

Evaluation des Compétences Fondamentales en Lecture au Sénégal

RAPPORT D'ANALYSE

Sarah Pouezevara
Madjiguene Sock
Aminatou Ndiaye

Final Version : April 2010



Remerciements

Les auteurs de ce rapport remercient vivement tous les partenaires du projet qui sont malheureusement trop nombreux pour être tous mentionnés dans ce rapport.

Nous souhaiterions cependant remercier le Ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Elémentaire, du moyen secondaire et des Langues nationales du Sénégal ainsi que la Fondation William et Flora Hewlett, sans qui cette étude n'aurait pas été possible.

Nous tenons également à reconnaître les personnes suivantes qui ont contribué à la préparation de ce rapport :

- Dans son rôle de chef d'équipe et contributeur au rapport final, M. Amara SECK.
- Pour leur participation en tant que superviseurs aux travaux de terrain et aux discussions sur les résultats : M. Gora BASAL, M. Ibrahima GUEYE, Mme Tourya HAMOUDY, Mme Danielle KAMARA, M. Abdoul Aziz LY, M. Momar MBOUP, M. Mamadou NDIAYE, M. Ndiaga NDIAYE, M. Khadim Rassoul NIENGUE, et M. Moustapha SENE.
- Pour leur participation à l'analyse statistique des résultats : M. Ange Carlin AMA (FocusAfrica), M. Abdourahmane BARRY (FocusAfrica), Mme Carmen STRIGEL (RTI International), et M. Pierre VARLY.
- Pour leur lecture soutenue et leurs commentaires sur la première ébauche du rapport : Mme Anne HOURAYE (ADEA), M. Pierre VARLY, et Messrs Alhousseynou SY et Momar SAMBE (INEADE).

Pour plus d'informations, veuillez contacter :

Sarah Pouzevara, RTI International, spouez@rti.org

Madjiguene Sock, FocusAfrica, msock@focusafrica.com

Imprimée à Dakar le 29 avril 2010

Table des matières

Résumé exécutif	1
I. Introduction	7
II. Méthodologie	9
A. Echantillonnage.....	9
1. Sélection des écoles.....	9
2. Sélection des élèves.....	10
3. Dispositif d'enquêteurs par catégorie	10
B. Les instruments d'évaluation.....	11
1. Evaluation EGRA (Early Grade Reading Assessment)	11
2. Questionnaire sur le milieu socio-économique :.....	12
3. L'outil d'observation de classe	12
4. Questionnaires du maître (esse) et du directeur (trice).....	12
C. Saisie et traitement des données : logiciels et leur utilisation	13
D. Validité et fiabilité des résultats	13
III. Analyse des résultats d'EGRA	15
A. Analyse du nombre de graphèmes lus correctement en une minute	15
B. Analyse du nombre de mots inventés lus.....	15
C. Analyse du nombre de mots texte lus en une minute.....	16
D. Analyse de compréhension globale	17
E. Conclusions	18
IV. Analyse des facteurs ayant un influence sur la performance des élèves	20
A. Relations entre la performance et les caractéristiques socioéconomiques des élèves	20
B. Relations entre la performance et les caractéristiques du maître	25
C. Relations entre la performance et les caractéristiques du directeur et des écoles	30
D. Relations entre la performance et les activités menées pendant le cours	34
V. Résumé des résultats des analyses	37
A. Les résultats d'EGRA	37
B. Facteurs environnementaux explicatifs de la performance des élèves	39
VI. Conclusions et recommandations	41
Annexe A: Copie de l'épreuve EGRA	44

Liste des figures, tableaux et graphiques

Figure

- Figure 1. Répartition des cinquante (50) écoles dans les onze (11) régions du Sénégal

Tableaux

- Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon au Sénégal
- Tableau 2. Matrice des corrélations entre les épreuves
- Tableau 3. Répartition du nombre de GCM en fonction du genre
- Tableau 4. Moyenne et écart type du nombre de GCM
- Tableau 5. Répartition des élèves selon le nombre de MIM en fonction du genre
- Tableau 6. Moyenne et écart type du nombre de MIM
- Tableau 7. Répartition des élèves suivant le nombre de MTM en fonction du genre
- Tableau 8. Moyenne et écart type du nombre de MTM
- Tableau 9. Répartition des élèves selon le nombre de questions de compréhension posées et le nombre de réponses correctes données
- Tableau 10. Répartition des élèves selon la compréhension globale en fonction du genre
- Tableau 11. Ecart de performance
- Tableau 12. Caractéristiques socioéconomiques
- Tableau 13. Statistiques descriptives concernant le niveau de vie et la performance au niveau des quatre épreuves
- Tableau 14. Matrice de corrélation de la performance des élèves (MTM) et les caractéristiques de l'enseignant
- Tableau 15. Analyse de la variance de la performance des élèves et caractéristiques de l'enseignant
- Tableau 16. Caractéristiques des enseignants
- Tableau 17. Analyse de la variance de la performance des élèves et caractéristiques du directeur (variables linéaires)
- Tableau 18. Analyse de la variance de la performance des élèves et caractéristiques du directeur (variables à plusieurs modalités)
- Tableau 19. Analyse de la variance de la performance des élèves et caractéristiques du directeur (variables Oui/Non)
- Tableau 20. Catégories d'interactions observées dans la classe
- Tableau 21. Matrice de corrélation de la performance de la classe avec les différentes observations des classes

Graphiques

- Graphique 1. Relation entre le niveau de vie moyen des élèves et la performance en MTM
- Graphique 2. Pénétration des livres scolaires dans les classes
- Graphique 3. Nombre d'heures d'enseignement du français et l'effet sur la performance MTM
- Graphique 4. Effet des absences des enseignants sur la performance MTM
- Graphique 5. Statut des directeurs (N=50)
- Graphique 6. Niveau des infrastructures dans les écoles
- Graphique 7. Relation entre la perception de la satisfaction du directeur et la performance des élèves
- Graphique 8. Résumé des graphèmes lus correctement par intervalles et par genre
- Graphique 9. Résumé des mots inventés lus correctement par intervalles et par genre
- Graphique 10. Résumé des mots de texte lus correctement par intervalles et par genre
- Graphique 11. Pourcentage de réponses correctes aux questions de compréhension par intervalles et par genre

Abréviations

BAC	Baccalauréat (diplôme de fin des études secondaires)
BFEM	Brevet de fin d'études moyennes
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CE	Cours élémentaire
CE1	Troisième année du cycle primaire
CEAP	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CG	Score de compréhension globale
CGE	Comité de Gestion des Ecoles
CI	Cours d'initiation
CM	Cours moyen
CP	Cours préparatoire
EGRA	Early Grade Reading Assessment
GCM	Graphèmes lus correctement en une minute
IA	Inspection d'Académie
IDEN	Inspection départementale de l'éducation nationale
INEADE	Institut National d'Etude et d'Action pour le Developpement de l'Education
MIM	Mots inventés lus par minute
MTM	Mots texte lus en une minute
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministères de l'éducation nationale des pays francophones)
RTI	Research Triangle Institute

Résumé exécutif

Cette évaluation entre dans le cadre de l'initiative « Une éducation de qualité dans les pays en voie de développement » de la Fondation William et Flora Hewlett, en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Elémentaire, du moyen secondaire et des Langues nationales du Sénégal (ci-après nommé le Ministère de l'Education). Sa réalisation a fait l'objet d'une subvention attribuée par la Fondation à RTI International pour assistance technique.

Les objectifs de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture au Sénégal visent d'une part à fournir des données nationales de base sur les résultats en matière de compétences fondamentales en lecture du français et d'autre part, à évaluer la relation entre l'environnement scolaire et les compétences fondamentales en lecture.

L'évaluation a eu lieu entre mai et juin 2009 dans les classes de CE1 (troisième année de scolarisation), dans 50 écoles au niveau de 11 régions du Sénégal. L'échantillon ainsi obtenu est de 687 élèves dont 48,5% de filles et 51,5% de garçons.

Quatre épreuves ont été soumises aux élèves : identification des lettres et leurs sons ; capacité de déchiffrer des mots inconnus (inventés) ; compréhension d'un texte lu à l'oral par l'élève ; et questions de compréhension. Ces exercices sont complétés par un entretien avec l'élève sur son environnement extrascolaire. L'étude comprend également une observation de l'enseignement tel qu'il est dispensé dans les classes des élèves évalués, ainsi que des entretiens avec les directeurs et les maîtres (esses) du CE1.

Description des exercices EGRA au Sénégal

Identification des lettres et leurs sons : Cet exercice mesure la capacité d'identifier les lettres ou groupes de lettres et leurs sons. Le score est décrit en nombre de graphèmes lus correctement par minute (GCM).

Lecture des mots inventés : Cet exercice permet d'évaluer la capacité d'appliquer les correspondances entre les lettres et leurs sons face à un mot inconnu. Le nombre de mots inventés lus correctement en une minute (MIM), sur un total possible de 50 mots, constitue le score de l'élève.

Lecture à haute voix d'un texte : Il est remis à l'élève une petite histoire de 56 mots qu'il ou elle doit lire à voix haute, pendant que l'enquêteur note les mots lus incorrectement et la distance parcourue dans le texte en une minute. Le résultat est un indicateur de capacité de lecture mesuré par le « nombre de mots lus correctement par minute » (MTM).

Questions de compréhension : Après lecture du texte, l'enquêteur retire le texte et pose à l'élève (en français) jusqu'à six questions qui portent sur le contenu du texte lu par l'élève. Il est permis à l'élève de répondre dans sa langue maternelle. La note de compréhension est le pourcentage de questions répondues correctement.

Les résultats suivants ont été enregistrés :

Les résultats d'EGRA

- **Le nombre d'élèves ne sachant pas lire du tout est très élevé, au vu des nombreuses non-réponses sous les différentes épreuves.** Au niveau du nombre de « mots inventés lus correctement » (MIM), plus de 26% des élèves n'ont pas pu lire un seul mot. Ce qui correspond à plus d'un élève sur quatre qui ne peut pas déchiffrer un mot inconnu d'une ou deux syllabes. Concernant le nombre de « mots texte lus correctement en une minute » (MTM), 123 élèves n'ont pas pu lire un seul mot, soit plus de 17% de l'échantillon. Sous l'exercice de compréhension globale du texte lu, 17,9% de l'échantillon total n'a pas pu achever la lecture du texte, et n'a donc pas pu bénéficier des questions de compréhension. Par ailleurs, 52,1 % des élèves ayant reçu au moins une question de compréhension n'ont pu répondre correctement à aucune question.

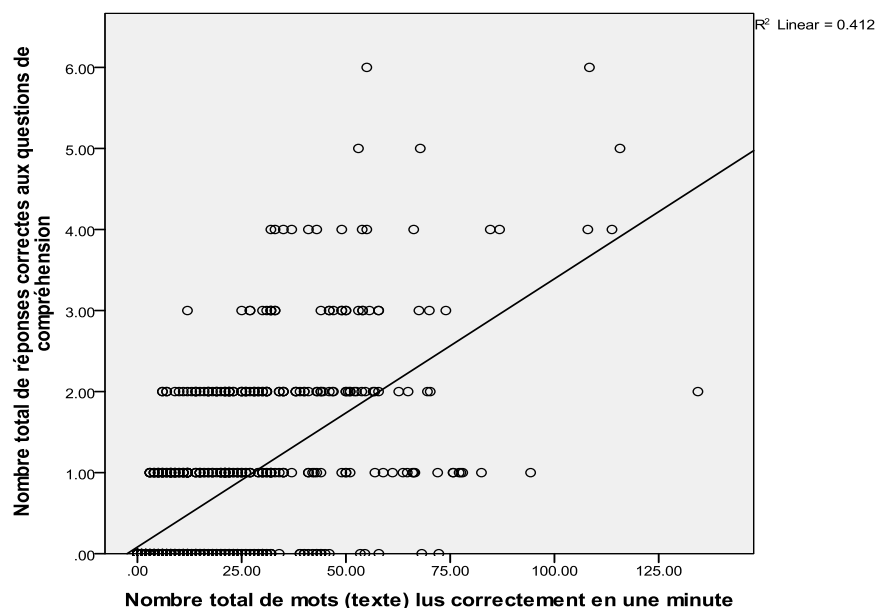
	N (ayant complété l'épreuve)	Nombre de « 0 »	Pourcentage de « 0 » par rapport à l'échantillon total
Nombre de graphèmes lus correctement en une minute (GCM)	683	4	Moins de 1%
Nombre de mots inventés lus correctement en une minute (MIM)	506	181	26,7%
Nombre de mots texte lus en une minute (MTM)	566	121	17,8%

- Parmi les élèves qui ont obtenu des scores supérieurs à « 0 » dans les différentes épreuves, les résultats demeurent néanmoins très faibles.** Seulement 12,8% de l'échantillon est en mesure de lire plus de 50 graphèmes en une minute. La moyenne de graphèmes parcourus en une minute est de 36 sur 100 possibles, dont 28,3 correctement identifiés. Plus de 26% des élèves n'ont pas pu lire un seul mot inventé. Ceci correspond à plus d'un élève sur quatre qui ne peut pas déchiffrer un mot inconnu d'une ou deux syllabes. Au niveau de la lecture du texte, seul un élève sur 10 est capable de lire plus de 50 mots de texte par minute (MTM), soit 9,3% de l'échantillon étudié. La plus grande proportion d'élèves (28,2%) lit entre seulement 1 et 9 MTM. Au niveau de l'épreuve de compréhension globale, seuls deux élèves auraient obtenu six réponses correctes sur six questions posées.

Epreuve	N (échantillon sans réponses « 0 »)	Moyenne	Ecart type
Nombre de graphèmes lus correctement en une minute	687	28,3	17,9
Moins les nombres de réponses « 0 »	683	28,4	17,9
Nombre de mots inventés lus correctement en une minute	687	9,7	11,1
Moins les nombres de réponses « 0 »	506	13,1	11,1
Nombre mots (texte) lus correctement en une minute	687	18,4	20,6
Moins les nombres de réponses « 0 »	566	22,3	20,7
Score de compréhension (pourcentage de réponses correctes sur 6 possibles)	564	22,5%	28,2

- Les garçons ont enregistré des résultats légèrement meilleurs que les filles.** Au niveau des graphèmes, les résultats sont en faveur des garçons avec 16,0% en mesure de lire 50 GCM et plus contre 9,4% pour les filles. Concernant la lecture de mots inventés en une minute (MIM), 0,9% des filles et 2,9% des garçons sont dans cette catégorie de plus de 50 MIM. Dans l'intervalle 50 et plus de mots de texte par minute (MTM), seulement 7,3% des filles sont représentées contre 11,2% des garçons. Au niveau de la compréhension du texte lu par l'élève, la tendance des réponses données en fonction du nombre de questions posées montre que 56,2% des filles et 48,0% des garçons ont donné des réponses nulles. Par ailleurs, 13,2% des garçons et 9,1% des filles ont réalisé un score supérieur à 60% sur une échelle de 0 à 100%.
- Très faible performance en compréhension, malgré une performance assez satisfaisante en lecture.** Le graphique suivant démontre qu'un grand nombre d'enfants qui ont lu le passage entier (plus de 56 mots en une minute) n'étaient pas pour autant capables de répondre à plus d'une ou deux questions de compréhension. Ceci semble indiquer une faiblesse générale dans la maîtrise de la langue française ; c'est-à-dire, les enfants lisent de manière syllabique, en

déchiffrant les mots, mais ils n'en tirent pas de sens dans l'ensemble car ils n'ont pas le vocabulaire ou la maîtrise de la langue parlée avant de passer à la maîtrise de la langue écrite.



- **Grandes différences au niveau d'une même classe.** On note de grands écarts entre la performance des élèves de la même année scolaire, tels que démontrés dans le tableau ci-dessous. Par exemple concernant la lecture des graphèmes (GCM), les écarts vont d'un score de 0 à 87,9 graphèmes lus par minute. En ce qui concerne les écoles, on note des écoles avec une moyenne allant de 10,1 à 44,1 GCM. Les mêmes types d'écarts sont constatés au niveau des quatre épreuves.

Epreuve	Sélection des cas	N (échantillon)	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart Type
Graphèmes (GCM)	Échantillon	687	0	87,9	28,3	17,9
	Par classe	63	10,1	45,3	28,4	9,9
	Par école	50	10,1	44,1	28,3	9,8
Mots inventés (MIM)	Echantillon	687	0	68,6	9,7	11,1
	Par classe	63	0	27,7	10,0	6,8
	Par école	50	.29	25,6	9,7	6,2
Lecture d'un texte	Echantillon	687	0	134,4	18,4	20,6
	Par classe	63	0,7	56,2	18,9	12,9
	Par école	50	0,7	46,8	18,3	11,8
Compréhension des questions posées (CG)	Echantillon	564	0	100,0	22,5	28,2
	Par classe	63	0	66,7	23,2	14,2
	Par école	50	0	52,1	21,3	12,8

Facteurs environnementaux associés à la performance des élèves

- **L'environnement de l'élève** : Les facteurs de l'environnement socioéconomique de l'élève qui semblent avoir un effet positif sur la performance des élèves en matière de lecture sont les suivants :
 - avoir un livre de français au programme (plus de 10 MTM de différence) ;
 - avoir fait la maternelle/préscolaire (plus de 6 MTM de différence) ;
 - ne pas avoir redoublé (plus de 5 MTM de différence) ;
 - avoir des livres en français autres que le livre du programme scolaire à la maison (plus de 7 MTM de différence) ;
 - avoir un membre du ménage qui sait lire (près de 5 MTM de différence).

La moyenne de MTM observée chez les élèves qui ne parlent pas le wolof à la maison (13,5) est inférieure à celle de ceux qui le parlent (25), mais les raisons de cette différence ne peuvent pas être discernées sans faire plus d'analyses quantitatives et qualitatives. Le niveau socio-économique des élèves (classement plus ou moins « pauvre » selon les commodités dans la maison), génère des différences dans la performance des élèves, mais pas de manière significative.

