familiarisent avec les mots cités qu'ils pourront ensuite lire à simple vue, sans devoir les décoder. A la fin de cette première phase du développement de la lecture, les enfants qui suivent une trajectoire normale, ont déjà atteint la vitesse et l'exactitude nécessaires pour lire un texte cohérent avec assez de facilité pour permettre la transition de l'attention de l'identification des mots individuels à la compréhension du sens des mots, expressions, phrases et finalement passages. Quand les élèves

sont en mesure de lire plus vite et plus facilement, ils commencent à lire verbalement avec une vitesse et une expression similaires à leur langage.

Objectif et Utilisations d'EGRA

Quand elles sont disponibles, les preuves concernant la performance de l'apprentissage des élèves de l'école primaire, indiquent que l'apprentissage moyen est très faible dans la plupart des pays où les revenus sont bas. Une récente évaluation des prêts de la Banque Mondiale en faveur de l'éducation a révélé que les améliorations dans l'apprentissage des enfants est très en retard par rapport à celles constatées au niveau de l'accès à la scolarité, tandis que les résultats de quelques pays à faible revenu ayant participé à des évaluations internationales – comme le Programme d'Évaluation d'Étudiants Internationaux de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique ou les Tendances au niveau de l'Etude Internationale des Mathématiques et des Sciences (et, en déduction des évaluations régionales comme le Programme d'analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen [PASEC] et le Consortium du Sud et de l'Est de l'Afrique pour le Suivi de la Qualité de l'Education [SACMEQ]) – indiquent que la performance de l'enfant moyen dans un pays à bas revenu se trouve aux environs du 3^{ième} percentile de la distribution d'un pays à revenu élevé (c'est-à-dire, pire que 97% d'élèves évalués dans un pays à revenu élevé). De ces résultats, nous pouvons voir ce que les élèves des pays à bas revenu *ne savent pas* mais ne pouvons confirmer *ce qu'ils savent* (souvent parque ce que leurs notes sont si faibles qu'il est impossible de les placer sur le continuum de connaissance). De plus, puisque la plupart des évaluations nationales et internationales sont des tests papier-crayon (assumant que les enfants savent lire et écrire), il n'est pas toujours possible de déterminer à partir des résultats de ces tests si les notes sont faibles à cause d'un manque de connaissance dans les domaines évalués ou alors en raison de l'absence de compétences de base en lecture et de capacités de compréhension.[6]

Dans le contexte de ces questions au sujet de l'apprentissage des élèves et de l'investissement continu dans l'éducation pour tous, EGRA fut élaboré pour produire des rapports sur les niveaux de base de l'apprentissage scolaire, y compris l'évaluation des premières étapes suivies par les élèves dans leur apprentissage de la lecture: identification des lettres de l'alphabet, lecture de mots simples et compréhension de phrases et paragraphes. EGRA est un instrument simple – pouvant être adapté et utilisé dans les pays à faible revenu et dans n'importe quelle langue – qui mesure systématiquement la manière dont les élèves des petites classes de l'école primaire acquièrent les compétences en lecture dans le but de stimuler des efforts plus efficaces pour l'amélioration de la performance dans ces secteurs clés de l'apprentissage.[7]

En raison du fait que les résultats d'une évaluation, comme EGRA, se concentrent directement sur les compétences – fondamentales et enseignées – nécessaires à la lecture, ils peuvent être utilisés pour informer les ministères de l'éducation, les bailleurs de fonds ou donateurs, les

[6] RTI International. (2009). *Early Grade Reading Assessment Toolkit, 2009* [Boite d'Outils pour l'Evaluation de la Lecture en Petites Classes] Washington, DC: Banque Mondiale, Bureau du Développement Humain. p. 1. Disponible sur: https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=149
[7] Idem. p. 2. Disponible sur: https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=149

enseignants et les parents sur les compétences en lecture des élèves du primaire, ainsi que pour aider les systèmes éducatifs à établir des standards et planifier des programmes qui répondent mieux aux besoins des enfants quant à l'apprentissage de la lecture.

Ce que EGRA mesure

L'instrument EGRA se compose d'une variété de sous-tâches conçues pour évaluer les compétences fondamentales de lecture qui sont cruciales pour arriver à lire aisément. EGRA est élaborée de façon telle à réaliser des évaluations selon une approche indépendante – c'est-à-dire que l'instrument ne reflète pas une méthode spécifique d'enseignement de la lecture (par exemple, la méthode du 'langage global' ou 'basée sur la phonétique'). EGRA mesure de préférence les compétences de base qu'un enfant doit posséder avant de pouvoir éventuellement lire aisément et comprendre – le but ultime de la lecture. Les sous-tâches sont basées sur la recherche d'une approche complète à l'acquisition de la lecture à travers les langues. Les sous-taches EGRA incluses dans l'instrument pour Haïti sont décrites dans la prochaine section de ce rapport et des copies complètes EGRA avec leurs différents instruments se trouvent dans ce rapport. [8]

Adaptation et Administration d'EGRA

Les neuf sous-tâches EGRA qui suivent ont été administrées au début et à la fin de l'Année 2:

- *Capacités Orales du Langage (administrées seulement en Français)* est l'aptitude à comprendre et à réagir au langage oral, avant l'étape de la lecture. Dans cette sous-tâche, il a été demandé aux élèves d'identifier des parties du corps humain, signaler des objets de l'environnement de la salle de classe, tandis que l'on disait les noms à haute voix, et de démontrer une compréhension des termes spatiaux (comme dessus et dessous). Le score des capacités orales de langage représentait le nombre total de réponses correctes, avec un score maximum de 20.
- *Compréhension d'Ecoute (administrée en Créole et en Français)* est une compétence considérée essentielle à la compréhension écrite parce qu'elle met en évidence la capacité à dégager le sens du langage oral. Dans cette sous-tâche, l'examinateur lit un court passage aux élèves et leur pose ensuite cinq questions au sujet de ce texte. Le score de compréhension d'écoute était le nombre total de réponses correctes, avec un score maximum de 5.
- *L'Identification du Son Initial (administrée en Créole et Français)* a évalué le niveau de connaissance phonémique des élèves (la capacité à identifier explicitement et à manipuler

[8] Les sous-tâches EGRA administrées dans la première année du projet sont présentées et discutées dans le Rapport final ToTAL de EGRA pour l'Année 1, VERSION REVISEE [ToTAL Year 1 EGRA Endline Report, REVISED]. D'autres sous-tâches EGRA non utilisées dans ce projet incluent l'évaluation de la capacité de traitement phonologique, la conscience de l'écrit et le vocabulaire. Pour voir la description de toutes les sous-tâches EGRA disponibles, visiter la boite à outils EGRA disponible sur: https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=149

les sons d'une langue). It a été établi que la connaissance phonémique est l'une des variables les plus importantes de l'apprentissage de la lecture. Elle est souvent utilisée dans les pays développés pour identifier les élèves à risque, pouvant présenter des difficultés pour apprendre à lire dans les classes primaires. Dans cette sous-tâche, il a été demandé aux élèves d'écouter un mot (comme 'tour', par exemple) et d'en identifier le premier son (dans ce cas-ci, /t/). Après deux items de pratique, les élèves ont été évalués sur 10 mots. La note finale était le nombre de mots dont les élèves ont pu correctement identifier le son initial, avec un score maximum de 10.

- *La Connaissance des Noms des Lettres (administrée en Créole et Français)* a évalué dans quelle mesure les élèves identifient automatiquement les lettres. Dans cette sous-tâche chronométrée, un tableau contenant 10 lignes de 10 lettres prises au hasard a été présenté aux élèves qui devaient en nommer le plus grand nombre possible dans une minute, conduisant ainsi à un score du nombre de lettres correctes par minute.
- *Connaissance du Son des Lettres (administrée en Créole et en Français)* a évalué les élèves, à savoir dans quelle mesure leur connaissance des sons est automatique – son associé à chaque lettre. Cette sous-tâche fut chronométrée et un tableau fut présenté aux élèves contenant 10 rangée chacune de 10 lettres arrangées au hasard, donnant un total de100 lettres. Il fut demandé aux élèves de produire les sons associés à chaque lettre, aussi rapidement et exactement que possible, dans une minute, menant ainsi à un score de lettres correctes par minute.
- *La Lecture des Mots Familiers (administrée seulement en Créole)* a évalué les compétences des élèves pour la lecture des mots les plus fréquents. Pouvoir reconnaitre les mots familiers est essentiel pour développer l'aisance dans la lecture. Dans cette sous-tâche chronométrée, un tableau de 50 mots familiers a été présenté aux élèves qui devaient en lire le plus grand nombre possible dans une minute, produisant un score de nombre de mots corrects par minute.
- *Le Décodage des Mots Inventés (administrée seulement en Créole)* a évalué les compétences des élèves à appliquer les règles de correspondance lettre-son pour décoder (c'est-à-dire, dégager le son) de mots non familiers. Pour s'assurer que les élèves appliquaient leurs connaissances des relations entre sons et symboles au lieu de lire des mots mémorisés, un tableau de 50 mots inventés à prononcer – mots qui suivaient des tendances légales d'orthographe en Français et Créole mais n'avaient aucune signification dans aucune des deux langues – était présenté aux élèves. Il leur a été ensuite demandé d'en prononcer le plus grand nombre possible en une minute, produisant ainsi un score de *cwpm*.
- *La Lecture Orale d'un Passage (administrée seulement en Créole)* a évalué l'aisance des élèves à lire à haute voix un passage de texte de niveau académique et leur capacité à comprendre ce qu'ils avaient lu. Cette sous-tâche était composée de deux parties:
  - *Aisance dans la Lecture Orale:* La capacité à lire un passage avec aisance est une composante nécessaire pour la compréhension écrite. Dans cette sous-tâche, deux histoires ont été présentées aux élèves (une de 56 mots en Français et une autre de 59

mots en Créole), et il leur a été demandé de les lire à haute voix en une minute. La note de facilité de lecture orale pour chaque histoire était le nombre de cwpm.

- *Compréhension de Lecture*: Après que les élèves aient lu la plus grande portion possible du texte désigné, en une minute, il fut demandé à ceux qui ont pu lire au moins un mot correctement, de répondre à des questions orales relatives aux parties lues. Puisque le nombre de mots lus par minute variait en fonction des élèves, le nombre de questions aussi variait. Les questions étaient parfois littérales, exigeant que les élèves se rappellent directement l'information présentée dans l'histoire et d'autres fois inductives, exigeant qu'ils combinent l'information de l'histoire avec leur propre connaissance du sujet pour déduire la réponse correcte. Ce sous-test était administré en Créole et en Français. La note de compréhension de lecture était le nombre de réponses correctes fournies, avec un score maximum de 5.

- *Dictée (administrée seulement en Créole)* évaluait la compétence des élèves à pouvoir écrire des lettres et des mots simples communiqués verbalement. Il leur a été demandé d'écrire cinq lettres et trois mots simples d'une seule syllabe. La note de la dictée était divisée en deux parties: la note de la dictée de lettres était le nombre de lettres correctement écrites, avec un score maximum de 5; et la note de la dictée de mots était le nombre de mots correctement écrits, avec un score maximum de 3.

L'administration au complet de l'instrument EGRA a duré environ 20 minutes par élève. L'évaluation de lecture était accompagnée d'un questionnaire qui documentait le contexte démographique et social dans lequel les élèves apprenaient à lire. Un questionnaire pour les enseignants titulaires fut aussi administré dans chaque école pour évaluer les caractéristiques de l'école. EGRA fut administrée en Français et Créole, les deux langues officielles d'Haïti (bien qu'avec certaines différences au niveau des sous-taches). Les deux langues furent utilisées pour l'enseignement dans les classes primaires, mais cependant les élèves reçoivent la majeure partie de leur instruction en Créole. Par conséquent, pour s'assurer que les élèves comprennent les résultats attendus dans chaque sous-tâche, les examinateurs expliquaient chacune d'elles et donnaient des instructions en Créole.

L'administration d'EGRA fut conçue de manière à mettre les élèves à l'aise durant l'évaluation. Avant de commencer, les examinateurs lisent des informations explicites aux élèves au sujet du test, leur expliquant comment il serait utilisé et leur assurant que cela n'aurait aucun impact sur leurs notes. Il fut aussi demandé aux élèves de donner leur consentement verbal avant le début de l'évaluation. En outre, le processus EGRA incluait la règle de 'l'arrêt précoce', qui exigeait que l'évaluateur arrête l'application d'une sous-tâche si un enfant n'était pas en mesure répondre correctement à aucun des éléments de la première ligne de cette sous-tâche (par exemple, les 10 premières lettres, les cinq premiers mots, ou la première ligne de l'histoire de compréhension de lecture). Cette règle fut établie pour éviter de frustrer les élèves qui ne comprenaient pas la sous-tâche ou n'avaient pas les compétences nécessaires pour fournir les réponses. Si une sous-tâche devait être discontinuée, l'examinateur EGRA marquait une case indiquant qu'elle avait été stoppée parce que l'enfant n'avait aucune réponse correcte dans la première ligne.

Instantané sur l'Efficacité de la Gestion des Ecoles

Le SSME collecte une gamme d'informations au sujet des écoles. De l'infrastructure scolaire et des ressources des salles de classe aux méthodes et aux données démographies sur le personnel et les élèves, le SSME offre une vision holistique de l'écosystème scolaire. Les recherches sur l'efficacité scolaire ont montré que la compréhension de ces facteurs, ainsi que d'autres comme la gestion et la pédagogie de la salle de classe, l'interaction professeur-élève, et le support du directeur au corps des enseignants, sont tous liés à la performance des élèves.

Ce rapport présente des données sur les questionnaires et outils d'observation SSME qui suivent:

- Inventaire scolaire
- Questionnaire de l'enseignant titulaire
- Questionnaire de l'enseignant
- Questionnaire de l'élève
- Inventaire de la salle de classe
- Liste de contrôle pour l'observation de la salle de classe

Tous les instruments ont été affinés en collaboration avec l'USAID et le MENFP; les instruments au complet se trouvent à ***l'Annexe A*** de ce rapport.

Les Défis de la mise en œuvre

Le projet ToTAL a fait face à différents types de défis durant sa mise en œuvre, au cours de ses deux années.

Mise en œuvre du programme par les Enseignants: En dépit de la formation continue systématique des enseignants durant la mise en œuvre, sur les matériels de première année (c'est-à-dire une formation détaillée de 10 jours avant le début de chaque année scolaire, suivie de trois formations durant l'année scolaire 2013-2014, en Janvier, Mars et Juin), beaucoup d'entre eux ont eu du mal à appliquer l'approche du curriculum ToTAL, tandis que d'autres donnaient l'impression de ne pas vouloir adopter complètement une nouvelle approche. Ceci dit, malgré la fréquente présence dans les salles de classe d'encadreurs de projet et d'inspecteurs du MENFP bien formés, qui observaient et offraient un feedback en temps réel sur les pratiques de l'enseignement de la gestion de salle de classe. Comme l'indique ce rapport, un grand nombre d'enseignants dans les écoles choisies pour le programme ToTAL n'ont pas assez de formation initiale ou de qualifications en tant que tels, ce qui affecte leur capacité à appliquer un programme d'enseignement explicite.

Mise en Œuvre du Curriculum ToTAL: La mise en œuvre du curriculum fut limitée pendant la première année de l'étude (année scolaire 2013-2013, durant laquelle les matériels de première année étaient, par conception, appliqués dans les salles de classe de la 1ière et la 2ième Année). Pendant l'année scolaire 2013-2014, les matériels de 1ière année étaient utilisés pendant toute l'année, à nouveau dans les 1ière et 2ième Années; les matériels de 2ième Année furent mis à l'essai dans 44 écoles en dehors du projet durant cette année scolaire.

Mise en œuvre du Coaching/Encadrement: Les encadreurs ou coachs ont reçu plusieurs formations sur la manière d'observer les salles de classes et de fournir en temps réel un feedback utile et spécifique aux enseignants. En raison du fait que la mise en œuvre était limitée durant l'année scolaire 2012-2013, les visites d'encadrement le furent aussi. Cependant, durant l'année scolaire 2013-2014, les encadreurs étaient équipés de tablettes électroniques, ce qui a favorisé la saisie des données observées et facilité leurs réponses aux enseignants, en fonction des observations. A cause des défis de gestion du côté du responsable sous-contractant, au cours de l'année scolaire 2013-2014, seulement 2,400 visites de support ont été enregistrées, ce qui ne représente que 40% du total planifié, à savoir 6000.

Mise en Œuvre de la Mobilisation Communautaire: La composante de mobilisation communautaire de ce projet a confronté de sérieux défis durant les deux années. Des clubs de lecture furent organisés dans certaines écoles, mais ils n'étaient pas systématiquement mis en œuvre. Sur l'ensemble de 76 écoles du Traitement B, un total de 780 réunions de clubs de lecture fut documenté, ce qui ne représente que 43% du total prévu. De plus, à travers toutes les écoles de ce Traitement, seulement 31 réunions de parents ont eu lieu.

Aucune foire d'alphabétisation n'a eu lieu. Cependant, pendant l'été 2013, les foires étaient substituées par la participation au championnat de lecture du MENFP, auquel toutes les écoles du Traitement B ont participé.

Formation de l'Evaluateur sur EGRA

La formation des Evaluateurs pour la collecte de données de fin de projet eut lieu du 27 Avril au 3 Mai 2014, à l'Hôtel Plage *Moulin Sur Mer*, Montrouis. Des représentants du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) participèrent à la formation. Un total de 115 évaluateurs et superviseurs représentant les trois corridors furent formés (Voir ***Tableau 1***). Dans les corridors de Cap-Haitien et Saint Marc, la plupart des évaluateurs étaient des formateurs expérimentés dès la première année du projet, quoique plusieurs nouveaux fussent aussi formés dans chaque corridor pour éviter qu'ils ne se surmènent. Tous les évaluateurs et superviseurs formés pour le corridor de Port-au-Prince corridor étaient nouveaux dans la zone, quoique trois (3) d'entre eux aient déjà travaillé comme évaluateurs dans d'autres corridors.

Tableau 1: Nombre d'Evaluateurs et de Superviseurs Formés par Corridor

Corridor	Evaluateurs/Superviseur
Cap-Haitien	72
Saint Marc & Port-au-Prince	43
Total	*115*

Collecte de Données EGRA

La collecte de données en fin de projet pour l'Année 2 commença dans chacun des corridors le 5 Mai 2014, pour prendre fin le 2 Juin 2014. La collecte de données se fit au niveau des écoles constituant l'échantillonnage selon les plans établis (***Annexe B***).

Saisie de Données EGRA

Les données EGRA et des questionnaires furent collectées de façon électronique, éliminant ainsi le besoin de saisir les données séparément et augmentant l'exactitude des données.

Statistiques Descriptives

Le ***Tableau 2*** montre la distribution des écoles, de la ligne de base à la fin du projet pour l'Année 2. Dans chaque école, environ 20 élèves furent choisi au hasard, dans l'intention de sélectionner cinq (5) élèves pour chaque sexe par année. Les écoles furent regroupées pour rendre la collecte de données plus efficiente.

Tableau 2: Caractéristiques de l'Echantillonnage Global d'Ecoles

Groupe	Ligne de Base	Fin de Projet
Cap-Haitien		
Contrôle	33	32
Traitement A	38	34
Traitement B	43	42
Total	*114*	*108*
Saint Marc		
Contrôle	-	-
Traitement A	19	20
Traitement B	21	21
Total	*40*	*41*
Port-au-Prince		
Contrôle	37	35
Traitement A	42	44
Traitement B	-	-
Total	*79*	*79*
Total	**233**	**228**

Le ***Tableau 3*** décrit les caractéristiques générales de l'échantillonnage des élèves pour l'Année 2, à la fois dans la ligne de base et en fin de projet.

Tableau 3: Caractéristiques de l'Echantillonnage Global d'Elèves

Groupe ou Année	Ligne de Base	Fin de Projet	Ligne de Base Garçons	Ligne de Base Filles	Fin Projet Garçons	Fin Projet Filles
Corridor						
Cap-Haitien	2,164	2,028	1,142	1,022	1,041	987
Saint Marc	782	788	408	374	401	387
Port-au-Prince	1374	1390	688	686	732	658
Total	**4,320**	**4,206**	**2,238**	**2,082**	**2,174**	**2,032**

Groupe ou Année	Ligne de Base	Fin de Projet	Ligne de Base Garçons	Ligne de Base Filles	Fin Projet Garçons	Fin Projet Filles
Année						
1	2,102	2082	1,117	985	1,097	985
2	2,218	2124	1,121	1,097	1,077	1047
Total	**4,320**	**4,206**	**2,238**	**2,082**	**2,174**	**2,032**

Enrôlement, Dimension de la Classe, et Composition de la Classe

L'enrôlement moyen au niveau de la 1ière Année était de 37 élèves, allant de 1 à 166 élèves. L'enrôlement moyen au niveau de la 2ième Année était de 36, allant de 1 à 105 élèves. Quinze pour cent (15%) des élèves se sont identifiés comme étant des "redoublants" (c'est-à-dire, qu'ils sont dans la même classe que l'année précédente). Soixante deux pour cent (62%) des enseignants ont rapporté qu'il n'y avait aucuns élèves handicapés dans leurs salles de classe; 36% des enseignants ont rapporté avoir 1–3 élèves handicapés, et 1% ont rapporté avoir 6 élèves handicapés.

Langue d'Instruction/Enseignement

Pour déterminer quelle langue fut généralement utilisée comme langue d'enseignement (ou instruction) par les enseignants durant la collecte de données pour l'Année 2 de la ligne de base EGRA, il fut demandé à l'enseignant titulaire de chaque école d'indiquer la langue (créole ou français) qui fut utilisée par les enseignants de la 1ière et 2ième Année dans cette école pour enseigner les mathématiques[9]. Tel que mesuré à la ligne de base, dans chaque classe environ 57% des enseignants ont rapporté que les deux langues (créole et français) ont été utilisées pour enseigner les mathématiques, environ 36% ont déclaré que c'était seulement le créole, et seulement 7% ont déclaré que le français fut la langue d'enseignement.

Caractéristiques des Elèves

Dans le cadre de l'évaluation EGRA, certaines questions démographiques furent posées aux élèves (voir ***Annexe A*** pour les évaluations administrées). Aucunes différences importantes du point de vue statistique n'ont émergé entre filles et garçons (en utilisant des comparaisons séparées 0.0016, or 0.05/31 de valeur ajustée p Bonferroni).

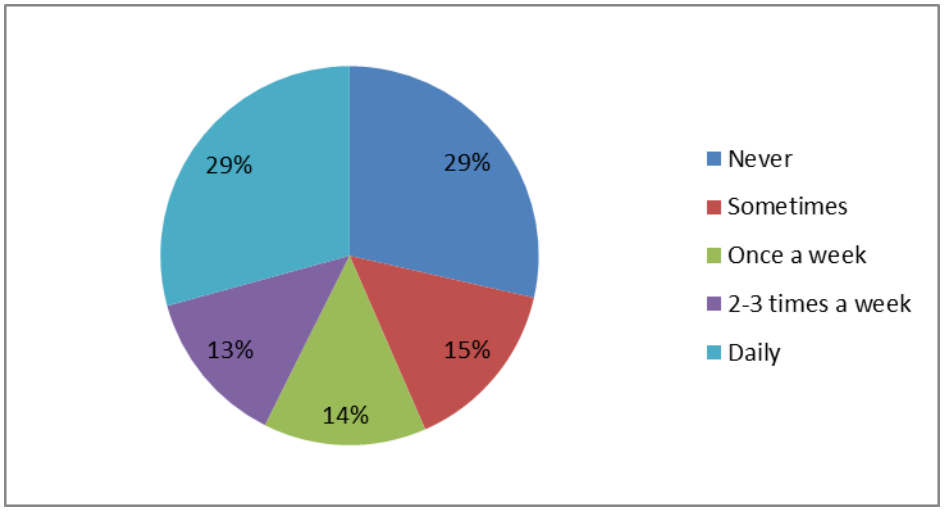
A la fin de la mise en œuvre du programme, la majorité des élèves (76%) ont rapporté le Créole Haïtien comme étant la langue la plus parlée à la maison, tandis que 21% ont rapporté qu'ils parlaient le plus souvent Français à la maison. Quatre vingt quatre pour cent (84%) des élèves ont rapporté avoir terminé les classes préscolaire (kindergarten avant d'aller en primaire.

[9] Il fut demandé aux enseignants titulaires quelle est la langue d'enseignement des mathématiques car les maths n'étaient pas un sujet influencé par le projet ToTAL; ce serait donc, une mesure exacte de la langue utilisée par l'enseignant en dehors du temps passé à enseigner le curriculum ToTAL.

A la question, à savoir est-ce qu'ils ont déjeuné le matin avant d'aller à l'école, le jour de l'évaluation, seulement 65% des élèves ont répondu oui. Cela vaut la peine de noter que la majorité des élèves (67%) ont rapporté avoir mangé à la cantine de l'école.

Quand on leur demanda s'ils avaient des livres autres que les livres scolaires à la maison, 63% des élèves ont dit oui. Cinquante quatre pour cent (54%) des élèves ont rapporté qu'ils lisent à haute voir pour quelqu'un à la maison, au moins 2–3 fois par semaine. Vingt neuf pour cent (29%) des élèves ont rapporté n'avoir jamais lu, quoique 43% disent qu'on leur fait la lecture au moins 2–3 fois par semaine, tel que démontré à la ***Figure 1***.

Figure 1: Fréquence des Elèves à qui on Fait la Lecture à la Maison



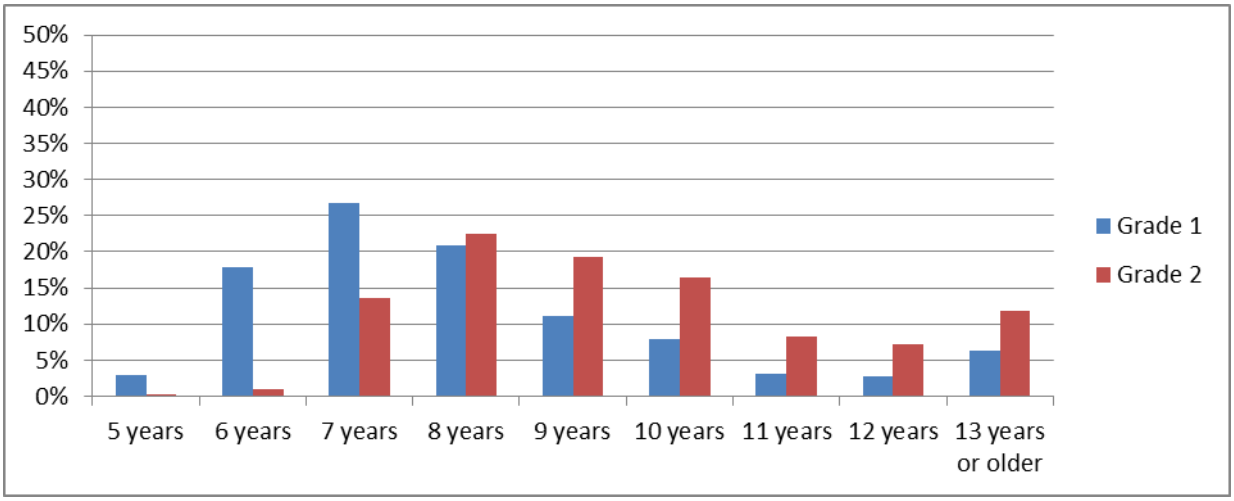
Presque tous les élèves (91%) ont rapporté avoir reçu des devoirs de maison, quoique 34% disent n'avoir aucune aide à la maison pour travailler sur leurs devoirs. Les parents et les frères & sœurs étaient les principales personnes accordant leur aide à la maison.[10]

Un éventail de niveaux d'âge fut observe dans les deux classes (1ière et 2ième Année). Les élèves des deux classes, sont âgés de 5 à 13+ ans. Les moyens pour la 1ière et 2ième Année étaient respectivement 7.8 et 9.5 ans. Les enrôlements tardifs, l'interruption des cours et la reprise des classes sont des explications probables pour ce vaste écart d'âge.

La ***Figure 2*** montre la distribution des groupes d'âges dans les deux classes, parmi les élèves de l'échantillonnage.

[10] Statistiquement, les filles furent plus susceptibles que les garçons de rapporter que les grands-parents et des amis les aident à faire leurs devoirs.

Figure 2: Age des Elèves, par Classe, à la Fin de l'Année Scolaire



La différence de 1,6 an en moyenne d'âge entre les élèves des deux classes montre un taux de répétition informelle de 50% ou plus. Parce que seulement 15% des élèves ont déclaré qu'ils redoublaient une classe, de nombreux élèves peuvent ne pas avoir redoublé dans le sens classique (c'est-à-dire, finir une année complète, puis la reprendre) mais peuvent avoir assisté à une partie seulement de l'année scolaire, puis retournent pour reprendre la même classe, l'année prochaine. Trente-quatre pour cent (34%) des élèves ont indiqué qu'ils ont été absents en classe au cours de la semaine précédant l'évaluation; la maladie a été citée comme la cause la plus commune (68% des réponses) d'absence. Trente pour cent (30%) des élèves ont déclaré avoir été en retard à l'école durant la semaine avant l'évaluation. Il faut également demandé aux élèves comment les enseignants réagissent à leur bon rendement. Quarante-cinq pour cent (45%) des élèves ont indiqué que les enseignants les ont félicités. Inversement, 73% des élèves ont déclaré avoir été frappé (battu) par les enseignants pour mauvais rendement, seulement 4% ont déclaré que l'enseignant leur a expliqué la réponse, et 1% dit que l'enseignant encourage l'élève à trouver la bonne réponse.

Un indice du statut socioéconomique de l'élève fut créé et utilisé dans les analyses suivantes; la composition de cet indice se trouve à l'***Annexe C***.

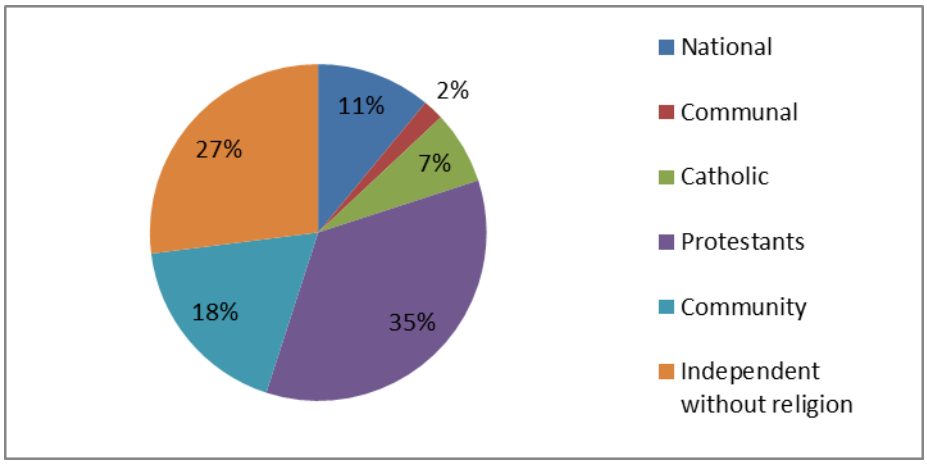
Caractéristiques de l'Ecole

L'année scolaire 2013-2014 a débuté le 1er Octobre 2013, et a pris fin en Mai ou Juin 2014 (dépendant de l'école). L'ensemble des questionnaires SSME et des instruments d'observation fut administré à la fin du Projet pour l'Année 2 (selon le concept de recherche de ToTAL). Il fut rapporté que seulement 25% des directeurs pédagogiques étaient des femmes.

Tel que mesuré durant la ligne de base de l'Année 2, les écoles Protestantes ont constitué le type d'école le plus important de l'échantillonnage (***Figure 3***). Les écoles indépendantes sans

affiliation religieuse représentaient le groupe le plus large. La plupart des directeurs (88%) ont rapporté avoir des sessions seulement le matin.

Figure 3: Représentation des Types d'Ecoles dans l'Echantillonnage

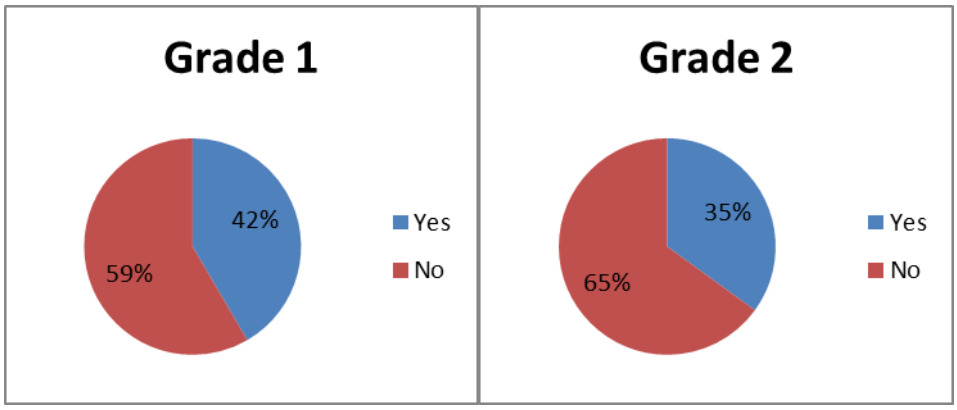


La taille des écoles varie énormément, allant de 2 à 72 enseignants (mode = 6 enseignants dans l'école). Soixante quatre pour cent (64%) des écoles rapportèrent avoir 10 ou moins d'enseignants. En moyenne, 47% des enseignants étaient des hommes. A la question du niveau d'éducation des enseignants, les directeurs ont répondu ce qui suit (notez que les catégories ne sont pas mutuellement exclusives, et le nombre ne doit pas totaliser forcément):

- 10% des enseignants n'ont pas atteint la 9 ième Année fondamentale (éducation primaire).
- 30% des enseignants ont complété deux années de cours secondaires.
- 72% des enseignants ont complété l'école secondaire jusqu'au Bac 1 ou Bac 2 mais ne sont pas forcément formés pour enseigner.
- 39% des enseignants ont un diplôme d'enseignement.
- 34% des enseignants ont des diplômes académiques qui ne sont pas nécessairement liés à l'éducation.

Parce que la présence ou absence d'enseignants formés est une chose importante au succès de la mise en œuvre du programme ToTAL, cette qualification particulière est subdivisée par classe à la ***Figure 4***.

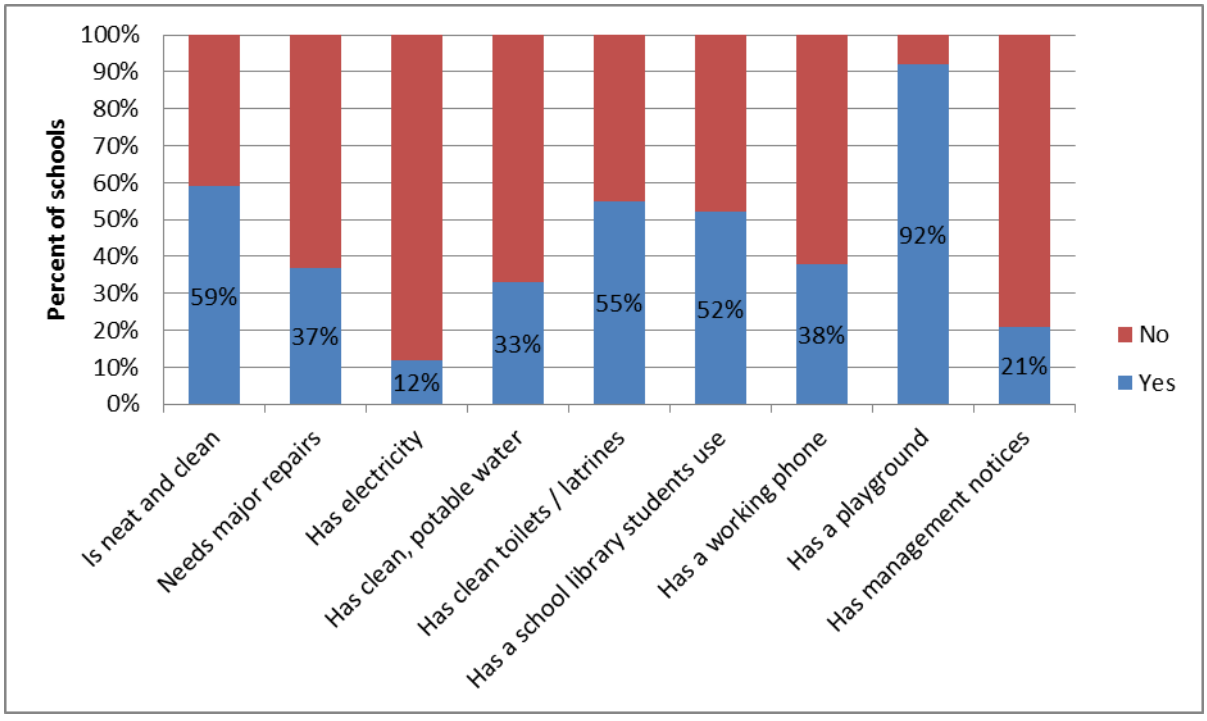
Figure 4: Pourcentage des Enseignants ayant un Diplôme d'Enseignement, par Classe



Un peu moins de la moitié (42%) des enseignants en 1ière Année, selon les réponses, ont un diplôme d'enseignement, et seulement 35% en 2ième Année, ce qui montre qu'il se peut que les enseignants dans ces écoles ne soient pas bien équipés pour mettre en œuvre l'ensemble du programme. Le manque d'enseignants ayant une solide formation et certification dans les mécanismes d'enseignement de la lecture est probablement une cause des défis rencontrés durant la mise en œuvre du programme par de nombreux enseignants, lesquels défis sont susceptibles d'entraver ensuite l'apprentissage des élèves.

Une variété de caractéristiques fut observée au niveau des écoles - voir ***Figure 5***.

Figure 5: Caractéristiques des Bâtiments et Environnement d'Ecoles



Alors qu'il fut observé que la plupart des écoles ont en quelque sorte un terrain de jeux, moins que la moitié disposaient de l'électricité, d'eau propre, de téléphones fonctionnels et ont posté des avis d'opportunités d'amélioration de la gestion. Trente sept (37%) des écoles ont besoin d'importantes réparations.

Des écoles disposant de toilettes et de latrines, beaucoup d'entre elles n'ont pas de latrines séparées pour les filles, comme le montre la ***Figure 6***.

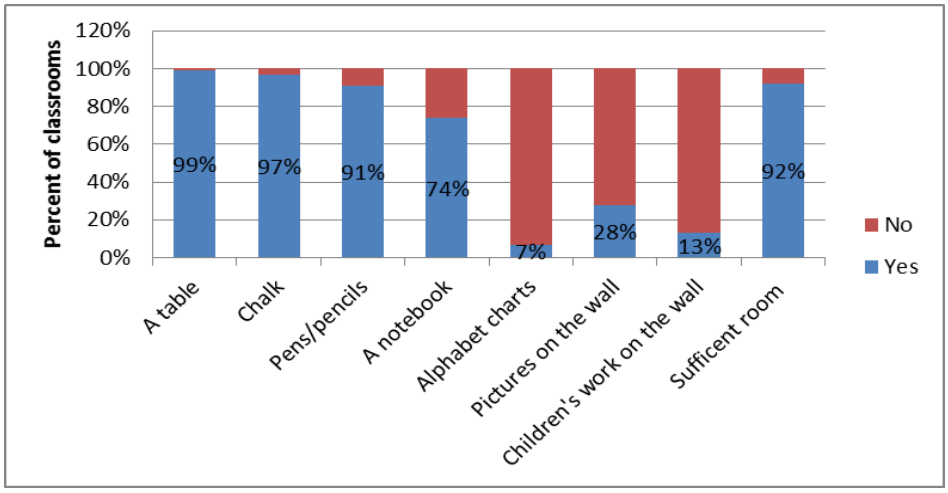
Figure 6: Disponibilité Toilettes/Latrines



Caractéristiques des Salles de Classe

Une variété de caractéristiques fut aussi observée au niveau des classes et présentées à la ***Figure 7***. Quoique la plupart des classes disposaient d'une table pour l'enseignant et la plupart des enseignants aient accès à de la craie et à une plume/crayon et un cahier, les salles de classe étaient relativement nues, sans images ou dessins/travaux d'élèves sur le mur. Heureusement, la plupart des classes avaient suffisamment d'espace pour les élèves.

Figure 7: Matériels et Environnement des Salles de Classe

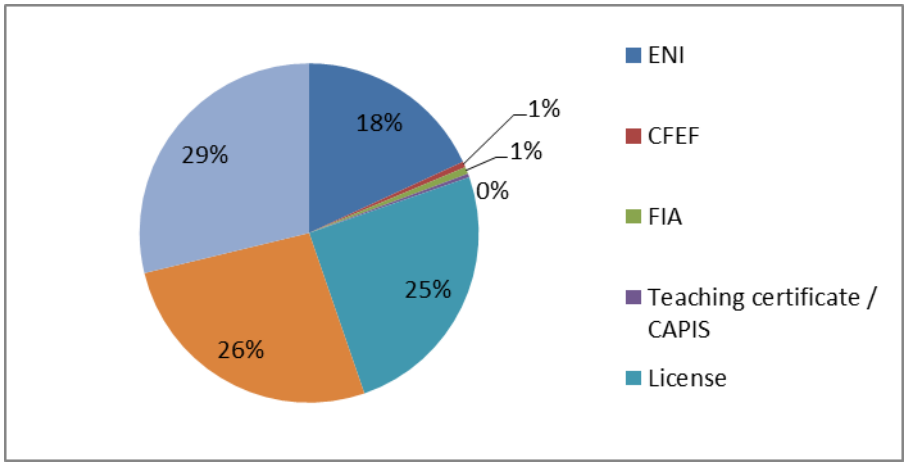


Caractéristiques des Enseignants Titulaires

Les enseignants titulaires de chaque école furent interviewés pour déterminer les caractéristiques suivantes: niveau d'éducation complété, formation et pratiques de gestion, pratiques se rapportant au support et à la gestion de l'enseignant.

Aux questions posées concernant le plus haut niveau d'éducation atteint, les enseignants titulaires ont pratiquement rapporté, de manière unanime, avoir une licence, une éducation secondaire ou "autre," tel que le montre la ***Figure 8***.

Figure 8: Niveaux d'Education des Enseignants Titulaires[11]



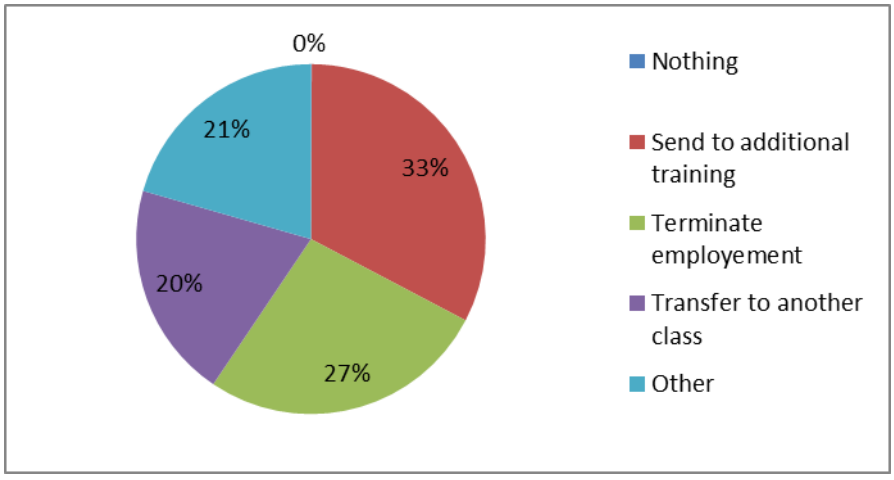
[11] ENI: *Ecole Normale Instituteur;* CFEF: *Centre de Formation pour l'École Fondamentale;* FIA: La Banque Moniale a financé le programme *Formation Initiale Accélérée* (FIA) de formation accélérée pour enseignant avant l'emploi; CAPIS: *Certificat d'Aptitude Pédagogique.*

Quatre vingt cinq pour cent (85%) des enseignants titulaires, cependant, ont rapporté avoir reçu une formation spéciale en matière de gestion d'école.

Les enseignants titulaires ont déclaré que les écoles étaient fermées pendant une moyenne de 10 jours au cours de l'année scolaire, et les réponses vont de 0 à 48 jours. Etant donné particulièrement le délai d'un mois au début de l'année scolaire, tant de jours fermés rendent la tâche difficile pour les enseignants qui ne peuvent garder le rythme avec la mise en œuvre du programme, ce qui limite le temps que les élèves consacrent à s'engager dans des opportunités d'apprentissage importantes. Les enseignants titulaires ont rapporté que 43% des enseignants étaient absents le jour de l'évaluation, et 38% étaient en retard, ce qui diminue encore plus la qualité de l'enseignement et le temps d'apprentissage dans la salle de classe. Des taux d'absentéisme et de retards aussi élevés observés réduisent le temps d'instruction disponible et étaient susceptibles d'avoir un impact substantiellement négatif sur les gains d'apprentissage observés chez les élèves. Dans le cas où un enseignant est absent, l'enseignant titulaire a rapporté qu'un remplaçant était disponible pour faire la classe (42% des réponses), et 34% des enseignants titulaires ont indiqué qu'ils iraient eux-mêmes faire la classe. Aucuns enseignants titulaires n'ont indiqué qu'ils renverraient les enfants chez eux si un enseignant était absent.

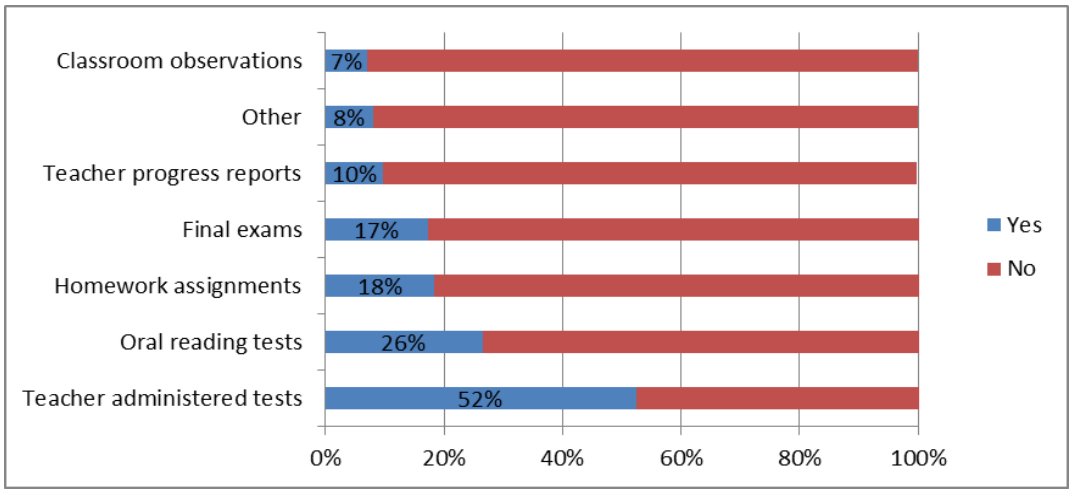
Quatre vingt treize pour cent (93%) des enseignants titulaires ont indiqué qu'ils supervisaient la préparation les plans de cours, et 90% d'entre eux disent qu'ils le font au moins chaque semaine. Presque tous les enseignants titulaires (99%) ont rapporté qu'ils observant les classes, et 74% dissent qu'ils le font chaque jour. A la question posée, que font-ils quand ils ne sont pas satisfaits de la performance d'un enseignant, les réponses varient, tel que le montre la ***Figure 9***.

Figure 9: Réponses des Enseignants Titulaires dans les cas de Performance Médiocre d'un enseignant



A la question posée, à savoir comment savent-ils que les élèves font des progrès, les réponses les plus communes étaient 'à travers les contrôles ou tests donnés par les enseignants' (52% des enseignants titulaires), tel qu'indiqué à la ***Figure 10***.

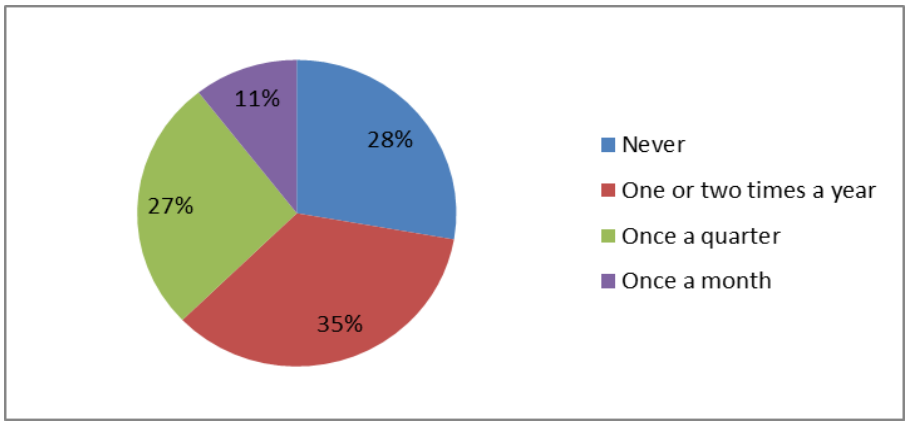
Figure 10: Réponses des Enseignants Titulaires quant au Suivi de la Performance ou Rendement des Elèves



Soixante six pour cent (66%) des enseignants titulaires ont rapporté avoir une bibliothèque scolaire, et 74% de ceux-là ont indiqué que les élèves empruntent les livres de la bibliothèque. La plupart des enseignants titulaires (73%) ont déclaré que certains élèves au moins empruntent des livres chaque semaine. Les élèves pour leur part étaient plutôt susceptibles de lire des livres dans la salle de classe. Une majorité d'enseignants titulaires (87%) ont rapporté la présence de conseil scolaire, et 51% ont dit que les conseils scolaires se réunissent tous les trimestres et, 28% déclarent qu'ils se rencontrent tous les mois. Des groupes de parents existants n'étaient pas trop engagés à supporter l'école, quoique 21% des enseignants titulaires aient indiqué que les parents assistent au niveau des activités scolaires, et 16% disent que les parents aident dans la gestion des livres.

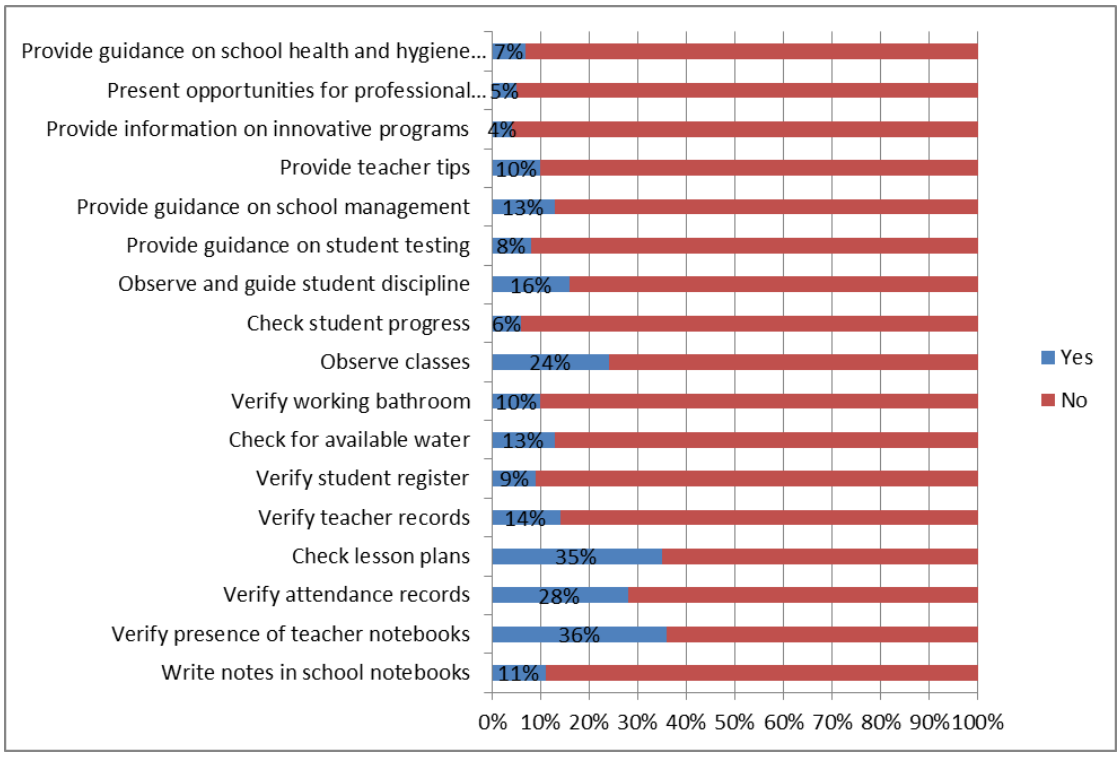
Un enseignant titulaire rapport que les visites des inspecteurs du MENFP variaient, tel que le montre la ***Figure 11***. Seulement 11% des enseignants ont rapporté des visites mensuelles d'inspecteurs.

Figure 11: Fréquence des Visites d'Inspecteurs



A la question, que font les inspecteurs durant leurs visites, les réponses varient, tel que démontré à la ***Figure 12***.

Figure 12: Focus des Visites d'Inspecteurs



(Légende: *7%: directives sur la santé et l'hygiène scolaire – 5%: présentent des opportunités pour les professionnels… - 4%: donnent des informations sur les programmes innovateurs – 10% donnent des conseils à l'enseignant – 13%: directives sur la gestion de l'école – 8% : directives sur les tests d'élèves – 16% : observent et guident la discipline des élèves – 6% : vérifient les progrès des élèves – 24% : observe les classes – 10% : vérifient le fonctionnement des toilettes – 13% : vérifient s'il y a de l'eau disponible – 9% : vérifient les registres d'élèves – 14% : vérifient les registres d'enseignants – 35% : vérifient les plans de cours – 28% : vérifient la présence à l'école – 36% : vérifient la présence des cahiers de l'enseignant – 11% : écrivent des notes dans les cahiers de l'école*)

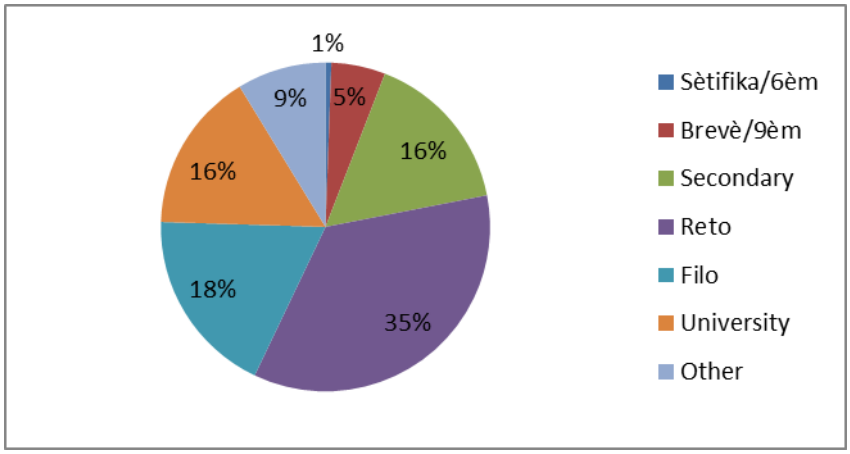
Seize pour cent (16%) des enseignants titulaires ont rapporté avoir une cantine scolaire. Cinquante trois pour cent (53%) disent que l'école reçoit de l'aide additionnelle pour supporter ses élèves, plus communément grâce à des dons (44%), des programmes de lecture (8%), et des programmes alimentaires (4%).

Caractéristiques des Enseignants

Les enseignants furent aussi interviewés au niveau de chacune des écoles pour déterminer les caractéristiques comme le plus haut niveau d'éducation, la formation et les pratiques en matière de gestion de salle de classe et autres pratiques d'enseignement.

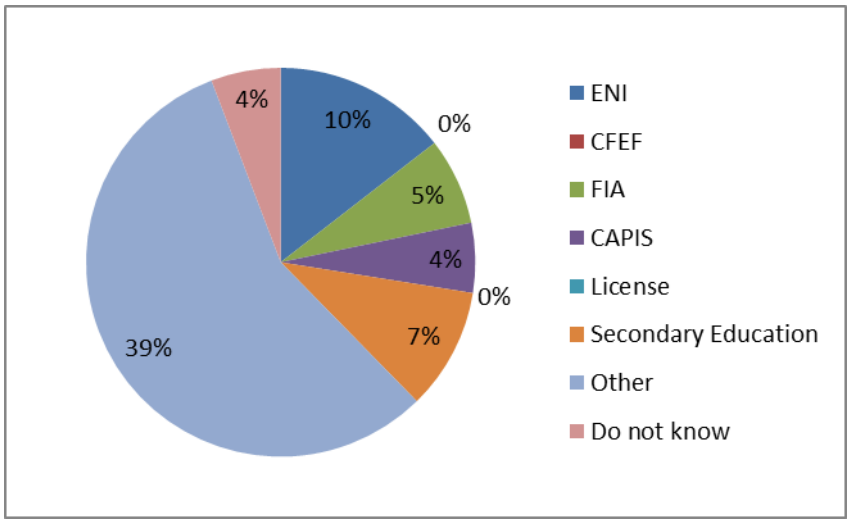
Soixante trois pour cent (63%) des enseignants interviewés étaient des femmes, et 87% ont rapporté qu'ils pratiquent le métier d'enseignants depuis trois ans ou plus. Seulement 2% disent avoir enseigné pendant moins d'un an. Il fut demandé aux enseignants d'indiquer leur plus haut niveau d'éducation, et le plus fort pourcentage étant la *Rhéto*. La ***Figure 13*** montre les pourcentages pour toutes les réponses.

Figure 13: Niveau le plus Elevé d'Education des Enseignants



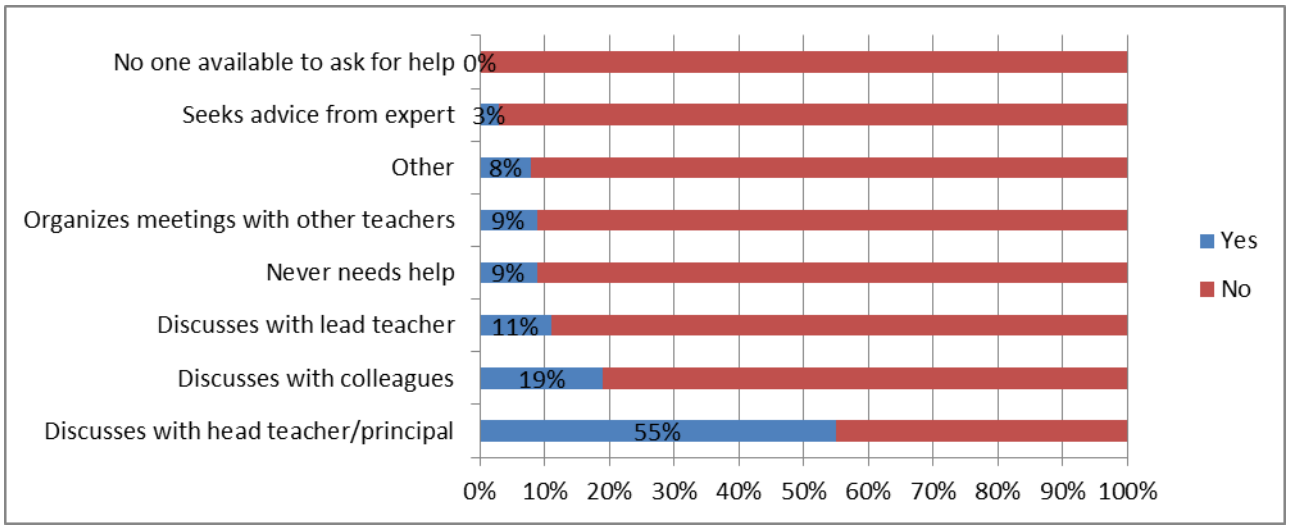
Les enseignants eurent aussi à répondre à la question, à savoir s'ils avaient un diplôme professionnel ou un certificat pour enseigner. La réponse la plus commune (39%) fut "autre," ce qui montre que beaucoup d'enseignants n'avaient pas suivi les sentiers professionnels traditionnels. La ***Figure 14*** montre les pourcentages d'enseignants répondant à toutes les options de réponse. Il est encourageant que 89% des enseignants ont rapporté avoir reçu la formation tout en travaillant.

Figure 14: Rapports des Enseignants sur les Diplômes ou Certificats



Concernant les pratiques de gestion des salles de classe, la plupart des enseignants (94%) ont rapporté assurer le suivi de la présence à l'école. Une vérification des registres de présence ont montré que 64% faisaient le suivi tous les jours. Soixante quatre pour cent (64%) des enseignants ont rapporté qu'ils travaillent avec d'autres enseignants pour préparer les leçons, et 93% ont déclaré que les enseignants titulaires vérifiaient leurs leçons de lecture. Quarante huit pour cent (48%) ont répondu que les enseignants titulaires observent leurs classes chaque jour, et un autre 28% rapportent des visites de classe hebdomadaires de l'enseignant titulaire. Malheureusement, 31% des enseignants disent n'avoir jamais reçu une visite des inspecteurs du MENFP, et un autre 65% rapportent des intervalles de visite soit mensuellement, soit annuellement. Seulement 2% des enseignants disent avoir reçu des visites d'inspecteurs au moins toutes les semaines. La plupart des enseignants (67%), cependant, ont rapporté que les visites d'inspecteurs étaient utiles. A la question, que font-ils quand ils ont besoin d'aide pour une leçon, les enseignants avaient des réponses diverses, comme le montre la ***Figure 15***.

Figure 15: Sources d'Aide des Enseignants avec les Leçons



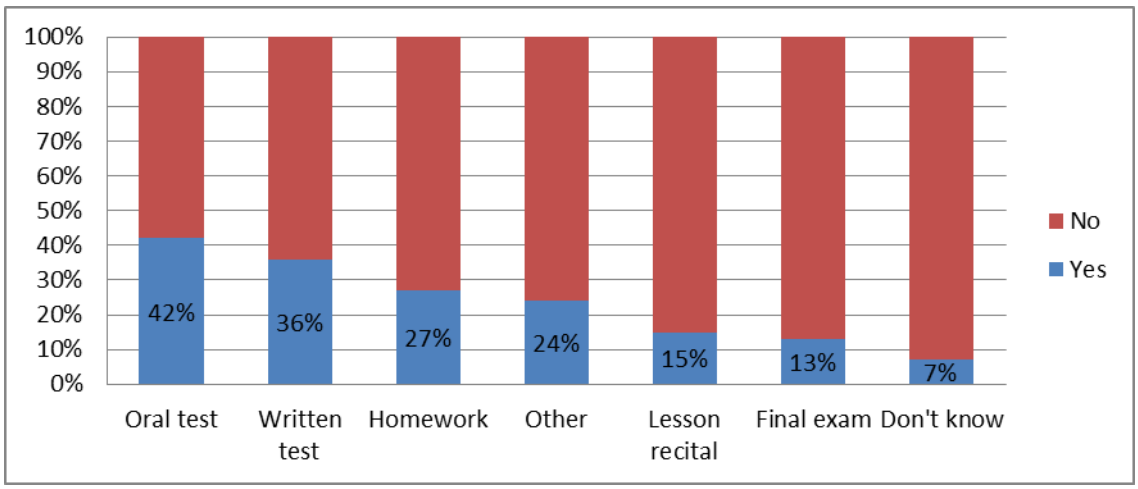
(Légende: *0%: personne de disponible pour demander de l'aide – 3%: cherche avis d'un expert – 8%: autre – 9%: organise des rencontres avec d'autres enseignants – 9% : n'a jamais besoin d'aide – 11% : discute avec l'enseignant en chef – 55% : discute avec l'enseignant titulaire ou le directeur*)

Une série de questions pédagogiques furent aussi posées aux enseignants. La plupart d'entre eux (91%) ont rapporté que les enfants devraient d'abord apprendre à lire en Créole Haïtien, pour les raisons suivantes:

- C'est leur langue maternelle (77%)
- Les élèves comprennent mieux le Créole (42%), et
- Pour aider la société à progresser (2%).

Les réponses à la question, comment les enseignants mesurent-ils le mieux les progrès des élèves furent aussi variées, et les réponses les plus communes étaient ‘grâce aux tests écrits et oraux’ (***Figure 16***).

Figure 16: Outils pour Mesurer les Progrès des Elèves



(Légende: *42%: test oral – 36%: test écrit – 27%: travail à la maison – 24%: autre – 15% : récitation des leçons – 13% : examen final – 7% : ne sait pas*)

Les enseignants ont, plus communément, rapporté avoir utilisé les résultats des examens oraux pour préparer les leçons (34%) et identifier les élèves qui ont besoin d’assistance (38%). Les enseignants étaient aussi pratiquement positifs concernant l’implication des parents dans l’éducation des élèves: 81% des enseignants ont rapporté qu’au moins certains parents sont concernés et participent aux devoirs de maison de leurs enfants, et 44% se disent satisfaits du niveau d’implication des parents dans les affaires scolaires.

Les enseignants furent aussi observés durant une visite d’observation de la salle de classe, au même moment où le test EGRA de fin de projet se faisait pour l’élève. Pendant ces observations de classe, l’attention de l’enseignant, les techniques de gestion de classe, le focus pédagogique, et les réactions aux réponses de l’élève furent enregistrés.

Dans 62% de ces observations, les enseignants furent observés travaillant avec toute la classe, tandis que seulement 23% des enseignants travaillaient avec des élèves individuellement et seulement 13% faisaient travailler les élèves en petits groupes. Ceci dit, dans presque 30% des observations, les enseignants furent observés alors qu’ils écoutaient les élèves, et dans environ 25% de cas, expliquaient les leçons aux élèves. Il est intéressant de noter, que pour le Créole Haïtien, l’observation a montré que les enseignants passaient plus de temps à enseigner la manipulation de la langue orale (26% des observations), suivi par les mots (19%) et les livres de lecture (12%). S’agissant du Français, dans presque la moitié des observations (49%), les enseignants furent observés dans leur pratique d’enseignement de l’écoute, de la compréhension, suivi des mots (18%) et réalisant les évaluations formatives (10%). Ces conclusions correspondent aux résultats des élèves dans les sous-tâches de langue orale qui seront présentées plus tard dans ce rapport. De façon prometteuse, dans 46% des observations, les enseignants

furent observés demandant aux élèves la réponse correcte si les élèves avaient initialement répondu de manière incorrecte; dans moins de 1% des observations il fut observé que des enseignants punissaient les élèves pour des réponses incorrectes. Ceci va à l'encontre des réponses aux questionnaires des élèves, dans lequel 73% des élèves rapportent que les enseignants les punissaient pour les réponses incorrectes. Il est naturel pour les enseignants d'essayer d'exhiber des comportements positifs quand ils sont observés par les encadreurs ou coachs, particulièrement en raison du fait que les formations de projet découragent explicitement les punitions dans le cas de réponses incorrectes, et il est donc probable que les rapports personnels des enseignants sur cet aspect soient artificiellement faibles; car les réponses d'enseignants qui punissent peuvent avoir un impact négatif sur l'engagement et la performance des élèves, ceci est une issue qui garantit une attention continue et une investigation plus poussée. La liste complète des conclusions des observations en salle de classe se trouvent à l'***Annexe D*** de ce rapport.

