



**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE



# Lecture Pour Tous/All Children Reading EGRA/SSME Rapport 2021

**Novembre 2021**

Cette publication a été produite par le programme Lecture Pour Tous à la demande de l'Agence Américaine pour le Développement International. Elle a été préparée par EdIntersect et Chemonics International.

# **LECTURE POUR TOUS/ ALL CHILDREN READING EGRA/SSME RAPPORT 2021**

**Novembre 2021**

Numéro de contrat : AID-OAA-I-14-00055/AID-685-TO-16-00003

## **CLAUSE DE NON-RESPONSABILITÉ**

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

# REMERCIEMENTS

Les principaux auteurs de ce rapport sont le Dr Pierre de Galbert, le Dr Michel Rousseau et le Dr Mary Faith Mount-Cors d'EdIntersect. L'ensemble de l'équipe de Lecture Pour Tous tient à saluer la collégialité des nombreuses personnes qui ont aidé à la collecte des données finales, notamment les collègues du Ministère de l'Education Nationale du Sénégal et de l'USAID/Sénégal.

Nous remercions les 99 agents évaluateurs qui ont parcouru Kaolack, Kaffrine, Fatick, Matam, Diourbel et Louga pour collecter des données auprès des élèves, des enseignants et des directeurs d'école dans les six régions. Nous tenons également à remercier les centaines de filles, de garçons, d'enseignants et de directeurs d'école qui ont donné de leur temps pour démontrer leurs compétences en lecture et répondre aux questions sur leur environnement familial et scolaire.

Cette étude est le fruit d'un travail de collaboration qui a été mené par une équipe d'évaluation technique composée de nombreuses personnes. Les contributeurs suivants ont joué un rôle majeur soit en participant à cette étude, soit en fournissant des commentaires ou des contributions à l'analyse et le rapport :

Alioune Badara Diop	Ministère de l'éducation nationale/INEADE
Massar Diop	Ministère de l'éducation nationale/INEADE
Khalil Diarra	Ministère de l'éducation nationale/INEADE
Samba Niang	Ministère de l'éducation nationale/INEADE
Bassirou Faye	Ministère de l'éducation nationale/INEADE
Babacar Cissé	Ministère de l'éducation nationale/INEADE
Abdoulaye Diasse	Ministère de l'éducation nationale/INEADE
Mamesène Touré	Ministère de l'éducation nationale/DEE
Aliou Ba	Ministère de l'éducation nationale/DEE

Dethie Ba	Lecture pour Tous/Chemonics International
Ibrahima Mall	Lecture pour Tous/Chemonics International
Babacar Niang	Lecture Pour Tous/Chemonics International
Seynabou Fall	Lecture Pour Tous/Chemonics International
Ousmane Diouf	Lecture Pour Tous/Chemonics International
Moustapha Kabe	Lecture Pour Tous/Chemonics International
Bintou Coly	Lecture Pour Tous/Chemonics International
Jennifer Swift-Morgan	Lecture Pour Tous/Chemonics International
Jake Thomsen	Lecture Pour Tous/Chemonics International
Vincent Mugisha	Lecture Pour Tous/Chemonics International
Najib El Mdaghri	Lecture Pour Tous/Chemonics International
Alison Pflapsen	Lecture Pour Tous/Chemonics International

Mary Faith Mount-Cors	Lecture Pour Tous/EdIntersect
Michel Rousseau	Lecture Pour Tous/EdIntersect
Pierre de Galbert	Lecture Pour Tous/EdIntersect
Alice Michelazzi	Lecture Pour Tous/EdIntersect
Michael Costello	Lecture Pour Tous/EdIntersect

# TABLE DES MATIERES

ACRONYMES.....	5
SOMMAIRE EXECUTIF .....	6
Questions de recherche.....	8
conception de l'étude, méthodes et limites.....	9
RÉSULTATS ET CONCLUSIONS.....	12
IMPLICATIONS POUR LA FUTURE RÉFORME DE LA LECTURE AU SENEGAL.....	21
INTRODUCTION.....	25
I.    Objectif et questions de RECHERCHE.....	25
Objectifs de l'étude.....	25
Questions de recherche.....	29
II.   Contexte du programme.....	29
Théorie du changement.....	30
Déploiement de la mise en œuvre.....	31
Contexte de la COVID-19 et perturbations de la programmation.....	32
III.  méthodes et limites DE L'étude .....	33
Instruments.....	33
Echantillon.....	34
Collecte des données.....	38
Analyse.....	39
Limites.....	40
IV.  resultats.....	42
Résultats pour le CP (deuxième année du primaire) .....	42
Résultats pour le CI (première année du primaire) .....	59
Résultats de l'enquête ssme et corrélations avec les scores de l'egra.....	72
V.    Conclusions et IMPLICATIONS.....	97
PRINCIPAUX RÉSULTATS PAR QUESTION DE RECHERCHE.....	97
IMPLICATIONS POUR LA FUTURE RÉFORME DE LA LECTURE AU SENEGAL.....	104
VI.  Annexes .....	108
ANNEXE I : instruments du SSME de 2021 .....	108
annexe II : seuils de référence.....	148
Les seuils amendés, par niveau de performance et composante,.....	148
Langue nationale, CI et CP .....	148
annexe III : tableaux des seuils de référence .....	154
annexe IV : création des indices .....	160

# ACRONYMES

AAM	Mesure de la précision de l'évaluateur
ACR	Lecture Pour Tous
ADSE	Approche Déconcentrée du Suivi du Système Éducatif
AMELP	Plan de suivi, d'évaluation et d'apprentissage des activités
ARED	Associés de recherche pour l'éducation et le développement
CAP	Cellule d'Animation Pédagogique
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CEI	Cours Élémentaire I (3e année)
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CGE	Comité de Gestion d'École
CI	Cours d'Initiation (1ère année)
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie.
CP	Cours Préparatoire (2eme année)
MCLM	Mots correctement lus par minute
DALN	Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
DEE	Direction de l'Enseignement élémentaire
DFC	Direction de la Formation et de la Communication
EGR	La lecture dans les premières années de l'école primaire
EGRA	Évaluation de la lecture en dans les premières années de l'école primaire
IA	Inspection d'Académie
IEF	Inspection de l'Éducation et de la Formation
INEADE	Institut National d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation
IRR	Fidélité inter-juges
KAP	Connaissances, attitudes et pratiques
LEMA	Approche locale du monitoring de l'éducation
LPT	Lecture Pour Tous
MEL	Suivi, évaluation et apprentissage
MEN	Ministère de l'Education nationale
MERL	Suivi, évaluation, recherche et apprentissage
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PAQUET	Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence
SIM	Module d'identification de l'abonné
SSME	Aperçu de l'efficacité de la gestion des écoles
USAID	Agence américaine pour le développement international

# SOMMAIRE EXECUTIF

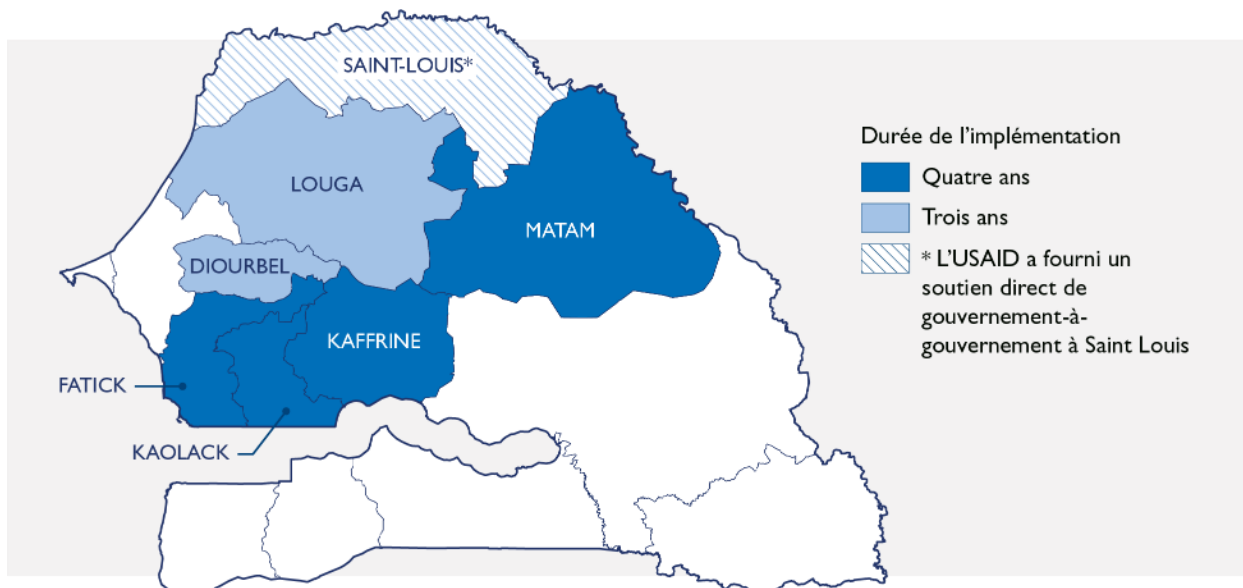
Au cours des deux dernières décennies, le Sénégal a fait des progrès notables dans l'augmentation du nombre d'enfants qui s'inscrivent et terminent l'école primaire. Aujourd'hui, le gouvernement est sur le point de lancer des réformes à l'échelle nationale pour introduire l'enseignement des langues nationales. Un effort concerté est également en train d'être mené autour de la lecture afin d'améliorer la qualité de l'enseignement en classe et inciter les familles et les communautés à s'impliquer davantage pour aider les enfants à apprendre. En tant que pièce maîtresse dans le dispositif du gouvernement sénégalais visant à stimuler les compétences des élèves en lecture initiale, l'USAID aide le Ministère de l'éducation nationale (MEN) depuis 2016 à mettre en œuvre le programme Lecture Pour Tous qui prend fin en décembre 2021.

L'objectif principal de Lecture Pour Tous est qu'à la fin du programme, les élèves inscrits aux premières années de l'enseignement dans les écoles publiques des régions ciblées aient amélioré leurs compétences en lecture. Pour atteindre cet objectif, l'équipe d'assistance technique de Lecture Pour Tous, dirigée par Chemonics International avec l'appui d'un consortium de partenaires locaux et internationaux (Associates in Research and Education for Development Inc. [ARED], EdIntersect, Cambridge Education, SIL LEAD, and Readsters LLC), a aidé le MEN à mettre en œuvre des interventions visant à atteindre les trois résultats suivants :

- Résultat 1 : amélioration de l'enseignement de la lecture en première année dans les écoles primaires publiques et les daaras ;
- Résultat 2 : amélioration des systèmes d'enseignement de la lecture aux élèves des premières classes du primaire; et
- Résultat 3 : amélioration de l'implication des parents et de la communauté dans l'apprentissage de la lecture dans les premières années de scolarité.

Plus précisément, le programme vise à améliorer le niveau de lecture des élèves de première année (ou cours d'initiation, CI), de deuxième année (ou cours préparatoire, CP) et de troisième année (cours élémentaire I, CEI) dans les trois langues nationales les plus parlées – le wolof, le Pulaar et le Seereer - dans les six régions cibles : Kaolack, Kaffrine, Fatick, Matam, Diourbel et Louga.

Figure 1 : Les régions de mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous



L'approche du programme repose sur des réformes efficaces, durables, évolutives et qui introduisent des pratiques fondées sur des données probantes, comme l'utilisation d'une méthode phonétique explicite, systématique et structurée et l'enseignement des langues nationales (contribuant à la réalisation de l'objectif 1) ; une formation initiale et continue complète des enseignants et un développement professionnel continu, y compris le coaching (objectif 1) ; de l'évaluation régulière des acquis des élèves à plusieurs niveaux (objectif 1) ; des communications visant à modifier le comportement social ainsi que d'autres stratégies d'implication des parents et de la communauté pour promouvoir le soutien à la lecture initiale (objectif 3) ; et finalement, des normes fondées sur la recherche et l'élaboration de politiques pour renforcer les systèmes de mise en œuvre afin de soutenir ces réformes (objectif 2). Le cadre théorique fondé sur des preuves pour ces interventions est présenté ci-dessous.

Ce rapport présente les résultats d'une étude qui combine des évaluations du niveau de compétences des élèves en lecture dans les premières années de l'école primaire (EGRA) et un sondage de l'efficacité de la gestion scolaire (SSME) menées à la fin de la dernière année scolaire complète couverte par le programme, soit l'année scolaire 2020-2021. Les données ont été recueillies auprès d'un échantillon d'élèves du CI et du CP dans les six régions où Lecture Pour Tous a été mis en œuvre. Les élèves ont été évalués dans l'une des trois langues nationales du programme de lecture : le Wolof, le Seereer ou le Pulaar, en fonction de la langue d'instruction de l'école. En outre, des instruments d'enquête ont été administrés pour recueillir des données sur la façon dont les enseignants, les directeurs d'école et les élèves avaient vécu l'année, ainsi que sur leur perspective et leur capacité à continuer à profiter des opportunités d'apprentissage de manière générale, et pendant la pandémie.

## OBJECTIFS DE L'ÉTUDE







































Cette étude EGRA/SSME 2021 sert plusieurs objectifs. Il s'agit notamment de rendre compte des indicateurs clés de performance, ce qui fournit à l'USAID et aux autres parties prenantes un moyen de mesurer les résultats de leur programmation. En outre, l'étude sert à comparer les résultats des études menées au cours des années de mise en œuvre du programme, à guider les mises à jour des normes et standards pour l'apprentissage précoce de la lecture, et enfin, à acquérir de l'expérience dans tous les aspects de la conduite de ce type d'évaluation et de recherche grâce à une collaboration avec les collègues du ministère, ce qui du reste fait partie des objectifs prioritaires de l'étude. Ainsi, les principaux objectifs de l'étude SSME/EGRA, élaborés dans le cadre d'une collaboration entre le personnel d'assistance technique de Lecture Pour Tous, le MEN et l'USAID, étaient les suivants :


1. Renseigner l'**indicateur 1** du programme Lecture Pour Tous : *pourcentage d'apprenants qui démontrent une fluidité de la lecture et une compréhension d'un texte de leur niveau scolaire à la fin de deux années d'apprentissage.*
2. Renseigner l'**indicateur 4** du programme Lecture Pour Tous: *la précision moyenne de la lecture à voix haute chez les élèves de première année (ou l'équivalent) après une année d'enseignement de la lecture dans une langue qu'ils parlent et comprennent.*
3. Identifier des changements au cours du temps en comparant les données pour le CP de 2021 à celles de 2019 et 2017, et pour le CI, comparer les données de 2021 à celles de 2019 et 2018.
4. Répondre à toutes les questions de recherche, avec un focus particulier sur l'impact des facteurs de l'école et FOI sur les performances des élèves.
5. Identifier des tendances dans les connaissances, pratiques, et attitudes des enseignants.
6. Informer les futurs normes et standards de performance des élèves en matière de lecture.
7. Fournir de l'expérience additionnelle à l'INEADE et les services déconcentrés sur les évaluations EGRA dans les langues nationales ainsi que les études SSME.