- **Les caractéristiques du maître** : Il existe une corrélation entre la performance des élèves et la plupart des caractéristiques du maître comme :
 - l'ancienneté dans l'enseignement en général et au niveau CE1 ;
 - le nombre d'heures enseignées par semaine, et surtout le nombre d'heures de français sur l'emploi du temps ;
 - le nombre de jours d'absence au cours du dernier mois ;
 - le niveau académique ou professionnel acquis ;
 - ayant bénéficié d'une formation en pédagogie du français.

Trois catégories liées à la formation en pédagogie de la lecture — avoir une formation initiale, avoir une formation continue et avoir une formation spécifique à un projet — démontrent un effet positif et significatif sur la lecture. Par contre, les variables telles que sexe, possession de support de formation en français autres que le livre scolaire, possession de matériel de lecture dans des langues autres que celles du maître enseignant et nombre d'effectifs par enseignant n'influent pas sur les résultats des élèves en matière de lecture.

- **Les caractéristiques du directeur et de l'école** : Il semble à la lecture des résultats que la performance des élèves diminue avec le nombre de jours de fermeture de l'école ou d'absence du directeur. Par contre, les variables qui ont une corrélation positive sur la performance des élèves en MTM sont :
 - le nombre d'heures d'enseignement prises en charge par le directeur
 - la présence de classes supérieures au CE1 et le fait que le directeur prenne en charge l'enseignement d'une classe supérieure au CE1 ;
 - le niveau académique du directeur (s'il est supérieur au BAC +2) ;
 - ayant reçu une formation à l'application du programme scolaire de lecture ;
 - la présence d'électricité à l'école ;
 - le nombre de livres dont dispose la bibliothèque.
- **Les activités menées pendant le cours** : Selon l'enquête auprès des enseignants des classes de l'échantillon, nous observons certaines conditions et activités menées par les enseignants qui génèrent de meilleures performances chez les élèves :
 - la disponibilité de livres scolaires pour chaque élève

- la fréquence d'évaluation des élèves à l'écrit
- parlant parfois la langue locale (autre que français) en classe.

Selon les données enregistrées par l'outil d'observation des classes, deux types d'activités scolaires ont été identifiés comme liés fortement à la performance scolaire : « Parler Wolof en groupe avec les élèves » et « écrire en français avec l'élève (individuellement) ». Lorsque le temps consacré à ces deux types d'activités augmente, le niveau de performance des élèves en lecture s'accroît aussi.

Conclusions et recommandations

En ce qui concerne les résultats d'EGRA proprement dits, les performances des élèves sont faibles quel que soit le test (lecture des graphèmes, des mots inventés, de texte suivi de questions de compréhension). Au vu de ces résultats, les conclusions et recommandations suivantes sont à relever :

- Les faibles compétences des élèves en français, en tant que deuxième langue, est un frein à l'acquisition des compétences en lecture. L'apprentissage de la langue devrait commencer bien avant la rentrée au CI, et devrait être soutenu en dehors de l'école. L'apprentissage de la lecture devrait aussi être adapté au fait que pour un grand nombre d'enfants, le français est une deuxième (voire troisième) langue. L'intégration des langues maternelles dans la première étape est une solution, mais certainement pas l'unique solution.
- Augmenter les efforts pour assurer l'accès au préscolaire pour tous les enfants, et créer des environnements lettrés ; c'est-à-dire, là où il y a des choses à lire, au sein de l'école et des communautés. Les résultats de l'étude sont clairs par rapport à l'effet de la possession de livres scolaires, la possession d'autres livres à la maison, la présence d'une bibliothèque avec suffisamment d'ouvrages, et la présence d'affichages dans les classes : ces élèves ont de fortes chances de mieux réussir à l'apprentissage de la lecture.
- Elaborer et lancer une stratégie de plaidoyer et de communication impliquant tous les acteurs de l'éducation, de près ou de loin, pour la résolution de la problématique des faibles performances des élèves en lecture.
- Etablir des normes de performance en lecture et améliorer les méthodes pédagogiques en vigueur dans les classes d'enseignement primaire afin de renforcer les capacités des élèves en lecture, en mettant l'accent sur les méthodes d'évaluation régulière des élèves et de remédiation pour ceux n'ayant pas maîtrisé les premières leçons, avant de passer à la leçon suivante.
- Sensibiliser les Inspecteurs aux conclusions de cette étude pour que s'instaurent, à la base, de véritables plans de renforcement de la lecture et de formation des directeurs et des maîtres. Ces plans devraient être basés sur les leviers de changement identifiés par cette étude.
- Porter une attention particulière aux grandes différences de performance au sein des classes. Les enseignants devraient apprendre des stratégies pour différencier l'instruction pour les élèves de différents niveaux et maîtriser des stratégies d'évaluation des acquis au fur et à mesure de l'enseignement et de manière précise. De même, il faudrait porter plus d'attention aux performances des filles et assurer une politique différenciée mais équitable de soutien et d'amélioration de leurs compétences en lecture.

- Faire des analyses plus approfondies sur :
 - l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire ;
 - le type, le contenu et la durée des formations des directeurs et des enseignants en pédagogie de la lecture pour savoir quelles méthodes et contenus semblent avoir le plus d'effets
 - les performances des *wolophones* par rapport aux autres élèves
 - l'effet du redoublement sur la performance des élèves
 - le contenu du curriculum au primaire

I. Introduction

Le système éducatif Sénégalais, malgré d'importantes ressources financières et humaines injectées, éprouve de grandes difficultés à mettre en place de manière permanente la qualité dans l'enseignement. L'enseignement primaire Sénégalais bénéficie de la plus grande part du budget de l'éducation au Sénégal, qui lui-même représente 20% des ressources publiques internes en pourcentage du PIB, ou 28% des dépenses courantes de l'état¹. Entre 2000 et 2005, le taux brut de scolarisation en primaire a augmenté de 66% à 78%². Néanmoins, de plus en plus d'élèves arrivent en fin du cursus élémentaire (CM2) sans pouvoir lire et/ou comprendre un simple texte. L'étude diagnostique réalisée par le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence des Ministres de l'Éducation ayant le Français en Partage (PASEC) montre, sur un échantillon de 180 écoles en 2006-2007, que bien que les scores moyens aient augmenté, la proportion d'élèves *forts* (score plus de 50 sur 100) ou *très forts* (plus de 73 sur 100) a diminué³. Les nombreuses perturbations liées aux mouvements sociaux des enseignants, la rentrée tardive, les fermetures d'école ou les absences des maîtres du à des raisons administratives diminuent considérablement le temps d'apprentissage et limitent ainsi les apprentissages des élèves.

Selon l'UNESCO, la lecture fait partie des activités de base essentielles au bon déroulement de l'ensemble du parcours scolaire d'un élève⁴. Il est indispensable que l'enfant parte sur des bases solides dès les premières années, pour que la lecture ne soit pas plus tard un handicap dans sa réussite scolaire⁵, mais plutôt un élément fondamental de progrès et de réussite dans toutes les autres matières scolaires. Les données PASEC confirment que « les enfants de 2^{ème} année sont pénalisés dans leurs apprentissages en mathématiques lorsqu'ils ne maîtrisent pas correctement le français. »

La première évaluation des compétences fondamentales en lecture conduite par RTI International au Sénégal en 2007⁶ soulignait la faiblesse de la qualité de l'enseignement en termes de rendement scolaire et de résultats d'apprentissage. L'étude révèle qu'en moyenne, les élèves en deuxième année du cycle élémentaire ne parviennent à lire qu'un seul mot français toutes les trois secondes, précisément près de 17 mots par minute. Or pour donner un point de référence, une évaluation des compétences en lecture en première année du primaire démontre qu'une bonne partie des élèves américains issus de cette classe arrivent à lire correctement 40 mots par minute⁷; ceux en dessous du seuil de 40 mots par minute sont considérés comme élèves « à risque » et nécessitant un rattrapage immédiat⁸.

Cette année, l'évaluation entre dans le cadre de l'initiative « Une éducation de qualité dans les pays en voie de développement » de la Fondation William et Flora Hewlett, en collaboration avec le Ministère

¹ Pôle de Dakar, selon les données de l'année 2004 *Sénégal : Principaux Indicateurs 2005 - 2006* Le budget de l'éducation primaire s'élève à 44%, tandis que le secondaire et supérieure reçoivent chacun 28%.

² Ibid.

³ PASEC (Octobre 2008). *Resultats Provisoires De L'évaluation Diagnostique PASEC 2006/2007*. Document de Travail. PASEC : Dakar. PASEC teste les élèves de CP et de CM1 en français et en mathématiques en début et en fin d'année scolaire.

⁴ N'Namdi, K. (2005). Guide pour l'Enseignement de la Lecture dans le Primaire. UNESCO : Paris.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001411/141171F.pdf>

⁵ Benzerari, A. (2008). *Après une scolarisation de cinq ans nos élèves maîtriseront-ils la lecture courante, expressive et utilitaire?* Les Débats. Accédé en ligne le 5 novembre 2009. <http://www.lesdebats.com/editionsdebats/300408/contribution.htm>

⁶ Sprenger-Charolles, L. (2008). Final EGRA Report for Senegal (French). RTI International.

⁷ RTI International (2009). *Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture [Early Grade Reading Assessment Toolkit, French adaptation]*. Page 12.

<https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=175>

⁸ L'intention ici n'est pas de dire que les élèves sénégalaises devraient être capables d'atteindre les mêmes résultats que les américaines alors que les conditions d'apprentissage et les caractéristiques du langage en question sont complètement différentes. C'est uniquement pour indiquer qu'une lecture hésitante (moins de 40 à 50 mots par minute) signale la nécessité de faire une remédiation adéquate.

de l'Enseignement préscolaire, de l'Elémentaire, du moyen secondaire et des Langues nationales du Sénégal (ci-après nommé le Ministère de l'Education). Sa réalisation a fait l'objet d'une subvention attribuée par la Fondation à RTI International pour assistance technique. RTI International a sélectionné le cabinet FocusAfrica basé au Sénégal suite à un appel d'offres, pour réaliser l'évaluation dans un cadre de collaboration entre les deux structures.

Les objectifs de l'évaluation visent d'une part à fournir des données nationales de base sur les résultats en matière de compétences fondamentales en lecture du français, et d'autre part à évaluer la relation entre l'environnement scolaire et les compétences fondamentales en lecture. Cette évaluation s'est appuyée sur des outils d'observation des classes et d'entretiens avec les directeurs et maîtres des classes où l'évaluation des compétences en lecture a été effectuée.

L'étude met en application un outil d'évaluation connu sous le nom « EGRA⁹ », qui permet de déterminer la performance des élèves dans des tâches spécifiques liées à la capacité en lecture et progressivement plus difficiles. En 2007, le pilotage de l'instrument comprenait neuf épreuves en français et en wolof (deux épreuves de compréhension [écrit et oral], trois épreuves évaluant la précision et la rapidité en lecture de mots fréquents et de mots inventés, une épreuve d'orthographe, deux épreuves d'analyse phonémique et une épreuve de connaissance des lettres), destinées aux classes de CI, CP et CE1.

En 2009, l'évaluation EGRA a seulement eu lieu au niveau du CE1 (troisième année de scolarisation) d'enseignement français, considéré par le Ministère d'Education et selon le curriculum en vigueur comme celui où l'élève devrait être capable de lire correctement. L'évaluation s'est faite dans 50 écoles situées dans 11 régions du Sénégal. Quatre épreuves ont été soumises aux élèves : identification des lettres et leurs sons ; capacité de déchiffrer des mots inconnus ; lecture d'un texte lu à l'oral par l'élève ; et compréhension de ce texte. Ces exercices sont complétés par un entretien avec l'élève sur son environnement en dehors de l'école. L'étude comprend également une observation de l'enseignement tel qu'il est dispensé dans les classes des élèves évalués, ainsi que des entretiens avec les directeurs des écoles de l'échantillon et les maîtres des élèves testés.

Ce rapport rend compte des résultats de l'étude, qui ont été présentés à un comité Ministérielle pour validation en Novembre 2009, et qui a fait l'objet de plusieurs révisions indépendantes. Après une mise en valeur de la méthodologie utilisée pour mener à bien cette étude, les résultats d'EGRA sont par la suite présentés suivant une analyse de la performance des élèves selon le type de test. La section qui suit traite des corrélations entre les résultats EGRA des élèves et leur environnement socio-économique. Dans la section suivante, l'analyse des résultats EGRA selon les trois autres instruments utilisés pendant l'étude (instrument d'observation des classes, questionnaires des directeurs, et questionnaire des maîtres) est mise en évidence pour ensuite aboutir sur les principales conclusions et recommandations.

⁹ « Early Grade Reading Assessment », ou évaluation des compétences fondamentales en lecture. Voir <http://www.edddataglobal.org>

II. Méthodologie

La méthodologie de l'étude est basée sur la méthodologie globale d'EGRA, tout en tenant compte du contexte local. L'échantillonnage a été fait de manière aléatoire, tout en visant à toucher le maximum de régions au Sénégal pour une représentativité nationale. L'unité statistique étudiée est l'élève de CE1 dans la période mai - juin de l'année scolaire 2008 - 2009. La méthode de sélection des écoles et des élèves s'est faite à partir d'un sondage probabiliste à deux degrés. Les sections ci-dessous décrivent les méthodes d'échantillonnage de manière plus détaillée, ainsi que l'approche de collecte des données sur le terrain et les outils de saisie et d'analyse des données recueillies.

A. Echantillonnage

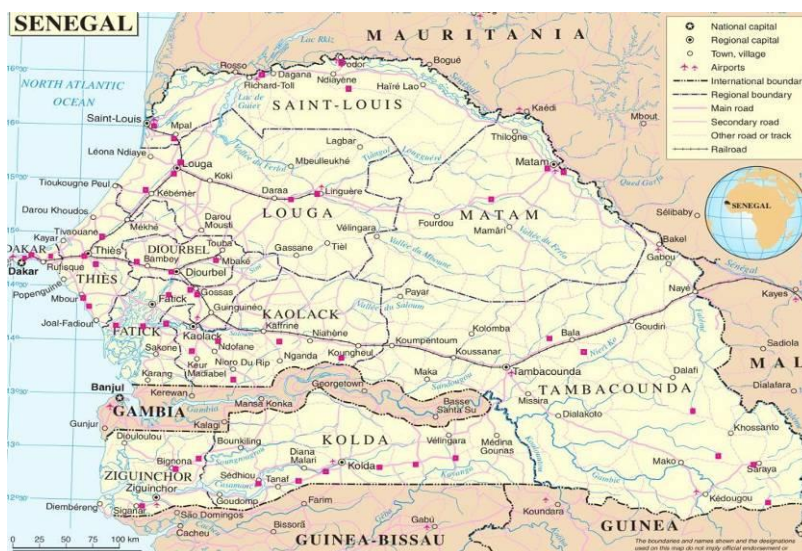
1. Sélection des écoles

Sur la base d'une liste de 6937 établissements de l'enseignement élémentaire datant de l'année 2007, fournie par le Ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Elémentaire, du moyen secondaire et des Langues nationales, la méthode d'échantillonnage des écoles a été effectuée de manière aléatoire, où toutes les zones géographiques ainsi que toutes les écoles au sein de ces zones ont été considérées comme étant toutes aussi importantes.

Un échantillon de 50 écoles, triées par ordre alphabétique, par région (Inspection d'Académie ou IA) et par département (Inspection départementale de l'éducation nationale ou IDEN) au sein de chaque région, a été tiré par un statisticien de RTI sans affiliation avec le Sénégal, ni avec le projet. Dans chaque zone géographique, le nombre total d'écoles sélectionnées est proportionnel à la taille de la région mesurée grâce au nombre d'écoles.¹⁰

Par ailleurs, trois écoles de remplacement pour chacune des écoles sélectionnées ont été choisies dans le cas où l'école sélectionnée au préalable était fermée, ou ne possédait pas de classe de CE1. L'école de remplacement représente celle qui suit immédiatement l'école de l'échantillon, dans la base de sondage. Dans le cas où l'école préalablement sélectionnée figure à la fin de la liste, la première école de la région est supposée suivre la dernière (liste circulaire). Les écoles de l'échantillon sont identifiées de manière approximative par les carrés roses dans la Figure 1 ci-contre.

Figure 1. Répartition des cinquante (50) écoles dans les onze (11) régions du Sénégal



¹⁰ Les zones et les régions sont considérées comme étant des variables de stratification et permettent de tirer un échantillon systématique stratifié. Le pas serait $k = (6937 - x) / 50$ où "x" est le nombre de lignes représentant le code des IA et des IDEN. Un nombre aléatoire, appelé "r", est choisi entre 1 et k et permet ainsi d'obtenir la première école de l'échantillon. Les 50 écoles de l'échantillon seraient alors $r+k, r+2k, \dots, r+49k$. Un échantillon proportionnel basé sur le nombre d'élèves n'a pas été choisi pour les raisons de simplicité logistique et incertitude par rapport au vrai nombre d'effectifs.

2. Sélection des élèves

La méthodologie EGRA recommande un échantillon minimum de 400 élèves par groupe cible (par exemple, année scolaire, zone géographique, type d'école, etc.). Ce chiffre est basé sur des expériences à grande échelle au Pérou, au Pakistan, en Gambie, au Sénégal et en Jamaïque, et deux expériences au Kenya, ainsi que sur une analyse de l'effet de la taille de l'échantillon sur l'intervalle de confiance des résultats¹¹. Pour permettre une analyse plus fiable des résultats au sein des écoles et entre écoles, la présente étude a choisi d'évaluer environ 14 élèves par école dans 50 écoles, soit un échantillon visé de 700 élèves au total.