Résultats du Coaching/Encadrement

Dans le cadre du programme ToTAL, les encadreurs/coachs furent formés pour réaliser les observations en salles de classe et fournir un feedback en temps réel et un support pédagogique aux enseignants dans chacune des classes de Traitement A et Traitement B. Chaque coach avait la responsabilité d'environ dix (10) écoles et avait reçu instruction de visiter chaque salle de classe dans ces écoles, de façon régulière (les horaires exacts variaient sur la base de la distance géographique des écoles rurales). Durant chaque visite, chaque coach devait enregistrer (et aussi assister) la performance de l'enseignant sur une liste de facteurs pédagogiques dans les classes de Français tout comme les classes de Créole.

Le ***Tableau 4*** présente le nombre de visites d'encadrement ou coaching effectuées par corridor. Il serait bon de se rappeler que, par conception, il n'y avait pas d'écoles de Traitement B à Port-au-Prince. En outre, il faudrait noter que ces chiffres reflètent les visites dans toutes les écoles ToTAL, pas seulement dans celles qui font partie de l'échantillonnage de test EGRA.[12]

Tableau 4: Nombre de Visites de Coaching des Salles de Classe, par Classe, par Corridor, et par Groupe

		Traitement A	Traitement B	Total
Total par Corridor	Cap-Haitien	1,358	686	2,044
	Saint Marc	630	511	1,141
	Port-au-Prince	2,575		2,575
TOTAL		**4,563**	**1,197**	**5,760**

[12] Dans la conception du projet, un total de 100 écoles de Traitement A et 50 écoles de Traitement B ont reçu le programme ToTAL au Cap-Haitien. A Saint Marc, chaque groupe de traitement avaient 25 écoles.

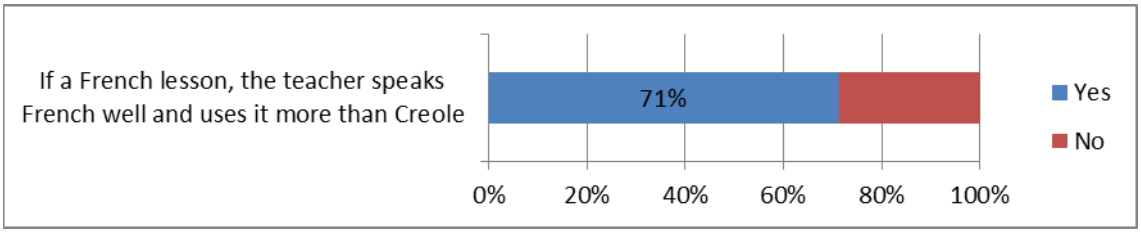
Le nombre de visites d'observation d'écoles durant l'année scolaire 2013-2014 va de 17 à 35, avec le nombre moyen le plus élevé de visites effectuées à Port-au-Prince et le nombre le moins élevé au Cap-Haitien:

- Cap-Haitien Traitement A: 18
- Cap-Haitien Traitement B: 17
- Saint Marc Traitement A: 25
- Saint Marc Traitement B: 24
- Port-au-Prince Traitement A: 35

Cette conclusion pourrait s'expliquer par la facilité relative à atteindre les écoles dans le corridor urbain de Port-au-Prince, tandis que beaucoup d'écoles du Cap-Haitien furent plus difficiles à atteindre. Cela reflète aussi probablement les déficiences dans la supervision des coaches dans le corridor du Cap-Haitien.

L'instrument de coaching en entier est fourni en ***Annexe A*** de ce rapport; les caractéristiques les plus pertinentes des enseignants et des salles de classe sont présentées ci-dessous.

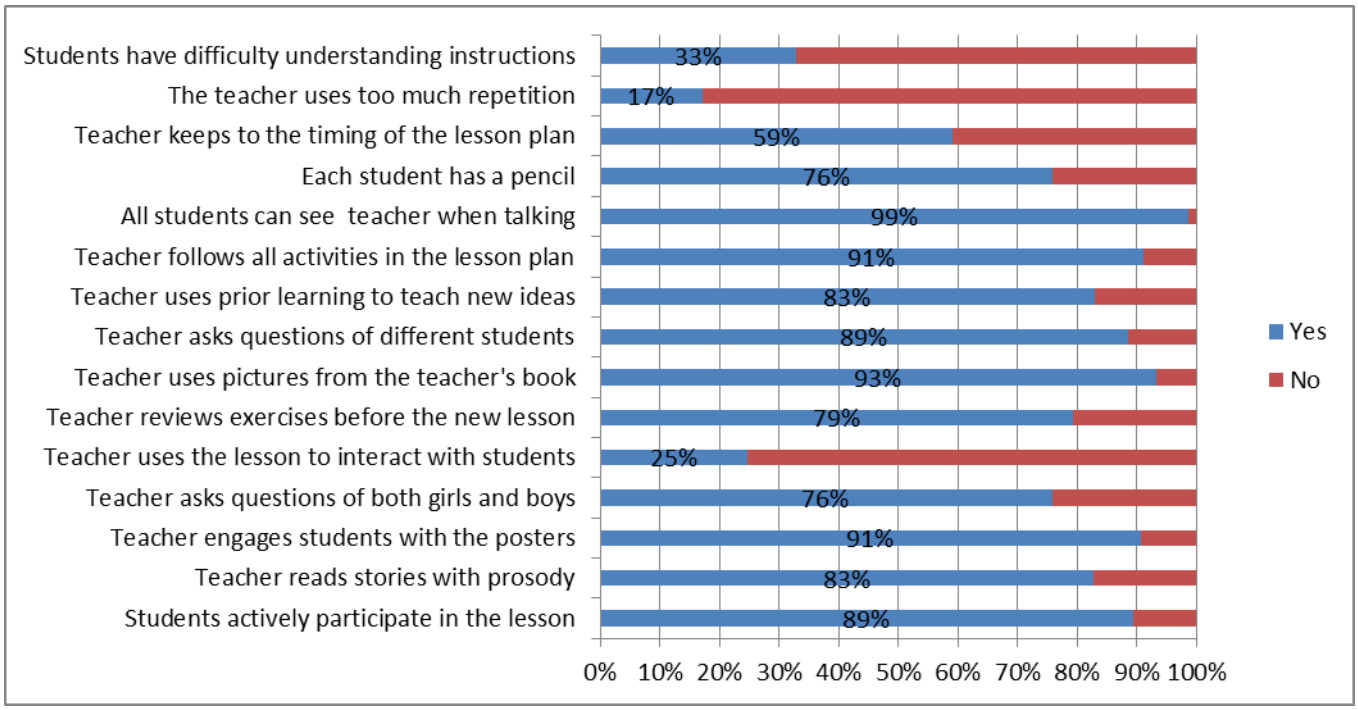
Figure 17: Langue d'Enseignement Utilisée



Tel qu'illustré à la ***Figure 17***, durant les leçons de Français, seulement 71% (269) des enseignants furent observés parlant bien le Français et s'en servant plus que le Créole, ce qui dévoile un problème potentiellement sérieux dans l'enseignement du Français. Cela pose un problème pour les enseignants qui devraient enseigner le vocabulaire et le Français oral.

La ***Figure 18*** dépeint les caractéristiques des enseignants et des classes à travers les leçons de Créole et de Français.

Figure 18: Les Caractéristiques d'Enseignants et de Salles de Classe Observées



(Légende : *33% : les élèves ont du mal à comprendre les instructions – 17% : l'enseignant utilise trop de répétitions – 59% : l'enseignant s'en tient au timing de son plan de leçon – 76% : chaque élève a un crayon – 99% : tous les élèves peuvent voir l'enseignant qui parle – 91% : l'enseignant suit à la lettre toutes les activités de son plan de leçon – 83% : l'enseignant fait référence à un apprentissage préalable pour enseigner de nouvelles idées – 89% : l'enseignant pose des questions à différents élèves – 93% : l'enseignant utilise des photos/images de son livre – 79% : l'enseignant révise les exercices avant la nouvelle leçon – 25% : l'enseignant utilise la leçon pour interagir avec les élèves – 76% : l'enseignant pose des questions aux filles tout comme aux garçons – 91% : l'enseignant engage les élèves avec des posters – 83% : l'enseignant lit des histoires avec prosodie – 89% : les élèves participent activement aux leçons*).

Globalement, la majorité des enseignants furent observés utilisant les divers éléments du guide de l'enseignant et posant des questions aux élèves. Une composante centrale du curriculum ToTAL est l'engagement équitable des filles et des garçons, et dans 76% des observations de salles de classe, les enseignants engagent les deux sexes. Peu d'observations (17%) ont montré des enseignants utilisant trop de répétition ou des élèves observés comme ayant des difficultés à comprendre les (33%). Malheureusement, cependant, seulement au niveau de 25% des observations des enseignants utilisaient les éléments des leçons pour interagir avec les élèves et seulement 59% des visites de salles de classe ont révélé des enseignants respectant le timing du plan de leçon. L'incapacité à adhérer au plan de leçon résulte du fait que les enseignants passé un plus grand nombre de temps sur les composantes préliminaires – comme par exemple la sensibilisation phonémique – au dépend d'autres capacités et susceptibles d'influencer l'apprentissage des élèves. En outre, durant 67% des visites, les enseignants furent observés être en retard de plus de cinq leçons sur leur calendrier, ce qui a un impact sans nulle doute sur

l'exposition des élèves aux notions présentées et donc sur leur habileté à acquérir la connaissance et les compétences critiques. Ce qui montre qu'il faudrait considérer à l'avenir de limiter le curriculum à moins de leçons, dans les futures révisions. Les analyses de régression plus loin dans ce rapport sont utilisées pour déterminer dans quelle mesure les caractéristiques clés de la mise en œuvre des enseignants, tout comme un indice des caractéristiques, contribue à l'apprentissage des élèves pour les capacités clés d'alphabétisation.

Résultats Globaux de l'EGRA 2013-2014, par Corridor, Traitement, Année et Langue

Le ***Tableau 5*** résume les résultats EGRA répartis par corridor, langue, et année.

Tel qu'indiqué ci-dessus, les données EGRA furent collectées par corridor. Cependant, le fait de rapporter les données par corridor est problématique parce que la conception de l'étude ne permet pas une représentation équitable des groupes de traitement et de contrôle à travers les trois corridors: c'est-à-dire qu'il n'existait aucunes écoles de contrôle à Saint Marc et aucunes écoles de Traitement B à Port-au-Prince. De plus, les deux corridors où furent établies les écoles de Traitement B (Cap-Haitien et Saint Marc) incluaient plus d'écoles rurales en général que les corridors où furent établies des écoles de contrôle (Cap-Haitien et Port-au-Prince). En conséquence, pour les estimations des sous-tâches du projet, les écoles de contrôle furent sur-représentées par des écoles urbaines et les écoles de Traitement B sous-représentées par des écoles rurales. La décision fut donc prise, de rapporter les résultats des corridors du Cap-Haitien et de Saint Marc de façon consolidée (voir ***Annexe B*** pour plus de détails).

Puisque les curricula Créole et Français de la 1ière furent utilisés à la fois en 1^{ière} et 2^{ième} Années pour l'Année 2 du projet (tout comme pendant l'Année 1 du projet), les élèves des deux classes reçurent les deux versions d'EGRA: Créole et Français. Des graphiques pour chaque sous-tâche EGRA sont fournis dans des sections respectives de ce rapport.

Les moyens de la ligne de base 2013-2014 contenus dans ce rapport peuvent varier légèrement des moyens de la ligne de base 2013-2014 établis dans l'Année 2 du Rapport de la Ligne de Base EGRA. C'est parce que les analyses qui considèrent les gains acquis de l'intervalle de la ligne de base à la fin de projet, reflètent seulement les écoles qui sont restées dans l'étude selon la collecte de données de fin de projet. Ainsi, les écoles qui ont abandonné l'étude durant le cours de l'année scolaire sont exclues des scores de la ligne de base cités dans ce rapport.

Tableau 5: EGRA 2013-2014 Résultats des Moyennes par Corridor, Traitement, Langue, et Année — Ligne de Base et Fin de Projet

		2013-2014 Ligne de Base				2013-2014 Fin de Projet			
		Créole Haïtien		Français		Créole Haïtien		Français	
		Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2
Habileté de Langue Orale (max. 20)									
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	--	--	13.64	15.01	--	--	14.70	15.32
	Moyennes - Traitement A	--	--	13.96	15.05	--	--	14.71	15.88
	Moyennes - Traitement B	--	--	12.66	14.38	--	--	14.40	15.66
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	--	--	14.93	16.32	--	--	15.62	16.15
	Moyennes - Traitement A	--	--	14.88	16.02	--	--	15.31	16.05
Compréhension d'Ecoute (max. 5)									
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.43	3.04	0.72	1.25	2.43	3.20	0.86	1.58
	Moyennes - Traitement A	2.47	3.10	0.78	1.14	2.55	3.28	0.80	1.59
	Moyennes - Traitement B	2.30	2.80	0.69	1.08	2.47	3.05	0.51	0.90
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	2.80	3.63	0.93	1.67	2.76	3.16	1.10	1.88
	Moyennes - Traitement A	2.95	3.62	1.20	1.62	2.82	3.36	1.02	1.86
Identification du Son Initial (max. 10)									
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.73	2.17	2.03	2.49	1.89	2.57	2.29	2.68
	Moyennes - Traitement A	1.18	3.94	1.40	4.35	5.21	7.55	5.23	7.69
	Moyennes - Traitement B	0.84	3.39	1.01	3.23	4.40	6.78	4.46	6.91
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.98	1.33	1.11	1.82	1.38	2.57	1.62	3.11
	Moyennes - Traitement A	1.40	2.79	1.34	3.01	5.76	7.69	5.66	7.85
Connaissance du Nom des Lettres (clpm)									
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	7.00	23.32	8.58	26.83	18.99	32.61	23.62	41.54
	Moyennes - Traitement A	8.73	22.19	11.28	26.22	18.70	34.85	18.57	34.83
	Moyennes - Traitement B	5.01	16.17	5.90	19.91	14.93	27.63	16.27	28.13
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	11.73	32.71	14.82	40.26	25.40	42.19	29.69	49.34
	Moyennes - Traitement A	11.75	32.89	14.75	38.21	24.65	41.15	26.27	43.85

		2013-2014 Ligne de Base				2013-2014 Fin de Projet			
		Créole Haïtien		Français		Créole Haïtien		Français	
		Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2
Connaissance du Son des Lettres (clpm)									
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	5.87	12.64	7.29	14.15	12.88	18.61	10.78	16.40
	Moyennes - Traitement A	4.68	15.51	6.53	15.76	16.87	33.70	12.58	27.17
	Moyennes - Traitement B	3.14	11.71	3.60	12.04	14.09	26.21	10.56	18.67
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	5.90	14.03	6.85	16.27	10.63	17.56	11.80	19.81
	Moyennes - Traitement A	6.32	15.32	7.73	16.74	19.94	33.27	17.11	29.31
Lecture de Mots Familiers (cwpm)									
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.72	9.20	--	--	8.82	21.20	--	--
	Moyennes - Traitement A	1.03	8.49	--	--	7.64	21.86	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.45	4.44	--	--	5.79	14.34	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	3.01	13.30	--	--	9.03	24.08	--	--
	Moyennes - Traitement A	2.82	13.09	--	--	12.83	27.46	--	--
Décodage de Mots Inventés (cwpm)									
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.70	6.50	--	--	6.95	15.76	--	--
	Moyennes - Traitement A	0.62	5.57	--	--	4.57	15.15	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.16	2.78	--	--	3.93	9.09	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.60	9.51	--	--	6.90	17.30	--	--
	Moyennes - Traitement A	1.60	8.68	--	--	8.73	19.10	--	--
Facilité de Lecture Orale (cwpm)									
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	3.52	14.57	--	--	10.96	26.33	--	--
	Moyennes - Traitement A	1.81	13.35	--	--	8.54	27.78	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.83	7.29	--	--	6.03	16.59	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	4.62	22.71	--	--	11.15	33.20	--	--
	Moyennes - Traitement A	4.90	20.98	--	--	14.95	34.95	--	--
Compréhension de Lecture (max. 5)									
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.09	0.44	--	--	0.36	1.02	--	--
	Moyennes - Traitement A	0.04	0.43	--	--	0.32	1.09	--	--

		2013-2014 Ligne de Base				2013-2014 Fin de Projet			
		Créole Haïtien		Français		Créole Haïtien		Français	
		Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2
	Moyennes - Traitement B	0.02	0.25	--	--	0.25	0.66	--	--
	Moyennes Contrôle	0.09	0.78	--	--	0.30	1.23	--	--
Port-au-Prince	Moyennes - Traitement A	0.11	0.73	--	--	0.53	1.31	--	--
Dictée de Lettres (max. 5)									
	Moyennes Contrôle	1.21	3.02	--	--	2.63	3.62	--	--
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes - Traitement A	1.08	2.78	--	--	2.49	3.72	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.72	2.37	--	--	2.30	3.35	--	--
	Moyennes Contrôle	1.55	3.39	--	--	3.10	3.94	--	--
Port-au-Prince	Moyennes - Traitement A	1.56	3.47	--	--	3.00	3.99	--	--
Dictée de Mots (max. 3)									
	Moyennes Contrôle	0.08	0.36	--	--	0.25	0.70	--	--
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes - Traitement A	0.04	0.42	--	--	0.68	1.53	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.01	0.30	--	--	0.45	1.12	--	--
	Moyennes Contrôle	0.08	0.54	--	--	0.35	0.82	--	--
Port-au-Prince	Moyennes - Traitement A	0.09	0.54	--	--	0.92	1.42	--	--

Tel que le montre le ***Tableau 5***, les scores globaux étaient faibles pour les élèves entrant en 1ière et en 2ième Année. Cependant, les sous-tâches ciblant seulement la langue orale – Habileté en Langue Orale et Compréhension d'Ecoute – donnent une indication de l'habileté sous-jacente à traiter la langue, aussi bien que le niveau du lexique oral d'un élève. La sous-tâche de performance à l'Habileté dans la Langue Orale, administrée seulement en Français, a montré un début, cependant important, à comprendre et à répondre au vocabulaire de base Français, ce qui est prometteur mais pas au niveau requis pour parler et comprendre effectivement le Français. La performance dans la sous-tâche Compréhension d'Ecoute révèle une difficulté dans la compréhension du texte connecté parlé par un enfant dans l'une ou l'autre langue. La performance dans la sous-tâche Identification du Son Initial révèle des gains prometteurs à travers le temps pour les groupes de traitement, quoique même en fin de projet de la 2ième Année ces résultats n'étaient pas selon ce qu'on espérait.

Les deux sous-tâches de connaissance des lettres étaient administrées à la fois en Créole Haïtien et en Français. Au niveau des deux sous-tâches les élèves semblent avoir gagné dans le temps, et les groupes de traitement montrent des gains plus élevés que le groupe de contrôle pour la sous-tâche de son des lettres. Dans leurs sections respectives au sein de ce rapport, les analyses sont

présentées selon l'importance statistique de ces gains.[13] En fin de projet, en 2ième Année, les scores pour ces deux sous-tâches s'approchaient des niveaux requis pour faciliter la facilité de lecture des mots, quoique ce soient des compétences qui devraient être maitrisées à la fin de la 1ière Année.

Parce que le curriculum Français de ToTAL en 1ière Année n'enseigne pas les compétences de lecture & écriture de manière explicite, les autres sous-tâches furent administrées en Créole. Même dans la langue maternelle, le Créole, cependant, les élèves ont exhibé des habiletés limitées à lire et décoder les mots, lire le texte connecté, démontrer leur compréhension du texte lu, et écrire les lettres et les mots simples. La performance des élèves entrant en 1ière Année semble excéder celle des élèves entrant en 2ième Année, comme espéré, cependant la performance des élèves entrant de la 2ième Année montre un manque de maitrise complète des capacités clés de pré-lecture et de lecture enseignées en 1ière Année. Les tendances dans les sous-tâches axées sur la langue orale sont, néanmoins, prometteurs en faveur du traitement ToTAL.

Une tendance intéressante émerge au Tableau 5, et reparait à travers les conclusions de ce rapport: dans beaucoup de cas, les scores de la ligne de base en Traitement B semblent plus faibles que les scores dans les groupes de contrôle ou de Traitement A. Cette situation fut observée dans les données 2013-2013 aussi. L'affection au hasard des écoles aux groupes de traitement au début du projet devrait permettre de déboucher sur des groupes de traitement comparables de manière substantive, comme par exemple un niveau global de performance des élèves. Il n'est pas possible de déterminer, avec les données disponibles, pourquoi les scores EGRA des élèves dans le groupe de Traitement B trainent si fréquemment en-deçà des scores des autres groupes. Cette disparité apparente a cependant un impact sur les résultats présentés dans ce rapport, et c'est pourquoi elle devrait être prise en considération dans l'interprétation de ces résultats.

Résultats Globaux EGRA 2013-2014 par Corridor, Traitement, Année, Langue, et Sexe

Le ***Table 6*** résume les résultats des moyens EGRA répartis par corridor, langue, année, et sexe. Des analyses plus détaillées, y compris les indications d'importance statistiques concernant les différences, sont présentées dans des sections subséquentes de ce rapport.

Tableau 6: Résultats EGRA par Corridor, Traitement, Langue, Année, et Sexe

		2013-2014 Ligne de Base				2013-2014 Fin de Projet			
Habileté en Langue Orale (max. 20)									
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	--	--	14.44	15.58	--	--	15.12	15.35
	Moyennes - Traitement A	--	--	14.23	15.20	--	--	15.09	16.09

[13] Tout au long de ce rapport, il faudrait noter que des différences non statistiques importantes entre les groupes devraient être considérées comme comparables et peuvent aussi être un coup de chance.

		2013-2014 Ligne de Base				2013-2014 Fin de Projet			
	Moyennes - Traitement B	--	--	13.49	14.75	--	--	14.59	15.75
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	--	--	14.98	16.33	--	--	15.52	16.33
	Moyennes - Traitement A	--	--	15.21	16.20	--	--	15.61	16.17
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	--	--	12.69	14.54	--	--	14.19	15.29
	Moyennes - Traitement A	--	--	13.83	14.80	--	--	14.51	15.74
	Moyennes - Traitement B	--	--	11.92	13.96	--	--	14.19	15.56
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	--	--	14.89	16.30	--	--	15.71	15.98
	Moyennes - Traitement A	--	--	14.95	15.76	--	--	15.34	16.24
Compréhension d'Ecoute (max. 5)									
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.67	3.18	0.77	1.50	2.44	3.16	0.99	1.76
	Moyennes - Traitement A	2.37	3.04	0.83	1.19	2.45	3.43	0.75	1.67
	Moyennes - Traitement B	2.39	2.69	0.86	1.11	2.65	3.07	0.45	0.86
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	2.83	3.64	1.01	1.45	2.80	3.22	1.00	1.94
	Moyennes - Traitement A	2.93	3.63	1.15	1.64	2.66	3.23	1.10	1.95
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.14	2.93	0.65	1.04	2.42	3.24	0.69	1.40
	Moyennes - Traitement A	2.55	3.16	0.74	1.08	2.67	3.14	0.83	1.51
	Moyennes - Traitement B	2.22	2.91	0.54	1.04	2.29	3.01	0.56	0.94
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	2.76	3.63	0.86	1.86	2.72	3.10	1.18	1.84
	Moyennes - Traitement A	2.97	3.62	1.25	1.60	2.78	3.23	0.95	1.78
Identification du Son Initial (max. 10)									
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.11	2.91	2.56	3.10	2.24	3.10	2.69	2.91
	Moyennes - Traitement A	1.14	4.38	1.44	4.87	5.61	7.64	5.58	7.76
	Moyennes - Traitement B	1.10	3.66	1.41	3.44	4.96	7.35	4.93	7.28
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.07	1.59	1.44	2.10	1.50	3.40	1.69	4.02
	Moyennes - Traitement A	1.99	2.70	1.96	2.94	5.75	6.99	5.44	7.51
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.27	1.57	1.39	1.98	1.47	2.07	1.81	2.47
	Moyennes - Traitement A	1.32	3.65	1.46	3.90	5.03	7.40	5.14	7.61
	Moyennes - Traitement B	0.61	3.10	0.66	2.99	3.83	6.13	3.98	6.48
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.89	1.08	0.75	1.56	1.27	1.85	1.57	2.32

		2013-2014 Ligne de Base				2013-2014 Fin de Projet			
	Moyennes - Traitement A	1.42	2.62	1.34	2.78	4.83	7.50	4.88	7.41
Connaissance du Nom des Lettres (clpm)									
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	9.05	28.88	10.77	31.78	23.54	36.21	30.08	46.56
	Moyennes - Traitement A	8.58	23.94	10.18	28.54	21.70	37.61	21.60	38.10
	Moyennes - Traitement B	6.12	19.03	6.87	23.83	19.81	31.75	19.32	32.01
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	11.92	35.20	14.62	42.07	26.59	46.69	30.40	52.42
	Moyennes - Traitement A	13.72	36.00	18.70	42.30	29.58	44.07	32.32	49.41
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	4.53	18.65	5.91	22.64	13.42	29.09	15.85	36.60
	Moyennes - Traitement A	9.13	21.25	12.40	24.78	17.13	32.79	17.02	32.18
	Moyennes - Traitement B	3.98	12.89	4.99	15.43	10.07	23.00	13.13	23.76
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	11.54	30.38	15.03	38.56	24.42	38.27	29.12	46.62
	Moyennes - Traitement A	14.00	30.58	17.24	35.66	24.90	39.61	27.34	42.10
Connaissance du Son des Lettres (clpm)									
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	7.86	15.17	9.58	16.65	14.58	21.65	14.50	18.23
	Moyennes - Traitement A	5.57	17.83	6.65	18.44	21.10	36.41	15.63	29.98
	Moyennes - Traitement B	3.03	14.65	3.65	14.44	18.67	29.53	13.19	19.31
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	6.58	14.82	7.26	17.30	10.83	19.45	12.21	22.47
	Moyennes - Traitement A	7.59	16.86	9.23	17.88	22.18	35.62	18.86	30.83
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	3.48	10.50	4.48	12.03	10.81	15.67	6.44	14.64
	Moyennes - Traitement A	4.61	14.11	7.13	14.06	15.40	30.58	12.01	24.30
	Moyennes - Traitement B	3.20	8.43	3.53	9.33	9.58	22.48	7.93	17.81
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	5.23	13.29	6.44	15.30	10.47	15.90	11.46	17.45
	Moyennes - Traitement A	6.62	14.19	8.53	15.78	18.72	29.63	17.30	27.60
Lecture de Mots Familiers (cwpm)									
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.74	13.35	--	--	11.53	28.76		
	Moyennes - Traitement A	1.30	10.13	--	--	10.99	24.02	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.66	5.63	--	--	8.85	16.33	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	3.38	15.66	--	--	10.58	27.73	--	--
	Moyennes - Traitement A	3.18	14.89	--	--	16.37	31.26	--	--

		2013-2014 Ligne de Base				2013-2014 Fin de Projet			
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.47	5.70	--	--	5.49	13.86	--	--
	Moyennes - Traitement A	0.99	7.58	--	--	6.92	20.41	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.25	3.04	--	--	2.74	12.08	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	2.64	11.09	--	--	7.76	20.87	--	--
	Moyennes - Traitement A	3.65	11.70	--	--	13.61	25.19	--	--
Décodage Mots Inventés (cwpm)									
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.95	8.84	--	--	9.76	22.14	--	--
	Moyennes - Traitement A	0.95	6.64	--	--	7.05	16.52	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.12	3.71	--	--	5.87	10.08	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	2.05	11.18	--	--	7.72	19.95	--	--
	Moyennes - Traitement A	2.00	9.65	--	--	11.82	21.61	--	--
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.17	4.52	--	--	3.56	9.58	--	--
	Moyennes - Traitement A	0.56	5.13	--	--	4.08	14.40	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.19	1.69	--	--	1.98	7.93	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.16	7.96	--	--	6.23	14.97	--	--
	Moyennes - Traitement A	1.89	7.93	--	--	9.89	18.73	--	--
Facilité de Lecture Orale (cwpm)									
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	5.63	20.02	--	--	14.61	38.38	--	--
	Moyennes - Traitement A	2.38	16.46	--	--	13.33	31.01	--	--
	Moyennes - Traitement B	1.14	9.58	--	--	9.53	20.14	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	5.20	26.90	--	--	14.73	39.14	--	--
	Moyennes - Traitement A	7.39	24.35	--	--	20.27	40.72	--	--
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.94	9.97	--	--	6.57	14.96	--	--
	Moyennes - Traitement A	1.89	11.01	--	--	7.45	25.52	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.54	4.66	--	--	2.53	12.62	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	4.04	18.84	--	--	8.20	28.00	--	--
	Moyennes - Traitement A	6.10	17.76	--	--	14.71	31.71	--	--

		2013-2014 Ligne de Base				2013-2014 Fin de Projet			
Compréhension de Lecture (max. 5)									
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.15	0.62	--	--	0.42	1.36	--	--
	Moyennes - Traitement A	0.07	0.49	--	--	0.41	1.20	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.02	0.33	--	--	0.41	0.77	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.13	0.94	--	--	0.32	1.52	--	--
	Moyennes - Traitement A	0.17	0.83	--	--	0.67	1.45	--	--
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.01	0.28	--	--	0.28	0.68	--	--
	Moyennes - Traitement A	0.04	0.39	--	--	0.31	1.00	--	--
	Moyennes - Traitement B	0.01	0.16	--	--	0.10	0.54	--	--
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.06	0.63	--	--	0.29	0.97	--	--
	Moyennes - Traitement A	0.15	0.64	--	--	0.48	1.15	--	--
Dictée									
		Dictée de Lettres (max. 5)		**Dictée de Mots (max. 3)**		**Dictée de Lettres (max. 5)**		**Dictée de Mots (max. 3)**	
Filles		**Créole A1**	**Créole A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.40	3.42	0.13	0.41	2.88	3.78	0.32	0.79
	Moyennes - Traitement A	1.07	2.98	0.07	0.42	2.63	3.80	0.77	1.64
	Moyennes - Traitement B	0.94	2.81	0.01	0.37	2.63	3.56	0.69	1.20
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.59	3.45	0.13	0.53	3.09	4.04	0.40	0.95
	Moyennes - Traitement A	1.94	3.52	0.07	0.63	3.22	4.03	0.91	1.40
Garçons		**Créole A1**	**Créole A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Créole A1**	**Créole A2**	**Français A1**	**Français A2**
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.98	2.68	0.03	0.32	2.32	3.46	0.17	0.61
	Moyennes - Traitement A	1.14	2.60	0.02	0.42	2.44	3.66	0.61	1.40
	Moyennes - Traitement B	0.51	1.89	0.01	0.22	1.96	3.13	0.22	1.03
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.51	3.34	0.03	0.55	3.11	3.86	0.30	0.71
	Moyennes - Traitement A	1.80	3.35	0.11	0.44	3.07	3.99	0.92	1.43

Notez que plus en avant, dans ce rapport, des domaines de différences statistiques entre garçons et filles au sein de groupes spécifiques, sont identifiés. Dans tous les cas où des différences statistiques importantes sont signalées, il fut observé que les filles ont dépassé les garçons.

Scores des Moyens EGRA 2013-2014 en Excluant les Scores Zéro

En raison du fait qu'un grand nombre d'élèves ont obtenu un score zéro pour des sous-tâches EGRA, une analyse des moyennes de ceux qui furent en mesure d'identifier les lettres ou les mots est pertinente. Le ***Tableau 7*** présente les scores des moyens pour les élèves qui purent compléter avec succès au moins un item de chaque sous-tâche EGRA (c'est-à-dire des scores excluant les zéros). Comme point de comparaison, on y trouve aussi les scores incluant les zéros.

Tableau 7: Scores des Moyens EGRA 2013-2014 de Fin de Projet, Incluant et Excluant les Scores Zéro

	Sous-tâches Administrées en Créole			
	Avec les Scores Zéros Inclus		Avec les Scores Zéros Enlevés	
	Créole		Créole	
Sous-tâche	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2
Identification du Son Initial (max. 10)	4.39	6.31	7.70	8.30
Compréhension d'Ecoute (max. 5)	2.64	3.19	2.96	3.32
Connaissance du Nom des Lettres (clpm)	22.42	36.98	27.10	38.55
Connaissance du Son des Lettres (clpm)	16.79	28.45	19.47	30.26
Lecture Mots Familiers (cwpm)	10.66	22.87	18.67	27.10
Décodage Mots Inventés (cwpm)	7.56	16.04	13.38	20.59
Facilité de Lecture Orale (cwpm)	12.33	29.20	25.76	40.13
Compréhension Lecture (max. 5)	0.41	1.09	1.47	1.95
Dictée de Lettres (max. 5)	2.82	3.78	3.51	3.97
Dictée de Mots (max 3)	0.66	1.25	1.95	2.08
	Sous-tâches Administrées en Français			
	Avec les Scores Zéros Inclus		Avec les Scores Zéros Enlevés	
	Français		Français	
Sous-tâche	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2
Habileté de Langue Orale (max. 20)	15.10	15.98	15.17	16.08
Compréhension d'Ecoute (max. 5)	0.88	1.58	1.45	1.67
Identification du Son Initial (max. 10)	4.41	6.53	7.25	8.20
Connaissance du Nom des Lettres (clpm)	24.55	39.88	28.66	41.80
Connaissance du Son des Lettres (clpm)	14.39	24.43	20.22	29.31

Pas surprenant du tout, comme le montre le ***Tableau 7*** les scores augmentent quand les zéros sont enlevés, une tendance qui fut comparable à la ligne de base de l'Année 2. Il est important de

noter, cependant, la mesure où un grand nombre de scores zéros peut influencer les moyens en général et la mauvaise performance qui demeure même quand les scores zéros sont enlevés.

Les élèves furent évalués en Habileté de Langue Orale en Français, et parce que peu d'élèves ont reçu les scores zéro dans cette sous-tâche, les scores sur les moyens – avec ou sans zéros inclus – sont pratiquement identiques. Cependant, en considérant les sous-tâches pour lesquels un nombre important d'élèves ont obtenu des scores zéro – par exemple, pour les deux sous-tâches de lecture, la Facilité de Lecture Orale et la Compréhension de Lecture – cela montre l'impact de ceux qui ne peuvent lire sur les moyens globaux.

Le ***Tableau 7*** montre aussi que même avec les zéros retranchés au niveau de la 1ière Année, les scores étaient plus faibles que ce qui est requis pour suivre une progression normale en matière d'acquisition de capacité de lecture. Cependant, à la fin de la 2ième Année, les scores commencèrent à s'améliorer, par exemple, la capacité globale de Facilité de Lecture Orale atteint les 40 mots à la minute.

2013-2014 EGRA - Scores Moyens de Fin de Projet par Items Evalués, Incluant les Scores Zéro

Une autre façon d'analyser les scores EGRA est de comparer les résultats du nombre d'items évalués pour la sous-tâche, ce qui permet un examen d'exactitude. Les scores de facilité a eux seuls ne font pas la lumière sur le fait que si l'élève obtient un score relativement bas: (1) a entrepris les items à un rythme plus lent, mais a répondu correctement, ou (2) a répondu rapidement, mais avait plusieurs réponses incorrectes. Ainsi, en comparant les scores au nombre d'items entrepris (évalués) pour la sous-tâche, on obtient une perception plus profonde de la maitrise des capacités de lecture en petite classe par les élèves.

Le ***Tableau 8*** présente le score moyen pour chaque sous-tâche, le nombre moyen d'items évalués pour chaque sous-tâche et le pourcentage moyen d'essais corrects à la fois pour l'administration EGRA du Créole et du Français.

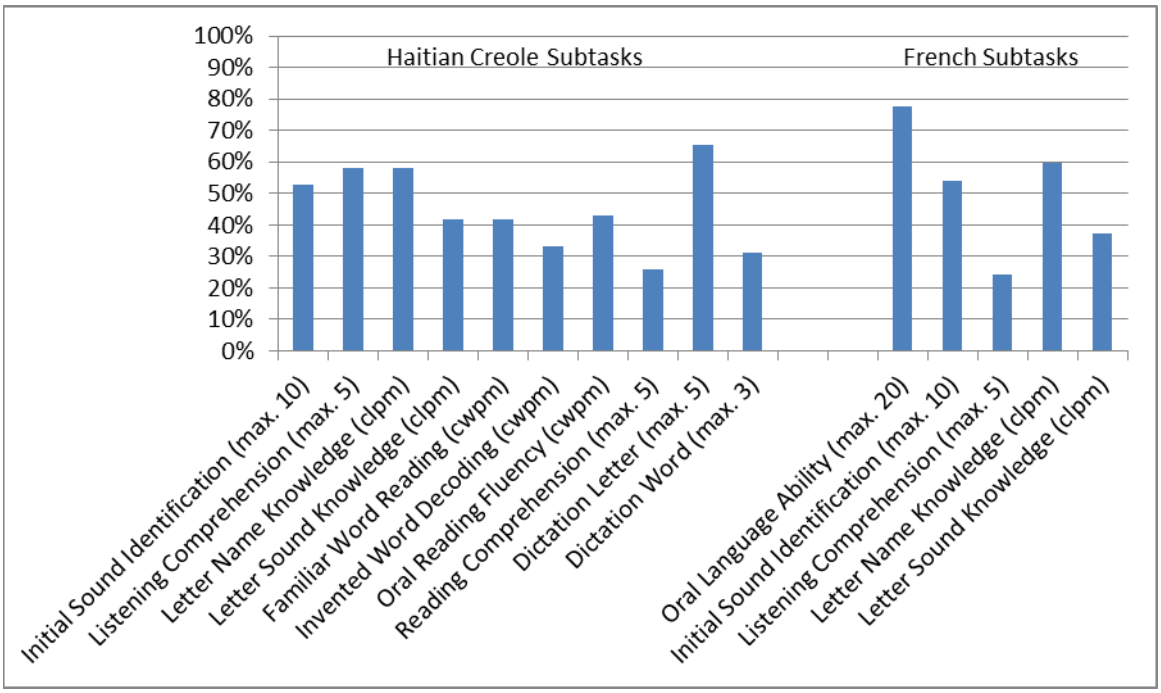
Tableau 8: 2013-2014 EGRA Scores des Moyens de Fin de Projet par Items Evalués

	Créole Haïtien (A1 et A2)		
	Score moyen	Nombre Moyen Evalué	Pourcentage correct du nombre évalué
Identification du Son Initial (max. 10)	5.3	10.0	53%
Compréhension d'Ecoute (max. 5)	2.9	5.0	58%
Connaissance du Nom des Lettres (clpm)	29.2	43.3	58%

	Créole Haïtien (A1 et A2)		
	Score moyen	**Nombre Moyen Evalué**	**Pourcentage correct du nombre évalué**
Connaissance du Son des Lettres (clpm)	22.2	47.0	42%
Lecture Mots Familiers (cwpm)	16.4	25.1	42%
Décodage Mots Inventés (cwpm)	11.5	22.4	33%
Facilité Lecture Orale (cwpm)	20.2	27.7	43%
Compréhension de Lecture (max. 5)	0.9	1.9	26%
Dictée de Lettres (max. 5)	3.3	5.0	65%
Dictée de Mots (max. 3)	0.9	3.0	31%
	Français (A1 et A2)		
	Score moyen	**Nombre Moyen Evalué**	**Pourcentage correct du nombre évalué**
Habileté de Langue Orale (max. 20)	15.5	20.0	78%
Identification du Son Initial (max. 10)	5.4	10.0	54%
Compréhension d'Ecoute (max. 5)	1.2	5.0	24%
Connaissance du Nom des Lettres (clpm)	31.7	45.9	60%
Connaissance du Son des Lettres (clpm)	19.1	41.1	37%

Le ***Tableau 8*** montre que même en considérant seulement les items que les élèves ont essayés, la performance globale restait faible. L'analyse des deux sous-tâches de lecture de mots montre que les élèves ont essayé seulement 25 et 22 mots (mots familiers et inventés, respectivement) en Créole, dénotant une faible habileté globale en lecture. Il est cependant encourageant, que le nombre moyen de lettres essayées pour les deux langues était de plus de 40 lettres; c'est là un niveau de facilité pour les sons des lettres qui devrait supporter le développement continu en lecture. Il faudrait noter que pour la majorité des sous-tâches non chronométrées (habileté de langue orale, identification du son initial, compréhension d'écoute, et dictée), tous les items ont été présentés aux élèves et, le nombre moyen d'items essayés est donc égal au nombre total d'items possibles. La compréhension de Lecture diffère de cela, en ce que un élève reçut seulement les questions de compréhension de lecture qui correspondent au texte qu'il/elle était capable de lire, ce qui en beaucoup de cas résulta en ce que les élèves ne recevaient pas tous les cinq items de compréhension de lecture. Le fait que les élèves, en moyenne, étaient capables d'essayer seulement 1.9 questions, et que globalement ils ont répondu correctement à 0.9 question, cela indique à la fois un manque de facilité en lecture et un manque de compréhension de ce qu'ils ont lu. La ***Figure 19*** présente le pourcentage correct du nombre évalué pour chaque sous-tâche.

Figure 19: Pourcentage Correct des Items Evalués



Notez que des analyses plus détaillées des sous-tâches suivent. Ces analyses s'étendent à travers les tendances observées ci-dessus.

2013-2014 EGRA Scores Moyens par Items Evalués, Excluant les Scores Zéro

Finalement, l'exactitude pour chaque sous-tâche fut comparée au nombre d'items évalués dans ces sous-tâches après avoir exclus les scores zéro. Le ***Tableau 9*** présente les scores moyens par items évalués pour les élèves qui étaient capables de fournir au moins une réponse correcte de sous-tâches EGRA.

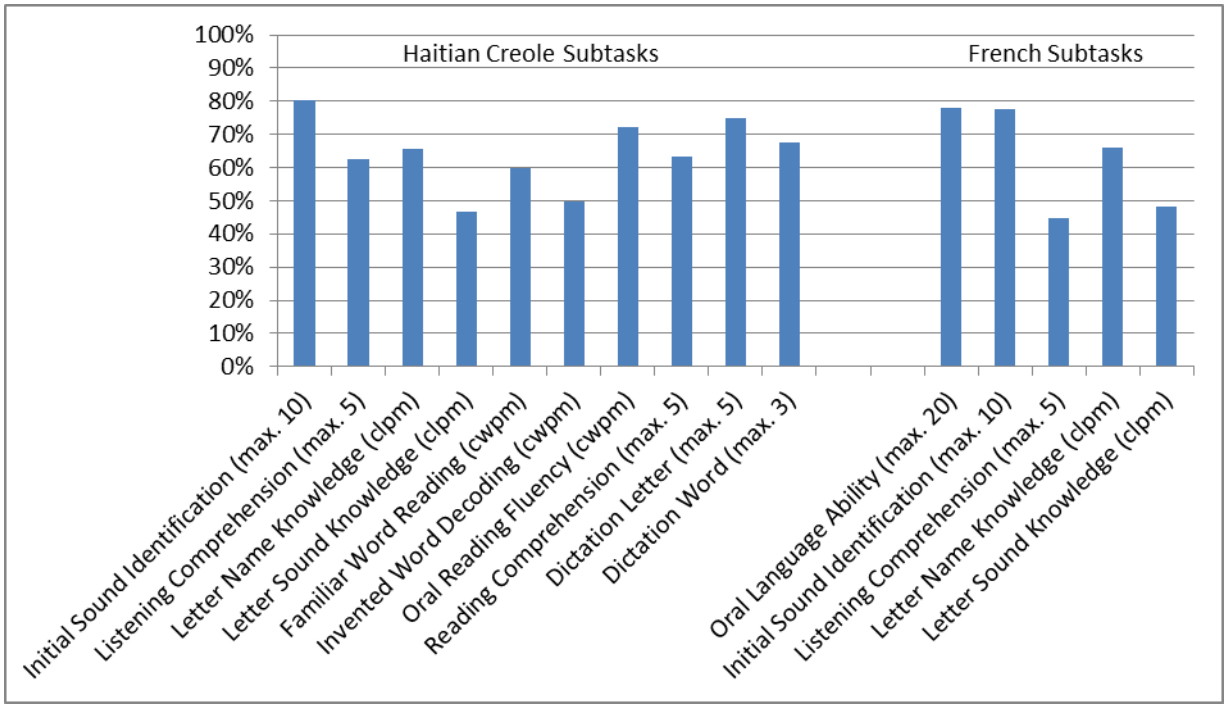
Tableau 9: 2013-2014 EGRA Score des Moyens de Fin de Projet par Items Evalués, Excluant les Scores Zéro

	Créole Haïtien (A1 et A2)		
	Score Moyen	Nombre moyen évalué	Pourcentage correct du nombre évalué
Identification du Son Initial (max. 10)	8.0	10.0	80%
Compréhension d'Ecoute (max. 5)	3.1	5.0	63%
Connaissance du Nom des Lettres (clpm)	32.9	47.4	65%
Connaissance du Son des Lettres (clpm)	24.7	51.2	47%

	Créole Haïtien (A1 et A2)		
	Score Moyen	**Nombre moyen évalué**	**Pourcentage correct du nombre évalué**
Lecture Mots Familiers (cwpm)	23.4	33.7	60%
Décodage Mots Inventés (cwpm)	17.3	31.2	50%
Facilité de Lecture Orale (cwpm)	34.0	41.1	72%
Compréhension de Lecture (max. 5)	2.2	3.5	63%
Dictée de Lettres (max. 5)	3.7	5.0	75%
Dictée de Mots (max. 3)	2.0	3.0	68%
	Français (A1 et A2)		
	Score Moyen	**Nombre moyen évalué**	**Pourcentage correct du nombre évalué**
Habileté de Langue Orale (max. 20)	15.6	20.0	78%
Identification Son Initial (max. 10)	7.8	10.0	78%
Compréhension d'Ecoute (max. 5)	2.2	5.0	45%
Connaissance du Nom des Lettres (clpm)	35.2	49.7	66%
Connaissance du Son des Lettres (clpm)	24.8	50.5	48%

Comme vous le voyez au ***Tableau 9***, après avoir retiré de l'analyse les élèves ayant des scores zéro, le reste des élèves tendent à essayer plus d'items et à répondre avec une plus grande exactitude aux items qu'ils ont essayé. En excluant les zéros, beaucoup des sous-tâches concentrées sur le langage oral (Langage Orale et Identification du Son Initial) accusent des pourcentages approchant ou excédant les 80%. Même les sous-tâches les plus sophistiquées de Facilité de Langue Orale et de Compréhension de Lecture, montrent des pourcentages corrects prometteurs des items évalués (72% et 63%, respectivement). Quoique cela ne soit pas surprenant, ce type d'analyse fournit une indication, à savoir quelle serait la performance si tous les élèves réalisaient un niveau assez élevé pour pouvoir répondre correctement à un item au moins, pour chaque sous-tâche. La ***Figure 20*** présente graphiquement les pourcentages corrects des items évalués pour les sous-tâches en Créole et en Français.

Figure 20: Pourcentage Correct évalué, Excluant les Scores Zéro



2013-2014 EGRA Résultats de l'Analyse de fin de Projet des Sous-tâches par Statut Socioéconomique des Elèves

Dans cette section, l'impact du statut socioéconomique des élèves (SES) est exploré en comparant les scores zéro de la Facilité de Lecture Orale Reading pour chacun des cinq quintiles du SES. La sous-tâche de Facilité de Lecture Orale est utilisée pour ces analyses, étant donné son importance en tant qu'indicateur clé de l'habileté de lecture, et les scores zéro furent utilisés en raison des scores de moyens relativement bas dans cette sous-tâche. Pour ces analyses, un indice des diverses questions relatives au SES fut composé, en se servant d'une Analyse de Composante Principale pour créer un score SES composé pour ces analyses (les combinaisons linéaires de valeurs beta se trouvent en ***Annexe C***). Inclus également en ***Annexe C*** se trouve l'ensemble complet des comparaisons. Le ***Tableau 10*** représente les sous-tâches dans lesquelles des différences consistantes émergent entre les quintiles SES.

Tableau 10: Analyse de Sous-tâche par SES des Elèves

Sous-tâche	SES Quintile	Moyen	Erreur Standard
Sous-tâches en Créole			
Lecture de Mots Familiers	Quintile SES en bas de l'échelle	0.47	0.04
	2e Quintile SES	0.32*	0.04
	Quintile SES au Milieu	0.27*	0.03
	4e Quintile SES	0.21*	0.03
	Quintile SES en haut de l'échelle	0.31*	0.04
Décodage de Mots Inventés	Quintile SES en bas de l'échelle	0.50	0.04
	2e Quintile SES	0.36*	0.04
	Quintile SES au Milieu	0.30*	0.03
	4e Quintile SES	0.26*	0.03
	Quintile SES en haut de l'échelle	0.34*	0.04
Facilité de Lecture Orale	Quintile SES en bas de l'échelle	0.59	0.06
	2e Quintile SES	0.42*	0.04
	Quintile SES au Milieu	0.37*	0.04
	4e Quintile SES	0.35*	0.03
	Quintile SES en haut de l'échelle	0.40*	0.03
Compréhension de Lecture	Quintile SES en bas de l'échelle	0.71	0.04
	2e Quintile SES	0.58*	0.05
	Quintile SES au Milieu	0.57*	0.04
	4e Quintile SES	0.52*	0.03
	Quintile SES en haut de l'échelle	0.64	0.03
Dictée de Mots	Quintile SES en bas de l'échelle	0.68	0.04
	2e Quintile SES	0.51*	0.05
	Quintile SES au Milieu	0.46*	0.03
	4e Quintile SES	0.48*	0.03
	Quintile SES en haut de l'échelle	0.60	0.04
Sous-tâches en Français			
Compréhension de Lecture	Quintile SES en bas de l'échelle	0.63	0.04
	2e Quintile SES	0.51*	0.05
	Quintile SES au Milieu	0.41*	0.03
	4e Quintile SES	0.38*	0.03
	Quintile SES en haut de l'échelle	0.46*	0.05
Connaissance du Son des Lettres	Quintile SES en bas de l'échelle	0.41	0.04
	2e Quintile SES	0.27*	0.04
	Quintile SES au Milieu	0.17*	0.02

Sous-tâche	SES Quintile	Moyen	Erreur Standard
	4e Quintile SES	0.16*	0.02
	Quintile SES en haut de l'échelle	0.22*	0.03

*p <0.0125 (reflétant un ajustement Bonferroni de valeur-p, en utilisant quatre comparaison par sous-tâche), les quatre quintiles les plus élevés compares au quintile au bas de l'échelle.

Le ***Tableau 10*** montre que pour plusieurs des sous-tâches les plus sophistiquées en Créole — Lecture de Mots, Lecture Orale, Compréhension de Lecture et Dictée de Mots —le SES joue bien un rôle, les élèves des quintiles SES plus élevés, du point de vue statistique, ont donné de meilleurs résultats et de manière significative, par rapport aux élèves ayant un quintile SES au bas de l'échelle. Cette conclusion émerge en Français pour deux sous-tâches de langue orale: Compréhension d'Ecoute et Connaissance du Son des Lettres. Le SES des élèves est souvent lié à la performance académique, et ces conclusions confirment cette tendance.

Pourcentage d'Elèves ayant des Scores Zéro, Ligne de Base Année 1 (2012–2013) à Fin de Projet Année 2 (2013–2014)

Le ***Tableau 11*** montre les pourcentages d'élèves ayant des scores zéro (ceux-là qui soit ne pouvaient essayer aucuns items ou ne pouvaient répondre correctement à un item quelconque de la sous-tâche) pour chaque sous-tâche, par langue et par classe, pour la ligne de base et la fin de projet de l'Année 2 du projet.

Tableau 11: Pourcentage d'Elèves ayant des Scores Zéro, à travers le Temps

Sous-tâche	Classe	2012-2013 Ligne de Base	2013-2014 Fin de projet
HAITIAN CRÉOLE			
Compréhension d'Ecoute	Classe 1	7.4%	10.8%
	Classe 2	1.9%	4.0%
Identification du Son Initial	Classe 1	77.2%	43.0%
	Classe 2	60.4%	24.0%
Connaissance du Nom des Lettres	Classe 1	18.3%	17.2%
	Classe 2	2.3%	4.1%
Connaissance du Son des Lettres	Classe 1	23.5%	13.7%
	Classe 2	5.3%	6.0%
Lecture de Mots Familiers	Classe 1	46.0%	42.8%
	Classe 2	17.7%	15.6%
Lecture de Mots Inventés	Classe 1	64.2%	43.4%
	Classe 2	24.3%	22.1%

Sous-tâche	Classe	2012-2013 Ligne de Base	2013-2014 Fin de projet
Facilité Lecture Orale	Classe 1	73.5%	52.1%
	Classe 2	37.6%	27.2%
Compréhension de Lecture	Classe 1	95.6%	72.2%
	Classe 2	69.1%	44.1%
Dictée de Lettres	Classe 1		19.7%
	Classe 2		4.7%
Dictée de Mots	Classe 1		65.9%
	Classe 2		39.6%
FRANÇAIS			
Vocabulaire Oral	Classe 1		0.5%
	Classe 2		0.6%
Compréhension d'Ecoute	Classe 1		56.8%
	Classe 2	63.5%	34.0%
Identification du Son Initial	Classe 1		39.2%
	Classe 2	57.9%	20.4%
Connaissance du Nom des Lettres	Classe 1		28.8%
	Classe 2	2.5%	16.6%
Identification du Son des Lettres	Classe 1		14.4%
	Classe 2	5.0%	4.6%

Ce tableau se propose de montrer le changement au niveau des scores zéro à travers le temps, par sous-tâche. Pour la plupart des groupes, les pourcentages d'élèves ayant des scores zéro a diminué de la ligne de base de l'année scolaire 2012-2013 à la fin du projet en l'année scolaire 2013-2014. Cette conclusion n'était cependant pas consistante: pour la sous-tâche de Compréhension d'Ecoute (en Créole), les pourcentages de scores zéro ont augmenté à travers le temps et pour les sous-tâches Nom de Lettres et Identification du Son des Lettres, en Classe 2, seulement au niveau des langues, les pourcentages de scores zéro ont augmenté avec le temps. Ce sont les sous-tâches où peu d'élèves ont eu relativement des scores zéro même au niveau de la ligne de base de l'Année 1, dénotant ainsi que ces augmentations pourraient ne pas être authentiques et ne reflètent pas les réductions actuelles de la connaissance et des capacités des élèves pour ces compétences pré-alphabétisation fondamentales.

Résultats Globaux EGRA de la Ligne de Base Année 1 (2012–2013) à la Fin de Projet Année 2 (2013–2014)

Le ***Tableau 12*** explore l'impact du programme ToTAL sur ses deux années de mise en œuvre, présentant les moyennes globales pour le 1ière Année à la ligne de base de l'Année 1, et les moyennes globales pour les élèves de la 2ième Année à la fin du projet Année 2 (c'est la cohorte qui aura été exposée au curriculum ToTAL pendant les deux ans) avec les analyses différence-dans-les-différences (D-dans-D) pour explorer la croissance à travers le temps, dans les groupes de traitement en rapport avec les groupes de contrôle. Parce que l'Année 1 du projet a impliqué seulement des écoles du Cap-Haitien/Saint Marc, ce sont là les seuls moyens représentés dans ce tableau. Il faudrait aussi noter que pendant l'Année 1 du projet, les élèves de 1ière Année furent testés en Créole. Ainsi, aucuns moyens de sous-tâche en Français ne sont présentés ici.

Tableau 12: Résultats Globaux EGRA de la Ligne de Base Année 1 à la Fin de Projet Année 2, au Cap-Haitien/Saint Marc

Sous-tâche	Groupe	Année 1		Année 2		D-dans-D	D-dans-D ES[14]
		Moyenne de la Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyenne Fin de Projet	SE Fin de Projet		
Identification du Son Initial	Contrôle	2.08	0.49	2.57	0.29		
	Traitement A	1.14	0.13	**7.52***	0.20	**5.89***	1.46
	Traitement B	0.61	0.23	**6.77***	0.49	**5.67***	1.42
Compréhension d'Ecoute	Contrôle	3.42	0.14	3.20	0.10		
	Traitement A	3.34	0.09	3.29	0.08	0.16	0.10
	Traitement B	3.18	0.13	3.04	0.18	0.08	0.05
Connaissance du Nom des Lettres	Contrôle	10.91	1.31	32.61	2.23		
	Traitement A	8.57	1.21	35.28	1.87	5.01	0.23
	Traitement B	6.94	0.94	27.58	2.94	-1.06	-0.05
Connaissance du Son des Lettres	Contrôle	9.12	1.49	18.61	1.42		
	Traitement A	6.34	0.61	**33.60***	1.77	**17.77***	0.98
	Traitement B	5.38	0.73	26.17	2.76	**11.30***	0.63
Lecture de Mots Familiers	Contrôle	6.02	0.85	21.20	3.55		
	Traitement A	4.04	0.54	22.28	2.05	3.06	0.15
	Traitement B	2.42	0.44	14.30	1.68	-3.30	-0.17
Lecture de Mots Inventés	Contrôle	3.57	0.74	15.76	3.23		
	Traitement A	2.13	0.42	15.50	1.67	1.17	0.07
	Traitement B	1.32	0.24	9.06	1.07	-4.45	-0.28

[14] Les calculs de la taille de l'effet (ES) rapportés dans ce document utilisent Cohen's D, contrôlant pour le groupe de contrôle dans le calcul de la taille de l'effet des groupes de traitement.

Sous-tâche	Groupe	Année 1		Année 2		D-dans-D	D-dans-D ES[14]
		Moyenne de la Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyenne Fin de Projet	SE Fin de Projet		
Facilité de Lecture Orale	Contrôle	4.24	0.77	24.91	4.12		
	Traitement A	1.84	0.36	26.83	2.64	4.32	0.17
	Traitement B	1.02	0.42	15.66	1.75	-6.03	-0.25
Compréhension de Lecture	Contrôle	0.22	0.05	1.44	0.23		
	Traitement A	0.04	0.01	1.56	0.16	0.30	0.19
	Traitement B	0.04	0.03	0.94	0.15	-0.32	-0.21

SE: erreur standard; D-dans-D: différence dans les différences à travers le temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement.
*$p < 0.0083$[15]

Le *Tableau 12* montre la croissance particulière à travers le temps des sous-tâches Identification du Son Initial et Connaissance du Son des Lettres. Pour l'Identification du Son Initial, les moyens du groupe de Traitement A tout comme le groupe de Traitement B étaient statistiquement et de manière significative plus élevés à la fin de projet pour l'Année 2 que ne l'étaient les moyennes du groupe de contrôle. En outre, les deux groupes de traitement ont accusé de manière significative, une plus grande croissance à travers le temps (avec des tailles d'effet extrêmement grandes - 1.46 et 1.42 pour le Traitement A et le Traitement B, respectivement). Pour la Connaissance du Son des Lettres, les moyens du Traitement A étaient encore significativement plus élevés que les moyennes du groupe de contrôle à la fin de projet, et son score de différence-dans-les-différences était significativement plus élevé (avec une taille d'effet très grande de 0.98). Dans cette sous-tâche, le Traitement B a aussi démontré des gains significativement plus élevés à travers le temps que le groupe de contrôle (avec une taille d'effet modérée de 0.63). Aucune autres différences importantes n'ont émergé pendant les deux ans. Ces résultats montrent que le programme peut avoir aidé à développer la sensibilisation phonémique des élèves et leurs capacités phoniques, mais ne se sont pas encore traduites sous forme de gains au niveau du décodage des mots ou au-dessus, tel qu'illustré plus loin à travers ce rapport.

2013-2014 EGRA Résultats de l'Analyse des Sous-tâches, par Corridor, Traitement, Langue, et Classe

Dans cette section, les résultats de chaque sous-tâche EGRA sont présentés plus en détail.

[15] La valeur-*p* dans $p < 0.0083$ reflète un ajustement Bonferroni (0.05/6) en raison du nombre élevé de comparaisons réalisées.

Habileté de Langue Orale

La sous-tâche Habileté de Langue Orale mesure l'habileté à comprendre et à démontrer sa compréhension de langue orale, en réagissant à une série d'instructions verbales simples. C'est une importante capacité de pré-lecture – sans l'habileté à comprendre la langue orale, il est impossible de maitriser la langue écrite. Dans cette sous-tâche, les élèves reçurent trois ensembles d'instructions orales: i) identifier les parties du corps, ii) pointer des objets dans l'environnement de la classe tandis que l'on dit les noms à haute vois, et iii) démontrer la compréhension de termes spatiaux (par ex. en-dessous et au-dessus). Cette sous-tâche fut administrée uniquement en Français, par le fait que l'on ait assumé que les élèves entrant en 1ière et en 2ième Année possèdent déjà l'habileté de base de langue orale dans leur langue maternelle, le Créole.

Le ***Tableau 13*** présente les différences-dans-les-différences entre les moyens de la ligne de base et celles de fin de projet en 2013-2014, Année 2, pour cette sous-tâche par groupe.

Tableau 13: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Habileté de Langue Orale pour l'Année 2 (Ligne de base à Fin de projet), par Corridor et Clase (nombre correct, max 20)

	Classe	Groupe	Moyen Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyen Fin de Projet	SE Fin de Projet	D-dans-D	D-dans-D ES
Cap-Haitien/St Marc	Classe 1	Contrôle	13.64	0.57	14.70	0.34		
		Traitement A	13.96	0.50	14.71	0.20	-0.31	-0.07
		Traitement B	12.66	0.29	14.40	0.39	0.68	0.16
	Classe 2	Contrôle	15.01	0.29	15.32	0.32		
		Traitement A	15.05	0.31	15.88	0.13	0.53	0.14
		Traitement B	14.38	0.39	15.66	0.12	0.97	0.27
Port-au-Prince	Classe 1	Contrôle	14.93	0.28	15.62	0.35		
		Traitement A	14.88	0.17	15.31	0.19	-0.27	-0.11
	Classe 2	Contrôle	16.32	0.21	16.15	0.18		
		Traitement A	16.02	0.19	16.05	0.18	0.20	0.08

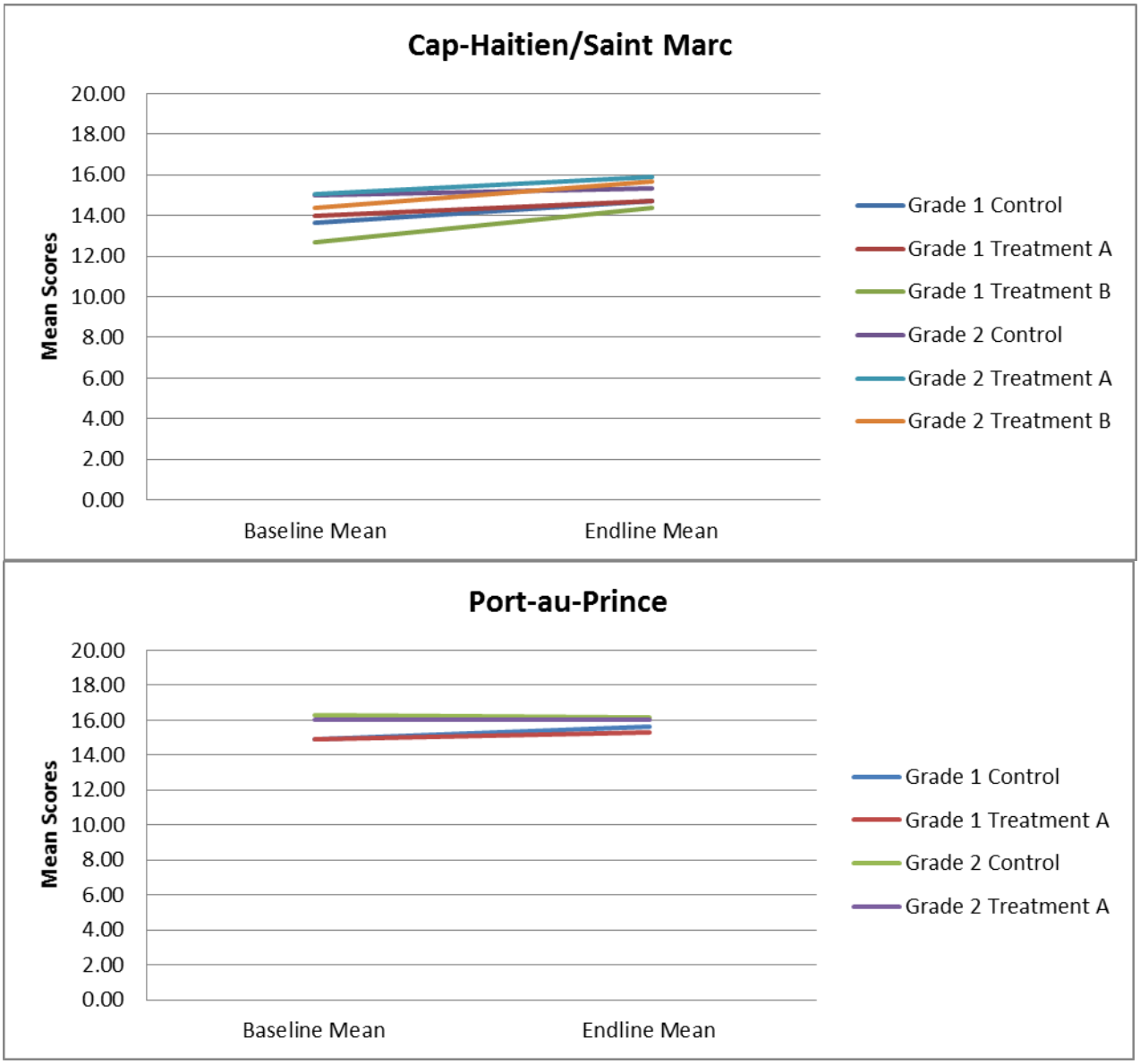
SE: erreur standard; D-in-D: différence dans les différences à travers le temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement

En moyenne, aucune classe n'a obtenu de scores supérieurs à 85% (17 points sur les 20 maximums) en fin de projet Année 2, alors que les mots de vocabulaire testés étaient d'un concept simple, des mots communs. A la ligne de base tout comme en fin de projet pour l'Année 2, il n'y avait pas de différence significative entre les moyenness du groupe de contrôle et ceux du groupe de traitement, quelle que soit la classe ou à travers les différents corridors, montrant ainsi qu'à la ligne de base, les élèves de tous les groupes étaient comparables dans leur compréhension du vocabulaire oral simple, en Français. Le ***Tableau 13*** indique également que la croissance dans de nombreux groupes apparaît bien dès la ligne de base et en fin de projet pour

l'Année 2, cependant les gains ne semblent pas être significatifs (moins de deux mots acquis tout au plus), et il n'y a pas de différence substantielle dans le niveau de croissance entre le groupe contrôle et aucun des groupes de traitement. Aucune différence significative entre les moyens de Traitement A et Traitement B, émergés à la ligne de base ou en fin de projet.

La ***Figure 21*** montre graphiquement le mouvement au sein des scores moyens, de la ligne de base à la fin de projet.