En outre, le calendrier de mise en œuvre du programme pour chaque niveau scolaire ainsi que les points de collecte des données aident à comprendre l'objectif de chaque étude jusqu'à cette étude 2021. Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, le programme a été mis en œuvre selon une approche progressive qui a commencé par une première année de travail préparatoire, dans le cadre d'une collaboration, pour développer la première édition du matériel d'enseignement et d'apprentissage de la lecture (TLM) pour les premières années d'études. Ensuite, il y a eu la formation des enseignants dans chaque langue pour le CI et enfin, il y a eu le lancement de la mise en œuvre du programme au cours de la deuxième année dans les classes de CI d'un sous-ensemble de régions et d'écoles cibles. Au cours de l'année 3, le programme a ensuite été déployé dans les classes de CP pour suivre cette cohorte avec le matériel et la formation du CP développés au cours de l'année 2. En 2017, 2018, 2019 et maintenant en 2021, le programme a mené des études EGRA/SSME pour voir comment les élèves réussissent à acquérir les compétences de base en lecture, comment les enseignants et les directeurs d'école vivent la formation, le coaching et les éléments d'enseignement et d'apprentissage du programme, et comment différents facteurs ont un impact sur les performances des élèves.

**Tableau 1. Chronologie de la mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous et nombre de bénéficiaires**

Mise en œuvre du programme	Année 1 2017	Année 2 2018	Année 3 2019	Année 4 2020	Année 5 2021
Mise en œuvre du programme au CI		 Fatick  Kaolack  Kaffrine  Matam	 Fatick  Kaolack  Kaffrine  Matam  Louga  Diourbel	 Fatick  Kaolack  Kaffrine  Matam  Louga  Diourbel	 Fatick  Kaolack  Kaffrine  Matam  Louga  Diourbel
Nombre d'élèves du CI	0	57,692	157,903	160,038	148,481
Mise en œuvre du programme au CP			 Fatick  Kaolack  Kaffrine  Matam	 Fatick  Kaolack  Kaffrine  Matam  Louga  Diourbel	 Fatick  Kaolack  Kaffrine  Matam  Louga  Diourbel
Nombre d'élèves du CP	0	0	51,173	156,188	132,588

 50 % des écoles de la région

 100 % des écoles de la région

## QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de recherche qui ont guidé l'étude de 2021 étaient les mêmes que celles qui avaient été utilisées pour les études antérieures en 2017, 2018 et 2019. Elles sont les suivantes :

1. Quelles sont les compétences de base en lecture des élèves de première (CI) et deuxième (CP) année au Sénégal dans trois langues nationales (wolof, Seereer et Pulaar) ?
  - a. Quelles sont les écarts de performance entre les garçons et les filles ?
  - b. Quelles sont les écarts de performances entre les zones géographiques ?
2. Quelles sont les principales compétences dans lesquelles les élèves rencontrent des difficultés ?
3. Quelles caractéristiques communes retrouve-t-on chez les élèves, les enseignants et les écoles qui affichent des niveaux plus élevés de compétences en lecture ? Pour cette étude 2021, cela inclut les niveaux de fonctionnement de l'école et la fidélité de la mise en œuvre du programme, entre autres facteurs.



## CONCEPTION DE L'ETUDE, METHODES ET LIMITES

**Conception de l'étude et échantillon.** L'étude EGRA/SSME est de type transversal. C'est-à-dire qu'un échantillon différent d'écoles a été sélectionné au même moment chaque année, à la fin de l'année scolaire sénégalaise en mai. L'analyse réalisée a comparé les performances de l'échantillon d'écoles d'une année sur l'autre. Ainsi, les résultats de chaque année ont été comparés à ceux de l'année précédente, et non à un groupe de contrôle - qui était essentiellement inexistant étant donné l'ampleur du programme et l'utilisation des langues nationales. Par conséquent, il est important de noter que cette étude n'est pas une évaluation d'impact. Il ne s'agit pas non plus d'une évaluation de programme. L'étude sert plutôt à mesurer les performances des élèves en matière de lecture à un moment donné et à noter les tendances dans le temps.

La population étudiée pour l'étude finale était composée d'élèves actuellement en CI ou en CP dans une école publique de l'une des six régions où le programme Lecture pour tous a été mis en œuvre. (L'étude de 2021 n'incluait pas les daaras et les élèves des daaras ont été évalués dans une étude et un rapport supplémentaires en 2019. Comme pour les précédentes EGRA menées avec le soutien de Lecture Pour Tous au Sénégal, l'échantillonnage des écoles et des élèves a été réalisé à l'aide d'une procédure d'échantillonnage aléatoire en grappes à deux niveaux. Au premier niveau, un échantillon aléatoire d'écoles a été sélectionné en stratifiant les écoles en fonction de l'IA (région) et de la langue d'enseignement. En outre, une nouvelle variable de stratification a été prise en compte, à savoir la présence de CI uniquement ou de CP uniquement ou des deux niveaux CI et CP dans l'école. Cette variable de stratification a permis d'obtenir un échantillon représentatif des élèves de CI et de CP, tout en limitant le nombre d'écoles nécessaires pour obtenir la taille d'échantillon cible.

Les tableaux ci-dessous résumant l'échantillon de 2021. Pour chaque région et chaque langue, la proportion d'écoles ayant soit une classe de CI ou de CP, soit un seul niveau scolaire, a été calculée et la stratification des écoles de l'échantillon a respecté ces proportions. Par conséquent, l'échantillon EGRA 2021 se composait de 304 écoles avec des élèves de CI et de CP, de 36 écoles avec des CI uniquement et de 36 écoles avec des CP uniquement. Dix (10) élèves ont été échantillonnés par niveau scolaire. Le nombre total d'écoles visitées était de 376.

**Instruments de collecte de données.** L'étude EGRA/SSME 2021 comprenait des éléments d'évaluation individuels et des questionnaires administrés aux élèves du CI et du CP, aux enseignants du CI et du CP et aux directeurs d'école par des évaluateurs formés. Les sous-tâches EGRA ont été administrées individuellement et oralement aux élèves du CI et du CP, de même qu'un questionnaire contextuel pour chaque élève. L'évaluation comprenait les sous-tâches distinctes présentées dans le tableau ci-dessous et qui mesuraient des compétences spécifiques en matière de lecture.

Comme indiqué ci-dessus, les langues des instruments finaux de l'EGRA pour les élèves étaient une fois de plus le wolof, le Seereer et le Pulaar. En outre, une sous-tâche en français sur la lecture de mots a été incluse en 2017, 2019 et 2021 pour le CP, et un texte continu en français ainsi que des questions de compréhension écrite ont également été inclus en 2019 et 2021 pour le CP. Comme indiqué précédemment, les questionnaires du SSME ont également été administrés aux enseignants, aux directeurs d'école et aux élèves des écoles, des niveaux et des classes de l'échantillon. L'annexe I contient les questionnaires du SSME.

Pour les élèves ayant un handicap visuel, un EGRA en braille a été développé et administré à un échantillon séparé d'élèves dans quatre "écoles inclusives" pour enfants handicapés à Kaolack, Kaffrine et Louga. Les résultats sont fournis dans un rapport supplémentaire.

Il est important de noter que ces changements dans le temps doivent être interprétés à la fois par rapport aux mouvements constants des enseignants d'une année à l'autre et aux perturbations importantes de la mise en œuvre dues aux fermetures d'écoles liées à la COVID-19 à partir de la troisième année de mise en œuvre (année 4 du programme) et jusqu'à la quatrième année de mise en œuvre (année 5 du programme).

Figure 2 : ÉCHANTILLON D'ÉCOLE PAR RÉGION ET LANGUE- 2021

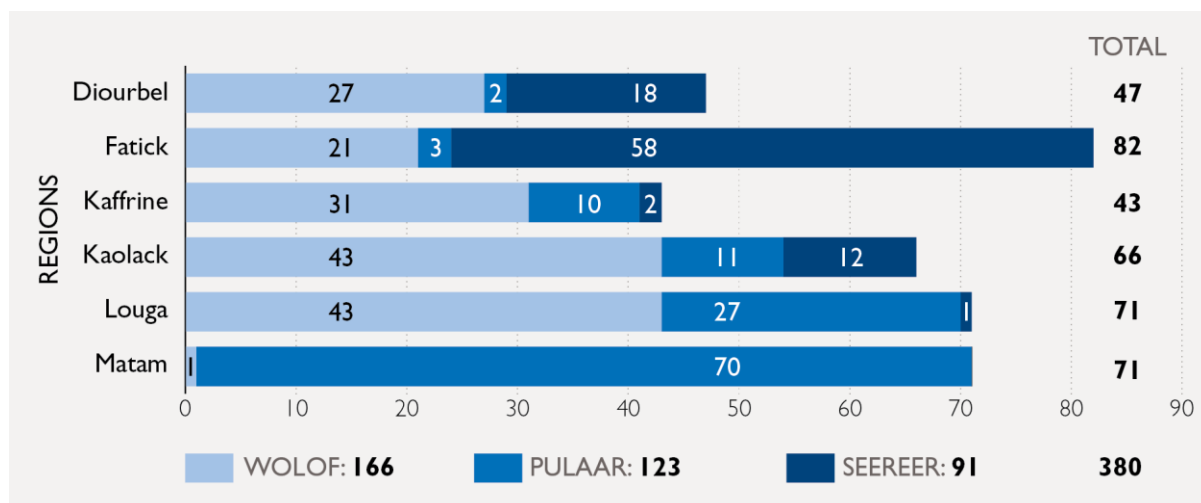


Tableau 2 : ÉCHANTILLON D'ÉLÈVES ET D'ENSEIGNANTS PAR LANGUE ET CARACTÉRISTIQUES CLÉS – 2021

	Wolof	Pulaar	Sereer
<b>Élèves</b>			
Échantillon total de CI	1499	1129	857
Échantillon total de CP	1511	1056	866
Pourcentage d'hommes	49.7%	47.6%	49.8%
<b>Enseignants</b>			
Échantillon total	256	189	147
Pourcentage d'hommes	56%	73%	69%
Âge moyen	36.8	33.7	36.6
Une correspondance entre la langue de la maison et la langue de l'école	60%	48%	68%
<b>Directeurs</b>			
Échantillon total	163	123	91
Pourcentage d'hommes	92%	98%	97%

Tableau 3 : Chronologie de la collecte des données, approche d'échantillonnage et instruments utilisés

	2017 Année 1	2018 Année 2	2019 Année 3	2020 Année 4	2021 Année 5
<b>Collecte de données EGRA/SSME</b>	Mai-Juin 2017	Mai-Juin 2018	Mai-Juin 2019	S/O	Mai-Juin 2021
<b>Approche d'échantillonnage</b>	Echantillon basé sur la population- ( échantillon tiré de l'ensemble de la population des écoles des 6 régions dans lesquelles le programme devait être mis en œuvre	Echantillon- basé sur la mise en œuvre-( échantillon tiré des 4 régions où le programme devait être mis en œuvre pour les classes de CI)	Echantillon- basé sur la mise en œuvre (échantillon tiré des écoles dans les 6 régions où le programme devait être mis en œuvre pour les classes de CI et dans les 4 régions où il devait être mis en œuvre pour les classes de CP)	S/O	Echantillon basé sur la population- ( échantillon tiré de l'ensemble de la population des écoles des 6 régions dans lesquelles le programme devait être mis en œuvre
<b>Instruments de l'EGRA</b>	Echantillon basé sur la population- ( échantillon tiré de l'ensemble de la population des écoles des 6 régions dans lesquelles le programme devait être mis en œuvre	Instrument du niveau CI développé et utilisé avec les élèves du CI après une année de mise en œuvre du programme	Instrument du niveau CP utilisé avec les élèves du CP dans le programme ;	S/O	Instrument du niveau CP utilisé avec les élèves du CP dans le programme ;
			Instrument du niveau CI utilisé avec les élèves du CI dans le programme		Instrument du niveau CI utilisé avec les élèves du CI dans le programme

**Contexte, limitations et d'autres considérations.** En raison de la pandémie mondiale de COVID-19, les écoles de nombreux pays du monde ont fermé afin de limiter la propagation de la maladie. Les écoles sénégalaises ont fermé en mars 2020 en raison de la COVID-19 et n'ont pas rouvert avant novembre 2020. En outre, 18 % des enseignants interrogés ont déclaré ne pas avoir commencé l'enseignement de la lecture avant janvier ou février 2021. (Le retard était particulièrement prononcé dans le groupe pulaar, près d'un tiers des enseignants pulaars ayant déclaré ne pas avoir commencé à enseigner avant février 2021 ou plus tard). Près de 5 % des enseignants n'avaient pas commencé à enseigner

la lecture au moment de la collecte des données en juin 2021. Les élèves ont donc perdu une quantité importante de temps d'enseignement au cours de l'année scolaire.

En outre, en raison toujours de la pandémie, Lecture Pour Tous et le MEN n'ont pas pu organiser les deux sessions de formation de plusieurs jours en présentiel pour les enseignants et les directeurs des écoles ayant des classes de CI et CP, ces formations se tenant habituellement en début et au milieu de l'année scolaire pour renforcer les compétences des enseignants et introduire les sujets supplémentaires qui sont nécessaires à la mise en œuvre du nouveau programme de lecture.

Enfin, une autre considération importante dans l'interprétation des résultats de l'EGRA est le mouvement constant des enseignants d'une année à l'autre. Les enseignants accompagnent généralement leurs élèves dans l'année suivante, de nouveaux enseignants étant affectés à CI.

## RÉSULTATS ET CONCLUSIONS

Les données EGRA et SSME présentées dans ce rapport sont recueillies à la fin de l'année scolaire 2020-2021 : la dernière année complète de mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous et des résultats d'une cohorte d'élèves et d'enseignants fortement atteints par les effets de la pandémie COVID-19. Malgré les défis, même en cette année difficile, les résultats EGRA et SSME démontrent clairement l'effet des approches et du matériel d'enseignement et d'apprentissage introduits par le programme pour promouvoir les compétences des élèves en lecture initiale dans les langues nationales.

En générale, la pandémie de COVID-19 a sévèrement limité les progrès que les enseignants et les élèves ont pu faire à partir du mi-parcours en 2019. En CI, les résultats de cette année sont bien atténués par rapport aux mi-parcours et plus loin des seuils minimaux provisoires pour toutes les compétences. En CP, 80% des élèves ne lisent pas avec une bonne compréhension.