La sélection des élèves dans chaque école a été effectuée sur la base des registres d'appel fournis par les directeurs. Un échantillon aléatoire d'élèves a été choisi selon une procédure standard de calcul d'intervalle, puis de comptage des élèves inscrits dans le registre suivant cet intervalle. Pour assurer la confidentialité des élèves et des écoles aucun nom n'a été enregistré sur les fiches et les noms des écoles ont été remplacés par un numéro.

L'échantillon obtenu au Sénégal est présenté dans le Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon au Sénégal

Nombre d'élèves de l'échantillon	687
Nombre de filles	329 (48,5%)
Nombre de garçons	349 (51,5%)
Nombre d'élèves dont le genre n'a pas été saisi	9
Age moyen des élèves	9 ans (cependant, il est important de noter que les dates de naissance de seulement 159 élèves sont connues)
Langues parlées à la maison	Wolof : 39% Pulaar : 29% Autres : 19% Sérère : 11% Français : 2%

Il est important de noter que la taille de l'échantillon est de 678 dans le cas d'une répartition entre garçons et filles. Ceci est dû à neuf fiches d'élèves qui ne contiennent pas le genre. La taille réelle de l'échantillon (après avoir éliminé certaines fiches ambiguës ou illisibles) est de 687 élèves sur un total de 700 élèves évalués.

3. Dispositif d'enquêteurs par catégorie

Les travaux sur le terrain ont nécessité la constitution de sept équipes composées de deux enquêteurs et d'un superviseur. Les superviseurs ont joué un rôle important dans la mise en œuvre de cette étude, quant au contrôle de la qualité et à l'harmonisation des méthodologies à travers les différentes étapes de l'étude. Les superviseurs ont été recrutés sous la gestion de FocusAfrica et par avis de recrutement diffusé le plus largement possible. Les superviseurs retenus sur la base de leurs CV sont tous des inspecteurs de l'enseignement élémentaire à la retraite. Ils avaient participé antérieurement à des évaluations de l'INEADE ou à d'autres commanditées par la CONFEMEN. Ils ont d'abord participé à l'ensemble des formations destinées à mieux comprendre les principes sous-jacents de chacune des composantes de l'évaluation ainsi que leur mise en pratique. Les superviseurs ont eu à procéder à la vérification de la totalité des instruments pendant le recueil des données sur le terrain, mais également à la fin des travaux, une fois que toutes les données ont été réunies.

¹¹ Pour plus d'informations sur ces expériences, et la méthodologie d'échantillonnage, voir RTI International (2009).

Quant aux enquêteurs, leur sélection s'est faite également sur base de leurs CVs. Une quantité plus importante que nécessaire a été recrutée et formée pour pouvoir sélectionner ceux étant plus aptes à administrer les instruments. Ces derniers, en présence des superviseurs déjà formés, ont eu à tester les instruments dans plusieurs écoles et enfin à passer le test de fiabilité inter-observateur. Celui-ci consiste à écouter et à noter des évaluations d'élèves préalablement enregistrées, permettant ainsi de voir dans quelle mesure les différents enquêteurs s'accordent sur la notation d'une même observation.

B. Les instruments d'évaluation

1. Evaluation EGRA (Early Grade Reading Assessment)

EGRA (Annexe 1) est un outil de diagnostic qui permet de déterminer la performance des élèves dans des tâches spécifiques et progressivement plus difficiles liées à la capacité en lecture. Toutes les épreuves sont chronométrées à une minute, afin de limiter le temps nécessaire pour effectuer l'évaluation, et aussi pour calculer les indicateurs d'automatisme (nombre de lettres ou de mots lus par minute). Pour cette étude, nous nous sommes limités aux quatre épreuves suivantes :

- **Identification des lettres et leurs sons** : Cet exercice mesure la capacité d'identifier les lettres ou groupes de lettres et leurs sons. Muni d'un chronomètre, l'enquêteur place une fiche contenant 100 graphèmes aléatoires, par ordre de difficulté croissante¹², devant l'élève et lui demande de donner soit le nom soit le son de chaque graphème. L'enquêteur note les réponses incorrectes ainsi que le nombre total de graphèmes lus pour arriver à un score composé du nombre de lettres lues correctement en une minute.
- **Lecture des mots inventés** : De nombreux enfants élèves apprennent dès les premières années primaires à mémoriser et/ou à reconnaître un large ensemble de mots. Cet exercice permet donc d'évaluer la capacité d'appliquer les correspondances entre les lettres et leurs sons face à un mot inconnu. Le fait d'utiliser des mots inventés sert à éviter la surestimation des capacités d'un enfant qui lit simplement des mots appris « par cœur ». Le nombre de mots lus correctement en une minute, sur un total possible de 50 mots, constitue alors le score de l'élève.
- **Lecture à haute voix d'un texte** : Il est remis à l'élève une petite histoire de 56 mots qu'il ou elle doit lire à voix haute, pendant que l'enquêteur note les mots lus incorrectement et la distance parcourue dans le texte en une minute. Le résultat permet le calcul de l'indicateur clé de cette étude : le nombre de mots lus correctement par minute.
- **Questions de compréhension** : Après lecture du passage, l'enquêteur retire le texte et pose à l'élève jusqu'à six questions qui portent sur le contenu du texte lu par l'élève. Le résultat est une note de compréhension constituée d'un pourcentage de réponses correctes aux questions.

Voir Annexe A pour les copies de l'épreuve telles que lus par les élèves.

¹² Selon une étude de la fréquence des lettres de la langue française et l'utilisation à travers des textes de lecture au Sénégal. (RTI International et ARED, 2009).

Note sur les valeurs ciblées

Le Sénégal a connu plusieurs types d'évaluations des acquis en lecture et en mathématiques dans les années récentes, tels que le PASEC (régional) ou le SNERS (nationale). Ces deux épreuves sont des mesures *faisant référence à une norme*, c'est-à-dire que la performance est mesurée par rapport au minimum et au maximum possibles, et la note moyenne des élèves. Les « notes » issues de ces deux types d'évaluation sont le pourcentage de réponses correctes sur 100 possibles. Le niveau souhaité des élèves est également exprimé en termes de pourcentage. Par exemple, le niveau minimum souhaité pour le SNERS est de 75%. Par contre, le contenu de l'épreuve n'est pas connu du public, et peut varier d'une année à l'autre.

La présente étude quant à elle met en application un outil d'évaluation diagnostique *faisant référence à des critères* et permet de déterminer la performance des élèves dans des tâches spécifiques et progressivement plus difficiles, liées à la capacité en lecture. L'indicateur clé issu de cette évaluation est le nombre de mots lus correctement par minute sur la lecture d'une petite histoire. Le niveau actuel et souhaité est ainsi défini par un standard international de performance basé sur la recherche. Dans ce cas, le niveau minimum souhaité par les experts en acquisition de la lecture est de 45 à 55 mots par minute ; une lecture plus hésitante ne permet pas une compréhension adéquate. Pour l'instant, il n'y a pas un seul indicateur global qui combine tous les notes des quatre exercices. Les notes individuelles de chaque exercice nécessitent chacune leur propre interprétation selon l'objectif de l'évaluation.

Une suite possible à l'issue de ces résultats est que les autorités Sénégalaises soient amenées à définir elles-mêmes des critères de performance en lecture, en termes de mots lus correctement par minute, qui reflètent les ressources, les contraintes et les attentes du système éducatif.

2. Questionnaire sur le milieu socio-économique :

Suite aux quatre épreuves, l'enquêteur pose quelques questions à l'élève afin d'enregistrer des informations contextuelles. Les questions contextuelles portent sur l'environnement culturel et linguistique de l'élève (alphabétisation des parents et autres membres de la famille, langue parlée à la maison, etc.) ainsi que sur son milieu socio-économique (présence dans leur maison d'électricité, d'eau courante, de réfrigérateur, de téléviseur, de téléphone fixe, de voiture, etc.). Quelques questions portent aussi sur l'environnement d'apprentissage, par exemple, la fréquentation du préscolaire, l'existence de matériel de lecture à la maison, le soutien scolaire, etc.

3. L'outil d'observation de classe

L'étude comprend également un instrument d'observation de l'enseignement tel qu'il est dispensé dans les classes des élèves évalués (Annexe 2). L'observation des classes vise à obtenir des informations sur les méthodes pédagogiques utilisées et une estimation du temps d'instruction dans la langue officielle et dans la langue locale. Chaque enquêteur observe trois leçons prévues dans l'emploi du temps du jour, et prélève toutes les deux minutes un « cliché », jusqu'à la fin de la leçon de :

- l'activité linguistique entreprise par l'enseignant (parler, écrire, lire à haute voix, etc.) ;
- la langue utilisée par l'enseignant ; et
- s'il est en interaction avec un groupe d'élèves ou un élève.

L'outil d'observation des classes est un modèle d'évaluation qui permet de relier les tendances linguistiques et les méthodes pédagogiques utilisées par chaque maître ou maîtresse (maître écrivant, parlant, lisant à toute la classe ou à un seul individu, etc.) avec les performances des élèves.

4. Questionnaires du maître (esse) et du directeur (trice)

Les questionnaires destinés aux maîtres (esses) des classes de CE1 évaluées et aux directeurs des écoles (Annexes 3 et 4) ont été renseignés lors de la collecte de données dans les écoles, afin de déterminer l'impact potentiel de ces deux acteurs clefs sur la performance des élèves. Ces questionnaires permettent notamment de donner pour les maîtres (esses) leur nombre d'années d'expérience, leur niveau de formation, les crédits horaires, leur méthodologie d'enseignement, etc.

Celui des directeurs permet d'une part de donner des informations sur la fonction, le nombre d'années d'expérience, le niveau académique, le niveau enseigné, le nombre d'heures consacrées à l'encadrement des adjoints, et la formation reçue ; et d'autre part de renseigner sur l'école (nombre

d'enseignants ayant reçu une formation, nombre de jours de grève, observation des classes, méthode d'évaluation en lecture des élèves, existence de bibliothèque, d'eau, d'électricité, de salle informatique, etc.). Il récolte aussi des informations sur l'infrastructure de base de l'école, telles que l'existence de l'eau, de l'électricité, d'une bibliothèque ou d'une salle informatique. L'analyse de ces données permet d'identifier leur impact ou non sur la performance en lecture des élèves.

C. Saisie et traitement des données : logiciels et leur utilisation

La saisie des données s'est effectuée au moyen de deux logiciels :

- Le logiciel EGRA, développé sur Visual Basic, spécialement conçu pour l'étude et adapté pour la circonstance de l'étude aux outils pour le Sénégal par RTI International. Ce logiciel génère directement des fichiers Access.
- Un logiciel de saisie et de traitement statistique, EPI INFO 2000 sous Windows réalisé par CDC (Centers for Disease Control and Prevention) des Etats Unis. Il génère également des fichiers Access, facilitant ainsi la combinaison des données issues des deux types de saisie.

La fusion des données issues des deux sources s'est effectuée directement à l'aide de Microsoft Access et de Microsoft Excel. Les tabulations et analyses se sont faites à l'aide de SPSS (programme d'analyse statistique).

Au niveau de toutes les étapes de la méthodologie, plusieurs instances de contrôle de la qualité ont été mises en œuvre, dont : le contrôle aléatoire des fiches pour assurer la précision de la saisie des données, et l'analyse parallèle des données par RTI International et FocusAfrica, pour confirmer la qualité des données, et la fiabilité des analyses statistiques.

D. Validité et fiabilité des résultats

L'évidence de la validité de l'instrument EGRA (« Est-ce que l'instrument mesure réellement ce qu'il est destiné à mesurer : les compétences en lecture ? ») vient du fait qu'EGRA a déjà subi de multiples essais pilotes dans de nombreux pays. Par ailleurs, des recherches complémentaires soutiennent la théorie que ces compétences individuelles prédisent la capacité en lecture globale par la suite. De plus, l'instrument a été testé au Sénégal avec plus de 60 élèves¹³, et les résultats ont été le sujet d'analyses psychométriques pour assurer la pertinence de l'instrument au niveau ciblé.

Un tableau de corrélations (2 à 2) entre les différentes épreuves montre qu'il y a de véritables relations entre les compétences mesurées par chaque épreuve (voir Tableau 2). Autrement dit, qu'elles mesurent un même corps de compétences. Une bonne performance en lecture de mots inventés, par exemple, est liée à une bonne performance en lecture de texte pour la plupart des élèves.

¹³ Il s'agit ici des 60 tests pilotes effectués pour cet étude. L'instrument EGRA, mis à part les passages de lecture qui doivent changer à chaque fois, a déjà été piloté au Sénégal en 2007.

Tableau 2 : Matrice des corrélations entre les épreuves

	Nombre de graphèmes lus correctement en une minute	Nombre de mots inventés lus correctement en une minute	Nombre mots (texte) lus correctement en une minute
Nombre de mots inventés lus correctement en une minute	0,648		
Nombre mots (texte) lus correctement en une minute	0,645	0,856	
Score de compréhension (nombre de réponses correctes sur 6 possibles)	0,307	0,382	0,412

La validité en termes de « fiabilité interne » est soutenue non seulement par les données présentées dans la matrice de corrélation entre les épreuves (Tableau 2), mais aussi par le Coefficient de Corrélation, ou « Alpha de Cronbach ». Ce chiffre, compris entre 0 et 1, représente le niveau de cohérence, « 1 » étant en théorie une relation parfaite. Les experts s'accordent en général sur le fait qu'un Alpha au dessus de 0,7 est acceptable pour un test d'évaluation de compétences. Les résultats sont donc très positifs quant à la fiabilité de l'instrument car l'Alpha de Cronbach sur cet échantillon de 687 élèves pour les quatre épreuves combinées est de 0.893.

La fiabilité des résultats (« Est-ce que l'instrument utilisé mesure les capacités fondamentales en lecture de manière cohérente ? »), quant à elle, dépend de la méthodologie utilisée et de l'absence d'erreurs (de mesure, de sondage, d'échantillonnage, etc.). La période de formation intense et les tests préalables de cohérence interne entre les enquêteurs décrits ci-dessus ont servi à renforcer la fiabilité de l'épreuve en minimisant les erreurs de mesure. Par ailleurs, la rigueur appliquée dans la saisie et l'analyse des données, ainsi qu'un contrôle de qualité à plusieurs niveaux et l'élimination des cas ambigus, ont servi à réduire les erreurs de mesure.

Par ailleurs, l'échantillon final de l'étude a été beaucoup plus grand que le minimum conseillé, ce qui permet de renforcer le niveau de confiance en la pertinence des résultats par rapport à la population générale. Par contre, il aurait été souhaitable de tirer l'échantillon de 700 élèves parmi plus que 50 écoles (de façon optimale au moins 100), pour ne pas observer seulement les différences entre classes/écoles. Cependant, nous avons choisi de nous limiter à 50 écoles réparties sur tout le pays par souci de coût/ efficacité, étant donné que chaque école représente deux jours de travail sur le terrain en plus des journées de déplacement.

III. Analyse des résultats d'EGRA

A. Analyse du nombre de graphèmes lus correctement en une minute

L'observation du nombre de « graphèmes lus correctement en une minute » (GCM) selon le genre montre que dans l'ensemble, la plupart des élèves ont lu entre « 1 et 9 », « 10 et 19 » et « 30 et 39 » GCM. On enregistre entre respectivement 18,4%, 19,1% et 19,6% d'élèves ayant lu un nombre de GCM compris dans ces intervalles. Très peu d'élèves (12,8%) ont lu plus de 50 GCM.

Concernant les filles, la majorité d'entre elles (20,7%) a lu entre 10 et 19 GCM et seulement 9,4% en a lu plus de 50. Au niveau des garçons, plus d'un sur dix (16,0%) a lu plus de 50 GCM. L'intervalle « 30-39 » GCM représente la modalité qui a la plus forte proportion des élèves de sexe masculin (19,8%).

Tableau 3. Répartition du nombre de GCM en fonction du genre

		Garçon		Fille		Ensemble	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Nombre de graphèmes lus correctement en une minute groupés en classe	0	2	0,6	2	0,6	4	0,6
	1-09	66	18,9	59	17,9	125	18,4
	10-19	62	17,8	68	20,7	130	19,2
	20-29	54	15,5	50	15,2	104	15,3
	30-39	69	19,8	64	19,5	133	19,6
	40-49	40	11,5	55	16,7	95	14,1
	50 +	56	16,1	31	9,4	87	12,8
Total		349	100%	329	100%	678	100%

L'analyse des moyennes globales montre que les élèves ont parcouru 36 graphèmes en moyenne sur les 100 possibles, dont 28,4 lus correctement. Il est important de noter que seuls quatre élèves n'ont pas pu lire une seule lettre. Par ailleurs, il y a une large différence entre le nombre minimum (0) et le nombre maximum (88) de GCM dans l'échantillon. Le Tableau 4 présente la moyenne globale pour l'échantillon (sans compter ceux qui ne lisent pas du tout, soit les 4 enfants avec un score de « 0 »).

A titre de rappel, il n'y a pas de valeur spécifique ciblée pour cet exercice ; c'est à chaque lecteur de déterminer si le niveau observé est satisfaisant ou non. Pour tirer cette conclusion, il est utile de noter qu'une note de « 50 graphèmes lus correctement par minute » représente moins d'un graphème chaque seconde. La moyenne de 28 GCM indique qu'il faut, pour la plupart des élèves, au moins deux secondes pour trouver le nom ou le son qui corresponde à une telle lettre ou groupe de lettres (i.e., « ch »).

Tableau 4. Moyenne et écart type du nombre de GCM

	N (sans réponses « 0 »)	Moyenne	Ecart type	Nombre de « 0 »	Intervalle de confiance (Borne supérieure)	Intervalle de confiance (Borne inférieure)
Nombre de graphèmes lus correctement en une minute (GCM)	683	28,4	17,9	4	29,8	27,1

B. Analyse du nombre de mots inventés lus

Globalement, le nombre de « mots inventés lus par minute » (MIM) par les élèves se situe entre 1 et 9 pour le plus grand nombre d'élèves (34,7%), mais avec plus de 26% des élèves n'ayant pas pu lire un seul mot inventé avant que la minute ne s'épuise. Ceci correspond à plus d'un élève sur quatre qui ne

peut pas déchiffrer un mot inconnu d'une ou deux syllabes. Moins d'un élève sur deux peut lire à une vitesse plus rapide qu'un mot inventé toutes les six secondes. Une infime part (1,9%) a lu plus de 40 MIM.

