



EdData II

Services d'évaluation de l'éducation en République démocratique du Congo (RDC)

RDC 2015 : Évaluation des compétences fondamentales en lecture, Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques et Aperçu de l'efficacité de la gestion des écoles– Rapport sur les leçons apprises (révisé)



**Préparé avec l'Aide technique et administrative d'EdData II, Tâche n° 29
Contrat numéro AID-660-BC-14-00001
Objectif stratégique 3
Novembre 2016**

La présente publication a été produite aux fins d'examen par l'Agence des États-Unis pour le développement international. Elle a été rédigée par Jennae Bulat.

Services d'évaluation de l'éducation en République démocratique du Congo (RDC)

**RDC 2015 : Évaluation des compétences fondamentales en lecture,
Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques et
Aperçu de l'efficacité de la gestion des écoles– Rapport sur les
leçons apprises (révisé)**

Rédigé pour
Vindtou Lothempo, USAID/DRC

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

RTI International est une marque déposée et un nom commercial de Research Triangle Institute.

Les positions exprimées par les auteurs de cette publication ne reflètent pas nécessairement les positions de l'Agence des États-Unis pour le développement international ou du gouvernement des États-Unis.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le personnel éducatif d'USAID/RDC, le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté (MEPS-INC), et le Centre national d'appui au développement et à la participation populaire (CENADEP) pour leurs contributions importantes, leur leadership et leur participation à l'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA), l'Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques (EGMA) et l'Aperçu de l'efficacité de la gestion des écoles en 2015. Tout au long du processus, et aux étapes clés, un soutien décisif a été apporté par : Jennae Bulat et Timothy Slade (chefs internationaux de l'équipe), Thierry Nzewo et Seraphine Kebabani (chefs locaux de projet), Linnea Hatteberg (coordinatrice de projet), Lauren Edwards (développeuse de Tangerine®), Jennifer Pressley, Marissa Gargano, et Chris Cumiskey (statisticiens) et Catherine Raymond (rédactrice). Nous tenons aussi à remercier Jana Scislowicz pour sa contribution au présent rapport. Nous sommes, bien sûr, très reconnaissants envers les administrateurs et élèves à travers le pays qui ont accepté de participer à cette étude et, de ce fait, ont apporté une importante contribution aux connaissances de la communauté des acteurs cherchant à améliorer l'éducation en RDC.

Table des matières

	Page
Remerciements	iii
Liste des tableaux	v
Abréviations	vi
1 Contexte	1
2 Défis et recommandations	7
2.1 Adaptation de l'instrument	7
2.2 Langue d'instruction.....	8
2.3 Échantillon	9
2.4 Formation des examinateurs	11
2.5 Administration des évaluations	12
2.6 Collecte de données	13
3 Conclusions et leçons apprises	16
Annexe 1. Scores globaux de 3 ^e et de 5 ^e année	18
Annexe 2. Résultats des ateliers sur les conclusions.....	20

Liste des tableaux

Tableau 1.	Sous-tâches de l'instrument EGRA en RDC.....	2
Tableau 2.	Sous-tâches de l'instrument EGMA en RDC	3
Tableau 3.	Évaluations administrées, par province	9
Tableau 4.	Population visée par l'EGRA/EGMA de référence de 2015 en RDC	10

Abréviations

ACCELERE!	Accès–Lecture–Rétention et redevabilité
CENADEP	Centre National d'Appui au Développement et à la Participation Populaire
DRC	République démocratique du Congo
EAGLE	<i>Empowering Adolescent Girls to Lead through Education</i>
EdData	Données en éducation pour la prise de décisions (<i>Education Data for Decision Making</i>)
EGMA	Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques (<i>Early Grade Mathematics Assessment</i>)
EGRA	Évaluation des compétences fondamentales en lecture (<i>Early Grade Reading Assessment</i>)
MEPS-INC	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté
PAA	Programme d'apprentissage accéléré
RFTOP	Demande de soumission pour tâches
SSME	Aperçu de l'efficacité de la gestion des écoles (<i>Snapshot of School Management Effectiveness</i>)
USAID	Agence américaine pour le développement international (<i>U.S. Agency for International Development</i>)

1 Contexte ¹

Cette étude vise à donner à l'Agence américaine pour le développement international (USAID) et au Gouvernement de la République démocratique du Congo (RDC) des informations sur la capacité des enfants de 3^e année à lire dans les trois langues nationales de la RDC (lingala, kiswahili et tshiluba) et sur leurs compétences orales productives et réceptives en français ainsi que sur la capacité des élèves de 5^e année à lire en français. Certains autres éléments de l'étude offrent un aperçu des compétences en calcul des enfants de 3^e année dans un des districts du Katanga ainsi que des compétences en lecture française et en calcul des élèves de 3^e année dans les Programmes accélérés d'apprentissage (PAA).² L'étude fournit également des informations contextuelles et des données relatives à des variables essentielles concernant les élèves, les enseignants, les directeurs, et les écoles. Celles-ci sont supposées être de bons indicateurs du niveau de performance des élèves en lecture et en calcul de base. Cette étude fournit une mesure de référence de la performance des élèves et des pratiques contextuelles et pédagogiques de l'école et de la classe pour le projet ACCELERE! (Accès–Lecture–Rétention et redevabilité) de l'USAID en RDC. En outre, ce diagnostic permettra aux responsables politiques de prendre des décisions éclairées par les données concernant les stratégies de remédiation susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage dans les premières années de l'enseignement primaire.

Ce rapport est axé sur les leçons pratiques tirées de la mise en œuvre de ces évaluations qui pourraient s'avérer utiles pour d'autres évaluations en RDC et ailleurs.

L'instrument de l'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) pour la RDC

L'EGRA a servi à mesurer les aptitudes à la langue, les aptitudes préalables à la lecture et à la lecture des élèves en RDC. L'EGRA est une évaluation individuelle et orale utilisée dans le cadre d'autres projets de l'USAID en Afrique sub-saharienne et ailleurs.

Pour la 3^e année, chaque élève a reçu l'évaluation dans la langue maternelle identifiée pour la province concernée ; chaque élève de 3^e année a également reçu les trois sous-tâches du Vocabulaire oral en français (comme le montre le **Tableau 1**). L'administration de l'instrument EGRA dans les deux langues par élève a duré environ 45 minutes.

Pour la 5^e année, l'EGRA a été administrée en français uniquement, ce qui a réduit la durée de l'évaluation par élève à environ 20 minutes.

Tableau 1 résume les sous-tâches d'EGRA administrées dans le cadre de ce projet et indique aussi la langue évaluée par chaque sous-tâche.

¹ La section « Contexte » provient de la sollicitation d'USAID I East Africa : *Education Evaluation Services in the DRC Under the EdData II BPA*. (2014, mars). RFTOP # SOL-660-14-000003.

² Comme l'échantillon des écoles PAA était relativement petit (12 écoles), nous n'avons pas désagrégé toutes les données du PAA.

Tableau 1. Sous-tâches de l'instrument EGRA en RDC

Sous-tâche	Compétence	Description : Il est demandé à l'enfant de...
Langue orale réceptive 3 ^e année : 3 langues nationales et français 5 ^e année : français	Vocabulaire	...indiquer un objet commun dans l'environnement quand cet objet est nommé oralement ; ...placer un objet dans un endroit conformément aux instructions.
Langue orale productive 3 ^e année : 3 langues nationales et français 5 ^e année : français	Vocabulaire de langue orale	...identifier verbalement le nom d'un objet lorsque montré une image de cet objet sur une feuille de papier.
Reconnaissance du nom ou du son des lettres 3 ^e année : 3 langues nationales 5 ^e année : français	Connaissance de l'alphabet et des noms et des sons des lettres majuscules et minuscules	...dire les noms des lettres ou le son des lettres en regardant une page imprimée contenant 100 lettres majuscules et minuscules apparaissant dans un ordre aléatoire. (<i>Exercice chronométré</i>)
Lecture de mots familiers 3 ^e année : 3 langues nationales 5 ^e année : français	Aptitude à lire une liste aléatoire de mots fréquents dans leur globalité ou automatiquement	...lire une liste de mots communs. (<i>Exercice chronométré</i>)
Lecture de non-mots 3 ^e année : 3 langues nationales 5 ^e année : français	Principe alphabétique (correspondance lettre-son et fluidité), décodage automatique	...lire une liste de 50 non-mots imprimés sur une page. Les mots étaient construits à partir de la véritable orthographe, mais n'existaient pas. (<i>Exercice chronométré</i>)
Lecture orale 3 ^e année : 3 langues nationales 5 ^e année : français	Fluidité (lecture automatique de mots en contexte)	...lire à haute voix une histoire courte adaptée au niveau de la classe et imprimée sur une feuille. (<i>Exercice chronométré</i>)
Compréhension à la lecture 3 ^e année : 3 langues nationales 5 ^e année : français	Compréhension	...répondre oralement à cinq questions de l'examineur à propos de l'histoire courte. (<i>Exercice non chronométré</i>)

L'instrument de l'Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques (EGMA) pour la RDC

Les compétences en calcul d'élèves de 3^e année dans un district du Katanga ont aussi été évaluées. À cette fin, l'Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques (EGMA) – aussi un test administré individuellement – a été utilisée. En administrant l'EGMA aux élèves de 3^e année dans ce district, la durée totale de l'évaluation a été augmentée d'au moins une heure par élève. (L'EGMA n'a été administrée à aucun élève de 5^e année.) Le **Tableau 2** présente les sous-tâches de l'EGMA conçues pour cette étude.