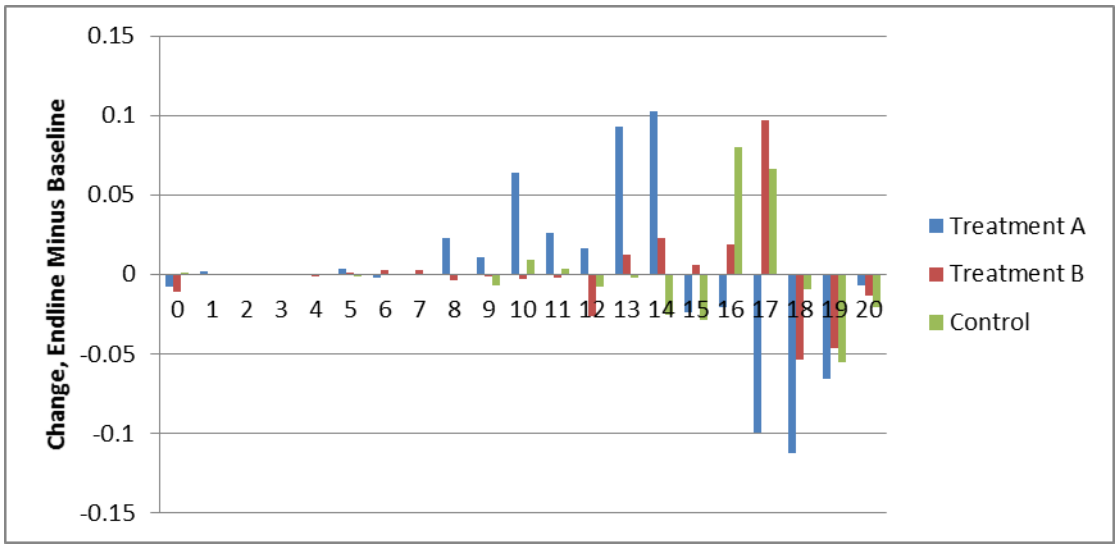
Figure 21: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la sous-tâche Habileté en Langue Orale, par Classe et Groupe (nombre correct, max 20)



En raison du fait que la sous-tâche Habileté de Langue Orale fut seulement administrée pendant l'année scolaire 2013–2014, aucunes comparaisons ne sont disponibles pour les années 2012–2013 et 2013–2014.

Pour explorer plus en détail la performance des élèves, la ***Figure 22*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement des élèves de la 2ième Année pour la performance à travers le temps – particulièrement la proportion de changement de la ligne de base à la fin de projet pour chaque score (allant de zéro à 20). A zéro, on remarque une légère baisse pour les groupes de Traitement A et B, indiquant que les scores zéros pour ces deux groupes ont diminué de la ligne de base à la fin de projet, comme on l'espérait. Les scores de Traitement A entre 8 et 14 ont augmenté à travers le temps, quoique peu d'élèves de Traitement A aient réalisé les plus hauts niveaux de points (15–20 points) à la fin de projet qu'ils ne l'ont fait à la ligne de base. Inversement, plus d'élèves des groupes de contrôle et de Traitement B en fin de projet – plutôt qu'à la ligne de base, ont réalisé 16–17 points, quoiqu'une fois de plus ces deux groupes ne purent garder les scores au plus haut point (18–20 points) à travers le temps. Ces conclusions montrent une croissance pratiquement consistante au fil du temps au sein des conditions de traitement.

Figure 22: Changement au niveau de la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Habileté en Langue Orale, par Groupe (nombre correct, max 20)



Pour déterminer si la performance des élèves varie selon le sexe, des moyenness séparées furent calculées pour les filles et les garçons, tel que le montre le ***Tableau 14***.

Tableau 14: Scores Moyens de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Habileté en Langue Orale, par Corridor, Classe, et Sexe (nombre correct, max 20)

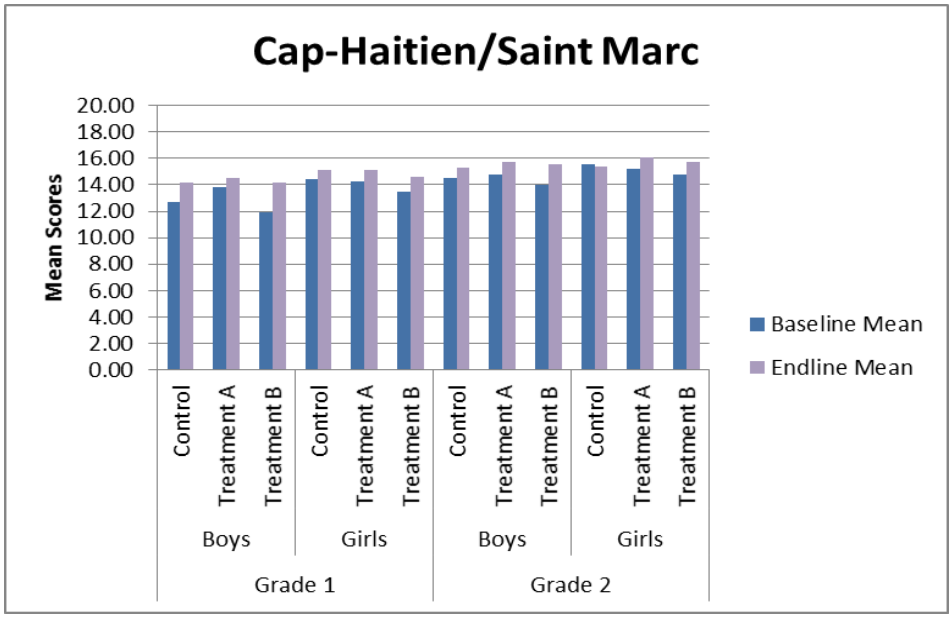
Classe 1		Ligne de Base		Fin de Projet		D-dans-D	ES D-dans-D
		Moyen	SE	Moyen	SE		
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**14.44^**	0.57	15.12	0.36		
	Moyennes Traitement A	14.23	0.38	15.09	0.30	0.19	0.05
	Moyennes Traitement B	13.49	0.73	14.59	0.29	0.42	0.11
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	14.98	0.39	15.52	0.37		
	Moyennes Traitement A	15.21	0.20	15.61	0.23	-0.15	-0.07
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**12.69^**	0.61	14.19	0.40		
	Moyennes Traitement A	13.83	0.64	14.51	0.23	-0.82	-0.18
	Moyennes Traitement B	11.92	0.33	14.19	0.53	0.78	0.17
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	14.89	0.31	15.71	0.40		
	Moyennes Traitement A	14.95	0.33	15.34	0.26	-0.42	-0.16
Classe 2							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**15.58^**	0.33	15.35	0.37		
	Moyennes Traitement A	15.20	0.37	16.09	0.17	1.13	0.32
	Moyennes Traitement B	14.75	0.46	15.75	0.15	1.23	0.38
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	16.33	0.19	16.33	0.24		
	Moyennes Traitement A	16.20	0.22	16.17	0.29	-0.03	-0.01
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**14.54^**	0.30	15.29	0.41		
	Moyennes Traitement A	14.80	0.32	15.74	0.14	0.19	0.05
	Moyennes Traitement B	13.96	0.31	15.56	0.34	0.84	0.22
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	16.30	0.31	15.98	0.20		
	Moyennes Traitement A	15.76	0.20	16.24	0.21	0.79	0.30

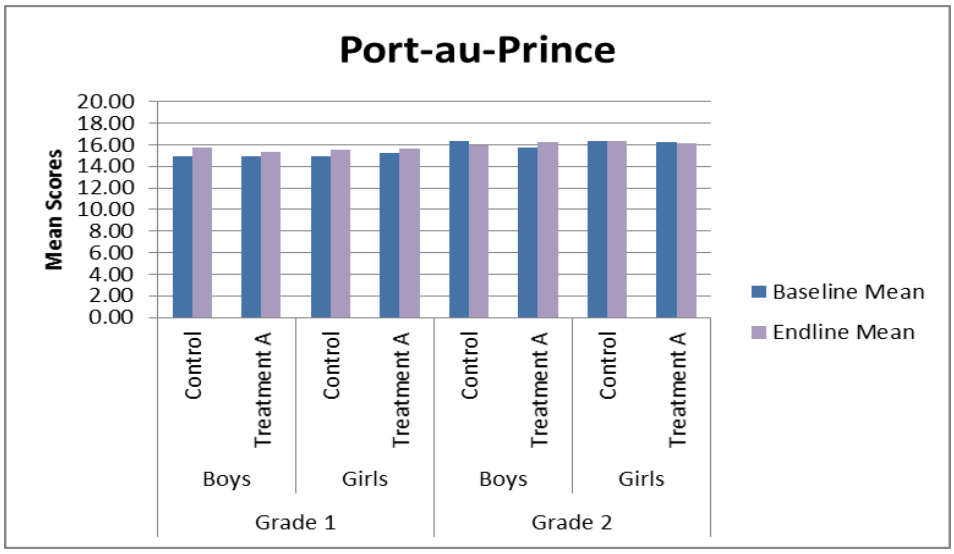
SE: erreur standard; D-dans-D: différence dans les différences à travers le temps entre les groupes de contrôle et les groupes de traitement
^$p < 0.0083$ (comparaison Filles et Garçons à travers le même groupe)

Chez les filles et les garçons, aucunes différences statistiques importantes entre les conditions de traitement qui ont émergé. Cela indique qu'à la ligne de base, les scores moyens des élèves dans

les groupes de Traitement A et de Traitement B ne différaient pas grandement du point de vue statistique des scores des élèves du groupe de contrôle ou d'un groupe à l'autre. En regardant à travers les sexes, seules deux différences importantes ont émergé, toutes deux à la ligne de base: dans les deux classes, les filles du groupe de contrôle au Cap-Haitien/Saint Marc ont nettement dépassé les garçons de ce groupe. La ***Figure 23*** présente ces informations graphiquement.

Figure 23: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Habileté en Langue Orale, par Corridor, Classe, et Sexe (nombre correct, max 20)





Compréhension d'Ecoute

La sous-tâche Compréhension d'Ecoute évalue une gamme de langue et de capacités, telles l'attention, la connaissance du vocabulaire, les stratégies de compréhension, le traitement de langue orale, et la génération de réponses appropriées. Il est important d'évaluer la compréhension des élèves pour les informations présentées verbalement car cela permet de déterminer si la mauvaise compréhension en lecture peut être attribuée à des capacités limitées de lecture des mots ou à des difficultés plus générales en compréhension de la langue globalement. On s'attendrait à ce que l'habileté des élèves à comprendre les histoires et les informations qui leur sont présentées oralement soit plus élevée pour la langue plus communément parlée à la maison que pour la langue moins dominante.

Le ***Tableau 15*** présente les différences-dans-les-différences entre les moyens de la ligne de base et ceux de fin de projet pour l'Année 2 pour cette sous-tâche, par groupe.

Tableau 15: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Compréhension d'Ecoute pour l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (nombre correct, max 5)

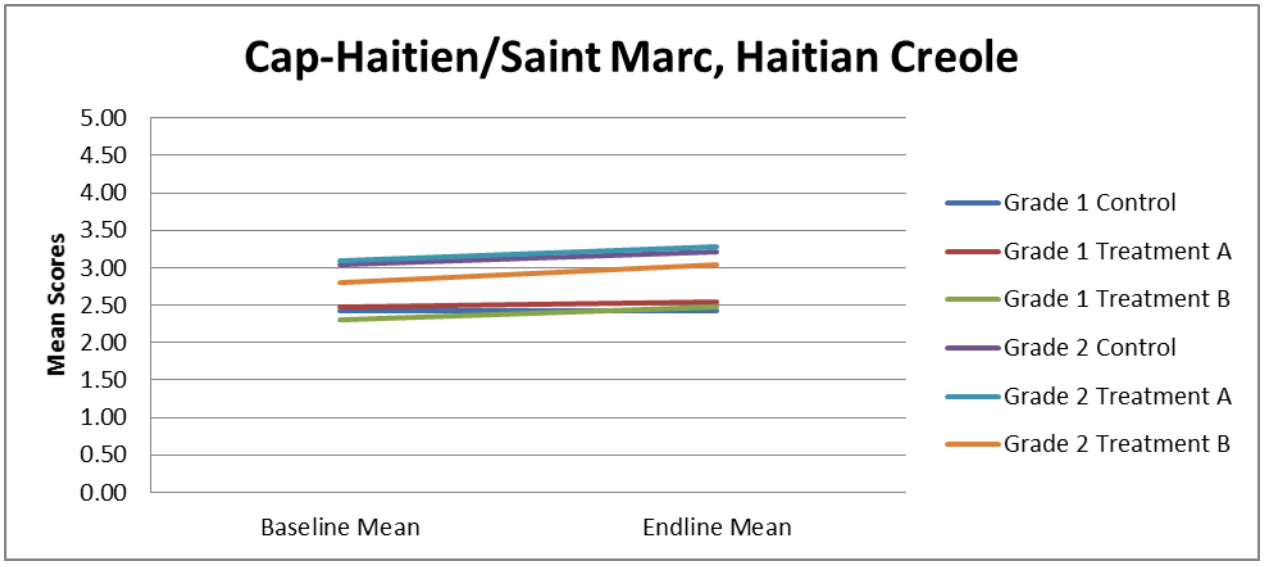
	Classe	Groupe	Moyen Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyen Fin de Projet	SE Fin de Projet	D-dans-D	ES D-dans-D
Créole								
Cap-Haitien/St Marc	Classe 1	Contrôle	2.43	0.20	2.43	0.13		
		Traitement A	2.47	0.10	2.55	0.11	0.08	0.04
		Traitement B	2.30	0.12	2.47	0.20	0.17	0.09
	Classe 2	Contrôle	3.04	0.09	3.20	0.10		
		Traitement A	3.10	0.09	3.28	0.08	0.02	0.01
		Traitement B	2.80	0.16	3.05	0.17	0.09	0.05
Port-au-Prince	Classe 1	Contrôle	2.80	0.28	2.76	0.12		
		Traitement A	2.95	0.11	2.82	0.09	-0.08	-0.06
	Classe 2	Contrôle	3.63	0.07	3.16	0.05		
		Traitement A	3.62	0.12	3.36	0.06	0.21	0.16
Français								
Cap-Haitien/St Marc	Classe 1	Contrôle	0.72	0.09	0.86	0.14		
		Traitement A	0.78	0.07	0.80	0.10	-0.12	-0.09
		Traitement B	0.69	0.04	0.51	0.07	-0.33	-0.26
	Classe 2	Contrôle	1.25	0.09	1.58	0.12		
		Traitement A	1.14	0.04	**1.59**$^{+}$	0.18	0.12	0.07
		Traitement B	1.08	0.03	**0.90**$^{+}$	0.13	-0.51	-0.34
Port-au-Prince	Classe 1	Contrôle	0.93	0.17	1.10	0.13		
		Traitement A	1.20	0.12	1.02	0.20	-0.35	-0.30
	Classe 2	Contrôle	1.67	0.14	1.88	0.17		
		Traitement A	1.62	0.11	1.86	0.11	0.02	0.01

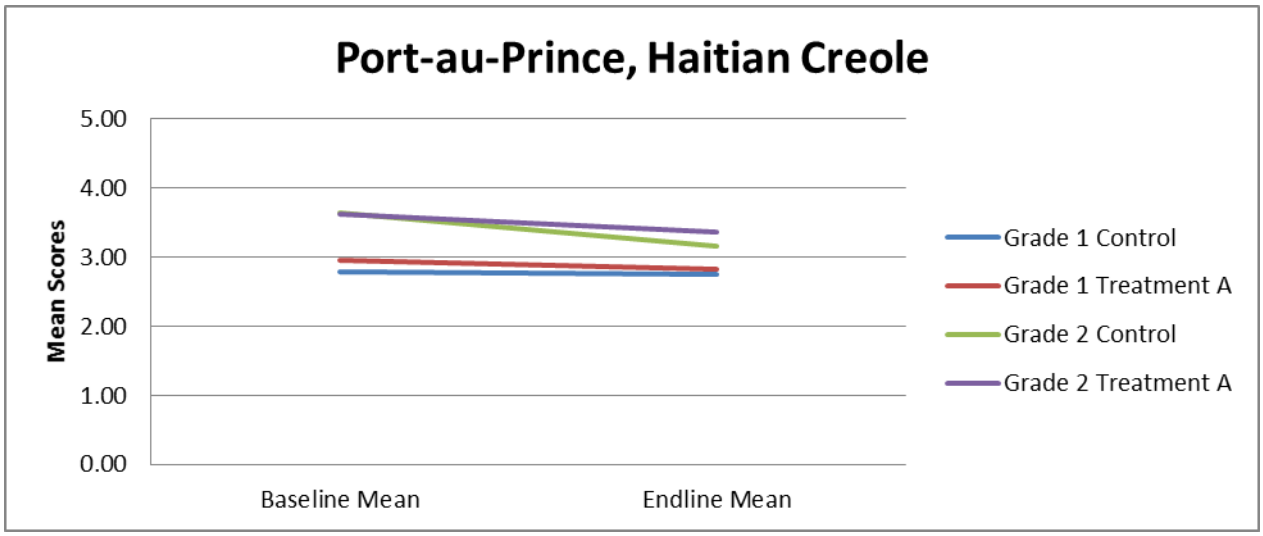
SE: erreur standard; D-dans-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
+p < 0.0083 (comparaison groupes de Traitement A et B)

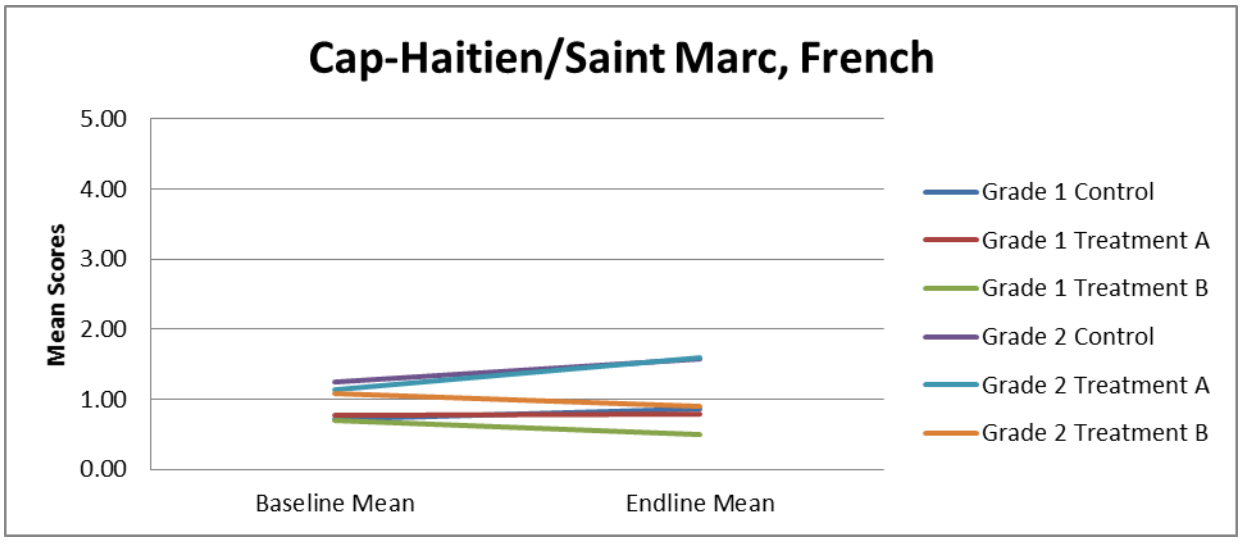
A la ligne de base tout comme en fin de projet de l'Année 2, pour les deux langues, il n'y eut aucune différence significative entre les moyens du groupe de contrôle et aucun des moyens du groupe de traitement, quelle que soit la classe, ou à travers les corridors pour cette sous-tâche. Le ***Tableau 15*** indique aussi qu'il n'y a pas de différence importante au niveau de la croissance entre le groupe de contrôle et l'un ou l'autre des groupes de traitement. Aucunes différences significatives n'ont émergé entre les groupes de Traitement A et de Traitement B, que ce soit à la ligne de base ou en fin de projet pour le Créole. Cependant, pour le French, il n'y eut aucunes différences entre les deux groupes de traitement à la ligne de base, mais pourtant en fin de projet, les moyens pour la Classe de 2ième Année de Traitement B étaient beaucoup plus faibles que pour les moyens de Traitement A. Il semble que cette importante différence résulte en partie d'une diminution des scores des élèves au fil des temps dans le groupe de Traitement B. Il est probable, cependant, que cette baisse résulte de l'échantillonnage ou de toute autre erreur, car il n'y a aucune raison pédagogique à ce que les élèves perde la facilité de compréhension en Français, pendant l'année, à moins que les élèves des écoles de Traitement B aient été moins exposés au Français en raison des activités de mobilisation communautaire. Aucunes indications ne laissent supposer que ce fut le cas.

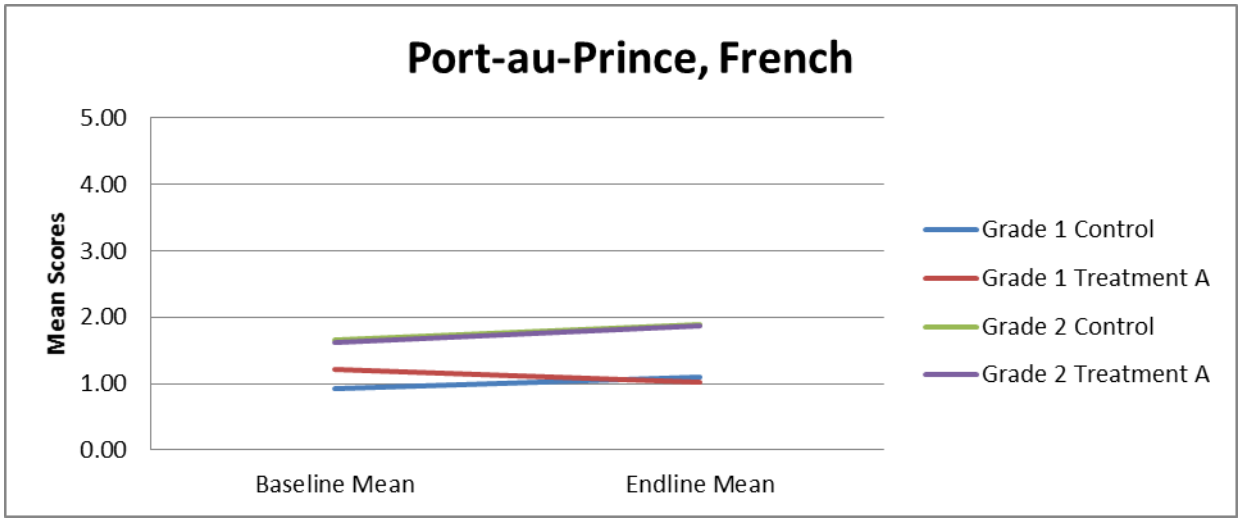
Figure 24 représente graphiquement le mouvement des scores des moyens de la ligne de base à la fin de projet.

Figure 24: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tache de Compréhension d'Ecoute, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (nombre correct, max 5)




Port-au-Prince, Haitian Creole
Mean Scores
5.00
4.00
3.00
2.00
1.00
0.00
Baseline Mean
Endline Mean
Grade 1 Control
Grade 1 Treatment A
Grade 2 Control
Grade 2 Treatment A


Cap-Haitien/Saint Marc, French
Mean Scores
5.00
4.00
3.00
2.00
1.00
0.00
Baseline Mean
Endline Mean
Grade 1 Control
Grade 1 Treatment A
Grade 1 Treatment B
Grade 2 Control
Grade 2 Treatment A
Grade 2 Treatment B


Port-au-Prince, French
Mean Scores
5.00
4.00
3.00
2.00
1.00
0.00
Baseline Mean
Endline Mean
Grade 1 Control
Grade 1 Treatment A
Grade 2 Control
Grade 2 Treatment A

Le ***Tableau 16*** examine la croissance sur deux ans d'enseignement pour la cohorte des élèves en 1ière Année durant l'année scolaire 2012–2013 et en 2ième Année durant l'année scolaire 2013–2014. Pour ces analyses, les différences de croissance entre les groupes de contrôle et de traitement de l'Année 1 de la ligne de base à l'Année 2 en fin de projet, sont représentées. Aucunes analyses ne sont disponibles pour Port-au-Prince, car les écoles de Port-au-Prince ne furent ajoutées à l'étude qu'à la deuxième année du projet (selon la conception du projet). De la même façon, aucunes analyses ne sont disponibles pour le Français, car cette langue ne fut pas testée (évaluée) chez les élèves de 1ière Année, pour l'année scolaire 2012–2013.

Tableau 16: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Compréhension d'Ecoute pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 en fin de Projet, par Groupe (nombre correct, max 5)

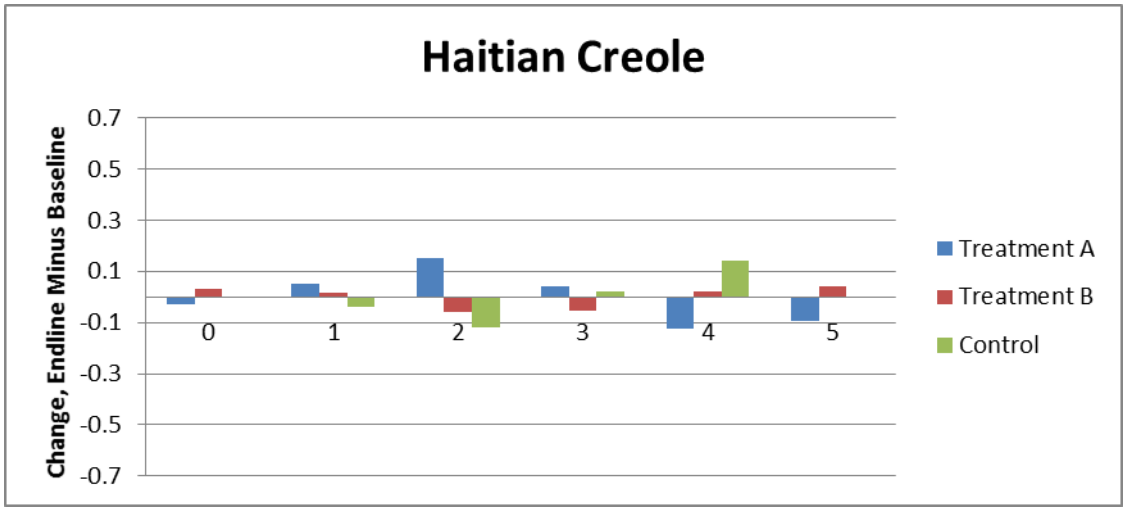
	Groupe	Moyenne Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyenne Fin de Projet	SE de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/St Marc	Contrôle	3.42	0.14	3.20	0.10		
	Traitement A	3.34	0.09	3.29	0.08	0.16	0.10
	Traitement B	3.18	0.13	3.04	0.18	0.08	0.05

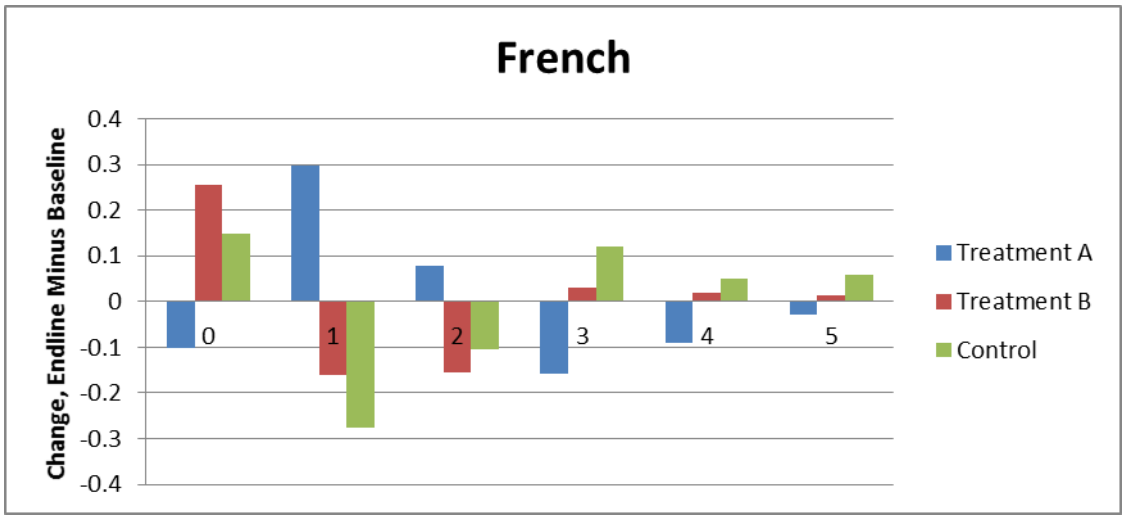
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement.

Aucunes différences statistiquement importantes dans la croissance, au fil des temps, entre le groupe de contrôle et les deux groupes de traitement n'ont émergé pour le Créole.

Pour explorer plus en détail la performance des élèves, la ***Figure 25*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement des élèves de 2ième Année pour la performance des élèves à travers le temps – particulièrement la proportion de changement, de la ligne de base à la fin de projet, à chaque niveau de score (allant de zéro à 5). Pour les scores zéro en Créole, il y eut un léger changement pour chaque groupe de traitement, quoique le groupe de Traitement A ait accusé moins de scores zéro en fin de projet. A travers les points de score de un à cinq, il y eut un léger changement à travers le temps pour l'un et l'autre des groupes, quoique le groupe de Traitement A ait accusé une augmentation en points de score 1, 2, et 3 au fil des temps, tandis que le groupe de contrôle a présenté une augmentation modérée en point de score 4 à travers le temps. En Français, tandis que le groupe de Traitement A présenta une baisse de 10% pour les scores zéro, de la ligne de base à la fin de projet, les deux autres groupes ont accusé une augmentation des scores zéro. En regardant par-delà les scores zéro, il est noté que le groupe de Traitement A présenta la plus forte hausse pour les scores plus bas, à travers le temps (scores de 1 et 2), tandis que le groupe de contrôle a montré les gains les plus forts à travers le temps pour les scores les plus élevés (scores de 3, 4, et 5).

Figure 25: Changement dans la Performance des Elèves, de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension d'Ecoute, par Groupe (nombre correct, max 5)





La Figure 25 montre que, pour les corridors du Cap-Haitien/Saint Marc et de Port-au-Prince, les moyens de la 2ième Année étaient plus élevés que pour la 1ière Année, à la ligne de base, et les moyens pour le Créole plus élevés que ceux du Français.

Pour déterminer si la performance de l'élève varie selon le sexe, des moyennes séparées furent calculées pour les filles et les garçons, tel que le montre le ***Tableau 17***.

Tableau 17: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet à travers le Temps, pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Corridor, Langue, Classe et Sexe (nombre correct, max 5)

Créole							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Filles							
Cap-Haïtien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.67	0.24	2.44	0.15		
	Moyennes Traitement A	2.37	0.14	2.45	0.15	0.30	0.14
	Moyennes Traitement B	2.39	0.18	**2.65^**	0.18	0.49	0.25
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	2.83	0.23	2.80	0.14		
	Moyennes Traitement A	2.93	0.12	2.66	0.16	-0.23	-0.17
Garçons							
Cap- Haïtien / Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.14	0.21	2.42	0.16		
	Moyennes Traitement A	2.55	0.11	2.67	0.14	-0.15	-0.08
	Moyennes Traitement B	2.22	0.10	**2.29^**	0.22	-0.21	-0.12
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	2.76	0.33	2.72	0.20		
	Moyennes Traitement A	2.97	0.14	2.78	0.13	-0.15	-0.11
2ième Année							
Filles							
Cap- Haïtien / Saint Marc	Moyennes Contrôle	3.18	0.11	3.16	0.14		
	Moyennes Traitement A	3.04	0.09	3.43	0.07	0.40	0.24
	Moyennes Traitement B	2.69	0.26	3.07	0.19	0.39	0.24
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	3.64	0.09	3.22	0.12		
	Moyennes Traitement A	3.63	0.14	3.23	0.15	0.03	0.02
Garçons							
Cap- Haïtien / Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.93	0.12	3.24	0.12		
	Moyennes Traitement A	3.16	0.12	3.14	0.12	-0.34	-0.18
	Moyennes Traitement B	2.91	0.11	3.01	0.18	-0.21	-0.11
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	3.63	0.13	3.10	0.10		
	Moyennes Traitement A	3.62	0.15	3.23	0.14	0.13	0.09

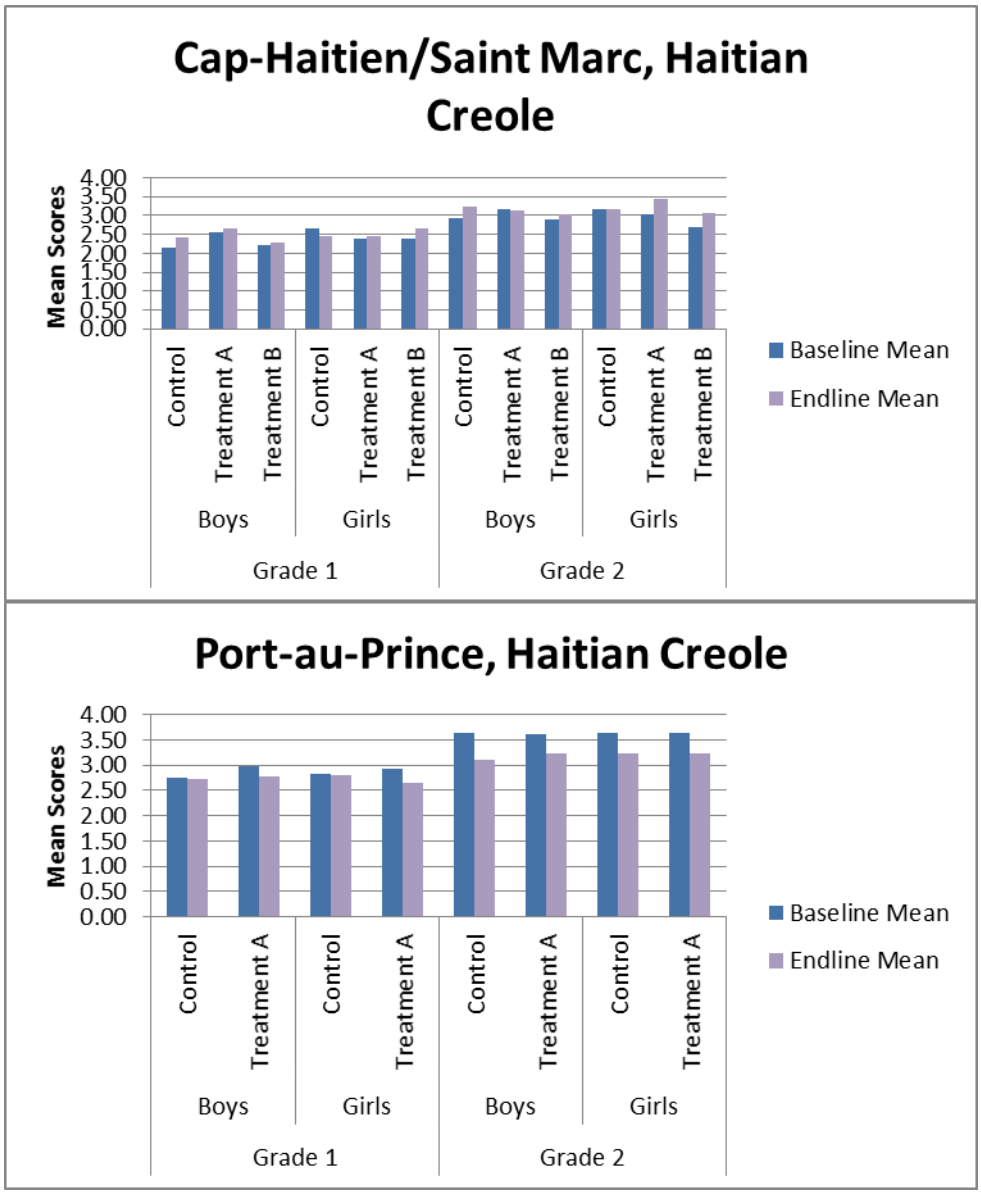
Français							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Filles							
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.77	0.11	0.99	0.20		
	Moyennes Traitement A	0.83	0.07	0.75	0.13	-0.30	-0.21
	Moyennes Traitement B	0.86	0.14	0.45	0.08	-0.63	-0.50
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.01	0.14	1.00	0.07		
	Moyennes Traitement A	1.15	0.08	1.10	0.18	-0.04	-0.04
Garçons							
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.65	0.10	0.69	0.12		
	Moyennes Traitement A	0.74	0.08	0.83	0.14	0.05	0.04
	Moyennes Traitement B	0.54	0.07	0.56	0.11	-0.02	-0.02
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.86	0.19	1.18	0.22		
	Moyennes Traitement A	1.25	0.17	0.95	0.23	-0.62	-0.53
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.50	0.14	**1.76***	0.16		
	Moyennes Traitement A	1.19	0.06	1.67	0.25	0.21	0.13
	Moyennes Traitement B	1.11	0.05	**0.86***	0.21	-0.52	-0.36
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.45	0.07	1.94	0.21		
	Moyennes Traitement A	1.64	0.13	1.95	0.12	-0.18	-0.12
Garçons							
Cap-Haitien/ Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.04	0.11	1.40	0.15		
	Moyennes Traitement A	1.08	0.06	1.51	0.13	0.06	0.04
	Moyennes Traitement B	1.04	0.05	0.94	0.11	-0.46	-0.30
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.86	0.22	1.84	0.19		
	Moyennes Traitement A	1.60	0.14	1.78	0.14	0.21	0.14

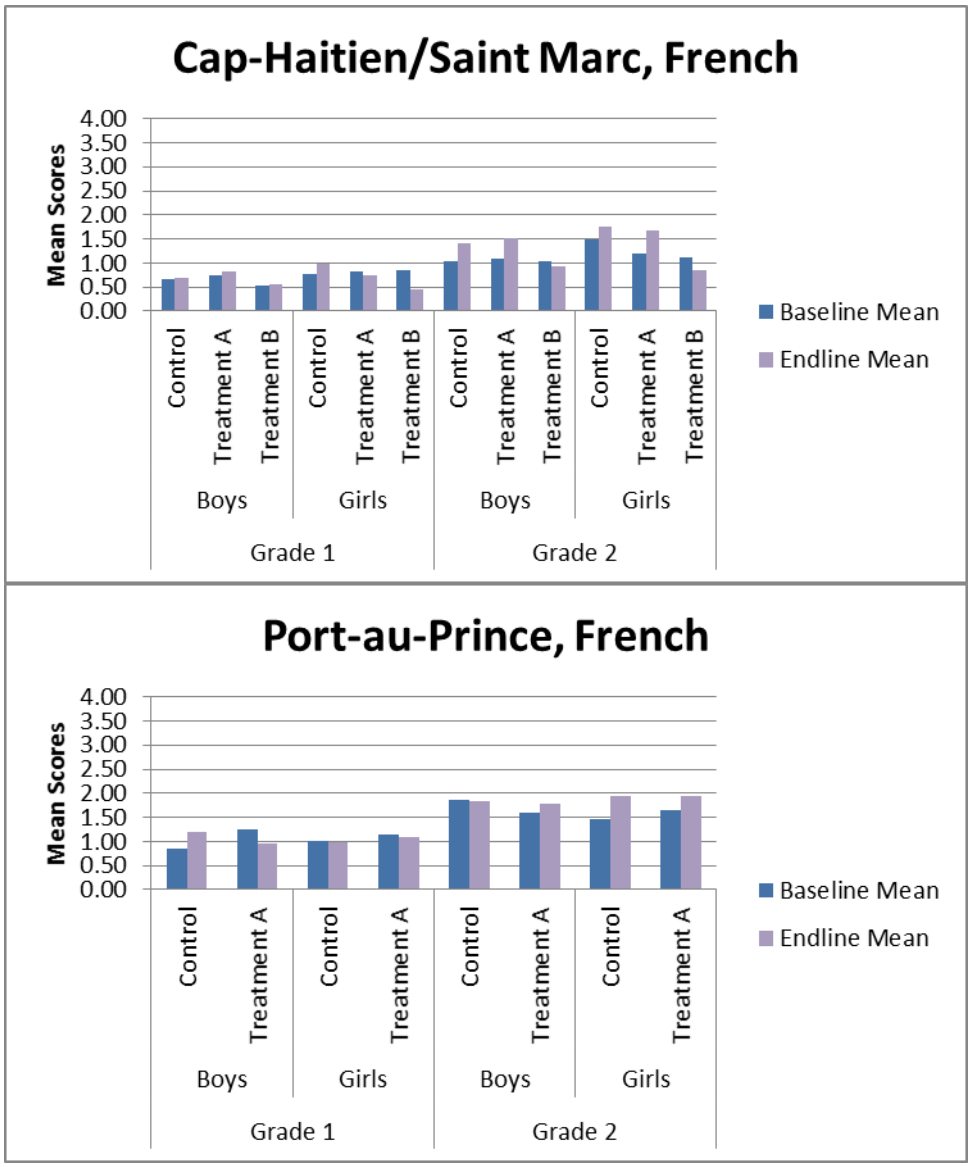
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*p < 0.0083, ^p < 0.0083 (comparaison des Filles aux Garçons à travers le même groupe)

Globalement, parmi les deux sexes, les scores moyens étaient comparables. Seule une différence importante du point de vue statistique a émergé au sein des conditions de traitement, quel que soit le sexe ou la classe: les filles en Traitement B de la 2ième Année ont dépassé de manière significative leurs pairs de contrôle en Français. Regardant à travers les sexes, une seule

différence significative a émergé: en fin de projet, les filles en Traitement B de la 1ière Année au Cap-Haitien/Saint Marc ont significativement dépassé les garçons de ce groupe en Créole. La ***Figure 26*** présente ces informations graphiquement.

Figure 26: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension d'Ecoute, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (nombre correct, max 5)





Identification du Son Initial

L'habileté de dire le son, ou de décoder les mots non familiers, est une capacité essentielle dans l'apprentissage de la lecture. Pour être capable de décoder, un élève doit pouvoir entendre et manipuler les sons qui sortent des mots. Il est fait référence à cette capacité comme étant la sensibilisation phonémique ou phonologique. La sous-tâche Identification du Son Initial est une mesure de sensibilisation phonémique, exigeant des élèves qu'ils identifient le premier son de 10 mots qu'on leur présente oralement. Le score final pour cette sous-tâche était le nombre de mots pour lesquels les élèves ont identifié le son initial.

Le ***Tableau 18*** montre les différences-dans-les-différences entre les moyens de la ligne de base et ceux de fin de projet pendant l'Année 2 pour cette sous-tâche, par groupe.

Tableau 18: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Identification du Son Initial pendant l'Année 2 (Ligne de Base à la Fin de Projet), par Corridor et Classe (nombre correct, max 10)

Créole	Classe	Groupe	Année 2 Moyenne Ligne de Base	Année 2 SE Ligne de Base	Année 2 Moyenne Fin de Projet	Année 2 SE Fin de Projet	D-ds-D	SE D-ds-D
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	1.73	0.51	1.89	0.35		
		Traitement A	1.18	0.14	**5.21***	0.44	**3.86***	0.88
		Traitement B	0.84	0.19	**4.40***	0.37	3.40*	0.80
	2ième Année	Contrôle	2.17	0.37	2.57	0.29		
		Traitement A	**3.94***	0.26	**7.55***	0.20	**3.20***	0.63
		Traitement B	3.39	0.59	**6.78***	0.49	2.99	0.61
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	0.98	0.40	1.38	0.36		
		Traitement A	1.40	0.27	**5.76***	0.53	**3.96***	1.25
	2ième Année	Contrôle	1.33	0.16	2.57	0.29		
		Traitement A	**2.79***	0.30	**7.69***	0.24	**3.66***	0.98
Français	**Classe**	**Groupe**	**Année 2 Moyen Ligne de Base**	**Année 2 SE Ligne de Base**	**Année 2 Moyen Fin de Projet**	**Année 2 SE Fin de Projet**	**D-ds-D**	**D-ds-D ES**
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	2.03	0.59	2.29	0.40		
		Traitement A	1.40	0.18	**5.23***	0.41	**3.57***	0.79
		Traitement B	1.01	0.17	**4.46***	0.40	**3.20***	0.74
	2ième Année	Contrôle	2.49	0.31	2.68	0.32		
		Traitement A	**4.35***	0.21	**7.69***	0.17	**3.15***	0.63
		Traitement B	3.23	0.50	**6.91***	0.46	**3.49***	0.73
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	1.11	0.40	1.62	0.36		
		Traitement A	1.34	0.23	**5.66***	0.51	**3.80***	1.21
	2ième Année	Contrôle	1.82	0.21	3.11	0.27		
		Traitement A	**3.01***	0.35	**7.85***	0.22	**3.55***	0.92

SE: erreur standard; D-in-D: différence dans les différences au fil des temps entre le Groupe de Contrôle et le Groupe de traitement
*$p < 0.0083$

Le ***Tableau 18*** montre pour les deux langues, que les groupes de traitement (Cap-Haitien/Saint Marc, 2ième Année Traitement A, et Port-au-Prince 2ième Année Traitement A) avaient des scores moyens significativement plus élevés à la ligne de base que les moyens des groupes de contrôle correspondants. A la fin du projet, cependant, tous les groupes de traitement présentaient des moyens significativement plus élevés relativement à leurs groupes de contrôle. Une analyse des différences entre les moyens du groupe de contrôle et les moyens du groupe de traitement, de la ligne de base à la fin du projet, pour l'Année 2 montre des différences statistiquement significatives pour les deux langues et des groupes de traitement présentant une croissance plus grande, au fil des temps, que les groupes de contrôle (les tailles d'effet pour ces différences-

dans-les-différences, allant de 0.61 à 1.25 en Créole et de 0.63 à 1.21 en Français) dans tous les groupes sauf un: la croissance en 2ième Année Traitement B au Cap-Haitien/Saint Marc n'était pas significativement différente que la croissance du groupe de contrôle correspondant dans ce corridor pour le Créole. Ces conclusions démontrent que la participation au programme ToTAL avait un impact significatif et substantiel sur les habiletés des élèves apprendre cette capacité pré-lecture importante à la fois en Créole et en Français. Cela montre aussi que, en moyenne, les élèves en 1ière Année n'avaient toujours pas maitrisé cette capacité, tandis que les élèves en 2ième Année étaient capables de faire montre d'une plus grande facilité avec, et les scores de traitement en 2ième Année en fin de projet allaient de 6.78 (en Créole dans le corridor Cap-Haitien/Saint Marc) à 7.85 (en Français à Port-au-Prince). Aucunes différences significatives du point de vue statistique entre les moyennes de Traitement A et de Traitement B n'ont fait surface, ni à la ligne de base ni en fin de projet.

Le ***Tableau 19*** examine la croissance sur deux ans d'enseignement pour la cohorte des élèves qui étaient en 1ière Année pendant l'année scolaire 2012–2013 et en 2ième Année pour l'année scolaire 2013–2014. Pour ces analyses, les différences de croissance entre les groupes de contrôle et de traitement de l'Année 1 de la ligne de base à l'Année 2 de fin de projet, sont représentées.

Tableau 19: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Identification du Son Initial pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 de fin de Projet, par Groupe (nombre correct, max 10)

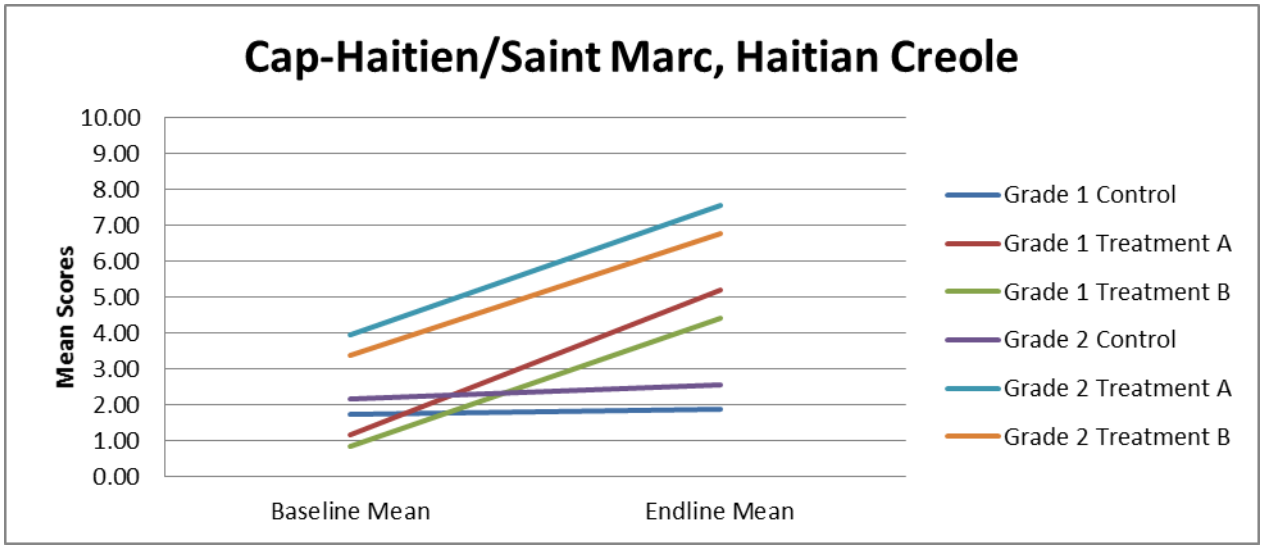
	Groupe	Moyenne Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyenne Fin de Projet	SE Fin de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/St Marc	Contrôle	2.08	0.49	2.57	0.29		
	Traitement A	1.14	0.13	**7.52***	0.20	**5.89***	1.46
	Traitement B	0.61	0.23	**6.77***	0.49	**5.67***	1.42

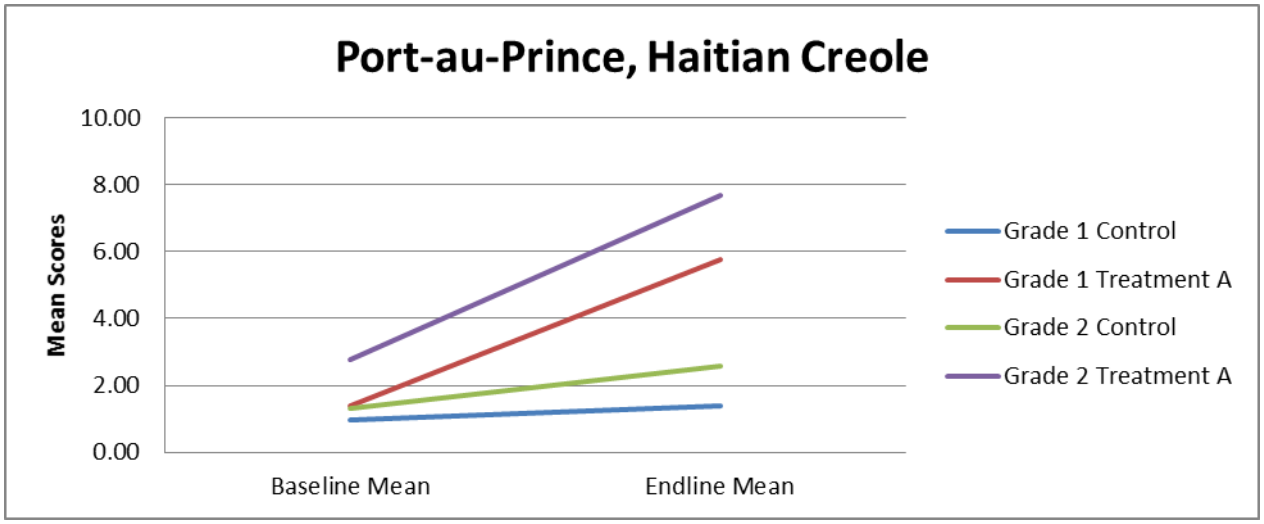
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*$p < 0.0083$

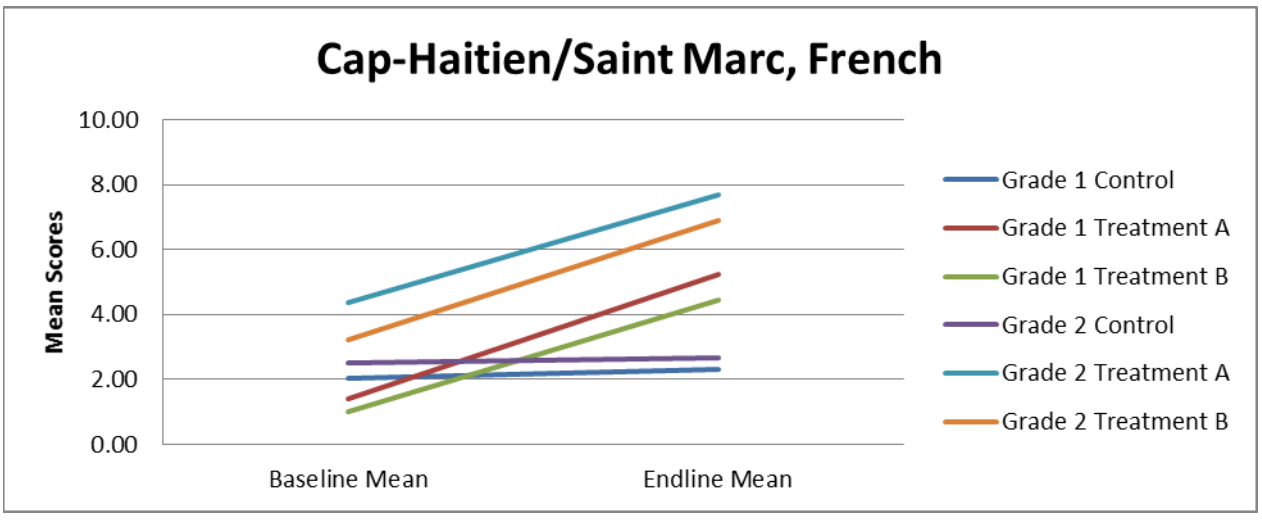
Pendant l'Année 1 de la ligne de base, les moyens pour les groupes de traitement étaient line comparables. Cependant, en fin de projet en Créole, les moyennes des deux groupes de traitement étaient statistiquement et de manière significative, plus élevés que ceux du groupe de contrôle. De plus, la croissance au fil des temps pour chacun des groupes de traitement était significativement plus grande que celle observée au niveau du groupe de contrôle. Cela démontre que l'exposition au programme ToTAL pendant les deux ans du projet avait un impact significatif sur la performance des élèves pour cette capacité.

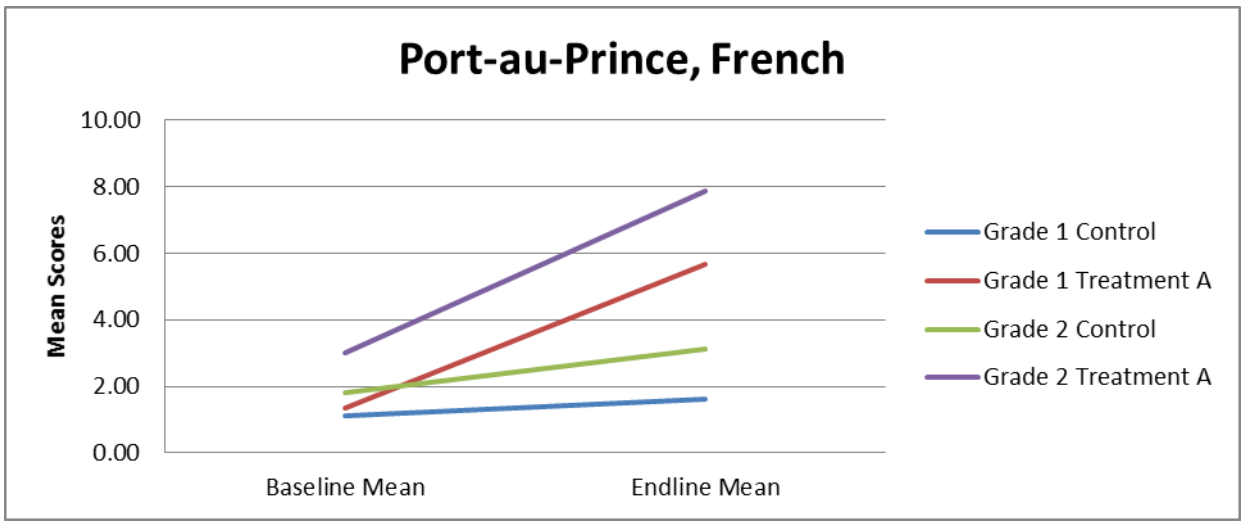
La ***Figure 27*** représente graphiquement le mouvement au niveau des scores moyens de la ligne de base à la fin de projet.

Figure 27: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Identification du Son Initial, par Langue, Corridor, Clalsse et Groupe (nombre correct, max 10)



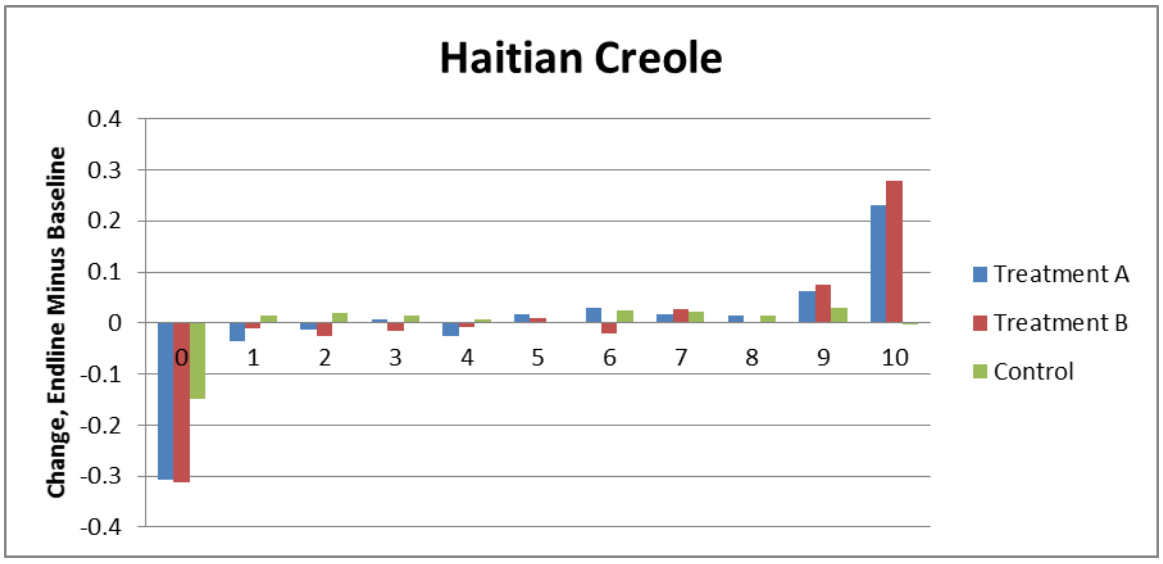


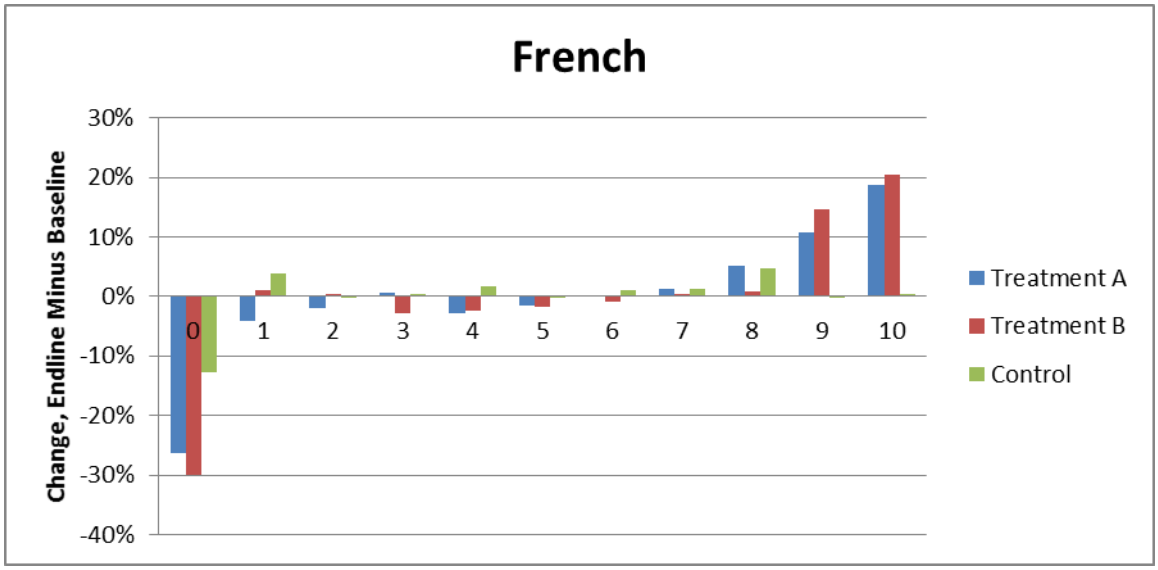




Pour explorer plus en détail la performance des élèves, la ***Figure 28*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement pour les élèves de 2ième Année au fil des temps – spécifiquement la proportion de changement de la ligne de base à la fin de projet, à chaque niveau de score (allant de zéro à 10). Les trois groupes ont montré des baisses au niveau des scores zéro, de la ligne de base à la fin de projet, en Créole, quoiqu'il y ait eu un léger changement à travers le temps pour les scores 1 à 9. Ce qui est intéressant, c'est que les deux groupes de traitement ont accuse une hausse spectaculaire en scores parfaits pour cette sous-tâche, de la ligne de base à la fin de projet, renforçant encore une fois la conclusion de performance accrue (améliorée) pour ces deux groupes. Cette tendance se voit aussi au niveau des scores Français pour cette sous-tâche.

Figure 28: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Identification du Son Initial, par Groupe (nombre correct, max 10)





Tel qu'illustré à la Figure 28, à travers les corridors, les plus gros pourcentages des élèves aux scores zéro pour cette sous-tâche. Dans les corridors de Cap-Haitien/Saint Marc, la majorité des élèves de la 2ième Année ont eu une note plus élevée que zéro, mais à Port-au-Prince la majorité des élèves des deux classes – 1ière et 2ième Année – ont eu zéro pour cette sous-tâche, pour les deux langues.

Pour déterminer si la performance des élèves a varié selon le sexe, des moyennes séparées furent calculées pour les filles et les garçons, tel que le montre le ***Tableau 20***.