Le constat est quasiment le même aussi bien chez les filles que chez les garçons. En effet, la plus grande concentration d'élèves peut lire au plus 9 MIM tandis que la plus faible proportion lit 40 MIM et plus. Dans le dernier cas, les proportions des filles et des garçons sont respectivement de 0,91% et 2,87% MIM.

Tableau 5. Répartition des élèves selon le nombre de MIM en fonction du genre

	Garçon		Fille		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
0	95	27,2	86	26,1	181	26,7
1-09	113	32,4	122	37,1	235	34,7
10-19	62	17,8	68	20,7	130	19,2
20-29	51	14,6	34	10,3	85	12,5
30-39	18	5,2	16	4,8	34	5,0
40 et plus	10	2,9	3	0,9	13	1,9
Total	349	100%	329	100%	678	100%

Sur l'échantillon global, la moyenne se situe à 13,1 MIM (sans compter ceux qui ne peuvent pas lire du tout), avec toujours un très grand écart entre le minimum (0) et le maximum (68,6).

Tableau 6. Moyenne et écart type du nombre de MIM

	N (sans réponses « 0 »)	Moyenne	Ecart type	Nombre de « 0 »	Intervalle de confiance (Borne supérieure)	Intervalle de confiance (Borne inférieure)
Nombre de mots inventés lus correctement en une minute (MIM)	506	13,1	11,1	181	14,1	12,2

C. Analyse du nombre de mots texte lus en une minute

Le troisième exercice a consisté à lire un texte (*petite histoire*) suivi de questions de compréhension du texte lu posées à l'élève. L'analyse du nombre de « mots de ce texte lus en une minute » (MTM) selon le genre montre que dans l'ensemble, les élèves lisent entre 1 et 9 MTM. La plus grande proportion (28,2%) d'entre eux est dans cette fourchette. Cette fourchette enregistre également le plus fort taux d'élèves aussi bien au niveau des filles que des garçons. Cependant cette proportion est légèrement plus élevée chez les filles (29,2%) que chez les garçons (27,2%).

Seulement un élève sur dix peut lire plus de 50 MTM. Cependant l'observation par sexe montre un taux plus élevé chez les garçons que chez les filles. En effet, 11,2% des garçons contre 7,3% des filles ont lu plus de 50 MTM.

Tableau 7. Répartition des élèves suivant le nombre de MTM en fonction du genre

	Garçon		Fille		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
0	64	18,3	57	17,3	121	17,8
1-09	95	27,2	96	29,2	191	28,2
10-19	56	16,1	57	17,3	113	16,7
20-29	41	11,7	53	16,1	94	13,9
30-39	31	8,9	26	7,9	57	8,4
40-49	23	6,6	16	4,9	39	5,7
50 et plus	39	11,2	24	7,3	63	9,3
Total	349	100,00	329	100,00	678	100,00

Sur l'échantillon global, la moyenne se situe à 22,3 MTM (sans compter ceux qui ne peuvent pas lire du tout), et autour de 18,4 si on les compte¹⁴. Cependant, il existe un très grand écart entre les capacités de lecture des élèves de la même classe. En effet, près d'un quart (soit 123¹⁵ élèves) ne peut pas lire du tout, tandis que 10% des élèves du même niveau peuvent entièrement lire une petite histoire en moins d'une minute. Le score maximum enregistré était de 134,4 MTM qui se rapproche du niveau attendu d'un adulte alphabétisé.

Tableau 8. Moyenne et écart type du nombre de MTM

	N (sans réponses « 0 »)	Moyenne	Ecart Type	Nombre de "0"	Intervalle de confiance (Borne supérieure)	Intervalle de confiance (Borne inférieure)
Nombre de mots texte lus en une minute (MTM)	566	22,3	20,7	123	24,0	20,6

D. Analyse de compréhension globale

Le nombre de questions posées sur le texte cité dans la section précédente est en fonction de l'avancée de l'élève dans la lecture du texte. Autrement dit, des questions portant sur les parties du texte que l'élève n'a pas lu ne sont pas posées. D'une manière globale, le nombre moyen de questions posées à un élève est de 2,7 questions, ce qui correspond à une avancée dans la lecture de 11 à 28 mots. Un nombre relativement important d'élèves - 123 sur 687 soit 17,9% - n'a pas eu droit à une seule question de compréhension car ils n'ont pas lu un seul mot correctement parmi les 10 premiers mots du texte. En revanche 85 élèves, soit 11,5%, ont achevé la lecture et ont eu droit à toutes les six questions de compréhension.

Le Tableau 9 ci-dessous montre que quel que soit le nombre de questions posées - excepté le cas des six questions posées - une forte proportion d'élèves n'est pas en mesure de répondre à une seule question. Ainsi, sur 60 élèves ayant eu droit à exactement une question (car ils ont lu entre un et dix mots de l'histoire correctement), seul un élève a été capable de donner une réponse correcte. De même, sur 192 élèves à qui on a posé deux questions de compréhension de texte, plus de la moitié d'entre eux (66,1%) n'a pu donner une seule réponse correcte.

¹⁴ Nous présentons les deux calculs car certaines personnes estiment que l'inclusion de ce groupe d'élèves sous-estime la moyenne si l'incapacité de lire était due à la méthodologie de l'épreuve ou autres facteurs exceptionnels. D'un autre côté, d'autres personnes estiment que l'exclusion de ce groupe surestime le niveau globalement.

¹⁵ Il s'agit ici de l'échantillon global, c'est-à-dire les filles et les garçons, ainsi que deux élèves dont le genre n'a pas été identifié.

Il ressort également du tableau que la proportion d'élèves donnant autant de réponses correctes que de questions posées est faible (moins de 7%) dans la plupart des situations.

Tableau 9. Répartition des élèves selon le nombre de questions de compréhension posées et le nombre de réponses correctes données

Effectif Pourcentage à la ligne		Nombre total de réponses correctes aux questions de compréhension						Total		
		0	1	2	3	4	5		6	
Nombre total de questions de compréhension posées	0	123							123	
	%	100,0							100%	
	1	59	1						60	
	%	98,3	1,7						100%	
	2	127	51	14					192	
	%	66,1	26,6	7,3					100%	
	3	45	27	17	2				91	
	%	49,4	29,7	18,7	2,2				100%	
	4	34	21	22	6	2			85	
	%	40,0	24,7	25,9	7,1	2,3			100%	
	5	18	11	14	3	4	0		50	
	%	36,0	22,0	28,0	6,0	8,0	0,0		100%	
	6	13	24	19	17	8	3	2	86	
	%	15,1	27,9	22,1	19,8	9,3	3,5	2,3	100%	
Total		419	135	86	28	14	3	2	687	
		%	60,1	19,6	12,5	4,1	2,0	0,4	0,3	100%

La moyenne du « score de compréhension globale » (CG), calculé en divisant le nombre de réponses correctes par le nombre de questions posées, est 22,5% (soit presque un quart des questions posées ont reçu une réponse correcte). Ce score varie entre 0 et 100%. Globalement, on constate que la plus forte proportion d'élèves (52,1%) a obtenu un score nul (Tableau 10), tandis que la proportion des élèves avec un score supérieur ou égal à 60% en CG est très faible (11,17%). Cette même tendance est observée à la fois chez les garçons et chez les filles, alors que globalement plus de garçons se trouvent dans les catégories de scores plus élevés. Par exemple, la proportion des garçons ayant un score supérieur ou égal à 60% (13,17%) est supérieure à celle des filles (9,12%). Il ressort également du Tableau 10 que 56% d'élèves filles ont un score nul contre 48% chez les garçons.

Tableau 10. Répartition des élèves selon la compréhension globale en fonction du genre

		Garçons		Filles		Ensemble	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Score de compréhension globale (CG)	0%	135	48,0	154	56,2	289	52,1
	1-19%	12	4,3	11	4,0	23	4,1
	20-39%	43	15,3	34	12,4	77	13,9
	40-49%	54	19,2	50	18,2	104	18,7
	60% +	37	13,2	25	9,1	62	11,2
Total		281	100%	274	100%	555	100%

E. Conclusions

L'analyse des résultats d'EGRA montre que pour la grande majorité des élèves, les résultats sont faibles. Cette faiblesse est évidente par rapport aux proportions d'élèves obtenant des scores nuls. Une autre

conclusion indique qu'en général, les résultats obtenus par les garçons semblent légèrement supérieurs aux résultats des filles.

Par ailleurs, on note de grands écarts entre la performance des élèves et des écoles (Tableau 11). Par exemple concernant la lecture des graphèmes (GCM), les écarts vont d'un score de 0 à 87,9. Pour ce qui est des écoles, on note des écoles avec une moyenne allant de 10,1 à 44,1 GCM. Les mêmes types d'écarts sont constatés au niveau des quatre épreuves.

Tableau 11. Ecart de performance

Epreuve	Sélection des cas	N (échantillon)	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart Type
Graphèmes (GCM)	Échantillon	687	0	87,9	28,3	17,9
	Par classe	63	10,1	45,3	28,4	9,9
	Par école	50	10,1	44,1	28,3	9,8
Mots inventés (MIM)	Echantillon	687	0	68,6	9,7	11,1
	Par classe	63	0	27,7	10,0	6,8
	Par école	50	.29	25,6	9,7	6,2
Lecture d'un texte	Echantillon	687	0	134,4	18,4	20,6
	Par classe	63	0,7	56,2	18,9	12,9
	Par école	50	0,7	46,8	18,3	11,8
Compréhension des questions posées (CG)	Echantillon	564	0	100,0	22,5	28,2
	Par classe	63	0	66,7	23,2	14,2
	Par école	50	0	52,1	21,3	12,8

Les sections suivantes tentent d'identifier l'effet de certaines caractéristiques de l'environnement global de l'élève sur la performance des élèves, aussi bien au niveau de l'école qu'au niveau familial.

IV. Analyse des facteurs ayant une influence sur la performance des élèves

A. Relations entre la performance et les caractéristiques socioéconomiques des élèves

Cette partie traite des interrelations entre la performance des élèves et leurs caractéristiques socioéconomiques, et tente de répondre à la question : Est-ce que les différences constatées dans le nombre moyen de « mots textes lus correctement en une minute » (MTM) sont dues au simple hasard ou peuvent-elles être imputées aux caractéristiques socioéconomiques des élèves ?

Les tableaux 12 et 13 ci-dessous répondent à cette préoccupation en présentant les résultats des analyses entre les informations collectées à travers le questionnaire socioéconomique des élèves, et leur performance en lecture, mesurée par les MTM d'un texte de lecture¹⁶. La méthode utilisée pour analyser ces interrelations repose sur le test de comparaison des moyennes des groupes d'élèves possédant le facteur d'une part et ne le possédant pas d'autre part. La significativité de la différence constatée au niveau des moyennes de chaque groupe est testée. Lorsque la valeur de P (la probabilité associée à la statistique « t ») est inférieure à 0,05 (seuil de significativité), on conclut que l'écart constaté au niveau des moyennes des différents groupes est significative. On peut donc dire que la moyenne de performance de lecture observée dans un groupe est supérieure ou inférieure à celle d'un autre groupe. Certaines variables ne sont pas comprises dans les tableaux, car l'échantillon d'élèves n'était pas suffisamment grand. Par exemple, le nombre d'enfants qui parlent français à la maison n'étant que de 14 élèves, il n'était pas possible de tester l'importance statistique de cette variable. De même pour la question concernant le fait d'avoir des livres à la maison dans des langues autres que le français. Lorsque la quasi totalité des élèves possède ou ne possède pas les facteurs concernés, ces facteurs ne peuvent être des éléments pouvant discriminer la compétence des élèves.

La colonne (1) indique le pourcentage total des enfants dans notre échantillon qui ont cette caractéristique ; par exemple, 42,2% des élèves parlent wolof à la maison. Les colonnes deux et trois montrent les moyennes de MTM des enfants qui parlent wolof d'un côté, et ceux qui ne parlent pas wolof de l'autre côté. La colonne 4 nous permet d'observer la différence entre ces deux groupes : par exemple, les wolophones lisent 11,45 mots par minute de plus que les autres, tandis que les pulaarophones lisent 4,48 mots en moins par minute. Cette différence constatée est statistiquement significative au seuil de 5% (risque de se tromper de 5%) car la probabilité associée (0,0000) est largement inférieure à 0,05 (voir colonne 5). On peut donc dire que la moyenne de performance en lecture des élèves qui parlent le wolof à la maison est supérieure à celle de ceux qui ne le parlent pas. Par contre, nous n'avons pas assez d'informations pour expliquer cette variance sans faire d'autres analyses sur les facteurs communs à ce groupe d'élèves ; par exemple, est-ce que ces élèves ont-ils des meilleures conditions scolaires, ou un niveau socioéconomique plus élevé, ou sont-ils situés pour la plupart en zone urbaine là où il y a un environnement lettré plus riche ? Une régression logistique montre les élèves parlant wolof sont d'un statut socioéconomique plus élevé que les autres et que les caractéristiques de leurs enseignants et directeurs d'écoles sont différentes des autres. Ainsi, l'effet de parler wolof à la maison est lié à d'autres variables et doit s'interpréter avec précaution.

Un autre résultat qui ressort du tableau est la différence de moyenne de MTM constatée chez les groupes d'enfants dont un membre du ménage sait lire et dont un membre du ménage ne sait pas lire. Cette différence n'est pas due à un simple hasard, mais est imputable au facteur considéré. Sur la base

¹⁶ Nous avons aussi étudié les résultats des autres épreuves (identification des mots, lecture des mots inventés, compréhension). Mais par souci de simplification de la présentation, nous avons éliminé des résultats du tableau. Cependant les résultats intéressants dans les autres épreuves sont évoqués.

de ces données, on peut donc conclure que le fait d'avoir un membre de la famille qui sache lire influe positivement sur la performance en lecture des élèves. Dans notre étude, la différence se trouve au niveau des compétences de la mère. Cependant, la plus récente étude du PASEC a constaté que : « Les élèves dont le père est alphabétisé ont en moyenne des scores supérieurs de 6,2 points et 2,7 points en 2^{ème} et 5^{ème} année respectivement.¹⁷ ». Si on divise les élèves en groupes - un groupe avec quelqu'un qui sait lire et un groupe sans (sans prendre en compte qui sait lire) - la différence est importante (presque 5 mots de plus par minute) et significative ($p = 0,048$) pour les élèves avec un membre du ménage qui sait lire. Ce groupe représente 87,9% de l'échantillon total.

Aussi, les facteurs de l'environnement socioéconomique de l'élève qui semblent avoir un effet positif sur la performance des élèves en matière de lecture sont :

- avoir un livre de français au programme (plus de 10 MTM de différence) ;
- avoir fait la maternelle/préscolaire (plus de 6 MTM de différence) ;
- ne pas avoir redoublé (plus de 5 MTM de différence) ;
- avoir des livres en français autres que le livre du programme scolaire à la maison (plus de 7 MTM de différence).

L'impact de plusieurs de ces mêmes variables a été constaté lors du dernier PASEC¹⁸ et cela dans la plupart des pays. La relation entre la performance de l'élève et le redoublement est important et ne doit pas être négligé ; en fait le redoublement signal un élève qui est déjà en difficulté probablement liée à d'autres facteurs dans son environnement (pauvreté, etc.). De nombreuses autres études constatent également que le redoublement en général ne sert pas la remise à niveau de l'élève¹⁹.

Au niveau des caractéristiques de commodités et d'équipements, seul le fait de posséder un téléphone ou un cellulaire à la maison n'est pas significatif. Ainsi, les moyennes des performances en lecture des élèves sont plus élevées chez les élèves dont les familles possèdent une radio, une télévision ou un frigo, que chez ceux dont les familles n'en possèdent pas. De même, on peut affirmer que la moyenne des performances en lecture est plus élevée chez le groupe d'élèves dont les familles disposent d'électricité ou d'eau courante, comparativement à celle des élèves dont les familles n'en disposent pas. La possession de ces équipements peut relever du niveau social des différentes familles. Les élèves de ces familles pourraient ainsi bénéficier de conditions qui favoriseraient leur apprentissage de la lecture en français.

Tableau 12. Caractéristiques socioéconomiques

Moyenne du nombre de mots textes lus correctement en une minute					
Possession du facteur	(1) % possédant le facteur	(2) Groupe possédant le facteur	(3) Groupe ne possédant pas le facteur	(4) Différence	(5) Sig. Pr(T > t)
Langue parlée à la maison					
(a) Wolof	42,2%	25,0	13,5	11,4	0,000**

¹⁷ PASEC (Octobre 2008). *Résultats Provisoires De L'évaluation Diagnostique PASEC 2006/2007*. Document de Travail. PASEC : Dakar.

¹⁸ PASEC (2008). L'utilisation du manuel de lecture en classe par l'élève entraîne une différence de 10,8 points en 2^{ème} année ; Les élèves qui ont fait la maternelle ou le jardin d'enfants ont respectivement 4,6 et 3 points de plus que les autres et redoublent moins, mais l'effet n'est pas très marqué ; Les élèves redoublants ont des scores inférieurs en français et mathématiques.

¹⁹ A citer une parmi elles : Glick, P. and Sahn, A. (2009): *Early Academic Performance, Grade Repetition, and School Attainment in Senegal: A Panel Data Analysis*. "...a repeated student is more likely to leave school before completing primary than a student with similar ability who is not held back (and also does not learn more), pointing to the need for alternative measures to improve skills of lagging children."