Cependant, les résultats de l'étude de 2021 montrent néanmoins que la majorité des élèves en CP ont acquis les compétences de base - par exemple, en matière d'identification des lettres et de compréhension de la langue orale. qui constituent les éléments constitutifs des compétences de lecture de niveau supérieur et alors pouvoir lire couramment – par exemple la compréhension à l'orale, la connaissance des lettres, et les premières compétences en décodage. Et les résultats pour tous les deux niveaux et pour toutes les langues ciblées sont toujours nettement supérieures de plusieurs ordres de grandeur à ceux avant les interventions du programme. Finalement, l'étude a également montré que le plus l'élève est exposé aux leçons le plus il lit.

Nous présentons ci-dessous les principaux résultats permettant de répondre à chacune des trois questions de recherche de cette étude.

### Question de recherche I: Compétences fondamentales des élèves de première et deuxième année en lecture dans les trois langues nationales

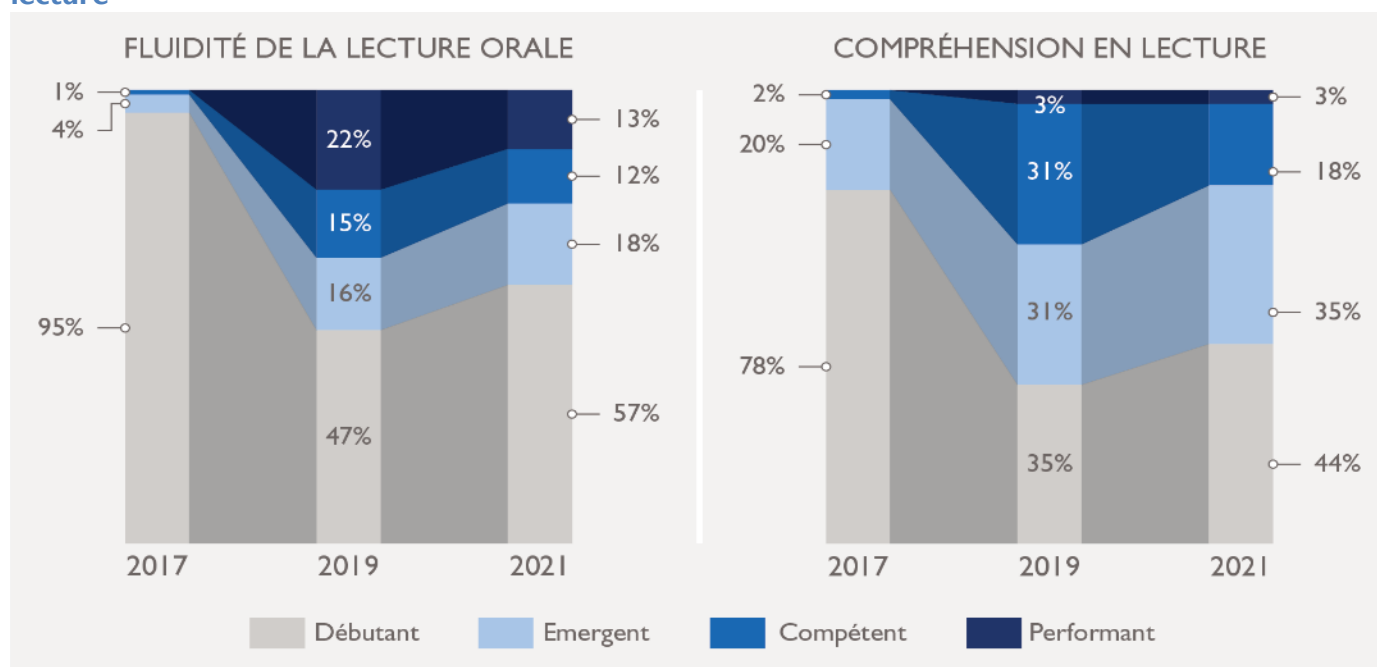
**Performance dans les compétences basiques en lecture par rapport aux seuils de référence.** Les résultats de 2021 démontrent des niveaux plus bas qu'au mi-parcours en 2019 mais sans avoir fait « année blanche » malgré les importantes perturbations de l'enseignement et de la formation des enseignants en 2019-2020 et 2020-2021. En effet, les résultats mitigés révèlent que la plupart des élèves CP en fin d'Etape I de l'enseignement élémentaire maîtrisent les compétences basiques en lecture par rapport aux seuils provisoires établis par le MEN. Cependant, il reste des écarts importants par rapport aux seuils minimaux pour les compétences plus avancées et en générale pour cette cohorte d'élèves en CI., Des points clés à retenir :

- **La majorité des élèves de cette cohorte atteignent les indicateurs en matière de lecture initiale, pour ce qui est de la lecture en langue nationale au Sénégal.** Près de 60 % des élèves du CI et 70 % des

élèves du CP atteignent les seuils de référence minimales pour la compréhension orale et 55 % des élèves du CP atteignent les seuils de référence pour la connaissance des lettres).

- **Les élèves au CI de cette cohorte n'atteignent pas les seuils minimaux pour les compétences en lecture à part la compréhension orale.** Seule 20% ont atteint le seuil minimal pour la connaissance des lettres – un élément clé de composante de base pour la lecture.
- **Beaucoup d'élèves du CP affichent de solides performances en lecture de mots familiers et en décodage de mots inventés par rapport au niveau de référence.** Plus de 45% des élèves du CP atteignent les seuils de référence pour la lecture de mots familiers, et 39% atteignent les seuils de référence pour le décodage de mots inventés.
- **Un quart des élèves du CP ont atteint ou ont dépassé le seuil de référence « compétent » en matière de fluidité de la lecture à voix haute (lecture de passages de textes).** Ceci est cinq fois plus qu'au niveau de référence avant l'intervention du programme. Cependant, ceci en reste 75% élèves de cette cohorte qui ont un faible niveau de fluidité de la lecture et environ 80 % des élèves en CP cette année n'ont pas atteint le seuil de référence « compétent » pour la compréhension de l'écrit. ("Compétent" pour la fluidité de la lecture à voix haute signifie que l'élève peut lire un minimum de 25 mots correctement lus par minute (mclm) et répondre correctement à au moins 3 questions sur 5 de compréhension écrite). (Voir le graphique ci-dessous.)
- **De très légères variations ont été observées entre les sexes pour ce qui concerne l'atteint des seuils minimaux pour la lecture,** les filles ayant obtenu de meilleurs résultats dans certaines sous-tâches mais à des différences minimales

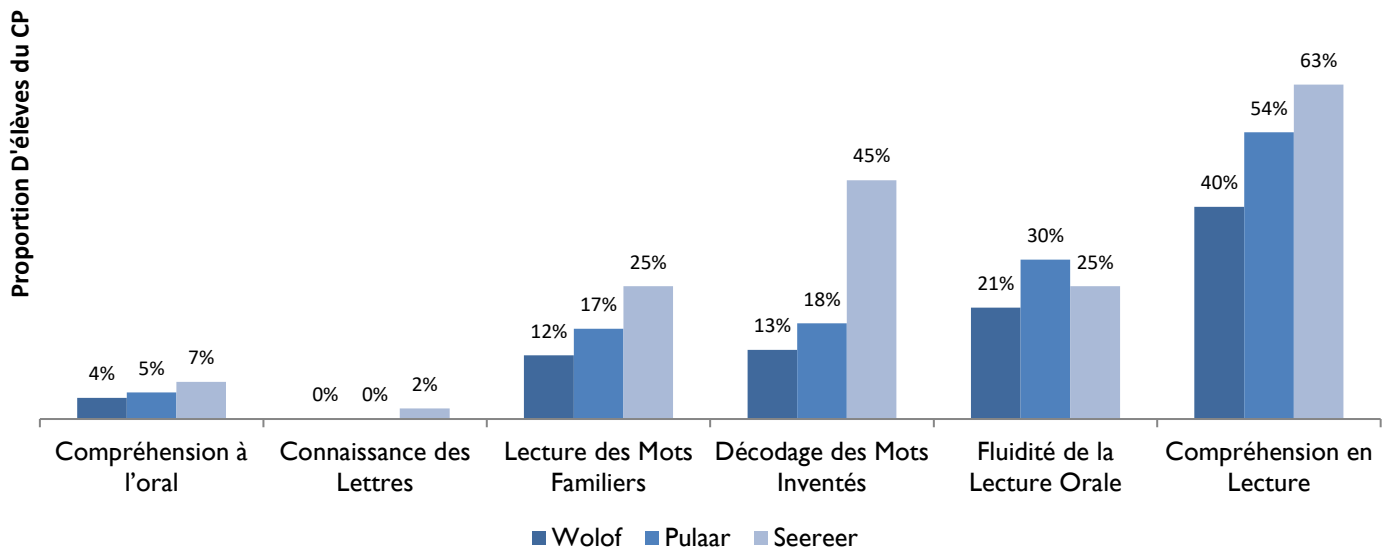
**Figure 3. Pourcentage d'élèves du CP atteignant les seuils minimaux des compétences avancées en lecture**



**Performance dans les sous-tâches et les groupes.** Malgré les importantes perturbations de l'apprentissage de 2019 au 2021, les résultats de l'EGRA indiquent que de nombreux élèves, voire la plupart, ont acquis d'importantes compétences basiques constituant la composante de base pour la lecture. La figure 2 résume le pourcentage d'élèves du CP ayant obtenu la score zéro dans des sous-tâches EGRA spécifiques. ("Score zéro" signifie que l'élève n'a fourni aucune réponse correcte pour une sous-tâche donnée). Les résultats à noter sont les suivants :

- **Les scores zéro étaient minimales pour des sous-tâches de compétences basiques mais la performance de cette cohorte de CI était limitée**. La proportion d'élèves du CP ayant obtenu la score zéro était faible pour ce qui est de la compréhension orale (7 % ou moins) et de la connaissance des lettres (2 % ou moins) dans les trois groupes de langues. Les taux sont légèrement plus élevés chez les élèves du CI, bien que moins de 10% des élèves aient obtenu la score zéro en compréhension orale et en connaissance des lettres, à l'exception des élèves du Seereer pour la connaissance des lettres (17%). La moitié ou les trois quarts des élèves du CI ont obtenu la score zéro en lecture de mots familiers.
- **Les scores zéro sont plus élevés pour des compétences telles que la fluidité de la lecture orale et la compréhension de la lecture, bien que la majorité des enfants lisent au moins des mots**. Au CP, 20 à 30 % des élèves ont obtenu un score de 0 dans la sous-tâche de maîtrise de la langue orale, ce qui signifie qu'ils étaient incapables de lire un seul mot d'un texte relié. Pourtant, 70 à 80 % des élèves étaient capables de lire au moins une partie du texte, pour un score moyen de fluidité de lecture orale de 13 à 16 mots corrects par minute selon la langue.
- **Le groupe Seereer avait une proportion plus élevée de scores zéro dans la plupart des sous-tâches, tant au CP qu'au CI**. Un quart des élèves du CP dans le groupe Seereer étaient incapables de lire un seul mot (dans un texte relié ou non).
- **Dans tous les groupes linguistiques, une proportion similaire d'élèves du CP (wolof, Pulaar et Seereer) a obtenu la score zéro aux sous-tâches** en français par rapport aux mêmes sous-tâches dans les langues nationales. Pour les tâches de mots familiers et de fluidité de la lecture à voix haute, 18 à 27% des élèves ont obtenu la score zéro.

**Figure 4. Proportion d'élèves du CP ayant obtenu la score zéro en langue nationale, par groupe linguistique et sous-tâche EGRA**



Le tableau 2 et son graphique ci-dessous résume les scores moyennes des élèves du CP pour les sous-tâches de l'EGRA, pour tous les groupes de langues. Les résultats importants, ainsi que ceux des élèves du CI, sont les suivants :

- **Les élèves du CP dans les groupes Wolof et Pulaar ont pu lire correctement environ 43 lettres par minute – dans la fourchette de 40 à 60 lettres pour le niveau « compétant »**. Les élèves du CI dans les groupes Wolof et Pulaar ont lu en moyenne 25 lettres correctes par minute (niveau « émergeant »). Pour les deux



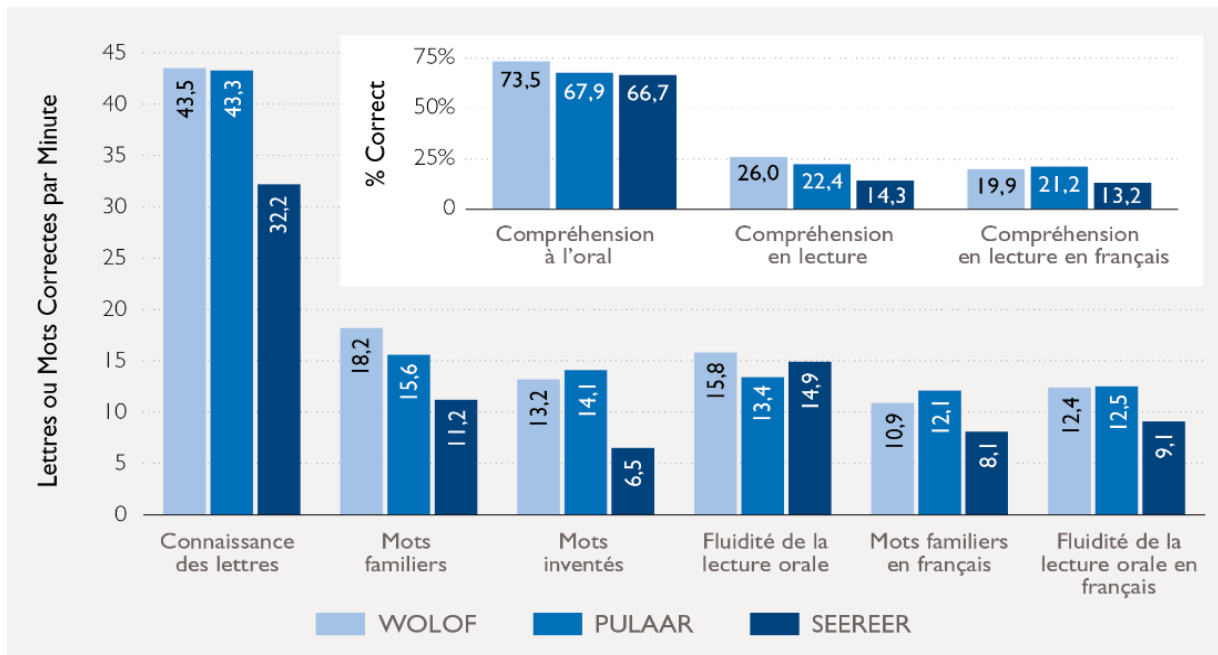
niveaux de classe, les scores moyennes des élèves du groupe Seereer étaient plus faibles (32,2 et 13,4 pour le CP et le CI, respectivement).