Tableau 2. Sous-tâches de l'instrument EGMA en RDC

Sous-tâche	Compétence	Description : Il est demandé à l'enfant de...
Sous-tâches évaluant des connaissances de type plutôt procédural (se rappeler)		
Addition et soustraction de niveau 1 (faits fondamentaux)	Cette sous-tâche requiert la connaissance et la maîtrise des principes fondamentaux de l'addition et de la soustraction. Les élèves devraient développer un certain degré d'automatisation et de fluidité avec ces principes car ils en auront besoin pour toute mathématique.	...résoudre mentalement des problèmes d'addition et soustraction dont les sommes ou différences sont moins de 20 par calcul. <i>Les problèmes allaient de ceux avec un chiffre à ceux impliquant le passage à la dizaine. Il y avait 10 questions par sous-tâche d'addition et de soustraction.</i> (Exercice chronométré)
Sous-tâches évaluant des connaissances de type plutôt conceptuel (appliquer)		
Discernement de quantités (comparaison de nombres)	Cette sous-tâche exige la capacité de juger les différences en comparant les quantités représentées par des nombres.	...identifier le plus grand de deux nombres. <i>Les paires de nombres sont organisées d'une paire de nombres à un chiffre à cinq paires de nombres à deux chiffres et quatre paires de nombres à trois chiffres. Il y avait 10 éléments.</i> (Exercice non chronométré)
Numéro manquant (motifs numériques)	Cette sous-tâche exige la capacité de discerner et compléter des suites de numéros.	...déterminer le numéro manquant dans un motif composé de quatre numéros dont un manque. <i>Les motifs utilisés comprennent le comptage et le décomptage par un, cinq, dix et deux. Il y avait 10 éléments.</i> (Exercice non chronométré)
Addition et soustraction de niveau 2*	Cette sous-tâche exige la capacité d'utiliser et d'appliquer les compétences procédurales en addition et soustraction évaluées dans la sous-tâche de niveau 1 en vue de résoudre des problèmes plus complexes d'addition et de soustraction.	...résoudre des problèmes d'addition et de soustraction faisant appel aux connaissances et à l'application des faits de base en addition et soustraction évaluées dans la sous-tâche de niveau 1. <i>Il a été permis aux élèves d'appliquer toute stratégie voulue y compris le papier et crayon fournis par l'administrateur. Les problèmes incluaient l'addition et la soustraction de nombres à deux chiffres passant d'une dizaine à l'autre. Il y avait cinq questions d'addition et cinq de soustraction.</i> (Exercice non chronométré)
Problèmes écrits	Cette sous-tâche exige la capacité d'interpréter une situation (présentée à l'élève oralement), faire un plan et résoudre le problème.	...résoudre des problèmes présentés oralement utilisant une stratégie de son choix y compris le papier et crayon et/ou la calculatrice (compteur) fournis par l'examinateur. <i>Comme la sous-tâche était axée sur l'évaluation de la capacité de l'élève à interpréter la situation, faire un plan et résoudre un problème, les valeurs numériques impliquées étaient délibérément petites pour permettre l'évaluation des compétences ciblées sans confondre les problèmes avec les compétences en calcul pouvant entraver la performance. Les situations présentées par les problèmes étaient conçues pour évoquer différentes situations et opérations mathématiques. Il y avait six questions.</i> (Exercice non chronométré)

* Les sous-tâches d'addition et de soustraction de Niveau 2 sont *plus* conceptuelles que les sous-tâches d'addition et de soustraction de Niveau 1 car les élèves doivent comprendre ce qu'ils font en appliquant les compétences de Niveau 1. Les sous-tâches de Niveau 2 ne sont cependant pas *purem*ent conceptuelles car, avec le temps, les élèves, et plus spécialement ceux de 3^e année, développeront une certaine automaticité par rapport au contenu de ces sous-tâches.

Aperçu de l'efficacité de la gestion des écoles (SSME) pour la RDC

Outre l'administration des instruments de l'EGRA et de l'EGMA aux élèves, une série d'instruments concernant l'efficacité de la gestion scolaire ont été utilisés pour fournir une image polyvalente de la gestion de l'école et des pratiques pédagogiques établis dans les écoles échantillonnées. Le SSME recueille une variété d'informations, notamment des informations concernant les caractéristiques des élèves et de leur ménage, les caractéristiques de base de l'école (par ex., l'infrastructure scolaire, le matériel pédagogique et les caractéristiques des enseignants et du directeur) et les procédés d'enseignement et d'apprentissage en classe (par ex., le contenu éducatif, l'interaction élève-enseignant et les techniques d'évaluation). Les sept composants du SSME sont brièvement abordés comme suit :

1. Questionnaire élève : Soumis à chaque élève choisi au hasard pour être évalué
2. Questionnaire directeur : Soumis au directeur de chaque école visitée
3. Questionnaire enseignant : Soumis aux enseignants dont des élèves sont choisis pour être évalués
4. Inventaire de l'école : Établi pour chaque école visitée
5. Inventaire de la classe : Établi pour chaque classe de l'échantillon
6. Observation de la classe (langues nationales) : Effectuée dans des classes de 3^e année pendant des leçons de lecture et d'écriture
7. Observation de la classe (mathématiques) : Effectuée dans des classes de 3^e année pendant des leçons de mathématiques

Recrutement des examinateurs

Un processus de recrutement rigoureux et efficace a été utilisé pour identifier les candidats qualifiés pour la formation des examinateurs. Les candidats ont été recrutés ouvertement, les candidatures étant présélectionnées par le personnel du Centre national d'appui au développement et à la participation populaire (CENADEP). Tous les candidats présélectionnés étaient tenus de compléter les étapes suivantes :

- Terminer un test écrit comprenant la lecture et la compréhension d'une histoire courte, la grammaire et les connaissances informatiques de base (c'est-à-dire les parties d'un ordinateur, la façon d'écrire un message texte avec un portable)
- Lire à haute voix la même histoire du test écrit suivi de quelques questions relatives au texte lu pour vérifier la compréhension
- Participer à une entrevue orale qui comprenait des questions de connaissances générales liées à la collecte de données et des techniques qui peuvent être utilisées pour mettre un enfant à l'aise

Échantillon

L'échantillon pour l'EGRA/EGMA de référence de 2015 a été choisi selon une méthode d'échantillonnage en trois étapes, à savoir les écoles, les classes et les élèves. Un total de 240 écoles a été sélectionné, avec des probabilités de sélection égales dans les strates « Province » et « Année d'entrée prévue » (implication dans le projet ACCELERE!). Une fois les écoles potentiellement choisies vérifiées, l'équipe d'évaluation s'est rendue dans les écoles de l'échantillon et a choisi au hasard une classe de 3^e année et une classe de 5^e année. Dans chacune des classes

sélectionnées, 10 élèves ont été choisis au hasard. Les écoles dans lesquelles un nombre suffisant d'élèves de 3^e et de 5^e année n'étaient pas présents le jour de l'évaluation ont été remplacées par des écoles de remplacement comparables. Cette méthodologie d'échantillonnage a fourni environ 2 400 élèves de 3^e année et 2 400 élèves de 5^e année. De ces élèves, les données complètes ont été recueillies pour 2 347 élèves de 3^e année et 2 326 élèves de 5^e année.