Moyenne du nombre de mots textes lus correctement en une minute					
Possession du facteur	(1) % possédant le facteur	(2) Groupe possédant le facteur	(3) Groupe ne possédant pas le facteur	(4) Différence	(5) Sig. Pr(T > t)
(b) Pulaar	30,6%	15,3	19,7	-4,5	0,004**
(c) Sérère	11,2%	14,4	18,9	-4,5	0,025*
(d) Autre	20,0%	10,2	20,4	-10,2	0,000**
Personne de la famille sachant lire					
(e) Avoir quelqu'un à la maison qui sait lire	87,9%	19,0	14,1	4,9	0,048*
(f) Mère	33,0%	21,6	17,7	3,9	0,055*
(g) Père	18,2%	18,9	18,1	0,8	0,634
(h) Frère/Sœur	74,5%	18,9	16,8	2,1	0,247
(i) Autre	11,5%	21,0	18,0	3,0	0,224
Commodité de logement et équipements					
(j) Radio	87,3%	19,1	13,0	6,0	0,000**
(k) Téléphone/cellulaire	86,8%	18,7	15,9	2,8	0,237
(l) Electricité	39,6%	24,3	14,5	9,8	0,000**
(m) Télévision	43,5%	22,5	15,2	7,3	0,000**
(n) Frigo	17,0%	25,4	16,7	8,7	0,000**
(o) Eau courante	49,8%	21,4	15,4	6,0	0,000**
(p) Bicyclette	44,5%	15,7	20,7	-5,0	0,002*
(q) Moto	21,5%	15,4	19,4	-3,9	0,040*
(r) Tracteur/voiture/4X4	20,2%	24,8	16,7	8,1	0,000**
Environnement éducatif de l'enfant					
(s) Avoir le livre du programme	72,8%	21,2	10,9	10,3	0,000**
(t) Posséder des livres autres que ceux du programme	23,4%	23,7	16,9	6,8	0,000**
(u) Si oui, autre livre en français	20,5%	24,5	16,8	7,7	0,000**
(v) Avoir fréquenté le préscolaire	44,2%	22,2	15,8	6,4	0,000**
(w) Avoir redoublé le CE1	12,2%	13,8	18,9	-5,1	0,014**
(x) Avoir un(e) maître (esse) qui donne des devoirs à faire à la maison	90,0%	18,9	13,3	5,6	0,047*
(y) Avoir quelqu'un à la maison qui aide à faire les devoirs	70,9%	18,8	17,9	0,9	0,632
(z) Avoir été absent à l'école plus d'une semaine	19,9%	21,0	17,8	3,3	0,143

** Signifiant au seuil de 1%

* Signifiant au seuil de 5%

Toutefois, ces données ne servent pas à établir des corrélations directes entre une commodité et la performance en lecture du français. On pourrait faire l'hypothèse, par exemple, que le fait d'avoir une radio peut avoir une influence positive sur la performance des élèves car ceux-ci écoutent des émissions en français et comprennent mieux le français avant d'apprendre à lire. De telles conclusions seraient sans évidence à partir de cette étude, sans avoir fait d'autres recherches de nature qualitative ou en mobilisant des techniques d'analyse multi-variées.

Ces informations sur les commodités des élèves servent surtout d'indicateurs du niveau de vie des élèves, pour comprendre si le fait d'être plus ou moins pauvre influe sur leur performance. Ce genre d'indicateur est utilisé, par exemple, dans les études PASEC²⁰, le plus récent ayant discerné que « Le score aux tests PASEC est une fonction croissante du nombre de biens possédés ou de la richesse, dans le public et le privé ».

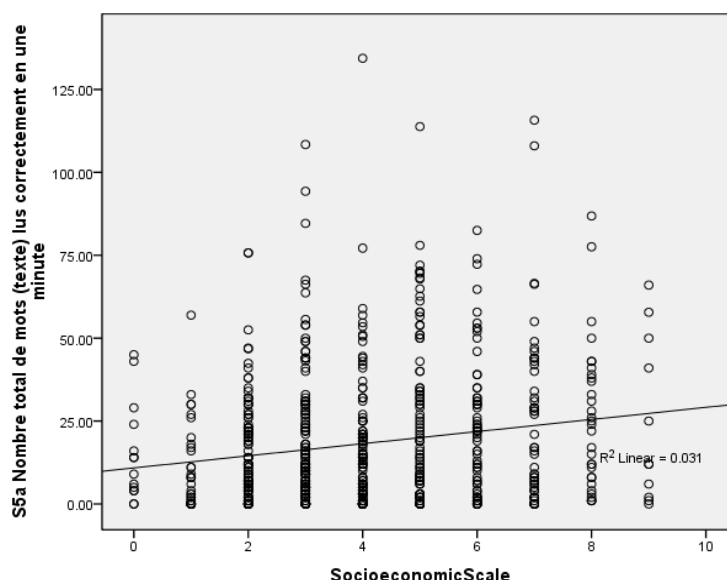
Tableau 13. Statistiques descriptives concernant le niveau de vie et la performance au niveau des quatre épreuves

Niveau (Nombre de commodités)	N (population)	Scores sur l'épreuve EGRA			
		Graphèmes	Mots inventés	Lecture de texte	Compréhension Réelle
0	14	25,0	8,4	15,2	6,3
1	37	22,6	5,5	10,0	11,2
2	107	26,5	7,9	15,0	18,8
3	132	28,6	9,3	17,4	22,0
4	134	25,5	7,5	15,1	20,8
5	101	29,8	11,9	22,4	23,9
6	68	33,8	12,4	22,7	23,7
7	54	29,3	12,2	23,3	31,6
8	31	32,8	13,5	25,8	33,1
9	11	32,0	12,9	24,8	33,8

Les élèves ont été classés ainsi suivant le nombre de biens qu'ils possèdent, et une simple comparaison linéaire entre la performance des élèves et le nombre de biens qu'ils possèdent a été effectuée. Cette comparaison dévoile une légère tendance vers le haut qui indique que les élèves issus d'un milieu plus « riche » en commodités à la maison lisent légèrement mieux que les autres (Voir Graphique 1).

²⁰ Voir PASEC (2008). Leur score est identifié ainsi: « ...sur les biens : *Frigo, Robinet avec eau courante, Electricité à la maison, Voiture, Télévision, Radio, Cuisinière et Toilettes avec eau courante*. Lorsque l'élève a strictement moins de quatre de ces biens (le score est inférieur à 4), il est classé comme pauvre, lorsqu'il a au moins sept de ces biens il est classé comme riche, sinon comme intermédiaire." p. 10.

Graphique 1. Relation entre le niveau de vie moyen des élèves et la performance en MTM



Cependant, une analyse plus détaillée (y compris une régression multiple) de la signifiante de ces résultats au niveau des élèves plutôt que par moyenne au niveau des classes, ne fait ressortir aucun effet significatif, toutes choses égales par ailleurs, entre le niveau de vie et la performance ; c'est-à-dire qu'il y a beaucoup d'autres éléments qui expliquent les variances entre les performances des élèves que la cumulation des biens. De la même manière, une analyse plus approfondie de la performance plus élevée des élèves wolophones basée sur les caractéristiques de ces élèves, notamment leur niveau de vie, ne dévoile aucune corrélation.

D'autres observations ressortent de l'analyse détaillée des résultats, et mériteraient des analyses plus approfondies :

- Le tableau 12 ne montre que les valeurs de l'épreuve de lecture d'une petite histoire ; cependant, nous avons remarqué que le fait d'avoir fréquenté le préscolaire améliore de manière significative la performance non seulement en lecture de texte comme indiqué à la ligne (v), mais aussi dans toutes les autres épreuves (GCM, MIM, CG).
- Les enfants qui ont redoublé le CE1 ne savent pas mieux lire pour autant. Cette remarque est surprenante en théorie, mais en réalité, d'autres recherches confirment ce constat au Sénégal (PASEC), mais également au Libéria²¹. Cette différence est apparente de manière significative dans toutes les épreuves sauf celle de la compréhension.
- Lorsque nous prenons l'échantillon total des 687 élèves, le fait d'avoir une mère alphabétisée est un facteur significatif. Mais lorsqu'on étudie uniquement les élèves ayant un score supérieur à « 0 », il ne l'est plus. Cela s'explique par le fait que nous avons éliminé un grand nombre d'élèves qui ont répondu « non » à cette question et en conséquence, nous avons diminué le ratio (la différence) entre les deux groupes. En fait, 85% des élèves classés "non-lecteurs" (avec un score de « 0 » à l'épreuve de lecture) sont issus de familles où la mère, selon l'élève, ne sait pas lire. Etant donné que la variable globale « As-tu quelqu'un dans ta famille qui sait lire » reste significative, et que le plus récent PASEC a révélé que les enfants ayant un père alphabétisé ont de meilleures performances, on peut conclure que c'est important pour un enfant d'avoir quelqu'un dans sa famille qui sache lire, afin de montrer le bon exemple ou pour motiver les

²¹ Crouch, L., Korda, M. (2008). EGRA Liberia: Baseline Assessment of Reading Levels and Associated Factors. RTI International.

enfants car les parents attachent plus d'importance à leur éducation quand ils savent lire eux même. Il n'est cependant pas important d'insister sur ce que ce soit la mère ou le père.

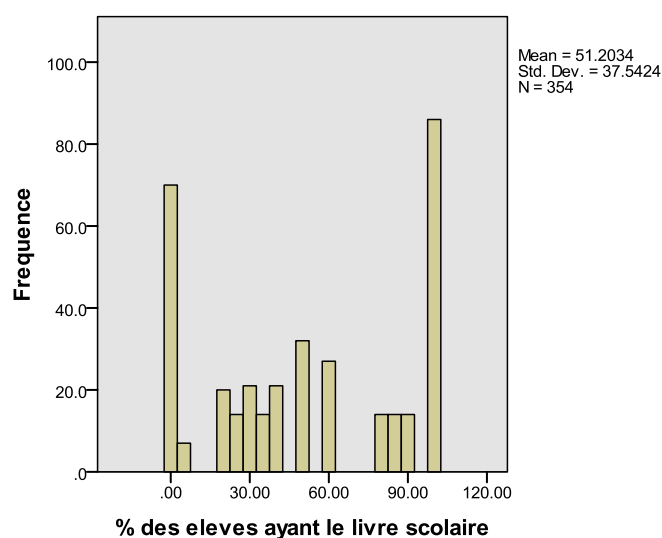
- Le fait d'avoir le livre scolaire entraîne une différence de performance de 10 mots par minute pour ces élèves—c'est à peu près le gain que nous observons d'une année à l'autre dans d'autres pays africains tels que le Libéria (Crouch et. al 2008). En 2007, l'étude EGRA au Sénégal qui avait sondé des élèves en CI, CP et CEI, a trouvé un gain de 13,67 mots par minute entre le CI et le CP, et 18,57 mots par minute entre le CP et le CE1 (Sprenger-Charolles, 2008).

B. Relations entre la performance et les caractéristiques du maître

Cette partie s'intéresse à l'analyse de la relation entre les résultats des élèves et les caractéristiques des maîtres qui les enseignent. Ces caractéristiques portent sur l'ancienneté dans l'enseignement, le genre, le niveau académique, la formation pédagogique, le nombre d'heures enseignées par semaine, la langue parlée en classe, l'évaluation de la progression des enfants, le nombre de jours d'absence au cours du dernier mois, et autres. Au total, 64 enseignants (dont 40% sont des femmes) au niveau des 50 écoles de l'échantillon ont tenu des entretiens avec les enquêteurs le jour qui a suivi l'administration d'EGRA dans leurs classes. En termes descriptifs, ci-dessous un aperçu des enseignants de l'échantillon, et de leurs classes :

- La moitié d'entre eux enseigne depuis quatre ans ou moins, dont la plupart (44%) en CE1 depuis un an seulement ;
- La majeure partie (45,2%) détient seulement le BFEM, ce qui se traduit en termes d'élèves à près de la moitié (48%) qui est encadrée par des enseignants n'ayant pas terminé leurs études secondaires. Par contre, la moitié des enseignants possèdent un diplôme professionnel, soit le CAP (16%) soit le CEAP (34%) ;
- 69% des enseignants (qui prennent en charge 66% des élèves) n'ont jamais suivi une formation spécifique à la pédagogie de la lecture ;
- 62% des enseignants ne disposent pas de supports d'enseignement (en dehors du livre scolaire, si disponible) ; par ailleurs, les livres scolaires sont disponibles de manière très inégale (Graphique 2) ;
- Pour 68% des enseignants, le directeur sert de première source de soutien en cas de difficultés pédagogiques en lecture, suivi par un soutien auprès des autres enseignants (51% des réponses) ;
- La pratique commune est d'évaluer quotidiennement la progression des élèves à l'écrit (73% des enseignants), et à l'oral (78%).

Graphique 2. Pénétration des livres scolaires dans les classes



Parmi les caractéristiques identifiées des maîtres, lesquelles ont un effet sur la performance en lecture des élèves ? Deux approches statistiques ont servi à répondre à cette question. La première repose sur la notion de coefficient de corrélation linéaire. Ce coefficient mesure l'intensité de la liaison linéaire entre les caractéristiques (variables) qui sont de nature quantitative (séquentielle, linéaire). La seconde se focalise sur l'analyse de la variance. Cette méthode examine la variabilité de la performance en lecture des élèves au sein de chaque groupe, définie par les modalités des variables caractéristiques des maîtres auxquelles on s'intéresse et permet de conclure quant à l'origine des variations constatées au niveau des résultats en lecture.

Le tableau 14 ci-dessous présente les résultats de l'analyse de la corrélation linéaire entre la performance des élèves en matière de lecture correcte de mots textes et certaines caractéristiques du maître, notamment l'ancienneté des maîtres dans l'enseignement en général, l'ancienneté dans l'enseignement de la classe de CE1, le nombre d'heures enseignées par semaine, le nombre d'heures d'enseignement des différentes matières, la participation aux formations en développement professionnel, et le nombre de jours d'absence au cours du dernier mois.

Il ressort de l'analyse que toutes ces variables, sauf le nombre d'heures enseignées par semaine, sont corrélées à la performance des élèves (les valeurs « P » sont inférieures à 0,05). Toutefois, l'intensité de ces relations est faible au regard de la valeur des coefficients de corrélations (coefficients compris entre 0,1 et 0,2), à l'exception du nombre d'heures d'enseignement du français qui est très fort²².

Tableau 14. Matrice de corrélation de la performance des élèves (MTM) et les caractéristiques de l'enseignant

Caractéristique de l'enseignant	(1) Coeff (r)	(2) R ²	P-Value	(3) (sig)
(a) Ancienneté dans l'enseignement	0,146 **	0,021 (2%)		0,00 **
(b) Ancienneté d'enseignement au CE1	0,100 **	0,010 (1%)		0,00 **
(c) Nombre d'heures enseignées par semaine	0,054	0,003 (0%)		0,41 *
(d) Nombre d'heures d'enseignement <u>du français</u>	0,320 **	0,102 (10%)		0,00 **
(e) Nombre d'heures d'enseignement <u>de la lecture</u>	0,157 **	0,024 (2%)		0,00 **
(f) Nombre de jours de <u>formation initiale</u> en pédagogie de la lecture	0,198 *	0,039 (4%)		0,01 **
(g) Nombre de jours d'absence au dernier mois	0,087 **	0,020 (2%)		0,03 *

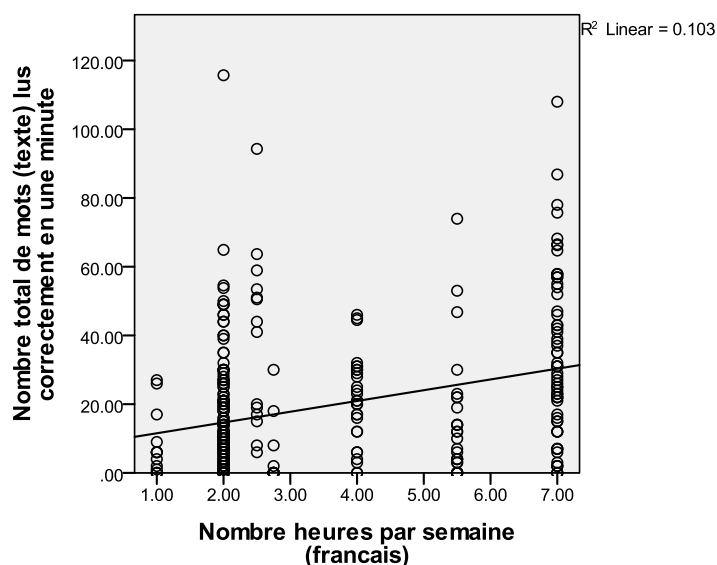
** Significative au seuil de 0,01 * Significatives au seuil de 0,05

²² Le chiffre a été donné par l'enseignant, et/ou selon l'emploi de temps affiché dans la classe, mais pas autrement vérifié

Trois catégories liées à la formation en pédagogie de la lecture — avoir une formation initiale, avoir une formation continue, et avoir une formation spécifique à un projet — démontrent un effet positif et significatif sur la lecture ($r=0,198$, $0,224$ et $0,306$ respectivement), même si nous avons choisi de ne montrer que le premier dans le Tableau 15 (rang f). En plus, la puissance de la corrélation (le coefficient « r »—colonne 2) est de plus en plus forte, mais on note que dans la troisième catégorie l'échantillon d'analyse n'a été que 14²³.

Le Graphique 3 illustre la tendance vers une meilleure performance au fur et à mesure que le nombre d'heures consacré à l'enseignement du français est important (tableau 14, rang d). La différence est de 15 mots par minute entre les groupes d'élèves dont le maître(sse) enseigne le français pendant une ou deux heures par semaine, et ceux ayant un maître(sse) qui enseigne le français 7 heures par semaine. Par ailleurs, le nombre d'heures d'enseignement de la lecture (rang e) et de l'écriture (pas indiqué dans le tableau) influe également sur la compréhension globale. Il pourrait être surprenant de trouver une telle variance entre le nombre d'heures effectives d'enseignement par sujet, alors que normalement il y a un programme auquel tous les enseignants sont censés adhérer. Cependant, une étude du curriculum entrepris au Sénégal par l'INEADE et l'Université de Liège sur la 5^{ème} année a constaté que « La variabilité inter-maîtres est très forte dans les deux disciplines : quand un maître consacre plus de 10 h par semaine à la lecture, un autre l'enseigne pendant une heure ; en grammaire certains dispensent cet enseignement durant 5 h alors que d'autres n'y consacrent qu'une heure »²⁴. Ce constat est bien résumé dans les conclusions du rapport (voir la citation qui suit).