- **En moyenne, les élèves du CP de tous les groupes linguistiques ont pu répondre correctement à au moins deux tiers des questions de compréhension orale et presque 70% ont eu le seul minimal de 80% de réponses correctes.** Pour les élèves du CI, les taux varient de 56% à 71%.
- **Les taux de maîtrise de la lecture fluide à voix haute en langue nationale sont similaires dans les trois groupes linguistiques du CP.** Les élèves du CP dans le groupe wolof ont obtenu la score moyenne la plus élevée, 15,8 mclm, tandis que la moyenne pour la fluidité de la lecture à voix haute des élèves du groupe Seereer était de 14,9 mclm et celui des élèves du groupe Pulaar de 14,1 mclm. La fluidité de la lecture à voix haute au niveau du CI est beaucoup plus faible, avec 4,6 mclm pour le wolof, 4,5 pour le Pulaar et 3,1 pour le Seereer. Le seuil minimal en CP est 25 mclp et 15 en CI.
- **Les scores de compréhension d'un texte écrit sont relativement faibles.** Alors que les élèves du CP des groupes linguistiques wolof et Pulaar ont pu donner des réponses correctes à plus de 20% des questions de compréhension écrite en moyenne, la score moyenne du groupe Seereer est de 14,3%. Le seuil minimal est 60% de réponses correctes en CP (5 questions littérales) et 66% en CI (3 questions littérales).
- **Les taux de fluidité de la lecture à voix haute et de compréhension d'un texte écrite en français sont similaires pour les élèves du CP des groupes Wolof et Pulaar.** Les élèves de ces deux groupes ont une moyenne de 12 mclp, tandis que les performances du groupe linguistique Seereer dans les sous-tâches en français sont légèrement inférieures (9 mclp). Il est important à noter que le programme Lecture Pour Tous n'avait pas d'interventions visant directement le français et le Sénégal n'a pas encore défini des normes et standards pour la lecture du français.
- **Les scores EGRA sont similaires entre les garçons et les filles.** Aucune différence statistiquement significative n'a été détectée entre les sexes pour les groupes linguistiques wolof et Pulaar. Cependant, pour le groupe linguistique Seereer, les performances des filles étaient légèrement plus élevées pour toutes les sous-tâches, à l'exception de la compréhension orale.

**Tableau 4. Résumé des scores EGRA en langues nationales et en français, par groupe linguistique - CP**

Sous-tâche	Seuil minimal	Wolof	Pulaar	Seereer
Compréhension orale (% correct)	80%	73.5%	67.9%	66.7%
Connaissance des lettres (lclm)	90%	43.5	43.3	32.2
Mots familiers (mclp)	15	18.2	15.6	11.2
Mots inventés (mclp)	15	13.2	14.1	6.5
Fluidité de la lecture à voix haute (mclp)	25	15.8	13.4	14.9
Compréhension d'un texte écrit (% correct)	60%	26.0%	22.4%	14.3%
Mots familiers français (mclp)	RAS	10.9	12.1	8.1
Fluidité de la lecture en Français (mclp)	RAS	12.4	12.5	9.1
Compréhension écrite en français (% correct)	RAS	19.9%	21.2%	13.2%

Figure 5 : RÉSUMÉ DES SCORES EGRA 2021 DANS LES LANGUES NATIONALES ET FRANÇAIS, PAR GROUPE LINGUISTIQUE



**Écarts de performance entre les zones géographiques.** L'étude 2021 a identifié certaines différences dans les résultats des élèves selon les régions :

- **À Fatick et Kaffrine**, les résultats de l'EGRA pour le groupe linguistique wolof sont inférieurs à ceux des autres régions pour de nombreuses sous-tâches chez les élèves du CI et du CP, tandis que Louga présente les meilleurs résultats.
- **Pour le CI**, les élèves de Fatick appartenant au groupe Pulaar affichent une performance plus faible que les élèves de Louga qui ont eu les scores moyennes les plus élevés.
- **Pour les élèves du CP**, les résultats sont meilleurs à Kaolack et Louga tandis que ceux de Diourbel sont plus faibles.
- **Au niveau du CI**, les élèves de Fatick dans le groupe Seereer présentent les scores moyennes les plus élevées pour les sous-tâches de compréhension orale et écrite, tandis qu'au CP, les scores sont plus élevés à Kaffrine pour de nombreuses sous-tâches.

**Compétences des élèves en lecture, comparé aux études précédentes.** Les tableaux 5 et 6 avec leurs graphiques résumés les scores zéro obtenus en fluidité de la lecture à voix haute et en compréhension écrite pour les élèves du CI et du CP de 2017 à 2021. (Les scores zéro mesurent la proportion d'élèves qui n'ont pas donné une seule réponse correcte dans une sous-tâche donnée.) Les tableaux 5 et 6 avec leurs graphiques présentent les scores moyennes de l'EGRA pour ces deux tâches et dans le temps. Les principales conclusions sont les suivantes :

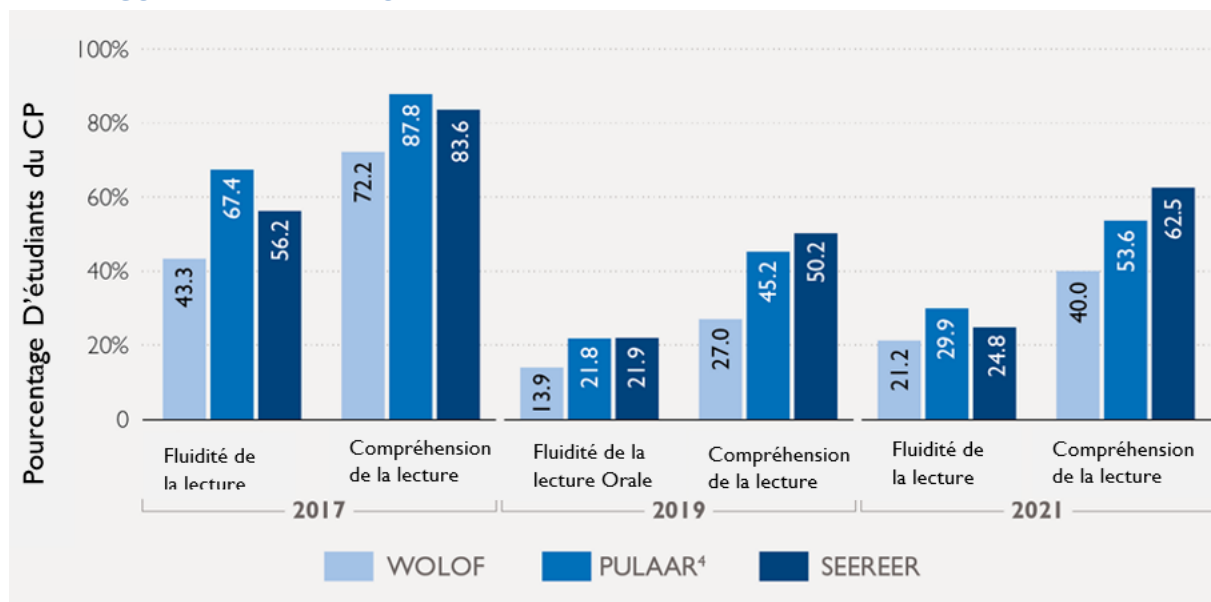
- **Les élèves du CP ont enregistré des baisses assez importantes des scores zéro de 2017 à 2021.** Leurs scores zéro pour l'ensemble des sous-tâches ont considérablement diminué entre 2017 (données de référence avant la mise en œuvre du programme) et 2019, après un an de mise en œuvre. De plus, les scores zéro n'ont pas augmenté en 2021 autant qu'on aurait pu s'y attendre compte tenu des perturbations liées à la COVID-19.
- **Les scores moyens des élèves du CP en lecture à voix haute sont restés relativement stables de 2019 à 2021.** Le groupe linguistique wolof a connu la plus forte baisse des scores moyennes en fluidité de la lecture à haute voix, bien que la score moyenne de ce groupe en en ORF en 2021 - 15,8 mclp - soit encore la plus élevée des trois groupes. Les élèves du CI ont également démontré des gains de performance en lecture au fil du temps. Dans l'ensemble, les scores zéro pour l'ensemble des compétences en lecture et dans l'ensemble des groupes linguistiques ont diminué entre 2018 (année de mise en œuvre complète du programme) et 2019. Les

scores en fluidité de la lecture à voix haute et en compréhension écrite se sont également améliorés de 2018 à 2019, le groupe Pulaar ayant connu la plus grande amélioration, probablement en raison des modifications apportées à l'instrument EGRA pour ce groupe afin de mieux représenter la langue et le niveau de compétence recherché.

- **En 2021, la cohorte d'élèves du CI et du CP ont obtenu des résultats plus faibles qu'en 2018 et 2019 respectivement, années au cours desquelles les élèves ont bénéficié d'une année complète de mise en œuvre du programme.** Compte tenu de la pandémie de COVID-19 et des impacts importants qu'elle a eus sur la réduction du temps de présence des élèves à l'école, sur la formation des enseignants, sur le soutien reçu au niveau de l'école et, de manière globale, sur l'apprentissage, ce résultat n'est pas surprenant, surtout vu des estimations sur la déperdition d'apprentissage dans le monde entier à cause de la pandémie. (Par exemple, la Banque Mondiale [2021] estime que la proportion d'enfants de 10 ans dans les pays à revenu faible ou moyen qui ne savent pas lire un texte basique s'augmentera de 53% à 70%.) En même temps, les résultats de l'EGRA montrent que les élèves ont acquis et maintenu un certain niveau de maîtrise de la lecture pendant l'année, malgré les nombreux défis.

En comparaison avec le niveau de référence au Sénégal où moins de 1% des élèves lisaient, ces résultats suggèrent fortement que bien qu'il reste du travail à faire, les enfants peuvent apprendre à lire dans les langues nationales si les enseignants utilisent une approche explicite et structurée de l'enseignement de la lecture, et si les élèves disposent de l'enseignant et du matériel d'apprentissage nécessaires.

**Figure 6 : FLUIDITÉ DE LA LECTURE ORALE ET COMPRÉHENSION DE LA LECTURE ZÉRO SCORES, PAR LANGUE ET PAR ANNÉE – CP**



**Tableau 5 : Résumé des scores de l'EGRA, par sous-tâche, langue et année - CP**

Sous-tâche	Seuil minimal	Wolof			Pulaar			Seereer		
		2017*	2019	2021	2017*	2019	2021	2017*	2019	2021
<b>Fluidité de la lecture à voix haute</b>	25	3.4	21.4	15.8	1.8	15.1	13.4	3.3	18.9	14.9
<b>Compréhension d'un texte écrit</b>	60%	7.8%	36.7%	26.0%	3.4%	26.1%	22.4%	4.8%	22.6%	14.3%

Figure 7 : FLUIDITÉ DE LA LECTURE ORALE ET COMPRÉHENSION DE LA LECTURE ZÉRO SCORES, PAR LANGUE ET PAR ANNÉE – CI

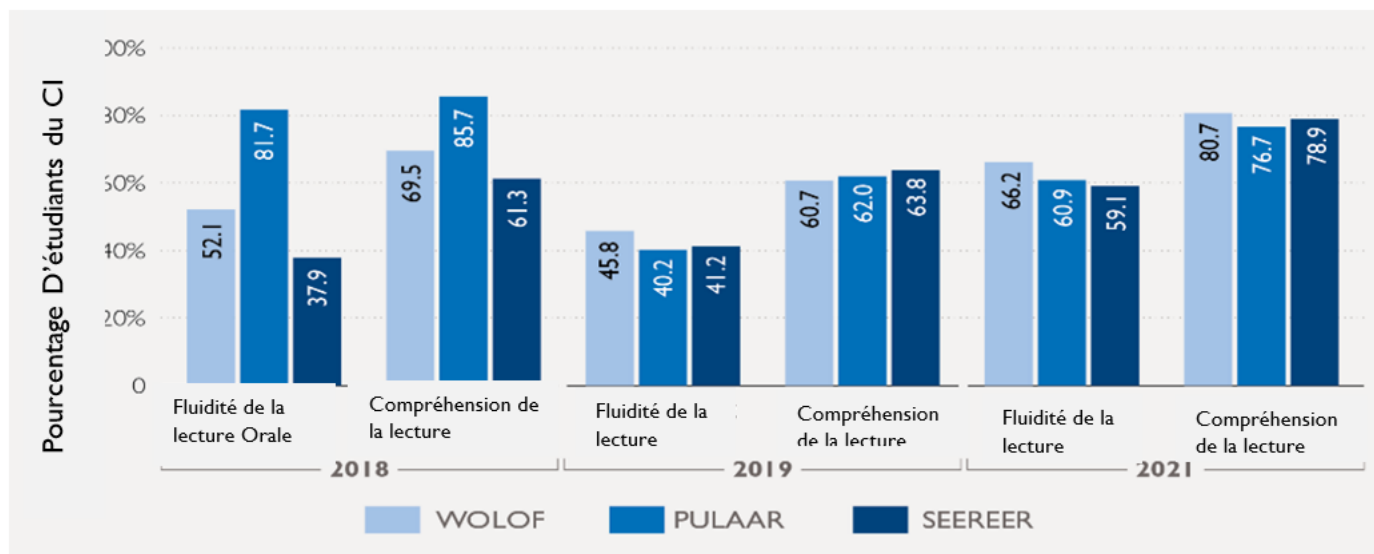
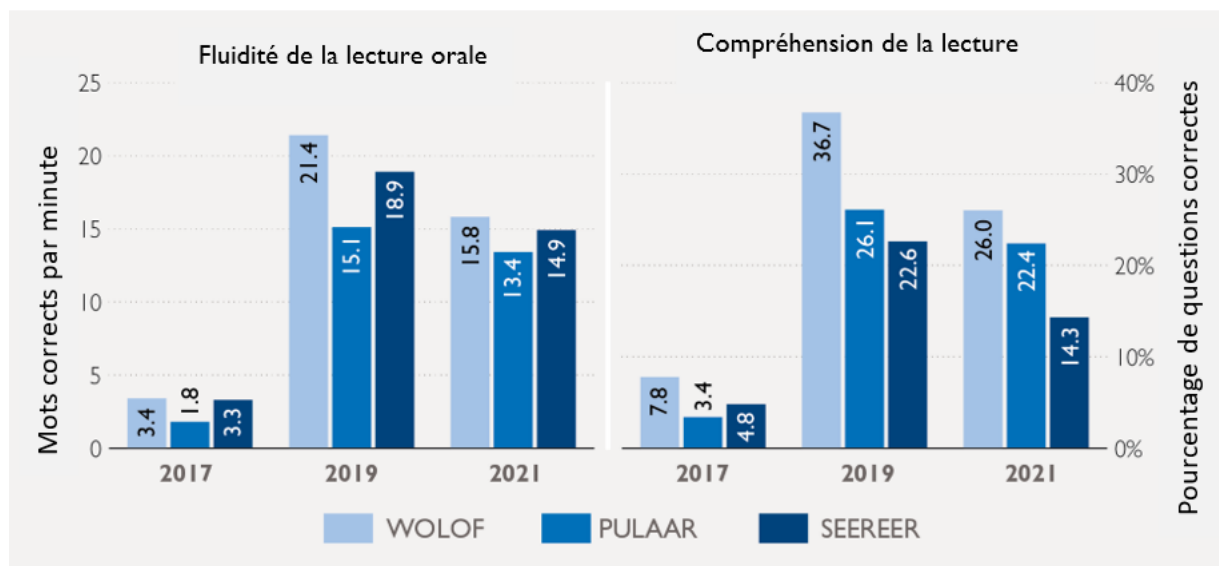