Comparaison des résultats de l'EGRA de 3^e année et de 5^e année

Dans l'**annexe 1**, on trouve une comparaison des pourcentages de scores de zéro et les moyennes de la 3^e année et de la 5^e année. Ce n'est pas une comparaison directe parce que les élèves de 3^e année ont été évalués dans la langue maternelle selon la province où ils habitaient et les élèves de 5^e année ont été évalués en français. Cette comparaison fournit cependant un résumé global des niveaux globaux de compétences des élèves.

- **Vocabulaire oral (langue maternelle)** : Les élèves de 3^e année ont bien performé sur les trois sous-tâches du vocabulaire oral dans leurs langues maternelles respectives. Seulement au Katanga, 11 % des élèves ont obtenu un score de zéro pour la deuxième sous-tâche de vocabulaire. Dans toutes les autres provinces et sur toutes les autres mesures de vocabulaire, seulement 2 % ou moins des élèves ont obtenu un score de zéro, et globalement, les élèves de 3^e année ont pu répondre correctement à 74 % des éléments de vocabulaire (moyenne des sous-tâches de vocabulaire et des provinces).
- **Vocabulaire oral (français)** : Ces sous-tâches représentaient plus un défi pour les élèves de 3^e année, avec un pourcentage global de scores de zéro de 16 % (moyenne des sous-tâches de vocabulaire et des provinces). Pour les élèves de 5^e année, le pourcentage global de scores de zéro n'était que de 8 %. Dans les deux classes, les élèves ont eu tendance à avoir davantage de problèmes avec la deuxième sous-tâche de vocabulaire, qui exige que les élèves déplacent un crayon devant, derrière, dessous, au-dessus ou à côté d'un autre objet.
- **Identification du son des lettres** : Près d'un quart des élèves de 3^e année de toutes les provinces ont obtenu un score de zéro pour cette sous-tâche, ce qui indique qu'ils n'étaient pas en mesure d'identifier correctement un seul son d'une lettre dans leur langue maternelle. Sur 100 sons de lettres possibles, la moyenne globale des sons de lettres correctement identifiés était de 11 pour les élèves de 3^e année. En français, les élèves de 5^e année ont obtenu moins de scores de zéro (6 %) et ont pu identifier correctement une moyenne de 27 sons de lettres.
- **Lecture de mots familiers** : Les élèves de 3^e année ont démontré des performances encore plus faibles pour la sous-tâche de lecture de mots familiers, avec une moyenne de 79 % obtenant des scores de zéro et une moyenne de seulement 3 mots correctement identifiés par minute dans leur langue maternelle. En comparaison, seulement 39 % des élèves de 5^e année ont obtenu un score de zéro pour cette sous-tâche et les élèves de 5^e année ont correctement identifié une moyenne de 12 mots par minute en français.
- **Lecture de mots inventés** : Les performances pour la sous-tâche de lecture de mots inventés, qui mesurent la capacité d'un élève de « décoder » de nouveaux mots, étaient également faibles – 87 % des élèves de 3^e année ont obtenu un score de zéro et il y avait une moyenne de 1,5 mots par minute correctement identifiés par des élèves de 3^e année dans leur langue

maternelle. En français, 42 % des élèves de 5^e année ont obtenu un score de zéro, et les élèves de 5^e année n'ont pu identifier correctement que 9 mots par minute.

- Fluidité à la lecture orale : En général, les performances médiocres pour les sous-tâches de lecture de mots correspondent à des performances médiocres pour la sous-tâche de fluidité à la lecture orale, car les deux types de sous-tâche requièrent des compétences fluides de lecture de mots. En moyenne, 82 % des élèves de 3^e année ont obtenu un score de zéro pour cette sous-tâche, les élèves ayant pu lire au moins un mot n'ayant qu'une moyenne de 2 mots correctement lus par minute dans leur langue maternelle. Le pourcentage de scores de zéro était inférieur pour les élèves de 5^e année (34 %), et les élèves ont lu correctement en moyenne de 18 mots par minute.
- Compréhension à la lecture : Les scores en compréhension à la lecture dépendent des scores en fluidité à la lecture orale parce que les élèves ne reçoivent que des questions de compréhension qui correspondent au texte qu'ils ont lu. Le texte de la sous-tâche de fluidité à la lecture orale est généralement développé de sorte que les élèves doivent lire au moins 8–10 mots pour être posés la première question de compréhension. En raison du fait qu'en moyenne, les élèves de 3^e année n'ont lu correctement que 2 mots par minute, ils auraient pu répondre à très peu de questions de compréhension. En effet, le score moyen de 3^e année pour la sous-tâche de compréhension à la lecture était de 0,1. Les élèves de 5^e année ont obtenu des scores plu élevés pour la sous-tâche de fluidité à la lecture orale et, par conséquent, ils auraient reçu davantage de questions de compréhension pour y répondre. Le passage de lecture orale en français a suscité la première question de compréhension à la lecture après le septième mot du texte et la deuxième question de compréhension après le 21^e mot du texte. Du fait que les élèves de 5^e année ont lu en moyenne 18 mots par minute, de nombreux élèves auraient eu la possibilité de répondre seulement à la première question de compréhension. Si tous les élèves avaient répondu correctement aux questions de compréhension reçues, le score moyen de 5^e année en compréhension à la lecture aurait dû être compris entre une et deux questions. Le score moyen réel était de 0,7 question, ce qui suggère que tous les élèves n'ont pas répondu correctement aux questions de compréhension qu'ils ont reçues.

Il est intéressant de constater que, comme le montre l'annexe 1, les élèves de PAA du Kivu ont tendance à obtenir des résultats plus élevés que ceux de 5^e année. Leurs tendances de performance peuvent être d'intérêt dans le projet ACCELERE! Dans les autres provinces, les performances des élèves de 3^e année révèlent cependant un manque de compétences même en matière de compétences préalables à la lecture (le vocabulaire oral et l'identification des lettres) dans les langues maternelles. Ce manque de compétences entravera la lecture au niveau de la classe. C'est également le cas en 5^e année, les élèves n'atteignant pas les niveaux de maîtrise – du langage oral, de la connaissance des lettres et de la lecture des mots distincts – nécessaires pour soutenir la lecture fluide, avec compréhension, du texte connecté (des passages de texte). Le projet ACCELERE! devra concentrer ses efforts sur la correction de ces compétences en lecture aussi rapidement que possible afin que les objectifs de niveau supérieur – de compréhension et de maîtrise de la lecture – soient atteints.

Liens entre le contexte scolaire et l'apprentissage des élèves

Il est intéressant d'explorer les liens entre l'apprentissage des élèves, tel que l'a mesuré l'EGRA, et le contexte scolaire. Plus précisément, il est utile de savoir si certains aspects du contexte scolaire, tels que les caractéristiques de l'enseignant (formation, etc.), ou les procédés d'enseignement et d'apprentissage ont une relation statistiquement significative avec les résultats des élèves. Si c'est le cas, et que la modulation de certains aspects du contexte d'enseignement et d'apprentissage permet de prédire une différence dans les résultats des élèves en lecture et en mathématiques, ces aspects pourraient devenir des domaines prioritaires pour les directeurs d'école et les fonctionnaires des ministères.

Dans cette optique, nous avons effectué une série d'analyses de régression qui ont révélé que bon nombre de variables qui sont souvent associées à l'amélioration de l'enseignement en classe et à l'apprentissage des élèves, en fait n'étaient pas liés. La majorité des caractéristiques des enseignants et des directeurs – tels que la formation spécifique au contenu, les diplômes et les années d'expérience – n'ont pas permis de prédire la variation des résultats des élèves. Cependant, les modèles de régression ont montré que plusieurs autres variables, y compris les techniques de gestion des enseignants en salle de classe (spécifiquement, répondant aux situations en classe de manière constructive), l'utilisation par les directeurs de techniques de gestion apprises, le temps consacré à la lecture et moins d'incidents de violence à l'école étaient fortement associés à la probabilité que les élèves lisent à un niveau plus élevé. Ces résultats pourraient donner des informations à une attention renouvelée sur les aspects du milieu scolaire qui sont associés aux résultats de l'apprentissage, par opposition à ceux qui ne le sont pas (par exemple, les caractéristiques des enseignants et des directeurs).