Graphique 3. Nombre d'heures d'enseignement du français et l'effet sur la performance MTM



N : 1=28, 2=427, 3=8, 4=76, 5=180, 7=98

Le Graphique 4 ci-dessous indique une tendance vers de moins bonnes performances lorsque les absences de l'enseignant, toujours selon celui-ci, augmentent²⁵. Les résultats indiquent que les élèves perdent à peu près l'équivalent d'une année de gains en mots par minute—15,40—quand l'enseignant dit s'être absenté 4 ou 5 jours durant le mois précédent. En prenant en considération la taille réduite de

« Les variations inter-maîtres sont importantes dans toutes les questions étudiées (sauf les types de questionnement): temps, apprentissage, correction, notes... **La réalité sénégalaise ne peut pas se résumer à des moyennes** : les données sont plus contrastées. Certains enseignants éprouvent des difficultés à réaliser les tâches que nous leur avons soumises. D'autres, par contre, les réalisent correctement. De ce fait, tous les élèves ne bénéficient pas du même enseignement. »

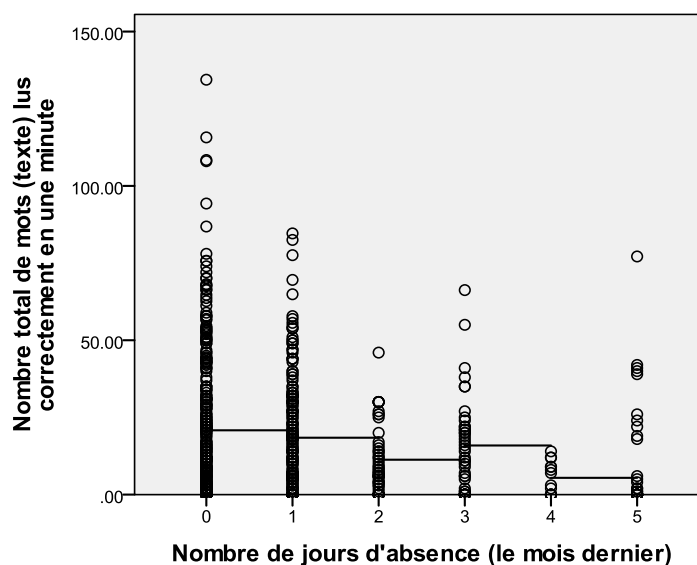
des enseignants avec les caractéristiques en question. En général, 14 élèves représentent un enseignant.

²⁴ Lejong M. et INEADE (2007), *Le Curriculum Officiel est-il Implanté dans les Classes Sénégalaises?*

²⁵ Nous avons demandé aux enseignants combien de jours ils se sont absentés de l'école le mois passé, estimant que ceci pourrait être un indicateur de leurs habitudes, et sachant qu'il aurait été difficile de se souvenir du nombre de jours d'absence sur toute l'année.

l'échantillon dans certaines catégories, on peut combiner les réponses des enseignants pour obtenir deux variables : être absent plus de 3 jours ou moins. On observe toujours une corrélation importante, mais avec une différence moins prononcée entre les deux groupes (-5,94 MTM, $p=0,003$).

Graphique 4. Effet des absences des enseignants sur la performance MTM



N : 0=322 ; 1=191 ; 2=50 ; 3=41 ; 4=14 ; 5=14

Lorsque nous nous intéressons au rapport entre la performance des élèves et les caractéristiques de l'enseignant qui sont de nature nominale (qualitative, non-séquentielle) notamment le genre, le niveau académique le plus élevé, la proportion d'élèves disposant de livres scolaires en français dans la classe, la possession d'autres supports de formation (syllabaire, cahiers d'exercices, etc.) en français, ainsi de suite, on a recours à la méthode d'analyse de la variance.

Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 15 ci-dessous. La valeur de la P-value ($\text{Prob} > F$) indique que les variables ayant des effets sur la distribution de la performance des élèves n'est pas négligeable. Lorsque cette valeur est inférieure à 0,05 elle révèle que la variabilité observée au niveau des groupes d'individus constitués des modalités de la variable qualitative (facteur) ne résulte pas uniquement du hasard mais est imputable en partie au facteur.

Ainsi, on peut conclure à partir du tableau que seules les variables genre, possession de support de formation en français autres que le livre scolaire, et possession de matériel de lecture dans des langues autres que celles du maître enseignant, *n'influent pas* sur les résultats des élèves en matière de lecture.

Les facteurs dont la P-value (P) est grisée ne sont pas à prendre en compte dans l'analyse. En effet la distribution des élèves suivant ces facteurs possède une ou plusieurs modalités d'effectifs faibles (effectif inférieur à 30) ne permettant pas de mettre en œuvre cette méthode. Par exemple, seulement sept élèves sur 673 ont été enseignés par des instituteurs ayant reçu une formation spécifique à la pédagogie de la lecture. De même, six sur l'ensemble des élèves ont des maîtres dont les devoirs ne sont pas vérifiés par les parents ou tuteurs.

Tableau 15. Analyse de la variance de la performance des élèves et caractéristiques de l'enseignant

		N	Moyenne MTM	Anova inter-group P=Prob > F
(a) Sexe de l'enseignant	Homme	411	18,4	0,992
	Femme	255	18,4	
(b) Niveau académique le plus élevé	DFEM	298	14,7	0,000 **
	BAC	273	21,1	

	BAC+2	40	14,7	
	Autre	20	37,2	
(c) Niveau professionnel	CAP	101	24,5	0,005 **
	CEAP	230	16,7	
(d) Proportion d'élèves de la classe disposant de livre de scolaire en français	<25%	228	13,8	0,000 **
	25 – 50%	110	15,6	
	50 – 75%	106	15,9	
	75 – 100%	229	25,9	
(f) Evaluation à l'écrit	1 x / mois	15	6,9	0,029 *
	1 x / semaine	112	16,0	
	Tous les jours	493	19,3	
(g) Evaluation à l'oral	Jamais	21	6,9	0,008 **
	1 x / trimestre	14	28,3	
	1 x / mois	8	31,2	
	1 x / semaine	60	19,4	
	Tous les jours	517	17,5	
(h) Correction des devoirs	Jamais	22	35,9	0,000 **
	1 x / mois	14	38,7	
	1 x / semaine	293	16,5	
	Tous les jours	266	18,8	

** Signifiant au seuil de 0,01 * Signifiant au seuil de 0,05

L'enquête auprès des enseignants des classes de l'échantillon a enregistré les données sur le nombre d'élèves disposant du livre de lecture de deux façons: d'abord, en termes de pourcentage (rapporté dans la ligne d du tableau 15) ; et aussi en chiffres actuels (nombre de livres divisé par le nombre d'élèves). Les chiffres pour 384 élèves, et cette analyse plus précise (mais sur un plus petit échantillon), indiquent une corrélation encore plus forte en termes de coefficient R^2 . (sig. 0,01, $r=0,263$).

Encore une fois, quand nous avons affaire à des variables à deux types (« oui » ou « non », « avec » ou « sans »), nous devons d'abord analyser l'existence et l'ampleur de la différence entre les deux groupes, et ensuite l'importance statistique de cette différence. Le Tableau 16 présente les résultats de ces types de variables liées à la performance des élèves en MTM.

Tableau 16. Caractéristiques des enseignants

	N	Oui	Non	Diff	P-valeur
(a) Ayant une formation spécifique à la pédagogie du français	270 (41%)	21,1	16,1	5,0	0,003 **
(b) Ayant autre support(s) d'enseignement	247 (37%)	20,3	17,6	2,7	0,104
(c) Parlant parfois la langue locale (autre que français) en classe	659 (98%)	18,9	4,1	14,7	0,000 **
(d) Ayant été absent 3 jours ou plus pendant le mois	83 (13%)	13,2	19,2	-5,9	0,003 *

Nous n'avons pas trouvé d'indices par rapport à un type ou une durée de formation en pédagogie du français qui fait la différence. Cependant, nous observons néanmoins que les élèves dont l'enseignant a bénéficié d'une formation en pédagogie du français lisent en moyenne cinq mots par minute de plus que les autres.

Nous avons également analysé l'effet du nombre d'effectifs par classe sur la performance, car l'échantillon compte des sections de CE1 aussi petites que 10 élèves et d'autres aussi grandes que 64 élèves, la moyenne se situant à 34 élèves par classe. Cependant, cette analyse s'est révélée sans

signifiante sur la performance des élèves, indiquant qu'il y a des facteurs plus importants que la taille de la classe.

C. Relations entre la performance et les caractéristiques du directeur et des écoles

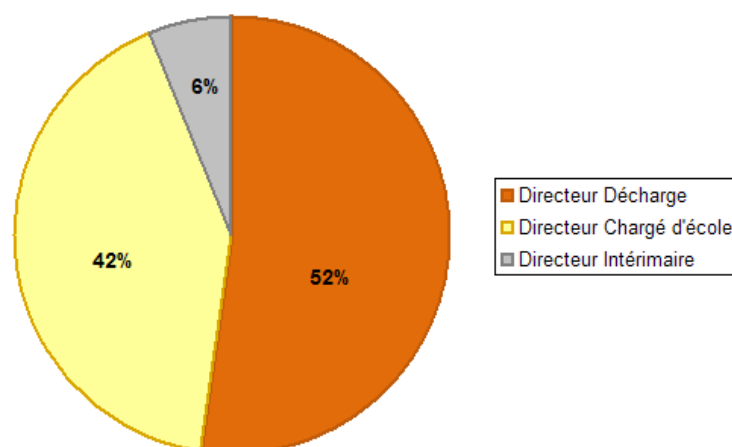
Cette partie cherche à répondre à la question suivante : « L'environnement de l'école, la politique de gestion de l'école, et les caractéristiques propres au directeur sont-ils liés aux résultats des élèves ? » Cette section examine l'influence de ces facteurs associés à l'école et à son directeur sur la performance des élèves en matière de lecture. La performance de l'élève en matière de lecture est mesurée à travers la variable « nombre de mots texte lus correctement en une minute » (MTM).

Les principales variables auxquelles nous nous intéressons sont en rapport avec la formation du directeur, l'encadrement pédagogique, la disponibilité des livres, le dispositif d'évaluation, le temps d'apprentissage, le comité de gestion des écoles, l'environnement pédagogique (informatique et bibliothèque), celui des infrastructures physiques (présence d'eau et d'électricité) et autres.

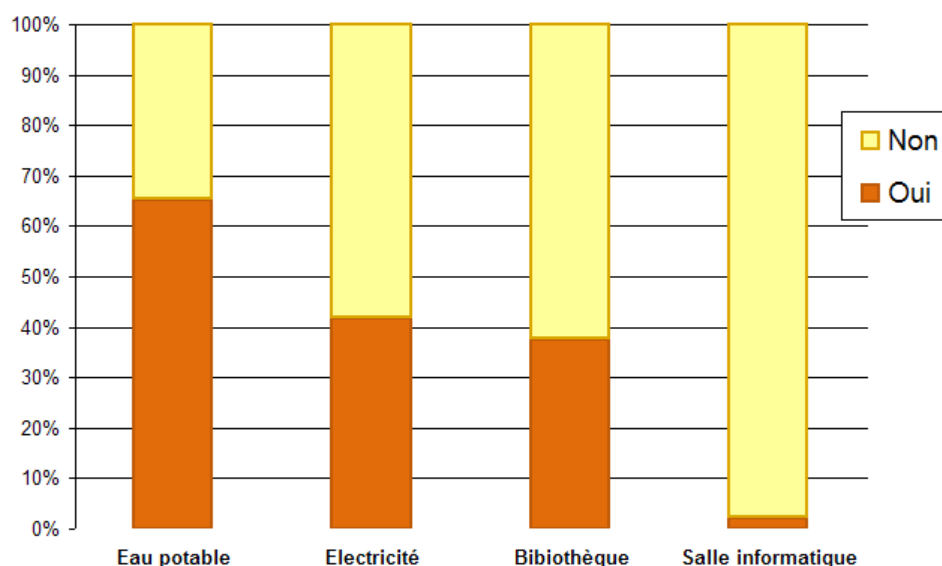
Quelques données descriptives (fréquences) de l'échantillon sont présentées ci-dessous :

- Parmi les 50 directeurs des écoles de l'échantillon, deux (4%) sont des femmes ;
- La plupart (52%) sont des directeurs déchargés, et seuls trois sont des directeurs intérimaires ; les autres étant des directeurs chargés de l'école (Voir Graphique 3) ;
- Ces directeurs occupent leurs fonctions depuis un à 23 ans, plus de la moitié (51%) les occupant depuis six ans ou moins ;
- 16% enseignent au CE1 en plus d'être directeurs ;
- 46% ont reçu une formation pour diriger une école, et 42% ont suivi une formation sur l'application du programme scolaire en lecture ;
- 68% des écoles ont connu des perturbations causées par les grèves des enseignants ;
- Les associations de parents d'élèves ou Comités de Gestion des Ecoles (CGE) existent dans toutes les écoles sauf une. Celles-ci se réunissent tous les deux ou trois mois en général (42%) pour discuter des problèmes d'administration de l'école et des finances. Cependant elles sont apparemment très peu concernées par le programme pédagogique ou les livres, selon les réponses.

Graphique 5. Statut des directeurs (N=50)



Graphique 6. Niveau des infrastructures dans les écoles



Deux méthodes, notamment l'analyse de la corrélation linéaire et l'analyse de la variance, sont également mises en œuvre pour étudier les relations entre la performance des élèves et les caractéristiques du directeur ainsi que celles de l'école. Les résultats des variables linéaires telles que le nombre d'années d'exercice du directeur ou le nombre de jours de fermeture de l'école durant les jours ouvrables figurent dans le Tableau 17 ci-dessous. Les résultats de la variance entre des caractéristiques à plusieurs modalités telles que la fonction du directeur et le niveau académique figurent dans le Tableau 18, et ceux avec deux seules modalités (« oui » ou « non ») figurent dans le Tableau 19.

Il apparaît à la lecture du Tableau 17 que les variables « (g) Nombre de jours de fermeture de l'école durant les jours ouvrables », « (e) Nombre de jours d'absence du directeur », et « (i) Nombre d'ouvrages dans la bibliothèque » sont liées à la performance MTM des élèves. Le signe (négatif) du coefficient de corrélation indique que ces deux variables sont négativement corrélées, c'est-à-dire que la performance des élèves diminue avec le nombre de jours de fermeture de l'école ou d'absence du directeur. Par contre, le nombre d'heures d'enseignement prises en charge par le directeur (b) et la présence de classes supérieures au CE1 (f) ont une corrélation positive sur la performance des élèves en MTM.

Tableau 17. Analyse de la variance de la performance des élèves et caractéristiques du directeur (variables linéaires)

Caractéristiques	Coefficient (r)	R2	P-Value
(a) Années d'exercice de la fonction du directeur	-0,031	-0,096 (9,6%)	0,428
(b) Heures hebdomadaire d'enseignement	0,114	0,013 (1,3%)	0,012 *
(c) Heures hebdomadaires consacrées à l'encadrement des adjoints	-0,073	-0,005 (0,5%)	0,139
(d) Enseignants ayant reçu une formation spécifique sur le curriculum	-0,111	0,012 (1%)	0,360
(e) Jours d'absence liées à la fonction du directeur	-0,176	-0,031 (3%)	0,000 **
(f) Le niveau de classe le plus élevé de l'école ²⁶	0,121	0,015 (1%)	0,002 **
(g) Jours de fermeture de l'école durant les jours ouvrables (sans compter les jours de grève)	-0,090	0,008 (1%)	0,020 *
(h) Jours de fermeture de l'école par cause de grève	0,066	0,004 (0%)	0,155

²⁶ Analysé en tant qu'une variable continue : c'est-à-dire, plus il y a des classes de niveau supérieur dans la même école que la classe CE1, plus la performance des élèves est meilleure.

(i) Nombre d'ouvrages dans la bibliothèque (s'il y en a une)	0,041	0,020 (2%)	0,041*
--	-------	------------	--------

* signifiant à 5%, ** signifiant à 1%

Le Tableau 18 ci-dessous présente les résultats de l'analyse effectuée sur certaines variables non-linéaires. Le but de cette analyse est de renseigner l'origine des disparités constatées au sein de chaque groupe de facteurs définis par les caractéristiques du directeur et de l'école. La démarche est identique à celle adoptée sous l'analyse des relations de performance de l'élève et des caractéristiques du maître.

Suite à l'analyse de ce tableau, les variables « (c) Niveau académique du directeur », « (d) Niveau d'enseignement » (habituelle, pour les directeurs déchargés), et « (g) Fréquence de rencontres de l'APE » évoquent une corrélation positive sur la performance des élèves en MTM. Curieusement, la relation est négative suivant que le directeur observe ou non les classes des enseignants (rang f).