Tableau 20: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Identification du Son Initial, par Corridor, Langue, Classe et Sexe (nombre correct, max 10)

Créole							
		Ligne de Base		**Fin de Projet**			
1ière Année		**Moyenne**	**SE**	**Moyenne**	**SE**	**D-ds-D**	**SE D-ds-D**
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.11	0.71	2.24	0.41		
	Moyennes Traitement A	1.14	0.19	**5.61***	0.41	**4.34***	0.94
	Moyennes Traitement B	1.10	0.18	**4.96*^**	0.51	**3.73***	0.85
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.07	0.42	1.50	0.33		
	Moyennes Traitement A	1.99	0.54	**5.75***	0.72	**3.33***	0.99
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.27	0.43	1.47	0.40		
	Moyennes Traitement A	1.32	0.20	**5.03***	0.55	**3.51***	0.86
	Moyennes Traitement B	0.61	0.28	**3.83*^**	0.29	**3.02***	0.76

Créole							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	SE D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.89	0.41	1.27	0.42		
	Moyennes Traitement A	1.42	0.29	**4.83***	0.69	**3.03***	0.97
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**2.91^**	0.43	3.10	0.49		
	Moyennes Traitement A	4.38	0.37	**7.64***	0.20	**3.07***	0.59
	Moyennes Traitement B	3.66	0.74	**7.35*^**	0.44	**3.50***	0.72
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.59	0.21	**3.40^**	0.39		
	Moyennes Traitement A	2.70	0.48	**6.99***	0.58	**2.48***	0.61
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**1.57^**	0.41	2.07	0.31		
	Moyennes Traitement A	**3.65***	0.41	**7.40***	0.30	**3.25***	0.68
	Moyennes Traitement B	3.10	0.50	**6.13*^**	0.61	2.53	0.53
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.08	0.27	**1.85^**	0.35		
	Moyennes Traitement A	**2.62***	0.29	**7.50***	0.50	**4.12***	1.13

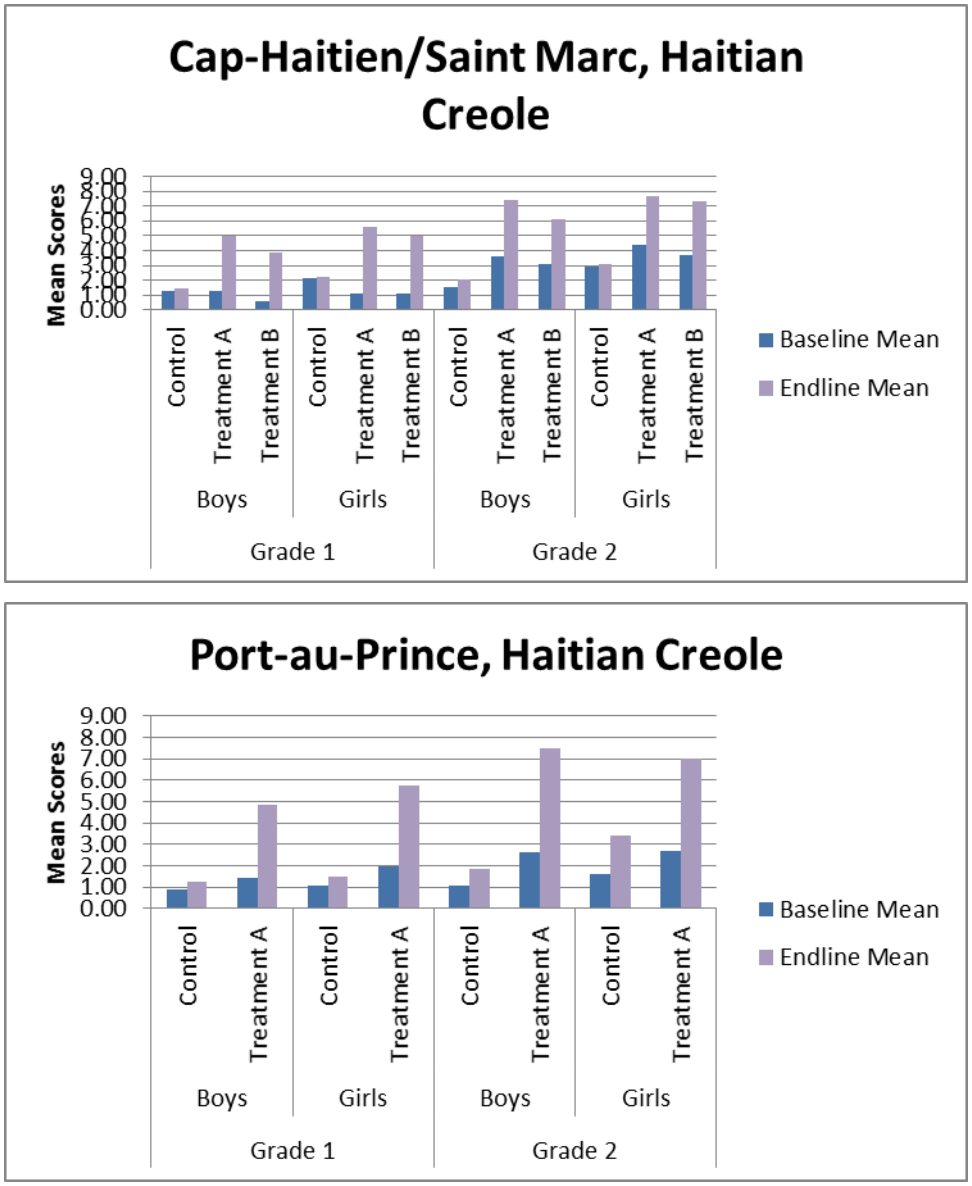
Français							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.56	0.79	2.69	0.48		
	Moyennes Traitement A	1.44	0.26	**5.58***	0.38	**4.00***	0.86
	Moyennes Traitement B	1.41	0.23	**4.93*^**	0.44	**3.38***	0.76
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.44	0.48	1.69	0.34		
	Moyennes Traitement A	1.96	0.53	**5.44***	0.69	**3.23***	0.96
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.39	0.45	1.81	0.45		
	Moyennes Traitement A	1.46	0.24	**5.14***	0.52	**3.26***	0.77
	Moyennes Traitement B	0.66	0.32	**3.98*^**	0.40	**2.90***	0.72
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.75	0.31	1.57	0.42		
	Moyennes Traitement A	1.34	0.22	**4.88***	0.72	**2.71***	0.89

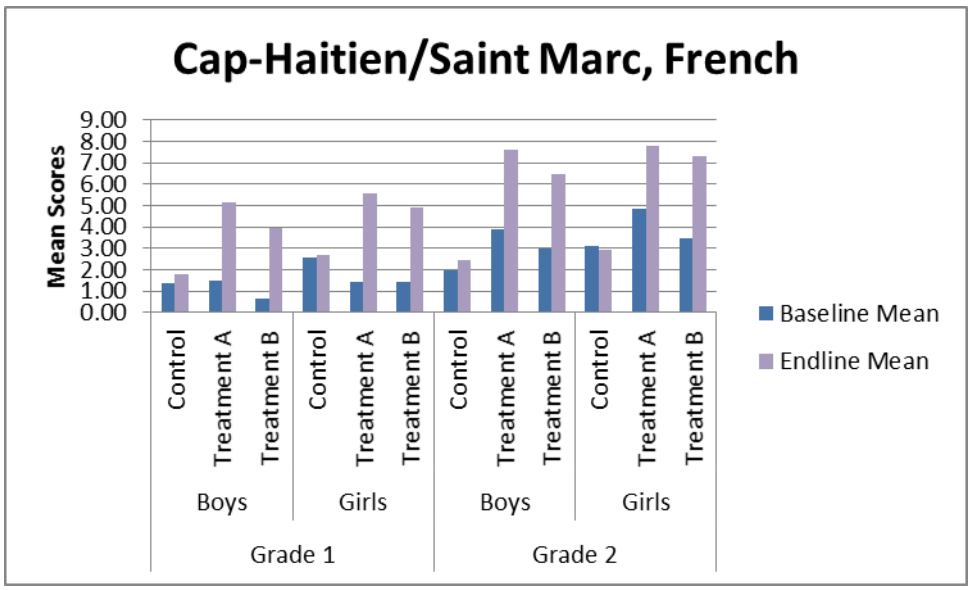
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	3.10	0.51	2.91	0.50		
	Moyennes Traitement A	4.87	0.34	**7.76***	0.22	3.08	0.61
	Moyennes Traitement B	3.44	0.48	**7.28*^**	0.45	**4.03***	0.86
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	2.10	0.26	**4.02^**	0.34		
	Moyennes Traitement A	2.94	0.46	**7.51***	0.47	**2.65***	0.65
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.98	0.39	2.47	0.37		
	Moyennes Traitement A	**3.90***	0.34	**7.61***	0.22	**3.22***	0.67
	Moyennes Traitement B	2.99	0.63	**6.48*^**	0.50	**3.00***	0.63
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	1.56	0.38	**2.32^**	0.43		
	Moyennes Traitement A	2.78	0.40	**7.41***	0.50	**3.86***	1.00

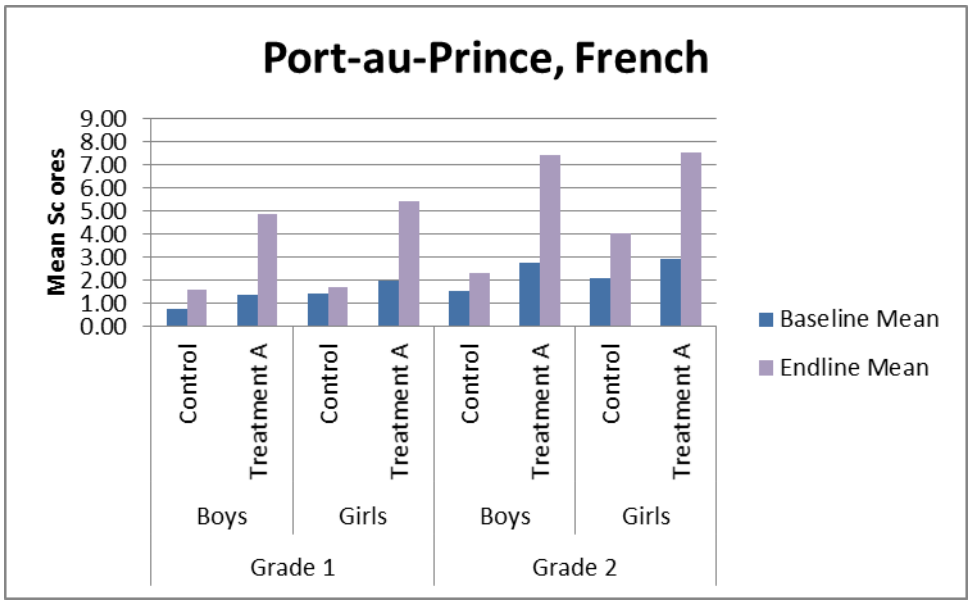
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*$p < 0.0083$, ^$p < 0.0083$ (comparaison Filles et Garçons à travers le même groupe)

En Créole, deux différences significatives du point de vue statistique ont émergé au niveau des sexes: les garçons de la 2ième Année ont dépassé leurs pairs de contrôle. A la fin du projet, cependant, à travers les classes et corridors, toutes les moyennes des groupes de traitement étaient significativement plus élevées que ceux du groupe de contrôle. Avec une exception (pour les garçons de la 2ième Année de Traitement B), la différence-dans-les-différences entre le groupe de contrôle et les deux groupes de traitement étaient aussi statistiquement significatives, et toutes les tailles d'effet allaient du modéré au grand. La même tendance apparait aussi en Français. En considérant les sexes, les scores des filles étaient largement comparables aux scores des garçons, en dépit de quelques exceptions qui ont émergé en Créole: les moyennes de la 2ième Année pour les filles de contrôle au Cap-Haitien/Saint Marc étaient significativement plus élevées que les moyennes des garçons, tandis qu'en fin de projet les moyennes des filles de Traitement B girls pour les deux classes étaient plus élevées que les moyens des garçons de ces groupes, tout comme les moyennes de contrôle pour la 2ième Année à Port-au-Prince. Encore une fois, des tendances similaires ont émergé pour le Français, où les filles de Traitement B en 1ière et 2ième Année ont largement dépassé leurs pairs masculins et, les filles en 2ième Année de contrôle ont dépassé les garçons de ce groupe. La ***Figure 29*** présente ces informations graphiquement.

Figure 29: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche line and Identification du Son Initial, par Corridor, Langue, Classe et Sexe (nombre correct, max 10)







Connaissance du Nom des Lettres

L'habileté à reconnaitre automatiquement les lettres à écrites en les lisant des yeux, est considérée comme étant une capacité pré-requise pour commencer à lire et a été noté comme variable forte de la croissance de lecture dans les langues alphabétiques comme le Créole Haïtien ou le Français. Les élèves sont évalués sur la base du nombre de lettres qu'ils/elles peuvent identifier correctement, pendant une minute (clpm).

Le ***Tableau 21*** montre les différences-dans-les-différences entre les moyens de la ligne de base et la fin de projet pendant l'Année 2 pour cette sous-tâche, par groupe.

Tableau 21: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres pendant l'Année 2 (Ligne de Base à la Fin de Projet), par Corridor et Classe (clpm)

Créole	Classe	Groupe	Année 2 Moyenne Ligne de Base	Année 2 SE Ligne de Base	Année 2 Moyenne Fin de Projet	Année 2 SE Fin de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	7.00	1.14	18.99	2.59		
		Traitement A	8.73	1.56	18.70	2.38	-2.02	-0.09
		Traitement B	5.01	0.72	14.93	2.47	-2.06	-0.12
	2ième Année	Contrôle	23.32	2.60	32.61	2.23		
		Traitement A	22.19	2.13	34.85	1.92	3.37	0.12
		Traitement B	16.17	1.45	27.63	2.94	2.17	0.08
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	11.73	2.17	25.40	2.13		
		Traitement A	11.75	1.60	24.65	2.23	-0.78	-0.05
	2ième Année	Contrôle	32.71	1.71	42.19	1.46		
		Traitement A	32.89	2.30	41.15	1.84	-1.22	-0.06
Français	**Classe**	**Groupe**	**Année 2 Moyenne Ligne de Base**	**Année 2 SE Ligne de Base**	**Année 2 Moyenne Fin de Projet**	**Année 2 SE Fin de Projet**	**D-ds-D**	**ES D-ds-D**
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	8.58	1.32	23.62	4.22		
		Traitement A	**11.28+**	1.77	18.57	2.31	-7.74	-0.30
		Traitement B	**5.90+**	0.58	16.27	2.75	-4.67	-0.22
	2ième Année	Contrôle	26.83	2.78	41.54	4.22		
		Traitement A	26.22	2.40	34.83	2.77	-6.10	-0.20
		Traitement B	19.91	2.17	**28.13***	2.29	-6.49	-0.23
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	14.82	2.58	29.69	2.38		
		Traitement A	14.75	1.92	26.27	2.33	-3.35	-0.19
	2ième Année	Contrôle	40.26	1.97	49.34	1.96		
		Traitement A	38.21	2.59	43.85	2.03	-3.43	-0.14

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences à travers le temps entre le Groupe de Contrôle et le Groupe de Traitement
*$p < 0.0083$, +$p < 0.0083$ (comparaison entre les Groupes de Traitement, A et B)

Le ***Tableau 21*** montre une seule différence statistiquement significative entre les groupes: en Français dans les corridors Cap-Haitien/Saint Marc en fin de projet, la moyenne des élèves de contrôle pour la 2ième Année était plus élevée que celui des élèves de Traitement B pour la 2ième Année. Il est intéressant de noter, comme on peut le voir dans d'autres sous-tâches, que les moyennes de Traitement B étaient significativement plus faibles que les moyennes de contrôle ou de Traitement A; ce pourrait être du fait que la mise en œuvre partielle de la mobilisation communautaire dans les écoles de Traitement B ait distrait les enseignants de la mise en œuvre du programme sans avoir un impact suffisant sur les élèves pour surmonter les effets de disruption du programme. C'est aussi possible, cependant, qu'en dépit de l'affectation des écoles

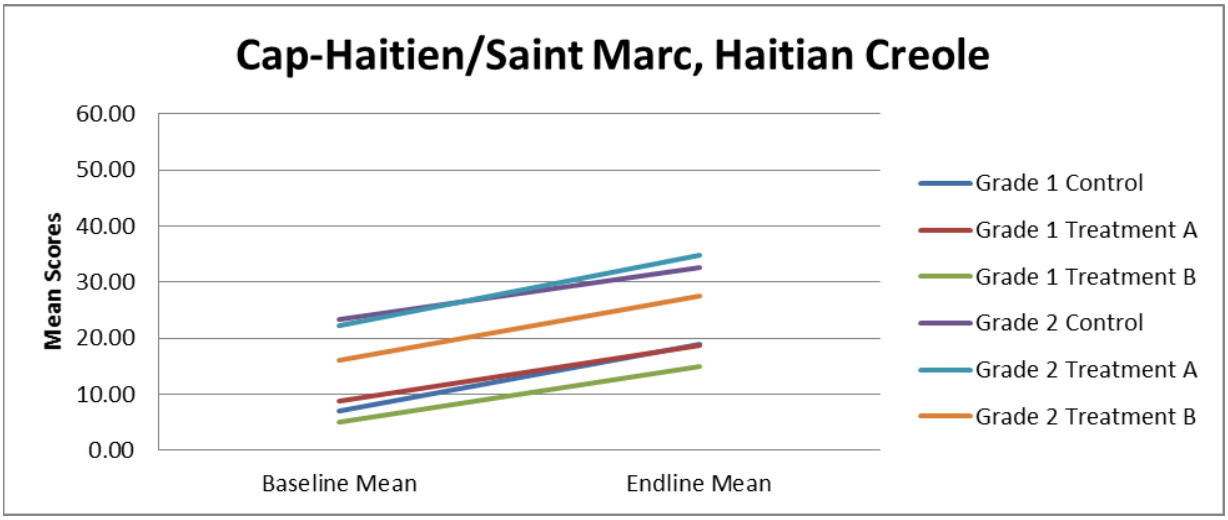
au hasard des conditions, il y eut quelque chose de différent du point de vue qualitatif concernant les écoles de Traitement B et les communautés, ce qui a influencé les scores des élèves. Aucunes autres différences significatives n'ont émergé à un quelconque autre point dans le temps (ligne de base ou fin de projet) ou en comparaison de la croissance au fil des temps. Aucune différence significative du point de vue statistique n'a émergé entre les moyennes de Traitement A et ceux de Traitement B, que ce soit à la ligne de base ou en fin de projet, pour le Créole. En Français, à la ligne de base, la moyenne de Traitement B fut significativement plus faible que la moyenne de Traitement A à la ligne de base, quoiqu'en fin de projet les moyennes pour les deux groupes étaient comparables.

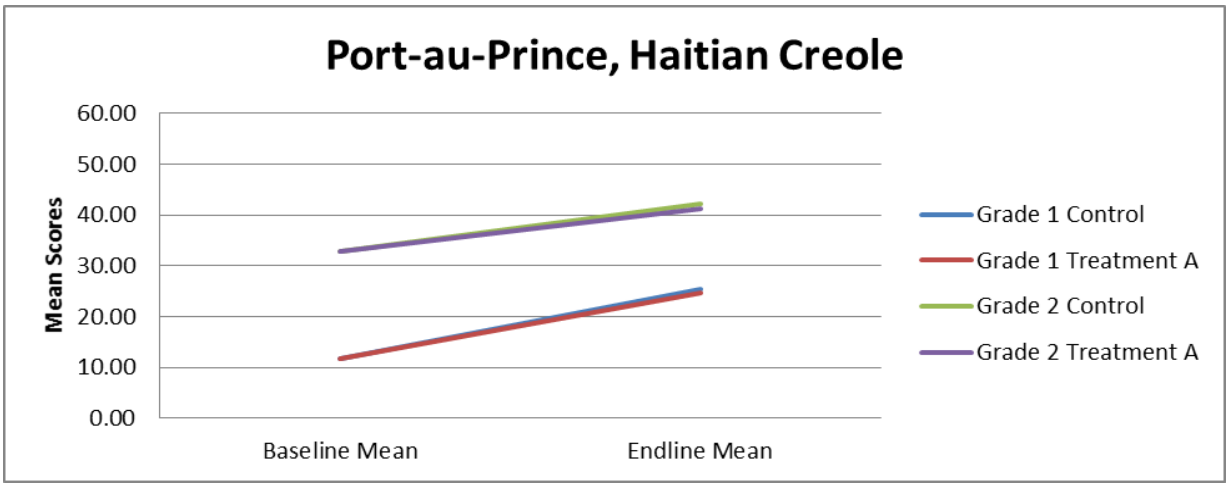
Une raison possible à ce manque de croissance favorisant les groupes de traitement, pourrait se trouver dans les informations des encadreurs sur le fait que les enseignants passent relativement peu de temps à l'enseignement de cette capacité particulière, en comparaison au temps passé à enseigner le processus phonologique: 10.9% de temps d'instruction pour le Créole et 3.4% pour le Français dans l'enseignement des noms des lettres. Les données qui pourraient aider à expliquer pourquoi les enseignants n'ont pas alloué plus de temps à cette capacité, ne sont pas disponibles. Il est intéressant, cependant, de note rune possible corrélation entre le focus des instructions et les gains subséquents des élèves.

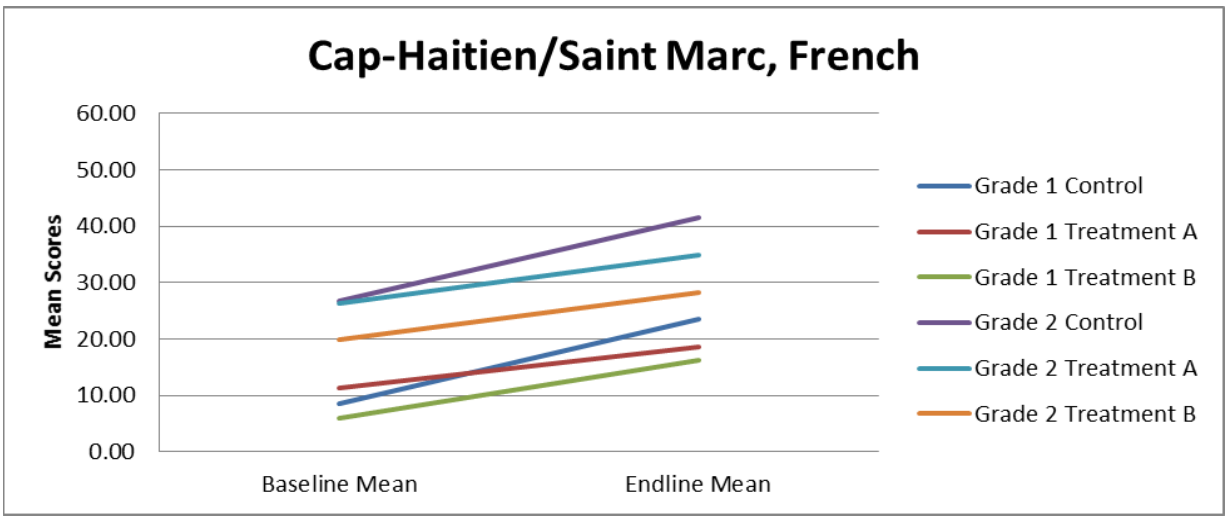
Une autre tendance, notée dans le ***Tableau 21,*** apparait aussi dans les sous-tâches de capacité d'ordre plus élevé, comme la Lecture de Mots Familiers et Inventés, la Facilité de Lecture Orale, et la Compréhension de Lecture—sous-tâches pour lesquelles les élèves semblent avoir lutté beaucoup plus que les sous-tâches fondamentales, ou pour lesquelles les enseignants n'avaient pas passé un temps d'instruction substantiel. Pour les sous-tâches sur lesquelles l'emphase fut mise dans l'enseignement en classe (Identification du Son Initial, Connaissance du Son des Lettres) et qui se trouvaient dans la gamme de développement proximal des élèves, les hausses dans les moyens des groupes de traitement par rapport aux moyens de contrôle étaient extrêmement substantiels. Pour chacune de ces sous-tâches plus stimulantes, cependant, on voit une grande diversité dans les tailles des effets de différence-dans-les-différences: certaines sont petites et accusent une tendance linéaire, tandis que d'autres sont plus grandes, mais dans un sens positif tout comme négatif. Puisque les classes du groupe de contrôle n'étaient pas observées, il est impossible de savoir avec certitude si l'enseignement de ces enseignants pourraient peser dans la différence s'il n'y a pas de gains consistants dans les moyennes du groupe de contrôle, mais les conclusions montrent bien que (1) pour les capacités que les élèves étaient prêts à maitriser et (2) les capacités sur lesquelles l'emphase fut mise pendant l'enseignement, les élèves ont accusé une croissance consistante.

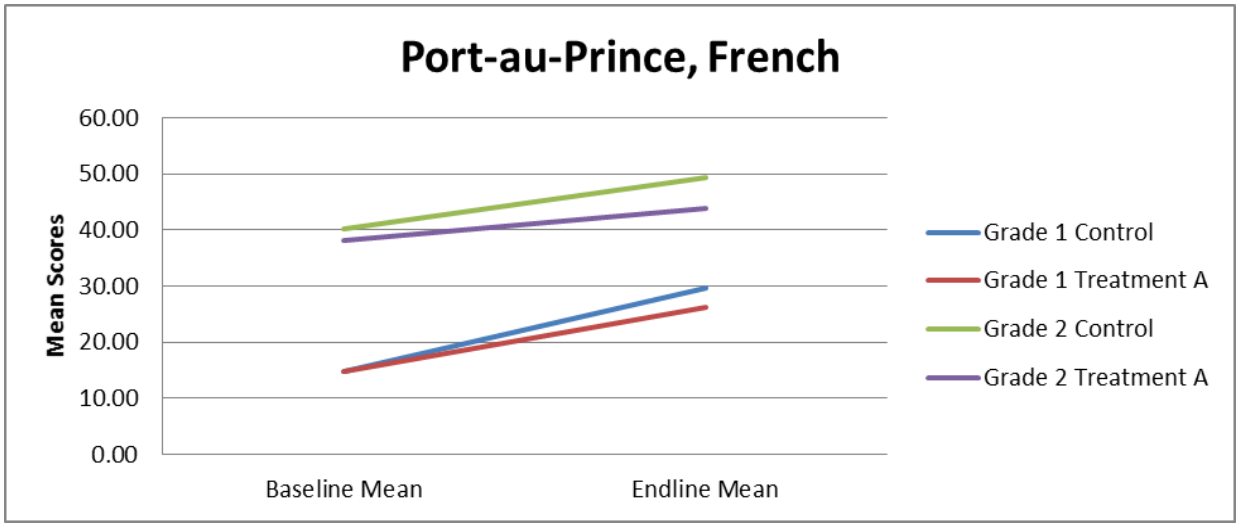
La ***Figure 30*** présente graphiquement le mouvement des scores moyens, de la ligne de base à la fin de projet.

Figure 30: Scores Moyens de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (clpm)









Le ***Tableau 22*** examine la croissance sur deux ans d'enseignement pour la cohorte des élèves qui étaient en 1ière Année durant l'année scolaire 2012–2013 et en 2ière Année pendant l'année 2013–2014. Pour ces analyses, les différences au niveau de la croissance entre les groupes de contrôle et de traitement de l'Année 1 de la ligne de base à l'Année 2 de la fin de projet y sont représentées.

Tableau 22: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 de Fin de Projet, par Groupe (clpm)

	Groupe	Moyen Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyen Fin de Projet	SE Fin de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/St Marc	Contrôle	10.91	1.31	32.61	2.23		
	Traitement A	8.57	1.21	35.28	1.87	5.01	0.23
	Traitement B	6.94	0.94	27.58	2.94	-1.06	-0.05

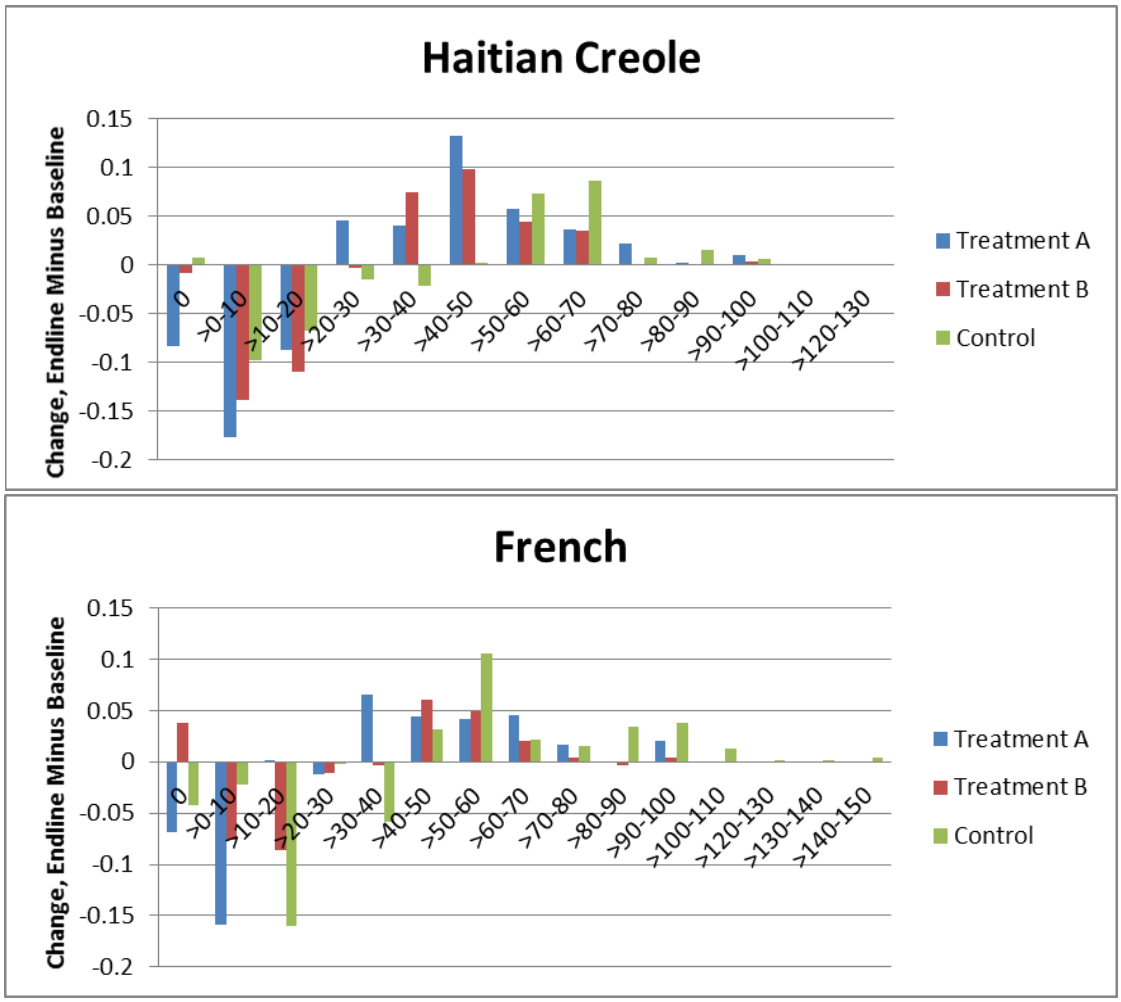
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement

Tel que nous le voyons au ***Tableau 22***, il n'y avait pas de différence significative du point de vue statistique entre les moyennes du groupe de contrôle et ceux du groupe de traitement, à la ligne de base ou en fin de projet. En outre, il n'y avait aucune différence significative au niveau de la croissance des moyennes à travers le temps, parmi les trois groupes.

Pour explorer plus en détail la performance des élèves, la ***Figure 31*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement pour les élèves de 2ième Année au fil des temps — spécifiquement, la proportion de changement de la ligne de base à la fin de projet à chaque gamme de points de score. En Créole, une tendance positive apparait pour les trois groupes, avec des baisses au fil des temps dans les scores plus bas (zéro à 20 lettres par minute) et des hausses au fil des temps dans les points de score allant de 21 à 70 lettres par minute. Cette tendance dépeint un modèle prévisible de croissance de la ligne de base à la fin de projet, avec un léger

avantage du groupe de contrôle aux points de score plus élevés. Cette tendance continue pour le Français.

Figure 31: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres, par Groupe (clpm)



Pour déterminer si la performance des élèves a varié par sexe, des moyens séparés furent calculés pour les filles et les garçons, tel que présenté au ***Tableau 23***.

Tableau 23: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (clpm)

Créole							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**9.05^**	1.58	**23.54^**	2.98		
	Moyennes Traitement A	8.58	1.46	21.70	3.10	-1.38	-0.06
	Moyennes Traitement B	6.12	1.50	19.81	4.39	-0.80	-0.04
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	11.92	2.65	26.59	2.59		
	Moyennes Traitement A	13.72	1.93	29.58	4.30	1.18	0.07
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**4.53^**	0.66	**13.42^**	2.47		
	Moyennes Traitement A	9.13	1.99	17.13	2.19	-0.90	-0.04
	Moyennes Traitement B	3.98	0.47	10.07	0.83	-2.81	-0.21
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	11.54	1.81	24.42	2.58		
	Moyennes Traitement A	14.00	3.01	24.90	2.64	-2.00	-0.13
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**28.88^**	3.34	36.21	2.55		
	Moyennes Traitement A	23.94	2.29	37.61	1.93	6.34	0.23
	Moyennes Traitement B	**19.03^**	0.99	**31.75^**	3.01	5.39	0.21
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	35.20	2.34	46.69	2.07		
	Moyennes Traitement A	36.00	2.17	44.07	2.49	-3.42	-0.15
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**18.65^**	1.98	29.09	2.61		
	Moyennes Traitement A	21.25	2.12	32.79	2.26	1.10	0.04
	Moyennes Traitement B	**12.89^**	2.03	**23.00^**	3.24	-0.34	-0.01
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	30.38	2.41	38.27	2.24		
	Moyennes Traitement A	30.58	2.58	39.61	1.75	1.14	0.06

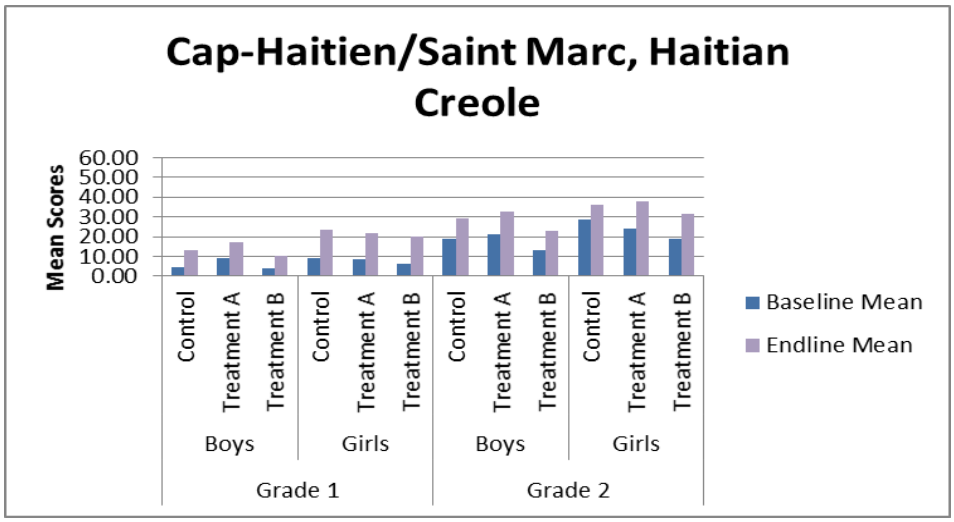
Français							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	D-ds-DES
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**10.77^**	1.80	**30.08^**	5.42		
	Moyennes Traitement A	10.18	1.62	21.60	2.75	-7.88	-0.31
	Moyennes Traitement B	6.87	1.04	**19.32^**	3.33	-6.86	-0.30
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	14.62	2.98	30.40	3.14		
	Moyennes Traitement A	18.70	3.03	32.32	4.36	-2.16	-0.11
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**5.91^**	0.89	**15.85^**	2.87		
	Moyennes Traitement A	12.40	2.95	17.02	2.26	-5.33	-0.22
	Moyennes Traitement B	4.99	0.57	**13.13^**	2.20	-1.79	-0.11
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	15.03	2.41	29.12	2.78		
	Moyennes Traitement A	17.24	3.92	27.34	3.63	-4.00	-0.22
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**31.78^**	3.61	**46.56^**	4.83		
	Moyennes Traitement A	28.54	2.28	38.10	2.99	-5.23	-0.17
	Moyennes Traitement B	**23.83^**	2.07	**32.01^**	2.48	-6.61	-0.24
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	42.07	2.62	52.42	2.35		
	Moyennes Traitement A	**42.30^**	2.35	49.41	2.56	-3.24	-0.13
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**22.64^**	2.19	**36.60^**	3.71		
	Moyennes Traitement A	24.78	2.63	32.18	2.96	-6.55	-0.21
	Moyennes Traitement B	**15.43^**	2.17	**23.76^**	2.81	-5.63	-0.20
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	38.56	2.55	46.62	2.81		
	Moyennes Traitement A	**35.66^**	3.08	42.10	3.07	-1.62	-0.07

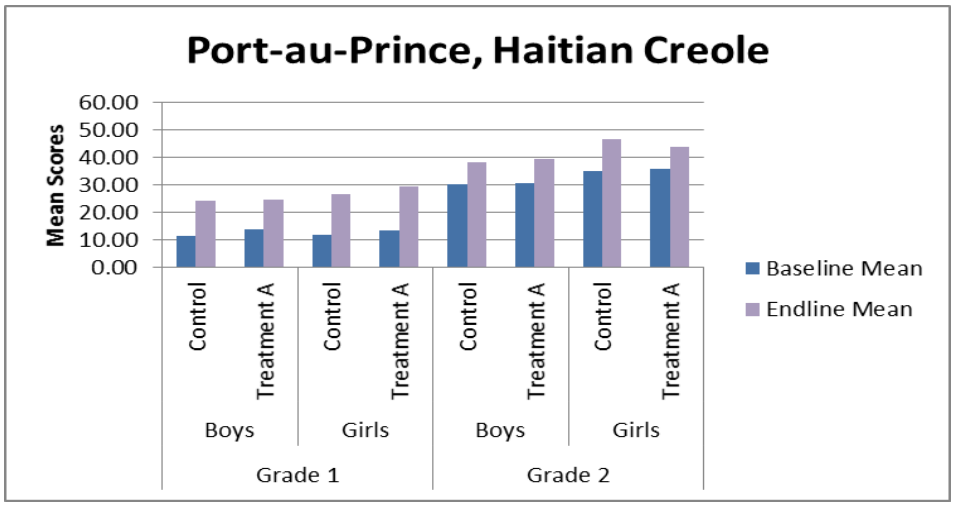
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
^$p < 0.0083$ (comparaison Filles et Garçons à travers le même groupe)

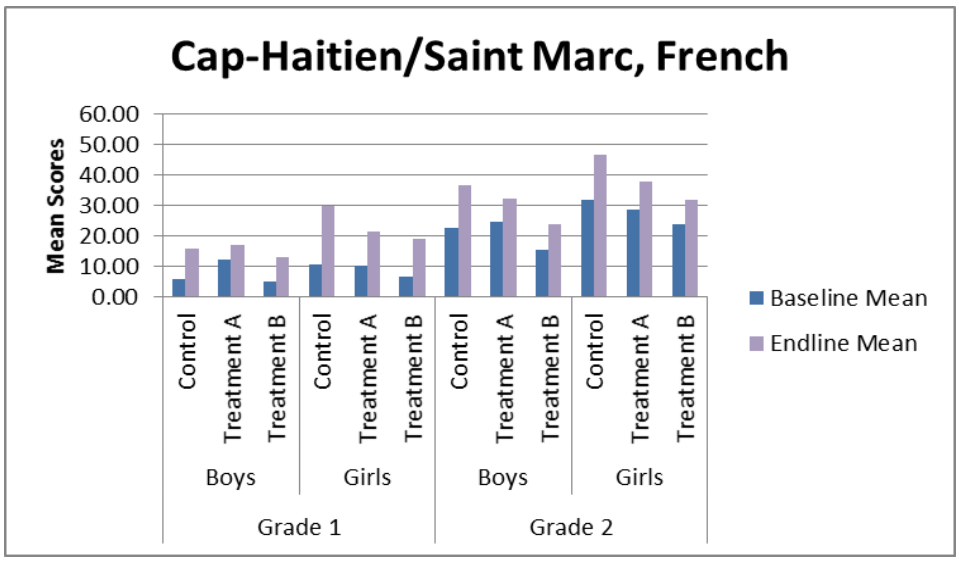
Chez les deux sexes dans les deux classes, aucunes différences significatives entre l'une quelconque des trois conditions qui ont émergé au niveau de cette sous-tâche. Cependant, pour le Créole les moyens des filles, à la ligne de base tout comme en fin de projet, étaient nettement plus élevés que les moyens des garçons dans plusieurs groupes: les groupes de contrôle en 1ière

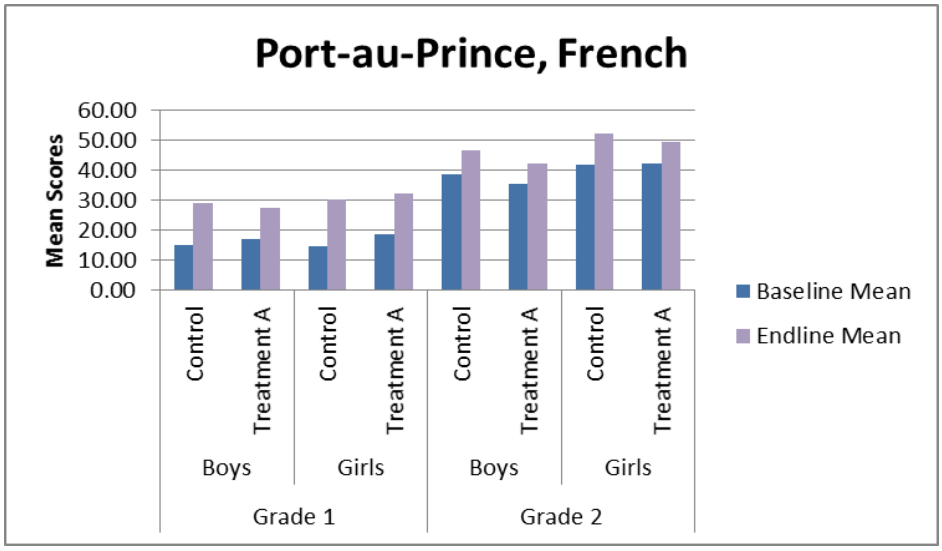
Année et 2ième Année, le Traitement B en 2ième Année au Cap-Haitien/Saint Marc à la ligne de base, et le contrôle en 1ière Année et le Traitement B en 2ième Année au Cap-Haitien/Saint Marc en fin de projet. Un modèle similaire a émergé pour le Français, où les filles des groupes de contrôle en 1ière et 2ième Année ont significativement dépassé les garçons de ces groupes à la fois à la ligne de base et en fin de projet. En outre, les filles de Traitement B en 1ière Année ont dépassé les garçons en fin de projet au Cap-Haitien/Saint Marc. A Port-au-Prince, les filles de Traitement A en 2ième Année ont significativement dépassé les garçons de ce groupe. Aucunes différences significatives n'ont émergé. La ***Figure 32*** montre ces informations graphiquement.

Figure 32: Scores Moyens de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Nom des Lettres, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (clpm)









Connaissance du Son des Lettres

Tout comme les noms des lettres, la familiarité avec les sons des lettres écrites est un bloc critique de construction dans la lecture des langues alphabétiques, particulièrement pour le décodage des mots, car cette capacité permet aux élèves de décoder, ou de dire le son, des mots nouveaux et non familiers. C'est une tâche stimulante pour beaucoup d'élèves et elle est mieux acquise à travers des instructions explicites, de haute qualité. Les Scores pour cette sous-tâche étaient le nombre de sons de lettres que l'élève pourrait énoncer correctement pendant une minute (clpm). Identifier les sons des lettres peut être une tâche difficile pour beaucoup d'élèves, tel que reflété dans les résultats de cette étude.

Le ***Tableau 24*** présente les différences-dans-les-différences entre les moyennes de la ligne de base et de fin de projet pendant l'Année 2 pour cette sous-tâche par groupe.

Tableau 24: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres pendant l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (clspm)

Créole	Classe	Groupe	Année 2 Moyenne Ligne de Base	Année 2 Baseline SE	Année 2 Moyenne Fin de Projet	Année 2 SE Fin de Projet	D-ds-D	D-ds-D ES
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	5.87	1.32	12.88	2.07		
		Traitement A	**4.68+**	0.49	16.87	2.11	5.18	0.31
		Traitement B	**3.14+**	0.29	14.09	1.44	3.94	0.24
	2ième Année	Contrôle	12.64	1.47	18.61	1.42		
		Traitement A	15.51	1.76	**33.70***	1.81	**12.22***	0.57
		Traitement B	11.71	1.39	26.21	2.76	8.52	0.43
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	5.90	0.92	10.63	0.95		
		Traitement A	6.32	0.68	**19.94***	1.62	**8.89***	0.83
	2ième Année	Contrôle	14.03	1.06	17.56	0.84		
		Traitement A	15.32	1.37	**33.27***	1.54	**14.41***	0.92
Français	**Classe**	**Groupe**	**Année 2 Moyen Ligne de Base**	**Année 2 SE Baseline**	**Année 2 Moyen Fin de Projet**	**Année 2 SE Fin de Projet**	**D-ds-D**	**ES D-ds-D**
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	7.29	1.72	10.78	2.13		
		Traitement A	**6.53+**	0.96	12.58	1.81	2.55	0.13
		Traitement B	**3.60+**	0.37	10.56	1.67	3.47	0.21
	2ième Année	Contrôle	14.15	1.59	16.40	1.74		
		Traitement A	15.76	1.99	**27.17***	1.88	9.15	0.42
		Traitement B	12.04	1.54	18.67	2.81	4.38	0.22
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	6.85	0.99	11.80	1.22		
		Traitement A	7.73	0.69	17.11	1.73	4.43	0.41
	2ième Année	Contrôle	16.27	1.13	19.81	1.39		
		Traitement A	16.74	1.46	**29.31***	1.24	**9.03***	0.57

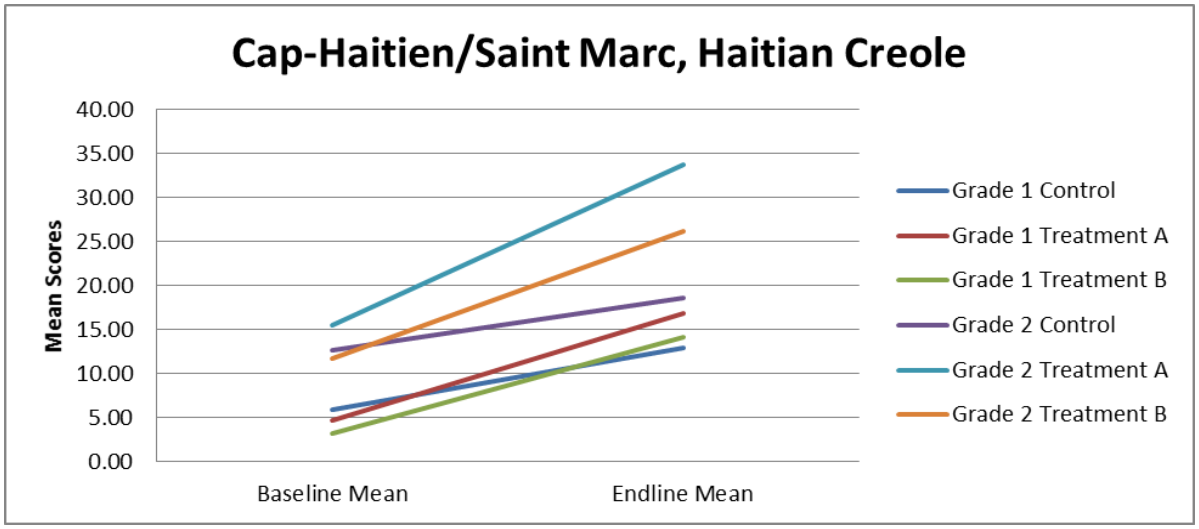
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de Contrôle et le groupe de traitement
*$p < 0.0083$, +$p < 0.0083$ (comparaison groupes de traitement, A et B)

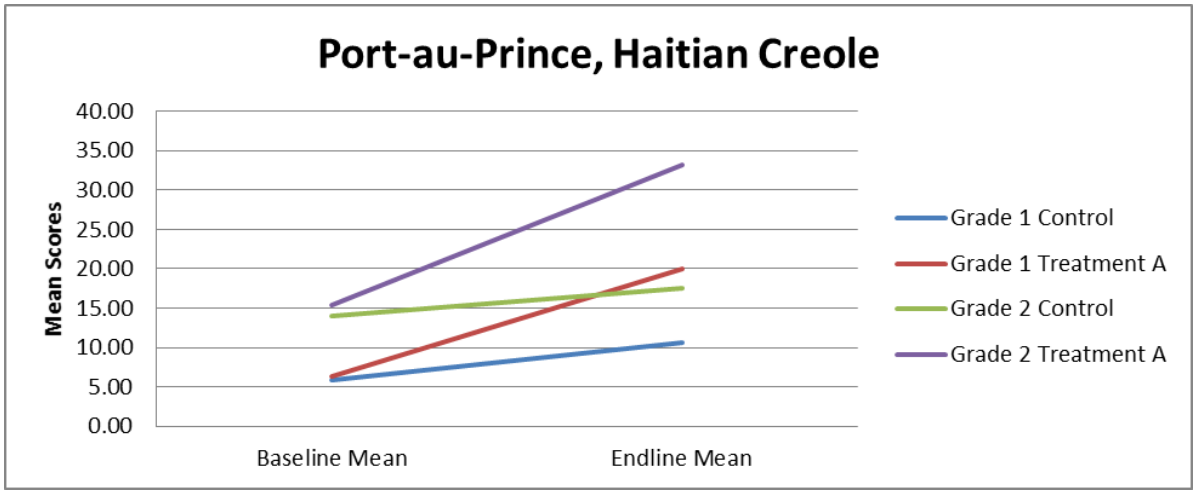
Le ***Tableau 24*** montre qu'en fin de projet, les élèves de Traitement A ont dépassé leurs pairs de contrôle de manière significative en Créole (2ième Année au Cap-Haitien/Saint Marc et aussi à Port-au-Prince, et 1ière Année à Port-au-Prince) tout comme en Français (2ième Année au Cap-Haitien/Saint Marc et aussi à Port-au-Prince). Les analyses de Différence-dans-les-différences montrent aussi des gains plus élevés dans tous les groupes de Traitement A, sauf pour un seul, au fil des temps, que ceux observes dans les groupes de contrôle correspondants, et ces différences accusent des tailles d'effets modérés à grands (allant de 0.57 à 0.92). Des tailles d'effets importantes pour la différence-dans-les-différences dans tous les groupes de 2ième Année, et de façon particulière un progrès impressionnant dans le corridor de Port-au-Prince, prouve un

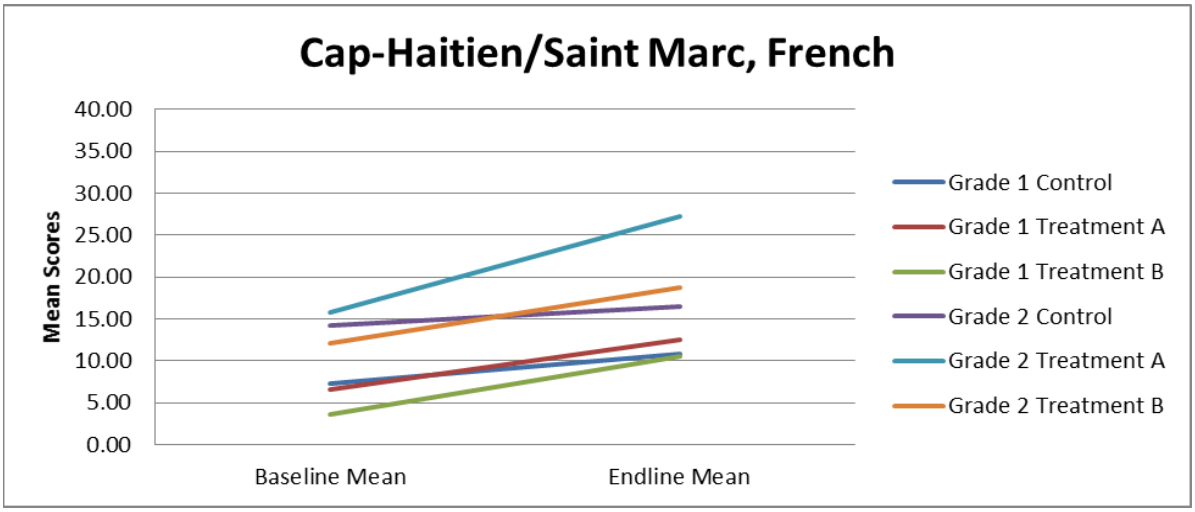
impact significatif de l'intervention ToTAL. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves de 2ième Année des écoles en Traitement A, où ces élèves excèdent les 30 lettres par minute en Créole et lisent 30 lettres par minute en Français. C'est un taux de facilité de lecture des sons des lettres qui supporterait le développement en cours dans la lecture. Il faudrait noter, cependant, que ces gains n'étaient pas aussi prédominants chez les élèves de 1ière Année, et que même enfin de projet, les élèves de 1ière Année, en moyenne, n'avaient pas atteint le niveau de maitrise pour cette capacité nécessaire pour l'acquisition réussie de la lecture. A la ligne de base en 1ière Année, pour le Créole tout comme le Français, les moyennes de Traitement B étaient statistiquement et de manière significative plus bas que les moyens de Traitement A, quoiqu'en fin de projet les moyennes de ces groupes étaient comparables.

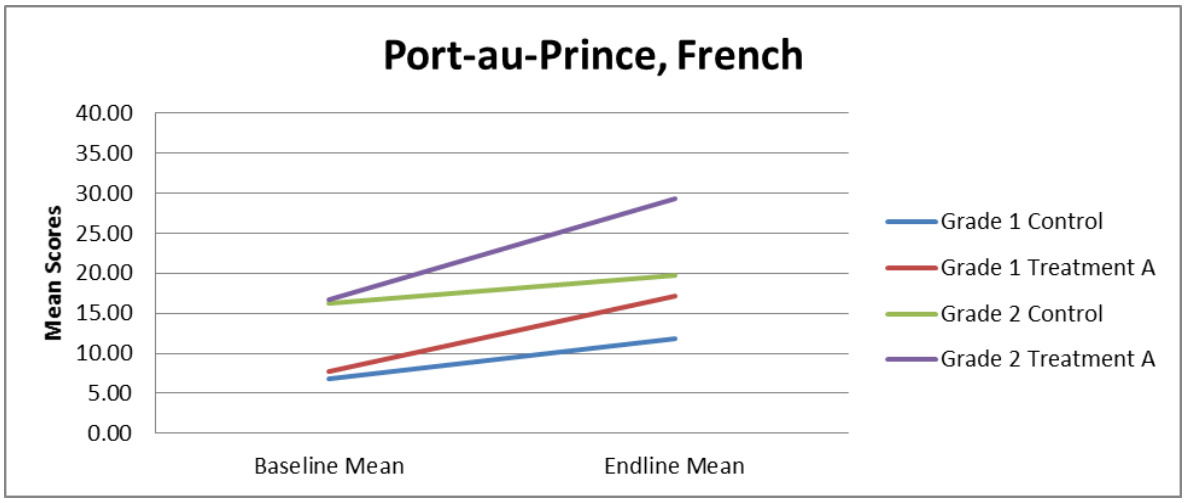
La ***Figure 33*** présente graphiquement le mouvement des scores des moyens, de la ligne de base à la fin de projet.

Figure 33: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (clspm)









Le ***Tableau 25*** examine la croissance sur deux ans d'enseignement pour la cohorte des élèves en 1ière Année pour l'année scolaire 2012–2013 et ceux de 2ième Année pour l'année scolaire 2013–2014. Pour ces analyses, les différences de croissance entre les groupes de contrôle et de traitement de l'Année 1 de la ligne de base à l'Année 2 en fin de projet, sont représentées.

Tableau 25: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 en Fin de Projet, par Groupe (clspm)

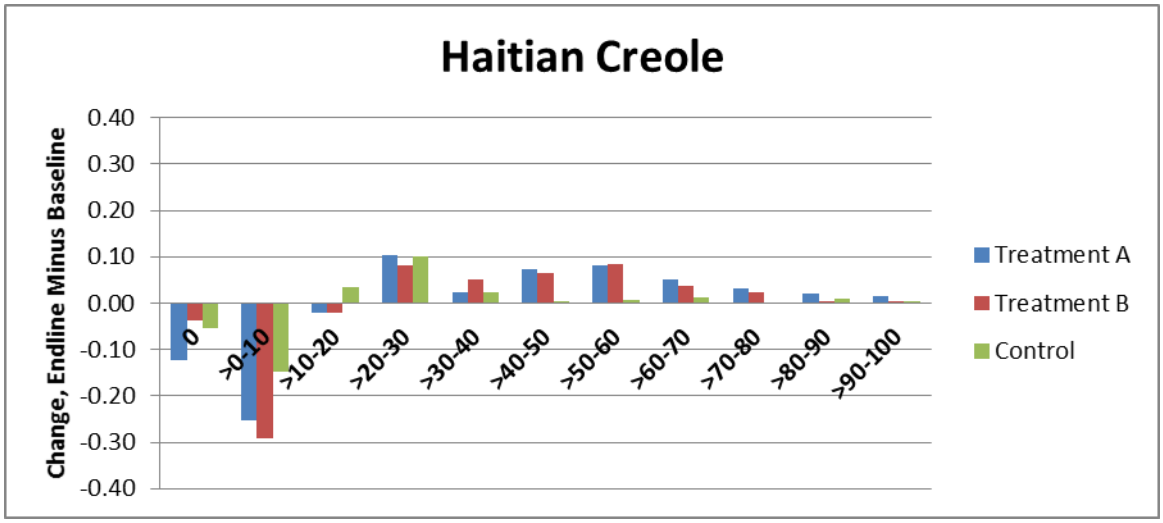
	Groupe	Moyenne Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyenne Fin de Projet	SE Fin de Projet	D-ds-D	D-ds-D ES
Cap-Haitien/St Marc	Contrôle	9.12	1.49	**18.61***	1.42		
	Traitement A	6.34	0.61	**33.60***	1.77	**17.77***	0.98
	Traitement B	5.38	0.73	26.17	2.76	**11.30***	0.63

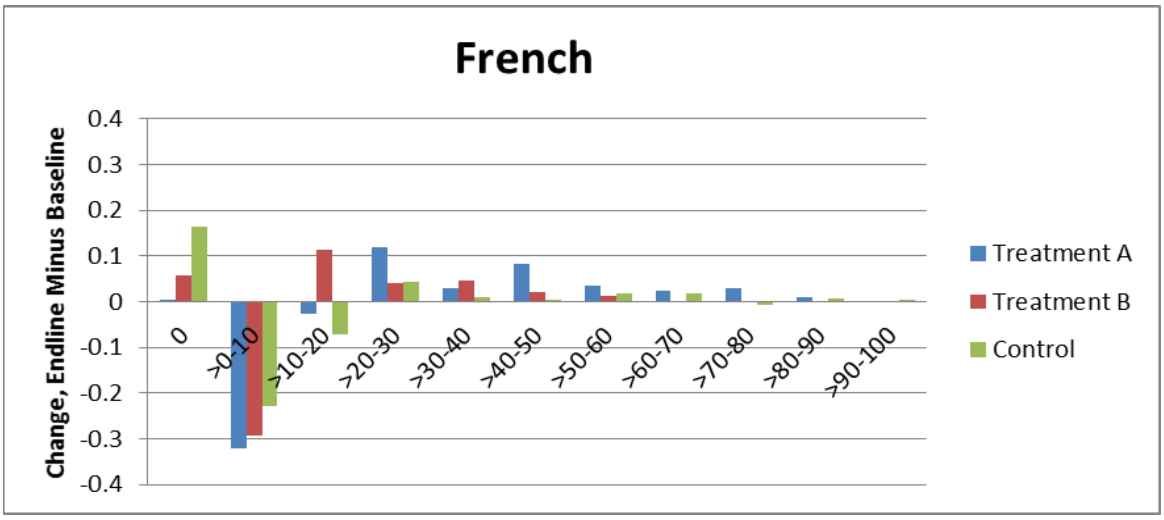
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences à travers le temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*$p < 0.0083$

Le ***Tableau 25*** montre qu'en fin de projet, les moyens de Traitement A étaient significativement plus élevés que les moyens de contrôle et, à travers le temps les deux groupes de traitement ont accusé une croissance significativement plus élevée que le groupe de contrôle, avec des tailles d'effet impressionnantes dans la différence-dans-les-différences.

Pour explorer plus en détail la performance des élèves, la ***Figure 34*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement pour les élèves de 2ième Année dans la performance des élèves à travers le temps —spécialement la proportion de changement, de la ligne de base à la fin de projet à chaque gamme de points de score. En Créole, un modèle similaire a émergé tel qu'on le voit pour les noms des lettres avec une réduction au niveau des points de scores plus bas (zéro à 10 lettres par minute) et une hausse modérée dans les points de score plus élevés (11 à 100 lettres par minute) au fil des temps, pour tous les groupes. A travers la plupart des gammes de point de score autre que zéro, néanmoins, les deux groupes de traitement semblent avoir dépassé le groupe de contrôle. Cette tendance se répète grandement pour le Français, quoique en Français, les groupes de Traitement B et de contrôle ont bien montré une hausse modérée dans les scores zéro au fil des temps.

Figure 34: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres, par Groupe (clspm)





Pour déterminer si la performance des élèves a varié selon le sexe, des moyennes séparées furent calculées pour les filles et les garçons, tel que présenté au ***Tableau 26***.

Tableau 26: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (clpm)

		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Créole 1ière Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	7.86	1.93	14.58	1.90		
	Moyennes	5.57	0.88	21.10	2.36	8.82	0.46

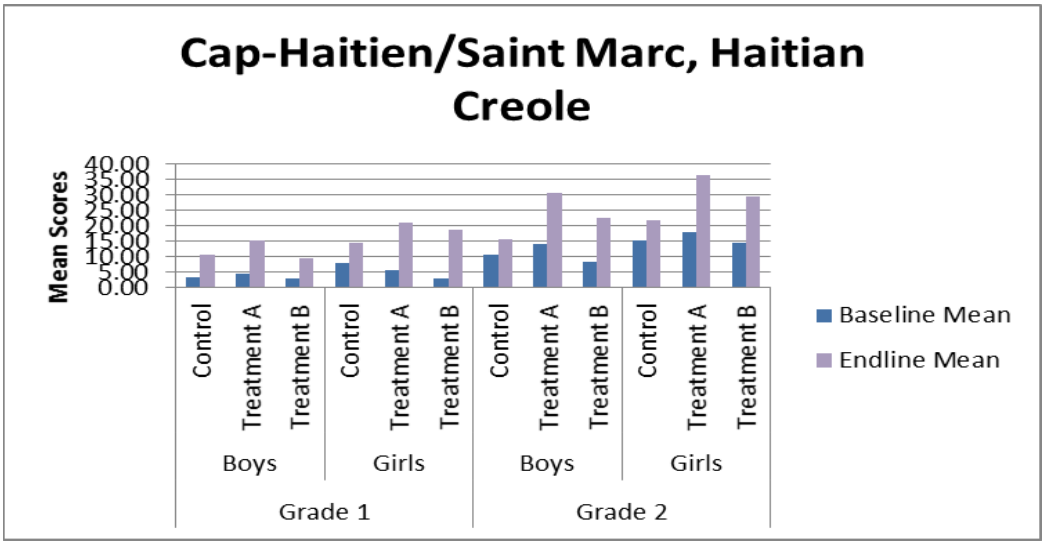
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
		Moyenne	**SE**	**Moyenne**	**SE**		
	Traitement A Moyennes						
	Traitement B	3.03	0.35	**18.67^**	2.35	8.92	0.49
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	6.58	1.20	10.83	1.09		
	Moyennes Traitement A	7.59	1.02	**22.18***	1.67	**10.33***	0.97
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	3.48	0.63	10.81	2.63		
	Moyennes Traitement A	4.61	0.47	15.40	2.52	3.46	0.25
	Moyennes Traitement B	3.20	0.33	**9.58^**	0.96	-0.95	-0.07
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	5.23	0.70	10.47	1.12		
	Moyennes Traitement A	6.62	1.00	**18.72***	2.04	6.86	0.68
Créole 2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**15.17^**	1.77	**21.65^**	1.79		
	Moyennes Traitement A	17.83	1.85	**36.41***	1.87	**12.11***	0.55
	Moyennes Traitement B	**14.65^**	1.41	**29.53^**	3.48	8.40	0.41
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	14.82	1.55	19.45	1.09		
	Moyennes Traitement A	16.86	1.46	**35.62*^**	2.06	**14.13***	0.87
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**10.50^**	1.52	**15.67^**	1.49		
	Moyennes Traitement A	14.11	1.89	**30.58***	2.51	**11.31***	0.56
	Moyennes Traitement B	**8.43^**	1.48	**22.48^**	2.34	8.88	0.48
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	13.29	1.16	15.90	1.12		
	Moyennes Traitement A	14.19	1.43	**29.63*^**	1.51	**12.83***	0.88
		Ligne de Base		**Fin de Projet**			
Français 1ière Année		**Moyen**	**SE**	**Moyen**	**SE**	**D-in-D**	**D-in-D ES**
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	9.58	2.50	14.50^	2.84		
	Moyennes Traitement A	6.65	0.94	15.63	2.31	4.07	0.20
	Moyennes Traitement B	3.65	0.45	**13.19^**	2.09	4.63	0.25
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	7.26	1.32	12.21	1.34		
	Moyennes Traitement A	9.23	1.14	18.86	1.96	4.68	0.43

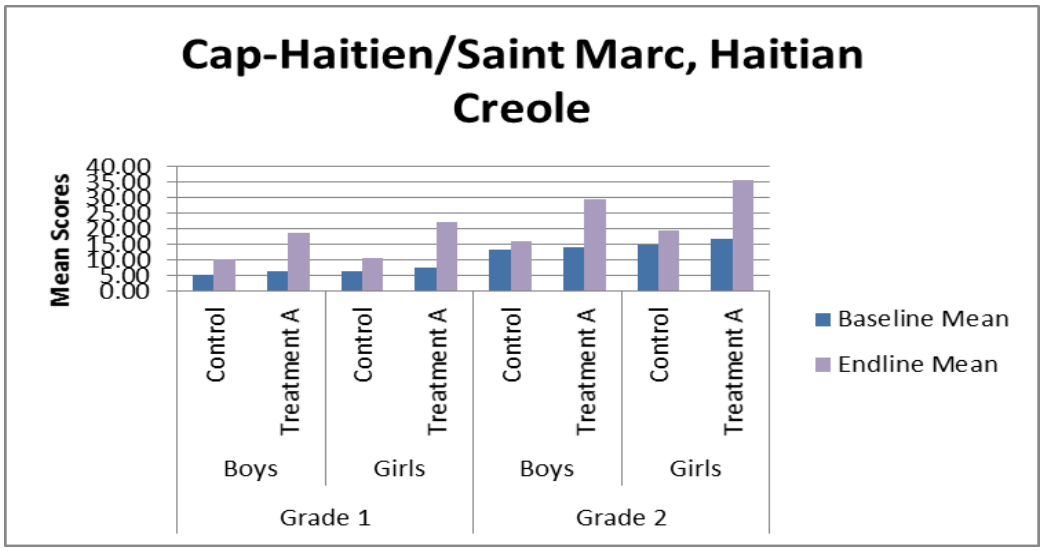
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	4.48	0.86	**6.44^**	1.66		
	Moyennes Traitement A	7.13	1.61	12.01	1.71	2.93	0.17
	Moyennes Traitement B	3.53	0.38	7.93^	1.29	2.44	0.22
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	6.44	0.75	11.46	1.29		
	Moyennes Traitement A	8.53	1.39	17.30	2.11	3.75	0.36
Français 2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**16.65^**	1.86	18.23	1.98		
	Moyennes Traitement A	18.44	2.45	**29.98***	1.63	9.96	0.44
	Moyennes Traitement B	**14.44^**	1.81	19.31	4.29	3.29	0.17
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	17.30	1.60	22.47	1.81		
	Moyennes Traitement A	17.88	1.50	**30.83***	1.43	7.79	0.45
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**12.03^**	1.52	14.64	2.20		
	Moyennes Traitement A	14.06	1.71	**24.30***	2.53	7.63	0.37
	Moyennes Traitement B	**9.33^**	1.11	17.81	1.55	5.87	0.31
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	15.30	1.43	17.45	1.62		
	Moyennes Traitement A	15.78	1.45	**27.60***	1.43	**9.67***	0.69

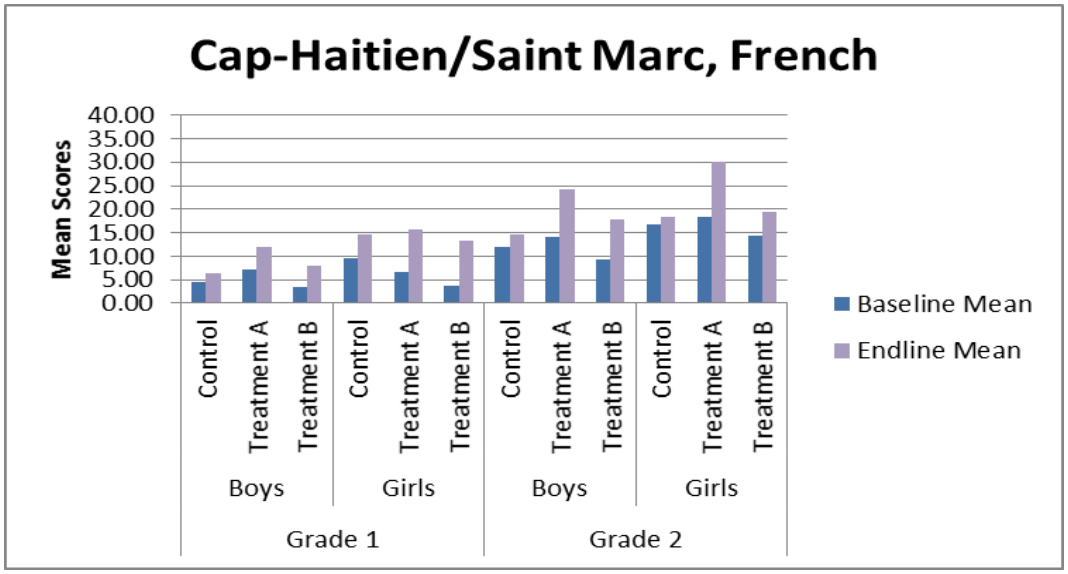
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*p < 0.0083, ^p < 0.0083 (comparaison des filles aux garçons à travers le même groupe)

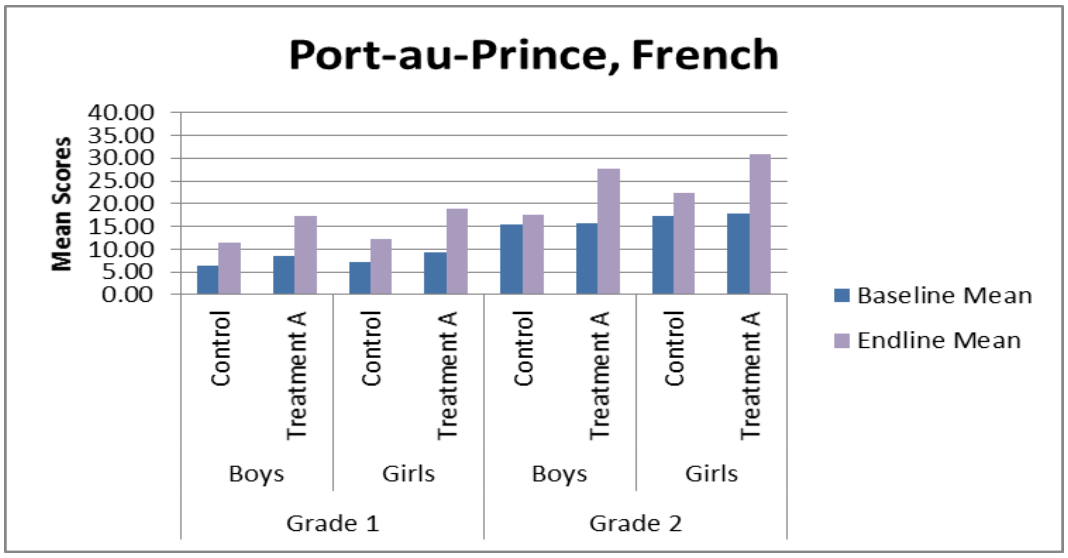
Tel que le montre le ***Tableau 26***, en Créole, les élèves des groupes de Traitement A à Port-au-Prince ont significativement dépassés leurs pairs de contrôle du point de vue statistique, dans les deux classes et chez les filles comme les garçons. Cette tendance a continué pour le Français, mais seulement en 2ième Année. En considérant les sexes, pour le Créole à la ligne de base en 2ième Année au Cap-Haitien/Saint Marc, les filles des groupes de contrôle et de Traitement B ont eu des scores significativement plus élevés que les garçons de ces groupes. A la fin de projet, cette conclusion fut maintenue, mais en plus, les filles de 1ière Année Traitement B ont dépassé les garçons de ce groupe, comme l'ont fait les filles de 2ième Année Traitement A (comparé aux garçons de ce groupe). A la ligne de base pour le Français, les filles de 2ième Année de contrôle et de Traitement B ont dépassé leurs pairs masculins, quoiqu'en fin de projet cette différence a disparue. Cependant, en fin de projet en 1ière Année, les filles de contrôle et de Traitement B ont significativement dépassé les garçons. La ***Figure 35*** présente ces informations graphiquement.