2 Défis et recommandations

Tout projet d'évaluation s'accompagne à la fois de défis à relever et de chances à saisir. La présente étude était spécialement intéressante car elle a servi de mesure de référence pour une étude de mise en œuvre de l'USAID qui n'avait pas encore été complètement lancée au moment où les districts et les écoles de cette étude devaient être retenus dans l'échantillon.

La présente section introduit et présente les défis survenus à cause du moment choisi et d'autres facteurs. Elle décrit aussi les leçons tirées et les recommandations que l'USAID pourrait envisager pour aller de l'avant en RDC.

2.1 Adaptation de l'instrument

Une des premières mesures dans l'administration de l'EGRA ou de l'EGMA dans un pays donné consiste à adapter chacune des sous-tâches au contexte et à la langue locale ou aux langues locales. Pour l'étude en question, les sous-tâches de l'EGRA ont été adaptées de manière à : (1) refléter les langues employées, (2) développer les illustrations pour la langue orale qui sont appropriés du contexte, (3) développer des grilles de lettres qui reflètent la fréquence avec laquelle les lettres apparaissent dans les langues-cibles, (4) développer des non-mots selon la fréquence des lettres et les structures linguistiques, (5) choisir des mots familiers sur base du programme local et (6) développer des passages de fluidité de la langue orale sur base de mots familiers identifiés qui sont appropriés du point de vue de la langue, du contexte et de l'âge des élèves. Les sous-tâches de l'EGMA qui sont des problèmes de calcul simples, tels que des problèmes d'addition et de soustraction qui ne sont pas intégrés dans des problèmes écrits, ont été examinées afin d'assurer qu'elles constituaient le niveau de difficulté approprié pour les années cibles. Les problèmes

écrits ont également été révisés afin d'assurer la pertinence culturelle et linguistique. Par exemple, un problème écrit faisant référence à des pommes pourrait avoir des changements pour référencer un fruit originaire de la RDC ou, plus généralement, pour désigner le terme « fruit ».

En novembre 2014, s'est tenu à Kinshasa un atelier d'adaptation de cinq jours avec la participation de représentants du siège principal du Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté (MEPS-INC). Les participants ont été sélectionnés sur base de leur expertise en pédagogie de l'enseignement de la lecture et des mathématiques pendant les premières années d'étude, en gestion scolaire et en évaluation. Quatre experts de RTI International ont animé les volets lecture, écriture et mathématiques de l'atelier d'adaptation.

L'adaptation de l'EGRA s'est bien passée, bien qu'une quantité considérable de temps ait été consacrée à déterminer comment représenter au mieux les items pour la sous-tâche du Vocabulaire oral. Par exemple, un singe a été enlevé comme un animal familier, et des conseils pour la façon de modifier des illustrations pour les animaux et objets quotidiens tels que la grenouille, le canard et la banane ont été donnés.

L'adaptation de l'EGMA comprenait une discussion substantielle sur la façon de déterminer si un élève comprend ce qu'on lui demande, afin de mesurer dans une manière la plus efficace que possible les connaissances des élèves. À l'instar de l'adaptation de l'EGRA, l'adaptation des instruments SSME comprenait de nombreuses discussions sur la manière d'affiner les questions dans chaque langue, sur la façon de traiter la sécurité des élèves et sur la façon de décrire correctement certains éléments du questionnaire élève, comme les sources d'eau, les types d'outils ou d'appareils de cuisson, les types de toilettes, divers articles ménagers et modes de transport.

Recommandation : Alors que l'adaptation des instruments s'est bien passée pour les trois ensembles d'instruments, beaucoup de temps a été consacré à identifier comment illustrer les images. Bien que toutes les sous-tâches aient été effectivement adaptées, l'accent mis sur les illustrations a eu une incidence sur le calendrier d'adaptation. Il est recommandé que, dans la mesure du possible, les illustrations existantes soient utilisées pour éviter les retards. Il est également essentiel que le personnel du MEPS-INC, les spécialistes des langues et linguistiques et les enseignants soient impliqués dans tout processus d'adaptation futur, si un tel processus est nécessaire, de sorte que les instruments qui en résultent soient contextuellement pertinents, linguistiquement appropriés et spécifiques au niveau de la classe.

2.2 Langue d'instruction

Dans une étude comme celle-ci, il est particulièrement pertinent de considérer comment la langue parlée par les élèves à la maison correspond à la langue dans laquelle ils ont été évalués – qui devrait être la langue dans laquelle ils sont appris à lire et à faire des mathématiques. De nombreux spécialistes en éducation s'accordent à penser que les élèves apprennent à lire plus efficacement lorsqu'ils apprennent à lire d'abord dans une langue familière.^{3,4} Inversement, lorsque la langue utilisée pour enseigner la lecture n'est pas la langue maternelle de l'élève ou une langue qu'elle ou il comprend bien, l'apprentissage de la lecture devient plus

³ Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82.

⁴ Nation, P. et Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355–380.

difficile. De ce fait, savoir quelles langues sont parlées à la maison donne un aperçu des raisons pour lesquelles les élèves peuvent (ou ne peuvent pas) bien performer sur les EGRA et les EGMA.

Pour cette étude, la langue dans laquelle les élèves de 3^e année ont été évalués, variait selon la province, comme le montre le **Tableau 3**.

Tableau 3. Évaluations administrées, par province

Province	3 ^e année		
	EGRA	SSME	EGMA
Équateur	Lingala Français (Vocabulaire oral)	✓	
Kasaï-Occidental	Tshiluba Français (Vocabulaire oral)	✓	
Kasaï-Oriental	Tshiluba Français (Vocabulaire oral)	✓	
Katanga	Kiswahili Français (Vocabulaire oral)	✓	✓

Défi : Au cours de l'adaptation des instruments, il est apparu que différents dialectes du kiswahili sont parlés dans différentes provinces et même entre les zones urbaines (par exemple, Lubumbashi) et les régions rurales du Katanga. Par exemple, en tshiluba, la lettre « w » n'est pas utilisée dans les mots ; au lieu de cela, le « u » est utilisé à la place du « w ». En outre, la prononciation des mots en tshiluba peut varier entre Kasaï-Oriental et Kasaï-Occidental. Puisque le même instrument EGRA a été utilisé dans toutes les provinces, les participants ont discuté de la façon de sélectionner les mots et les instructions en phrase afin qu'ils soient appropriés dans les provinces où une langue donnée devait être utilisée. Au cours de la formation des examinateurs, toutefois, les examinateurs du Katanga se sont inquiétés non seulement de leur maîtrise du kiswahili officiel, mais beaucoup se sont sentis aussi plus à l'aise d'administrer l'évaluation dans leurs dialectes locaux. Ils ont également suggéré que les élèves pourraient également ne pas être en mesure de comprendre les instructions ou de répondre aux stimuli dans la langue officielle.

Recommandation : Parce que la question a été soulevée, et a été apparemment abordée, au cours de l'atelier de l'adaptation, il était inattendu d'avoir les examinateurs soulever à nouveau cette question lors de la formation. Après un débat plus approfondi, la décision d'évaluer les élèves du Katanga en kiswahili officiel a été confirmée et RTI a travaillé avec les examinateurs pour pratiquer leur kiswahili afin d'acquérir de la fluidité pour l'administration des évaluations. Les examinateurs ont également annoté leurs protocoles EGRA au besoin, pour un soutien supplémentaire. Les équipes d'évaluation ont également été sélectionnées de sorte qu'au moins un examinateur par équipe parlait couramment kiswahili officiel. Il est recommandé que, pour la formation future (mi-parcours et fin du projet), une attention particulière soit accordée aux niveaux de fluidité en kiswahili des examinateurs pendant qu'ils sont recrutés et formés.

2.3 Échantillon

Défi : La population visée initialement pour l'EGRA/EGMA de référence comprenait des élèves de la 2^e et 4^e années qui fréquentaient les écoles publiques dans des sous-provinces pédagogiques indiquées dans la Demande de soumissions pour

tâche (RFTOP) de mai 2015 de l'USAID. Vu cependant que les données de cette étude allaient servir de mesure de référence pour le projet ACCELERE! dont les zones d'intervention n'avaient pas encore été définies au moment où RTI devait prendre son échantillon, RTI et USAID ont convenu de retarder la collecte de données jusqu'à détermination des zones d'intervention. À cause du délai, RTI n'était pas en mesure de recueillir les données à la fin de l'année scolaire 2015. En conséquence, RTI a suggéré que ces enfants seraient évalués en début de la prochaine année scolaire, au moment de passer en 3^e et 5^e années. Même si la situation n'était pas idéale du point de vue technique, l'évaluation n'aurait autrement pas été utile à ACCELERE! comme mesure de référence.