Tableau 6 : Résumé des scores de l'EGRA, par sous-tâche, langue et année - CI

Sous-tâche	Seuil minimal	Wolof			Pulaar			Seereer		
		2018*	2019	2021	2018*	2019	2021	2018*	2019	2021
Fluidité de la lecture à voix haute	15	5.9	8.9	4.61	1.9	6.7	4.5	4.9	5.1	3.1
Compréhension écrite	66%	14.6%	23.3%	10.6%	6.2%	16.3%	12.6%	16.8%	17.0%	9.5%

Figure 8 : RÉSUMÉ DES SCORES EGRA, PAR SOUS-TÂCHE, LANGUE ET ANNÉE – CP



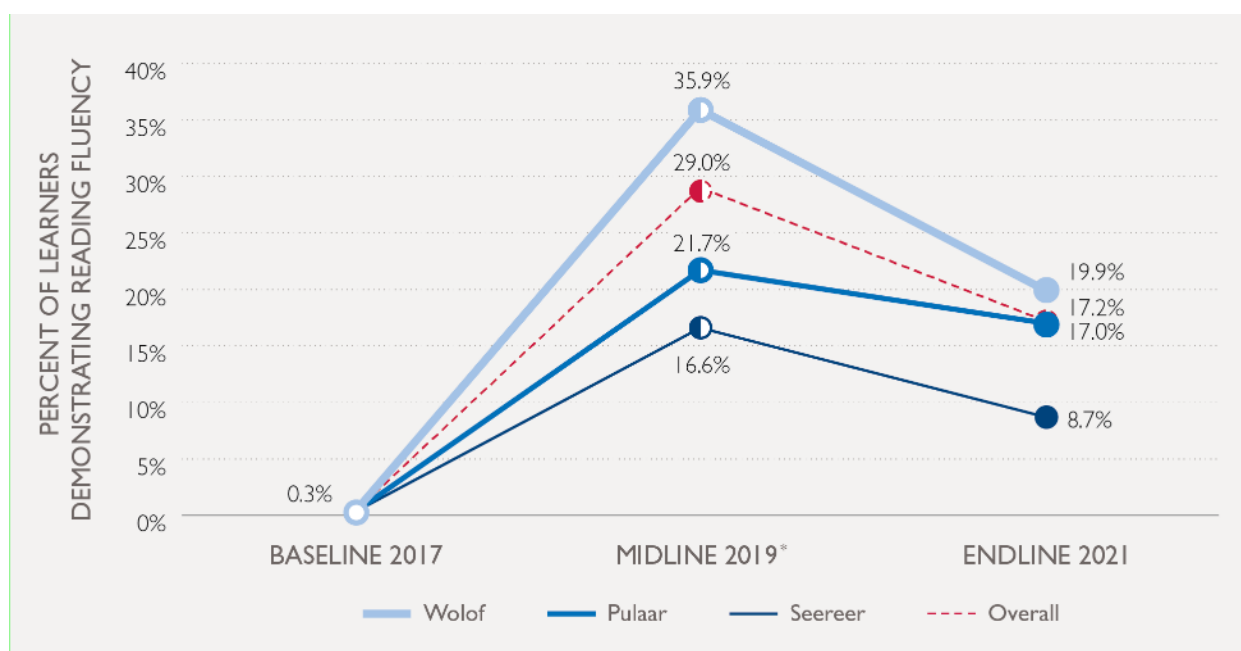
**Performance des indicateurs clés du programme dans le temps : Indicateur 1.** L'indicateur 1 mesure la proportion d'apprenants du CP qui atteignent au moins le seuil minimum à la fois pour la fluidité de la lecture à voix haute et la compréhension écrite, ce qui équivaut au niveau "compétent" des seuils de référence du Sénégal pour la lecture dans chacune de ces langues. "Compétent" pour la fluidité de la lecture à voix haute signifie lire à un minimum de 25 mclm et répondre correctement à au moins 3 questions de compréhension écrite sur 5. Le tableau 7 montre les gains suivants dans les scores des cohortes de CP, ce qui fournit les données relatives à l'indicateur 1. Les principaux résultats sont les suivants :

- **Dans l'ensemble, 17,2% des élèves CP dans les six régions ciblées par le programme ont démontré au moins un niveau « compétent » en fluidité et en compréhension de la lecture.** Ceci est légèrement moins que la valeur cible à mi-parcours du programme (20%) et bien loin de l'objectif ambitieux de fin de programme (60%). En termes réels, cela signifie qu'entre 21 256 et 23 914 élèves du CP ont atteint le niveau attendu de maîtrise et de compréhension de l'indicateur 1 en 2021.
- **Le pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil de référence de l'indicateur 1 a diminué entre 2019 et 2021.** Les baisses ont été plus marquées chez les élèves des groupes wolofs et Seereer (près de 50 %), les élèves Pulaars connaissant une baisse d'environ 5 points de pourcentage.

**Tableau 7. Indicateur de résultat de l'activité 1: Pourcentage d'apprenants qui démontrent une aisance en lecture (au moins 25 mcpm) et une compréhension (au moins 3 réponses correctes) d'un texte de niveau scolaire à la fin de deux années (CP).**

Année	Wolof	Pulaar	Seereer	Moyenne	Cible programme
2017	0.3%	0.3%	0.3%	0.3%	S/O
2019*	35.9%	21.7%	16.6%	29.0%	20%
2021	19.9%	17.0%	8.7%	17.2%	60%

**Figure 9 : Pourcentage d'apprenants démontrant une maîtrise de la lecture**



*t* \*Les données de l'EGRA sont échantillonnées dans les quatre régions qui ont mis en œuvre le programme au CP cette année-là.

**Performance des indicateurs clés du programme dans le temps : Indicateur 4.** L'indicateur 4 mesure la précision moyenne de la lecture à voix haute des élèves du CI après un an d'enseignement de la lecture dans une langue nationale

qu'ils parlent et comprennent. Le tableau 4 ci-dessous présente ces résultats sous forme de score moyenne de précision obtenu par les élèves du CI, mesuré en pourcentage de mots familiers correctement lus à haute voix. Il s'agit d'une mesure plus utile au niveau du CI car la fluidité de la lecture à voix haute qui exige de la rapidité, n'est pas nécessairement attendue de la plupart des élèves du CI et n'est pas au centre de la première année d'enseignement. Les principales conclusions sont les suivantes :

- **Le pourcentage d'élèves atteignant l'indicateur 4 s'est amélioré de 2018 à 2019, mais a diminué en 2021 dans tous les groupes.** Cette tendance reflète la baisse globale des scores moyennes de l'EGRA au cours de l'année scolaire 2020-2021.
- **Les résultats de l'indicateur 4 restent relativement similaires entre les groupes linguistiques.** Le taux de réussite en 2021 est plus faible dans le groupe Seereer, mais la précision, même en 2019, se situait entre 23 et 35 %, ce qui indique qu'en général, tous les élèves rencontrent des difficultés en matière de précision.

**Tableau 8. Indicateur 4 : précision moyenne de la lecture à voix haute chez les élèves de première année (ou l'équivalent) après une année d'enseignement de la lecture dans une langue qu'ils parlent et comprennent [mesurée en pourcentage de mots correctement lus].**

Année	Wolof	Pulaar	Seereer	Moyenne	Cible programme
2018*	28.3%	9.7%	28.5%	22.1%	10%
2019	34.4%	28.1%	23.0%	31.5%	25%
2021	18.9%	18.4%	12.5%	17.6%	60%

\* Cette année n'est pas un niveau de référence avant l'intervention du programme. Elle est plutôt la première fois d'évaluer des élèves de CI avec des textes paramétrés pour le CI. En cette année aussi les données de l'EGRA sont échantillonnées auprès de 50 % des écoles des quatre régions mettant en œuvre le programme au CI pendant cette année.

## Question de recherche 2: Quelles sont les principales compétences dans lesquelles les élèves rencontrent des difficultés ?

La pandémie a entraîné des entraves sérieuses aux opportunités d'apprentissage des élèves et le niveau de formation et coaching de leurs enseignants. Les tendances principales à la fin de l'année scolaire 2020-2021 pour cette cohorte concernant les compétences que les élèves ont encore du mal à maîtriser sont les suivantes :

- Pour les élèves du CP de cette cohorte, bien que la majorité des élèves soient capables de comprendre le langage oral dans la langue nationale d'enseignement de leur école, d'identifier les lettres et de décoder/lire au moins certains mots, ils ont du mal à passer à l'étape suivante de la lecture d'un texte relié - les phrases - et donc à faire preuve de fluidité en lecture orale. Par conséquent, la plupart des élèves ne sont pas en mesure de comprendre pleinement le texte qu'ils lisent. Beaucoup d'élèves dans cette cohorte de CI éprouvent des difficultés avec les compétences fondamentales, seulement 15 % des élèves ou moins démontrant des compétences dans la capacité à décoder des mots inventés, à lire des mots familiers, à lire un texte continu et à comprendre ce qu'ils ont lu.
- La compréhension de la lecture reste également une tâche difficile pour une majorité d'élèves du CI et du CP, surtout de cette cohorte. Les élèves de tous les groupes linguistiques n'ont pu répondre correctement qu'à environ 10% des questions de compréhension écrite du CI.

## Question de recherche 3: Caractéristiques communes aux élèves, enseignants et écoles qui affichent des niveaux plus élevés de compétences en lecture

L'étude 2021 a également exploré les relations potentielles entre les milieux familial et scolaire des élèves et leurs résultats en lecture. Les résultats sont basés sur une analyse des informations recueillies dans les questionnaires de la SSME par



rapport aux scores EGRA des élèves. Sur la base de ces données, les principaux facteurs contextuels associés à des niveaux plus élevés de compétences en lecture au niveau de l'élève, de l'enseignant et de l'école sont les suivants :

**Au niveau des élèves : le milieu familial a des effets très importants.** Plusieurs variables liées au milieu familial ont été associées à la performance des élèves dans les tâches de lecture. La corrélation la plus forte avec la performance était le contexte d'alphabétisation à la maison, y compris la disponibilité de manuels de lecture à la maison, la pratique de la lecture à haute voix et le fait d'avoir à la maison un adulte ou un frère ou une sœur qui soit capable de lire. Ces corrélations étaient statistiquement significatives dans les groupes wolof et pulaar. En outre, dans les trois groupes linguistiques, les élèves fréquemment absents ont obtenu, en moyenne, des résultats inférieurs pour certaines compétences en lecture.

**Au niveau des enseignants : les connaissances des enseignants en matière de lecture et leur exposition à un plus grand nombre de leçons améliorent les résultats des élèves, en particulier pour le CI.** En classe, la performance des élèves s'associe au nombre de leçons de lecture dispensées par leur enseignant. Autrement dit, plus les enseignants ont dispensé les leçons et les élèves ont été exposés au programme, plus les élèves ont obtenu de bons résultats aux sous-tâches EGRA. C'était le cas pour les groupes wolof et pulaar, l'ampleur de la différence étant assez importante en moyenne. Par exemple, les élèves du CI du groupe pulaar dans les classes où les enseignants ont dispensé plus de 20 leçons ont lu en moyenne 7,5 mots de plus que leurs pairs dont les enseignants en faisaient moins. En plus, la connaissance par les enseignants des composantes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture était positivement associée aux résultats des élèves, mais cette association n'était statistiquement importante que dans le groupe seereer. En revanche, l'association entre l'encadrement et les résultats des élèves était mitigée, bien que cette constatation soit en contradiction avec les données recueillies lors des visites de supervision et avec les résultats à venir de la récente étude sur les modalités d'encadrement, ces résultats démontrant des corrélations positives entre l'encadrement et les bonnes pratiques des enseignants.

**Au niveau de l'école : la fidélité de la mise en œuvre du programme et la diminution des perturbations scolaires entraînent de meilleurs résultats en lecture.** Dans l'ensemble, les indices compilant les variables clés de la fidélité de la mise en œuvre du programme et celles du fonctionnement de base de l'école et de la classe étaient positivement associés aux résultats des élèves. **Les élèves des écoles qui ont mis en œuvre le programme avec un degré de fidélité plus élevé ont pu lire en moyenne plus de mots que les élèves des écoles qui ont mis en œuvre le programme avec moins de fidélité.** De même, les élèves des écoles qui ont connu moins de perturbations ont obtenu de meilleurs scores en lecture.

## IMPLICATIONS POUR LA FUTURE RÉFORME DE LA LECTURE AU SENEGAL

À la fin de l'année scolaire 2020-2021 - la dernière année du programme Lecture Pour Tous et dans le contexte de la pandémie mondiale - la majorité de cette cohorte d'élèves de CP a acquis des compétences constituant de composante de base en matière de lecture, nombre d'entre eux atteignent plusieurs repères de lecture initiale, et pratiquement tous les élèves de CP et de CI ont des compétences en lecture beaucoup plus élevées par rapport au niveau de référence avant le programme. Le besoin de rehausser les efforts pour beaucoup améliorer les rendements scolaires en lecture est toutefois évident, notamment pour récupérer les pertes dues à la pandémie de COVID-19 qui a, sans aucun doute, ralenti les progrès sans précédent que Lecture Pour Tous avait contribué à réaliser en matière de lecture dans les premières années de scolarité dans les régions cibles.

Les résultats de l'EGRA 2021 montrent que les élèves du CP ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux de leurs pairs en 2017 (avant le début de la mise en œuvre du programme), dans tous les groupes linguistiques et dans toutes les régions. Malgré la pandémie survenue au milieu du programme, les élèves sont passés d'une absence quasi totale de compétences en lecture dans leur langue nationale à un développement des premières compétences en lecture dans leur langue nationale au cours du programme. En revanche, pour le CI, nous avons observé des scores souvent plus faibles en 2021 par rapport à 2018 lorsque les élèves avaient bénéficié d'une année du programme, mais pas dans tous les groupes

linguistiques et toutes les régions. De même, les élèves du CP en 2021 ont obtenu des résultats inférieurs à ceux obtenus par leurs pairs en 2019, lorsque le programme venait de boucler sa première année de mise en œuvre au CP.