Tableau 18. Analyse de la variance de la performance des élèves et caractéristiques du directeur (variables à plusieurs modalités)

Facteurs (ou variable)	Modalités	Effectif	Moyenne MTM	P=Pr>F (Inter-group Anova)
(a) Sexe du directeur	Femme	28	21,4	0,573
	Homme	659	18,2	
(b) Fonction du directeur	Directeur déchargé	359	19,1	0,445
	Directeur chargé d'école	287	17,8	
	Directeur intérimaire	41	15,3	
(c) Niveau académique	DEFM ou BEFM	125	14,1	0,001**
	Baccalauréat (BAC)	243	19,2	
	BAC +2	123	15,8	
	BAC +4	14	26,5	
	CAP	140	23,4	
	CEAP	42	14,4	
(d) Niveau d'enseignement	CI	14	38,7	0,000**
	CP	13	3,38	
	CE1	106	14,0	
	CE2	98	16,6	
	CM1	28	24,6	
	CM2	56	22,5	
(e) Application de l'ancien ou du nouveau curriculum	Nouveau	251	19,1	0,518
	Ancien	436	18,0	
(f) Nombre d'occasions dans un trimestre à observer les leçons des enseignants	Jamais	14	24,9	0,003*
	Une fois	96	21,2	
	Deux fois	84	25,0	
	Trois fois	187	15,9	
	Autre (plus de 3x)	278	16,8	
(g) Fréquence de rencontre de l'APE	1 x par an	224	22,0	0,001**
	1 x tous les 2 à 3 mois	289	15,4	
	1 x par mois	146	20,1	

* signifiant à 5%, ** signifiant à 1%

Sans prendre en compte l'enseignement par le directeur des classes de CI ou de CP — pour lesquelles l'échantillon n'est pas suffisant pour une analyse de la variance (voir rang « d ») — on observe une tendance vers une meilleure performance des élèves quand le directeur enseigne dans les classes de la deuxième (CE1/CE2) ou troisième étape (CM1/CM2). La différence est de 10 mots de plus par minute entre les groupes CE1 et CM1 et de 8 mots de plus par minute entre les groupes CE1 et CM2.

Toutes les écoles sauf une ont une association des parents des élèves (APE) ; il n'était donc pas possible de voir un effet basé seulement sur l'existence ou pas d'une APE. Par contre, en analysant le rôle de l'APE et la fréquence des rencontres, on observe que la variation dans la fréquence des rencontres est significative (g). Par contre, il n'est pas linéaire ; ce qui signifie que nous ne pouvons pas constater que cette variance est liée à une fréquence plus ou moins grande. Par rapport aux thèmes des rencontres (qui ne figurent pas dans le tableau), il y a des différences positives dans toutes les catégories (par exemple pour discuter des problèmes, pour évaluer les projets d'amélioration de l'école, pour prendre des décisions par rapport aux finances de l'école) ; cependant, ces différences ne sont significatives que lorsqu'il s'agit de la gestion des infrastructures et équipements de l'école, et l'approvisionnement et la distribution des livres scolaires. Il est nécessaire de mentionner qu'une seule école sur 50 a répondu « oui » pour indiquer que l'APE a un rôle dans la prise de décisions par rapport au programme pédagogique.

Concernant les caractéristiques à deux modalités (« Oui » et « Non ») qui figurent dans le Tableau 19, il s'agit des variables : « (b) Directeur formé à l'application du programme scolaire de lecture », « (d) Directeur est satisfait des résultats en lecture », et « (g) Possession de l'électricité » qui sont les seules variables pour lesquelles il y a un effet sur la performance des élèves. En effet, leur P-value ($P > F$) étant respectivement égale à 0,004, 0,000, et 0,002, est inférieure à 0,05 (seuil de significativité) indiquant ainsi qu'elles sont significatives au seuil de 5%.

Tableau 19. Analyse de la variance de la performance des élèves et caractéristiques du directeur (variables Oui/Non)

	N	MTM Avec (« Oui »)	MTM Sans (« Non »)	Diff	P-valeur
(a) Ayant reçu une formation aux responsabilités de diriger une école	320 (47%)	18,6	18,2	0,4	0,784
(b) Ayant reçu une formation à l'application du programme scolaire de lecture	289 (42%)	21,1	16,4	4,7	0,004 *
(c) Ayant formé les enseignants à la pédagogie de la lecture	209 (31%)	18,9	17,9	0,6	0,073
(d) Etant satisfait des résultats en lecture	301 (50%)	20,7	14,5	6,3	0,000 *
(e) Ayant reçu des livres scolaires en français	578	19,2	15,2	4,0	0,084
(f) Présence d'eau potable	418 (66%)	18,9	19,2	-0,3	0,882
(g) Présence d'électricité à l'école	274 (42%)	21,9	16,6	5,3	0,002 **
(h) Présence de salle informatique	14 (2%)	12,1	19,5	7,4	0,194
(i) Présence de bibliothèque	248 (38%)	17,7	20,7	3,0	0,068

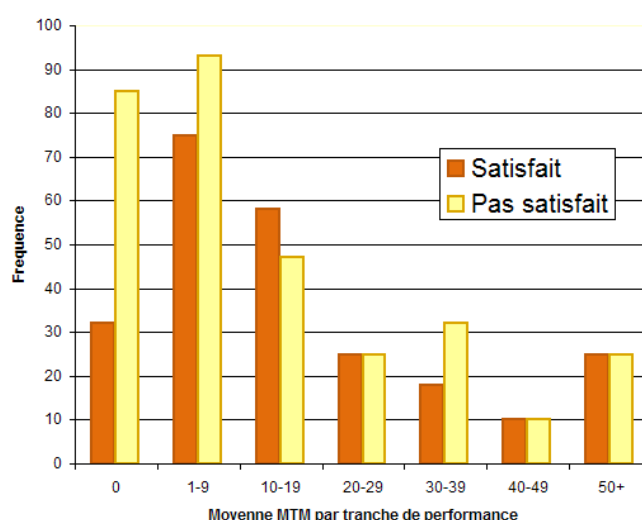
* signifiant à 5%, ** signifiant à 1%

Les questionnaires nous ont permis de tirer des informations sur la durée des formations en question (voir lignes « a » et « b »). En ce qui concerne la formation à l'application du programme scolaire en

vigueur, cette variable était sans importance statistique. Par contre, la durée de formation en gestion d'une école est liée de manière significative à la performance en MTM (au niveau de 0,05 ; coefficient « r »=0,132). La différence constatée dans la performance des élèves par rapport à l'application de l'ancien ou du nouveau curriculum (e) est sans importance statistique sauf pour les scores de compréhension ($p=0,007$).

La corrélation entre la satisfaction des directeurs (d) et la moyenne de la performance des élèves est significative pour tous les exercices, sauf pour celui de la compréhension. En regardant de plus près la performance actuelle des élèves dans chaque catégorie, par tranche de MTM, on voit qu'il y a très peu de différences de performance entre les deux groupes. Il y a surtout beaucoup moins d'élèves dans les catégories de « 0 » et « 1 - 9 » MTM. Cela signifie-t-il que ces élèves influencent la perception des directeurs sur l'ensemble ou que les directeurs n'ont pas tous les mêmes méthodes et standards d'évaluation des performances ? Ce sont des questions que l'on pourrait se poser à l'issue de ces résultats mais qui nécessitent des recherches supplémentaires pour avoir une réponse.

Graphique 7. Relation entre la perception de la satisfaction du directeur et la performance des élèves



D. Relations entre la performance et les activités menées pendant le cours

Dans cette section, il s'agit d'étudier les associations entre les résultats des élèves et l'activité qu'ils mènent en groupe, seul et avec ou sans enseignant. L'objectif est de savoir si le temps consacré à une activité a un impact sur le rendement des élèves ou non. Ainsi, plusieurs cas de figure ont été observés lors des séances de cours. Plus précisément, les observations ont été faites sur l'interaction entre le maître (sse) avec un groupe d'élèves, l'interaction entre le maître (sse) avec un élève individuel, élèves travaillant en groupe et enfin sur les élèves travaillant individuellement. Les langues ont été également prises en compte pendant les observations.

Contrairement à la performance définie dans les autres sections, la performance considérée ici est celle de la classe. Cette performance est la moyenne des nombres de mots (texte) lus correctement en une minute par élève interrogé. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus. Le seuil de significativité est de 5%. Il y a quatre catégories (niveaux) d'interaction (« Qui » ?) enregistrées par l'outil, et quatre sous-catégories spécifiques à la tâche (« Quoi ») qui ont été sondées.

Tableau 20. Catégories d'interactions observées dans la classe

Catégories d'interactions	Catégories d'activités
• <i>Maître parlant au groupe</i> représente l'enseignant en	• Parlant

- interaction avec un groupe d'élèves, que nous définissons comme comprenant plus de deux élèves.
 - *Maître parlant à un individu* représente l'enseignant en interaction avec un élève individuel.
 - *Elèves parlant en tant que groupe* représente les élèves utilisant la langue en tant que groupe (en chantant, en répétant après l'enseignant, en copiant ce qui est écrit au tableau, en lisant à voix haute à l'unisson, etc.).
 - *Elèves parlant entre eux* (petits groupes ou paires) représente les élèves utilisant la langue individuellement (un élève parle, les élèves lisent ou écrivent de manière indépendante, même si plus d'un élève est concerné).
- Ecrivant
 - Lisant à haute voix
 - Lisant silencieusement

Il n'y avait pas d'instances de maître (sse) écrivant ou lisant dans d'autres langues devant la classe, ni écrivant ou lisant dans d'autres langues à un élève. Les cas du maître (sse) parlant dans d'autres langues à un élève individuellement étaient négligeables. Pour le cas des élèves, à l'exception du cas « parlant d'autres langues entre eux en groupes ou en paires », il n'y avait pas d'instances d'usage d'autres langues en activités de lecture ou d'écriture.

Tableau 21. Matrice de corrélation de la performance de la classe avec les différentes observations des classes

Niveau d'interaction	Nombre total de mots (texte) lus correctement en une minute agrégé par section	Classes avec instance	Pourcentage moyenne dans la classe	Coeff.	P-Value
En groupe	Maître parlant français au groupe	61	3,5 %	0,069	0,601
	Maître parlant wolof au groupe	10	9,4%	0,687	0,005 *
	Maître parlant pulaar au groupe	3	10,6%		
	Maître écrivant français devant le groupe	58	1,5%	0,310	0,018 *
	Maître lisant français devant le groupe	29	8,8%	0,027	0,869
Individuellement	Maître parlant français à un élève	35	8,0%	0,165	0,315
	Maître parlant autres langues à un élève	2	8,7%		
	Maître écrivant français à un élève	12	8,0%	0,604	0,029 *
	Maître lisant français à un élève	4	14,0%	0,764	0,001 *
En groupe	Elèves travaillant en groupe parlant français	43	12,5%	-0,178	0,298
	Elèves travaillant en groupe parlant autre langues	4	13,4%		
	Elèves travaillant en groupe écrivant français	38	20,4%	0,086	0,576
	Elèves travaillant en groupe lisant français à voix haute	20	21,7%	0,064	0,772
Individuellement	Elèves travaillant individuellement parlant français	45	9,9%	-0,191	0,188
	Elèves travaillant individuellement écrivant français	56	3,5 %	0,064	0,637
	Elèves travaillant individuellement lisant français à voix haute	43	9,4%	-0,074	0,632
	Elèves travaillant individuellement lisant silencieusement français	43	10,6%	0,200	0,178
(*) : significatif à 5%					

Deux activités, "Parler wolof en groupe avec les élèves" et "Ecrire français à un élève individuellement" entretiennent particulièrement une forte liaison avec les résultats scolaires. Lorsque le temps imparti pour parler le wolof en groupe avec les élèves augmente, le niveau de performance de ceux-ci s'accroît également. Il en est de même lorsque le temps consacré à l'écriture individuelle d'un élève avec maître augmente. Hormis les variables ci-dessus citées, les autres ne sont pas linéairement corrélées avec les performances globales des élèves de la classe.

Néanmoins, une régression linéaire semble indiquer un effet net de certaines représentations des enseignants et pratiques en classe :

- les enseignants qui déclarent que les élèves peuvent comprendre des petites histoires dès le CI, ont de meilleurs résultats que les autres, toutes choses égales par ailleurs
- la pratique fréquente de la récitation d'histoires connues des élèves semble avoir un effet net négatif sur les résultats des élèves.

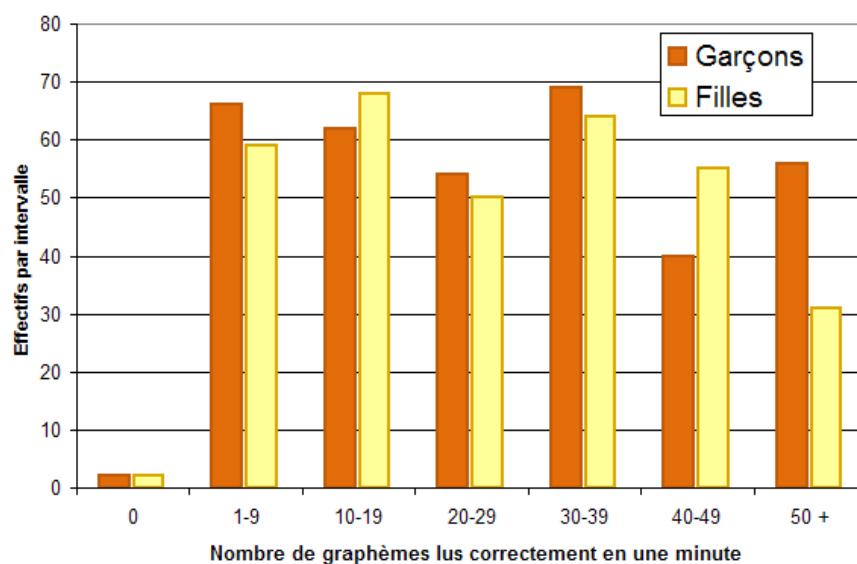
V. Résumé des résultats des analyses

A. Les résultats d'EGRA

Identification des lettres (graphèmes) et leurs sons

- Très peu d'élèves (12,8% de l'échantillon total de 678 élèves) sont en mesure d'identifier par leur nom ou leur son plus de 50 GCM. Les résultats sont en faveur des garçons à 16,0% contre 9,4% pour les filles.
- La moyenne de graphèmes parcourus en une minute par les élèves est de 36 sur 100 possibles, dont 28,4 identifiés correctement.
- Quatre élèves n'ont pas pu identifier un seul GCM dans le temps alloué à cette tâche.
- Il y a une large différence entre le nombre minimum (0) et le nombre maximum (88) de GCM dans l'échantillon, avec un écart type de 17,9.

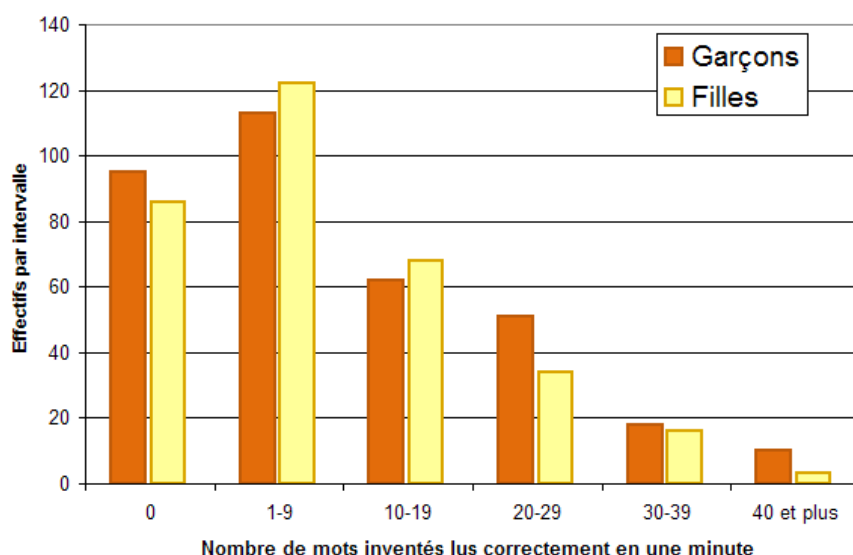
Graphique 8. Résumé des graphèmes lus correctement par intervalles et par genre



Lecture des mots inventés

- Plus de 26% des élèves n'ont pas pu lire un seul mot inventé. Ceci correspond à plus d'un élève sur quatre qui ne peut pas déchiffrer un mot inconnu d'une ou deux syllabes.
- Une très faible proportion des élèves (1,9%) est en mesure de lire au moins 40 mots inventés en une minute, avec une répartition de 0,9% pour les filles et 2,9% pour les garçons.
- Le plus grand nombre d'élèves (34,6%) se situe entre 1 et 9 mots inventés lus en une minute.

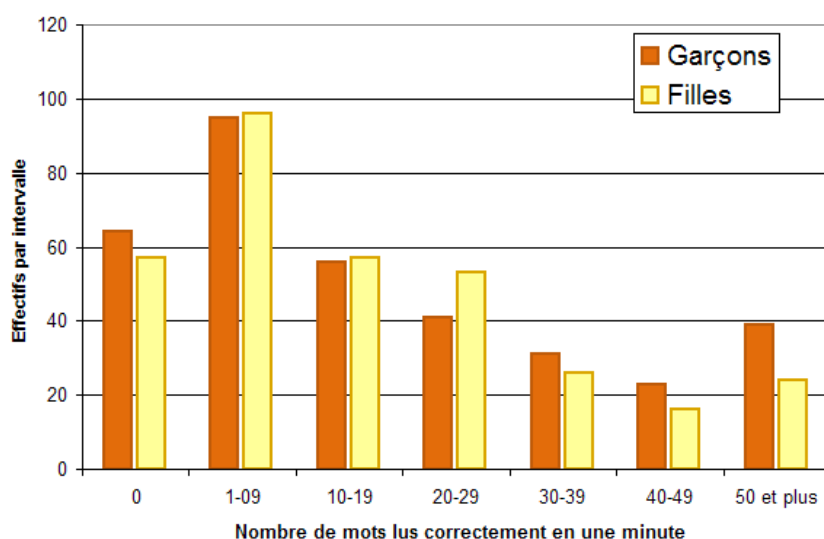
Graphique 9. Résumé des mots inventés lus correctement par intervalles et par genre



Lecture à haute voix d'un texte (Nombre de mots lus en une minute)

- Seul un élève sur dix est capable de lire plus de 50 MTM, soit 9,3% de l'échantillon étudié.
- Le score maximum enregistré était de 134,4 MTM qui se rapproche du niveau attendu d'un adulte alphabétisé, mais 123 élèves n'ont pas pu lire un seul mot correctement.
- La plus grande proportion d'élèves (28,2%) lit seulement entre 1 et 9 MTM.
- Dans d'intervalle de 50 MTM, seulement 7,3% de filles sont représentées contre 11,2% chez les garçons.
- Aussi, il existe un très grand écart entre les capacités des élèves de la même classe : près d'un quart ne peut pas lire du tout, tandis que 10% des élèves du même niveau peuvent entièrement lire une petite histoire en moins d'une minute.