De plus, une population scolaire totale était nécessaire aux fins de choisir un échantillon. Les listes de recensement ont été obtenues auprès de représentants des ministères provinciaux. Cependant, ces listes de recensement étaient souvent incomplètes, forçant l'équipe du projet de RTI à passer en revue toutes les listes en vue de déterminer leur exactitude. Une fois les listes nettoyées et traitées, la population totale était estimée à comprendre environ 3 683 écoles (v. **Tableau 4**).

Tableau 4. Population visée par l'EGRA/EGMA de référence de 2015 en RDC

Province	Année d'entrée prévue	Sous-provinces pédagogiques*	No. total d'écoles dans la sous-province†
Équateur	2 ^e année	Businga, Gemena 1 (Gemena), Gemena 2 (Bwamanda)	509
	3 ^e année	Bikoro, Ingende, Mbandaka 1, Mbandaka 2	557
Kasaï-Occidental	2 ^e année	Kamuesha / Tshikapa Est, Kananga 1, Kitangua / Tshikapa Ouest, Tshikapa Centre	672
	3 ^e année	Kananga 2 Kazumba Centre, Kazumba Nord, Kazumba Sud	581
Kasaï-Oriental	2 ^e année	Kabinda I, Kamiji	46
	3 ^e année	Mbuji-Mayi 1, Mbuji-Mayi 2, Mbuji-Mayi 3, Miabi	212
Katanga	1 ^e année	Kamina I, Kipushi, Likasi, Lubumbashi II, Sakania	450
	3 ^e année	Kalemie, Kasaji, Kolwezi I, Kolwezi II, Mutshatsha	483

* Les sous-provinces pédagogiques comme indiquées à l'USAID par Chemonics à compter du 9 septembre 2015, juste avant le recueil des données de référence.

† Estimé.

Après sélection de l'échantillon d'écoles à évaluer et lors du travail sur le terrain, il est devenu clair qu'il était trop difficile d'atteindre certaines écoles rurales. Pour cette raison, des écoles de remplacement considérées comme similaires du point de vue démographique ont été choisies pour l'évaluation.

Recommandations : Dans une situation idéale, les districts et écoles devraient être identifiés avant de procéder à l'échantillonnage pour l'évaluation de référence. Cette étude a vu un délai avec l'identification des districts d'intervention, ce qui a causé des retards dans l'échantillonnage de référence et a finalement abouti à l'inclusion, dans l'échantillon, d'écoles qui pourraient ne pas faire objet de l'intervention d'ACCELERE! Pendant que le projet ACCELERE! évalue les données de référence et se prépare à une collecte de données à mi-parcours, nous recommandons le plus grand alignement possible des écoles d'intervention sur les écoles évaluées au début de l'étude pour avoir un maximum de chances de montrer un changement, au fil du temps, de la performance des élèves.

Disposer de districts et écoles d'intervention identifiées à l'avance aurait aussi permis de réaliser le travail de terrain pour les études de référence au milieu de l'année 2015, comme prévu, et non pas à la rentrée suivante. ACCELERE! devra déterminer s'il poursuivra l'administration des tests de mi-parcours et de fin du projet aux élèves à la rentrée ou si les tests seront remis au cycle de tests en fin de l'année scolaire.

En dernier lieu, il est important de disposer de données de recensement intégrales et correctes pour prélever les échantillons pour évaluation. Si ACCELERE! doit sélectionner des écoles en plus pour les tests de mi-parcours et de fin du projet, son équipe devrait se laisser suffisamment de temps pour obtenir les données de recensement existantes et pour remplir les informations manquantes au besoin.

2.4 Formation des examinateurs

En septembre 2015, cinq membres internationaux du projet ont passé deux semaines à Lubumbashi pour former un groupe de 50 examinateurs et superviseurs, ainsi que deux maîtres formateurs du CENADEP. Parmi des 50 examinateurs formés, 44 ont été sélectionnés pour recueillir des données sur base de la performance notée lors des pratiques à l'école et les résultats de fiabilité inter-évaluateurs. Les maîtres formateurs du sous-traitant CENADEP se sont alors rendus à trois sites à Mbuji-Mayi, Kananga et Mbandaka pour y former 97 examinateurs et superviseurs au total, dont 84 ont été retenus pour recueillir les données en Équateur, à Kasai-Occidental et Kasai-Oriental. Les examinateurs ont été formés en matière de comment administrer chaque sous-tâche de l'EGRA et de l'EGMA, comment interagir avec les élèves (et le personnel scolaire) pendant l'évaluation et comment appliquer correctement le protocole de visite des écoles faisant partie de l'échantillon et de sélection au hasard des élèves à évaluer. Les examinateurs ont appris comment utiliser les tablettes électroniques portatives dotées du logiciel Tangerine®.



Formation d'examineurs à Mbandaka

Tangerine® est un logiciel de collecte de données électronique, conçu pour être utilisé sur des ordinateurs portatifs, y compris des netbooks, des tablettes et des smartphones. Son utilisation principale est de permettre l'enregistrement des réponses des élèves dans les évaluations orales des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques, en particulier l'EGRA et l'EGMA, et l'enregistrement des réponses des entrevues d'élèves, d'enseignants et de directeurs d'école recueillant des renseignements sur le contexte familial et scolaire. (Ces données sont recueillies au travers une batterie de sondages appelés SSME.) Une fois les

examineurs sont formés à l'utilisation du système Tangerine, un guide d'utilisateur ou manuel supplémentaire n'est pas nécessaire.⁵

Conçu pour collecter les données sur l'éducation, ce logiciel a permis aux examinateurs de recueillir les données sur les tablettes plutôt que sur du papier rationalisant ainsi le processus de collecte et de nettoyage des données. Les données sont ensuite téléchargées des tablettes à une base de données dans le nuage où le personnel du projet peut les examiner, nettoyer et analyser. Les examinateurs ont été formés sur la manière d'administrer les tests et sur la sauvegarde et le téléchargement des évaluations terminées. En tout, 128 examinateurs ont été formés et retenus pour faire la collecte des données dans 252 écoles.

Défi : Il y avait malheureusement des problèmes, en cours de la formation des examinateurs, avec les dispositifs d'Internet sans fil (TP-Link) fournis. Cela rendait difficile le téléchargement, par les examinateurs, de leurs évaluations d'entraînement qui permettent de calculer la notation de fiabilité inter-évaluateurs. Ce problème était dû au fait que le réseau local ne soutient pas toujours les dispositifs G3. Le problème a été résolu en utilisant les téléphones avec partage Internet sans fil des examinateurs et des présentateurs. Aux fins de s'attaquer à cette question pendant le vrai travail sur le terrain, 32 téléphones ont été achetés pour que les équipes les utilisent à la place de TP-Link initial.

Recommandation : Il faut explorer la disponibilité de réseau à chaque site et sur le terrain avant la formation à mi-parcours ou de fin de projet (ou cours de recyclage, selon le besoin). Il faut prendre en considération et acquérir à l'avance des options alternatives.

Défi : Au cours de la formation, il est apparu que les examinateurs n'étaient pas également familiarisés avec la langue dans laquelle ils devraient évaluer les élèves.

Recommandation : Pour résoudre ce problème, la plus grande partie d'une journée de la formation a été consacrée à permettre aux examinateurs de pratiquer la lecture des protocoles de l'instrument et la prononciation des mots. La fluidité avec laquelle les examinateurs ont pu lire et comprendre la langue de l'instrument a été un facteur dans la sélection et l'affectation finale des examinateurs. Pour la collecte des données à l'avenir, il faudra veiller à identifier et à résoudre les problèmes linguistiques des examinateurs aussi tôt que possible.

2.5 Administration des évaluations

En général, l'administration des instruments de l'EGRA et de l'EGMA s'est bien passée. Cependant, certains défis techniques se sont posés lors du téléchargement des données sur les tablettes. En plus, des élèves de 3^e année et des examinateurs sont devenus fatigués au cours des journées d'évaluations (plus de détails sous la section « Collecte de données »).