Figure 35: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de projet pour la Sous-tâche Connaissance du Son des Lettres, par Corridor, Langue, Classe, et Sexe (clpm)









Lecture de Mots Familiers

La sous-tâche Lecture de Mots Familiers fut la première sous-tâche EGRA administrée aux élèves pour évaluer leur habileté à identifier les unités de parole écrites plus grandes que les lettres individuelles. Cette tâche a exigé que les élèves identifient rapidement les mots qu'ils connaissent déjà (ou supposés connaitre). Cette sous-tâche fut administrée seulement en Créole car le curriculum Français ToTAL en 1ière Année n'enseigne pas explicitement les capacités de lecture de mots.

Le ***Tableau 27*** présente les différences-dans-les-différences entre les moyennes de la ligne de base et de fin de projet pour l'Année 2 pour cette sous-tâche, par groupe.

Tableau 27: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers pour l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (cwpm)

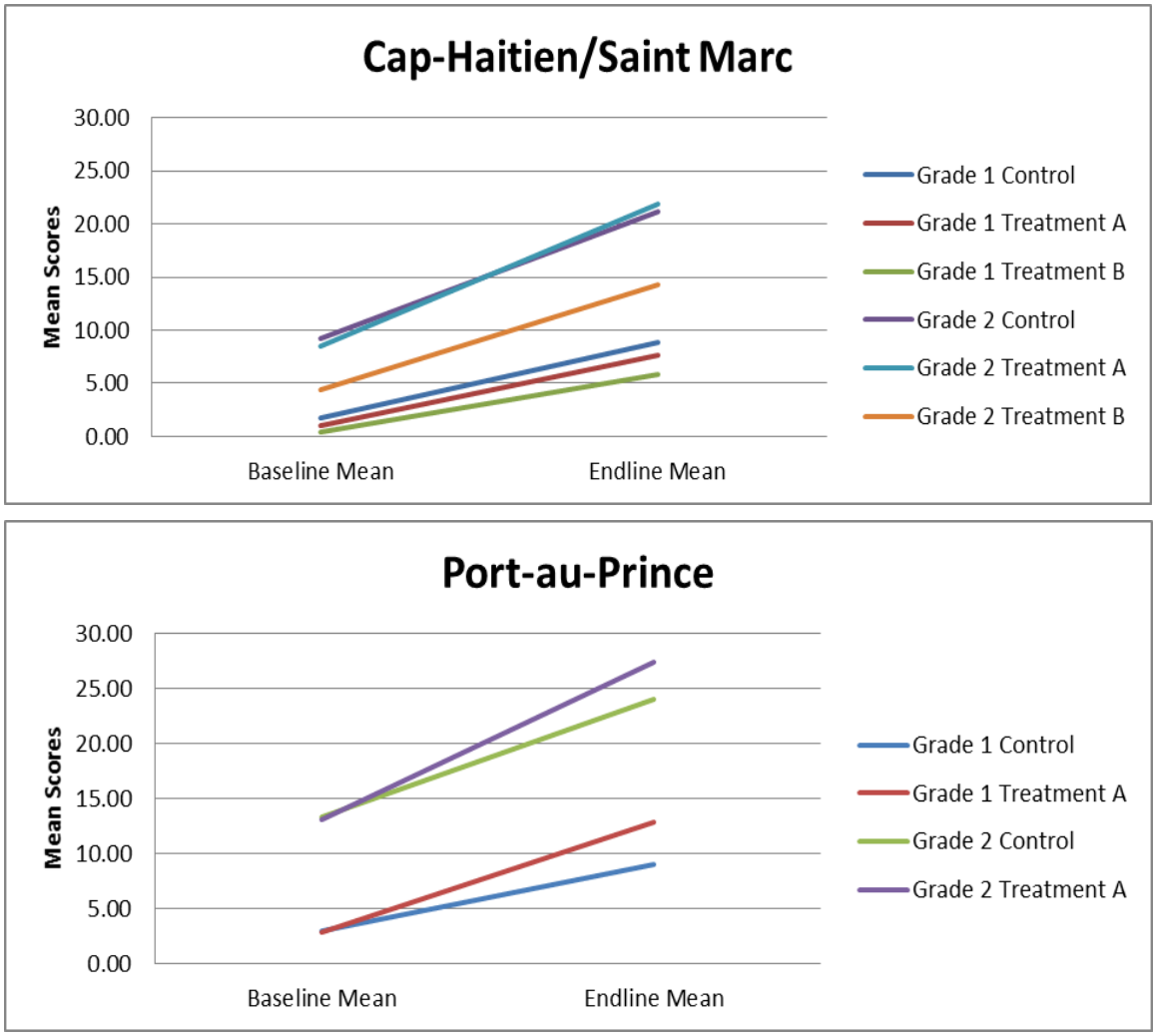
Créole	Classe	Groupe	Année 2 Moyenne Ligne de Base	Année 2 SE Ligne de Base	Année 2 Moyenne Fin de Projet	Année 2 SE Fin de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	1.72	0.66	8.82	2.03		
		Traitement A	**1.03**$^{+}$	0.16	7.64	1.10	-0.50	-0.04
		Traitement B	**0.45**$^{+}$	0.08	5.79	1.44	-1.76	-0.16
	2ième Année	Contrôle	9.20	1.68	21.20	3.55		
		Traitement A	**8.49**$^{+}$	1.48	**21.86**$^{+}$	2.11	1.38	0.06
		Traitement B	**4.44**$^{+}$	0.78	**14.34**$^{+}$	1.68	-2.10	-0.10
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	3.01	0.83	9.03	1.22		
		Traitement A	2.82	0.56	12.83	1.76	3.98	0.38
	2ième Année	Contrôle	13.30	1.39	24.08	1.85		
		Traitement A	13.09	1.40	27.46	1.56	3.59	0.19

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil du temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*p < 0.0083, +p < 0.0083 (comparaison groupes de traitement, A et B)

Tel que le montre le ***Tableau 27***, aucunes différences statistiquement importantes entre les groupes de contrôle et de traitement n'ont émergé à la ligne de base ou en fin de projet, non plus au niveau croissance entre les groupes de contrôle et de traitement. A la ligne de base dans les deux classes, les moyens de Traitement B furent significativement plus bas que les moyennes de Traitement A, montrant encore que les écoles de Traitement B diffèrent de façons importantes des écoles de contrôle et de Traitement A. En 2^{ième} Année, ce modèle a continué en fin de projet, quoiqu'en 1^{ière} Année les moyennes des deux groupes furent comparables en fin de projet.

La ***Figure 36*** présente graphiquement le mouvement des scores des moyennes, de la ligne de base à la fin de projet.

Figure 36: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (cwpm)



Le ***Tableau 27,*** tout comme la ***Figure 36*** montrent des scores de moyens plus élevés pour les élèves de 2ième Année que ceux de 1ière Année, ce à quoi on s'attendait. Malgré cela, les élèves de 2ième Année furent capables de lire seulement un peu plus de 14 mots en moyenne. Les résultats au ***Tableau 27*** montrent aussi qu'à la ligne de base, les scores du groupe de contrôle étaient comparables aux scores des deux groupes de traitement. Cependant, en 1ière Année, les scores de Traitement A étaient statistiquement plus élevés et de manière significative que les scores de Traitement B.

Le ***Tableau 28*** examine la croissance sur deux ans d'enseignement pour la cohorte des élèves en 1ière Année durant l'année scolaire 2012–2013 et en 2ième Année durant l'année scolaire 2013–2014. Pour ces analyses, les différences en croissance entre les groupes de contrôle et les groupes de traitement, de l'Année 1 de la ligne de base à l'Année 2 en fin de projet, sont représentées.

Tableau 28: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 en Fin de Projet, par Groupe (cwpm)

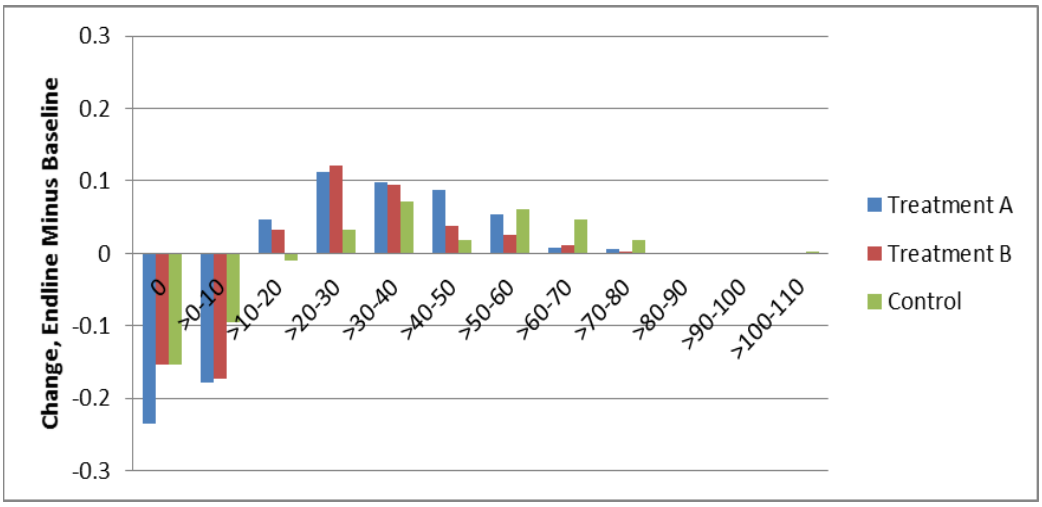
	Groupe	Moyenne Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyenne Fin de Projet	SE Fin de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/St Marc	Contrôle	6.02	0.85	21.20	3.55		
	Traitement A	4.04	0.54	22.28	2.05	3.06	0.15
	Traitement B	2.42	0.44	14.30	1.68	-3.30	-0.17

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil du temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement

Le ***Tableau 28*** montre qu'il n'y avait aucunes différences significatives entre les groupes à un point quelconque dans le temps ou au niveau relatives de croissance au fil du temps pour cette sous-tâche.

Pour explorer plus en détail la performance des élèves, la ***Figure 37*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement pour les élèves de la 2ième Année dans leur performance au fil du temps – spécialement la proportion de changement de la ligne de base à la fin de projet à chaque gamme de points de score. Comme les deux sous-tâches d'identification des lettres, tous les scores des groupes pour cette sous-tâche, les scores des deux gammes les plus faibles (zéro à 10 mots par minute) ont baissé au fil du temps, tandis que les scores des gammes les plus élevées (11 à 80 mots par minute) ont augmenté de la ligne de base à la fin de projet. Il faudrait noter, cependant, tandis que les deux groupes de traitement ont plutôt augmenté dans la gamme de 11 à 60 mots par minute, le groupe de contrôle a plutôt augmenté dans la gamme de 51 à 80 mots par minute.

Figure 37: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers, par Groupe (cwpm)



Pour déterminer si la performance des élèves a varié selon le sexe, des moyennes séparées furent calculées pour les filles et les garçons, tel que le présente le ***Tableau 29.***

Tableau 29: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers, par Corridor, Classe et Sexe (cwpm)

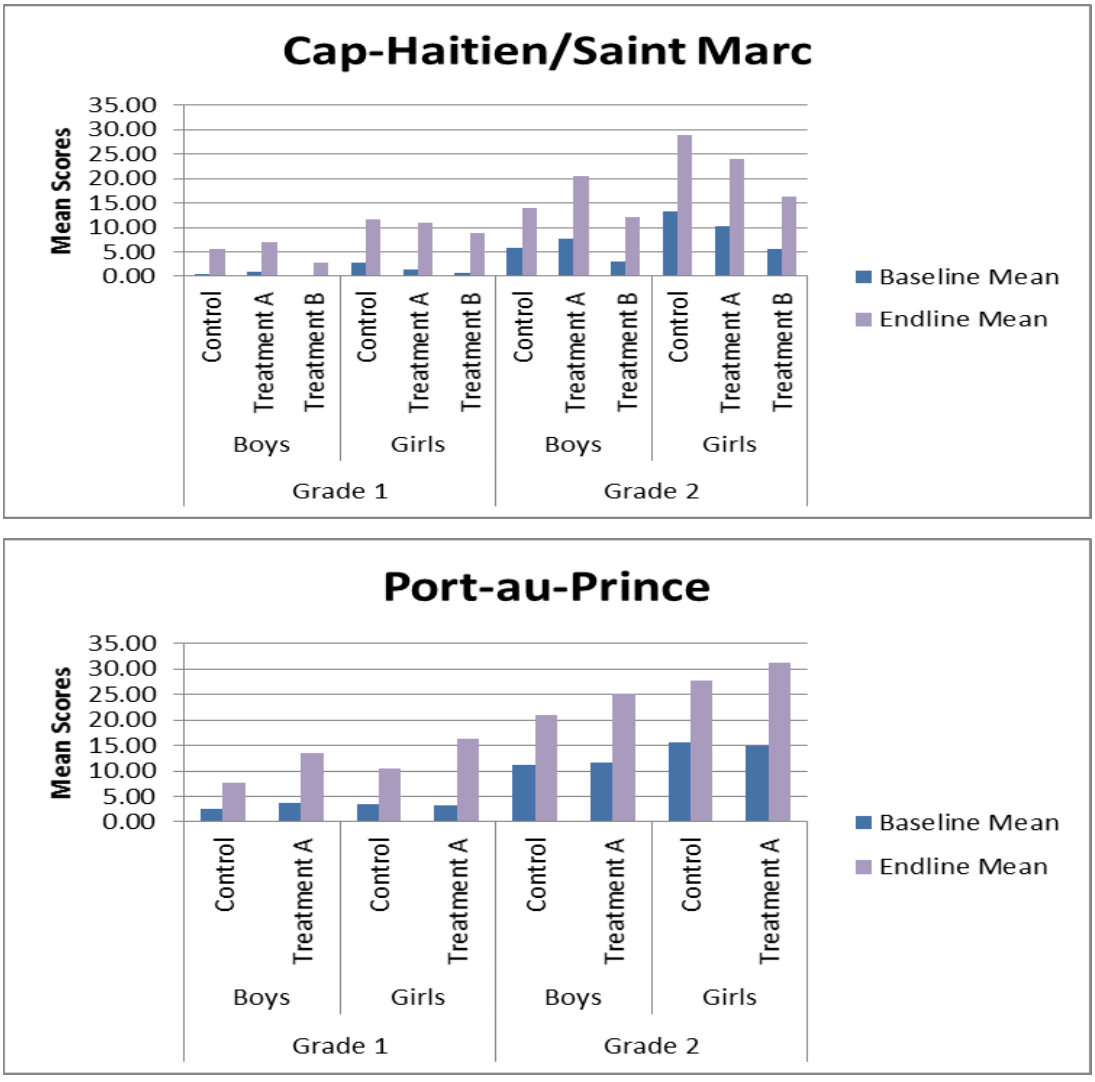
Créole							
		Ligne de Base		**Fin de Projet**		**D-ds-D**	**ES D-ds-D**
1ière Année		**Moyenne**	**SE**	**Moyenne**	**SE**		
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	2.74	1.09	**11.53^**	2.53		
	Moyennes Traitement A	1.30	0.30	10.99	1.87	0.90	0.06
	Moyennes Traitement B	0.66	0.18	**8.85^**	2.44	-0.60	-0.05
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	3.38	1.45	10.58	1.41		
	Moyennes Traitement A	3.18	0.53	16.37	2.79	5.99	0.52
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.47	0.20	**5.49^**	1.55		
	Moyennes Traitement A	0.99	0.20	6.92	1.24	0.91	0.10
	Moyennes Traitement B	0.25	0.08	**2.74^**	0.50	-2.53	-0.31
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	2.64	0.40	7.76	1.34		
	Moyennes Traitement A	3.65	1.11	13.61	2.54	4.84	0.49
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**13.35^**	2.56	**28.76^**	4.50		
	Moyennes Traitement A	10.13	1.47	24.02	1.61	-1.51	-0.06
	Moyennes Traitement B	5.63	0.74	16.33	2.46	-4.71	-0.20
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	15.66	1.89	27.73	2.09		
	Moyennes Traitement A	14.89	1.61	**31.26^**	1.86	4.30	0.22
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**5.70^**	1.02	**13.86^**	2.26		
	Moyennes Traitement A	7.58	1.65	20.41	3.00	4.67	0.24
	Moyennes Traitement B	3.04	0.99	12.08	1.00	0.87	0.05
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	11.09	1.55	20.87	2.49		
	Moyennes Traitement A	11.70	1.43	**25.19^**	1.66	3.71	0.21

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil du temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
^$p < 0.0083$ (comparaison Filles et Garçons à travers le même groupe)

Pour cette sous-tâche, les filles et les garçons des deux classes ont eu des scores comparables à travers toutes les trois conditions; aucunes différences statistiquement significatives n'ont émergé entre les groupes de traitement quelle que soit la classe. En considérant les sexes,

cependant, plusieurs différences sont évidentes. A la ligne de base, les filles de contrôle en 2ième Année ont dépassé leurs pairs masculins au Cap-Haitien/Saint Marc. Cette tendance s'est répétée en fin de projet, quoiqu'en plus, les filles de contrôle et de Traitement B en 1ière Année aient dépassé les garçons au Cap-Haitien/Saint Marc, et celle de Traitement A en 2ième Année à Port-au-Prince ont aussi dépassé leurs pairs masculins. Aucunes autres différences significatives n'ont émergé. La ***Figure 38*** présente ces informations graphiquement.

Figure 38: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Familiers, par Corridor, Classe, et Sexe (cwpm)



Décodage de Mots Inventés

La sous-tâche EGRA de Décodage de Mots Inventés est conçue comme mesure "pure" des capacités de décodage de mots des élèves, non contaminées (influencées) par la vue du vocabulaire qui peut être déjà su par l'élève. En tant que tel, la performance pour cette capacité

pèse lourdement sur la familiarité des élèves avec les sons des lettres. Les mots “inventés” pour cette sous-tâche s’inspirent de modèles communs d’orthographe de la langue écrite que l’on étudie. On pouvait les prononcer grâce à la connaissance et aux capacités de décodage mais n’étaient pas en eux-mêmes des mots courants que les élèves ont rencontré avant. Cette sous-tâche fut administrée seulement en Créole.

Le ***Tableau 30*** présente les différences-dans-les-différences entre les moyennes de la ligne de base et en fin de projet pour l’Année 2 pour cette sous-tâche, par groupe.

Tableau 30: La Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche de Décodage des Mots Inventés pour l’Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (cnonwpm)

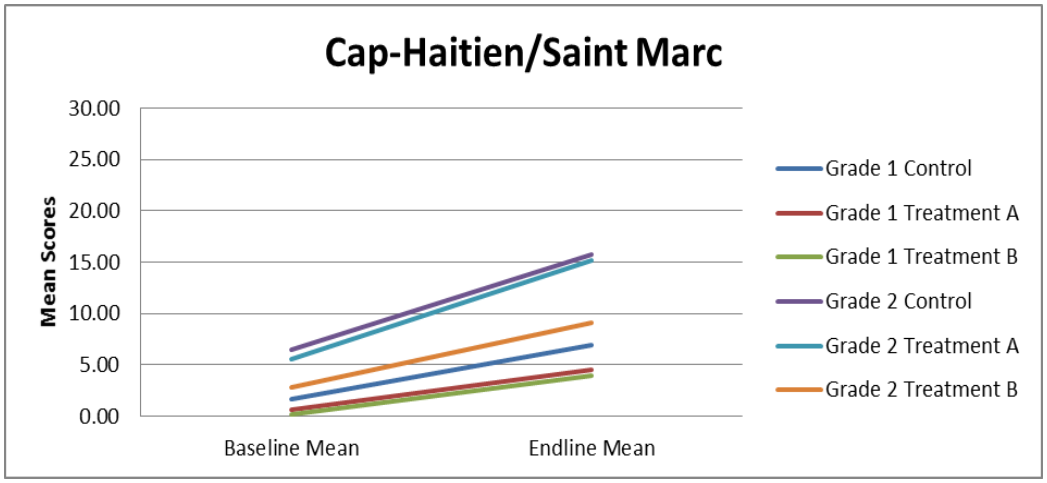
Créole	Classe	Groupe	Année 2 Moyenne Ligne de Base	Année 2 Baseline SE	Année 2 Moyenne Fin de Projet	Année 2 SE Fin de Projet	D-in-D	D-in-D ES
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	1.70	0.76	6.95	1.90		
		Traitement A	**0.62**$^{+}$	0.16	4.57	0.68	-1.31	-0.12
		Traitement B	**0.16**$^{+}$	0.05	3.93	1.02	-1.49	-0.15
	2ième Année	Contrôle	6.50	1.31	15.76	3.23		
		Traitement A	5.57	1.05	**15.15**$^{+}$	1.71	0.32	0.02
		Traitement B	2.78	0.49	**9.09**$^{+}$	1.07	-2.95	-0.17
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	1.60	0.51	6.90	0.84		
		Traitement A	1.60	0.43	8.73	1.28	1.83	0.22
	2ième Année	Contrôle	9.51	1.05	17.30	1.46		
		Traitement A	8.68	1.09	19.10	1.22	2.63	0.17

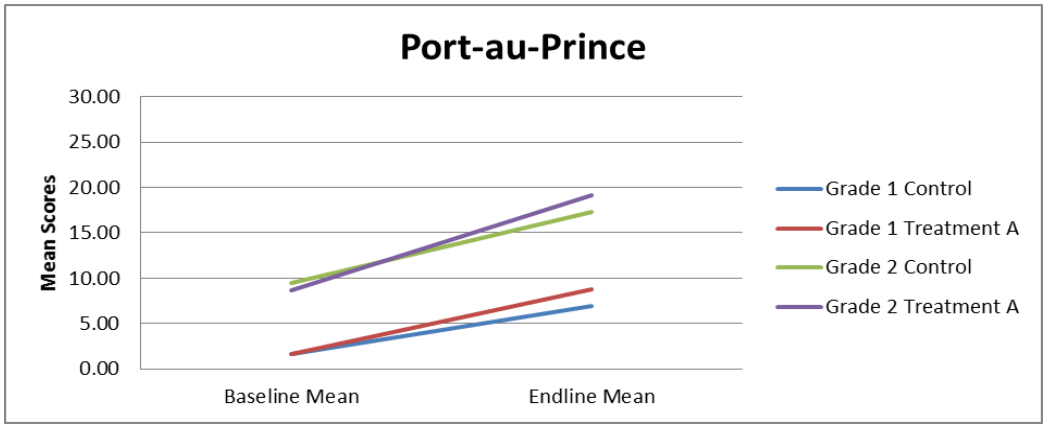
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans différences au fil du temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
+$p < 0.0083$ (comparaison des groupes de traitement, A et B)

Comme avec la lecture de mots familiers et tel que présenté au ***Tableau 30,*** aucunes différences significatives du point de vue statistique n’ont émergé entre les groupes de contrôle et de traitement à la ligne de base ou en fin de projet pour la sous-tâche Décodage de Mots Inventés, et pas de différences significatives non plus observées au niveau de la croissance entre les groupes de contrôle et de traitement. Encore une fois, à la ligne de base, la moyenne de Traitement B était significativement plus faible que la moyenne de Traitement A en 1^{ière} Année, quoiqu’en fin de projet ces moyennes étaient comparables, montrant une croissance différentielle dans les moyennes de Traitement B. Cependant, en fin de projet la moyenne de Traitement B en 2^{ième} Année était significativement plus faible que celle de Traitement A, quoique ces moyennes fussent comparables à la ligne de base.

La ***Figure 39*** présente graphiquement le mouvement des scores au niveau de la moyenne, de la ligne de base à la fin de projet.

Figure 39: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Inventés, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (cnonwpm)





Le ***Tableau 31*** examine la croissance sur deux ans d'enseignement pour la cohorte des élèves de 1ière Année pendant l'année scolaire 2012–2013 et les élèves de 2ième Année pendant l'année scolaire 2013–2014. Pour ces analyses, les différences de croissance entre les groupes de contrôle et de traitement de l'Année 1 de la ligne de base à l'Année 2 en fin de projet sont représentées.

Tableau 31: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche de Décodage des Mots Inventés pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 de Fin de Projet, par Groupe (cnonwpm)

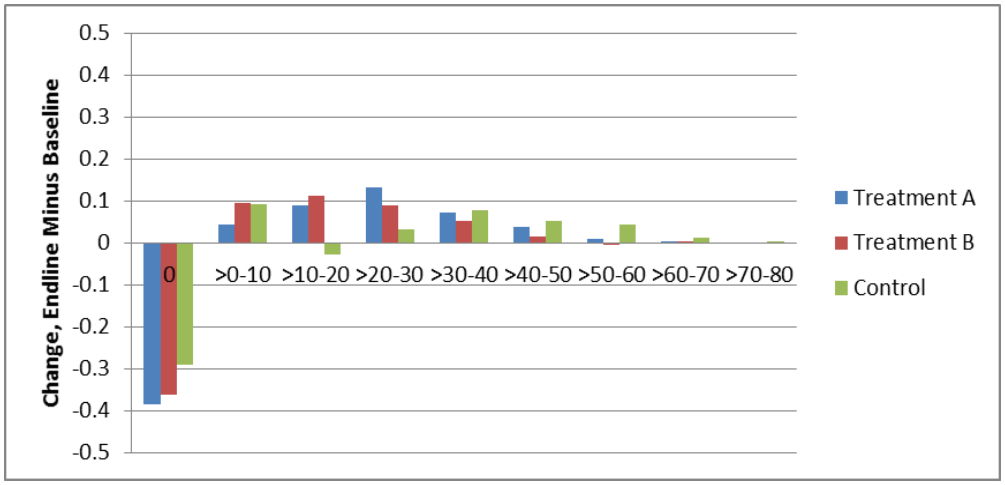
	Groupe	Moyenne Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyen Fin de Projet	SE Fin de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/St Marc	Contrôle	3.57	0.74	15.76	3.23		
	Traitement A	2.13	0.42	15.50	1.67	1.17	0.07
	Traitement B	1.32	0.24	9.06	1.07	-4.45	-0.28

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil du temps, entre groupe de contrôle & traitement

Tel que le montre le ***Tableau 31***, aucunes différences significatives du point de vue statistique n'ont émergé entre les groupes de contrôle et de traitement à la ligne de base ou en fin de projet, aucunes différences significatives ne furent observées au niveau de la croissance entre grgroupes de contrôle et de traitement.

Pour explorer plus en détail la performance des élèves, la ***Figure 40*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement pour les élèves de la 2ième Année pour la performance au fil des temps – spécialement la proportion de changement de la ligne de base à la fin de projet à chaque gamme de points de score. Tout comme la sous-tâche Lecture de Mots Familiers, dans cette sous-tâche à travers tous les groupes, les scores zéro ont baissé au fil des temps, tandis que les scores des gammes plus élevés (1 à 50 mots par minute) ont augmenté de la ligne de base à la fin de projet. Il faudrait noter, cependant, tandis que les deux groupes de traitement ont augmenté beaucoup plus au niveau de la gamme 1 à 40 mots par minute, le groupe de contrôle a plutôt augmenté dans la gamme de 41 à 70 mots par minute.

Figure 40: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Lecture de Mots Inventés, par Groupe (cnonwpm)



Pour déterminer si la performance des élèves a varié selon le sexe, des moyennes séparées furent calculées pour les filles et les garçons, tel que présenté au ***Tableau 32***.

Tableau 32: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Décodage de Mots Inventés, par Corridor, Classe, et Sexe (cnonwpm)

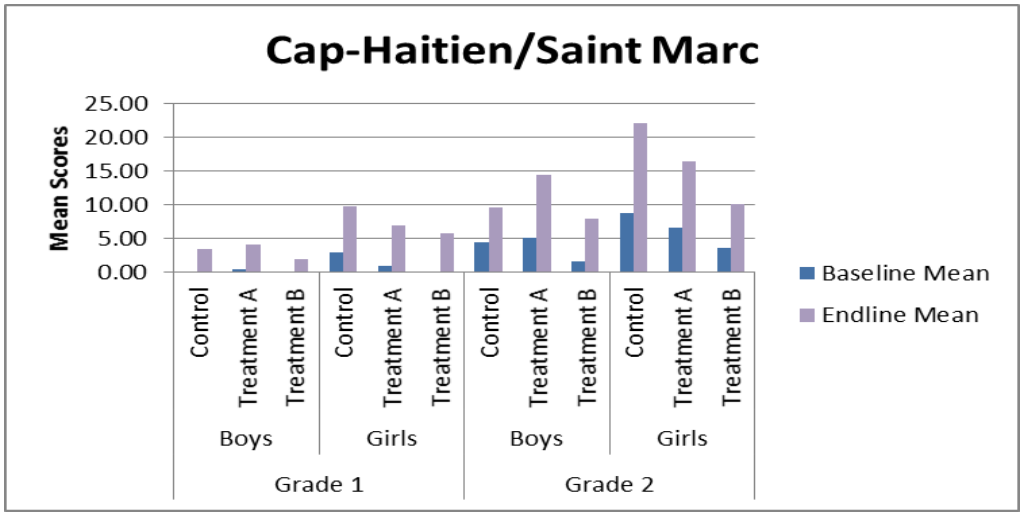
1ière Année		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes de Contrôle	2.95	1.23	9.76	2.54		
	Moyennes Traitement A	0.95	0.27	7.05	1.27	-0.72	-0.06

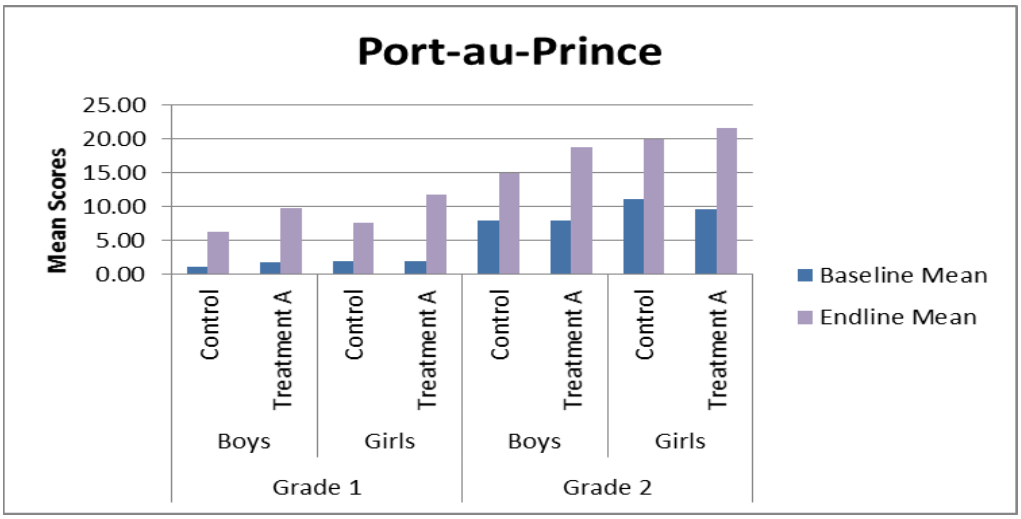
1ière Année		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
	Moyennes Traitement B	0.12	0.06	5.87	1.63	-1.06	-0.09
Port-au-Prince	Moyennes de Contrôle	2.05	0.89	7.72	1.09		
	Moyennes Traitement A	2.00	0.33	11.82	2.58	4.16	0.44
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes de Contrôle	0.17	0.08	3.56	1.17		
	Moyennes Traitement A	0.56	0.24	4.08	0.74	0.14	0.02
	Moyennes Traitement B	0.19	0.05	1.98	0.41	-1.60	-0.25
Port-au-Prince	Moyennes de Contrôle	1.16	0.19	6.23	0.92		
	Moyennes Traitement A	1.89	0.73	9.89	2.16	2.92	0.37
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes de Contrôle	8.84	1.94	**22.14***	4.02		
	Moyennes Traitement A	6.64	0.97	16.52	1.34	-3.42	-0.18
	Moyennes Traitement B	3.71	0.59	**10.08***	1.58	-6.92	-0.39
Port-au-Prince	Moyennes de Contrôle	11.18	1.42	19.95	1.63		
	Moyennes Traitement A	9.65	1.33	21.61	1.93	3.19	0.19
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes de Contrôle	4.52	0.97	9.58	2.10		
	Moyennes Traitement A	5.13	1.27	14.40	2.32	4.21	0.26
	Moyennes Traitement B	1.69	0.61	7.93	0.77	1.18	0.08
Port-au-Prince	Moyennes de Contrôle	7.96	1.23	14.97	1.85		
	Moyennes Traitement A	7.93	1.07	18.73	1.38	3.78	0.26

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre groupe de contrôle et traitement
*p < 0.0083, ^p < 0.0083 (comparaison Filles et Garçons à travers le même groupe)

Pour cette sous-tâche, aucunes différences significatives du point de vue statistique n'ont émergé entre les trois conditions de traitement quel que soit le sexe ou la classe, avec une seule exception: les filles en 2ième Année Traitement B ont dépassé de manière significative leurs pairs de contrôle pour cette sous-tâche. En fin de projet, cependant les filles ont dépassé leurs pairs masculins dans les groupes suivants: 1ière Année contrôle et Traitement B, et 2ième Année contrôle. Tel qu'indiqué antérieurement dans ce rapport, les tailles d'effet pour la différence-dans-les-différences varie énormément, attestant d'un effet de traitement inconsistant que l'on pourrait explorer à l'avenir. La ***Figure 41*** présente ces informations graphiquement.

Figure 41: Scores Moyens de la Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Décodage de Mots Inventés, par Corridor, Classe, et Sexe (cnonwpm)





Facilité de Lecture Orale

Les sous-tâches EGRA présentées jusqu'à ce point furent conçues pour mesurer les capacités essentielles fondamentales de lecture – tandis qu'au contraire la sous-tâche Facilité de Lecture Orale (ORF) présentée ici, mesure directement l'habileté de l'enfant à lire un texte connecté. Pour cette sous-tâche, il fut demandé aux élèves de lire à haute voix un court passage et ensuite de répondre à une série de questions de mémoire directe et de compréhension déductive, posées par l'évaluateur.[16] Les scores y relative sont présentés en tant que mesure de facilité (aisance): le

[16] Pour s'assurer de pouvoir comparer la difficulté des passages pour la facilité de lecture orale, de la ligne de base et de fin de projet, toutes les analyses de facilité de lecture orale incluses dans ce rapport furent réalisées pour mettre en équation les passages lus. Les scores de fin de projet pour l'Année 1 pour cette sous-tâche furent ajustés au moyen d'une conversion en arc-de-cercle pour atteindre un niveau de comparaison (comparabilité) entier.

nombre de mots lus correctement en une minute. Cette sous-tâche fut administrée uniquement en Créole.

Le ***Tableau 33*** présente les différences-dans-les-différences entre les moyennes de la ligne de base et de fin de projet pendant l'Année 2 pour cette sous-tâche, par groupe.

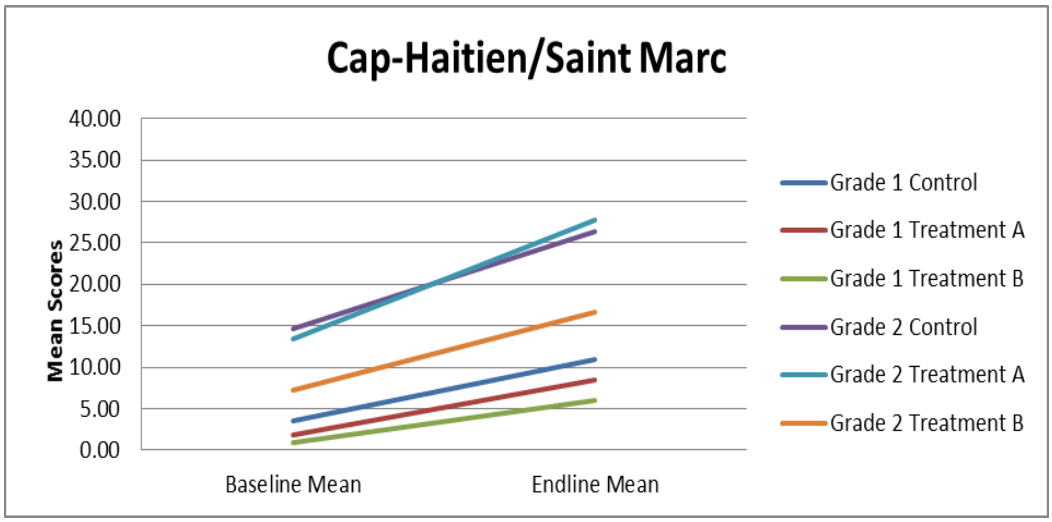
Tableau 33: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale pendant l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (cwpm)

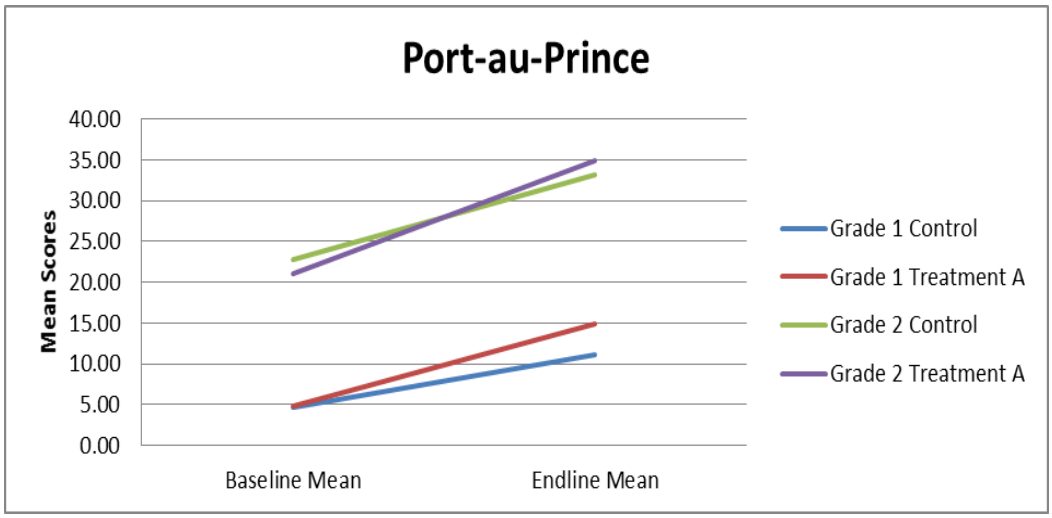
Créole	Classe	Groupe	Année 2 Moyenne Ligne de Base	Année 2 SE Ligne de Base	Année 2 Moyenne Fin de Projet	Année 2 SE Fin de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	3.52	1.26	10.96	2.97		
		Traitement A	**1.81**$^{+}$	0.32	8.54	1.29	-0.72	-0.04
		Traitement B	**0.83**$^{+}$	0.15	6.03	1.78	-2.25	-0.14
	2ième Année	Contrôle	14.57	2.21	26.33	4.36		
		Traitement A	**13.35**$^{+}$	1.88	**27.78**$^{+}$	2.87	2.68	0.09
		Traitement B	**7.29***$^{+}$	1.06	**16.59**$^{+}$	1.85	-2.45	-0.09
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	4.62	1.06	11.15	1.64		
		Traitement A	4.90	0.96	14.95	2.19	3.52	0.24
	2ième Année	Contrôle	22.71	1.95	33.20	2.52		
		Traitement A	20.98	2.08	34.95	2.11	3.48	0.13

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*p < 0.0083, +p < 0.0083 (comparaison groupes de traitement A et B)

En raison d'un manque d'impact au niveau traitement pour les deux sous-tâches de lecture de mots, il n'est pas surprenant que l'exposition au programme ToTAL n'ait eu aucun impact différentiel sur la performance de l'élève-traitement pour la tâche de Facilité de Lecture Orale. Les moyennes des élèves au Cap-Haitien/Saint Marc, Traitement B en 2^{ième} Année furent statistiquement et significativement plus faibles que les moyennes de contrôle à la ligne de base, quoiqu'en fin de projet cette discordance n'existait pas. A la ligne de base dans les deux classes, la moyenne de Traitement B fut significativement plus faible que celle de Traitement A. A la fin de projet, en 1^{ière} Année les moyennes des deux groupes étaient comparables, quoiqu'en 2^{ième} Année, la différence significative persistait.

Figure 42: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe





Lire les mots d'un texte connecté (cohérent) est une tâche typiquement plus facile pour les élèves que de lire des mots isolés (comme dans les sous-tâches de Lecture de Mots Familiers et Décodage de Mots Inventés) parce qu'en lisant un texte connecté, les élèves peuvent profiter des répliques contextuelles et de l'ordre supposé des mots, en lisant chaque mot. Réellement, les moyennes des élèves pour la sous-tâche Facilité de Lecture Orale semblent plus élevées que celles des deux sous-tâches de lecture de mots. Il est vrai que tels niveaux indiquent encore une habileté de lecture médiocre, mais montrent cependant un progrès au niveau des scores de 1ière Année.

Le ***Tableau 34*** examine la croissance sur deux ans d'enseignement pour la cohorte des élèves de 1ière Année durant l'année scolaire 2012–2013 et des élèves de 2ième Année pour l'année scolaire 2013–2014. Pour ces analyses, les différences de croissance entre les groupes de contrôle et de traitement de l'Année 1 de la ligne de base et Année 2 de fin de projet sont représentées.

Tableau 34: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale Ligne de Base Année 1 et Année 2 Fin de Projet, par Groupe

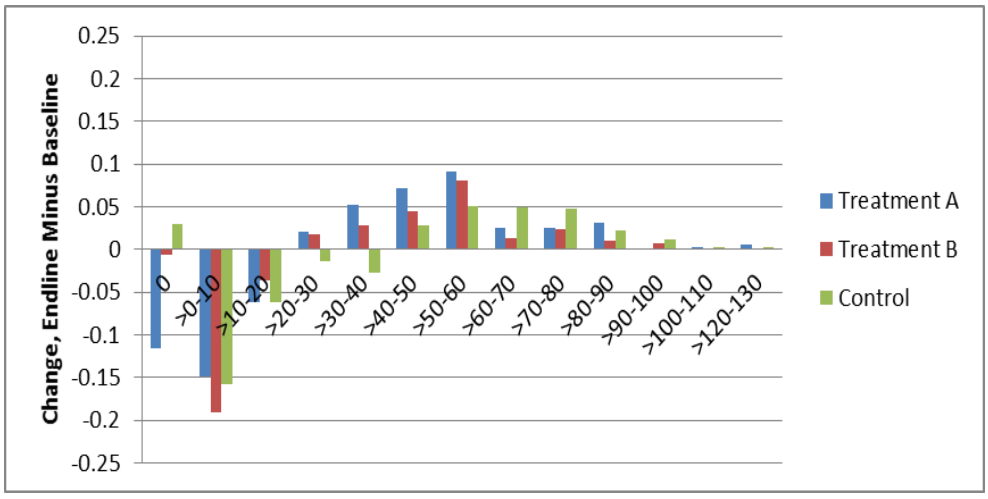
	Groupe	Moyenne Ligne de Base	SE Baseline	Moyenne Fin de Projet	SE Fin de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/St Marc	Contrôle	4.24	0.77	24.91	4.12		
	Traitement A	1.84	0.36	26.83	2.64	4.32	0.17
	Traitement B	1.02	0.42	15.66	1.75	-6.03	-0.25

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement

Tel que présenté au ***Tableau 34***, aucunes différences significatives du point de vue statistique n'ont émergé entre les groupes de contrôle et de traitement à la ligne de base ou en fin de projet, aucunes différences significatives ne furent observées non plus au niveau croissance entre les groupes de contrôle et de traitement.

Pour explorer plus en détail la performance des élèves, la ***Figure 43*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement pour la performance des élèves de 2ième Année au fil des temps – spécialement la proportion de changement de la ligne de base à la fin de projet à chaque gamme de points de score. Tout comme pour les deux sous-tâches de lecture de mots, dans cette sous-tâche à travers les deux groupes de traitement, les scores zéro ont baissé avec le temps, et tous les scores des groupes dans la gamme de 1 à 20 ont aussi baissé à travers le temps, tandis que les scores des gammes plus élevées (21 à 130 mots par minute) ont augmenté de la ligne de base à la fin de projet. Il faudrait noter, cependant, tandis que les deux groupes de traitement ont augmenté beaucoup plus dans la gamme de 21 à 90 mots par minute, le groupe de contrôle a plutôt augmenté dans la gamme de 41 à 100 mots par minute.

Figure 43: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale, par Groupe



Pour déterminer si la performance des élèves a varié selon le sexe, des moyennes séparées furent calculées pour les filles et les garçons, tel que présenté au ***Tableau 35***.

Tableau 35: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale, par Corridor, Classe, et Sexe

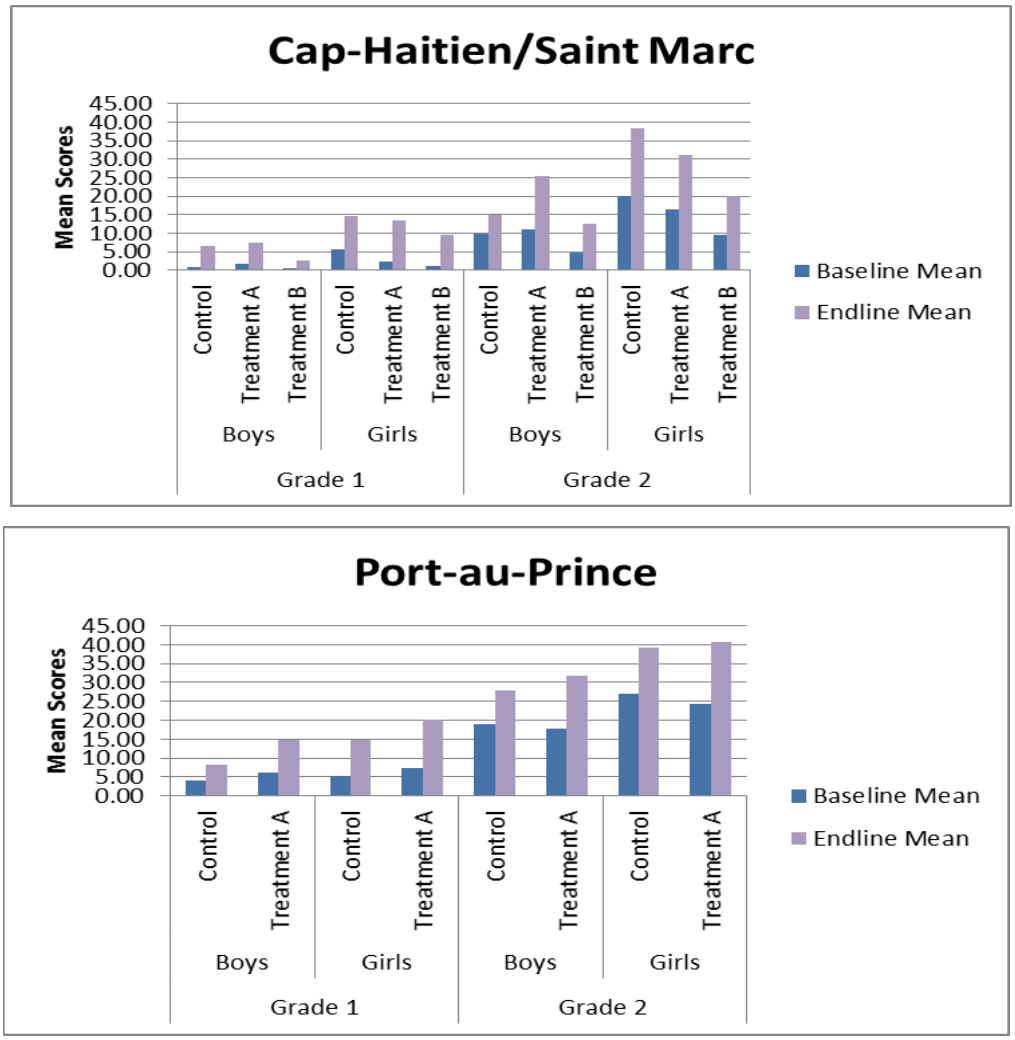
CRÉOLE							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	5.63	1.97	**14.61^**	3.82		
	Moyennes Traitement A	2.38	0.56	13.33	2.54	1.98	0.09
	Moyennes Traitement B	1.14	0.35	9.53	3.01	-0.59	-0.03
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	5.20	2.02	**14.73^**	2.11		
	Moyennes Traitement A	7.39	1.73	20.27	3.64	3.36	0.20
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.94	0.36	**6.57^**	2.09		
	Moyennes Traitement A	1.89	0.49	7.45	1.42	-0.07	-0.01
	Moyennes Traitement B	0.54	0.14	2.53	0.56	-3.64	-0.32
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	4.04	0.36	**8.20^**	1.63		
	Moyennes Traitement A	6.10	2.11	14.71	3.02	4.45	0.35
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**20.02^**	3.12	**38.38^**	5.34		
	Moyennes Traitement A	**16.46^**	1.86	31.01	2.36	-3.81	-0.12
	Moyennes Traitement B	**9.58*^**	0.95	**20.14*^**	2.57	-7.80	-0.25
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	26.90	2.53	**39.14^**	2.78		
	Moyennes Traitement A	**24.35^**	2.13	**40.72^**	2.99	4.14	0.15
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	**9.97^**	1.60	**14.96^**	2.93		
	Moyennes Traitement A	**11.01^**	2.11	25.52	4.09	9.51	0.36
	Moyennes Traitement B	**4.66^**	1.47	**12.62^**	1.23	2.97	0.13
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	18.84	2.56	**28.00^**	3.38		
	Moyennes Traitement A	**17.76^**	2.07	**31.71^**	2.31	4.79	0.19

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement

*$p < 0.0083$, ^$p < 0.0083$ (comparaison Filles et Garçons à travers le même groupe)

Tout comme pour les sous-tâches de Lecture de Mots Familiers et Décodage de Mots Inventés, aucunes différences significatives n'ont émergé entre les trois conditions de traitement pour les filles aussi bien que les garçons, quel que soit la classe, avec deux exceptions: au niveau de la ligne de basse comme en fin de projet, les filles en 2ième Année Traitement B au Cap-Haitien/Saint Marc ont dépassé leurs pairs de contrôle de manière significative. Un certain nombre de différences ont émergé à travers les sexes, cependant. A la ligne de base, en 2ième Année, dans chaque groupe de Cap-Haitien/Saint Marc et dans le groupe de Traitement A à Port-au-Prince, les filles ont largement dépassé les garçons. Cette tendance a continué de manière considérable en fin de projet. A la fin de projet, cependant, les filles en 1ière Année ont dépassé les garçons dans tous les groupes de contrôle; cette tendance n'avait pas émergé au sein des groupes de traitement. La ***Figure 44*** présente ces informations graphiquement.

Figure 44: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Facilité de Lecture Orale, par Corridor, Classe, et Sexe



Compréhension de Lecture

Après avoir complété la sous-tâche Facilité de Lecture Orale, les élèves devaient répondre à un ensemble de questions – posées et répondues verbalement – pour mesurer leur compréhension de ce qu'ils avaient lu. A l'élève, on posait seulement des questions de compréhension correspondant au texte qu'il avait lu ou essayé de lire, de sorte que le nombre de questions posées à l'élève dépendait de combien de mots ils avaient lus du passage. Le contenu couvert par les questions de compréhension était espacé de manière assez régulière à travers l'histoire. Cette sous-tâche fut administrée seulement en Créole.

En raison du fait, qu'en moyenne, les élèves étaient capables de lire seulement quelques mots dans la minute allouée (les élèves de 1ière Année étaient incapables de lire en moyenne plus de sept (7) mots, et les élèves de 2ième étaient incapables de lire en moyenne plus de 23 mots en une minute), ils n'ont pas pu lire assez du passage pour pouvoir répondre à la majorité des questions de compréhension. En conséquence, la plupart des élèves de 1ière Année n'ont pas eu à répondre à des questions de compréhension, et à la plupart des élèves de 2ième Année furent administrées tout au plus, trois (3) questions de compréhension.

Tableau 36: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture pour l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe (nombre correct, max 5)

Créole	Classe	Groupe	Année 2 Moyenne Ligne de Base	Année 2 SE Ligne de Base	Année 2 Moyenne Fin de Projet	Année 2 SE Fin de Projet	D-ds-D	ES D-ds-D
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	0.09	0.04	0.36	0.10		
		Traitement A	0.04	0.01	0.32	0.06	0.01	0.02
		Traitement B	0.02	0.00	0.25	0.07	-0.03	-0.05
	2ième Année	Contrôle	0.44	0.10	1.02	0.16		
		Traitement A	0.43	0.09	**1.09**+	0.12	0.08	0.06
		Traitement B	0.25	0.04	**0.66**+	0.11	-0.17	-0.13
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	0.09	0.05	0.30	0.05		
		Traitement A	0.11	0.03	0.53	0.08	0.21	0.34
	2ième Année	Contrôle	0.78	0.08	1.23	0.10		
		Traitement A	0.73	0.09	1.31	0.09	0.13	0.10

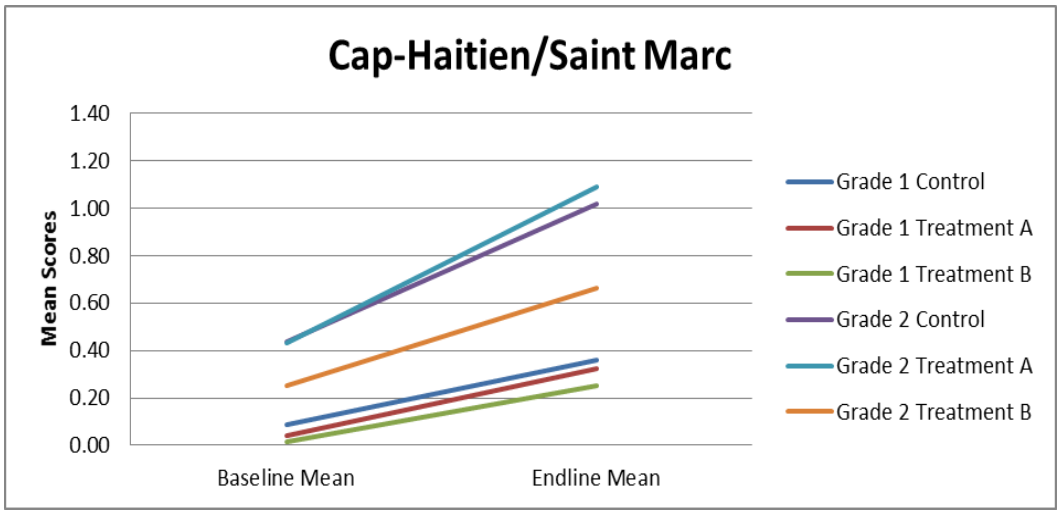
SE: erreur standard; D-in-D: différence dans les différences au fil des temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
+$p < 0.0083$ (comparaison des groupes de traitement, A et B)

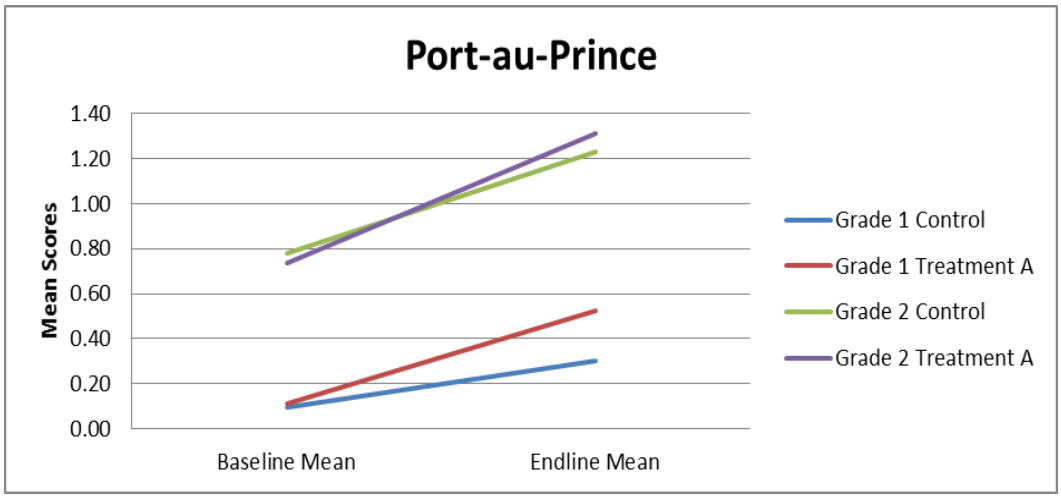
Comme démontré auparavant dans ce rapport, en moyenne, les élèves furent capables de lire seulement entre 6 et 15 mots par minute et entre 17 et 35 mots par minute pour un texte connecté, en 1ière et 2ième Année, respectivement. Ceci montre qu'ils étaient, en moyenne, capables de lire assez loin dans le passage mesurant la Facilité de Lecture Orale pour répondre à

environ une ou trois questions. Cependant, la performance pour la sous-tâche Compréhension de Lecture montre que les élèves ont lutté pour répondre correctement à ces questions. Les moyennes en 1ière Année pour la compréhension se classe de 0.25 à 0.53 et en 2ième Année de 0.66 à 1.31. Ces résultats illustrent bien le fait que les élèves, même en 2ième Année et à la fin de l'année scolaire, continuaient à lutter pour donner un sens à un texte écrit. En considérant les conditions de traitement, à la ligne de base il n'y avait aucune différence significative entre les moyennes de Traitement A et Traitement B. Inversement, en fin de projet en 2ième Année, la moyenne de Traitement B était significativement plus faible que la moyenne en Traitement A pour Cap-Haitien/Saint Marc.

La ***Figure 45*** présente graphiquement le mouvement des scores pour les moyennes, de la ligne de base à la fin de projet.

Figure 45: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (nombre correct, max 5)





Encore une fois, on observe des scores faibles pour la compréhension de lecture, en partie, résultant de faibles scores en Facilité de Lecture Orale et les chiffres bas de questions posées aux élèves qui en résultent. Cependant, accouplés aux scores relativement bas pour la lecture de mots isolés (sous-tâches de Lecture de Mots Familiers et Inventés) et aux taux globaux de facilité faibles pour la lecture de texte connecté (sous-tâche de Facilité de Lecture Orale), ces résultats montrent encore une faible compréhension parmi les élèves entrant dans les deux classes. Les experts disent que les enfants doivent pouvoir lire au moins 45 mots par minute afin de démontrer une facilité suffisante d'identification des mots pour arriver à comprendre le sens du texte lu.[17] Le fait que les élèves entrant en 2ième Année étaient incapables de lire plus vite que 23 mots la minute en moyenne – ce qui équivaut à lire un mot approximativement toutes les 2.5 secondes – indique clairement que la plupart des élèves ne sont pas capables d'atteindre un niveau de compréhension. Aucunes différences significatives entre l'une ou l'autre des trois conditions de traitement n'ont émergé.

Le ***Tableau 37*** examine la croissance sur deux ans d'enseignement pour la cohorte des élèves qui étaient en 1ière Année durant l'année scolaire 2012–2013 et en 2ième Année pour l'année scolaire 2013–2014. Pour ces analyses, les différences de croissance entre les groupes de contrôle et de traitement de l'Année 1 de la ligne de base à l'Année 2 de fin de projet, sont représentées.

Tableau 37: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture pour l'Année 1 de la Ligne de Base à l'Année 2 en Fin de Projet, par Groupe (nombre correct, max 5)

	Groupe	Moyenne Ligne de Base	SE Ligne de Base	Moyenne Fin de Projet	SE Fin de Projet	D-in-D	ES D-in-D
Cap-Haitien/St Marc	Contrôle	0.22	0.05	1.44	0.23		
	Traitement A	0.04	0.01	1.56	0.16	0.30	0.19
	Traitement B	0.04	0.03	0.94	0.15	-0.32	-0.21

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil du temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement

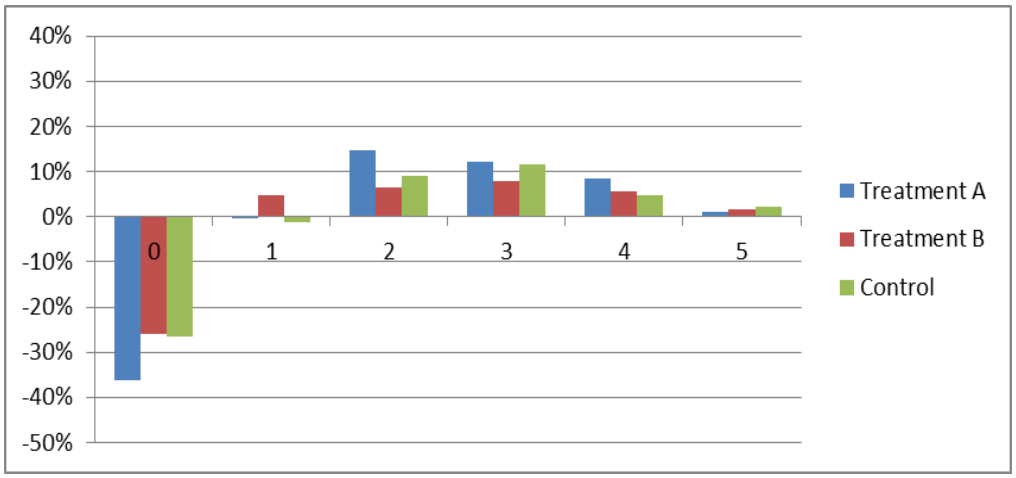
Tel que le montre le Tableau 37, aucunes différences significatives du point de vue statistique n'ont émergé entre les groupes de contrôle et de traitement à la ligne de base ou en fin de projet, non plus au niveau croissance entre groupes de contrôle et de traitement.

La ***Figure 46*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement pour les élèves en 2ième Année en matière de performance à travers le temps – spécialement la proportion de changement de la ligne de base à la fin de projet à chaque gamme de points de score. Pour cette sous-tâche à travers tous les groupes les scores zéro ont baissé avec le temps, tandis que les scores au niveau

[17] Helen Abadzi, a senior education specialist, has stated that for most alphabet-centric languages, a minimum oral reading fluency of at least 45 words per minute is necessary to understand a simple passage given the capacity of short-term memory (Abadzi, 2011).

des gammes plus élevées (1 à 5 questions correctes) ont augmenté de la ligne de base à la fin de projet, quoiqu'approximativement au même taux.

Figure 46: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Groupe (nombre correct, max 5)



Le ***Tableau 36*** présente les différences-dans-les-différences entre les moyennes de la ligne de base et celles de fin de projet pour l'Année 2 pour cette sous-tâche par groupe.

Pour déterminer si la performance des élèves a varié selon le sexe, des moyennes séparées furent calculées pour les filles et les garçons, tel que le montre le ***Tableau 38***.

Tableau 38: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Corridor, Classe, et Sexe (nombre correct, max 5)

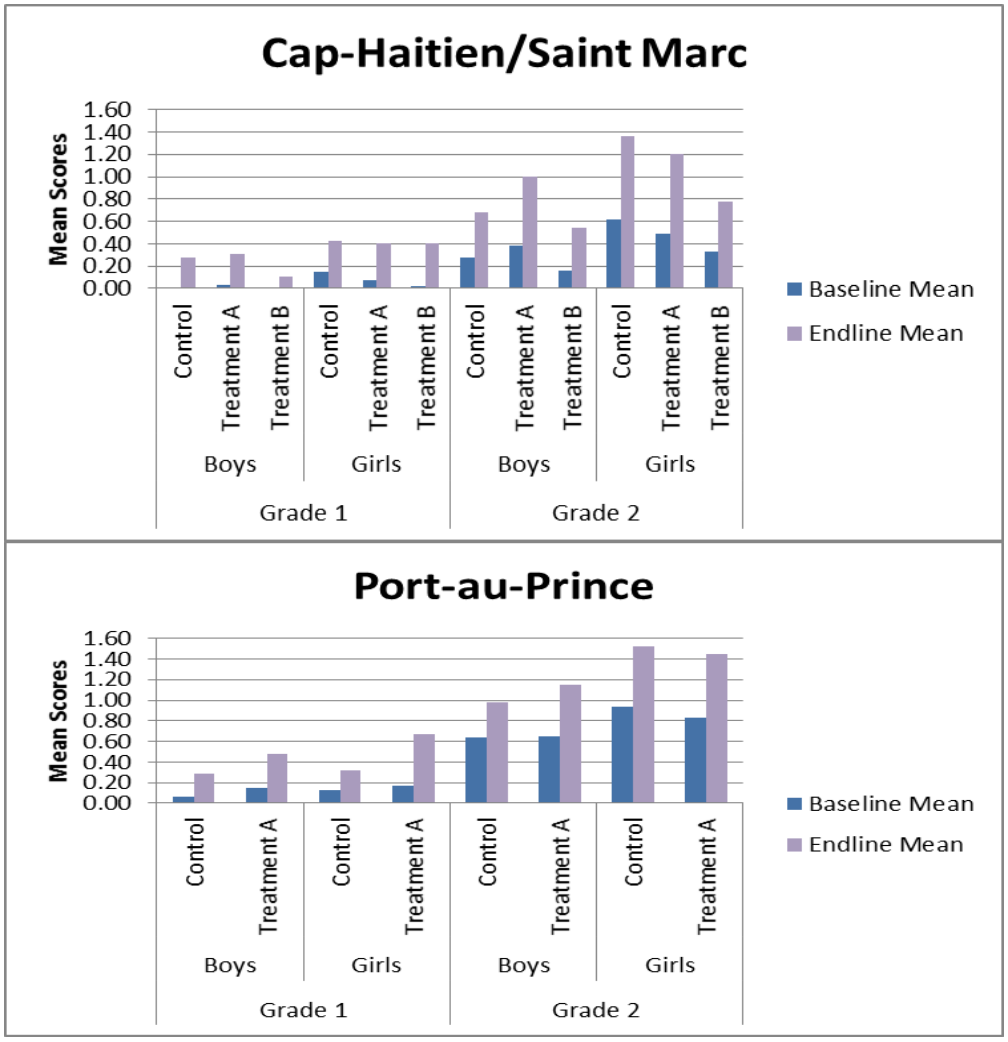
Créole							
		Ligne de Base		**Fin de Projet**		**D-ds-D**	**E D-ds-D**
1ière Année		**Moyenne**	**SE**	**Moyenne**	**SE**		
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.15	0.07	0.42	0.12		
	Moyennes Traitement A	0.07	0.02	0.41	0.08	0.07	0.09
	Moyennes Traitement B	0.02	0.01	0.41	0.12	0.12	0.16
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.13	0.08	0.32	0.06		
	Moyennes Traitement A	0.17	0.08	**0.67***	0.10	0.31	0.45
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.01	0.01	0.28	0.09		
	Moyennes Traitement A	0.04	0.02	0.31	0.08	0.00	0.00
	Moyennes Traitement B	0.01	0.00	0.10	0.03	-0.18	-0.35

Créole							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	E D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.06	0.03	0.29	0.06		
	Moyennes Traitement A	0.15	0.05	0.48	0.12	0.10	0.17
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.62	0.15	**1.36^**	0.18		
	Moyennes Traitement A	0.49	0.10	1.20	0.10	-0.03	-0.02
	Moyennes Traitement B	**0.33^**	0.06	0.77	0.19	-0.29	-0.22
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.94	0.11	**1.52^**	0.13		
	Moyennes Traitement A	0.83	0.11	1.45	0.11	0.04	0.03
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.28	0.08	**0.68^**	0.14		
	Moyennes Traitement A	0.39	0.09	1.00	0.15	0.21	0.16
	Moyennes Traitement B	**0.16^**	0.03	0.54	0.04	-0.03	-0.03
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.63	0.12	**0.97^**	0.14		
	Moyennes Traitement A	0.64	0.10	1.15	0.12	0.17	0.14

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil du temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*p < 0.0083, ^p < 0.0083 (comparaison Filles et Garçons à travers le même groupe)

En examinant les moyennes réparties selon le sexe, aucunes différences statistiquement significatives n'ont émergé entre les trois conditions de traitement quel que soit le sexe ou la classe, avec une exception: les filles en 1ière Année Traitement A ont dépassé leurs pairs de contrôle en fin de projet. En regardant à travers les sexes, à la ligne de base, les filles de Traitement B en 2ième Année au Cap-Haitien/Saint Marc ont largement dépassé les garçons dans ce groupe, quoique cette différence disparaisse en fin de projet. Cependant les filles en 2ième Année Contrôle, à travers les corridors, ont dépassé de manières significatives leurs contreparties masculines. Aucunes autres différences significatives n'ont émergé à travers les sexes. La ***Figure 47*** présente ces informations graphiquement.