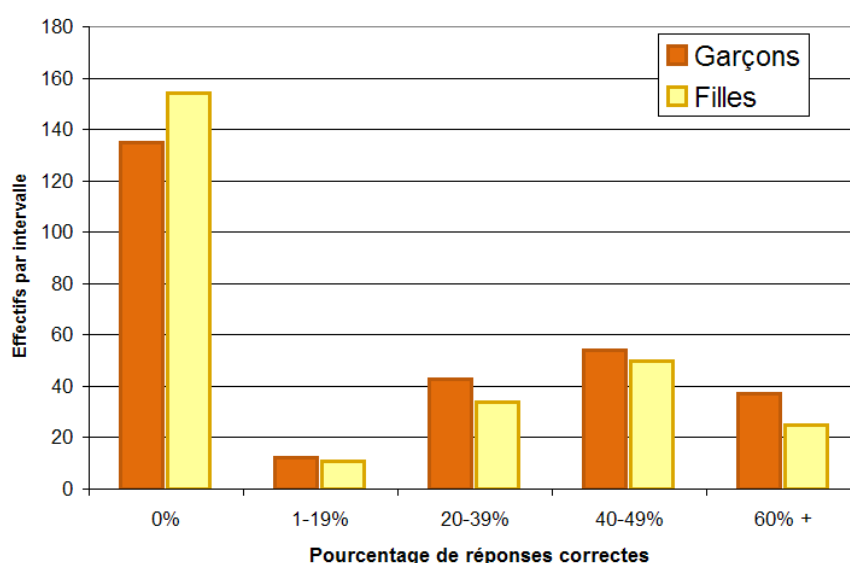
Graphique 10. Résumé des mots de texte lus correctement par intervalles et par genre



Compréhension du texte lu

- 123 élèves sur 687 soit 17,9% n'ont pas eu droit à une seule question de compréhension car ils n'ont pas lu un seul mot correctement parmi les 10 premiers mots du texte.
- 85 élèves sur l'ensemble de ces élèves soit 11,5% ont achevé la lecture et ont ainsi eu droit à toutes les six questions de compréhension.
- Quant à la CG des élèves qui ont bénéficié de questions, une forte proportion d'élèves (52,07%) a obtenu un score nul, tandis que la proportion des élèves avec un score supérieur ou égal à 60% en CG est faible (11,17%). Cette même tendance est observée à la fois chez les garçons et chez les filles.
- Il y a une très faible performance en compréhension, malgré une performance assez satisfaisante en lecture, ce qui semble indiquer que les élèves n'ont pas le vocabulaire ou la maîtrise de la langue française parlée avant de passer à la maîtrise de la langue écrite.

Graphique 11. Pourcentage de réponses correctes aux questions de compréhension par intervalles et par genre



B. Facteurs environnementaux explicatifs de la performance des élèves

Les facteurs exerçant une influence ou non sur la performance de l'élève en matière de lecture sont les suivants :

L'environnement socioéconomique :

- Avoir un livre de français du programme
- Avoir fait la maternelle
- Ne pas avoir redoublé une classe
- Avoir des livres en français à la maison

- Avoir un membre du ménage qui sait lire
- La taille de la classe et le niveau socioéconomique des élèves ne sont pas des facteurs importants influant sur la performance en lecture des élèves.

Les caractéristiques du maître :

- L'ancienneté dans l'enseignement en général et au niveau CE1
- Le nombre d'heures enseignées par semaine et surtout le nombre d'heures de français sur l'emploi du temps
- Le nombre de jours d'absence au cours du dernier mois
- Le niveau académique ou professionnel acquis
- Avoir bénéficié d'une formation en pédagogie du français
- Avoir bénéficié d'une formation en pédagogie de la lecture, soit initiale soit continue, ou spécifique à un projet
- Les variables telles que sexe, possession de support formation en français autres que le livre scolaire, possession de matériel de lecture en d'autres langues du maître enseignant n'influent pas sur les résultats des élèves en matière de lecture (méthode qualitative).

Les caractéristiques du directeur :

- Le nombre d'heures d'enseignement prises en charge par le directeur
- La présence de classes supérieures au CE1 et le fait que le directeur prenne en charge l'enseignement d'une classe supérieure au CE1
- Le niveau académique du directeur (s'il est supérieur au BAC +2)
- Ayant reçu une formation à l'application du programme scolaire de lecture
- La présence d'électricité à l'école
- Le nombre de livres dont dispose la bibliothèque
- Le nombre de jours de fermeture de l'école ou d'absence du directeur.

Les activités menées pendant le cours :

- La disponibilité de livres scolaires pour chaque élève
- La fréquence d'évaluation des élèves à l'écrit
- Parler parfois la langue locale (autre que français) en classe
- Parler wolof en groupe avec les élèves
- Ecrire en français avec l'élève (individuellement)

VI. Conclusions et recommandations

En ce qui concerne les résultats d'EGRA proprement dits, les performances des élèves sont faibles quel que soit le test (lecture des graphèmes, des mots inventés, de texte suivi de questions de compréhension). Lors de la conduite de cet étude, le Ministère de l'Éducation a exprimé à plusieurs reprises son souhait que « ce ne soit pas une étude en plus ». En fait, les faibles performances des élèves évoqués par ce rapport ne sont pas tellement surprenantes car d'autres études précédentes ainsi que les faibles performances lors de chaque BAC en témoignent. Les réactions des divers acteurs du secteur de l'éducation face aux résultats préliminaires étaient plutôt celles d'un manque de responsabilisation, non pas un manque de volonté d'agir. Autrement dit, il semble que l'action concrète est toujours « dépendant de » ou « la responsabilité de » quelqu'un d'autre. Il est donc nécessaire d'élaborer et de lancer une stratégie de plaidoyer et de communication afin que toutes les parties prenantes, aussi bien au niveau du gouvernement, des parents d'élèves, de tous les acteurs de l'enseignement, que des partenaires techniques et financiers, etc., puissent s'imprégner de ces résultats et comprendre comment tout un chacun peut contribuer activement à un changement radical et urgent. Les conclusions et recommandations suivantes sont proposées comme pistes à suivre afin de promouvoir l'action concrète dès à présent:

- **Adresser la faible maîtrise de la langue française globalement.** Les faibles compétences des élèves en français, en tant que deuxième langue, est un frein à l'acquisition des compétences en lecture. Beaucoup d'autres recherches confirment que la compréhension de la lecture est compromise lorsque le niveau oral dans la langue est insuffisant pour soutenir la compréhension²⁷. L'apprentissage de la langue devrait commencer bien avant la rentrée au CI, et devrait être soutenu en dehors de l'école. C'est certainement une explication pour la meilleure performance des élèves qui ont fréquenté le préscolaire : soit ils commencent à apprendre le français plus tôt, soit ils apprennent des concepts de pré-lecture plus tôt, soit les deux. L'apprentissage de la lecture devrait aussi être adapté au fait que pour 98% des enfants, le français est une deuxième (voir troisième) langue. L'intégration des langues maternelles dans la première étape est une solution, mais certainement pas l'unique solution. Il importe de trouver de meilleures stratégies de transition entre les langues, et l'utilisation des compétences orales en langues nationales comme outil d'acquisition des compétences en français.
- **Augmenter les efforts pour assurer l'accès au préscolaire pour tous les enfants.** Le gouvernement du Sénégal a fait beaucoup d'efforts dans ce sens récemment avec les initiatives de la 'case des tous petits'. Cependant, il y a toujours un très faible pourcentage d'enfants qui ont la possibilité de fréquenter un établissement préscolaire (soit coranique, public/maternelle, ou privé). Une autre possibilité est d'encourager l'entrée en CI avant l'âge de 7 ans et/ou d'encourager les parents de prendre un rôle plus important dans l'éveil préscolaire de leurs enfants. Dans cette même logique, le temps d'apprentissage dès l'entrée dans le système éducatif nécessite d'être augmenté. De nombreuses études soulignent l'importance du temps réel passé sur des tâches pédagogiques. Dans les analyses PASEC, le temps d'apprentissage capté à travers la variable « absence des maîtres » est significatif dans quasiment tous les modèles. Des efforts pour diminuer les absences et augmenter le quota d'heure des élèves sont considérés comme ayant un impact net sur les acquis scolaires.
- **Etablir des objectifs et des attentes clairs ainsi que des critères de suivi par rapport aux acquis en matière de lecture.** Toute stratégie devrait être accompagnée d'objectifs clairs et de critères de suivi des résultats, aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Il serait donc impératif d'établir,

²⁷ Sprenger-Charolles, L. & Messaoud-Galusi, S. (2009). Review of research on reading acquisition and analyses of the main international reading assessment tools. UNESCO: Paris.

d'un commun accord, les performances souhaitées dans le temps et de manière progressive. Ces normes de performance doivent être mesurables et officialisées. Dans cette veine, il est nécessaire d'améliorer les méthodes pédagogiques en vigueur dans les classes d'enseignement primaire afin de renforcer les capacités des élèves en lecture, en mettant l'accent sur les méthodes d'évaluation régulières des élèves et de remédiation par l'enseignant pour ceux n'ayant pas maîtrisé les premières leçons, avant de passer à la leçon suivante. Un suivi plus important des curricula réellement implantés et de la place de la lecture pourrait être envisagé. Les méthodes pédagogiques des enseignants pourraient se traduire dans de meilleures acquisitions des élèves, si le recours aux techniques de récitation et mémorisation était moins fréquent dans les classes.

- **Renforcer des leviers de changement pouvant positivement influencer les performances au niveau des maîtres et des directeurs d'écoles**, tels qu'ils apparaissent dans l'étude :
 - Leviers au niveau du maître : augmenter le niveau académique ou professionnel acquis, le nombre d'heures d'enseignement du français et l'accès à la formation professionnelle en pédagogie du français et pédagogie de la lecture ; réduire le nombre de jours d'absence.
 - Leviers au niveau du directeur et de l'école : augmenter le niveau académique du directeur et l'accès à la formation à l'application du programme scolaire de lecture. Améliorer les infrastructures des écoles, notamment la présence d'électricité et de bibliothèques avec suffisamment de livres.

Certains de ces leviers peuvent être influencés très rapidement à travers, par exemple, une campagne de mise en place de bibliothèques dans les écoles qui n'en ont pas et une diffusion de livres scolaires dans des quantités permettant à chaque élève de disposer de son propre livre.

- **Sensibiliser les inspecteurs aux conclusions de cette étude** pour que s'instaurent, à la base, de véritables plans de renforcement de la lecture, y compris de la formation des directeurs et des maîtres prenant correctement en charge la lecture et les problèmes didactiques qu'elle pose. Il devrait en être de même pour tous les autres acteurs de l'éducation, qu'il s'agisse des autorités scolaires et académiques, des collectivités locales, des parents d'élèves, des partenaires techniques et financiers, etc.
- **Adresser les iniquités de performance au sein des classes.** Il est nécessaire de porter une attention particulière aux grandes différences de performance au sein des classes. Les enseignants devraient apprendre des stratégies pour différencier l'instruction pour les élèves de différents niveaux, et de maîtriser des stratégies d'évaluation des acquis au fur et à mesure de l'enseignement et de manière précise. De même, il faudrait porter plus d'attention aux performances des filles et assurer une politique différenciée mais équitable de soutien et d'amélioration de leurs compétences en lecture.
- **Créer un environnement lettré au sein de l'école et des communautés.** Si l'on veut que les enfants apprennent à lire, il faut qu'ils aient accès à du matériel de lecture, et qu'ils voient l'utilité de la lecture dans les tâches de la vie de tous les jours. Les résultats de l'étude sont clairs par rapport à l'effet de la possession de livres scolaires, la possession d'autres livres à la maison, la présence d'une bibliothèque avec suffisamment d'ouvrages, et la présence d'affichages dans les classes : ces élèves ont de fortes chances de mieux réussir à l'apprentissage de la lecture.

- **Pour améliorer l'administration de l'épreuve EGRA** dans l'avenir, il serait utile de faire faire les autres exercices tels que la lecture des mots familiers et le test de compréhension à l'oral. Ces exercices pourraient aider à mieux cerner si les problèmes de lecture et de compréhension se situent au niveau de la mécanique de la lecture ou bien au niveau de la maîtrise de la langue française de manière globale.
- **Faire plus de recherche sur certains sujets relevés par l'étude**, notamment :
 - *Quel type et quel contenu de formations en pédagogie de la lecture ont le meilleur effet sur la performance des enseignants, et pourquoi ?* Par ailleurs, RTI est en train de mesurer l'effet des interventions en formation courte en pédagogie de lecture au Libéria et en Afrique du Sud. Les résultats préliminaires indiquent qu'il est possible d'augmenter les compétences en lecture des élèves à travers des interventions sur quelques mois.
 - *En quelle mesure le curriculum implanté est-il conforme au curriculum officiel, et dans ce curriculum officiel les heures consacrées à la lecture en tant que matière à part de l'apprentissage du français (FLE) sont-elles suffisantes ?* Alors que l'étude a mis en place un outil d'observation de l'enseignement, l'analyse des données récoltées par cet outil n'a pas cherché à comparer les activités menées en classe par rapport aux activités et contenus du programme officiel. Il serait nécessaire d'étudier plus en détail le curriculum officiel et de savoir comment la lecture est conçue en tant que matière, ou est-ce que ce sujet est-il entièrement compris dans l'apprentissage du français.
 - *Quelle est l'évolution des performances de la lecture dans le temps ?* Cette évaluation utilisant la méthode EGRA est la seconde après celle effectuée en 2007. Il aurait été intéressant d'établir des comparaisons entre ces deux évaluations pour mesurer la capitalisation des acquis de 2007 et éventuellement l'intégration des enseignements tirés de ce travail dans la pratique des classes concernées. Cette comparaison est difficile, voire impossible à faire du fait que l'on n'a pas eu recours aux mêmes tests, ni aux mêmes niveaux. En 2007, huit épreuves avaient été administrées aux élèves de CI, CP et CEI tandis qu'en 2009, seules quatre épreuves ont été retenues et on ne s'est intéressé qu'aux élèves de CEI. Cependant, une étude du même type pourrait être organisée tous les trois ans avec les mêmes indicateurs à suivre pour pouvoir apprécier réellement les progrès dans l'enseignement de cette discipline scolaire.
 - *Quelle est la vraie relation entre le redoublement et la performance en lecture ?* L'étude révèle également que les élèves ayant redoublé enregistrent de moins bonnes performances en lecture que les élèves n'ayant pas redoublé. Les élèves ayant redoublé reçoivent-ils moins d'attention de leurs enseignants ? Quel est l'impact de la lecture sur la cause du redoublement ? Par ailleurs, il serait utile de sensibiliser le corps enseignant sur ce résultat particulier.
 - *Comment l'utilisation des langues maternelles pourrait-il renforcer l'acquisition du français ?* Il y a des leçons à tirer des expériences internationales ainsi que sénégalaises pour informer une stratégie d'intégration des langues maternelles dans les premières années du cycle primaire afin de renforcer l'acquisition du français. De même, des études plus approfondies sur l'utilisation des langues maternelles et/ou l'instruction des principes alphabétiques soit dans les langues maternelles soit en arabe (par exemple, dans les écoles coraniques) pourrait aider à améliorer le contenu des programmes préscolaires et les stratégies de transition vers le français dans le CI et CP.

Annexe A: Copie de l'épreuve EGRA

Les pages qui suivent sont des copies exactes des fiches présentés aux élèves. Les questions de compréhension, de leur part, n'ont pas été lu par l'élève, mais à l'orale par l'enquêteur. Il s'agit des questions suivants (six au maximum, selon l'avancée de l'élève dans la lecture avant que la minute s'épuise), avec les réponses attendues entre parenthèses.

1. Que se passe-t-il au village ? *(une fête, c'est la fête, les filles vont à une fête)*
2. Que portent Nafi et Fatou *(des robes, des belles robes [de couleur])*
3. Que font Nafi et Fatou pendant la fête ? *(elles roulent, jouent [dans le sable])*
4. Qu'est-ce qui devient sale ? *(les habits des filles, les robes)*
5. Qui regarde les enfants jouer ? *(une femme, deux femmes [du village])*
6. Pourquoi la femme dit qu'il faut souvent laver le linge des enfants ? *(parce que ça salit vite quand on joue)*

Pour plus d'information sur la construction des exercices de l'épreuve, veuillez contacter spouez@rti.org.

Exercice 1 : Identification des lettres et graphèmes

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

Exercice 2 : Lecture de mots inventés

ja	zi	ol	tal	ul
cla	vor	sar	vaf	ciko
ima	neul	bige	plovi	bilba
tipa	osi	flir	blu	toche
saré	duse	nur	rané	pro
mouli	chane	bape	clo	doupé
til	taindé	voul	zopé	nube
donré	dreu	ibrau	raite	lorpe
oti	neau	bir	nogir	moudir
bair	zode	nour	lépa	fipe

Exercice 3 : Lecture d'une petite histoire

C'est la fête au village. Nafi et Fatou sont vêtues de leurs belles robes de couleur. Contentes de participer à la fête, les filles roulent dans le sable.

« Regarde-les, elles vont salir leurs beaux habits, » dit une femme du village. « Oui, » répond son amie.

« Avec les enfants, il faut laver le linge tous les jours. »