Défi : Un obstacle de caractère technologique est survenu quand les équipes d'évaluation ont rencontré des difficultés à envoyer les données depuis les écoles à cause de l'accès insuffisant à l'Internet.

Recommandation : Prévoir des problèmes de connectivité similaires pour les collectes futures de données devrait permettre la mise en place d'alternatives et leur inclusion dans la formation des examinateurs.

Défi : En plus d'administrer les instruments EGRA et EGMA, les examinateurs ont observé les classes pour évaluer les comportements des élèves et des enseignants.

⁵ <http://www.tangerinecentral.org/project-1/>

Ces observations en classe exigeaient que les examinateurs identifient lesquelles parmi différentes activités ont eu lieu toutes les trois minutes pendant la leçon. En vue de faciliter le chronométrage de l'observation, une minuterie est fournie avec le système Tangerine®. Malheureusement, pendant l'observation de la lecture en classe à l'aide des tablettes, la minuterie n'était visible qu'après que l'alarme ne sonne à la fin de la troisième minute.

Recommandation : Pour remédier à cet obstacle, il a été demandé aux examinateurs de suivre l'heure affichée sur la tablette et de prendre un instantané de la vidéo après une minute d'observation pour enregistrer l'heure. Au cas où cet obstacle revient dans le futur, la même option peut être suivie. Les examinateurs devraient en plus recevoir et apprendre l'utilisation de chronomètres séparés.

2.6 Collecte de données

La collecte des données a eu lieu d'octobre à décembre 2015. Les élèves ont reçu des fiches de stimulation pour l'EGRA et l'EGMA afin de répondre aux questions, avec des conseils de l'examineur, et les examinateurs ont noté les réponses des élèves sur la tablette. Les examinateurs ont effectué des observations en classe ; ont remplis des questionnaires élève, enseignant et directeur ; et ont effectué des inventaires des écoles et des salles de classe. À la fin de chaque visite à une école, les examinateurs utilisaient un routeur sans fil et un modem pour télécharger les données collectées sur un serveur central. Les équipes d'évaluation prévoyaient de compléter la collecte des données de chaque école en une journée. Étant donné le nombre d'évaluations, il était difficile de maintenir ce calendrier, bien que toutes les évaluations aient été effectuées.

Après les examinateurs ont eu accès à Internet, ils ont transféré les données recueillies de leurs tablettes vers le site Web de Tangerine pour le stockage de données. Les données ont été téléchargées quotidiennement des bureaux de RTI en Caroline du Nord et au Washington, DC. Les données ont été nettoyées et surveillées pour s'assurer que l'équipe d'évaluation a fait l'évaluation à l'école correcte et que les membres de l'équipe ont recueillie des informations pour les observations attendues pour chaque école. Les données ont été soumises à une série de contrôles de la qualité des données. Lorsque les données indiquaient que des examinateurs spécifiques faisaient des erreurs répétées de collecte de données ou des erreurs importantes, les gestionnaires de terrain ont été avertis immédiatement et ils ont à leur tour avisé les superviseurs afin que les erreurs soient corrigées immédiatement. Au cours de la collecte des données, certaines erreurs majeures se sont produites (par exemple, certains membres oubliant de remplir le Questionnaire d'inventaire de l'école). Les petites erreurs qui se sont produites à plusieurs reprises incluaient des examinateurs qui n'utilisaient pas correctement la minuterie pendant les sous-tâches chronométrées. Aucun autre problème n'a été soulevé lors du nettoyage ou de l'analyse des données.

Une fois que les ensembles de données ont été vérifiés et modifiés au besoin, les ensembles de données ont été fusionnés et les procédures finales de traitement des données ont été effectuées. Ces procédures comprenaient la dérivation d'une variable supplémentaire, le calcul des pondérations de l'échantillon et des corrections de population finie, et l'indication de la stratégie d'échantillonnage complexe pour l'analyse des données. Ces procédures ont aidé à garantir que les données échantillonnées complexes seraient représentatives de la population qu'elles étaient censées représenter et que les estimations de précision (c'est-à-dire les erreurs-types) seraient calculées de façon appropriée en tenant compte de l'effet de grappe.

Calendrier des évaluations

Défi : Les examinateurs ont été formés en septembre 2015, mais comme les zones cibles n'avaient ni encore été définies par ACCELERE! ni vérifiées par l'équipe d'évaluation, la collecte des données a débuté en octobre 2015 et a duré jusqu'au mois de décembre 2015. Dans certains cas, les examinateurs ont dû attendre un mois avant d'être déployés sur le terrain pour commencer la collecte des données. Par conséquent, l'information acquise lors de la formation était moins « fraîche » et certaines informations ont été oubliées, bien que RTI ait effectué une courte formation de recyclage auprès des examinateurs.

Recommandation : RTI recommande que le temps écoulé entre la formation des examinateurs et la collecte des données ne dépasse pas deux semaines pour assurer qu'un maximum d'informations soit retenu et pour éviter des problèmes de disponibilité potentiels résultant du temps d'arrêt.

Accès aux écoles

Défi : La collecte de données exigeait des équipes d'examineurs de se rendre dans des écoles qui n'étaient pas nécessairement conscientes de la nature de leur participation à l'étude. Pour répondre aux préoccupations du personnel de l'école et servir de médiation, chaque équipe a porté une lettre du Ministère présentant l'étude et l'équipe d'évaluation. Pour la plupart des communautés et le personnel de l'école, cette lettre d'autorisation était suffisante pour permettre l'accès à l'école et aux élèves pour les évaluations. Dans une école du Kasaï-Occidental, même avec la lettre, l'équipe d'évaluation a été rejetée par l'école. Le Représentant de l'agent de contrats de l'USAID est intervenu auprès du Secrétaire général du MEPS-INC et l'entrée à l'école a été autorisée.

Recommandation : Avoir une lettre de l'officiel du MEPS-INC approprié est utile pour obtenir l'entrée aux écoles. Dans la mesure du possible, il sera également utile de confirmer à l'avance auprès du personnel de l'école que les équipes d'évaluation seront autorisées à entrer dans l'école, mais il est important de ne pas laisser le personnel de l'école savoir exactement quand les examinateurs seront à l'école.

Défi : Certaines des écoles visitées ont été situées dans les zones à haut risque. Par exemple, dans une communauté, l'équipe d'évaluation a été menacée par des villageois brandissant des couteaux de machette et a quitté la zone sans administrer l'évaluation. Ainsi et tenant compte de ces préoccupations, les examinateurs devaient rapidement sélectionner des écoles de remplacement.

Recommandation : Pour atténuer les problèmes de sécurité pouvant surgir pour les examinateurs visiteurs, RTI recommande d'entrer en contact avec les responsables communautaires et/ou la police locale avant la visite de collecte de données. Lorsqu'il existe une possibilité de risque pour les examinateurs, les équipes d'évaluation peuvent être escortées par les autorités locales, ce qui augmente la logistique à gérer. Fournir des identifiants visibles, tels que vestes, chapeaux et/ou badges aux examinateurs futurs pour rendre leur présence plus évidente et les identifier comme représentant le projet peut également aider à rassurer le personnel de l'école et les membres de la communauté. Cependant, il est important de noter que le personnel des organisations non gouvernementales peut être visé par des attaques violentes et que ce type d'identification visible pourrait mettre les examinateurs en danger.

Défi : En outre, plusieurs examinateurs, dont un qui a souffert du choléra, sont tombés malades pendant la collecte de données.

Recommandation : RTI recommande que chaque équipe de collecte de données garde un contact régulier avec le chef de projet au pays, ce qui permettra l'adoption

de mesures préventives en cas de maladie ou problèmes de sécurité. Un système de SMS quotidiens a été adopté et a effectivement bien informé le chef d'équipe de CENADEP à Kinshasa des progrès du jour-au-jour de la collecte de données ainsi que de toutes les zones de risque potentielles. Dans le cas en question, le chef d'équipe a pu trouver l'hôpital le plus proche et a conseillé à l'équipe d'examineurs d'y conduire leur collègue pour le faire traiter. L'examineur a été traité et, complètement guéri, a été relâché de l'hôpital quelques jours plus tard.