Figure 47: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Compréhension de Lecture, par Corridor, Classe, et Sexe (nombre correct, max 5)



Dictée

L'habileté à écrire des lettres et des mots est directement liée à l'automaticité (caractère automatique) de lecture des lettres et des mots de l'élève. La sous-tâche de dictée évalue les capacités des élèves pour l'écriture des lettres et de mots simples. En raison du fait que la lecture et l'écriture n'étaient pas explicitement enseignées dans le curriculum Français, cette sous-tâche fut administrée seulement en Créole. Pour cette tâche, les élèves devaient écrire cinq (5) lettres et trois (3) mots simples d'une seule syllabe, l'une après l'autre, après les avoir entendus. Deux scores furent calculés: un score de dictée de lettre (maximum 5 réponses correctes) et un score de dictée de mot (maximum 3 réponses correctes).

Le ***Tableau 39*** présente les scores moyens des élèves pour cette sous-tâche à la ligne de base.

Tableau 39: Différence-dans-les-Différences pour la Sous-tâche pour l'Année 2 (Ligne de Base à Fin de Projet), par Corridor et Classe

Dictée de Lettres (nombre correct, max 5)								
Créole	**Classe**	**Groupe**	**Moyenne Ligne de Base**	**SE Ligne de Base**	**Moyenne Fin de Projet**	**SE Fin de Projet**	**D-ds-D**	**D-ds-D ES**
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	1.21	0.22	2.63	0.30		
		Traitement A	**1.08⁺**	0.10	2.49	0.24	-0.01	-0.01
		Traitement B	**0.72⁺**	0.07	2.30	0.31	0.16	0.07
	2ième Année	Contrôle	3.02	0.21	3.62	0.18		
		Traitement A	2.78	0.15	3.72	0.11	0.34	0.15
		Traitement B	2.37	0.22	3.35	0.33	0.39	0.17
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	1.55	0.35	3.10	0.21		
		Traitement A	1.56	0.20	3.00	0.19	-0.10	-0.06
	2ième Année	Contrôle	3.39	0.18	3.94	0.11		
		Traitement A	3.47	0.11	3.99	0.09	-0.02	-0.01
Dictée de Mots (nombre correct, max 3)								
Créole	**Classe**	**Groupe**	**Moyenne Ligne de Base**	**SE Ligne de Base**	**Moyenne Fin de Projet**	**SE Fin de Projet**	**D-ds-D**	**D-ds-D ES**
Cap-Haitien/ Saint Marc	1ière Année	Contrôle	0.08	0.04	0.25	0.07		
		Traitement A	0.04	0.01	**0.68***	0.12	0.46	0.62
		Traitement B	0.01	0.01	0.45	0.10	0.26	0.38
	2ième Année	Contrôle	0.36	0.05	0.70	0.08		
		Traitement A	0.42	0.07	**1.53***	0.09	**0.77***	0.62
		Traitement B	0.30	0.08	**1.12***	0.12	**0.48***	0.40
Port-au-Prince	1ière Année	Contrôle	0.08	0.03	0.35	0.05		
		Traitement A	0.09	0.03	**0.92***	0.10	**0.55***	0.78
	2ième Année	Contrôle	0.54	0.08	0.82	0.07		
		Traitement A	0.54	0.06	**1.42***	0.10	**0.60***	0.57

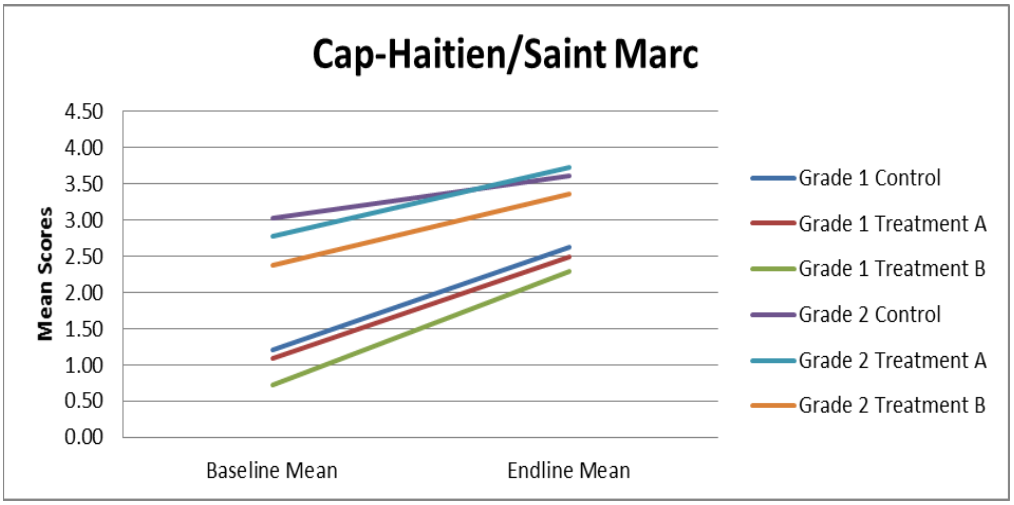
SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil du temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*$p < 0.0083$, +$p < 0.0083$ (comparaison groupes de traitement, A et B)

Le ***Tableau 39*** montre que pour la Dictée de Mots, tandis que les groupes étaient comparables à la ligne de base, en fin de projet, dans tous les groupes, les moyennes de Traitement A étaient largement plus élevées que les moyennes de contrôle, du point de vue statistique, et ce fut le cas en 2ième Année pour la moyenne de Traitement B aussi. En 2ième Année au Cap-Haitien/Saint Marc et pour les deux classes à Port-au-Prince, la différence-dans-les-différences entre les groupes de contrôle et de traitement étaient statistiquement significatives, avec des tailles d'effet modérées allant de 0.40 à 0.78. A la ligne de base en 1ière Année, la moyenne Traitement B pour la Dictée de Lettres était significativement plus faible que la moyenne de Traitement A; en fin de

projet, les moyennes des deux groups étaient comparables. Aucunes autres différences significatives n'ont émergé. Il est intéressant de voir que la performance globale en Dictée de Mots était plus élevée que la performance en Dictée de Lettres, dans les deux classes et à travers les corridors. En raison du fait que le programme s'est substantiellement concentré sur l'écriture des lettres, il n'apparait pas clairement dans l'immédiat pourquoi cette tendance émerge, quoiqu'il soit possible qu'un focus substantiel mis sur le texte dans le programme ait supporté le développement des capacités au niveau des mots.

Les ***Figure 48*** et ***Figure 49*** représentent graphiquement le mouvement au niveau des scores moyens de la ligne de base à la fin de projet.

Figure 48: Scores Moyens de la Ligne de Base et de Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée de Lettres, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (nombre correct, max 5)



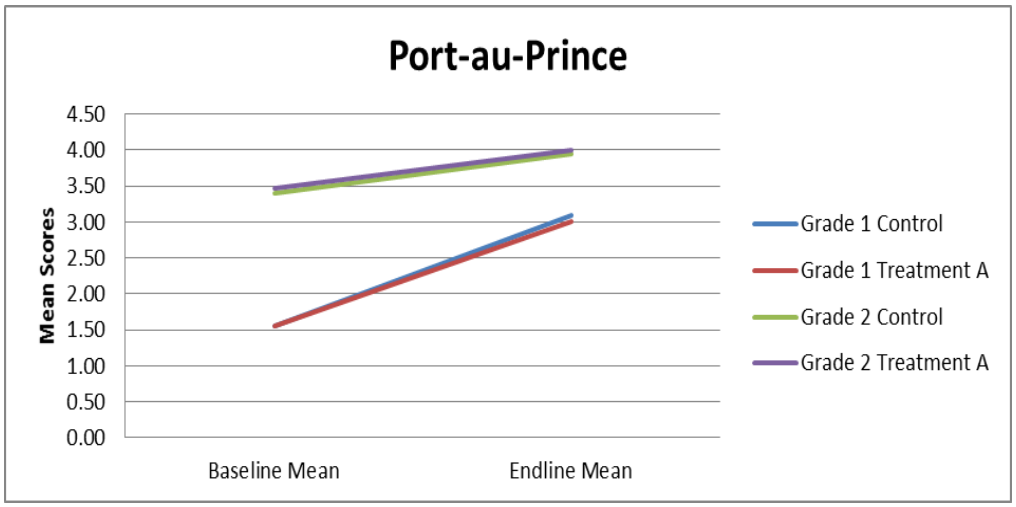
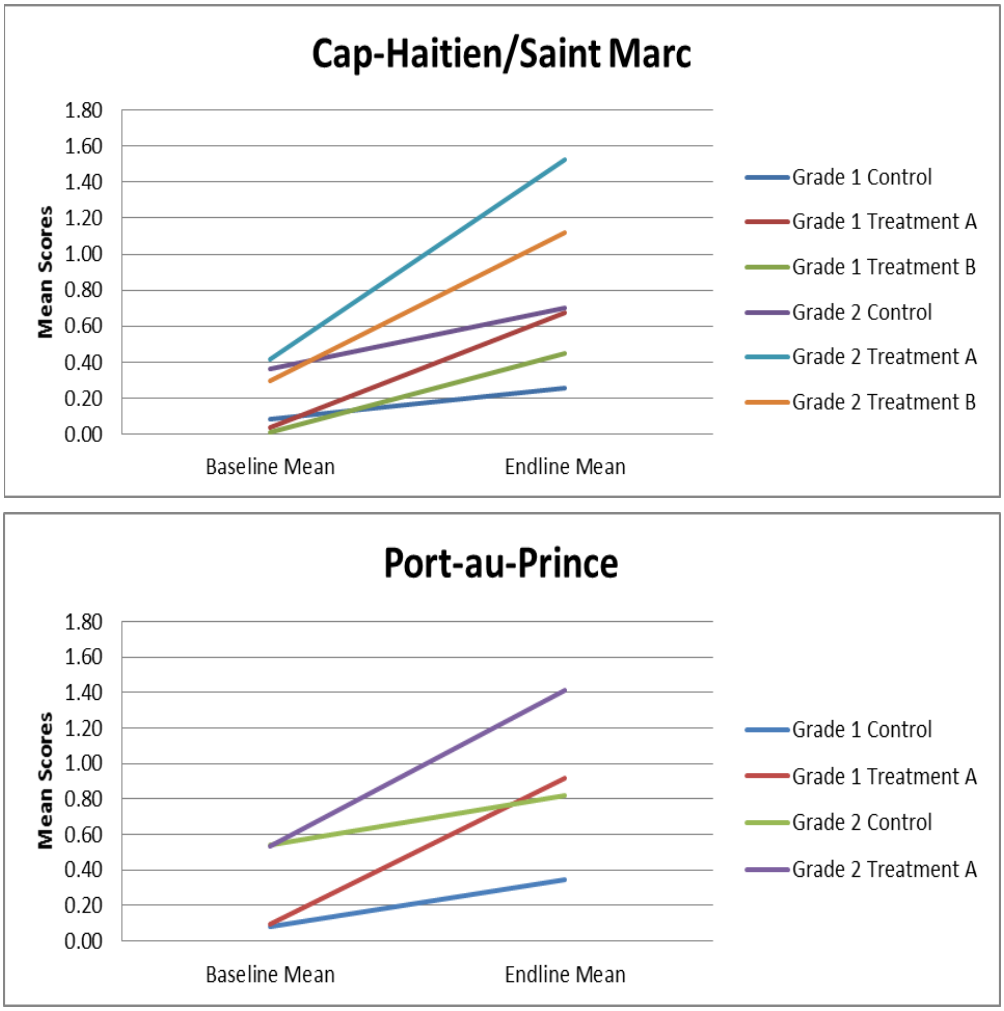
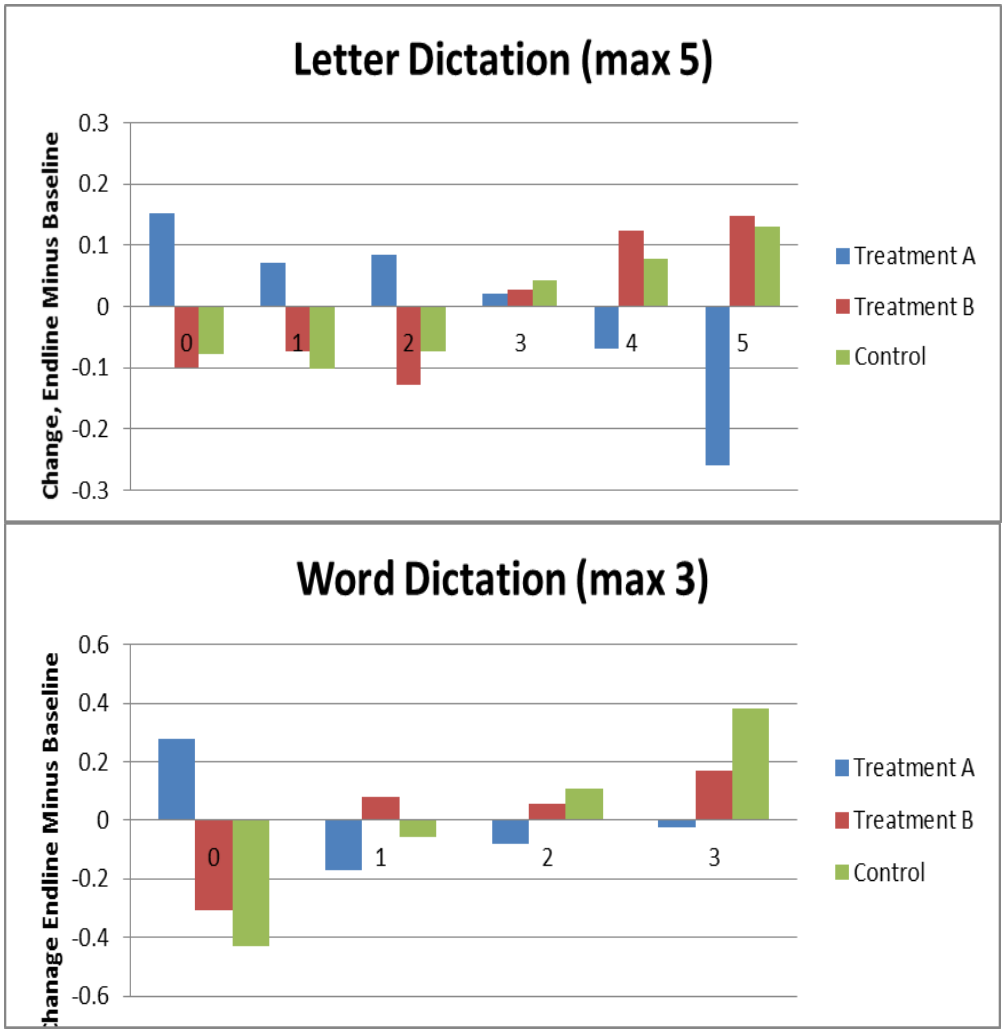


Figure 49: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée de Mots, par Langue, Corridor, Classe, et Groupe (nombre correct, max 3)



Pour explorer plus en détail la performance des élèves, la ***Figure 50*** illustre les tendances à travers les groupes de traitement pour la 2ième Année au niveau de la performance de l'élève au fil du temps – spécialement la proportion de changement de la ligne de base à la fin de projet à chaque point de score (zéro à 5, ou zéro à 3). De façon notable, pour la dictée de lettres tout comme la dictée de mots, tandis qu'une hausse est note dans la performance de Traitement A aux scores plus bas, au fil du temps, les groupes de Traitement B et de contrôle ont tendance à augmenter beaucoup plus aux scores plus élevés.

Figure 50: Changement dans la Performance des Elèves de la Ligne de Base à la Fin de Projet pour les Sous-tâches Dictée de Lettres et de Mots, par Groupe (nombre correct)



Pour déterminer si la performance des élèves a varié par sexe, des moyennes séparées furent calculées pour les filles et les garçons, tel que le montre le ***Tableau 40***.

Tableau 40: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée, par Corridor, Classe, et Sexe

Dictée de Lettres							
		Ligne de Base		Fin de Projet			
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE	D-ds-D	ES D-ds-D
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	1.40	0.30	2.88	0.30		
	Moyennes Traitement A	1.07	0.14	2.63	0.28	0.08	0.04
	Moyennes Traitement B	0.94	0.19	**2.63^**	0.39	0.21	0.10
Port-au-Prince	Moyennes	1.59	0.41	3.09	0.18		

Dictée de Lettres							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
	Contrôle Moyennes						
	Traitement A	1.94	0.29	3.22	0.24	-0.22	-0.13
Garçons							
	Moyennes Contrôle	0.98	0.22	2.32	0.35		
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Traitement A	1.14	0.13	2.44	0.22	-0.04	-0.02
	Moyennes Traitement B	0.51	0.15	**1.96^**	0.24	0.11	0.05
	Moyennes Contrôle	1.51	0.31	3.11	0.31		
Port-au-Prince	Moyennes Traitement A	1.80	0.40	3.07	0.28	-0.33	-0.19
2ième Année							
Filles							
	Moyennes Contrôle	**3.42^**	0.28	3.78	0.23		
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Traitement A	**2.98^**	0.15	3.80	0.14	0.47	0.23
	Moyennes Traitement B	**2.81^**	0.17	**3.56^**	0.32	0.40	0.20
	Moyennes Contrôle	3.45	0.19	4.04	0.10		
Port-au-Prince	Moyennes Traitement A	3.52	0.14	4.03	0.11	-0.07	-0.04
Garçons							
	Moyennes Contrôle	**2.68^**	0.19	3.46	0.17		
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Traitement A	**2.60^**	0.16	3.66	0.14	0.29	0.12
	Moyennes Traitement B	**1.89^**	0.32	**3.13^**	0.34	0.46	0.20
	Moyennes Contrôle	3.34	0.22	3.86	0.16		
Port-au-Prince	Moyennes Traitement A	3.35	0.14	3.99	0.12	0.12	0.08

Dictée de Mots							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Filles							
	Moyennes Contrôle	0.13	0.07	0.32	0.10		
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Traitement A	0.07	0.02	0.77	0.16	0.51	0.62
	Moyennes Traitement B	0.01	0.01	0.69	0.18	0.48	0.62
	Moyennes Contrôle	0.13	0.05	0.40	0.07		
Port-au-Prince	Moyennes Traitement A	0.07	0.03	**0.91***	0.11	**0.56***	0.78
Garçons							
Cap-Haitien/Saint	Moyennes	0.03	0.02	0.17	0.06		

Dictée de Mots							
		Ligne de Base		Fin de Projet		D-ds-D	ES D-ds-D
1ière Année		Moyenne	SE	Moyenne	SE		
Marc	Contrôle						
	Moyennes Traitement A	0.02	0.01	**0.61***	0.12	**0.45***	0.66
	Moyennes Traitement B	0.01	0.01	0.22	0.05	0.06	0.11
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.03	0.02	0.30	0.06		
	Moyennes Traitement A	0.11	0.05	**0.92***	0.12	**0.54***	0.77
2ième Année							
Filles							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.41	0.07	0.79	0.09		
	Moyennes Traitement A	0.42	0.06	**1.64***	0.08	**0.84***	0.68
	Moyennes Traitement B	0.37	0.06	1.20	0.18	0.45	0.37
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.53	0.08	0.95	0.10		
	Moyennes Traitement A	0.63	0.09	**1.40***	0.12	0.35	0.32
Garçons							
Cap-Haitien/Saint Marc	Moyennes Contrôle	0.32	0.07	0.61	0.09		
	Moyennes Traitement A	0.42	0.12	**1.40***	0.15	**0.69***	0.56
	Moyennes Traitement B	0.22	0.11	**1.03***	0.08	**0.52***	0.44
Port-au-Prince	Moyennes Contrôle	0.55	0.11	0.71	0.10		
	Moyennes Traitement A	0.44	0.06	**1.43***	0.12	**0.83***	0.81

SE: erreur standard; D-ds-D: différence dans les différences au fil du temps entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement
*p < 0.0083, ^p < 0.0083 (comparaison Filles et Garçons à travers le même groupe)

De manière globale, les scores moyens des élèves pour la Dictée de Lettres ne montrent aucunes différences significatives à travers les groupes, quelle que soit la classe. Cependant, pour la Dictée de Mots en fin de projet, les groupes des Traitement A filles et garçons à travers les classes, ont statistiquement dépassé leurs contreparties de contrôle à Port-au-Prince à la ligne de base dans les deux classes, tout comme les garçons de 1ière Année Traitement A au Cap-Haitien/Saint Marc, les garçons et les filles en 2ième Année Traitement A au Cap-Haitien/Saint Marc, et les garçons en 2ième Année Traitement B au Cap-Haitien/Saint Marc. Les scores de différence-dans-la-différence pour ces groupes de Traitement A étaient aussi statistiquement largement plus élevés que tous les groupes de contrôle correspondants sauf pour un d'entre eux. Un regard à travers les sexes montre que, pour la Dictée de Lettres, à la ligne de base, les filles en 2ième Année ont significativement dépassé les garçons au niveau de chaque groupe de Cap-Haitien/Saint Marc. Cette tendance n'apparait pas en fin de projet, quoiqu'à ce niveau les filles de Traitement B dans les deux classes au Cap-Haitien/Saint Marc ont dépassé les garçons dans

ces groupes. Aucunes différences significatives n'ont émergé entre les garçons et les filles que ce soit à la ligne de base ou en fin de projet pour la Dictée de Mots. Les ***Figure 51*** et ***Figure*** 52 présentent ces informations graphiquement.

Figure 51: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée de Lettres, par Corridor, Classe, et Sexe

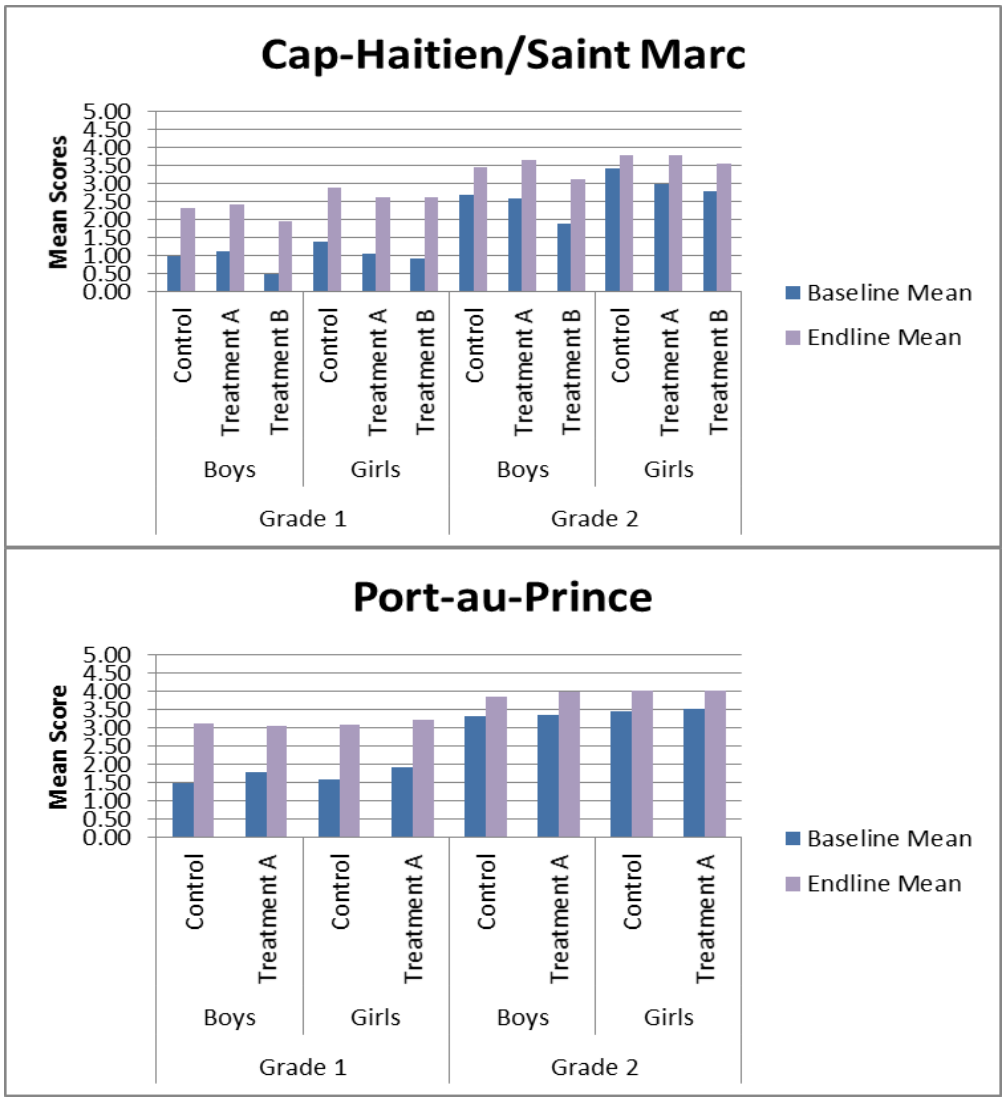
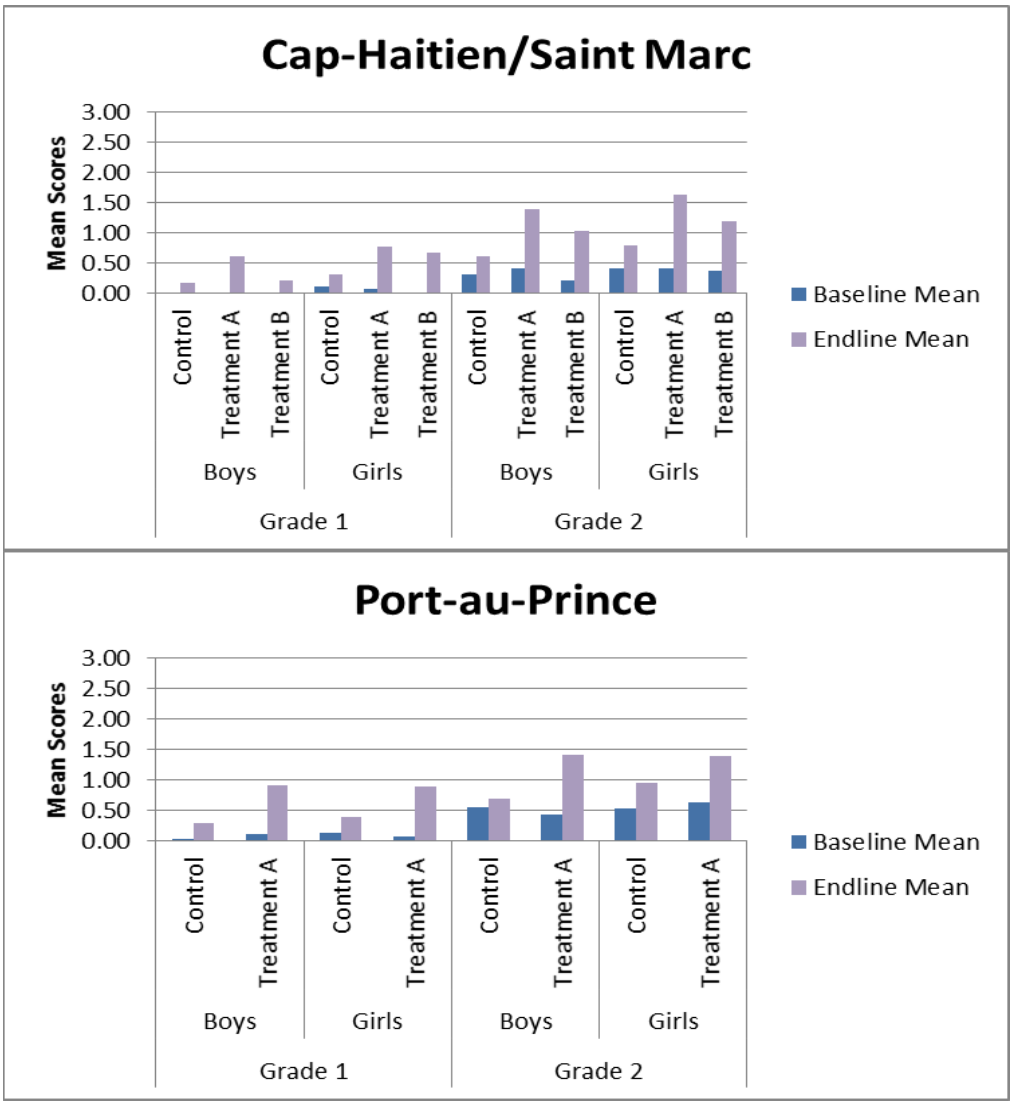


Figure 52: Scores Moyens Ligne de Base et Fin de Projet pour la Sous-tâche Dictée de Mots, par Corridor, Classe, et Sexe



Analyse des Moyennes d'Elèves, par Visites d'Encadrement/Coaching

Les analyses des scores moyens des élèves pour la sous-tâche ORF (Facilité de Lecture Orale) furent réalisées sur la base des visites d'encadrement, pour déterminer dans quelle mesure la fréquence des visites a eu un impact sur la performance des élèves.

Le ***Tableau 41*** présente les moyennes ORD des élèves selon la fréquence des visites d'encadrement ou de coaching.

Tableau 41: Moyennes ORF des Elèves selon la Fréquence des Visites de Coaching

Coach Observations	Classe	Quintiles	Ligne de Base			Fin de Projet			Qté de Change-ment
			Moyenne	SE	*n*	Moyenne	SE	*n*	
Y2a_Français	1ière Année	Quintile Plus Bas	**4.03**	2.17	56	**7.63**	2.74	61	**3.60**
Y2a_Français	1ière Année	2e Quintile	**2.88**	1.76	15	**8.02**	4.64	15	**5.14**
Y2a_Français	1ière Année	Quintile Moyen	**3.20**	0.73	36	**12.47**	3.28	35	**9.27**
Y2a_Français	1ière Année	4e Quintile	**0.57**	0.16	46	**2.53**	1.28	51	**1.96**
Y2a_Français	1ière Année	Quintile Plus Elevé	**1.06**	0.47	35	**7.28**	2.82	38	**6.23**
Y2a_Français	2ième Année	Quintile Plus Bas	**16.83**	3.32	29	**44.11**	3.32	28	**27.28**
Y2a_Français	2ième Année	2e Quintile	**9.02**	3.65	67	**12.47**	5.45	67	**3.46**
Y2a_Français	2ième Année	Quintile Moyen	**27.76**	8.61	50	**50.19**	12.46	39	**22.42**
Y2a_Français	2ième Année	4e Quintile	**7.25**	2.38	39	**23.24**	7.53	32	**15.99**
Y2a_Français	2ième Année	Quintile Plus Elevé	**9.29**	2.60	40	**18.76**	3.25	41	**9.47**
Y2a_Créole	1ière Année	Quintile Plus Bas	**8.31**	2.68	70	**17.66**	8.11	70	**9.35**
Y2a_Créole	1ière Année	2e Quintile	**2.36**	1.87	30	**13.78**	1.51	30	**11.42**
Y2a_Créole	1ière Année	Quintile Moyen	**0.66**	0.41	40	**3.95**	2.19	40	**3.29**
Y2a_Créole	1ière Année	4e Quintile	**1.83**	0.78	40	**6.93**	4.17	31	**5.10**
Y2a_Créole	1ière Année	Quintile Plus Elevé	**0.39**	0.29	30	**9.24**	3.08	31	**8.85**
Y2a_Créole	2ième Année	Quintile Plus Bas	**6.58**	1.70	22	**19.31**	4.23	19	**12.73**
Y2a_Créole	2ième Année	2e Quintile	**12.92**	3.18	51	**31.92**	5.47	61	**19.00**
Y2a_Créole	2ième Année	Quintile Moyen	**15.64**	1.82	41	**25.57**	4.31	40	**9.93**
Y2a_Créole	2ième Année	4e Quintile	**13.95**	5.03	49	**16.99**	4.47	49	**3.05**
Y2a_Créole	2ième Année	Quintile Plus Elevé	**17.97**	2.01	51	**31.30**	0.90	47	**13.34**

On s'attendrait à ce que les fréquences de visites de coaching débouchent sur une performance améliorée des professeurs, et donc, une performance améliorée des élèves. Cependant, ce n'est pas ce que l'on voit au ***Tableau 41***. Aucun impact systématique de la fréquence des visites de coaching ne fut observé. Cela pourrait, cependant, résulter d'un certain nombre de choses non considérées au niveau de cette étude. Les niveaux généralement bas des visites de coaching ont contribué, sans nul doute, à la suppression de certains effets de coaching (encadrement). Les encadreurs (coach) ont raté un nombre considérable de jours sur le terrain, en raison des défis de la coordination de la part du sous-contractant responsable, et des grèves d'enseignants dans le corridor du Cap-Haitien corridor. Similairement, les superviseurs n'ont pas assuré le suivi des coaches pour le temps qu'il fallait. En dépit des formations de coaching répétées, des observations et anecdotes émanant du personnel de projet ont souligné les zones où les encadreurs n'ont pas fourni la contribution attendue aux enseignants malgré de flagrantes erreurs

dans la mise en œuvre du programme. Néanmoins, il est possible que les écoles visitées avec une plus grande régularité (par ex., les écoles plus facilement accessibles pour un encadreur donné) soient ces mêmes écoles ayant eu un accès plus régulier aux autres ressources, qu'il s'agisse des visites d'inspecteur ou autre, et il se pourrait que ce soit plus difficile de montrer des gains relativement élevés dans ces écoles. A l'inverse, les enseignants à la performance plus faible, peuvent n'avoir pas reçu suffisamment de visites ou de visites de qualité pour accuser l'impact attendu par ce type d'analyse. En outre, il est possible qu'un manque de variation dans les scores des élèves ait masqué les effets du coaching qui aurait pu, autrement, émerger. Globalement, la valeur de l'encadrement de haute qualité de l'enseignant dans l'adoption d'un nouveau programme pédagogique a été prouvée; ainsi, des explorations courantes des aspects d'encadrement dans ce contexte particulier qui peuvent ou non avoir un impact, sont garanties.

Analyse des Moyennes d'Elèves selon les Activités de Mobilisation Communautaire

En raison du fait que la composante 'mobilisation communautaire' du programme ToTAL était théoriquement très important, l'effet sur les moyennes des élèves fut aussi exploré, pour le niveau d'engagement des activités de mobilisation communautaire. Le nombre de rencontres de clubs de lecture a également servi d'indicateur de l'engagement communautaire. Les sous-tâches Identification du Son Initial et de Facilité de Lecture Orale ont servi d'indicateurs de performance des élèves.

Pour ces analyses, les écoles sont catégorisées comme suit:

- Les écoles qui ont eu moins de 10 rencontres de clubs de lecture durant le cours de l'année scolaire;
- Les écoles qui ont eu entre 10 et 20 rencontres de clubs de lecture durant le cours de l'année scolaire;
- Les écoles qui ont eu entre 21 et 30 rencontres de clubs de lecture durant le cours de l'année scolaire.

Pour la Facilité du Son Initial, que ce soit pour le Créole ou le Français, il n'y eu aucune différence significative du point de vue statistique dans les scores moyens des élèves à travers les trois conditions de traitement. Cependant, pour la Facilité de Lecture Orale, les élèves de 1^{ière} Année dans les écoles ayant eu entre 21 et 30 clubs de lecture, ont eu des scores nettement meilleurs que ceux des écoles ayant moins de 10 clubs ($p < 0.0083$) (moyennes 7.17 et 3.04, respectivement). Cependant, il se peut que cette amélioration soit une réflexion d'autres influences contextuelles.

Pour explorer plus en détail la Facilité de Lecture Orale, une analyse de régression fut réalisée, avec l'indice SES de l'élève, sa classe, le nombre de clubs de lecture de l'école et le groupe de traitement inclus dans le modèle. Le nombre de clubs de lecture conduits par une école n'était pas une contribution importante aux scores des élèves, du point de vue statistique, pour cette

sous-tâche. Il est bon de réitérer, cependant, que les activités de mobilisation communautaire ne furent pas mises en œuvre de manière aussi globale que planifié. Les mobilisateurs communautaires ont raté un nombre significatif de jours sur le terrain en raison de défis au niveau de la coordination de la part du sous-contractant responsable et, les mobilisateurs ne se sont pas engagés de manière consistance envers les communautés, comme prévu, en dépit de la formation reçues pour toutes les activités. En outre, seul le nombre de clubs de lecture fut mesuré, sans en considérer la qualité et ainsi, il n'est pas possible d'explorer (savoir) si les clubs étaient réalisés de manière à avoir un impact positif sur la performance des élèves ou si des éléments de ces clubs auraient pu être plus efficaces. Tel qu'indiqué antérieurement, mobiliser les communautés de manière effective est une entreprise difficile qui exige beaucoup de temps et d'attention. Pour RTI, il est commun que des études à temps limité comme celui-ci ne puissent montrer les effets. La valeur finale en engageant les parents et les membres de la communauté de manière soutenue dans l'éducation des élèves est cependant évidente et, des efforts continus dans ce domaine déboucheront probablement sur des gains plus élevés pour les élèves.

Analyse de la Performance des Elèves selon les Caractéristiques de Mise en Œuvre de l'Enseignant

Les caractéristiques clés de la fidélité de mise en œuvre de l'enseignant étaient consolidées en un seul indice afin de déterminer l'impact sur l'apprentissage des élèves. Cet indice fut calculé à partir des 36 variables se rapportant aux comportements "positifs" de l'enseignant, ajoutant des réponses "oui" sur le total des points de données. La liste des variables est disponible en ***Annexe E***.

Les analyses de régression incluant cet indice de mise en œuvre de l'enseignant dans le modèle, ainsi que l'indice SES des élèves, la classe et la condition de traitement, furent réalisées pour déterminer le niveau de l'habileté de prédiction de cet indice pour les sous-tâches Identification du Son Initial et Facilité de Lecture Orale. Dans aucunes de ces régressions l'indice de mise en œuvre de l'enseignant ne fut considéré comme étant une variable significative de la performance des élèves pour ces sous-tâches.

Cependant, les analyses de régression furent aussi réalisées pour les facteurs individuels suivants:

- Tous les élèves participant à la leçon
- Enseignant accusant un retard de moins de quatre (4) jours sur l'horaire
- Enseignant ayant complété toutes les activités du plan académique.

Les deux premiers facteurs n'ont pas eu une contribution significative du point de vue statistique au niveau des capacités des élèves pour la connaissance phonémique ou la facilité de lecture orale. Le troisième facteur, cependant, le fut. Le facteur "enseignant ayant complété toutes les

activités du plan académique" a contribué de manière significative à la performance pour la sous-tâche Facilité de Lecture Orale (beta 147.5, $p < 0.05$), en tenant compte du SES de l'élève, sa classe et la condition de traitement. Cette conclusion montre que la mise en œuvre du programme peut bien avoir eu un impact positif sur la performance des élèves, tel qu'attendu intuitivement, quoique peut-être les instruments utilisés pour mesurer la fidélité n'étaient pas suffisamment complets pour l'isoler. Les instruments utilisés exigeaient que les encadreurs (coachs) documentent les types et fréquences de comportements et d'activités, mais ils ne furent pas capable de saisir l'intensité de leur engagement; c'est quelque chose que des instruments, autres que l'enregistrement vidéo, sont capables de faire. Etant donné les leçons apprises de ce projet – à la fois concernant les modèles d'utilisation et les défis contextuels – un contrôle/suivi et une classification plus étendus basés sur la vidéo devraient être garantis, dans les études futures.

Impact du Programme sur les variables SSME

Le degré de changement des variables SES durant le cours des deux ans de la mise en œuvre du projet ToTAL fut exploré pour déterminer si l'exposition au programme a engendré des caractéristiques plus positives chez l'enseignant et l'élève et dans l'environnement. Les variables suivant, mesurées tant à la ligne de base de l'Année 1 qu'au cours de l'Année 2 en fin de projet, sont des variables qui sont plutôt susceptibles d'être influencées par l'implication dans ce programme. Le ***Tableau 42*** présente les pourcentages de la ligne de base pour l'Année 1, ainsi que l'Année 2 de fin de projet pour chacun d'eux.

Tableau 42: Changements au niveau des Variables SSME Clés au Fil des Temps

	Année 1 % Ligne de Base	Année 2 % Fin de Projet	Changement en %
Réponses Clés Elève/Enseignant			
L'élève avait le temps de lire des livres à l'école	80%	89%	+9%
L'élève avait accès à un livre chez lui	38%	63%	+25%
L'élève avait de l'aide chez lui pour son travail de maison	41%	66%	+25%
L'élève a rapporté que des parents étaient au courant de ses tests à l'école	65%	82%	+17%
L'élève n'a jamais lu pour quiconque chez lui	22%	21%	-1%
Personne ne lisait pour l'élève chez lui	37%	29%	-8%
L'enseignant donne seulement quelques notes dans le livre de l'élève	31%	29%	-2%
Les enseignants punissent les élèves pour les réponses incorrectes	74%	73%	-1%
L'enseignant travaille avec l'élève pour trouver la réponse correcte	10%	2%	-8%
Les parents ne révisaient pas le travail des élèves	19%	19%	0%
Caractéristiques Clés de la Salle de Classe/Ecole			
Accès de l'élève au crayon	66%	76%	+10%
Accès de l'enseignant au livre en Créole	57%	100%	+43%
Présence de bibliothèque scolaire	15%	66%	+51%
Présence de posters sur les murs de la classe	17%	28%	+11%

Ces résultats montrent des tendances prometteuses dans l'accès aux livres en salle de classe et au niveau des environnements qui supportent l'alphabétisation à la maison, ainsi que des changements de comportements des parents; certaines de ces caractéristiques – comme par exemple l'accès des enseignants au guide de l'enseignant en Créole – peuvent être directement attribuées au programme ToTAL, tandis que d'autres – comme par exemple l'accès des élèves aux livres chez eux – sont moins attribuables directement et devraient être contrôlées ultérieurement. D'autres stratégies certaines de gestion de classe encouragées au niveau de ToTAL – comme par exemple la révision des cahiers des élèves, offrir un feedback constructif aux élèves, et travailler avec les élèves pour trouver les réponses correctes aux questions – présentaient peu de hausse ou pas du tout, ou même une légère baisse, au fil du temps. La formation additionnelle et le suivi des enseignants heureusement, continueront à renforcer ces comportements. Cependant, il faudrait noter que ces données SSME furent collectées durant une visite de classe, chacune aux cours des deux mises en œuvre SSME et peuvent très bien ne pas refléter la gamme entière des comportements de l'enseignant au niveau de chaque salle de classe. Des recherches ultérieures sont requises pour déterminer si ces conclusions restent stables au fil du temps et si l'exposition à cette intervention pédagogique est la cause des changements au niveau des caractéristiques d'élèves.

Réponse aux Indicateurs de Performance 13-15 ToTAL et Questions de Recherche de l'Ordre de Tâche

L'***Annexe F*** présente la performance pour les indicateurs de performance suivants:

- Proportion d'élèves qui, à la fin des deux classes de primaire, démontrent qu'ils peuvent lire et comprendre le sens du texte de niveau primaire
- Nombre/Proportion d'élèves aux capacités de lecture améliorées à la fin de la 1ière Année
- Nombre/Proportion d'élèves aux capacités de lecture améliorées à la fin de la 2ième Année

La performance de ces indicateurs, combinée aux résultats présentés dans ce rapport, fut utilisée pour répondre aux questions de recherche pour cet ordre de tâche.

1. **Quels sont les effets du programme de lecture dans les petites classes sur la performance de lecture des élèves qui ont complété une ou deux années d'enseignement? Quelles sont les différences pour les garçons et les filles?**

De manière générale, les résultats des évaluations réalisées démontrent que le programme ToTAL a eu un impact sur la performance de lecture pour les élèves qui ont complété à la fois la

première année partielle et les deux années pleines d'enseignement pour ces sous-tâches sur lesquelles les enseignants avaient mis l'emphase durant l'instruction en salle de classe: Habileté de Connaissance Phonémique et Connaissance du Son des Lettres. Les résultats observés ont révélé de gros gains substantiels au niveau des ensembles d'écoles des deux conditions de traitement – que ce soit durant l'année scolaire 2013–2014 et à partir de la ligne de base 2012 à la fin de projet 2014 – pour ces capacités clés de pré-lecture. Pour chacune de ces capacités, les élèves qui furent exposés au programme ToTAL ont démontré des gains significatifs du point de vue statistique par rapport à leurs contreparties du groupe de contrôle. Les données sur l'encadrement/coaching et l'observation en salle de classe montre que des parties substantielles des leçons ToTAL enseignées en Créole avaient servi à la manipulation orale – les enseignants ont passé 26% du temps de la leçon sur les tâches de connaissance phonémique – ce qui serait probablement un facteur au niveau de ces conclusions. (Il faudrait noter que les leçons ToTAL indiquent 8% du temps de leçon à la connaissance phonémique; les enseignants ont donc excédé le temps-guide recommandé pour cette capacité.)

Dans les écoles ToTAL, la facilité des élèves à lire des mots et le texte connecté en fin de projet pour la 2ième Année a commencé à approcher les niveaux requis pour la progression future en compréhension de lecture. Ces tendances, cependant, ne furent pas observées pour toutes les capacités et, en fin de projet pour la 2ième Année, la majorité des élèves manquent encore de rapidité et/ou d'exactitude dans la connaissance du nom des lettres (mesuré à la fois en Créole et en Français) et en habileté de décodage (mesuré seulement en Créole). Ils ont aussi montré une maitrise limitée dans les capacités pré-lecture de compréhension d'écoute (administrée en Créole tout comme en Français) et de vocabulaire oral (mesuré en Français), ce qui montre un besoin continu de renforcement des compétences en vocabulaire des élèves dans les deux langues. Ces résultats, ensemble, montrent ceci: tandis que le programme peut avoir aidé à développer la connaissance phonémique des élèves, cela ne s'est pas encore traduit en gains au niveau de décodage de mots ou au-delà. Ce n'est pas surprenant et c'est une tendance que l'on constate dans d'autres pays aussi bien. Jusqu'à ce que les élèves maitrisent ces capacités fondamentales, la connaissance de base et le focus cognitif requis pour lire et comprendre le texte connecté, leur fera défaut. C'est pourquoi il est essentiel que les élèves reçoivent des instructions explicites et tout rattrapage nécessaire en termes de développement au niveau de la langue et de l'alphabétisation, dans les toutes petites classes. A moins que les élèves ne soient capables d'atteindre des niveaux de compétence plus élevés dans ces capacités, ils seront toujours mal préparés pour progresser dans les classes où le contenu est plus consistant, c'est-à-dire les classes élémentaires et moyennes du primaire.

Pour toutes les capacités *excepté* le Décodage de Mots Inventés et la Dictée de Mots, des différences significatives du point de vue statistique furent observées entre les filles et les garçons. Dans tous les cas, les filles ont dépassé les garçons de manière significative. Dans beaucoup de cas, ces groupes furent comparables à la ligne de base et des gains furent constatés tant dans les groupes de contrôle que de traitement, peut-être reflétant ainsi comment les filles et les garçons apprennent à cet âge. Des recherches futures sont nécessaires pour mieux comprendre cette différence. Pour les sous-tâches de Décodage de Mots Inventés et de Dictée de

Mots, *aucunes* différences significatives du point de vue statistique ne furent observées entre les filles et les garçons.

2. Quels sont les effets sur les résultats d'apprentissage pour les élèves (répartis selon le sexe) recevant seulement l'enseignement de lecture en petite classe et le paquet complet de développement professionnel de l'enseignant, tel que comparé à ceux recevant l'enseignement de lecture en petite classe, le paquet de développement professionnel de l'enseignant, et les stratégies d'alphabétisation communautaire concentrées sur l'amélioration de la lecture?

De manière générale, les gains différentiels supposés, à partir du moment que sont ajoutées les activités de mobilisation communautaire pour les écoles de Traitement B, ne se sont pas matérialisés. Des différences significatives du point de vue statistique ont émergé entre les scores de Traitement A et de Traitement B pour plusieurs capacités, mais toutes ces différences ont favorisé le groupe de Traitement, lequel n'avait aucune contribution communautaire formel. Ceci peut résulter de l'absence d'une mise en œuvre complète de Traitement B, dans le cadre du projet ToTAL. Quoique l'élément fondamental du plan de mobilisation communautaire pour l'année scolaire 2013–2014 – à savoir les clubs de lecture – fût mis en œuvre dans beaucoup d'écoles, les clubs n'existaient pas au niveau de tous les établissements et ne se réunissaient pas avec la fréquence prévue initialement (un total de 780 rencontres de clubs de lecture a eu lieu à travers les écoles de Traitement B, au lieu des 1,800 planifiées). Les deux autres éléments du plan furent soit mis en œuvre de manière irrégulière (31 rencontres de parents seulement ont eu lieu) ou ne furent pas du tout réalisé (foires d'alphabétisation).

Il faudrait aussi noter, cependant, qu'à travers les sous-tâches, les moyennes de Traitement B à la ligne de base étaient substantiellement plus faibles que les moyennes des deux autres groupes, montrant qu'en dépit de l'affectation au hasard, les communautés de Traitement B étaient très significativement différentes des autres communautés. La conception de l'étude n'avait pas anticipé ceci et ainsi n'a pas saisi de données capables d'expliquer cette constatation; il faudrait cependant considérer cet élément dans l'interprétation des résultats.

En outre, le manque d'effets solides en Traitement B n'est pas dissemblable des efforts dans d'autres pays. Mobiliser les communautés exige que soient établies des relations et la confiance au sein de ces communautés, et poser les fondations de ce travail prend du temps. L'exécution incomplète (limitée) des activités planifiées est probablement un symptôme aussi bien qu'une cause de la réluctance sous-jacente ou l'inhabileté de beaucoup de membres de la communauté à investir le temps requis. Il est aussi probable que les ressources disponibles limitées pour supporter la mobilisation communautaire au sein de ce projet – chaque mobilisateur communautaire était responsable de dix (10) communautés d'écoles et, ainsi donc, était capable de visiter chacune d'elle, en moyenne, deux fois le mois – entravant en conséquence un engagement entier et durable. Au sein de chaque communauté cible cependant, des progrès furent constatés et d'importantes relations établies avec les membres de la communauté et des partenaires (par ex., YMCA d'Haïti). Ces relations devraient être renforcées pour construire/développer à l'avenir l'élan (la motivation) dans les communautés.

3. Comment les différents degrés de maîtrise des enseignants entrent-ils en corrélation avec les résultats d'apprentissage des garçons et des filles (corrélation existant entre ces deux aspects)?

Une analyse de régression a montré que les enseignants qui suivent tous les éléments de la leçon ont prédit la performance des élèves pour la sous-tâche Facilité de Lecture Orale. La constatation du fait que les élèves de Traitement A ont dépassé les élèves de contrôle pour les sous-tâche EGRA montre aussi que les enseignants ayant reçu le programme global offraient une meilleure instruction du point de vue qualitative que les enseignants de contrôle; alors que ceci pourrait être attribué uniquement aux matériels et sessions de formation, il est probable que le coaching (encadrement) ait aussi joué un rôle important. Aucunes autres régressions en termes de fidélité n'ont montré une contribution positive, cependant, il se peut que les instruments utilisés ne fussent pas suffisamment calibrés pour saisir les différences, au niveau de la qualité de la mise en œuvre, se rapportant à l'augmentation des résultats d'apprentissage.

Il faudrait noter que plusieurs enseignants mettant en œuvre le programme ToTAL étaient sous-qualifiés. En outre, beaucoup d'entre eux n'ont pas pu exécuter le programme tel que conçu; les enseignants n'ont pas utilisé de manière consistante, la gestion prévue des salles de classe, l'interaction entre élèves et les stratégies d'évaluation formative et, plusieurs d'entre eux n'ont pas gardé le rythme du calendrier du programme. Par exemple, 41% des enseignants étaient en retard sur les leçons (durant 67% des visites de coaching, les enseignants étaient en retard de plus de cinq (5) leçons, selon les observations) et 75% des enseignants n'utilisaient pas les éléments des leçons pour interagir avec les élèves. Il est probable que de telles faiblesses dans la fidélité de l'enseignant au niveau de la mise en œuvre aient eu un impact négatif sur la croissance de l'élève.

4. Quels sont les effets de l'intervention ToTAL sur les facteurs d'efficacité clés de gestion des écoles?

Ces résultats montrent des tendances prometteuses à la fois au niveau de l'accès en classe aux livres et à des environnements domestiques supportant l'alphabétisation ainsi que des changements dans les comportements des parents. Certaines de ces caractéristiques, telles que l'accès des enseignants au guide de l'enseignant en Créole peuvent être directement attribuées au programme ToTAL, tandis que d'autres comme les élèves ayant accès à des livres à la maison, sont moins directement attribuables et doivent être surveillés ultérieurement. D'autres stratégies de gestion spécifique de la salle de classe encouragées par le programme ToTAL – telles que l'examen des cahiers d'élèves, feedback (impressions) constructifs aux élèves, et travailler avec les élèves à la recherche des bonnes réponses aux questions – ont montré peu ou pas d'augmentation, voire une légère diminution, au fil du temps. La formation additionnelle et le suivi des enseignants, nous l'espérons, continuera à renforcer ces comportements. Toutefois, il convient de noter que ces données SSME ont été recueillies au cours d'une visite en classe, une à chacune des deux mises en œuvre SSME et peuvent très bien ne pas refléter l'ensemble des comportements d'enseignement observés dans chaque salle de classe. D'autres recherches

seraient nécessaires pour déterminer si ces résultats restent stables dans le temps et si l'exposition à cette intervention pédagogique provoque des changements dans les caractéristiques des élèves.

5. Quels sont les coûts/avantages des modèles de traitements/intervention évalués? Lequel semple être le plus rentable?

Afin d'explorer la rentabilité de l'intervention de Traitement B, les coûts suivants ont été saisis pour les activités de mobilisation communautaire, par catégorie:

- salaires des mobilisateurs communautaires
- données sur la formation et les ateliers de mobilisation communautaire (main d'œuvre et coûts logistiques)
- matériels des mobilisateurs communautaire
- activités de mobilisation communautaires, telles le championnat de lecture, patronné par le MENFP.

Les coûts de ces activités spécifiques Traitement B étaient ensuite comparés aux coûts de Traitement A, ou aux coûts associés au développement et à la mise en œuvre de tous les matériels et activités ToTAL, à la fois au niveau des écoles de Traitement A et de Traitement B, sauf les activités spécifiques au Traitement B.

Les coûts spécifiques de Traitement B équivalaient à 12.65% de ceux de Traitement A. Comme nous le voyons dans les analyses précédentes de ce rapport, chaque fois que des différences significatives du point de vue statistique émergeaient entre les groupes de Traitement A et de Traitement B, ces différences étaient en faveur du Traitement A. Etant donné ces conclusions, il apparait que le coût de mise en œuvre des activités de Traitement B n'a pas débouché sur des avantages correspondants à l'apprentissage des élèves comme le mesure EGRA.

Ceci dit, il ya beaucoup de raisons possibles à cette constatation. Comme indiqué précédemment, les activités de Traitement B n'ont pas été entièrement mises en œuvre, les clubs de lecture étant le seul type d'activités largement mis en œuvre, et même ces derniers ne furent pas exploités à la fréquence prévue. Les activités non exécutées dans leur intégralité peuvent effectivement perturber la routine de l'école, et donc également interrompre l'apprentissage plus qu'elles ne l'accroissent, ce qui rend encore plus importante la mise en œuvre complète d'interruptions bien-intentionnées, comme prévu. Alors même que ces activités n'aient pas été pleinement mises en œuvre, les coûts associés aux salaires du personnel de terrain, aux formations et d'autres frais de gestion furent cependant encourus. Bien qu'en théorie, le fait d'exposer les élèves à un plus grand nombre de possibilités de développement de l'alphabétisation devrait conduire à des améliorations dans les compétences de lecture orale, ces activités devraient peut-être se produire avec une plus grande fréquence que ce qui fut réalisé dans ce projet, pour avoir l'impact désiré. Étant donné le coût relativement faible pour ce faire, ce serait un investissement rentable pour piloter plus fidèlement cette intervention et évaluer plus complètement son potentiel.

Conclusion et Recommandations

Résumé des Résultats Clés

Les résultats EGRA rapportés dans ce document reflètent principalement les données de la ligne de base et de fin de projet pour l'année scolaire 2013-2014, mesures de la performance dans les compétences clés de pré-lecture et de lecture des élèves de première et deuxième années, dans les écoles du programme ToTAL. De plus, les données initiales de l'année scolaire 2012-2013 ont été utilisées pour mettre en évidence les progrès réalisés durant les deux ans de mise en œuvre du programme.

A chaque point d'évaluation (ligne de base et fin de projet pour chaque année scolaire), les compétences des élèves en lecture ont été mesurées pour trois groupes séparés: Traitement A (recevant les matériels du programme, la formation des professeurs et le support en salle de classe), Traitement B (recevant les matériels pédagogiques, la formation des professeurs, le support en salle de classe, ainsi que le support pour la mobilisation communautaire), et un groupe de contrôle ne recevant aucun traitement, mais servant de groupe-témoin.

Les Compétences Fondamentales se sont améliorées dans les écoles ToTAL: Les résultats observés ont révélé d'énormes progrès substantiels dans les deux groupes de traitement des écoles – tant pour l'année scolaire 2013-2014 qu'à la ligne de base 2012 jusqu'en fin de projet 2014 – dans les compétences clés de pré-lecture telles l'identification initiale des sons et la connaissance du son des lettres, deux aptitudes du langage verbal. Dans chacune de ces compétences, les élèves qui ont été exposés au projet ToTAL ont démontré des avantages statistiquement significatifs par rapport à leurs contreparties du groupe de contrôle. Les données sur l'encadrement (coaching) et l'observation en salle de classe montrent qu'une partie substantielle des leçons ToTAL enseignées en Créole consistait en la manipulation orale de la langue – les enseignants ont dédié 26% du temps de la leçon à des activités de connaissance phonémique – ce qui constitue probablement un facteur dans ces conclusions. (A noter que ToTAL prévoit 8% du temps des leçons pour la connaissance phonémique; les enseignants ont donc dépassé le temps recommandé pour cette compétence).

Les améliorations dans les compétences fondamentales ne se sont pas nécessairement traduites en compétences de niveau supérieur: La facilité des élèves dans la lecture de mots et de texte cohérent en fin de projet pour la 2^{ième} Année commençait à se rapprocher des niveaux requis pour une progression significative vers la compréhension de la lecture, dans les écoles ToTAL. Cependant, ces tendances ne furent pas observées dans toutes les compétences, et à la fin de la deuxième année, la majorité des élèves n'avaient toujours pas la vitesse et/ou l'exactitude dans la connaissance des noms des lettres (évaluées en Créole et en Français), ni la capacité de décodage (évaluée en Créole seulement). Leurs compétences de pré-lecture en compréhension d'écoute (évaluées en Créole et Français) et en vocabulaire oral (évaluées en Français) étaient aussi limitées, ce qui indique un besoin continu de renforcement de leurs compétences en vocabulaire, dans les deux langues. L'ensemble de ces résultats atteste cette

conclusion à savoir, bien que le programme ait aidé à développer la connaissance ou conscience phonémique et les aptitudes en phonétique chez les élèves, cela ne s'était pas encore traduit en gains en termes de décodage des mots ou au-delà. Ce fait n'est pas surprenant; il s'agit d'une tendance observée dans d'autres pays aussi. Jusqu'à ce que les élèves maîtrisent ces compétences fondamentales, la concentration cognitive nécessaire leur fera défaut, pour lire et comprendre un texte cohérent. C'est pourquoi il est très important que, dès les toutes petites classes, les élèves reçoivent une instruction explicite et les mesures de redressement nécessaires pour le développement du langage et de l'alphabétisation. A moins qu'ils puissent atteindre un niveau plus élevé de performance dans ces compétences, les élèves ne seront pas prêts à progresser vers les classes moyennes et supérieures de l'école primaire où les matériels sont plus lourds (plus élaborés).

Les activités de mobilisation communautaire n'ont pas ajouté de plus-value aux effets du programme, probablement à cause de leurs faibles niveaux de mise en œuvre: De manière générale, les gains différentiels supposés résulter de la mise en œuvre additionnelle des activités de mobilisation communautaire dans les écoles de Traitement B ne se sont pas matérialisés. Pour plusieurs compétences, des différences statistiquement significatives ont été enregistrées entre les Traitements A et B mais dans chacun de ces cas, le groupe du Traitement A était en meilleure position. Ceci peut être lié au fait que le Traitement B ne fut pas mis en œuvre de façon complète, dans le cadre du projet ToTAL. Bien que l'élément central du plan de mobilisation communautaire pour l'année scolaire 2013-2014 – les clubs de lecture – fût mis en application dans beaucoup d'écoles, les clubs n'existaient pas dans toutes les écoles et ne fonctionnaient pas avec la fréquence prévue (des 1800 réunions de club planifiées pour le Traitement B, un total de 780 a eu lieu). Les deux autres éléments du plan étaient soit rarement mis en œuvre (par exemple des réunions de parents ont eu lieu dans 31 écoles) ou pas réalisées du tout (comme les foires d'alphabétisation). Ceci est dû en grande partie à un manque d'activités de la part des mobilisateurs communautaires – qui ont perdu un nombre substantiel de jours sur le terrain à cause d'une pauvre gestion du côté du sous-traitant – et un nombre insuffisant de mobilisateurs communautaires pour atteindre toutes les écoles rurales. Chaque mobilisateur communautaire était responsable de dix communautés scolaires et, n'était donc en mesure de visiter qu'une moyenne de deux écoles par mois. Quoique l'élément fondamental du plan de mobilisation communautaire pour l'année scolaire 2013–2014 – à savoir les clubs de lecture – fût mis en œuvre dans beaucoup d'écoles, les clubs n'existaient pas au niveau de tous les établissements et ne se réunissaient pas avec la fréquence prévue initialement (un total de 780 rencontres de clubs de lecture a eu lieu à travers les écoles de Traitement B, au lieu des 1,800 planifiées). Les deux autres éléments du plan furent soit mis en œuvre de manière irrégulière (31 rencontres de parents seulement ont eu lieu) ou ne furent pas du tout réalisé (foires d'alphabétisation). Ceci est dû en grande partie à une activité insuffisante de la part des mobilisateurs communautaires – qui ont rate un nombre important de jours sur le terrain en raison d'une mauvaise gestion de la part du sous-contractant responsable – et du nombre insuffisant de mobilisateurs pour atteindre toutes les écoles rurales, chaque mobilisateur était responsable de dix (10) communautés d'écoles et donc, ne pouvait visiter chaque école que deux fois le mois, en moyenne.

Cependant, il faudrait aussi noter qu'à travers les sous-tâches, les moyennes de Traitement B à la ligne de base étaient considérablement plus faibles que celles des deux autres groupes; ce qui montre que malgré la sélection faite au hasard, les communautés de Traitement B étaient significativement différentes des autres. La conception de l'étude n'avait pas anticipé cet aspect et n'a donc pas saisi des données pouvant expliquer cette observation; cependant, il faudrait en tenir compte dans l'interprétation des résultats. En outre, le manque d'effets solides en Traitement B n'est pas dissemblable des efforts dans d'autres pays. Mobiliser les communautés exige que soient établies des relations de confiance au sein de ces communautés, et poser les fondations de ce travail prend du temps. L'exécution incomplète (limitée) des activités planifiées est probablement un symptôme aussi bien qu'une cause de la réluctance (réticence) sous-jacente ou l'inhabileté de beaucoup de membres de la communauté à investir le temps requis. Il est aussi probable que les ressources disponibles limitées pour supporter la mobilisation communautaire au sein de ce projet – chaque mobilisateur communautaire était responsable de dix (10) communautés d'écoles et, ainsi donc, était capable de visiter chacune d'elle, en moyenne, deux fois le mois – entravant en conséquence un engagement entier et durable. Au sein de chaque communauté cible cependant, des progrès furent constatés et d'importantes relations établies avec les membres de la communauté et des partenaires (par ex., YMCA d'Haïti). Ces relations devraient être renforcées pour construire/développer à l'avenir l'élan (la motivation) dans les communautés. Cependant, au sein de chaque communauté cible, des progrès ont été constatés et d'importantes relations établies avec les membres et partenaires de la zone (comme YMCA d'Haïti). Ces relations devraient être développées pour renforcer le momentum (l'élan) dans les communautés.

Les écarts entre les sexes étaient en faveur des filles: Dans toutes les compétences, *sauf* le Décodage des Mots Inventés et la Dictée de Mots, des différences statistiquement significatives ont été observées entre les filles et les garçons. Dans tous les cas, les filles étaient considérablement plus performantes que les garçons. Dans beaucoup de ces cas, ces groupes étaient comparables à la ligne de base et ces progrès ont été constatés autant dans le groupe de contrôle que dans ceux de traitement, indiquant que ceci reflèterait peut-être les types d'apprentissage des filles et des garçons de cet âge. Une recherche plus approfondie est nécessaire pour mieux comprendre cette différence. Pour les sous-taches de Décodage des Mots Inventés et de la Dictée de Mots, aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les filles et les garçons.