Il n'a pas été possible d'isoler et d'évaluer directement la performance du programme, tout comme il n'est pas possible d'isoler l'effet direct de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage des élèves, car il n'y a pas de contrefactuel dans les deux cas. Dans le même temps, comme toute étude corrélationnelle à grande échelle devrait le faire, les résultats de 2021 mettent en évidence des questions importantes qui devraient être examinées par les décideurs politiques et les éducateurs, et faire l'objet de recherches plus approfondies si nécessaire. En outre, la fidélité de la mise en œuvre qu'une école a pu atteindre est en corrélation avec les performances des élèves. Malgré les contraintes auxquelles le système éducatif était confronté avec la COVID-19, les écoles et les enseignants qui ont atteint un certain niveau de mise en œuvre ont obtenu de meilleurs résultats avec leurs élèves. Plus précisément, dans les classes où l'enseignant a pu réaliser un plus grand nombre d'unités de lecture, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats.

Dans l'ensemble, les enseignants et les directeurs d'école partagent une vision positive de l'utilisation des langues nationales dans les premières années de la scolarité et ils sont convaincus que les élèves peuvent apprendre à lire à la fin du CP. Les résultats de l'étude 2021 soulignent la nécessité de renforcer le soutien aux enseignants pour leur permettre de mettre en œuvre le programme d'alphabétisation développé au cours des cinq dernières années. Enfin, les résultats confirment également ceux des études précédentes : Il est nécessaire de fournir un environnement favorable à la maison pour que les élèves puissent s'exercer à la lecture.

A la lumière des résultats clés de l'EGRA-SSME 2021 et d'autres résultats des études précédentes, l'équipe technique du programme offre la liste suivante d'implications saillantes à plusieurs éléments des réformes ministériels du Programme national de lecture à l'élémentaire (PNLSE) et Modèle harmonisé d'enseignement bilingue au Sénégal (MOHEBS).

#### **I. Par rapport à la révision du Curriculum d'enseignement de base (CEB) dans le domaine de Langue et Communication (Etape I), et l'avenir des matériels d'enseignement-apprentissage pour la lecture-écriture initiale :**

- Le programme d'étude pour la lecture du CI devrait être fondé sur le décodage avec suffisamment de temps pour aboutir à la lecture précise de mots en fin d'année.
- Maintenir le principe de la déchiffrabilité intégrale au CI.
- Maintenir l'option de voir tous les lettres/sons de la LI au CI.
- Renforcer la qualité et l'intensité de l'usage des livrets décodables gradués dès le CI.
- La progression pour la LI du CP dans le CEB devrait être plus détaillée et le guide de l'enseignant devrait avoir des plans de leçons structurés jusqu'à la fin de l'année, ce qui n'est pas actuellement le cas et pourrait bien aider à améliorer les résultats en CP qui stagnent après un certain point au niveau de la fluidité et de la compréhension. Les plans de leçons structurés se termine actuellement après la semaine 9 dans le guide de l'enseignant.
- La progression pour la LI du CP devrait continuer de se concentrer sur l'automatisme du décodage ainsi que la fluidité plus complète et des stratégies directes de compréhension de l'écrit afin d'y assurer un niveau de maîtrise de ces compétences fondamentales en fin d'étape en conformité des standards nationaux pour la lecture en LI.
- Mettre l'accent sur la méthodologie de transfert de la LI à la L2 et l'utilisation de la même méthode d'apprentissage de la lecture en L2, en exploitant des compétences et des connaissances déjà acquise en LI.
- Se préparer à une plus grande hétérogénéité linguistique avec l'expansion de la réforme, par des stratégies spécifiques pour les élèves dont la LI ne correspond pas à la langue d'enseignement dans leur école.

- Étant donné que 86% des élèves ont déclaré avoir un livret de maison et que 97% d'entre eux ont déclaré l'utiliser à la maison – mais vu qu'il ne sera pas pérenne de continuer avec un manuel et un livre de maison à part – aller vers l'option d'un manuel à double utilisation pour amener le manuel de classe à la maison. Il sera donc nécessaire de gérer de près à l'avenir le système de dotation des élèves en manuel de lecture à un ratio satisfaisant et pour gérer l'utilisation à la maison conformément à la politique du Sénégal.
- Revoir les dispositifs de remédiation et de rattrapage en ciblant les élèves qui en ont le plus besoin selon l'évaluation continue par les enseignants en salle de classe ainsi que des évaluations standardisées trimestrielles faites sur la base des seuils de maîtrise intermédiaires et du nouveau dispositif élaboré et déjà expérimenté dans l'IEF de Fatick.

## **2. Par rapport aux enseignants, au développement professionnel continu et au coaching :**

- La formation : Réfléchir très tôt à la stabilisation d'un dispositif de formation initiale et continue pour disposer d'enseignants capables de tenir les classes et parallèlement, une meilleure maîtrise de la mobilité des enseignants permettra de pérenniser les acquis.
- La formation : L'arrivée constante et massive de nouveaux enseignants au CI est éprouvante et nécessite un investissement important en termes de formation en didactique de la lecture initiale y compris en règles de lecture et d'écriture en LI
- La formation : Penser à renforcer les efforts de formation en LI pour assurer la maîtrise de la langue nationale d'enseignement par les enseignants qui ne l'ont pas comme langue maternelle
- Le coaching : Il y a des fortes indications que le modèle de base n'est pas suffisant et il n'est pas clair si le simple fait de le poursuivre aura les effets souhaités ; il est important d'étudier davantage les leçons apprises de l'expérimentation des variantes (coach principal/télé-coaching et coach CODEC ) et de penser à des essais avec un échantillon plus important et pour une période plus longue afin d'aboutir à une analyse de coût-efficacité plus sûre avant la mise à l'échelle du coaching dans les réformes nationales en vue.
- Le coaching : Revoir, dans le sens de le simplifier, les composantes du dispositif de coaching, notamment l'outil de coaching et l'outil de supervision du coaching.
- L'absentéisme des enseignants : Réfléchir à des efforts plus concertés pour augmenter le temps d'instruction global maintenant que le temps consacré aux tâches dans la salle de classe est élevé. Ceci pourrait comprendre des stratégies alternatives et voir d'apprentissage à distance en cas de grève ou d'autre perturbation de cours (voir ci-dessous).

## **3. Par rapport à l'engagement et les ressources de la communauté et des parents :**

- Étendre l'intervention communautaire au profit de la lecture à toutes les écoles engagées dans la réforme
- Augmenter l'investissement dans le matériel de lecture extrascolaire et sa gestion, comme cela a été fait dans 20 % des sites de Lecture pour tous.
- Envisager une plus grande coordination entre les réformes pour la lecture à l'élémentaire et les efforts d'alphabétisation des adultes (voir par exemple le projet de lecture de l'USAID/Niger ), par exemple de en tissant des rapports avec le Programme national de l'éducation de base des jeunes et des adultes analphabètes articulé aux TIC (Pnebja-TIC) et le renforcement et/ou extension éventuel de ce programme
- Développer des stratégies d'accompagnement des élèves en lecture à la maison – y compris l'extension éventuelle de l'utilisation des leçons radiophoniques/audio d'enseignement interactif en cas de non-fonctionnement des écoles et/ou comme partie d'une stratégie de remédiation

## **4. Par rapport à l'équité, la prise de décision basée sur les données et la redevabilité**

- Examiner de façon approfondie des éléments Seereer et certains éléments Pulaar est nécessaire pour mieux comprendre certaines différences perçues dans ces groupes linguistiques.
- Permettre aux IEF, aux IA et au niveau central de mieux suivre la fidélité de la mise en œuvre des réformes du MOHEBS et du PNLSE (la progression des leçons, le coaching, les pratiques des enseignants, etc.) en temps réel ou au moins plus régulièrement pour pouvoir vite réagir lorsque les enseignants, les écoles et les zones prennent du retard.
- Systématiser des mesures de redevabilité plus importantes pour la mise en œuvre des réformes et l'acquis des résultats escomptés à lier aux mesures de suivi et d'évaluation des acquis des élèves (par ex à travers des nouvelles évaluations standardisées trimestrielles avec des éléments sur la lecture initiale).
- Cibler plus d'investissement dans le DPC, le coaching et la supervision en suivant les besoins : plus d'aide là où elle est nécessaire grâce à un suivi-évaluation plus régulier.

# INTRODUCTION

Ce rapport présente les résultats des études EGRA (Early Grade Reading Assessment) et SSME (Snapshot of School Management Effectiveness) menées à la fin de l'année scolaire 2020-2021, la dernière année complète de mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous du ministère de l'Éducation nationale (MEN) au Sénégal, avec une assistance technique et un financement fournis par l'Agence américaine pour le développement international (USAID). L'étude comprend des constatations sur les résultats en lecture et les facteurs connexes liés à l'école, à l'enseignant et au foyer pour les élèves de première année (ou cours d'initiation, CI) et de deuxième année (ou cours préparatoire, CP).

## I. OBJECTIF ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'équipe conjointe Lecture Pour Tous et INEADE EGRA/SSME s'est préparée à l'étude de 2021 en organisant des réunions virtuelles au cours desquelles elle a notamment partagé un score de concept et un calendrier de l'étude, mené des discussions approfondies sur l'approche d'échantillonnage, recruté des évaluateurs pour la formation et la collecte de données, et convenu d'un calendrier pour les activités de formation et de collecte de données. Comme indiqué ci-dessous, les résultats de 2021 permettent à Lecture Pour Tous de rendre compte de deux indicateurs clés de performance du programme, de faire le point sur l'apprentissage des élèves par rapport aux années précédentes du projet, de continuer à enrichir l'expérience du ministère en matière de conduite de ce type d'étude, et de fournir des données pour la poursuite des travaux sur les normes et les standards de lecture pour les premières années de scolarité au Sénégal. Lecture Pour Tous a recueilli des données auprès d'un échantillon d'élèves de première et deuxième année à travers les six régions dans lesquelles le programme a été mis en œuvre dans l'une des trois langues nationales du programme d'enseignement de la lecture du pays, à savoir le wolof, le Seereer ou le pulaar, selon l'école. En outre, avec deux années scolaires perturbées en raison de la COVID-19, les instruments du SSME ont été modifiés pour capturer des données sur la façon dont les enseignants, les directeurs d'école et les élèves avaient vécu l'année, ainsi que sur leur perspective et leur capacité à continuer à profiter des opportunités d'apprentissage pendant la pandémie.

### OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette étude EGRA/SSME 2021 sert plusieurs objectifs. Il s'agit notamment de rendre compte des indicateurs clés de performance, ce qui fournit à l'USAID et aux autres parties prenantes un moyen de mesurer les résultats de leur programmation. En outre, l'étude sert à comparer les résultats des études menées au cours des années de mise en œuvre du programme, à guider les mises à jour des normes et standards pour l'apprentissage précoce de la lecture, et enfin, à acquérir de l'expérience dans tous les aspects de la conduite de ce type d'évaluation et de recherche grâce à une collaboration avec les collègues du ministère, ce qui du reste fait partie des objectifs prioritaires de l'étude. Ainsi, les principaux objectifs de l'étude SSME/EGRA, élaborés dans le cadre d'une collaboration entre le personnel d'assistance technique de Lecture Pour Tous, le MEN et l'USAID étaient les suivants :

1. Renseigner l'**indicateur 1** du programme Lecture Pour Tous : *pourcentage d'apprenants qui démontrent une fluidité de la lecture et une compréhension d'un texte de leur niveau scolaire à la fin de deux années d'apprentissage.*
2. Renseigner l'**indicateur 4** du programme Lecture Pour Tous: *la précision moyenne de la lecture à voix haute chez les élèves de première année (ou l'équivalent) après une année d'enseignement de la lecture dans une langue qu'ils parlent et comprennent.*

3. Identifier des changements au cours du temps en comparant les données pour le CP de 2021 à celles de 2019 et 2017, et pour le CI, comparer les données de 2021 à celles de 2019 et 2018.
4. Répondre à toutes les questions de recherche, avec un focus particulier sur l'impact des facteurs de l'école et FOI sur les performances des élèves.
5. Identifier des tendances dans les connaissances, pratiques, et attitudes des enseignants.
6. Informer les futurs normes et standards de performance des élèves en matière de lecture.
7. Fournir de l'expérience additionnelle à l'INEADE et les services déconcentrés sur les évaluations EGRA dans les langues nationales ainsi que les études SSME.

Par ailleurs, le calendrier de mise en œuvre du programme pour chaque niveau scolaire ainsi que les points de collecte des données aident à comprendre l'objectif de chaque étude jusqu'à cette étude 2021. Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, le programme a été mis en œuvre selon une approche progressive qui a commencé par une première année de travail préparatoire, dans le cadre d'une collaboration, pour développer la première édition du matériel d'enseignement et d'apprentissage de la lecture (TLM) pour les premières années d'études. Ensuite, s'en est suivi la formation des enseignants dans chaque langue du CI et enfin, il y a eu le lancement de la mise en œuvre du programme au cours de la deuxième année dans les classes de CI d'un sous-ensemble de régions et d'écoles cibles. Au cours de l'année 3, le programme a ensuite été déployé dans les classes de CP pour suivre cette cohorte avec le matériel et la formation du CP développés au cours de l'année 2. En 2017, 2018, 2019 et maintenant en 2021, le programme a mené des études EGRA/SSME pour voir comment les élèves réussissent à acquérir les compétences de base en lecture, comment les enseignants et les directeurs d'école vivent la formation, le coaching et les éléments d'enseignement et d'apprentissage du programme, et comment différents facteurs ont un impact sur les performances des élèves.