Défi : Plus précisément lié aux écoles PAA, des défis ont également été soulevés dans l'accès aux écoles. Certains centres du Sud-Kivu ne sont accessibles qu'en traversant le Nord-Kivu ; les équipes d'évaluation ont trouvé des centres fictifs qui n'étaient pas ouverts ; et l'équipe d'évaluation a exprimé des inquiétudes quant à leur sécurité en parcourant ces zones.

Recommandation : Lors de la préparation de la collecte de données à l'avenir, il est recommandé de confirmer la présence et l'emplacement des écoles à l'avance et de communiquer (et coordonner) avec les autorités politiques et administratives tout au long de la collecte de données afin de protéger les équipes d'évaluation.

Fatigue d'élève et d'examineur

Défi : En raison du nombre d'EGRA et, pour les élèves de 3^e année au Katanga, d'EGMA, une journée de collecte de données par école pour évaluer 10 élèves était un rythme difficile à suivre. Surtout dans la province du Katanga, les élèves paraissaient fatigués, et un sentiment d'épuisement professionnel s'est fait sentir chez les examineurs.

Recommandation : Pour y remédier, RTI a offert une prime incitative aux examineurs pour encourager que toutes les visites scolaires soient menées à bien. Des primes similaires devraient être envisagées pour les évaluations futures, spécialement si la durée de l'évaluation reste la même. En outre, sur base de cette expérience, si la collecte de données est faite simultanément pour l'EGRA et l'EGMA, RTI recommande d'ajouter une deuxième journée par école pour la collecte de données à mi-parcours et à la fin de projet.



Un examineur au Katanga s'exerce à administrer l'EGRA.

Recommandation : Dans l'ensemble, RTI a grandement profité de sa collaboration avec le sous-traitant CENADEP. Avant cette étude de référence, le CENADEP avait géré la logistique de deux autres études (y compris EGRA, EGMA et SSME) en RDC. Cela leur a donné une grande expérience. Les deux chefs d'équipe, en

particulier, ont été nommés comme personnel clé, compte tenu de leurs forces démontrées en tant que formateurs et de leur connaissance approfondie des instruments. Suite à cette étude, RTI a engagé Thierry Nzewo du CENADEP pour diriger la formation des examinateurs pour une évaluation EGRA au Mali, démontrant ainsi sa valeur en tant que partenaire dans ce type de travail.

Le travail avec un sous-traitant était particulièrement nécessaire pour cette étude parce que RTI n'avait pas d'équipe en RDC. Même pour un tel projet comme ACCELERE!, compte tenu de la charge logistique, il est recommandé de travailler avec un sous-traitant pour gérer le recrutement des examinateurs, la formation des examinateurs et la collecte de données.

3 Conclusions et leçons apprises

La RDC est un environnement difficile – en termes de géographie et de logistique – pour mener une étude comme celle-ci. L'instabilité dans les princes du nord-est rend le travail de terrain difficile, et la difficulté à accéder à plus d'écoles rurales rend la collecte de données plus compliquée. Cette étude particulière a fait face à des défis supplémentaires en raison de calendriers qui n'ont pas pleinement accueilli le calendrier du projet ACCELERE!, les données du recensement scolaire qui n'étaient pas exactes et la technologie qui parfois a échoué. Cela dit, grâce à cette étude, des données de référence fiables ont été recueillies et d'importantes leçons apprises.

Dans l'ensemble, cette étude montre que les compétences de pré-lecture et de lecture dans les langues maternelles pour les élèves de 3^e année et en français pour les élèves de 5^e année ne sont pas au niveau requis pour que les élèves puissent lire avec compréhension au niveau de la classe. Même dans la 5^e année, les élèves ne lisaient du texte connecté (un passage) qu'en moyenne entre 10,9 et 17,7 mots corrects par minute, à l'exception des élèves des PAA, niveau 3, qui lisaient en moyenne 30,1 mots corrects par minute. Ce taux reflète une vitesse de lecture d'un mot toutes les 3 à 6 secondes (ou toutes les 2 secondes dans les PAA), ce qui est trop lent pour permettre une véritable compréhension. Le projet ACCELERE! devra tenir compte de ces niveaux actuels lors de la mise à niveau de l'enseignement pour les élèves des classes primaire.

Au cours des préparations pour la collecte de données de mi-parcours et de la fin du projet, le projet ACCELERE! pourrait tenir compte des leçons suivantes :

- **Langue de l'évaluation.** En raison des différences dans les dialectes parlés dans les différentes provinces, pour cette évaluation de référence il a fallu consacrer du temps non planifié aux examinateurs déjà formés afin d'améliorer la maîtrise des langues utilisées dans l'évaluation. Bien que RTI ait mené un processus de vérification approfondie des examinateurs et a fourni la formation et le soutien nécessaires à ces examinateurs, il faudrait veiller, lors de la planification des futures collectes de données, à aborder les éventuels problèmes linguistiques des examinateurs dès le début du processus.
- **Sélection d'un échantillon.** Pour cette étude, il y a eu un retard dans l'identification des districts d'intervention, ce qui a causé des retards dans l'échantillonnage pour l'évaluation de référence et a finalement abouti à l'échantillonnage des écoles qui pourrait ne pas recevoir l'intervention du projet ACCELERE! Lorsque le projet ACCELERE! évalue les données de référence et se prépare à la collecte de données de mi-parcours, nous recommandons qu'il aligne, autant que possible, ses écoles d'intervention actuelles avec les écoles ayant reçues l'évaluation de référence afin de

disposer du plus grand nombre de données possible pour montrer le changement dans les performances des élèves sur temps. ACCELERE! devra déterminer s'il continuera à effectuer des évaluations – mi-parcours et fin du projet – au début de l'année scolaire ou pendant le cycle de tests en fin de l'année scolaire. Enfin, il est important de disposer de données de recensement complètes et exactes lors du prélèvement d'échantillons pour les évaluations. Si le projet ACCELERE! a besoin de sélectionner d'autres écoles pour tester à mi-parcours et à la fin du projet, son équipe devrait prévoir suffisamment de temps pour obtenir les données du recensement existantes et remplir les données manquantes au besoin.

- **Administration de l'évaluation.** Des problèmes techniques (avec les appareils Internet sans fil – TP-Link) se sont posés lors de la formation des examinateurs. Ce problème était dû au fait que le réseau local ne soutient pas toujours les dispositifs G3. Il faut explorer la disponibilité de réseau à chaque site et sur le terrain avant la formation à mi-parcours ou de fin de projet (ou cours de recyclage, selon le besoin). Il faut prendre en considération et acquiescer à l'avance des options alternatives.
- **Collecte de données.** Un certain nombre de défis ont été identifiés et abordés au cours de la collecte de données. En raison d'un retard dans l'identification des zones-cibles d'ACCELERE!, plus de temps que prévu s'est écoulé entre la formation des examinateurs et le travail de terrain, ce qui a exigé que RTI et les superviseurs de l'équipes d'évaluation devaient suivre étroitement les examinateurs pour s'assurer qu'aucune connaissance n'avait été perdue. De plus, certaines écoles ont été inaccessibles ou dangereuses, et les écoles de remplacement ont été identifiées pour l'évaluation. Comme une leçon utile apprise, fournir à chaque équipe d'évaluation des lettres d'autorisation et, si nécessaire, collaborer avec les autorités locales pour assurer la sécurité des équipes d'évaluation. Finalement, en raison de la longueur des évaluations, en particulier dans le district du Katanga, où des élèves de 3^e année ont été administrés à la fois l'EGRA et l'EGMA, les examinateurs et les élèves devenaient fatigués. Le projet ACCELERE! peut reconsidérer la durée des évaluations ou identifier des approches de répartir les évaluations sur une plus longue période afin de lutter contre cette question.

Dans l'ensemble, RTI a grandement profité de sa collaboration avec le sous-traitant CENADEP. Le travail avec un sous-traitant était particulièrement nécessaire pour cette étude, parce que RTI n'avait pas d'équipe en RDC. Même pour un tel projet comme ACCELERE!, compte tenu de la charge logistique, il est recommandé de travailler avec un sous-traitant pour gérer le recrutement des examinateurs, la formation des examinateurs et la collecte de données.

Après l'achèvement de l'analyse des données, des ateliers nationaux et régionaux sur les résultats ont été organisés afin de partager les résultats de cette étude et d'identifier des recommandations pour améliorer les progrès en lecture et en mathématiques dans des premières classes de l'enseignement primaire. On trouvera à l'**annexe 2** une liste des recommandations formulées durant ces ateliers. On espère que les leçons apprises qui sont identifiées dans ce rapport et les recommandations de ces ateliers aideront l'USAID et le projet ACCELERE! dans la mesure où ils favorisent l'apprentissage amélioré en RDC.