Les données du coaching et de l'observation en salle de classe n'ont pas fourni assez d'informations pour expliquer les différences au niveau des résultats d'apprentissage: Des analyses furent aussi réalisées pour déterminer l'impact des visites de coaching, des activités de mobilisation communautaire, et de la fidélité dans la mise en œuvre des programmes ToTAL par les enseignants, sur les scores moyens des élèves. Une analyse de régression a montré que le facteur d'adhésion des enseignants à tous les éléments de la leçon prédisait la performance des élèves dans la sous-tâche Facilité de Lecture Orale. La conclusion, à savoir que les élèves de Traitement A ont eu une meilleure performance que ceux du groupe de contrôle pour les tâches EGRA, montre aussi que les enseignants ayant reçu le programme complet offrait un

enseignement de qualité supérieure par rapport aux enseignants des écoles de contrôle; bien que cette différence pourrait être attribuée uniquement aux matériels et séances de formations, il est très probable que le coaching y ait joué un rôle important. Des analyses ont été réalisées pour déterminer l'impact des visites de coaching, des activités de mobilisation communautaire, et de la fidélité dans le mise en œuvre des programmes ToTAL par les professeurs sur les notes moyennes des élèves. Une analyse de régression a montré que le facteur d'adhésion des professeurs à tous les éléments de la leçon prédisait la performance des élèves dans la sous-tâche Fluidité de Lecture Orale. L'observation que les élèves du Traitement A ont eu une meilleure performance que ceux du groupe de contrôle suggère aussi que les professeurs ayant reçu le programme complet offrait un enseignement de qualité supérieure par rapport aux professeurs de contrôle ; bien que cette différence puisse être attribuée uniquement aux matériels et séances de formations, il est très probable que le coaching y ait joué un rôle important. Aucune autre régression de fidélité, néanmoins, n'a montré de contribution positive, et ceci pourrait être dû au fait que les outils utilisés n'étaient pas suffisamment calibrés pour saisir les différences dans la mise en œuvre se rapportant à l'amélioration des résultats d'apprentissage. Aucune conclusion significative ne fut observée par rapport au coaching ou la mobilisation communautaire. Comme mentionné ailleurs, ni les encadreurs, ni les mobilisateurs communautaires n'ont su fournir la quantité ou la qualité du support prévu dans le plan, et il est possible que le nombre et la gamme limités d'activités aient rendu plus difficile l'observation d'impacts plus significatifs. Considérant que la fidélité de la mise en œuvre – soit de l'utilisation des matériels par les enseignants ou de l'engagement des communautés dans les activités supportant l'alphabétisation – joue souvent un rôle clé dans les résultats d'apprentissage et que, des résultats positifs (bien qu'inconsistants) ressortent à travers cette étude, une recherche sur les facteurs affectant les résultats scolaires serait recommandé.

Les enseignants sont sous-qualifiés; moins ils étaient formés, moins il était probable qu'ils adhèrent au processus de mise en œuvre de ToTAL: Il faut remarquer qu'un grand nombre d'enseignants appliquant le programme ToTAL étaient sous-qualifiés. De plus, beaucoup d'entre eux n'ont pas pu appliquer le programme en conformité avec le plan de mise en œuvre prévu; les enseignants n'étaient pas consistants dans l'application des méthodes de gestion des salles de classe, d'interaction des élèves, et des stratégies d'évaluation formative. Beaucoup d'enseignants n'ont pas suivi le calendrier du programme; par exemple, 41% des professeurs accusaient un retard dans les leçons (durant 67% des visites d'encadrement, les enseignants avaient un retard d'au moins cinq leçons) et 75% des enseignants n'utilisaient pas les éléments de la leçon pour interagir avec les élèves. Il est probable que ces faiblesses dans la mise en œuvre par les enseignants aient affecté négativement la croissance des élèves.

Dans les considérations pour affiner davantage les matériels ToTAL, deux aspects devraient être considérés. Premièrement, la quantité globale (ou durée) des matériels. La version actuelle du programme de chaque année contient 150 leçons, ce qui est suffisant pour couvrir une année scolaire entière. Cependant, durant les deux années de mise en œuvre, il était évident que beaucoup d'écoles ne fonctionnaient pas assez de jours pendant l'année pour couvrir le programme au complet et qu'il fallait à certains enseignants plus d'une journée par leçon comme

prévu. Par conséquent, beaucoup d'entre eux ont accusé un retard par rapport au calendrier du programme. Le programme offre des instructions aux enseignants, à savoir quelles sont les leçons qui pouvaient être exclues en cas de limite de temps, mais les révisions en cours devraient en plus considérer une réduction du nombre total de leçons. Deuxièmement, il s'agit du niveau des instructions (le corrigé à l'intention de l'enseignant). Beaucoup d'enseignants nouveaux et insuffisamment formés tirent avantage de ce niveau d'accompagnement explicite; cependant, d'autres le trouvent trop lourd, et le nombre élevé de pages par leçons qui en résulte, peut rendre la production trop coûteuse. Les scriptes (instructions à l'intention de l'enseignant) peuvent être réduits et les manuels de professeurs raccourcis, particulièrement à mesure que ces derniers se familiarisent avec la structure du programme et ses leçons.

Recommandations

Ces résultats indiquent un besoin évident de continuer à renforcer l'enseignement de la lecture dans les petites classes. Un tel projet exigera une concentration d'énergies et d'attention sur les actions clé suivantes.

Recommandations Axées sur les Ecoles et les Enseignants

Former et supporter les enseignants pour l'enseignement de la lecture: La lecture est une compétence fondamentale, capitale pour l'apprentissage des autres matières, et elle doit être apprise dans les petites classes. Le programme ToTAL inclut un volet de formation rigoureux et à multiples facettes à l'intention des enseignants, leur fournissant une formation de 10 jours au début de chaque année, suivie – pour l'année scolaire 2013-2014 – de séances de formation et d'encadrement (coaching) ciblées au niveau régional. Ce rapport montre cependant que les enseignants n'ont pas fidèlement appliqué le programme. Lors de futures mises en œuvre, ils devront être formés de manière continue pour l'enseignement de chacune des composantes de la lecture à partir de la première année: connaissance (conscience) phonémique, enseignement phonétique, facilité de lecture, vocabulaire et compréhension de lecture. Le programme ToTAL offre aux enseignants un guide de support pour l'enseignement de chaque leçon, ainsi que des activités supplémentaires pour les enseignants et élèves qui sont en mesure d'aller au-delà des leçons fondamentales, et une formation continue – spécialement pour les enseignants nouveaux – pour l'utilisation efficace de ces outils. Cependant, ce rapport montre aussi que beaucoup d'enseignants faisant partie du programme n'avaient pas une formation de base pour l'enseignement en petites classes et étaient inconsistants dans leur application de l'approche ToTAL. Le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) devrait donc continuer à supporter ces derniers à travers une formation et un encadrement (coaching) continus, leur fournissant des stratégies pour l'enseignement de la phonétique, la facilité et la compréhension de la lecture en Créole et en Français. Idéalement, ceci devrait se faire à travers une combinaison de formation initiale plus explicite et intense et de formations continues et régulières renforçant les stratégies et répondant aux défis auxquels font face les enseignants.

L'encadrement pédagogique continu est une autre composante importante de l'enseignement efficace. Bien que le programme ToTAL ait prévu des formations et recyclages substantiels pour les encadreurs, ces derniers n'ont pas atteint leur objectif en termes de nombre d'écoles à visiter. En outre, le fait que les enseignants n'appliquaient pas fidèlement le programme implique, au moins en partie, que les encadreurs ne les aidaient pas à faire face à ces lacunes. Pour des projets futurs, un travail plus approfondi avec les encadreurs et inspecteurs permettra d'assurer une adhésion complète aux calendriers et renforcera leurs capacités à fournir un support pédagogique significatif aux enseignants. Dans d'autres pays, de bons résultats ont été obtenus en associant le paiement d'allocations et de frais de transport pour la soumission des rapports de suivi par système GPS, garantissant ainsi que les encadreurs visitent réellement les écoles qui leur étaient assignées et élaborent leurs rapports; les programmes ultérieurs devraient considérer une telle approche.

Offrir aux élèves des livres et des opportunités de lire: Malgré les améliorations au niveau de la proportion d'élèves ayant rapporté avoir accès à des matériels de lecture à l'école et à la maison, les résultats des questionnaires d'élèves montrent ceci, à savoir qu'hors de la salle de classe, beaucoup d'enfants n'ont toujours pas d'expériences de lecture favorisant le développement de l'alphabétisation. Cette réalité rend encore plus important pour les enseignants le fait qu'ils doivent encourager la lecture en utilisant, non seulement les livres de texte de ToTAL mais aussi ceux des bibliothèques de classe. Le fait d'encourager les parents et les communautés à offrir des opportunités de lecture, peut encore rehausser les occasions favorables à l'alphabétisation pour tous les enfants – particulièrement pour les élèves qui autrement ont un accès très limité aux livres ou aux expériences littérairement enrichissantes, hors de la salle de classe. Les résultats de cette étude montrent cependant, que les élèves passent peu de temps à lire en classe ou à la maison et que peu d'entre eux ont des proches qui leur fait la lecture à la maison. Les programmes ultérieurs en Haïti devront trouver les moyens d'offrir aux lecteurs plus avancés, encore plus d'opportunités d'enrichir et d'étendre leurs capacités, aux lecteurs moins avancés, plus d'opportunités de pratiquer les aptitudes nouvellement acquises et en général, changer la culture en promouvant la lecture pour le plaisir, dès le jeune âge. En outre, le MENFP devrait considérer les façons d'accroitre le temps d'enseignement, plus spécifiquement, le temps que les élèves passent à lire en classe.

Former les professeurs pour la promotion d'un environnement de salle de classe propice à l'apprentissage: Offrir un feedback constructif, apte à former et ponctuel aux élèves peut promouvoir l'apprentissage dans la salle de classe en suscitant chez les élèves des interactions positives et sans crainte et en les encourageant à voir les concepts d'un œil critique. Inversement, l'utilisation de mesures de punition peut intimider, effrayer les élèves et par conséquent empêcher l'apprentissage. Les élèves ont révélé que les enseignants utilisaient des mesures de punition quand ils ne sont pas en mesure de répondre aux questions en classe (73% des réponses d'élèves), ce qui souligne le besoin de renforcer chez les enseignants les techniques de gestion positive de la salle de classe et s'assurer d'une participation active et équitable des élèves devrait être une priorité dans les futurs programmes de formation et d'encadrement (coaching). De plus, la formation des enseignants doit continuer pour apprendre aux élèves à s'engager dans des

opportunités d'apprentissage en petits groupes, en paires, et de manière individuelle, s'assurant ainsi que tous les élèves apprennent le contenu enseigné. Les enseignants ont aussi besoin d'une formation additionnelle et explicite pour l'utilisation du feedback formatif des élèves et des stratégies de gestion efficace de la salle de classe, une façon de solidifier ces comportements.

Offrir un enseignement explicite du langage oral, à la fois en Créole et en Français: Les notes relativement faibles pour les sous-tâches de Vocabulaire Oral et de Compréhension d'Ecoute révèlent un manque d'aptitude académique au niveau du langage oral dans les deux langues. Les matériels et la formation ToTAL furent développés de manière à promouvoir le développement du langage oral, y compris le vocabulaire dans les deux langues, et les enseignants devraient continuer à recevoir des instructions directes pour le développement de stratégies d'enseignement du vocabulaire oral à travers de séances de formation et d'encadrement continues et ciblées.

Offrir un enseignement explicite dans les stratégies de compréhension: Les élèves ont eu des scores très faibles en compréhension écrite et parlée, indiquant qu'ils pourraient bénéficier d'un enseignement explicite continu en stratégies d'amélioration de la compréhension. Les enseignants ayant pris part à cette étude n'ont pas consacré beaucoup de temps aux leçons de compréhension, comme le prouve les observations en salle de classe. De telles stratégies font partie des matériels du programme ToTAL et devraient continuer à être renforcées à travers la formation et l'encadrement des enseignants.

Aborder les défis que présente la mise en œuvre intensive: Un thème persistant dans les recommandations ci-dessus est le besoin de formation, de supervision et de mise en œuvre plus consistantes et plus intenses de la part des enseignants, des encadreurs/superviseurs/inspecteurs et des mobilisateurs communautaires. D'une perspective sociologique, l'absence d'une adoption complète des nouvelles méthodes dans le cadre d'un projet de 28 mois n'est pas surprenant, puisque même dans les environnements les plus propices, il faut parfois trois ans ou plus pour que les professeurs comprennent entièrement et maîtrisent un nouveau programme; arriver à l'entière adhésion et l'efficacité des encadreurs et des moniteurs peut aussi exiger des années de formation et de suivi continus. De plus, les taux élevés d'absentéisme et de retards des enseignants observés dans cette étude ont réduit le temps d'enseignement disponible, ce qui sans nulle doute a eu un impact significativement négatif sur l'apprentissage des élèves. Se basant sur ces analyses du temps d'enseignement dans d'autres pays en voie de développement[18], les taux de 43% d'absentéisme et de 38% de retard des enseignants, rapportés dans les écoles ToTAL, excèdent ce qui est enregistré ailleurs (par exemple, 15.4% de retards de la part des enseignants au Maroc et 12% pour Pernambouc) et constituent une menace importante à l'enseignement, qui doit être considéré. La réalité est que souvent de sérieux défis furent rencontrés dans les confins de ce projet contrôlé, et ceci montre que l'expansion du projet est à risque, si l'on ne résout pas les problèmes liés à la mise en œuvre. Comme recommandé par RTI dans son *Rapport sur les Recommandations au MENFP et aux Partenaires Educatifs pour la Post-Activité de Déploiement National du Programme de Lecture en Petites Classes*, un développement de

[18] Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences.* [Absentéisme et plus: La perte de temps d'enseignement et ses conséquences]. Washington, DC: Banque Mondiale.

capacités continu du MENFP, le développement de partenariats et la formation/support des enseignants, augmenteront la probabilité de réussite d'une expansion du projet.

D'autre part, il faudrait allouer assez de temps durant la journée et l'année scolaires pour l'alphabétisation, et les enseignants devraient être responsables de l'application du programme, conformément aux calendriers prévus. Comme nous l'avons vu dans ce rapport, les élèves ont accusé une amélioration dans les capacités sur lesquelles les enseignants ont mis l'emphase pendant l'enseignement en salle de classe (c'est-à-dire, l'Identification Initiale des Sons, la Connaissance du Son des Lettres) et qui se trouvaient dans la gamme proximale de développement des élèves. Cependant, pour d'autres sous-tâches, on remarque une grande diversité au niveau des 'tailles d'effet' dans les différence-dans-les-différences: certains effets sont petits et montrent une ligne de tendance plate, tandis que d'autres sont plus grands à la fois positivement et négativement. En raison du fait que les salles de classe du groupe de contrôle ne furent pas observées, il est impossible de savoir avec certitude si l'enseignement de ces enseignants pourrait expliquer les bénéfices différentiels sinon consistants au niveau des moyennes du groupe de contrôle, mais les conclusions montrent bien que les élèves ont fait preuve de croissance consistante et remarquable pour les (1) compétences qu'ils étaient prêts à assimiler et (2) celles sur lesquelles les enseignants ont mis l'emphase durant l'enseignement.

Recommandations Axées sur le Gouvernement et les Systèmes

Développer la capacité du MENFP: Le focus du gouvernement actuel sur l'éducation offre des opportunités sans précédent pour l'amélioration de la lecture dans les petites classes en Haïti. D'importantes évolutions au niveau politique et sociale telles le support du MENFP pour les initiatives de lecture en petites classes, le solide consensus sur l'importance de l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle (le Créole Haïtien) tout en enseignant la lecture en Français aussi, la disponibilité de nouveaux matériels d'enseignement et d'apprentissage en Créole, la capacité locale substantielle pour réaliser les évaluations EGRA, une clarté plus évidente et un consensus sur l'identification des interventions nécessaires pour que les enfants apprennent à lire et des niveaux de capacités accrues et renforcées parmi les organisations locales Haïtiennes, autant d'aspects qui rendent possible le changement positif. Ces changements combinés peuvent contribuer aux progrès longtemps attendus dans la lecture en petites classes et dans les niveaux généraux d'alphabétisation en Haïti.

Il est fondamentalement important pour la reforme éducative et les progrès des élèves, de développer les capacités du MENFP à capitaliser de manière durable sur ce type de programme, à bien le gérer et à l'évaluer. Le Ministère de l'Education doit supporter l'éducation en Haïti, de manière plus complète, en recrutant un personnel qualifié et en fournissant une formation initiale solide aux professeurs, et un système d'encadrement/coaching et d'inspection plus solide, avec une attention particulière sur le niveau de responsabilité et les stimulants. Pour toutes les composantes principales d'un programme sur grande échelle où des bailleurs de fonds internationaux et des partenaires sont impliqués, la mise en œuvre devrait se faire de manière à donner directement au MENFP la responsabilité de planifier, réaliser et évaluer les activités, ainsi qu'un plus haut niveau de responsabilité quant au succès du programme.

Engager les organisations locales pour étendre la portée du programme: Les organisations non-gouvernementales (ONG) locales ont joué un rôle important dans l'éducation en Haïti et ont beaucoup à offrir aux initiatives actuelles. Par exemple, La Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique (CEEC) possède des réseaux de relations riches et de longue date avec les écoles supportées qui, de concert avec l'Institut de Formation du Sud (IFOS) et d'autres adhérents pionniers au programme ToTAL, est maintenant très familière au programme ToTAL. Bien qu'une bonne partie de ces organisations ne possède pas certaines capacités techniques et logistiques, ensemble elles peuvent tirer parti de leurs forces respectives pour faire progresser l'éducation en Haïti.

Les partenariats intersectoriels renforceront aussi les projets futurs. Des opportunités existent pour une puissante collaboration entre les organisations Haïtiennes de l'éducation et celles qui sont actives dans les secteurs de la santé, la protection et les moyens d'existence. Les organisations du domaine de l'équité de genre, des droits de l'homme, de la protection de l'enfant et les moyens d'existence subsistance devraient aussi s'engager pour aborder les obstacles à l'éducation dans ces domaines essentiels.

Continuer avec l'élaboration de matériels, le développement des enseignants et des Communautés: Le développement de matériels pédagogiques en Créole et en Français devrait continuer. Compte tenu de la relation historique entre le Créole et le Français, le curriculum doit se concentrer sur une méthode bilingue et une approche qui priorise le Créole, spécialement pour inculquer les compétences initiales en termes de décodage, facilité et compréhension, tout en assurant la maitrise d'abord du Français oral et ensuite de l'alphabétisation en Français. La fonctionnalité des matériels devrait aussi être contrôlée. Plus les matériels sont raffinés et, de manière importante, plus les enseignants s'habituent à la méthode sous-jacente et à l'approche pédagogique, il est probable de réduire le niveau des instructions (script), ce que beaucoup d'enseignants peuvent trouver utile. La portée des matériels devrait aussi être évaluée, avec pour objectif de réduire le nombre global de leçons (par exemple, de 150 à 80-100 par classe pour chaque langue). Avec le programme actuel, les enseignants sont invités à se concentrer sur un ensemble clé de leçons si le temps ne permet pas l'enseignement des 150 au total pour l'année scolaire, mais une réduction concrète des leçons disponibles devrait être considérée.

Le défi posé par de faibles niveaux d'éducation et de formation doit aussi être pris en compte. Il est essentiel pour toute initiative éducative continue d'améliorer la qualité des enseignants en connectant, en supportant et en formant le personnel actuellement en place, tout en attirant à la profession d'enseignant d'autres professionnels qualifiés. En outre, une mise en œuvre et une analyse continues sont nécessaires pour mieux comprendre l'importance de la mobilisation communautaire et la rentabilité de ses contributions à l'amélioration des résultats de lecture – par exemple, pour déterminer si le manque d'impact dans cette étude est la conséquence d'une mauvaise conception ou d'une mise en œuvre non efficace.

Continuer à suivre les progrès: Les progrès au niveau des résultats des élèves peuvent être encouragés par un suivi effectif permettant d'identifier les points faibles et de saisir les opportunités. EGRA est bien établi en Haïti et jouit d'un support significatif de la part du

MENFP. Par conséquent, il faudrait dédier des ressources à l'expansion et à la vulgarisation de l'utilisation d'EGRA (ou d'un outil d'évaluation similaire).

L'Instantané de l'Efficacité de Gestion d'Ecoles (SSME) – ou un outil d'évaluation similaire - devrait être utilisé pour aider le Ministère de l'Education à identifier les initiatives d'amélioration scolaire (en termes d'obstacles à l'éducation efficace), lesquelles devraient recevoir une attention prioritaire. La mise en œuvre d'EGRA et de SSME peut être facilitée par l'utilisation d'applications et de systèmes électroniques de collecte de données (y compris les tablettes équipées de la technologie Tangerine® et les téléphones intelligents (smart phones) équipés de Pomegranate™) pour collecter les informations de manière plus rentable lors des évaluations répétées et du suivi et accompagnement routiniers des enseignants.

Annexe A: EGRA, SSME, et Instruments d'Encadrement (Coaching)

Bonjou. Koman ou ye? Mwen rele ____. Mwen ta renmen pale ou de mwen. *[di kèk bagay sou laj timoun w, spò w renmen fe, etc.]*
1. Eske ou kapab pale m de ou menm oubyen fanmi w? *[tann yon repons. Si elèv la retisan, mande kèsyon 2, men si yo alèz, ou met komanse ak konsantman vèbal la]*
2. Kisa ou renmen fè lè w pa lekòl ?

Consentement verbal pour les élèves :

- **Kite m diw poukisa mwen la jodi a. M ap travay pou Ministè Ledikasyon Nasyonal epi nap eseye konprann kouman timoun aprann li. Mwen ta renmen ede w nan sa.**
- **Ou te chwazi konsa pou patisipe nan travay m ap fè a.**
- **Avèk ti aparèy sa a, mwen pral wè konbyen tan ou pran pou li.**
- **Se pa yon egzamen, li pa gen anyen pou li wè ak nòt lekòl ou. Si ou pa vle patisipe, fè m konnen.**
- **Mwen gen pou poze w kèk lòt kesyon sou fanmi w, tankou ki lang yo pale lakay ou ak kèk lòt bagay lakay ou tou.**
- **Mwen pap pran non w pou pèson pa konnen se ou menm ki ban m repons sa yo.**
- **Yon fwa nou kòmanse, si ou pa vle reponn yon kesyon, ou gen dwa pa reponn li. Eske w gen kesyon ? Eske ou pare pou kòmanse?**

Mwen te resevwa konsantman an: ☐ ***wi***

(Si elèv la pa ban nou konsantman l, di l mèsi epi ale jwenn lot elèv.)

1. Date du test :	Date :_____ Mois : _____ Année : _____	**7. Fonctionnement de l'école**	☐ Matin ☐ Après-midi ☐ Les deux
2. Nom de l'enquêteur :		**8. Code unique de l'élève :**	
3. Nom de l'école :		**9. Année d'études de l'élève :**	☐ 1ère année ☐ 2ème année
		10. Classe (Section):	
4. Corridor	☐ Cul-de-sac (Port-au-Prince) ☐ Saint Marc ☐ Nord	**11. Date de naissance de l'élève**	Mois : _____ Année : _____
5. Commune de localisation		**12. Genre de l'élève**	☐ fille ☐ garçon
6. Section communale		**13. Heure début du test**	Heure : _____ Minute : _____ ☐ AM ☐ PM

Evaluation des compétences en lecture
dans les premières et deuxième années de l'école fondamentale

FICHE DES RÉPONSES DE L'ÉLÈVE

LANGUE CRÉOLE

K-Seksyon 1 : **Konesans non lèt yo**	🕮 **K-Seksyon 1**	🕐 **60 segonn**
	✋ Si elèv la pa rive bay okenn bon repons nan premye ran an.	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 3 segond, di l «kontinye» pandan w ap montre lòt lèt la.

✍ (/) Bare chak ekriti kote elèv la bay move repons.
(O) Fè yon ronn sou ekriti kote elèv la te korije limenm.
( ]) Mete yon] aprè dènye ekriti elèv la li.

Men yon ti paj ki gen lèt kreyòl. Gade twa egzanp sa yo. Fwa sa a, w ap di mwen non yo. Pa egzanp : [indiquez le « m » dans la ligne des exemples] **Non premyè lèt la se « m ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Ki lèt sa a?** [indiquez le « t » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Non lèt sa a se « t ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Non lèt la sa a se « t ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Ki lèt sa a?** [indiquez le « ou » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Non lèt sa a se « ou ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Non lèt la a se « ou ».**

Mete dwèt ou anba chak lèt kreyòl w ap li [montrez avec votre doigt]**. Li lèt kreyòl yo liy pa liy** [montrez avec votre doigt]**. Kou m di « Kòmanse », w a li yo byen e vit. Dakò ? Touche premye lèt la. Ou pare ? An nou « Kòmanse ».**

Exemple : m t ou

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	
d	è	r	E	S	M	s	V	A	N	*(10)*
t	d	T	ch	Z	v	G	N	i	F	*(20)*
an	o	i	ch	f	p	f	L	è	i	*(30)*
s	an	ou	an	en	P	B	k	s	i	*(40)*
b	a	e	ch	b	p	j	en	a	M	*(50)*
i	K	n	A	w	g	n	m	b	L	*(60)*
t	v	t	s	v	W	ou	on	D	p	*(70)*
R	o	z	m	b	ou	n	O	ò	A	*(80)*
J	on	g	O	r	L	F	d	Y	E	*(90)*
i	L	k	on	è	A	r	e	en	e	*(100)*

Kantite segond ki rete nan kronomèt la: ☐

Make nan ti kare a si ekzèsis la te rete poutèt pat gen bon repons nan premye ran an: ☐

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Tre byen!

K-Seksyon 2 : Konsyans fonemik	🕮 ×	🕐 ×
	✋ Si elèv la pa rive bay okenn bon repons pou 5 premye mo yo.	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 3 segond, make kaz « pa gen repons ».

(✓) Korèk / pa korèk / pa gen repons ditou

Egzèsis sa a se yon egzèsis pou tande. Mwen pral di w yon mo de fwa epi mwen ta renmen ou di m premye son ou tande nan mo a. Dakò ?

Pa egzanp : mo « soup » la kòmanse ak son « sssssss ».

Ann eseye kèk lòt egzanp : Ki premye son ou tande nan mo « chou » ? « chou » ?
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Premye son nan mo « chou » se « ch ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Premye son nan mo « chou » se « ch ».**

Ki premye son ou tande nan mo « gato » ? « gato » ?
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] « **Trè byen ! Premye son nan mo « gato » se « g' ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Premye son nan mo « gato » se « g' ».**

Ou konprann sa m' mande w pou fè a ? Kounye a mwen pral li kèk lòt mo. M ap li chak mo de fwa. Koute byen epi di m ki premye son ou tande nan mo a. Dakò ?

Ki premye son ou tande nan mo « ___ » ? « _____ » ?
[Li chak mo 2 fwa]

tas	**/t'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
lòt	**/ l l l l l /**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
jwèt	**/jjjjj/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
poul	**/p'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
bèl	**/b'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
vant	**/vvvv/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
dat	**/d'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
fig	**/ffffff/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
kay	**/ k'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
sik	**/ssssss/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons

Make nan ti kare a si ekzèsis la te rete poutèt elèv la pat bay okenn bon repons nan 5 premye mo yo**:**

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

K-Seksyon 3 : Konesans son lèt yo	🕮 **K-Seksyon 3**	🕐 **60 segonn**
	✋ Si elèv la pa rive bay okenn bon repons pou 10 premye lèt yo.	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 3 segond, di l «kontinye» pandan w ap montre lòt lèt la.

✍ (/) Bare chak ekriti kote elèv la bay move repons.
(O) Fè yon ronn sou ekriti kote elèv la te korije limenm.
( ]) Mete yon] aprè dènye ekriti elèv la li.

Men yon paj ki gen lèt kreyòl. Gade twa egzanp sa yo. Fwa sa a, w ap di mwen son lèt yo. Pa egzanp : [indiquez le « m » dans la ligne des exemples] **Son premye lèt la a se « mmm ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Ki son lèt sa a ?** [indiquez le « t » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Son lèt sa a se « t' ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Son lèt la a se « t' ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Kisa son lèt sa a ye ?** [indiquez le « ou » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Son lèt sa a se « ou ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Son lèt la a se « ou ».**

Mete dwèt ou anba chak lèt kreyòl w ap li [montrez avec votre doigt]**. Di son lèt kreyol yo liy pa liy** [montrez avec votre doigt] **Kou m di « Kòmanse », wa di yo byen e vit. Dakò ? Touche premye lèt la. Ou pare? Ann « Kòmanse ».**

Exemple : m t ou

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	
i	r	*a*n	L	M	i	e	E	p	s	*(10)*
t	s	g	i	on	T	v	on	è	on	*(20)*
L	B	j	S	m	n	K	p	A	i	*(30)*
g	o	ò	w	b	ch	d	f	en	Y	*(40)*
P	e	m	en	F	z	Z	e	E	A	*(50)*
N	P	k	f	en	o	i	A	L	A	*(60)*
ch	W	J	O	N	O	D	*a*	ou	*a*	*(70)*
è	v	è	ch	d	n	r	s	L	F	*(80)*
r	i	*a*n	d	R	s	b	ou	n	t	*(90)*
G	V	M	b	k	b	t	*a*n	ou	v	*(100)*

Kantite segonn ki rete nan kwonomèt la: ____

Make nan ti kare a si ekzèsis la te rete poutèt pat gen bon repons nan premye liy lan: ____

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

K-Seksyon 4 : Lekti mo ke timoun yo konnen	🕮 **K-Seksyon 4**	🕐 **60 segonn**
	✋ Si elèv la pa rive bay okenn bon repons nan premye liv lan.	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 3 segonn, di l « kontinye » pandan w ap montre lòt mo a.

✍ (/) Bare chak mo ekriti kote elèv la bay move repons.
(O) Fè yon wonn sou ekriti kote elèv la te korije limenm.
( ]) Mete yon] aprè dènye mo elèv la li a.

Men yon paj ki gen mo kreyòl. Gade twa egzanp sa yo. Pa egzanp : [indiquez le mot « mi » avec le doigt] **Premyè mo a se « mi ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Li mo sa pou mwen.** [indiquer le mot « do » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] « **Trè byen ! Mo sa a se « do ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Mo sa a se « do ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Li mo sa pou mwen.** [indiquer le mot « twa » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Mo sa a se « twa ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Mo sa a se « twa ».**

Mete dwèt ou anba chak mo kreyòl w ap li [montrez avec votre doigt]**. Li mo kreyòl yo liy pa liy** [montrez avec votre doigt]. **Kou m di « Kòmanse », wa li yo byen e vit. Dakò ? Touche premye mo a. Ou pare ? Ou pare ? Ann « Kòmanse ».**

Exemple : mi do twa

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
La	pòt	blan	tab	lou	*(5)*
Moto	mè	flè	jape	lalin	*(10)*
Pil	pri	rele	epi	yon	*(15)*
Bòl	vid	wout	papa	ap	*(20)*
Mwen	fè	sou	po	chèz	*(25)*
Wonn	woz	sa	manje	di	*(30)*
Tou	ti	rat	chat	bwè	*(35)*
Pen	ble	poul	bon	leswa	*(40)*
Dat	zanmi	douz	wouj	li	*(45)*
Bèl	mal	pon	saj	mi	*(50)*

Kantite segonn ki rete nan kwonomèt la: ____

Make nan ti kare a si ekzèsis la te rete poutèt pat gen bon repons nan premye liy lan: ____

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

K-Seksyon 5 : **Lekti mo envante**	🕮 **K-Seksyon 5**	🕐 **60 segonn**
	✋ Si elèv la pa rive bay okenn bon repons nan premye liv lan.	➲ Si elèv la pa repon n aprè 3 segond, di l « kontinye » sou lot ekriti a ke wap montre la.

✍ (/) Bare chak mo kote elèv la bay move repons.
(O) Fè yon wonn sou mo kote elèv la te korije limenm.
( ]) Mete yon] aprè dènye mo elèv la li.

Men yon paj ki gen mo kreyòl nouvo. Gade twa egzanp sa yo. Pa egzanp : [indiquez le mot « be » avec le doigt] **Premye mo a se « be ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Li mo sa pou mwen?** [indiquez le « da » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] « **Trè byen ! Mo sa a se « da ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Mo sa a se « da ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Li mo sa pou mwen** [indiquer le « twi » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] : « **Trè byen ! Mo sa a se « twi ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Mo sa a se « twi ».**

Mete dwèt ou anba chak mo kreyòl w ap li [montrez avec votre doigt]**. Li mo kreyòl yo liy pa liy** [montrez avec votre doigt]**. Kou m di « Kòmanse », wa li yo byen e vit. Dakò ? Touche premye mo a. Ou pare ? Ann « Kòmanse. »**

Exemple : be da twi

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
tomo	zoud	taj	kla	da	*(5)*
tad	doul	febonn	bla	bèp	*(10)*
loub	nach	banni	blou	lip	*(15)*
lout	mizan	lap	joul	pwo	*(20)*
twe	ko	zou	ipe	re	*(25)*
zon	nib	tra	yen	pod	*(30)*
fid	pòta	nep	na	gwen	*(35)*
chaz	taf	den	touti	loz	*(40)*
maf	fli	lere	at	lijo	*(45)*
kiz	pora	ga	pig	wèf	*(50)*

Kantite segonn ki rete nan kwonomèt la: ____

Make nan ti kare a si ekzèsis la te rete poutèt pat gen bon repons nan premye liy lan: ____

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

K-Seksyon 6a : Lekti tèks	🕮 K-Seksyon 6a	🕐 60 segonn
	✋ Si elèv la pa rive bay okenn bon repons pou 8 premye mo yo.	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 3 segond, di l «kontinye» pandan w ap montre lòt mo a.

✍ (/) Bare chak ekriti kote elèv la bay move repons.
(O) Fè yon ronn sou ekriti kote elèv la te korije limenm.
( ]) Mete yon] aprè dènye ekriti elèv la li.

K-Seksyon 6b : Konpreyansyon tèks ki li a	🕮 ×	🕐 ×
	✋ ×	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 10 segonn

Lè elèv la fin n li (seksyon 6a), retire tèks la nan menm l, poze kesyon ki anba yo. Poze kesyon ki rive jiska kote li te rete nan tèks la.

Pran nòt de tout repons elèv la nan espas ki rezève pou sa. Mete yon « X » nan kaz ki koresponn a chak kesyon.

(✓) Korèk / pa korèk / pa gen repons ditou

Li istwa sa a ki ekri an kreyól. Li li byen fò, li li vit. Aprè sa, ou pral reponn kèk kesyon sou istwa a. Kòmanse la. [Montrez avec le doigt le premier mot de l'histoire.] **Ou pare ? Ou mèt « Kòmanse ».**

Apre lekòl, Toni al jwe sou teren foutbòl la.	**9**
Te gen lòt timoun ki t ap jwe tou.	**18**
Lè Toni grangou, li ranmase valiz li epi li rantre lakay li. Lè li fin manje,	**34**
li chita pou li etidye. Liv li pa nan valiz la. Li tounen sou teren an.	**50**
Li jwenn Niko ak yon valiz parèy ak pa li. Yo fè echanj.	**63**

Kantite segond ki rete nan kwonomèt la:	
Make nan ti kare a si ekzèsis la te rete poutèt pat gen bon repons nan premye liy lan:	

Kounye a, ou pral reponn kèk kèsyon sou listwa a. Ou mèt reponn an kreyòl oubyen an fransè.

KESYON	REPONS ELÈV LA		
	Korèk	Pa Korèk	Pa gen repons
1. Ki kote Toni al jwe? [Sou teren foutbòl la]			
2. Kiles ki t ap jwe ak Toni? [Lòt timoun]			
3. Kisa Toni fè lakay li? [Li manje epi li chita pou l etidye]			
4. Pou kisa li tounen sou teren an? [Pou l echanje valiz li.]			
5. Pou kisa Toni pat ka jwenn liv li? [Paske valiz li te boukante ak valiz Niko a]			

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

K-Seksyon 7: Konpreyansyon nan koute	🕮 ×	🕐 ×
	✋ ×	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 10 segonn

✍ (✓) Bon repons / pa bon / ou pa gen repons ditou

[Ou gen pou li byen fò yon ti istwa pandan 2 fwa, aprè wa mande elèv la kèk kesyon sou li.]

[Elèv la ka bay repons yo nan yonn ou lòt lang (kreyòl ou byen fransè).]

Di elèv la: **Kounye a, mwen pral li yon istwa pou ou de fwa. Aprè sa, ou pral reponn kèk kesyon sou istwa a. Koute lekti a byen. [Lisez l'histoire deux fois.] Dakò ? M ap koumanse.**

«Chak maten Nadin al chèche dlo nan fontèn katye li. Medam ki pi gran yo toujou vle pase devan. Nadin kanpe deyè medam yo. Li fache. Li prese pou l gen tan fini pou l ale lekòl. Li deside chanje. Li renmen klas li e li pa vle anreta. Li al pran dlo a aswè anvan l al dòmi.»

Kounye a reponn kesyon sa yo. Ou mèt reponn an kreyòl oubyen an fransè.

KESYON	Repons Korèk (PA LI POU ELEV LA)	REPONS ELÈV LA		
1. Ki kote Nadin al chèche dlo?	nan fontèn	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons
2. Ki moun ki vle pase anvan?	pi gran yo	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons
3. Kijan Nadin santi li?	fache, pa kontan	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons
4. Pou kisa li fache?	li prese pou l ale lekòl	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons
5. Pou kisa li deside al pran dlo a aswè?	pou l pa anreta, paske pi gran yo gen dwa pa la	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons

K-Seksyon 8 : Dictée	Fèy papye ak kreyon	×
	×	×

(✓) Korèk / pa korèk / pa gen repons ditou

A. Lèt

Bay timoun nan yon kreyon ak yon fèy papye. Pa kite l gade lèt yo. Si timoun nan di : « Mwen pa konnen, » make repons sa a kòm enkòrèk.

Mwen pra l di w kèk lèt. Se pou koute m avèk atansyon. Apre chak lèt mwen fin di w, m ap repete l yon lòt fwa pou ou, e w ap ekri lèt ou tande a sou papye a pou mwen. Eske w konprann sa m mande w fè a ? Oke, koute epi ann kòmanse.

[Li chak let 2 fwa]			
v	o Kòrèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
z	o Kòrèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
m	o Kòrèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
b	o Kòrèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
j	o Kòrèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons

Kounye a, mwen pra l di w kèk mo. Koute m avèk atansyon. Apre chak mo mwen fin di w, m ap repete l yon lòt fwa pou ou, e w ap ekri mo ou tande a sou papye a pou mwen. Eske w konprann sa m mande w fè a ? Oke, koute epi ann kòmanse.

B. Mo

[Li chak mo 2 fwa]			
pay	o Kòrèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
fil	o Kòrèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
ten	o Kòrèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

USAID | HAITI
DU PEUPLE AMERICAIN

ToTAL
Tout Timoun Ap Li

Ministère de l'Education Nationale
et de la Formation Professionnelle

Evaluation des compétences en lecture
dans les premières et deuxième années de l'école fondamentale

FICHE DE RÉPONSES DE L'ÉLÈVE

LANGUE FRANÇAISE

F-Seksyon 1 : Vokabilè fransè a loral	🕮 Feuille de papier, gomme et crayon	🕐×
	✋×	➲Si elèv la pa rive reponn aprè 5 segonn, make kaz « pa gen repons »

✍ (✓) Korèk / pa korèk / pa gen repons ditou (P.R.)

A. Parties du corps

« Mwen pral di w mo ki koresponn ak pati nan kò w. Montre m a ki pati nan kò w chak mo koresponn. »

« Kounyea an nou fè pratik : « Montre-moi ton nez … ton nez ». [Pointez votre nez avec votre index, en même temps que l'élève pour faire un exemple.]

[Si l'élève répond correctement, dites-lui]: **« Trè byen ! An nou eseye ankò avèk yon lòt egzanp. »**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui **: « Mon nez. An nou eseye ankò avèk yon lòt egzanp. »**

« Montre-moi tes oreilles… tes oreilles». [Attendez 3 secondes pour que l'enfant vous montre ses oreilles.]

[Si l'élève répond correctement, dites-lui] : **« Trè byen ! An nou kòmanse ! »**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui] : **« Mes oreilles. »** [Montrez vos oreilles.] **« An nou kòmanse. »**

« Montre-moi… » [Répétez cette phrase avant chaque mot. Lisez les mots vocabulaire en français. Dites chaque mot deux fois.]

ta tête	tes mains	tes pieds	tes genoux	ta bouche	ton épaule	ton menton	tes bras
☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk
☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk
☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.

B. Mots de l'environnement

[Mettez le stimulus de l'élève sur la table avec la gomme et le crayon.] **« Kounye a m ap di w lòt mo epi w ap montre m ak kisa yo koresponn. »** [Dites chaque mot deux fois.]

la porte	une chaussure	une feuille de papier	une gomme	une chaise/ un banc	un crayon
☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk
☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk
☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.

C. Termes spatiaux

[Posez un crayon et une feuille de papier côte à côte devant l'élève.] **« Pran kreyon sa a. »** [Donnez le crayon à l'élève.] **Gade fèy papye sa a.** [Pointez la feuille de papier.] **Mete kreyon an kote m di w. »**
« Mets le crayon…» [Répétez cette phrase avant chaque mot. Dites chaque phrase ci-dessous 2 fois.]

dans ta main	devant toi	derrière toi	sous la feuille	sur la feuille	à côté de la feuille
☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk	☐ Kòrèk
☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk	☐ Pa Korèk
☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.	☐ P.R.

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

F-Seksyon 2 : Konesans non lèt yo	🕮 F-Seksyon 2	🕐 60 segonn
	✋ Si elèv la pa rive bay okenn bon repons nan premye ran an.	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 3 segond, di l «kontinye» pandan w ap montre lòt lèt la.

✍ (/) Bare chak ekrit i kote elèv la bay move repons.
(O) Fè yon ronn sou ekriti kote elèv la te korije limenm.
( ]) Mete yon] aprè dènye ekriti elèv la li.

Men yon paj ki gen lèt franse. Gade twa egzanp sa yo. Di mwen non yo. Pa egzanp : [Indiquez le « o » dans la ligne des exemples.] **Non premyè lèt la se « o ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Ki lèt sa ?** [indiquez le « t » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] « **Trè byen ! Non lèt sa a se « t ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Non lèt la sa a se « t ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Ki lèt sa ?:** [indiquez le « c » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Non lèt sa a se « c ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Non lèt sa a se « c ».**

Mete dwèt ou anba chak lèt franse w ap li [montrez avec votre doigt]**. Li lèt franse yo liy pa liy** [montrez avec votre doigt]**. Kou m di « Kòmanse », w a li yo byen e vit. Dakò ? Touche premye lèt la. Ou pare ? Annou « Kòmanse ».**

Exemple : o t c

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

Kantite segonn ki rete nan kwonomèt la: ☐

Make nan ti kare a si ekzèsis la te rete poutèt pat gen bon repons nan premye liy lan: ☐

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

F-Seksyon 3 : Konsyans fonemik	🕮 ×	🕐 ×
	✋ Si elèv la pa rive bay okenn bon repons pou 5 premye mo yo	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 3 segonn, make kaz « pa gen repons ».

(✓) Korèk / pa korèk / pa gen repons ditou

Egzèsis sa a se yon egzèsis pou tande. Mwen pral di w yon mo de fwa epi mwen ta renmen ou di m premye son ou tande nan mo a. Dakò ?

Pa egzanp : mo « soupe » la kòmanse ak son « sssssss », pa vre ? Ki premye son ki nan mo « Soupe »? « Soupe » ? [Attendez que l'élève répète le son « sssss ». S'il ne répond pas, dites-lui :] **« Premye son nan mo « Soupe » se « ssssss »**.

Ann eseye kèk lòt egzanp :

Ki premye son ou tande nan mo « chou » ? « chou » ?
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Premye son nan mo « chou » se « ch ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Premye son nan mo « chou » se « ch ».**

Ki premye son ou tande nan mo « gateau » ?
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] « **Trè byen ! Premye son nan mo « gateau » se « g' ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Premye son nan mo « gateau » se « g' ».**

Ou konprann sa m' mande w pou fè a ? Kounye a mwen pral li kèk lòt mo. M ap li chak mo de fwa. Koute byen epi di m ki premye son ou tande nan mo a. Dakò ?

Ki premye son ou tande nan mo « ___ » ? « _____ » ?
[Lire chaque mot deux fois]

jour	**/jjjjj/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
tour	**/t'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
par	**/p'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
vol	**/vvvv/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
car	**/ k'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
fil	**/ffffff/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
sac	**/ssssss/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
belle	**/b'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
dur	**/d'/**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons
lac	**/ l l l l l l /**	o Korèk	o Pa Korèk	o Pa gen repons

Make nan ti kare a si ekzèsis la te rete poutèt elèv la pat bay okenn bon repons nan 5 premye mo yo**:**

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

F-Seksyon 4 : **Konesans <u>son</u> lèt yo**	🕮 **F-Seksyon 4**	🕐 **60 segonn**
	✋ Si elèv la pa rive bay okenn bon repons pou 10 premye lèt yo.	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 3 segond, di l «kontinye» pandan w ap montre lòt lèt la.

✍ (/) Barrez chaque item pour lequel l'élève a donné une réponse erronée.
(O) Encerclez si l'élève s'auto-corrige.
( ]) Après le dernier graphème lu.

Men yon paj ki gen lèt franse. Gade twa egzanp sa yo. Fwa sa a, w ap di mwen <u>son</u> yo. Pa egzanp : [Indiquez le « ou » dans la ligne des exemples.] **Son premyè lèt la a se « ou ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Kisa son lèt sa a ye?** [indiquez le « t » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Son lèt sa a se « t' ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Son lèt la a se « t' ».**

Ann eseye kèk lòt egzanp : **Kisa son lèt sa a ye?** [indiquez le « ch » dans le rang des exemples]
[Si l'élève répond correctement, dites-lui :] «**Trè byen ! Son lèt sa a se « ch ».**
[Si l'élève ne répond pas correctement, dites-lui :] « **Son lèt la a se « ch ».**

Mete dwèt ou anba chak lèt franse w ap li [montrez avec votre doigt]**. Di son lèt franse yo liy pa liy** [montrez avec votre doigt]**. Kou m di « Kòmanse », w a di yo byen e vit. Dakò ? Touche premye lèt la. Ou pare ? Ann « Kòmanse ».**

Exemple : ou t ch

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

Kantite segonn ki rete nan kwonomèt la: ____

Make nan ti kare a si ekzèsis la te rete poutèt pat gen bon repons nan premye liy lan: ____

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

F-Seksyon 5: Konpreyansyon nan koute	🕮 ×	🕐 ×
	✋ ×	➲ Si elèv la pa rive reponn aprè 10 segonn.

(✓) Korèk / pa korèk / pa gen repons ditou

[Ou gen pou li byen fò yon ti istwa pandan 2 fwa, aprè wa mande elèv la kèk kesyon sou li.]

[Elèv la ka bay repons yo nan yonn ou lòt lang (kreyòl ou fransè).]

[Di elèv la:] **Kounye a, mwen pral li yon istwa pou ou de fwa. Aprè sa, ou pral reponn kèk kesyon sou istwa a. Koute lekti a byen.** [Lisez l'histoire deux fois.] **Dakò ? M ap koumanse.**

«C'est dimanche et la famille de Pierre va à la plage. Maman a préparé un bon déjeuner. Il y a des mangues pour le dessert. Pierre est content, la mangue est son fruit préféré. Mais maman a oublié le couteau et Pierre ne peut pas couper sa mangue. Papa trouve un couteau dans sa poche. Pierre va pouvoir manger son fruit.»

Kounye a reponn kesyon sa yo. Ou mèt reponn an kreyòl ou an fransè.

KESYON	Repons Korèk (PA LI POU ELEV LA)	REPONS ELÈV LA		
Quand la famille va t'elle à la plage?	Dimanche	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons
Qu'est-ce que maman apporte pour le dessert?	Des mangues	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons
Pourquoi Pierre est-il content?	parce qu'il va manger une mangue, parce qu'il va manger son fruit préféré	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons
Pourquoi Pierre ne peut pas couper sa mangue?	Parce qu'il n'y a pas de couteau	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons
Comment Pierre va pouvoir manger son fruit?	Avec le couteau que Papa a trouvé dans la poche, avec le couteau (de Papa)	○ Korèk	○ Pa Korèk	○ Pa gen repons

Anfòm! Ou pare pou w fè pwochen aktivite a. Trè byen!

MÈSI ANPIL!

Me 2014

ENSTRIMAN POU ELÈV

Non Lekòl la
Nimewo Lekòl la
Nimewo elèv la (1-10)
Non Evalyatè a
Non Sipèvizè a

SONJE TOUT DIREKTIV POU MOUN K'AP PASE KESYONÈ A AN GRA AK AN MAJISKIL. DEPI LI PA EKRI BYEN KLÈ PA LI REPONS YO POU MOUN KI DWE REPONN NAN.

6	**Lè ou kòmanse [SÈVI AK SISTÈM 24È A]**	:	
7	Dat ou pase entèvyou a	Dat ou pase entèvyou a J J M M A A	
8	Ki laj ou?	Pa konnen/Pa vle reponn	888
9	Ki lang ou pale pi souvan lakay ou?	Kreyòl	1
		Franse	2
		Lòt (di kilès):	3
10	Lè li tan pou yo ale nan dòmi, ki sa manman ou oswa papa oswa moun k ap okipe di nou fè?	« Li le pou kouche » - oswa lòt fraz kreyòl	1
		« L'heure du coucher » - oswa lòt fraz franse	2
		Lòt (di kilès):	3
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
11	Nan ki klas ou te ye ane pase? **[PA MANDE TIMOUN NAN SI SE DOUBLE L'AP DOUBLE POU VERIFYE SA L DI A]**	Preskolè	0
		1è Ane	1
		2èm Ane	2
		3èm Ane	3
		4èm Ane	4
		Pa konnen/Pa vle reponn	888

Supervisor Initials ___

12	Kijan ou fè pou al lekòl chak jou?			
12.01		Ou ale a pye poukont ou	. . . . .	1
12.02		Ou ale a pye ak frè/sè ou	. . . . .	1
12.03		Ou ale apye ak zanmi nan klas ou	. . . . .	1
12.04		Ou ale apye ak granmoun lakay ou	. . . . .	1
12.05		Ou ale sou bisiklèt poukont ou	. . . . .	1
12.06		Ou ale sou bisiklèt ak frè/sè ou	. . . . .	1
12.07		Ou ale sou bisiklèt ak zanmi nan klas ou	. . . . .	1
12.08		Ou ale sou bisiklèt ak granmoun lakay ou	. . . . .	1
12.09		Yon granmoun lakay mwen mennen m nan machin/kamyon/motosiklèt	. . . . .	1
12.10		Yon granmoun lakay mwen mennen m nan bis/kamyonèt	. . . . .	1
12.11		Mwen pran bis/kamyonèt poukont mwen	. . . . .	1
12.12		Lòt	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn		888
13	Eske mwen ka wè liv egzèsis kreyòl ou a? **[SI LI DI WI, NOTE KONBYEN PAJ KI SÈVI DEJA. FÈ KÈK BON KÒMANTÈ SOU JAN ELÈV LA TRAVAY. PA FÈ KÒMANTÈ SOU MOVE NÒT OSWA KÒMANTÈ PWOFESÈ A FÈ]**	Liv egzèsis la pa disponib	. . . . .	0
		🗀 **16**		
		Yon ka	. . . . .	1
		mwatye	. . . . .	2
		twa ka	. . . . .	3
		tout paj yo	. . . . .	4
		Plis ke yon liv egzèsis	. . . . .	5
		Si li sèvi ak plis ke yon liv egzèsis, di konbyen liv egzèsis li sèvi.		
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
14	**[KONBYEN PAJ KI GEN MAK KOREKSYON? (PA KONTE KÒMANTÈ PWOFESÈ A]**	Okenn	. . . . .	0
		Kèk	. . . . .	1
		pifò	. . . . .	2
		tout paj yo	. . . . .	3
15	**[KONBYEN KÒMANTÈ PWOFESÈ A TE FE? (PA KONTE MAK KOREKSYON YO]**	Okenn	. . . . .	0
		Kèk	. . . . .	1
		pifò	. . . . .	2
		tout paj yo	. . . . .	3
16	Kisa pwofesè a konn fè lè ou byen fè yon tès oswa ou konnen yon leson?	Anyen	. . . . .	0
		Li felisite m	. . . . .	1
		Li banm yon prim (zetwal,kreyon)	. . . . .	2
		Li kite m pa fè yon travay oswa yon devwa	. . . . .	3
		Lòt	. . . . .	4
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
17	Kisa pwofesè a fè lè yon elèv pa ka reponn yon kèsyon oswa bay yon move repons?	Pwofesè a redi/eksplike kesyon an.	. . . . .	1
		Pwofesè a ankouraje elèv la rekòmanse	. . . . .	2
		Pwofesè a mande yon lòt elèv reponn	. . . . .	3
		Pwofesè a poze kesyon an ankò	. . . . .	4
		Pwofesè a korije elèv la san li pa fache sou li	. . . . .	5
		Pwofesè a fache sou elèv la	. . . . .	6
		Pwofesè a met elèv la deyò klas la	. . . . .	7
		Pwofesè a bat elèv la	. . . . .	8
		Lòt	. . . . .	9
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888

Supervisor Initials ___

18	Semèn pase a, konbyen fwa ou te gen devwa pou fè lakay ou?	Pa t janm genyen	. . . . .	0
		yon fwa	. . . . .	1
		de fwa	. . . . .	2
		Twa fwa	. . . . .	3
		Kat fwa	. . . . .	4
		Chak jou	. . . . .	5
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
19	Eske pwofesè a korije devwa ou fè lakay ou semèn pase a?	Non	. . . . .	0
		Wi	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
20	Le w soti lekòl eske w gen tan pou fè devwa ak etidye leson. [wi, non] Si non ki lòt travay w fè?	Non	. . . . .	0
		Wi	. . . . .	1
		Lòt	. . . . .	1
		_____		
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
21	Kilès ki konn ede w fè dewwa le w lakay w? **[KOCHE TOUT SA KI MACHE]**			
21.01		Pèsonn	. . . . .	1
21.02		Frè/ Sè	. . . . .	1
21.03		Manman oswa papa	. . . . .	1
21.04		Grann oswa granpè	. . . . .	1
21.05		Zanmi	. . . . .	1
21.06		Lòt	. . . . .	1
		_____		
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
22	Eske ou te manje anvan ou vin lekòl jodi a?	Non	. . . . .	0
		Wi	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
23	Eske ou w ap (w te) manje nan lekòl la jodi a?	Non	. . . . .	0
		Wi	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888

Supervisor Initials ___

24	Eske ou te absan semèn pase? **[SI WI]** Poukisa ou te absan?	Non mwen pa t absan semèn pase	0
		Wi, paske yo te voye m toune pou lajan lekòl.	1
		Wi, paske mwen te malad	2
		Wi, paske mwen te leve ta	3
		Wi, paske mwen pa t gen anyen pou m manje	4
		Wi, paske mwen te ale nan antèman	5
		Wi, paske se te jou mache/ jou pou prepare jou mache a	6
		Wi, paske fò m te okipe frè m ak sè m	7
		Wi, paske fò m te pran swen yon moun nan fanmi m ki malad	8
		Wi, paske te gen lòt travay lakay mwen	9
		Wi, paske m pa t gen mwayen transpò /mwayen transpò a te anreta	10
		Wi, paske mwen pa t gen inifòm pou m mete	11
		Wi, paske elèv yo ak pwofesè yo maltrete m lekòl la	12
		Wi, paske lekòl la twò danje	13
		Wi, paske lekòl la twò di	14
		Wi, paske lekòl pa enteresan	15
		Wi, paske te gen move tan	16
		Lòt	17
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
25	Lè met la pa vini eske gen lòt mèt ki vin travay nan klas w a?	Non	0
		Wi	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
26	Eske ou te anreta semèn pase? **SIL DI WI**, poukisa ou te anreta?	Non mwen pa t anreta semèn pase	0
		Wi, paske mwen te malad	1
		Wi, paske mwen te leve ta	2
		Wi, paske fò m te okipe frè m ak sè m	3
		Wi, paske fò m te pran swen yon moun nan fanmi m ki malad	4
		Wi, paske te gen lòt travay lakay mwen	5
			6
		Wi, paske m pa t gen mwayen transpò /mwayen transpò a te anreta	
		Wi, paske mwen pa t ka jwenn inifòm mwen oswa inifòm mwen pa t pare	7
		Wi, paske elèv yo ak pwofesè yo maltrete m lekòl la	8
		Wi, paske te gen move tan	9
		Lòt	10
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
27	Dènye fwa ou te fè yon bèl nòt pou yon tès oubyen yon egzamen lekòl la, eske paran ou oswa responsab ou te konn sa?	Non	0
		Wi	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	888

Supervisor Initials ___

28	**[SI SE WI S27]** kisa yo te fè?	Yo te konnen men yo pa fè anyen	1
		Yo felisite / ankouraje mwen	2
		Yo te kwoke / bo mwen	3
		Yo rekonpanse m	4
		Lòt	5
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
29	Eske ou te pase nan klas preskolè oswa kindègadenn?	Non	0
		Wi	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
30	Ki moun ki responsab w lakay ou. Eske moun sa a konn li?	Non	0
		Wi	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
31	Eske ou gen yon tan pou lekti nan klas ou oswa nan bibliyotèk lekòl ou?	Non	0
		Wi	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
32	Apa liv lekòl ou yo, eske ou gen liv pou li lakay ou?	Non	0
		Wi	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
33	Semen denye kombyen fwa ou te li fo pou yon moun lakay ou?	Jamè	0
		Youn ou de fwa semen denye	1
		2-3 fwa pa semèn	2
		3-5 fwa pa semèn	3
		Chak jou	4
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
34	[SI OUI À LA DERNIERE QUESTION] Eske ou ka dim kisa ou te li lakay ou semen denye?	Mwen pa t 'li semèn pase a	0
		Liv lekti lekol la	1
		Lòt liv lekol la	2
		Liv lakay	3
		Magazin	4
		Journal	5
		Bib la	6
		Lòt	7
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
35	Eske yon moun lakay ou konn li istwa pou ou? Si se sa, chak kilè sa rive?	Jamè	0
		Pafwa	1
		Yon fwa pa semèn	2
		2-3 fwa pa semèn	3
		Chak jou	4
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
36	[SI WE A LA DERNIERE QUESTION] Nan ki lang yo li la a?	Kreyòl	1
		Franse	2
		Lòt (di kilès):	3
		Pa konnen/Pa vle reponn	888

Supervisor Initials ___

	Eske fanmi ou gen…? **[LI OPSYON KI ANBA YO]**			
37	Radyo	Non Wi	. . . .	0 1
38	Televizyon	Non Wi	. . . .	0 1
39	Bisiklèt	Non Wi	. . . .	0 1
40	Machin	Non Wi	. . . .	0 1
41	Mont	Non Wi	. . . .	0 1
42	Moto	Non Wi	. . . .	0 1
43	kabwèt	Non Wi	. . . .	0 1
44	Machine/Bis	Non Wi	. . . .	0 1
45	Bato	Non Wi	. . . .	0 1
46	Kouran	Non Wi	. . . .	0 1
47	Òdinatè	Non Wi	. . . .	0 1
48	Kizin anndan kay	Non Wi	. . . .	0 1
	Ak kisa yo sevi pou fe bezwen w le lakay w? Eske yo sevi ak…. **[LI OPSYON KI ANBA YO]**			
49	latrin	Non Wi	. . . .	0 1
50	twalèt ki flòch	Non Wi	. . . .	0 1
51	twalèt nan boukit	Non Wi	. . . .	0 1
52	twalèt nan lanati	Non Wi	. . . .	0 1
53	Lòt	Non Wi	. . . .	0 1
54	Pa konnen/pa vle reponn		. . . . .	888
	Ak kisa yo sevi lakay w pou kwit manje? Eske yo sevi ak…. **[LI OPSYON KI ANBA YO]**			
55	Dife bwa pou fè manje	Non Wi	. . . .	0 1
56	Recho chabon oswa recho bwa	Non Wi	. . . .	0 1
57	Fou elektrik oswa fou gaz	Non Wi	. . . .	0 1
58	Lòt	Non Wi	. . . .	0 1
59	Pa konnen/pa vle reponn		. . . . .	888

Supervisor Initials ___

Kibò ou pran dlo pou bwè lakay ou? Nan … **[LI OPSYON KI ANBA YO]**				
60	Rivyè/sous dlo	Non Wi	. . . .	0 1
61	Rezèvwa	Non Wi	. . . .	0 1
62	Tiyo anndan kay ou	Non Wi	. . . .	0 1
63	Kamyon dlo	Non Wi	. . . .	0 1
64	Pwi	Non Wi	. . . .	0 1
65	Dlo lapli	Non Wi	. . . .	0 1
66	moun k ap vann ti sache dlo	Non Wi	. . . .	0 1
67	boutey	Non Wi	. . . .	0 1
68	konpayi ki vann dlo	Non Wi	. . . .	0 1
69	Lòt	Non Wi	. . . .	0 1
	Ak kisa yo sevi lakay w pou kwit manje? Eske yo sevi ak…. [LI OPSYON KI ANBA YO]			
70	Materyo natirèl (fey, pay …)	Non Wi	. . . .	0 1
71	Materyo industryèl (siman, fè, adwaz/seramik)	Non Wi	. . . .	0 1
72	pa gen tèt kay	Non Wi	. . . .	0 1
73	Lòt	Non Wi	. . . .	0 1
74	Pa konnen/pa vle reponn		. . . . .	888
75 76	Lè ou fini **[SÈVI AK SISTÈM 24È A]**		**:**	

MÈSI ANPIL

Supervisor Initials ___

USAID | HAITI

Me 2014

ENSTRIMAN POU PWOFESÈ

ToTAL
Tout Timoun Ap Li

Non Lekòl la			
Nimewo Lekòl la			
Ane fondamental ansenye	1è Ane	....	1
	2èm Ane	....	2
	klas doub (de klas k ap travay nan menm sal)	....	0
Seksyon *[egzanp: A, B, 1a, 2a, etc.]*			
Pou kou n ap obseve pou anseyan sa, se ki vakasyon li ye ?	Lekòl la pa doub vakasyon	....	0
	Matin	....	1
	Apremidi	....	2
Non Evalyatè a			
Non Sipèvizè a			

SONJE TOUT DIREKTIV POU MOUN K'AP PASE KESYONÈ A AN GRA AK AN MAJISKIL. DEPI LI PA EKRI BYEN KLÈ PA LI REPONS YO POU MOUN KI DWE REPONN NAN OU DWE LI YO.