**Tableau 9 : Chronologie de la mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous et des études EGRA/SSME**

	2017 Année 1	2018 Année 2	2019 Année 3	2020 Année 4	2021 Année 5
<b>Mise en œuvre du programme au CI</b>	Aucun	Le CI dans 50% des écoles de 4 régions: Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam	Le CI dans 100% des écoles de Fatick, Kaolack, Kaffrine and Matam, plus 100% des écoles dans les 2 régions supplémentaires de Louga and Diourbel	Le CI dans 100% des écoles de toutes les 6 régions de Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam, Louga, et Diourbel	Le CI dans 100% des écoles de toutes les 6 régions de Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam, Louga, et Diourbel
<b>Nombre d'élèves du CI dans le programme</b>	0	57 692	157903	160038	148481

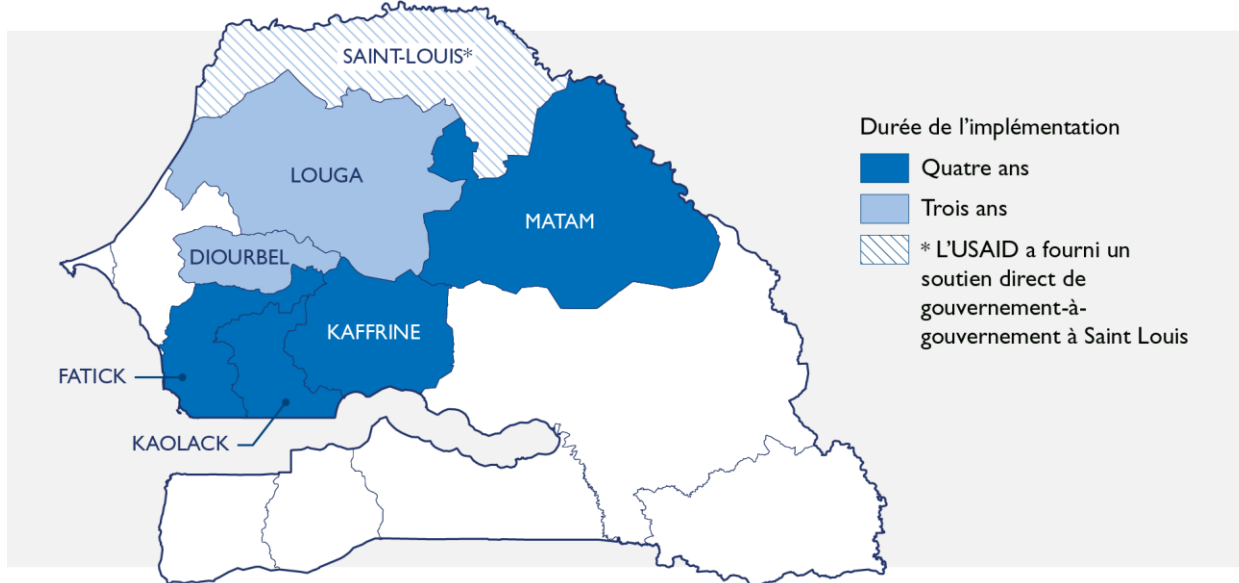


<b>Mise en œuvre du programme au CP</b>	Aucune	Aucune	Le CP dans 50% des écoles de 4 régions: Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam	Le CP dans 100% des écoles de 4 régions: Fatick, Kaolack, Kaffrine et Matam, plus dans 100% des écoles de 2 régions additionnelles: Louga et Diourbel	Le CP dans 100% des écoles des 6 régions de Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam, Louga, et Diourbel
<b>Nombre d'élèves du CP dans le programme</b>	0	0	51173	156188	132588
<b>Collecte de données EGRA/SSME</b>	Mai-Juin 2017	Mai-Juin 2018	Mai-Juin 2019	S/O	Mai-Juin 2021
<b>Approche d'échantillonnage</b>	Echantillon basé sur la population- (échantillon tiré de l'ensemble de la population des écoles des 6 régions dans lesquelles le programme devait être mis en œuvre	Echantillon- basé sur la mise en œuvre-( échantillon tiré des 4 régions où le programme devait être mis en œuvre pour les classes de CI)	Echantillon- basé sur la mise en œuvre (échantillon tiré des écoles dans les 6 régions où le programme devait être mis en œuvre pour les classes de CI et dans les 4 régions où il devait être mis en œuvre pour les classes de CP)	S/O	Echantillon basé sur la population- (échantillon tiré de l'ensemble de la population des écoles des 6 régions dans lesquelles le programme devait être mis en œuvre
<b>Instruments de l'EGRA</b>	Echantillon basé sur la population- (échantillon tiré de l'ensemble de la population des écoles des 6 régions dans lesquelles le programme devait être mis en œuvre	Instrument du niveau CI développé et utilisé avec les élèves du CI après une année de mise en œuvre du programme	Instrument du niveau CP utilisé avec les élèves du CP dans le programme;	N/A	Instrument du niveau CP utilisé avec les élèves du CP dans le programme;
			Instrument du niveau CI utilisé avec les élèves du CI dans le programme		Instrument du niveau CI utilisé avec les élèves du CI dans le programme

Lecture Pour Tous ciblant toutes les classes du CI et du CP dans les six régions cibles au cours de l'année scolaire 2020-21, l'étude a donc été menée dans ces mêmes six régions du Sénégal au niveau des classes du CI et du CP (Kaolack, Kaffrine, Fatick, Matam, Diourbel, Louga), comme le montre la figure 1 ci-dessous.

Pour mieux comprendre l'objectif de l'étude, il est utile de se rappeler les étapes précédentes. En 2017, nous avons utilisé un instrument au niveau du CP pour évaluer les élèves du CP et du CI dans six régions (Kaolack, Kaffrine, Fatick, Matam, Diourbel, Louga) et en 2018, nous avons utilisé un instrument sur mesure au niveau du CI pour évaluer les élèves du CI après un an de mise en œuvre du programme dans quatre régions (Kaolack, Kaffrine, Fatick, Matam), et en 2019 en utilisant l'instrument du niveau CP et l'instrument du niveau CI pour ces niveaux scolaires respectifs afin d'évaluer les élèves du CP dans les quatre régions où le programme était alors actif au CP (Kaolack, Kaffrine, Fatick, Matam) et dans les six régions où le programme était alors actif au CI (Kaolack, Kaffrine, Fatick, Matam, Diourbel, Louga), comme le montre la figure 1 ci-dessous.

**Figure 10 : LECTURE POUR TOUS RÉGIONS DE MISE EN ŒUVRE AU SÉNÉGAL**



En 2021, les comparaisons sont faites entre 2017 et 2019 pour le CP, et entre 2018 et 2019 pour le CI. Si on le souhaite, on peut faire des comparaisons avec 2017 pour le CI, mais cet instrument a été développé pour le CP. Par ailleurs, lorsque cet instrument a été administré avant la mise en œuvre du programme, il a donné des résultats essentiellement proches de zéro chez tous les élèves aux niveaux du CI et du CP pour la plupart des sous-tâches, et on peut donc estimer que la plupart des élèves du CI ne s'adonnaient pas à la lecture dans les langues nationales au moment où les données de référence du programme ont été recueillies.

Retour sur les méthodes d'échantillonnage pour les repères temporels de 2017 et 2018 :

- La collecte de données pour le repère temporel initial en 2017 a été réalisée avec un ensemble d'outils développés par le MEN et les partenaires de Lecture Pour Tous, ciblant le niveau CP (avant le développement de tout matériel d'enseignement et d'apprentissage par Lecture Pour Tous et avant le début de la mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous dans les langues nationales). L'échantillon comprenait des enfants du CP et du CI représentatifs de 6 régions du Sénégal.
- La collecte de données pour l'étude EGRA du CI s'est achevée en mai 2018 avec un ensemble d'outils développés par le MEN et les partenaires de Lecture Pour Tous et ciblant le niveau CI (en référence à la portée et à la séquence de la première version des matériels d'enseignement et d'apprentissage pour le CI développés pour être utilisés au cours de l'année scolaire 2017-18 par Lecture Pour Tous). L'échantillon comprenait des enfants au CI dans quatre régions du Sénégal (Kaolack, Kaffrine, Fatick, Matam) qui avaient commencé le programme cette année scolaire.

En 2017, Lecture Pour Tous a décrit l'objectif de l'étude comme étant de fournir une mesure initiale des compétences de base des élèves en lecture afin de savoir si le dossier de lecture à développer par Lecture Pour Tous conduisait à une augmentation des compétences les années suivantes. Il a été décidé qu'aucun groupe de comparaison ne serait utilisé pour comparer l'augmentation des compétences en lecture avec des écoles témoins, car aucune école témoin appropriée n'était disponible, étant donné la portée du programme et les difficultés à trouver des comparaisons appropriées dans les mêmes langues en dehors des six régions cibles. Lecture Pour Tous a décrit l'objectif également comme étant de savoir si les enfants apprennent ou non et dans quels domaines ils ont des difficultés. En outre, en 2017, le ministère n'avait pas rédigé de normes de niveau scolaire pour la lecture en wolof, Seereer et Pulaar. Les données de 2017 et 2018 ont donc été utilisées pour aider à établir des projets de normes grâce à un travail collaboratif entre les assistants techniques de Lecture Pour Tous et les techniciens, enseignants et décideurs du MEN. Les données de 2021 seront de même utilisées pour mettre à jour et réviser ces projets de normes le cas échéant.

## QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de recherche guidant l'étude de 2021 étaient les mêmes que celles utilisées pour les études antérieures menées en 2017, en 2018 et en 2019. Elles sont les suivantes :

1. Quelles sont les compétences de base en lecture des élèves de première année (CI) et deuxième année (CP) au Sénégal dans les trois langues nationales choisies (wolof, Seereer et Pulaar) ?
2. Quels sont les écarts de performance entre les garçons et les filles ?
3. Quels sont les écarts de performance entre les zones géographiques ?
4. Quelles sont les principales compétences dans lesquelles les élèves rencontrent plus de difficultés ?
5. Quelles sont les caractéristiques communes aux élèves, enseignants et écoles et qui sont associées à des niveaux plus élevés de compétences en lecture ? Pour cette étude 2021, cela inclut les niveaux de fonctionnement de l'école et la fidélité de la mise en œuvre du programme, entre autres facteurs.

## II. CONTEXTE DU PROGRAMME

Au cours des deux dernières décennies, le Sénégal a fait des progrès notables dans l'augmentation du nombre d'enfants qui s'inscrivent et terminent l'école primaire. Aujourd'hui, le gouvernement est sur le point de lancer des réformes à l'échelle nationale pour introduire l'enseignement des langues nationales. Un effort concerté est également en train d'être mené autour de la lecture afin d'améliorer la qualité de l'enseignement en classe et inciter les familles et les communautés à s'impliquer davantage pour aider les enfants à apprendre. En tant que pièce maîtresse dans le dispositif du gouvernement sénégalais visant à stimuler les compétences en lecture initiale, l'USAID aide le MEN depuis 2016 à mettre en œuvre le programme Lecture Pour Tous qui prend fin en décembre 2021.

L'objectif principal de Lecture Pour Tous est qu'à la fin du programme, les élèves inscrits aux premières années de l'enseignement dans les écoles publiques des régions ciblées aient amélioré leurs compétences en lecture. Pour atteindre cet objectif, l'équipe d'assistance technique de Lecture pour Tous, dirigée par Chemonics International qui est l'organisme principale de mise en œuvre, avec l'appui d'un consortium de partenaires locaux et internationaux, a aidé le MEN à mettre en œuvre des interventions visant à atteindre les trois résultats suivants :

- Résultat 1 : amélioration de l'enseignement de la lecture en première année dans les écoles primaires publiques et les daaras ;
- Résultat 2 : amélioration des systèmes d'enseignement de la lecture aux élèves des premières classes du primaire; et
- Résultat 3 : amélioration de l'implication des parents et de la communauté dans l'apprentissage de la lecture dans les premières années de scolarité.

Plus précisément, le programme vise à améliorer le niveau de lecture des élèves de première année (ou cours d'initiation, CI), de deuxième année (ou cours préparatoire, CP) et de troisième année (cours élémentaire I, CEI) dans les trois langues nationales les plus parlées – le wolof, le Pulaar et le Seereer - dans les six régions cibles : Kaolack, Kaffrine, Fatick, Matam, Diourbel et Louga. L'approche du programme repose sur des réformes efficaces, durables, évolutives et qui introduisent des pratiques fondées sur des données probantes, comme l'utilisation d'une méthode phonétique explicite, systématique et structurée et l'enseignement des langues nationales (contribuant à la réalisation du Résultat 1) ; une formation initiale et continue complète des enseignants et un développement professionnel continu, y compris le coaching (Résultat 1) ; de l'évaluation régulière des acquis des élèves à plusieurs niveaux (Résultat 1) ; des communications visant à modifier le comportement social ainsi que d'autres stratégies d'implication des parents et de la communauté pour promouvoir le soutien à la lecture initiale (Résultat 3) ; et finalement, des normes fondées sur la recherche et l'élaboration de politiques pour renforcer les systèmes de mise en œuvre afin de soutenir ces réformes (Résultat 2). Le cadre théorique fondé sur des preuves pour ces interventions est présenté ci-dessous.

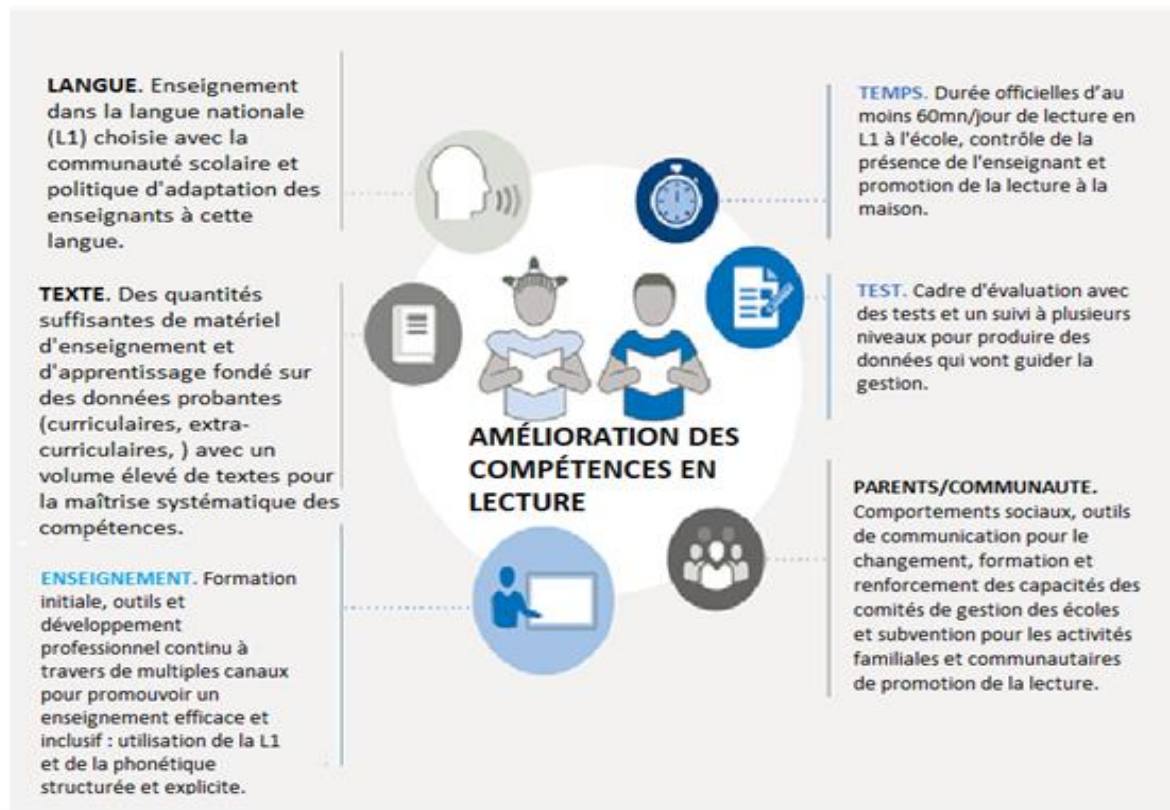
## THEORIE DU CHANGEMENT

La théorie du changement de Lecture Pour Tous (voir la figure 2 ci-dessous) était basée sur le cadre des « cinq T » de l'USAID décrivant les interventions qui sont essentielles à toute réforme de l'enseignement de la lecture dans les premières années du primaire et qui doivent reposer sur des données probantes. Ces interventions sont les suivantes :

- **Time (Temps)** : le temps consacré à l'enseignement et à la pratique de la lecture
- **Tongue (Langue)** : la langue dans laquelle les enfants reçoivent l'enseignement et qui doit être une langue qu'ils parlent et comprennent.
- **Texts (Textes)** : un matériel d'enseignement et d'apprentissage basé sur la science de la lecture, y compris l'approche syllabique explicite et systématique et l'enseignement structuré et direct. Cela inclut également la disponibilité de livres de lecture supplémentaire pour une utilisation après l'école.
- **Teachers (Enseignants)** : Des enseignants bien formés, encadrés et soutenus.
- **Tests (Tests)** : des évaluations du niveau des élèves en lecture sont effectuées et utilisées pour améliorer l'enseignement de la lecture.