Annexe 1. Scores globaux de 3^e et de 5^e année

EGRA Sous-tâche et langue d'évaluation	Province	Scores globaux			
		3 ^e année		5 ^e année	
		Pourcent scores de zéro	Score moyen	Pourcent scores de zéro	Score moyen
Vocabulaire oral 1 <i>3^e année : LM</i>	Équateur	0 %	6,1	—	—
	Kasaï-Occidental	1 %	7,2	—	—
	Kasaï-Oriental	0 %	7,8	—	—
	Katanga	1 %	5,9	—	—
Vocabulaire oral 2 <i>3^e année : LM</i>	Équateur	1 %	4,8	—	—
	Kasaï-Occidental	2 %	4,5	—	—
	Kasaï-Oriental	0 %	4,9	—	—
	Katanga	11 %	2,6	—	—
Vocabulaire oral 3 <i>3^e année : LM</i>	Équateur	2 %	4,8	—	—
	Kasaï-Occidental	1 %	6,7	—	—
	Kasaï-Oriental	0 %	6,8	—	—
	Katanga	1 %	3,7	—	—
Vocabulaire oral 1 <i>3^e année : français</i> <i>5^e année : français</i>	Équateur	9 %	3,2	2 %	4,8
	Kasaï-Occidental	21 %	3,1	1 %	4,8
	Kasaï-Oriental	0 %	5,0	2 %	5,6
	Katanga	3 %	4,0	0 %	5,5
	Kivu PAA	—	—	2 %	5,6
Vocabulaire oral 2 <i>3^e année : français</i> <i>5^e année : français</i>	Équateur	22 %	2,1	15 %	2,5
	Kasaï-Occidental	51 %	1,2	14 %	2,6
	Kasaï-Oriental	23 %	2,1	42 %	2,0
	Katanga	18 %	2,5	15 %	3,5
	Kivu PAA	—	—	16 %	3,7
Vocabulaire oral 3 <i>3^e année : français</i> <i>5^e année : français</i>	Équateur	17 %	2,3	4 %	4,1
	Kasaï-Occidental	26 %	2,4	3 %	4,2
	Kasaï-Oriental	3 %	3,2	2 %	5,3
	Katanga	3 %	3,8	0 %	5,4
	Kivu PAA	—	—	1 %	5,8

EGRA Sous-tâche et langue d'évaluation	Province	Scores globaux			
		3 ^e année		5 ^e année	
		Pourcent scores de zéro	Score moyen	Pourcent scores de zéro	Score moyen
Reconnaissance du son des lettres <i>3^e année : LM</i> <i>5^e année : français</i>	Équateur	27 %	9,0	7 %	20,9
	Kasaï-Occidental	30 %	12,9	10 %	24,4
	Kasaï-Oriental	17 %	11,7	8 %	28,0
	Katanga	18 %	10,0	3 %	26,2
	Kivu PAA	—	—	2 %	33,4
Lecture de mots familiers <i>3^e année : LM</i> <i>5^e année : français</i>	Équateur	91 %	1,1	54 %	6,6
	Kasaï-Occidental	72 %	3,9	48 %	9,6
	Kasaï-Oriental	72 %	3,2	41 %	10,9
	Katanga	82 %	2,1	40 %	11,1
	Kivu PAA	—	—	14 %	21,2
Lecture de mots inventés <i>3^e année : LM</i> <i>5^e année : français</i>	Équateur	91 %	0,7	59 %	5,2
	Kasaï-Occidental	82 %	2,2	46 %	7,6
	Kasaï-Oriental	86 %	1,7	48 %	8,1
	Katanga	88 %	1,4	41 %	8,0
	Kivu PAA	—	—	14 %	14,7
Fluidité à la lecture orale <i>3^e année : LM</i> <i>5^e année : français</i>	Équateur	82 %	1,7	45 %	10,9
	Kasaï-Occidental	80 %	2,6	43 %	15,8
	Kasaï-Oriental	80 %	2,2	36 %	17,2
	Katanga	84 %	1,3	34 %	17,7
	Kivu PAA	—	—	10 %	30,1
Compréhension à la lecture <i>3^e année : LM</i> <i>5^e année : français</i>	Équateur	92 %	0,1	81 %	0,3
	Kasaï-Occidental	90 %	0,2	65 %	0,6
	Kasaï-Oriental	92 %	0,1	69 %	0,5
	Katanga	96 %	0,1	69 %	0,7
	Kivu PAA	—	—	39 %	1,5

Note : LM = Langue maternelle sélectionnée pour cette région.

Annexe 2. Résultats des ateliers sur les conclusions

Après que l'analyse des données a été accomplie, un atelier au niveau national pour discuter des conclusions a été organisé à Kinshasa du 3 au 4 mai 2016. Des membres du personnel des projets ACCELERE! (Accès–Lecture–Rétention et redevabilité) et Empowering Adolescent Girls to Lead through Education (EAGLE), ainsi que des représentants de l'Agence américaine pour le développement international (USAID) et du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté (MEPS-INC), se trouvaient parmi les participants.

Par la suite, en mai et juin 2016, des ateliers régionaux sur les conclusions se sont tenus à Lubumbashi, Kananga, Mbuji Mayi, Gome, Bukavu et Mbandaka avec la participation, entre autres, de représentants du MEPS-INC au niveau des provinces, de coordinateurs d'écoles publiques, du chef de la division provinciale d'éducation et d'organisations de la société civile.

L'activité finale de chacun des ateliers était structurée de manière à permettre aux participants de faire des recommandations en matière des progrès futurs en lecture et en arithmétique pour les enfants des premières classes de l'enseignement primaire. Les participants ont été organisés en groupes pour discuter des questions ressorties des conclusions et ont formulé les recommandations suivantes :

- **Langue d'enseignement** : Faire une recherche plus poussée sur la langue parlée à la maison comparée à la langue d'enseignement pour formuler des stratégies qui seront adoptées en vue de minimiser l'impact sur les résultats dans les situations où la langue parlée à la maison n'est pas la même que la langue de l'enseignement.
- **Formation, appui et développement des enseignants** : Les recommandations pour améliorer la qualité de l'enseignement comprennent :
 - Élaborer des formations pour enseignants qui font appel à une discipline positive en classe
 - Axer les efforts sur la formation des enseignants en exercice, indépendamment des qualifications et de l'expérience de l'enseignant
 - Suivre de près les pratiques des enseignants et offrir des commentaires de façon régulière (par directeurs/chefs d'établissement, inspecteurs et comités parentaux)
 - Assurer une formation de recyclage aux enseignants
 - Organiser des échanges entre enseignants dans les différentes provinces pour qu'ils partagent les meilleures pratiques
 - Mettre en place un programme permanent de concours interscolaires avec prix pour encourager les enseignants à améliorer la qualité de leur performance
 - Rétablir les unités d'enseignement et le contrôle au niveau central, organisé dans le passé par le Service national de formation (SERNAFOR) de l'Inspection générale de l'Enseignement Primaire et Secondaire⁶

⁶ SERNAFOR est l'organisme central de suivi des enseignants du primaire et du secondaire. Pour plus d'informations sur SERNAFOR, voir <http://fr.allafrica.com/stories/200907290932.html>

- **Soutien des familles** : Les recommandations pour améliorer le soutien des familles comprennent les mesures suivantes :
 - Encourager la participation des parents destinée à aider avec les devoirs ou avec leur révision
 - Former les membres des comités de parents pour faire des visites de contrôle à l'école
 - Veiller à ce que chaque élève ait des lectures additionnelles à la maison
- **Environnements scolaires** : Les recommandations pour promouvoir un meilleur niveau d'apprentissage à l'école comprennent :
 - Conformément à la politique nationale, réduire la taille des classes pour avoir un nombre gérable d'élèves par classe
 - Introduire une éducation élémentaire gratuite dans toutes les écoles
 - Créer et construire plus d'écoles publiques
 - Munir les enseignants de matériels didactiques, affiches et manuels de formation
 - Offrir aux enseignants de meilleurs salaires
 - Veiller à ce que chaque élève ait des manuels de lecture en classe