ASIRE W' KE OU GENYEN TÈKS OU PRAL PREZANTE BAY PWOFESÈ A NAN FEN ENTÈVYOU A

T7	Lè ou kòmanse **[SÈVI AK SISTÈM 24È A]**		:
T8	Dat ou pase entèvyou a		Dat ou pase entèvyou a J J M M A A
T9	Eta Entèvyou a	Pa vle reponn	0 → **ENTÈVYOU A KANPE** → **ALE NAN T50**
		Aksèpte	1 → **KONTINYE**
T10	**[ESKE PWOFESÈ A SE YON FI]**	Non	0
		Wi	1
T11	Konbyen ane eksperyans ou genyen?	mwen ke yon ane	0
		1	1
		2	2
		3 jiska 5	3
		6 jiska 10	4
		11 ou plis ke 11	5
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
T12	Ki pi gwo etid ou fè?	Sètifika/6èm	1
		Brevè/9èm	2
		3èm oubyen segonn	3
		Reto	4
		Filo	5
		Inivèsite	6
		Mastè	7
		Lòt	8
		Pa konnen/Pa vle reponn	888

Supervisor Initials ___

T14	Eske ou gen yon diplom oubyen yon sètifika pwofesyonèl? (pa egzanp sètifika pou pwofesè)			
T14.01		Okenn	. . . . .	0
T14.02		ENI	. . . . .	1
T14.03		CFEF	. . . . .	2
T14.04		FIA	. . . . .	3
T14.05		Sètifika kòm anseyan / CAPIS	. . . . .	4
T14.06		Lisans	. . . . .	5
T14.07		Etid segondè	. . . . .	6
T14.08		Lòt	. . . . .	7
		Di kisa_____		
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
T15	Eske ou te jwenn fòmasyon pandan w'ap travay sou kòman pou anseye lekti?			
		Non	. . . . .	0
		Wi	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T16	Nan ki klas ou anseye? **[KOCHE TOUT SA KI MACHE]**			
T16.01		1è Ane	. . . . .	1
T16.02		2èm Ane	. . . . .	2
T16.03		3èm Ane	. . . . .	3
T16.04		4èm Ane	. . . . .	4
T16.05		5èm Ane	. . . . .	5
T16.06		6èm Ane	. . . . .	6
T16.07		Lòt		7
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T17	[Klas anseyan sa a ap anseye pendan obsevasyon klas la.]			
T17.01		1è Ane	. . . . .	1
T17.02		2èm Ane	. . . . .	2
T17.03		klas doub (de klas k ap travay nan menm sal)	. . . . .	0
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T18	Eske se nan menm klas la ou travay depi ane a kòmanse?			
		Non	. . . . .	0
		Wi	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T19	[Nan ki vakasyon anseyan sa a ap anseye pendan obsevasyon klas la?]			
		Maten	. . . . .	1
		Apremidi	. . . . .	2
		Maten e aprèmidi	. . . . .	3
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T20	Eske ou gen yon kaye prezans pou swiv ki elèv ki la?			
		Non	. . . . .	0
		→ **ALE NAN T23**		
		Wi	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T21	Eske mwen ka wè kaye prezans elèv ou a souple?			
		Kaye a pa t' disponib pou n te gade.	. . . . .	1
		→ **ALE NAN**		
		Li make prezans chak jou	. . . . .	2
		Li make prezans chak semèn	. . . . .	3
		Li make prezans de fwa pa semèn	. . . . .	4
		Li make prezans chak mwa	. . . . .	5
		Lòt	. . . . .	6
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888

Supervisor Initials ___

T22	[Gade kombye elèv ki absan jodi a ak senk jou ki sot pase yo nan kaye prezans elèv lan.]	Kaye presans elèv la pa gen enfomasyon / pa dispon 1
T22.01		jodi a . . . . .
T22.02		yè . . . . .
T22.03		Sa gen 2 jou . . . . .
T22.04		Sa gen 3 jou . . . . .
T22.05		Sa gen 4 jou . . . . .
T22.06		Sa gen 5 jou . . . . .
T23	Konbyen tigason ki genyen nan klas sa?	Pa konnen/Pa vle reponn 888
T24	Konbyen tifi ki genyen nan klas sa?	Pa konnen/Pa vle reponn 888
T25	Konbyen tigason ki prezan jodi a?	Pa konnen/Pa vle reponn 888
T26	Konbyen tifi ki prezan jodi a?	Pa konnen/Pa vle reponn 888
T27	Konbyen tigason k ap double klas la ane sa a?	tigason Pa konnen/Pa vle reponn 888
T28	Konbyen tifi k ap double klas la ane sa a?	tifi Pa konnen/Pa vle reponn 888
T29	Konbyen timoun ki andikape (soud, bèbè, pa wè byen, andikap fizik, andikape mantal) nan clas la?	Pa konnen/Pa vle reponn 888
T30	Eske ou konn travay ak lòt pwofese yo pou w fè preparasyon leson yo? Si wi, chak kilè ou fè sa?	Non . . . . . 0 yon fwa pa an . . . . . 1 Wi, chak mwa . . . . . 2 Wi, 2 fwa pa mwa . . . . . 3 Wi, 5 fwa pa semèn . . . . . 4 Wi, 2-4 fwa pa semèn . . . . . 5 Wi, yon fwa pa semèn . . . . . 6 Pa konnen/Pa vle reponn 888

Supervisor Initials ___

T31	Eske ou te absan semèn pase? Si wi, poukisa ou te absan? **[KOCHE TOUT SA KI MACHE]**			
		Non mwen pa t absan semèn pase	. . . . .	0
T31.01		Wi, paske mwen te malad	. . . . .	1
T31.02		Wi, paske mwen te leve ta	. . . . .	2
T31.03		Wi, paske mwen te ale nan antèman	. . . . .	3
T31.04		Wi, paske fò m te okipe pitit mwen	. . . . .	4
T31.05		Wi, paske fò m te pran swen yon moun nan fanmi m ki malad	. . . . .	5
T31.06		Wi, paske m pat gen mwayen transpò /mwayen transpò a te anreta	. . . . .	6
T31.07		Wi, paske m gen lontan m pa touche	. . . . .	7
T31.08		Wi paske yo pa peye m ase	. . . . .	8
T31.09		Wi, paske te gen move tan	. . . . .	9
T31.10		Lòt	. . . . .	10
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T32	Eske ou te anreta semèn pase? **SI L DI WI**, poukisa ou te anreta? **[KOCHE TOUT SA KI MACHE]**			
		Non mwen pa t anreta semèn pase	. . . . .	0
T32.01		Wi, paske mwen te malad	. . . . .	1
T32.02		Wi, paske mwen te leve ta	. . . . .	2
T32.03		Wi, paske mwen te ale nan antèman	. . . . .	3
T32.04		Wi, paske fò m te okipe pitit mwen	. . . . .	4
T32.05		Wi, paske fò m te pran swen yon moun nan fanmi m ki malad	. . . . .	5
T32.06		Wi, paske mwen te gen pwoblèm transpò	. . . . .	6
T32.07		Wi, paske m gen lontan m pa touche	. . . . .	7
T32.08		Wi paske yo pa peye m ase	. . . . .	8
T32.09		Wi, paske te gen move tan	. . . . .	9
T32.10		Lòt	. . . . .	10
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T33	Eske direktè ou pwofesè prensipal la a konn verifye preparasyon leson ou? **[Si se wi]** Chak kile?			
		Non	. . . . .	0
		yon fwa pa an	. . . . .	1
		Wi, chak mwa	. . . . .	2
		Wi, 2 fwa pa mwa	. . . . .	3
		Wi, 5 fwa pa semèn	. . . . .	4
		Wi, 2-4 fwa pa semèn	. . . . .	5
		Wi, yon fwa pa semèn	. . . . .	6
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T34	Lè ou bezwen èd pou yon kou, kiyès ou mande?			
T34.01		Pa janm bezwen èd	. . . . .	0
T34.02		Pa gen pèsòn pou mande èd	. . . . .	1
T34.03		Òganize reyinyon ak lòt pwofesè	. . . . .	2
T34.04		Diskite yon lè konsa ak lòt pwofesè yo	. . . . .	3
T34.05		Direktè a	. . . . .	4
T34.06		pwofesè prensipal la	. . . . .	5
T34.07		Chache konsèy nan men Ofisye edikasyon oswa yon spesyalis sou sijè a	. . . . .	6
T34.08		Lòt	. . . . .	7
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T35	Chak kilè pwofesè prensipal la oswa direktè a vin swiv ou k ap anseye?			
		jamè	. . . . .	0
		yon fwa pa an	. . . . .	1
		Yon fwa chak 2-3 mwa	. . . . .	2
		Chak mwa	. . . . .	3
		yon fwa chak de semèn	. . . . .	4
		yon fwa pa semèn	. . . . .	5
		Chak jou	. . . . .	6
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888

Supervisor Initials ___

T36	Depi kòmansman ane a, eske yon enspektè/konseye pedagojik vin vizite w nan lekòl la? Si wi, chak kilè?	jamè	. . . . .	0
			→ **ALE NAN T38**	
		yon fwa pa an	. . . . .	1
		Yon fwa chak 2-3 mwa	. . . . .	2
		Chak mwa	. . . . .	3
		yon fwa chak de semèn	. . . . .	4
		yon fwa pa semèn	. . . . .	5
		Chak jou	. . . . .	6
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T37	Lè inspektè a/konseye pedagojik la vini, eske li ede ou?	non	. . . . .	0
		wi	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T38	Ak ki liv lekti ou sèvi pou kou Kreyol la?	Okenn	. . . . .	0
		Pol ak Anita	. . . . .	1
		M ap li ak kè kontan	. . . . .	2
		Wi! Mwen konn li!	. . . . .	3
		Rene ak Rita	. . . . .	4
		Pipirit	. . . . .	5
		Lòt	. . . . .	6
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
			→ **ALE NAN T38**	
T39	Ki metod ki pemet ou montre elev yo li pi byen an kreyol?	ToTAL	. . . . .	0
		Lot	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T40	Ak ki liv lekti ou sèvi pou kou franse la?	Okenn	. . . . .	0
		Ti malice	. . . . .	1
		La joie de lire	. . . . .	2
		youpi je sais lire	. . . . .	3
			. . . . .	4
			. . . . .	5
		Lòt	. . . . .	6
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
			→ **ALE NAN T38**	
T41	Ki metod ki pemet ou anseye elev yo vokabile ak franse oral pi byen?	ToTAL	. . . . .	0
		Lot	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T42	Nan ki lang ou panse timoun yo ta sipoze komanse aprann li?	franse	. . . . .	0
		kreyol	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T43	Pou kisa w kwe li enpotan ke timoun yo aprann li nan lang sa anvan? **[KOCHE TOUT SA KI MACHE]**			
T43.01		Paske se lang manman yo	. . . . .	1
T43.02		Paske se lang yo komprann pi byen	. . . . .	1
T43.03		Paske se sa ministè a mande	. . . . .	1
T43.04		Paske se sa lekol la mande	. . . . .	1
T43.05		Paske se sa paran yo mande	. . . . .	1
T43.06		Paske kreyol p ap menen yo okenn kote	. . . . .	1
T43.07		Paske sa pemèt nou pwogrese nan sosyete a	. . . . .	1
T43.08		Lòt	. . . . .	1
T43.09		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888

Supervisor Initials ___

T44	Kòman ou mezire pwogrè akademik elèv ou yo? **[PA LI OPSYON YO. KOCHE TOUT SA KI MACHE.]**			
T44.01		Egzamen ekri	. . . . .	1
T44.02		Egzamen oral	. . . . .	2
T44.03		Resitasyon leson	. . . . .	3
T44.04		devwa lakay	. . . . .	4
T44.05		Egzamen final	. . . . .	5
T44.06		Lòt	. . . . .	
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T45	Kòman ou sèvi ak rezilta egzamen ekri ak oral elèv ou yo nan kou w yo?			
T45.01		Klase elèv yo	. . . . .	1
T45.02		Bay elèv yo yon mwayenn / mak	. . . . .	2
T45.03		Evalye jan elèv yo konprann sijè a	. . . . .	3
T45.04		Itilize rezilta yo pou fè lòt preparasyon	. . . . .	4
T45.05		Idantifye timoun ki bezwen èd	. . . . .	5
T45.06		Myè adapte anseyman w pou vre bezwen elèv yo	. . . . .	6
T45.07		Lòt	. . . . .	7
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T46	Konbyen paran/responsab ki verifye devwa lakay elèv yo?	okenn	. . . . .	0
		Kèk	. . . . .	1
		Pifò	. . . . .	2
		tout	. . . . .	3
		Pa bay okenn devwa lakay	.....	4
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T47	Eske an jeneral ou satisfè sou jan paran yo enterese ak travay elèv yo nan lekòl?	Non	. . . . .	0
		Wi	. . . . .	1
		Pa konnen/Pa vle reponn	. . . . .	888
T48	**[MONTRE ENSENYAN TÈKS]** Nan ki klas yon timoun ta dwe ka li yon tèks konsa nan yon minit?	Preskolè	. . . . .	0
		1è Ane	. . . . .	1
		2èm Ane	. . . . .	2
		3èm Ane	. . . . .	3
		4èm Ane	. . . . .	4
		5èm Ane	. . . . .	5
		6èm Ane	. . . . .	6
		7èm Ane	. . . . .	7
		8èm Ane	. . . . .	8
		9èm Ane	. . . . .	9
		Lòt	. . . . .	10
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
T49	Complete?	Fèt an pati	. . . . .	0
		Konplè	. . . . .	1
T50	Lè ou fini **[SÈVI AK SISTÈM 24È A]**		**:** _____	

MÈSI ANPIL

Supervisor Initials ___

Me 2014

ENSTRIMAN POU DIREKTÈ

Label
Non Lekòl la
Nimewo Lekòl la
Nimewo Direktè a
Non Evalyatè a
Non Sipèvizè a

SONJE TOUT DIREKTIV POU MOUN K'AP PASE KESYONÈ A AN GRA AK AN MAJISKIL. DEPI LI PA EKRI BYEN KLÈ PA LI REPONS YO POU MOUN KI DWE REPONN NAN, OU DWE LI YO POU LI.

ASIRE W' KE OU GENYEN TÈKS OU PRAL PREZANTE BAY DIREKTÈ PEDAGOJIK LA NAN FEN ENTÈVYOU A

HT6	**Lè ou kòmanse [SÈVI AK SISTÈM 24È A]**	:	
HT7	Dat ou pase entèvyou a	Dat ou pase entèvyou a J J M M A A	
HT8	Eta Entèvyou a	Pa vle reponn ..... 0 **ENTÈVYOU A KANPE** → → **ALE NAN HT60** Aksèpte ..... 1 → **KONTINYE**	C
HT9	Ki pòs ou okipe nan lekòl sa?	Direktè pedagojik ..... 1 → **ALE NAN HT11** Direktè fondatè ..... 2 → **ALE NAN HT11** Direktè a pa la. ..... 3 → **ALE NAN HT10** Pa konnen/pa vle reponn 888	
HT10	Depi kile Direktè a pa la? **[APRE KÈSYON SA A, ENTÈVYOU A KANPE]**	Kèk jou ..... 1 Yon semenn ..... 2 Plizyè semenn ..... 3 Yon mwa ou plis. ..... 4 Pa konnen/pa vle reponn 888	Z1
HT11	**[Eske Direktè a se yon fi?]**	Non ..... 0 Wi ..... 1 Pa konnen/pa vle reponn 888	
HT11.5	**Eske lot Direktè [fondatè oubyen propriete] a se yon fi?**	Non ..... 0 Wi ..... 1 Pa konnen/pa vle reponn 888	
HT12	Depi konbyen lane ou se direktè?	ane Pa konnen/pa vle reponn 888	

Supervisor Initials ___

HT13	Ki pi gwo etid ou fè?		
		ENI	0
		CFEF	1
		FIA	2
		Sètifika kòm anseyan / CAPIS	3
		Lisans	4
		Etid segondè	5
		Lòt	6
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT14	Eske ou te swiv fòmasyon espesyal nan jesyon lekòl?		
		Non	0
		Wi	1
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT15	Mwa pase, konbyen jou lekòl ou te rate?		
		Kantite jou	
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT16	Si ou te absan mwa passe poukisa ?		
HT16.01		Pou rezon pam (antéman, okipe pitit mwen, fanmi m ki malad … etc)	1
HT16.02		Pou rezon administratif (rankont nan enspeksyon, lot enstitisyon, demach pou kantin … etc)	2
HT16.03		Paske mwen t ale nan fòmasyon	3
HT16.04		Paske mwen te malad	4
HT16.05		Lòt	5
		pa absan mwa passe	6
		Pa konnen/Pa vle reponn	888
HT17	Ki dat lekòl la te kòmanse ane sa?	J J M M A A	
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT18	Sou kalandriye eskolè a depi lekol la louvri konbyen jou ou pèdi		
		Kantite jou	
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT19	A ki lè lekòl la kòmanse? **[SI SE YON LEKÒL KI GEN PLIZYÈ VAKASYON, MAKE A KI LÈ VAKASYON OU YE KOUNYE A KÒMANSE]**	:	AM/PM
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT20	A ki lè lekòl la fini? **[SI SE YON LEKÒL KI GEN PLIZYÈ VAKASYON, MAKE A KI LÈ VAKASYON OU YE KOUNYE A FINI]**	:	AM/PM
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT21	Konbyen fwa pa semenn lekòl la gen rasanbleman?		
HT21.01		Mwens ke youn fwa pa semenn	0
HT21.02		1 jou pa semenn	1
HT21.03		2 jou pa semenn	2
HT21.04		3 jou pa semenn	3
HT21.05		4 jou pa semenn	4
HT21.06		5 jou pa semenn	5
HT21.07		Pa konnen/ pa vle reponn	888

Supervisor Initials ___

HT22	Konbyen tan rasanbleman, rekreyasyon ak kantin yo dire chak jou?		
HT22.01		Tan pou rasanbleman	Minit
HT22.02		Tan premye rekreyasyon	Minit
HT22.03		Tan dezyèm rekreyasyon	Minit
HT22.04		Tan kantin nan	Minit
		Pa konnen/ pa vle reponn	888
HT23	**Konbyen klas 1è ane nou genyen nan lekòl sa a?**		
HT24	**Konbyen klas 2yèm ane nou genyen nan lekòl sa a**		
	Konbyen tigason ki enskri nan lekòl la pou kounyeya? E konbyen tifi ki enskri nan lekòl la ...?		
HT25.01		Kantite tigason	
HT25.02		Kantite tifi	
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT26.01	Konbyen tigason ki enskri nan premiye ane a pou kounyeya? E konbyen tifi ki enskri nan premiye ane a pou kounyeya?		
HT26.02		Kantite tigason premiye ane	
		Kantite tifi premiye ane	
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT27.01	Konbyen tigason k ap double nan 1è ane? Konbyen tifi?		
HT27.02		Kantite tigason	
		Kantite tifi	
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT28.01	Konbyen tigason k ap double nan 2yèm ane? Konbye tifi?		
HT28.02		Kantite tigason	
		Kantite tifi	
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT29	**Konbyen elèv 1e ane ki absan jodi a ?**		
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT30	**Konbyen elèv 2em ane ki absan jodi a ?**		
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT31.01	Konbyen tigason ki enskri nan dezyèm ane a pou kounyeya? E konbyen tifi ki enskri nan dezyèm ane a pou kounyeya?		
HT31.02		Kantite tigason dezyèm ane	
HT31.03		Kantite tifi dezyèm ane	
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT32.01	Konbyen pwofesè gason k'ap travay nan lekòl la pou kounyeya? Konbyen pwofesè fi...?		
HT32.02		Kantite pwofesè gason	
HT32.03		Kantite pwofesè fi	
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT34	Konbyen pwofesè ki pa t la jodi a (oubyen denyè fwa te gen lekòl)?		
		Kantite pwofesè ki te absan	
		Pa konnen/pa vle reponn	888

Supervisor Initials ___

HT35	Konbyen pwofesè ki te rive anreta jodi a? How many teachers are late today?	Kantite pwofesè ki te anreta	☐☐
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT36	Kisa ou fè lè yon pwofesè pa vini? **[PA LI OPSYON YO. SÈLMAN KOCHE SA DIREKTÈ A REPONN NAN]**		
HT36.01		Kite klas la san pwofesè	1
HT36.02		Remèt klas bay yon lòt pwofesè	2
HT36.03		Mete tout elèv yo nan yon sèl sal	3
HT36.04		Bay yon lot pwofese kenbe klas la	4
HT36.05		Voye timoun yo lakay yo pou jounen an	5
HT36.06		M al travay nan klas la	6
		Lòt,	7
		Anyen	8
		Pa konnen/pa vle reponn	888
Kounyeya mwen gen kèk kesyon sou rejis lekòl la.			
HT37	Eske ou gen yon kaye prezans pou pwofesè yo?	Non	0
		→ **ALE NAN HT41**	
		Wi	1
		Pa konnen/pa vle reponn	888
HT38	Souple, eske mwen ka wè kaye prezans pwofesè yo?	Rejis la pa t disponib pou w gade l, oubyen pa gen rejis.	1
		→ **ALE NAN HT41**	
		Yo te note prezans yo chak jou	2
		Yo pa t note prezans yo chak jou	3
		Pa konnen/pa vle reponn	888
		→ **ALE NAN HT41**	
HT39	**[MAKE DAT KI PI RESAN YO TE NOTE PREZANS PWOFESÈ YO]**	☐☐☐ jou mwa ane	
HT40	**[Gade kombye profesè ki absan jodi a ak senk jou ki sot pase yo nan kaye prezans lan.]**	Kaye presans viej	0
Ht40.01		jodi a	☐☐
HT40.02		Yè	☐☐
HT40.03		Sa gen 2 jou	☐☐
HT40.04		Sa gen 3 jou	☐☐
HT40.05		Sa gen 4 jou	☐☐
HT40.06		Sa gen 5 jou	☐☐
HT41	Eske ou direkte a oswa yon moun nan staf la konn sipèvize kaye preparasyon leson pwofesè yo? Si se wi, chak kilè nou fè sa?	Non, jamè	0
		Wi, chak trimès	1
		Wi, chak mwa	2
		Wi, chak de semèn	3
		Wi, chak semèn	4
		Wi, chak jou	5
		Pa konnen/pa vle reponn	888

HT42	Chak kilè ou obsève klas yo?			
		jamè	. . . . .	0
		Wi, chak trimès	. . . . .	1
		Wi, chak mwa	. . . . .	2
		Wi, chak de semèn	. . . . .	3
		Wi, chak semèn	. . . . .	4
		Wi, chak jou	. . . . .	5
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT43	Si ou pa ta satisfè ditou de travay yon pwofesè, kisa w fe?	Anyen	. . . . .	0
HT43.01		Voye l nan yon fomasyon	. . . . .	1
HT43.02		Revoke l	. . . . .	2
HT43.03		Ankadre l / transfere l nan yon lot klas	. . . . .	3
HT43.04		transfere l nan yon lot ane	. . . . .	4
HT43.05		Lòt	. . . . .	5
		Di kisa_____		
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT44	Kijan ou fè pou konnen kòman elèv yo ap pwogrese? **[PA LI REPONS YO. KOCHE SA KI MACHE YO]**			
HT44.01		Obsève klas la	. . . . .	1
HT44.02		Kontwole rezilta elèv yo bay nan tès pwofesè yo	. . . . .	1
HT44.03		Teste timoun yo a l'oral poukont mwen	. . . . .	1
HT44.04		Verifye egzamen oswa devwa timoun yo fè lakay yo	. . . . .	1
HT44.05		Pwofesè yo banm rapò sou pwogrè timoun yo	. . . . .	1
HT44.06		Egzamen final	. . . . .	1
HT44.07		Lòt	. . . . .	1
HT44.08		Di kisa_____		
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT45	Eske gen yon bibliyotèk nan lekòl la?	Non	. . . . .	0
		→ **ALE NAN HT49**		
		Wi	. . . . .	1
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT46	Eske timoun yo prete liv nan bibliyotèk la?	Non	. . . . .	0
		→ **ALE NAN HT48**		
		Wi	. . . . .	1
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT47	Chak kile timoun yo itilize bibliyotèk la?	Chak mwa	. . . . .	1
		Chak de semèn	. . . . .	2
		Chak semèn	. . . . .	3
		Chak jou	. . . . .	4
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT48	Kibò timoun yo ka li liv bibliyotèk la? **[LI OPSYON YO EPI KOCHE SA KI MACHE YO]**			
HT48.01		Nan bibliyotèk la	. . . . .	1
HT48.02		Nan klas la	. . . . .	2
HT48.03		Lakay yo	. . . . .	3
HT48.04		Nan lòt kote nan lekòl la	. . . . .	4
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT49	Eske gen yon konsey lekòl nan lekòl la?	Non	. . . . .	0
		→ **ALE NAN HT51**		
		wi	. . . . .	1
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT50	*[SI SE WI]* Konbyen fwa konsey lekòl la te reyini ane sa a?	Jamè	. . . . .	0
		yon fwa pa ane	. . . . .	1
		yon fwa chak trimès	. . . . .	2
		Yon fwa pa mwa	. . . . .	3
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888

HT51	Ki aktivite paran yo fè pou soutni lekòl la?				
HT51.01		Ede nan kantin lekòl la			
HT51.02		Ede nan konstriksyon/reparasyon/antretyen			
HT51.03		Nan tout aktivite kiltirèl (fèt lekol, joune rekreativ …)			
HT51.04		Nan jesyon liv elèv yo			
HT51.05		Oganize aktivite pedagojik/aprantisaj lekti (fè lekti, rakonte istwa, ede nan biblyotèk la)			
HT51.06		Ede mete lod, disiplin, ede nan rekreasyon			
		Pa konnen/pa vle reponn	.....	888	
HT52	Nan ane sa a, konbyen fwa lekòl ou a te resevwa vizit sipò oswa enspeksyon yon enspektè/konseye pedagojik?	Jamè	.....	0	
			→ **ALE NAN HT54**		
		yon ou de fwa nan ane	.....	1	**Z6**
		Yon fwa pa trimès	.....	2	
		Yon fwa pa mwa	.....	3	
		Pa konnen/pa vle reponn	.....	888	
HT53	Kilès nan aktivite sa yo enspektè/konseye pedagojik la pran sou chaj li pandan vizit la. **[PA LI REPONS YO. KOCHE TOUT SA KI MACHE.]**				
HT53.01		Ekri not nan kaye lekol la	.....	1	
HT53.02					
HT53.03		Verifye kaye prezans pwofese yo	.....	2	
HT53.04					
HT53.05		Verifye kaye prezans elèv yo	.....	3	
HT53.06		Verifye kaye preparasyon leson pwofesè yo	.....	4	
HT53.07		Verifye dosye pèsonèl pwofesè yo	.....	5	
HT53.08		Verifye rejis pwogresyon elèv yo	.....	6	
HT53.09		Verifye ke gen dlo disponib	.....	7	
HT53.10		Verifye ke gen twalèt ki mache pou tifi ak tigason yo	.....	8	
HT53.11		Chita nan klas epi obsève jan kou ap fèt	.....	9	
HT53.12		Verifye denye fey egzamen elèv yo ou pwosesis evalyasyon	.....	10	
HT53.13		Bay konsèy sou lòd ak disiplin elèv yo	.....	11	
HT53.14		Bay konsèy sou tès ak egzamen yo fè elèv yo pase	.....	12	
HT53.15		Ofri direksyon lekòl kèk konsèy sou jesyon	.....	13	
HT53.16		Ofri ekip pwofesè yo kèk konsèy sou ansèyman	.....	14	
HT53.17		Bay enfòmasyon sou inovasyon nan pwogram nan	.....	15	
HT53.18		Bay enfòmasyon sou opòtinite pou fè devlopman pèsonèl	.....	16	
HT53.19		Bay konsèy sou sante lekòl la ak pratik lijyèn	.....	17	
		Pa konnen/pa vle reponn	.....	888	
HT54	Eske lekòl ou a gen kantin?	Non	.....	0	
		Wi	.....	1	
		Pa konnen/pa vle reponn	.....	888	
HT55	**Si wi, konbyen elèv ki manje nan lekòl la chak jou?**		☐		
HT56	Eske lekòl la jwenn lòt èd pou sipòte timoun yo?	Non	.....	0	
			→ **ALE NAN HT58**		
		Wi	.....	1	
		Pa konnen/pa vle reponn	.....	888	

HT57	**[LI OPSYON YO EPI KOCHE SA KI MACHE YO]**			
HT57.01		Si wi, sibvansyon (PSUGO, EPT, lòt ...)	. . . . .	1
HT57.02		Si wi, pwogram manje (PAM, PNCS , lòt …)	. . . . .	2
HT57.03		Si wi, pwogram lekti	. . . . .	3
HT57.04		Si wi, fòmasyon pedagojik premye sik	. . . . .	4
HT57.05		Si wi, sante eskolè	. . . . .	5
HT57.06		Si wi, konstriksyon/reparasyon	. . . . .	6
HT57.07		Si wi, pwogram òdinatè	. . . . .	7
HT57.08		Lòt	. . . . .	8
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT58	**[MONTRE DIREKTÈ TÈKS]** Nan ki klas yon timoun ta dwe ka li yon tèks konsa nan yon minit?			
		Preskolè	. . . . .	0
		1è Ane	. . . . .	1
		2èm Ane	. . . . .	2
		3èm Ane	. . . . .	3
		4èm Ane	. . . . .	4
		5èm Ane	. . . . .	5
		6èm Ane	. . . . .	6
		7èm Ane	. . . . .	7
		8èm Ane	. . . . .	8
		9èm Ane	. . . . .	9
		Lòt	. . . . .	10
		Pa konnen/pa vle reponn	. . . . .	888
HT59	Complete?	Fèt an pati	. . . . .	0
		Konplè	. . . . .	1
HT60	Lè ou fini **[SÈVI AK SISTÈM 24È A]**		**:**	
	MÈSI ANPIL			

Supervisor Initials ___

USAID | HAITI
DU PEUPLE AMERICAIN

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle

ToTAL
Tout Timoun Ap Li

Me 2014

OBSEVASYON LEKOL

Non Lekòl la
Nimewo EMIS Lekòl la
Non Evalyatè a
Non Sipèvizè a
Siyati Sipèvizè a

SO6	**Lè ou kòmanse [SÈVI AK SISTÈM 24È A]**	**:**
SO7	Dat ou pase entèvyou a	Dat ou pase entèvyou a J J M M A A
SO8	Eta Entèvyou a	**Pa vle reponn ENTÈVYOU A KANPE** . . . . . 1 Fèt an pati . . . . . 2 Konplè 3
SO9	Eske batiman lekòl la ak anvironman li pwòp epi byen ranje?	Non . . . . . 0 Wi 1
SO10	Eske li bezwen gwo reparasyon? **(mi ki pa la obyen ki kraze, do kay ki pa la oubyen ki koule dlo, kay la pa solid)**	Non . . . . . 0 Wi 1
SO11	Eske siy USAID afiche nan lekòl la?	Non . . . . . 0 Wi 1
SO12	Eske lekòl la gen kouran? **[Si wi]** Eske l ap mache jodi?	Non . . . . . 0 Wi, men pa genyen jodia . . . . . 1 Wi, e genyen jodia 2

Supervisor Initials ___

SO13	Eske ge dlo pwòp, potab disponib pou timoun yo? **(SÈTADI ESKE GEN DLO POU TIMOUN YO BWE PANDAN OU LA)**	Non . . . . . 0 Wi 1	
SO14	Konbyen twalèt/latrin ki mache lekòl la genyen? **[YON TWALÈT K'AP MACHE SE YON TWALÈT MOUN KA SÈVI. SI SE YON TWALÈT KI FLÒCH, FÒK LI KA FLÒCH SAN PWOBLÈM]**	Twalèt **SI SE ZERO, SOTE KESYON ANBA YO, AL NAN SO16**	☐☐
SO15	Nan tout twalèt/latrin ki mache yo, konbyen se pou elèv fi yo sèlman.	Twalèt	☐☐
SO16	Eske twalèt/latrin yo pwòp?	Pa pwòp ditou . . . . . 0 Yon ti jan pwòp . . . . . 1 Pwòp anpil 2	
SO17	Eske gen yon bibliyotèk nan lekòl? Si wi, eske elèv yo sèvi ak liv nan bibliyotèk la ? Is there a library? Do students use it/	Non, pa gen bibliyotèk . . . . . 0 Wi, genyen men elèv yo pa al ladan . . . . . 1 Wi, genyen e elèv yo sèvi ak liv yo 2	
SO18	Eske gen yon telefòn ki mache nan lekòl la?	Non . . . . . 0 Wi 1	
SO19	Eske gen yon lakou rekreyasyon?	Non . . . . . 0 Wi 1	
SO20	Eske gen avi resan ki plake nan lekòl la ki bay enfòmasyon pwofesyonèl ou ki gen rapò ak administrasyon an?	Non . . . . . 0 Wi 1	
SO21	Lè ou fini **[SÈVI AK SISTÈM 24È A]**		**:**

Supervisor Initials ___

Me 2014

ENVANTE KLAS LA

	Label
	Non Lekòl la
	Nimewo Lekòl la
	Nimewo Idantifikasyon Pwofesè a
	Ane fondamental ansenye:
	Non Evalyatè a
	Non Sipèvizè a

CIN6	**Lè ou kòmanse [SÈVI AK SISTÈM 24È A]**		**:**
CIN7	Dat envantè a		Dat ou pase entèvyou a J J M M A A
CIN8	Gen konbyen tigason ki nan klas kounyea a? **[MANDE TOUT TIGASON YO KANPE EPI KONTE YO]**	Tigason	
CIN9	Gen konbyen tifi ki nan klas la kounye a? **[MANDE TOUT TIFI YO KANPE EPI KONTE YO]**	Tifi	
CIN10	Pou w ka konnen konbyen liv ki genyen, mande tout timoun yo leve liv **lekti kreyòl** yo anlè. **[SI LI NESESÈ, MANDE POU YO RETIRE LIV LEKTI YO NAN PLAKA POU DISTRIBYE YO BAY TIMOUN YO 'KÒM DABITID']** Kantite timoun ki gen liv **lekti kreyòl**		

Supervisor Initials ___

CIN11	Éske timoun yo gen materyèl sa yo? **[MANDE TIMOUN YO LEVE CHAK MATERYÈL GRENN PA GRENN]**				
CIN11.01	Kantite timoun ki gen kaye egzèsis lekti kreyòl				
CIN11.02	Kantite timoun ki gen plim/kreyon				
CIN12	Éske pwofesè a gen materyèl sa yo? **[ANTOURE TOUT MATERYÈL PWOFESÈ A GENYEN]**				
CIN12.01		Tablo	. . . . .	1	
CIN12.02		Lakrè	. . . . .	2	
CIN12.03		Plim/Kreyon	. . . . .	3	
CIN12.04		Kaye	. . . . .	4	
CIN12.05		Gid mèt pou lekti kreyòl	. . . . .	5	
CIN12.06		Tablo alfabetik	. . . . .	6	**Z1**
CIN13	Eske pwofesè a gen yon liv lekti kreyòl ToTAL pou l sèvi? [Si se wi, mande pwofesè a pou l montre w liv lekti kreyòl li sèvi a.]	Si pa gen lekti kreyol, **ALE NAN CIN14**			
CIN13.01	Konbyen chapit/leson liv sa a genyen?	# chapit/leson ki nan liv la		_____	
CIN13.02	Konbyen chapit/leson klas la gentan wè jiska prezan?	# chapit/leson yo wè deja		_____	
CIN14.01	Eske pwofesè a gen yon liv lekti franse ToTAL pou l sèvi? [Si se wi, mande pwofesè a pou l montre w liv lekti kreyòl li sèvi a.]	Si pa gen lekti franse **ALE NAN CIN14**			
CIN14.02	Konbyen chapit/leson liv sa a genyen?	# chapit/leson ki nan liv la		_____	
CIN14.03	Konbyen chapit/leson klas la gentan wè jiska prezan?	# chapit/leson yo wè deja		_____	
CIN15	Éske gen lòt liv ki pa nan lis liv klas la nan sal la pou timoun yo li lè yo vle (ki pa anba kle)?	Okenn	. . . . .	0	
		1-4	. . . . .	1	
		5-9	. . . . .	2	
		10-19	. . . . .	3	
		20-39	. . . . .	4	
		40+	. . . . .	5	
CIN16	Éske gen imaj sou mi yo?	Non	. . . . .	0	
		Wi	. . . . .	1	
CIN17	Éske yo afiche travay timoun yo fè sou mi yo?	Non	. . . . .	0	
		Wi	. . . . .	1	

Supervisor Initials ___

CIN18	Di ki mèb ki disponib pou elèv yo?	Pa gen ni ban/ ni chèz ni biwo . . . . . 0 Gen ban/chèz, pa gen biwo . . . . . 1 Gen ban/chèz ak biwo 2	
CIN19	Eske gen ase plas pou tout elèv yo byen chita?	Non . . . . . 0 Wi 1	**Z2**
CIN20	Konbyen elèv k ap chita ate?	elèv ki ate a ☐☐	**Z3**
CIN21	Lè ou fini **[SÈVI AK SISTÈM 24È A]**	**:** _____	

Supervisor Initials ___

Me 2014

Òbsèvasyon Klas - Lekti

Dat òbsèvasyon an		
Non Lekòl la		
Nimewo Lekòl la		
Ane Fondamental Òbsève	**1è Ane …… 1** **2èm Ane…… 2** **Klas Doub …. 0**	
Seksyon *[egzanp: A, B, 1a, 2a, etc.]*		
Non Evalyatè a		
Non Sipèvizè a		
Leson fransè oswa kreyòl?	**Fransè …… 1** **Kreyol …. 0**	

Fòmilè òbsèvasyon an dwe ranpli nan klas pandan yon leson lekti. Si pwofesè a di pa gen yon leson lekti a pa, di l ou ta renmen asiste yon lese ki mete plis aksan sou lekti.

Lè ou rive nan klas la, chache yon plas dèyè pou chita. Pa enteronp oswa twouble klas la.

Ranpli tablo obsèvasyon an. Chak twa minit, di sou kisa pwofesè a konsantre, sou kisa l ap pale, aksyon elèv yo ak pwofesè a epi ak ki materyèl l ap sèvi nan moman obsèvasyon an. Nan seksyon A ak B di sou kisa pwofesè a konsantre ak sou kisa l ap pale: mete yon "X" sou kote eleman ke ou obsève a. Nan seksyon C ak D, di ki aksyon pwofesè a ak elèv yo ap poze epi ki lang y ap pale: mete kòd lang y ap pale a kote aksyon ou obsève a. Nan seksyon E, di ki materyèl ak ki lang y ap pale; mete kòd lang y ap pale a kote materyèl y ap sèvi nan moman obsèvasyon an. Chak seksyon (A, B,C, D ak E) dwe gen omwens yon "X" pou chak "prizfoto". Pa bliye ekri lè ou kòmanse òbsèvasyon an.

Lè obsèvasyon an fini nèt, reponn kesyon sa yo:

COR9	Konbyen elèv			
COR10	Konbyen tigason			
COR11	Konbyen tifi			
COR12	Lè ou kòmanse……..È…….Minit		:	**(Sistèm 24è)**

		Obsèvasyon #:										
		3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33
	Atansyon pwofesè konsantre sou: (yon sèl X)											
COR13	Tout klas la											
COR14	Yon ti gwoup											
COR15	Yon grenn elèv											
COR16	Pa konsantre sou elèv yo											
COR17	Pwofesè a pa nan sal la											
	Sa l ap anseye											
	Si li se leson lekti kreyòl											
COR18	Konsyans fonolojik											
COR19	Travay oral sou son											
COR20	Travay sou lèt											
COR21	Travay sou mo (kouman li mo yo)											
COR22	Dekode											
COR23	Li fraz											
COR24	Vokabilè (sans mo yo)											
COR25	Gramè											
COR26	Travay sou kompreyansyon oral (istwa)											
COR27	Li tèks											
COR28	Konprann tèks elèv te li poukont li											
COR29	Dikte											
COR30	Redaksyon-kreye tèks, fraz											
COR31	Elèv tan li											
COR32	Evalyasyon fòmatif											
COR33	Lòt oubyen ou pa konnen											
	Si li se leson lekti franse											
COR34	Konsyans fonolojik											
COR35	Travay oral sou son											
COR36	Travay sou lèt											
COR37	Vokabilè (sans mo yo)											
COR38	Travay sou kompreyansyon oral (istwa)											
COR39	Evalyasyon fòmatif											
COR40	Lòt oubyen ou pa konnen											
	Aktivite pwofesè a (Lang) (F=Fransè; K= Kreyòl; L= Lòt)											
COR41	Li fò											
COR42	Ekri											
COR43	Esplike											
COR44	Pale											
COR45	Tande elèv											
COR46	Suiv travay elèv											
	Aktivite pwofesè a (Lang) (F=Fransè; K= Kreyòl; L= Lòt)											
COR47	Li ansanm											
COR48	Yon sèl elèv li fò											
COR49	Li an silans											
COR50	Ekri sou papye oswa adwaz											
COR51	Ekri sou tablo											
COR52	Pale											
COR53	koute/gade pwofesè a											
COR54	repete/ resite											
COR55	Lòt (pwojè, jwèt, elatriye…)											
COR56	P'ap travay (ap pale, dòmi, jwe)											

	Aktivite pwofesè a (Lang) (F=Fransè; K= Kreyòl; L= Lòt)											
COR57	Tablo											
COR58	Liv kou a											
COR59	Lòt liv											
COR60	Papye (Fèy kaye oubyen fotokopi)											
COR61	Fich											
COR62	Afich/kat sou mi an/ Tablo alfabè											
COR63	Adwaz											
COR64	Kaye elèv											
COR65	Lòt											
	Pwofesè a fè aksyon sa yo											
COR66	Eske li fe modèl egzèsis pou elèv yo											
COR67	Èske egzèsis gide ak elèv yo											
COR68	Èske elèv yo fè travay endepandan											
COR69	Èske elèv yo ap travay pa pè oswa pa ti gwoup											
COR70	Eske enseignan poze elèv yo kesyon											
COR71	Eske li ankouraje elèv yo poze kesyon											
	Reyaksyon pwofesè-a repons kòrèk nan men elèv											
COR72	Menm lè a li bay repons ki kòrèk la											
COR73	Li mande yon lòt elèv pou repons ki kòrèk la											
COR74	Li travay ak elèv yo pou yo ka jwenn repons ki kòrèk la											
COR75	Li bat oswa pini elèv la											
COR76	Lòt											

USAID DU PEUPLE AMERICAIN | HAITI

TOTAL Tout Timoun Ap Li

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle

Grille d'observation de lecon de creole et de francais à l'usage de l'encadreur

INSTRUCTIONS POUR L'ENCADREUR :

- Remplissez la grille imprimée du rapport de visite. Une grille pour chaque leçon observée pour chaque enseignant. Mentionnez si vous observez une leçon de créole et une leçon de français pour un meme enseignant au cours de la visite.
- Assurez-vous que l'enseignant (e) signe la grille à la fin de chaque visite d'observation.
- Soumettez votre rapport en téléchargeant une copie électronique sur Tangerine. Gardez la copie dure du rapport et soumettez-la a votre superviseur immediat.

QUESTIONS DE L'OBSERVATION :

	Question	Réponse
A.	**Le nom de l'enseignant?**	_____
B.	**Code de l'école** (voir la liste de l'cole)	☐
C.	**Quelle classe avez-vous visitée?**	Première année ☐ Deuxième année ☐
D.	**Quel enseignant(e) avez-vous visité?** (Insérer un code de deux chiffres de la liste d'école)	Code de l'enseignant (e) : ☐
E.	**La visite a-t-elle eu lieu comme elle a été planifiée?** (Si non, écrivez la raison principale ci-dessous)	Non ☐ Oui ☐
F.	**Indiquez la date et l'heure du début de l'observation** (à remplire selon le format de 24 heures : Ex. 9 :45, insérer 09 pour heure et 45 pour minutes)	Date: __ __:__ __ Heure: ___:__ __
G.	**Heure de la fin de l'observation** (à remplire selon le format de 24 heures : Ex. 9 :45, insérer 09 pour heure et 45 pour minutes)	Date: __ __:__ __ Heure: ___:__ __

H.	**Quelle leçon avez-vous observée?** (Remplissez séparement une grille pour la leçon de créole et et une autre pour la leçon de français, si vous avez obervé les deux)	Créole ☐ Français ☐
I.	**L'enseignant (e) a-t-il fait un rappel de la dernière leçon?**	Oui ☐ Non ☐
J.	**L'enseignant (e) a t-il respecté le nombre de minutes indiqué pour chaque partie de la leçon?**	Oui ☐ Non ☐
K.	**Est-ce que l' enseignant avait plus de 5 jours de retard?**	Oui ☐ Non ☐
L.	**Combien de garcons et combien de filles étaient présents durant la leçon?** (Comptez le nombre d' enfants)	Garcons: ☐ Filles: ☐
M.	**Si c'est une leçon de créole, combien d'élèves avaient leurs livres de lecture et leur cahier d'écriture ToTAL pour élève avec eux?** (Inserer un nombre de trois chiffres. Ex :2 = 002 et 13 = 013) (insérer "AAA" si vous observez une leçon de français)	Livres de Lecture ☐☐☐ Cahiers d'écriture ☐☐☐
N.	**Est-ce que chaque éleve a un crayon ?** **Combien d'éleves ont un crayon ?**	Oui: ☐ Non: ☐ Nombre avec crayon: ☐
O.	**Si c'est une leçon de français, est-ce que tous les élèves pouvaient voir le poster/affiche ?**	Oui: ☐ Non: ☐
P.	**Quelle leçon de son guide du maître l'enseignant (e) a presenté au moment de l'observation?** (Insérer un nombre de trois chiffres, ex. # 2 = 002 et #13 = 013)	Numéro de la leçon: ☐☐☐
Q.	**Quelle(s) langue (s) les enseignants ont utilisée (s) pour enseigner cette leçon aux élèves?**	Créole: ☐ Français: ☐ Créole et français : ☐
R.	**Est-ce que tous les élèves peuvent voir l'enseignant (e) quand l'enseignant parle?**	Oui: ☐ Non: ☐

S.	**S'agissant d'une leçon de français, l'enseignant (e) parle suffisamment bien le français au point de l'utiliser plus fréquemment que le créole durant la leçon?** Si non, expliquez s'il vous plaît:	Non ☐ Oui ☐
T.	**Comment l'enseignant (e) a-t-il/elle suivi le plan de la leçon?**	
	L'enseignant (e) **n'a pas suivi le plan de la leçon**	☐
	L'enseignant (e) a suivi le plan de la leçon, **mais il/elle n'a pas respecté les routines** décrites dans le plan de la leçon.	☐
	L'enseignant (e) a suivi le plan de la leçon et les routines comme décrites dans le plan, **mais il/elle a fait beaucoup d'erreurs**.	☐
	L'enseignant (e) a suivi le plan de la leçon et les routines comme décrites, **mais avec très peu d'erreurs.**	☐
U.	**L'enseignant (e) a-t-il/elle fait toutes les activités décrites dans le plan de la leçon?** Si non, quelles activités ont été sautées?	Non ☐ Oui ☐
V.	**L'enseignant (e) s'est-il/elle servi des apprentissages précédents pour enseigner des idées nouvelles ?**	Non ☐ Oui: ☐
W.	**L'enseignant (e) a-t-il/elle interrogé un nouvel élève pour chaque exercice?**	Non: ☐ Oui: ☐
X.	**L'enseignant (e) a-t-il/elle utilisé les images de la méthode (guide de l'enseignant pour le français, guide de l'enseignant et livre de l'élève pour le Créole) pour modeler son comportement ?**	Non: ☐ Oui: ☐
Y.	**L'enseignant (e) invite-il /elle des élèves à passer par devant la classe pour faire les exercices?**	Non: ☐ Oui: ☐
Z.	**Comment l'enseignant (e) a-t-il/elle vérifié la compréhension des élèves?**	
	L'enseignant (e) **n'a posé aucune question aux élèves.**	☐

	L'enseignant (e) a **posé des questions de rappel ou de répétition, mais pas de questions pour vérifier la compréhension des élèves.**	☐
	L'enseignant (e) a posé des questions aux élèves **pour vérifier la compréhension des élèves, mais il/elle n'a pas fourni d'aide supplémentaire.**	☐
	L'enseignant (e) a posé des questions **pour vérifier la compréhension des élèves et a fourni une aide / une explication supplémentaire.**	☐
AA.	**Combien d'élèves l' enseignant (e) a interrogé pour vérifier la compréhension ?**	Aucun (0%): ☐ Moins de la moitié (<50%) : ☐ Plus de la moitié (>50%) : ☐ Tous (100%): ☐
BB.	**Comment l'enseignant (e) a-t-il/elle utilisé les élements de la leçon pour interagir avec les élèves ou les encourager à interagir entre eux? (Indiquer toutes les réponses convenables)**	
	L'enseignant (e) **a particulièrement posé des questions aux élèves et les élèves ont répondu aux questions sans aucune interaction supplémentaire.** L'enseignant (e) a posé autant de questions aux filles qu'aux garçons ?	☐ Ecrivez Oui ou Non dans la boîte
	L'enseignant (e) **a fait travailler les élèves par paire ou en petits groupes.**	☐
	L'enseignant (e) **a initié des discussions avec les élèves et/ou les a aidés à trouver les réponses correctes aux questions.**	☐
	L'enseignant (e) **a entraîné les élèves dans des activités suivant pour encourager la participation et le mouvement des élèves.**	☐
	Chants :	Oui ☐ Non ☐
	Poésie :	Oui ☐ Non ☐
	Mouvements physiques :	Oui ☐ Non ☐
	Autres activités (spécifier):	**…….** **…….** **…….**

	Si c'est une leçon de français, l'enseignant (e) a-t-il/elle posé des questions sur le poster ?	Ajouter Oui ou Non dans la boite
	L'enseignant a-t-il/elle lu les histoires avec vie et expression ?	Ajouter Oui ou Non dans la boite
CC.	**L'enseignant (e) a-t-il/elle eu des difficultés au niveau de la compréhension de la stratégie ou d'une activité de la leçon ?** Si oui, précisez les difficultiés :	Non: ☐ Oui: ☐
DD.	**Les élèves ont-ils eu des difficultés à comprendre certains consignes du livre ou d'une activité au niveau de la leçon ?** Si oui, précisez les difficultiés :	Non: ☐ Oui: ☐
EE.	**Quel type de réaction immédiate l'enseignant (e) a-t-il eu face aux élèves?**	
	Quand un élève n'a pas répondu correctement, **l'enseignant (e) l'a réprimandé ou l'a puni.**	☐
	Quand un élève n'a pas répondu correctement, **l'enseignant (e) lui a dit d'essayer à nouveau ou il/elle a choisi un autre élève.**	☐
	Quand un élève n'a pas répondu, **l'enseignant (e) a posé une question de clarification, a pointé l'élève du droit, ou a laissé tomber la tâche appropriée.**	☐
FF.	**Quelle proportion d'élèves utilisant le cahier d'écriture ToTAL a été capable d'écrire les lettres et les mots correctment ?**	Non (0%): ☐ Moins de la moitié(<50%): ☐ Plus de la moitié(>50%): ☐ Tous (100%): ☐

GG.	**Quelle proportion d'élèves utilisant le cahier d'écriture ToTAL y ont travaillé tous les jours jusqu' à la leçon du jour ?** Appuyer votre réponse sur votre analyse d'un échantillon aléatoire de 4 à 8 manuels. (Insérer « Ne s' applique pas » pour l' observation d' une leçon de français pour laquelle aucun cahier d'élève n'est utilisé)	Non (0%): ☐ Moins d la moitié (<50%): ☐ Plus de la moitié(>50%): ☐ Tous (100%): ☐ Ne s' applique pas: ☐
HH.	**Quel poucentage de devoirs d'élèves du cahier d'écriture ToTAL a été corrigé par l'enseignant (e) ?** Appuyer votre réponse sur votre analyse de ce même échantillon aléatoire de 4 à 8 cahiers. (Insérer « Ne s' applique pas » pour l' observation d'une leçon de français pour laquelle aucun cahier d'élève n'est utilisé)	Non (0%): ☐ Moins de la moitié(<50%): ☐ Plus de la moitié(>50%): ☐ Tous (100%): ☐ Ne s' applique pas: ☐
II.	**Les élèves ont-ils participé activement à la leçon?**	Oui: __ __ Non: __ __
JJ.	Est l'enseignant d'utiliser trop repitition? Est l'enseignant répète parties de la leçon plus que nécessaire?	Oui: __ __ Non: __ __
KK.	**Précisez votre intervention au près l'enseignant (e) après la leçon ?**	
	Vous avez discuté quelques sections des notes de la leçon du jour pour attirer l' attention de l'enseignant (e) sur ce qu'il/elle doit faire pour combler les attentes là où elle n'a pas réussi.	Oui: __ __ Non: __ __
	Vous avez encouragé l'enseignant (e) pour le progrès qu'il/elle est en train de faire et discuté de quelques aspects qu'il/elle doit améliorer (avec ou sans référence aux notes de la leçon et du guide d'enseignant).	Oui: __ __ Non: __ __
	Vous avez félicité l'enseignant (e) pour son excellent progrès. Vous avez encouragé l'enseignant (e) à partager ses succès avec le groupe à la prochaine réunion de grappe.	Oui: __ __ Non: __ __
LL.	**Est-ce que vous avez reçu votre salaire pour ce mois?**	Oui: __ __ Non: __ __
	Quel est le montant que vous avez reçu **?**	__ __
	Quand est-ce que vous l'avez reçu ?	__ __

Signature de l'encadreu(r)(se):	
Signature de l'enseignant (e):	
Date de l'observation:	

Ecrivez toutes les notes additionnelles au verso de cette page :

NOTES (à utiliser pour les feedback ou basées sur les feedback à l'enseignant (e) et pour les échanges au niveau du district.)

NOTES):
Les routines dans lesquelles l'enseignant (e) doit s'améliorer, y compris la manière d'y arriver (Spécifier quelles parties de la leçon étaient difficiles pour l'enseignant (e)):

.....

.....

.....

.....

.....

Le contenu de la leçon avec lequel les élèves semblent avoir des difficultés et la manière dont l'enseignant (e) peut supporter les élèves plus efficacement:

.....

.....

.....

.....

.....

Les préoccupations de l'enseignant(e) concernant les routines des interventions, le matériel et les activités :

.....

.....

.....

.....

.....

Difficultés que l'enseignant (e) ou les élèves ont eues quant à la compréhension de la manière d' utiliser le matériel ou n' importe quelle activité de la leçon :

.....`

.....

.....

.....

Les stratégies par lesquelles l'enseignant (e) a pu engager plus fructueusement les élèves:

.....

.....

.....

Autre:

.....

.....

.....

Annexe B: Proposition de Rapport pour Stade 2, Ligne de Base/Fin de Projet

Elaboration d'Echantillon

L'échantillon pour le stade 2 de l'EGRA - Haïti fut stratifié par trois corridors tel que le montre le ***Tableau B.1***.

Tableau B.1: Echantillon Ligne de Base

	Cap-Haitien	Saint Marc	Port-au-Prince	TOTAL
Contrôle	40	0	40	80
Traitement A – pas de mobilisation	40	20	40	100
Traitement B – mobilisation	40	20	0	60
TOTAL	**120**	**40**	**80**	**240**

Résultats Initiaux Sélectionnés

Tableau B.2: Moyenne Facilité de Lecture Orale (ORF) par corridor

Corridor	Moyenne ORF
Cap Haïtien	7.29
Saint Marc	5.31
Port-au-Prince	12.79

Le ***Tableau B.2*** montre la moyenne ORF par corridor. Port-au-Prince est un corridor ayant une performance plus solide, principalement du à son fort environnement urbain (80% des écoles).

Tableau B.3: Moyenne ORF par traitement

Traitement	Moyenne ORF
Contrôle	11.30
Traitement A – pas de mobilisation	11.96
Traitement B – mobilisation	4.04

Le ***Tableau B.3*** rapporte la moyenne ORF par traitement. La moyenne ORF (4.04) pour les écoles de Traitement B est beaucoup plus faible que la moyenne ORF du groupe contrôle et des écoles de Traitement A, ce qui est du au manque d'écoles de Traitement B à Port-au-Prince. Résultant de cette disparité, les estimations globales du projet pour les scores des élèves pour la mesure ORF sont quelque peu faussées, et les comparaisons à travers les traitements doivent en tenir compte.

Rapport de la Ligne de Base

L'approche proposée pour le rapport des scores des élèves à la ligne de base ne sera pas de présenter les estimations globales du projet, mais plutôt de rapporter les corridors Cap-Haitien et Saint Marc corridors combinés (comme le rapport du stade 1) et Port-au-Prince séparément. C'est aussi prudent en raison du fait que les écoles des corridors du Cap-Haitien et Saint Marc en Traitement A ont participé au programme pendant plus longtemps. En divisant les résultats de cette manière, nous 'pesons' à nouveau les écoles de contrôle dans le corridor du Cap-Haitien corridor afin qu'elles soient plus représentatives des corridors de Cap-Haitien et Saint Marc combinés. Nous pouvons y arriver en considérant les poids d'autres informations démographiques d'écoles, comme urbain/rural, privé/publique, et la taille des écoles.

Annexe C: Statut Socioéconomique (SES) Composition de l'Indice

L'Indice SES fut composé grâce à l'Analyse de Composante Principale et contient la combinaison linéaire suivante des valeurs beta:

Variable	Coefficient Beta
Votre famille a-t-elle une Radio?	0.2443
Votre famille a-t-elle une TV?	0.3084
Votre famille a-t-elle une bicyclette?	0.2744
Votre famille a-t-elle une voiture?	0.3364
Votre famille a-t-elle une montre?	0.2891
Votre famille a-t-elle une motocyclette?	0.2943
Votre famille a-t-elle un wagon?	0.2861
Votre famille a-t-elle un camion/bus?	0.3216
Votre famille a-t-elle un bateau?	0.2663
Votre famille a-t-elle l'électricité?	0.2935
Votre famille a-t-elle un ordinateur?	0.3055
Votre famille a-t-elle une cuisine intérieure?	0.2258

Ensemble complet des Analyse Quintile-SES

Sous-tâche	Quintile SES	Moyenne	Erreur Standard
Sous-tâches Créole			
Compréhension d'Ecoute	Quintile SES du Bas	0.09	0.02
	2e Quintile SES	0.06	0.01
	Quintile SES du Milieu	0.07	0.01
	4e Quintile SES	0.06	0.01
	Quintile SES du Haut	0.10	0.01
Identification du Son Initital	Quintile SES du Bas	0.38	0.05
	2e Quintile SES	0.32	0.04
	Quintile SES du Milieu	0.30	0.04
	4e Quintile SES	0.28	0.04
	Quintile SES du Haut	0.40	0.04
Connaissance du Nom des Lettres	Quintile SES du Bas	0.18	0.03
	2e Quintile SES	0.14	0.03
	Quintile SES du Milieu	0.09	0.02
	4e Quintile SES	0.07	0.01
	Quintile SES du Haut	0.10	0.02
Connaissance du Son des Lettres	Quintile SES du Bas	0.16	0.03
	2e Quintile SES	0.10	0.03
	Quintile SES du Milieu	0.06	0.01
	4e Quintile SES	0.08	0.02
	Quintile SES du Haut	0.13	0.03
Lecture de Mots Familiers	Quintile SES du Bas	0.47	0.04
	2e Quintile SES	0.32	0.04
	Quintile SES du Milieu	0.27	0.03

Sous-tâche	Quintile SES	Moyenne	Erreur Standard
	4e Quintile SES	0.21	0.03
	Quintile SES du Haut	0.31	0.04
Décodage Mots Inventés	Quintile SES du Bas	0.50	0.04
	2e Quintile SES	0.36	0.04
	Quintile SES du Milieu	0.30	0.03
	4e Quintile SES	0.26	0.03
	Quintile SES du Haut	0.34	0.04
Facilité de Lecture Orale	Quintile SES du Bas	0.59	0.06
	2e Quintile SES	0.42	0.04
	Quintile SES du Milieu	0.37	0.04
	4e Quintile SES	0.35	0.03
	Quintile SES du Haut	0.40	0.03
Compréhension de Lecture	Quintile SES du Bas	0.71	0.04
	2e Quintile SES	0.58	0.05
	Quintile SES du Milieu	0.57	0.04
	4e Quintile SES	0.52	0.03
	Quintile SES du Haut	0.64	0.03
Dictée de Lettres	Quintile SES du Bas	0.16	0.03
	2e Quintile SES	0.16	0.04
	Quintile SES du Milieu	0.09	0.02
	4e Quintile SES	0.08	0.01
	Quintile SES du Haut	0.14	0.02
Dictée de Mots	Quintile SES du Bas	0.68	0.04
	2e Quintile SES	0.51	0.05
	Quintile SES du Milieu	0.46	0.03
	4e Quintile SES	0.48	0.03
	Quintile SES du Haut	0.60	0.04
Sous-tâches Français			
Habileté de Langue Orale	Quintile SES du Bas	0.00	0.00
	2e Quintile SES	0.00	0.00
	Quintile SES du Milieu	0.00	0.00
	4e Quintile SES	0.00	0.00
	Quintile SES du Haut	0.00	0.00
Compréhension d'Ecoute	Quintile SES du Bas	0.63	0.04
	2e Quintile SES	0.51	0.05
	Quintile SES du Milieu	0.41	0.03
	4e Quintile SES	0.38	0.03
	Quintile SES du Haut	0.46	0.05
Identification du Son Initial	Quintile SES du Bas	0.38	0.05
	2e Quintile SES	0.30	0.04
	Quintile SES du Milieu	0.25	0.04

Sous-tâche	Quintile SES	Moyenne	Erreur Standard
	4e Quintile SES	0.27	0.04
	Quintile SES du Haut	0.32	0.03
Connaissance du Nom des Lettres	Quintile SES du Bas	0.16	0.03
	2e Quintile SES	0.11	0.02
	Quintile SES du Milieu	0.07	0.01
	4e Quintile SES	0.07	0.01
	Quintile SES du Haut	0.10	0.02
Connaissance du Son des Lettres	Quintile SES du Bas	0.41	0.04
	2e Quintile SES	0.27	0.04
	Quintile SES du Milieu	0.17	0.02
	4e Quintile SES	0.16	0.02
	Quintile SES du Haut	0.22	0.03

Annexe D: Résultats de l'Observation en Salle de Classe

Sur Quoi se Concentre l'Attention de l'Enseignant?	Moyenne Pourcentage
Toute la classe	61.5%
Petit groupe	12.9%
Elève individuel	22.9%
Ne se concentre pas sur les élèves	1.6%
L'enseignant n'est pas dans la salle	1.0%
	100.0%
Quels Eléments d'Alphabétisation l'Enseignant Enseigne t-il (Leçon Créole)?	
Connaissance phonémique	0.4%
Manipulations son oral	25.6%
Lettres	10.9%
Mots	19.0%
Décodage	0.5%
Reading sentences	9.8%
Vocabulaire	7.5%
Grammaire	0.1%
Compréhension d'écoute	7.0%
Lecture de livres	11.5%
Compréhension de lecture	1.5%
Dictée	0.0%
Ecriture (créer des textes)	0.3%
Facilité	0.4%
Evaluation formative	1.5%
Autre	3.9%
	100.0%
Quels Eléments d'Alphabétisation l'Enseignant Enseigne t-il (Leçon de Français)?	
Connaissance phonémique	0.2%
Manipulations de son oral	5.9%
Lettres	3.4%
Mots	17.9%
Compréhension d'Ecoute	49.2%
Evaluation formative	10.3%
Autre	13.1%
	100.0%
Quelles Méthodes d'Enseignement Utiliser l'Enseignant (Leçon Créole)?	
Lecture à haute voix	16.3%

Ecriture	6.1%
Expliquer	23.0%
Parler	11.0%
Ecouter les élèves	29.3%
Suivi des élèves	14.4%
	100.0%
Quelles Méthodes d'Enseignement Utiliser l'Enseignant (Leçon de Français)	
Lecture à haute voix	18.0%
Ecriture	4.1%
Expliquer	25.3%
Parler	5.6%
Ecouter les élèves	29.5%
Suivi des élèves	17.6%
	100.0%
Quelles Techniques de Gestion de Salle de Classe Utilise l'Enseignant?	
Exercices de Modèle pour les Elèves	11.8%
Faire des exercices et guider les Elèves	13.5%
Faire Travailler les Elèves de Manière Indépendante	16.6%
Faire Travailler les Elèves en paires ou petits groupes	5.6%
Poser des questions aux élèves	35.9%
Encourage les élèves à poser des questions	2.0%
Autre	14.7%
	100.0%
Comment l'Enseignant Réagi t-il face à une Réponse Incorrecte de l'Elève?	
Fournit la réponse correcte	13.2%
Demande à un autre élève de dire la réponse correcte	13.1%
Travaille avec l'élève pour trouver la réponse correcte	45.7%
Punit l'élève	0.7%
Autre	27.3%
	100.0%

Annexe E: Caractéristiques de la Fidélité de Mise en Œuvre des Enseignants

Les activités de la leçon ont lieu de manière vivante et engageante
Le retard de l'enseignant sur son horaire ne dépasse PAS 4 jours
L'enseignant fait l'introduction de la leçon
L'enseignant fait la leçon guidée (nous le faisons)
Les élèves font la leçon (vous faites)
L'enseignant fait l'évaluation formative
L'enseignant recentre l'attention des élèves qui ne suivaient pas la leçon
L'enseignant a-t-il suivi les instructions?
L'enseignant demande à différents élèves d'engager les activités
L'enseignant engage les filles aussi bien que les garçons
L'enseignant fait l'exercice (Je fais)
L'enseignant enseigne la connaissance/conscience phonémique
L'enseignant enseigne le décodage
L'enseignant enseigne la facilité de lecture
L'enseignant enseigne le vocabulaire
L'enseignant enseigne la compréhension
L'enseignant suit la structure de la leçon
L'enseignant répond de manière constructive quand l'élève fait une erreur
L'enseignant révise la leçon précédente avant de commencer une nouvelle leçon
L'enseignant respecte le nombre de minutes allouées pour chaque élément de la leçon
L'enseignant engage les élèves avec le poster de la leçon de Français
L'enseignant utilise le poster pour poser des questions aux élèves

L’enseignant lire des histoires avec expression
Les élèves viennent au-devant de la classe pour faire des exercices
L’enseignant utilise des gestes avec les rimes
L’enseignant encourage la participation en groupe
L’enseignant utilise la connaissance antérieure pour supporter l’apprentissage (partir de ce que l’élève sait déjà)
L’enseignant utilise les techniques proposées pour poser des questions aux éElèves
L’enseignant donne du temps aux élèves pour répondre aux questions
Les enseignants posent des questions aux élèves
L’enseignant utilise les icônes dans les leçons
A la fin de la leçon, l’enseignant révise la leçon avec les élèves
L’enseignant donne son feedback (ses impressions) aux élèves
S’agissant d’une leçon de Français, l’enseignant parle Français et l’utilise plus que le Créole
L’enseignant suit toutes les activités décrites dans le plan de leçon
L’enseignant demande aux élèves de faire les exercices avant la classe

Annexe F: Indicateurs de Performance 13, 14, 15

PERFORMANCE MONITORING INDICATOR	LEVELS OF DISAGGREGATION		Oct 2012 - Sep 2013				Oct 2013 - Sep 2014			
			Y1 Baseline	*Relative target*	*Target at endline*	Y1 Endline achieved	Y2 Baseline	*Relative target*	*Target at endline*	Y2 Endline achieved
13 Proportion of students who, by the end of 2 grades of primary schooling, demonstrate that they can read and understand the meaning of grade level text.	CAP-HAITIEN Treatment A	M	10%	20% over Y1 baseline	*12%*	24%	5%	30% over Y2 baseline	*6.5%*	30%
		F	13%		*16%*	44%	17%		*22.1%*	40%
	CAP-HAITIEN Treatment B	M	9%	20% over Y1 baseline	*11%*	21%	1%	30% over Y2 baseline	*1.3%*	12%
		F	9%		*11%*	46%	4%		*5.2%*	32%
	SAINT-MARC Treatment A	M	7%	20% over Y1 baseline	*8%*	22%	9%	30% over Y2 baseline	*11.7%*	27%
		F	20%		*24%*	38%	17%		*22.1%*	40%
	SAINT-MARC Treatment B	M	5%	20% over Y1 baseline	*6%*	15%	0%	30% over Y2 baseline	*0.0%*	15%
		F	8%		*10%*	28%	6%		*7.8%*	19%
	PORT-AU-PRINCE Treatment A	M					15%	52% over Y2 baseline	*22.8%*	38%
		F					20%		*30.4%*	51%
14 Proportion of students with improved reading skills at the end of grade 1	CAP-HAITIEN Treatment A	M	0%	20% over Y1 baseline	*0%*	26%	3%	30% over Y2 baseline	*3.9%*	14%
		F	4%		*5%*	31%	6%		*7.8%*	31%
	CAP-HAITIEN Treatment B	M	1%	20% over Y1 baseline	*1%*	10%	2%	30% over Y2 baseline	*2.6%*	4%
		F	1%		*1%*	9%	2%		*2.6%*	12%
	SAINT-MARC Treatment A	M	0%	20% over Y1 baseline	*0%*	9%	2%	30% over Y2 baseline	*2.6%*	12%
		F	0%		*0%*	10%	1%		*1.3%*	18%
	SAINT-MARC Treatment B	M	1%	20% over Y1 baseline	*1%*	18%	0%	30% over Y2 baseline	*0.0%*	6%
		F	1%		*1%*	8%	0%		*0.0%*	18%
	PORT-AU-PRINCE Treatment A	M					13%	52% over Y2 baseline	*19.8%*	30%
		F					12%		*18.2%*	40%

PERFORMANCE MONITORING INDICATOR	LEVELS OF DISAGGREGATION		Oct 2012 - Sep 2013				Oct 2013 - Sep 2014			
			Y1 Baseline	*Relative target*	*Target at endline*	Y1 Endline achieved	Y2 Baseline	*Relative target*	*Target at endline*	Y2 Endline achieved
15 Proportion of students with improved reading skills at the end of grade 2	CAP-HAITIEN Treatment A	M	13%	20% over Y1 baseline	*16%*	34%	10%	30% over Y2 baseline	*13.0%*	40%
		F	20%		*24%*	51%	20%		*26.0%*	48%
	CAP-HAITIEN Treatment B	M	9%	20% over Y1 baseline	*11%*	24%	4%	30% over Y2 baseline	*5.2%*	18%
		F	12%		*14%*	54%	9%		*11.7%*	43%
	SAINT-MARC Treatment A	M	12%	20% over Y1 baseline	*14%*	41%	13%	30% over Y2 baseline	*16.9%*	32%
		F	32%		*38%*	41%	27%		*35.1%*	50%
	SAINT-MARC Treatment B	M	7%	20% over Y1 baseline	*8%*	23%	4%	30% over Y2 baseline	*5.2%*	21%
		F	9%		*11%*	33%	11%		*14.3%*	27%
	PORT-AU-PRINCE Treatment A	M					26%	52% over Y2 baseline	*39.5%*	50%
		F					31%		*47.1%*	56%

Indicateurs de Suivi de la Performance

13 – Proportion d'élèves qui, à la fin des deux classes de primaire, démontre qu'ils peuvent lire et comprendre le sens du texte à leur niveau

14 – Proportion d'élèves présentant des capacités de lecture améliorées, à la fin de la 1ière Année

15 – Proportion d'élèves présentant des capacité de lecture améliorées, à la fin de la 2ième Année