En plus des « cinq T », le programme a intégré dans sa conception un volet « P etC » (engagement des parents et de la communauté). L'intégration de ce volet est justifiée par des études qui ont démontré que des interventions pédagogiques efficaces dans le domaine de la lecture initiale peuvent être renforcées par des initiatives appropriées et soigneusement planifiées d'engagement des parents et de la communauté. Ce volet du programme Lecture Pour Tous a été mis en œuvre dans 20 % des communautés scolaires des six régions cibles, à l'exception de Fatick (où une autre organisation mettait déjà en œuvre des activités similaires). L'analyse des effets de cette composante - jugée statistiquement significative et importante - est disponible dans une étude séparée qui a été menée en 2019.

Figure 11 : La théorie du changement de Lecture Pour Tous



## DEPLOIEMENT DE LA MISE EN ŒUVRE

Le déploiement et l'échelonnement du programme sont présentés pour référence rapide dans le tableau 2 ci-dessous. Dès la quatrième année de mise en œuvre dans les classes, soit l'année 5 du programme, toutes les classes et tous les élèves du CI et du CP dans les six régions de mise en œuvre étaient engagés dans les activités du programme soutenant l'enseignement et l'apprentissage.

Tableau 10 : Calendrier de mise en œuvre du programme

	2017 Année 1	2018 Année 2	2019 Année 3	2020 Année 4	2021 Année 5
<b>Mise en œuvre du programme au CI</b>	Aucun	Le CI dans 50% des écoles de 4 régions: Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam	Le CI dans 100% des écoles de Fatick, Kaolack, Kaffrine and Matam, plus 100% des écoles dans les 2 régions supplémentaires de Louga and Diourbel	Le CI dans 100% des écoles de toutes les 6 régions de Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam, Louga, et Diourbel	Le CI dans 100% des écoles de toutes les 6 régions de Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam, Louga, et Diourbel
<b>Mise en œuvre du programme au CP</b>	Aucune	Aucune	Le CP dans 50% des écoles de 4 régions: Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam	Le CP dans 100% des écoles de 4 régions: Fatick, Kaolack, Kaffrine et Matam, plus dans 100% des écoles de 2 régions additionnelles: Louga et Diourbel	Le CP dans 100% des écoles des 6 régions de Fatick, Kaolack, Kaffrine, Matam, Louga, et Diourbel

## CONTEXTE DE LA COVID-19 ET PERTURBATIONS DE LA PROGRAMMATION

En raison de la pandémie mondiale de COVID-19, les écoles de nombreux pays du monde ont fermé afin de limiter la propagation de la maladie. Les écoles sénégalaises ont fermé en mars 2020. Le tableau 3 résume les perturbations liées à la COVID-19 et illustre l'impact des fermetures d'écoles sur les années scolaires 2019-20 et 2020-21 au Sénégal. A cause de la COVID-19, les écoliers sénégalais en première et deuxième année du cycle primaire n'ont pas pu aller à l'école pendant environ 14 semaines au cours de l'année scolaire 2019-2020. Ensuite, pendant l'année scolaire 2021-2022, il y a eu un retard d'environ cinq semaines dans le démarrage des enseignements et le temps d'apprentissage n'a pas été prolongé, alors que comme indiqué dans le tableau ci-dessous, environ 12 semaines au début de l'année scolaire 2020-21 ont été consacrées au rattrapage du temps d'enseignement de la lecture dans les langues nationales au CP.

**Tableau 11. Dates d'ouverture/de fermeture des écoles et nombre de semaines de cours en présentiel qui en résulte**

Année scolaire	Date d'ouverture des écoles	Date de fermeture des écoles	Nombre de semaines d'enseignement dans les écoles
<b>2019-2020</b>	3 Octobre 2019	16 Mars 2020	20 semaines
<b>2020-2021</b>	Novembre 12, 2020	*20 Juin 2021	24 semaines, dont 12 ont été dédiées au rattrapage au CP

\* La collecte des données EGRA a commencé le 2 juin 2021.

De plus, en raison des fermetures d'écoles, couvre-feu et exigences de distanciation sociale liées à la COVID-19, Lecture Pour Tous et le MEN n'ont pas pu organiser la formation en présentiel de plusieurs jours pour les enseignants du CI et CP ainsi que pour leurs directeurs d'écoles, cette formation ayant été initialement prévue pour le milieu de l'année 2020 afin de renforcer les compétences et introduire des sujets supplémentaires qui sont nécessaires à la mise en œuvre du nouveau programme de lecture. Cela a représenté une perte importante de temps de formation et de soutien. Cependant, l'équipe s'est rapidement adaptée et a développé et piloté la formation à distance (FAD) aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue et le coaching. Lecture Pour Tous a également contribué à développer un élément clé de la stratégie de formation à distance du MEN, en produisant et en diffusant rapidement une série de 24 leçons radiophoniques et des programmes télévisés supplémentaires destinés aux élèves et axés sur les compétences clés en lecture.

Avec la réouverture des écoles au Sénégal en novembre 2020, Lecture Pour Tous avait initialement prévu de commencer l'année scolaire 2020-2021 par des formations en présentiel, compte tenu des jours de formation déjà perdus et de l'importance des formations en présentiel en début d'année. Cependant, toujours en raison des restrictions liées à la COVID-19 ainsi que du temps et de l'attention limités du ministère au début de l'année scolaire, alors qu'il s'efforçait de rouvrir les écoles, il n'a de nouveau pas été possible d'organiser des rassemblements physiques au cours des premiers mois de l'année scolaire - une autre perte importante de temps de formation. Par conséquent, l'équipe s'est tournée vers la préparation des journées pédagogiques (JP, ou journées de développement professionnel continu par groupe) qui devaient se tenir en janvier 2021. Les journées pédagogiques de janvier 2021 ont ensuite été reportées à la dernière minute, à la demande du ministère, en raison de l'émergence de la deuxième vague de cas de COVID-19 dans le pays. Lecture Pour Tous a pu aider à faciliter les JP en présentiel en avril - près de cinq mois après le début de l'année scolaire, après avoir établi un nouveau calendrier et des stratégies de sécurité viables avec la DEE.

Avec les fermetures des écoles, le fait que les enseignants et les directeurs aient raté la formation en mars 2020, les multiples reports des JP et les difficultés de suivi, certains enseignants ont eu beaucoup de mal à commencer sérieusement leurs cours de lecture et à utiliser efficacement le matériel d'enseignement et d'apprentissage fourni. Cela a également exacerbé les difficultés rencontrées par les enseignants et les directeurs pour utiliser au mieux l'ensemble des modules de formation à distance (FAD) et les ressources du cercle d'apprentissage des enseignants (CAP) que Lecture Pour Tous a



contribué à développer cette année et qui étaient initialement destinés à être utilisés après une formation en présentiel. Ces difficultés se sont manifestées malgré le matériel d'orientation et les messages SMS réguliers fournis par le programme pour guider les directeurs et les enseignants dans l'utilisation des modules FAD et CAP.

Enfin, les témoignages constants qui ont été recueillis et les communications effectuées dans le cadre des missions de supervision virtuelles (par téléphone) et d'autres formes de suivi des activités du programme semblent indiquer que de nombreux enseignants n'ont en réalité commencé leurs cours de lecture en langue nationale que très tard dans l'année, et probablement pas du tout pour certains. La même remarque a été faite par de nombreux directeurs qui n'ont pas effectué de coaching. Cela était prétendument dû au fait que les enseignants et les directeurs pensaient que, puisque le programme n'avait pas organisé de formations en présentiel et que le personnel du programme n'était pas très visible sur le terrain (en raison des restrictions liées au travail à domicile), le programme n'était pas poursuivi. Cette attitude a persisté malgré de multiples communications des autorités du MEN insistant sur la poursuite du programme et sur le fait que les activités de soutien aux enseignants devaient en fait être accrues en raison des besoins sérieux des élèves qui avaient perdu beaucoup de temps à cause de la COVID-19.

### III. METHODES ET LIMITES DE L'ETUDE

L'étude EGRA/SSME 2021 comprenait des éléments d'évaluation individuels et des questionnaires administrés aux élèves du CI et du CP, aux enseignants du CI et du CP et aux directeurs d'école par des évaluateurs formés. Les sous-tâches EGRA ont été administrées individuellement aux élèves du CI et du CP, de même qu'un questionnaire contextuel pour chaque élève. Les questionnaires contextuels du SSME ont, quant à eux, été administrés aux enseignants et aux chefs d'établissements dans les écoles, les niveaux et les classes faisant partie de l'échantillon.

#### INSTRUMENTS

Comme pour les précédentes études de Lecture Pour Tous, nous avons utilisé l'EGRA comme évaluation pour mesurer les compétences en littératie. L'EGRA est une évaluation qui est composée de nombreuses tâches secondaires et qui est largement utilisée dans les évaluations de la littératie pendant les premières années de l'école primaire car elle permet de mesurer des compétences distinctes et elle peut être adaptée de manière relativement facile à différentes langues. L'EGRA a été administré de manière individuelle, les évaluateurs donnant des instructions orales et enregistrant les réponses des élèves sur une tablette. Les langues des instruments destinés aux élèves étaient une fois de plus le wolof, le Seereer et le Pulaar. Bien que les objectifs du programme n'eussent pas inclus la lecture en français au niveau du CP et se concentraient plutôt sur les langues nationales comme déjà décrit, les collègues engagés dans le développement de l'instrument ont, dès le début du programme, pensé que l'inclusion d'une sous-tâche de mots familiers en français au niveau du CP pourrait être instructive. Plus tard, en 2019, il y a eu un intérêt supplémentaire pour l'inclusion de la lecture d'un texte continu et de questions de compréhension écrite en français pour le CP. Ainsi, une sous-tâche de lecture de mots familiers en français a été incluse en 2017, 2019 et 2021 pour le CP, et la lecture d'un texte continu et des questions de compréhension écrite en français ont été incluses en 2019 et 2021 toujours pour le CP. En 2021, les élèves du CI et du CP ont été évalués, avec des différences selon la cohorte et la région, comme décrit dans le processus d'échantillonnage ci-dessous.

Les mêmes instruments EGRA utilisés en 2019 ont à nouveau été utilisés en 2021 au CI et au CP et comprenaient les sous-tâches présentées dans le tableau 4 ci-dessous. Les scores sont rapportées en pourcentage pour les sous-tâches de compréhension orale et écrite. Le pourcentage est calculé comme le nombre de réponses correctes sur le total des questions de chaque sous-tâche. Pour les autres sous-tâches, les scores ont été rapportés comme le nombre de réponses correctes (lettres ou mots lus correctement) en une minute.

**Tableau 12 : Sous-tâches de l'EGRA**

Sous-tâches	Niveaux de classe par sous-tâches en langue nationale	Niveaux de classe par sous-tâches en français	Description
Compréhension orale - texte et questions	CI, CP		Cette sous-tâche était composée d'un court passage narratif qui était lu à l'élève par l'évaluateur. Après l'avoir écouté, l'élève devait répondre à une série de 5 questions en fonction de ce qu'il/elle avait entendu dans le récit.
Identification des lettres	CI, CP		Cette sous-tâche était composée de lettres de l'alphabet de la langue de l'évaluation. Les élèves disposaient d'une minute pour identifier autant de lettres que possible. Ils pouvaient donner le nom ou le son de la lettre
Lecture de mots familiers	CI, CP	CP	Cette sous-tâche était composée de mots fréquemment utilisés au niveau de la classe. Les élèves disposaient d'une minute pour lire autant de mots qu'ils le pouvaient
Lecture de mots inventés	CI, CP		Cette sous-tâche était composée de mots inventés utilisant des combinaisons de lettres normalement présentes dans la langue de l'évaluation. Les élèves disposaient d'une minute pour lire le plus grand nombre possible de mots inventés
Lecture de texte continu (fluidité de la lecture à voix haute) compréhension écrite	CI, CP	CP	Cette sous-tâche était composée d'un court passage narratif. Les élèves disposaient d'une minute pour lire la plus grande partie possible du passage. On leur posait ensuite jusqu'à 5 questions de compréhension, en fonction de la quantité de texte lu (on ne posait pas aux enfants de questions relatives aux parties du texte qu'ils n'avaient pas lues).

Après avoir subi l'évaluation, les élèves ont également répondu à une série de questions contextuelles sur leur environnement familial et scolaire. L'équipe a examiné le questionnaire de 2019 et l'a adapté en y ajoutant des questions en fonction des besoins de 2021, notamment pour ce qui concerne la COVID-19. En plus du questionnaire destiné aux élèves, les instruments du SSME comprenaient une enquête auprès des enseignants et des directeurs d'école. L'objectif de ces instruments est de recueillir des informations démographiques auprès des enseignants et des directeurs d'école, des informations sur le contexte de l'école et de la classe, ainsi que des données sur la mise en œuvre, par exemple la disponibilité des manuels et la participation aux formations. L'équipe a également examiné ces instruments d'enquête de 2019 et a ajouté des questions, notamment en raison des changements apportés par la COVID-19. (Voir les instruments de l'enquête SSME 2021 à l'annexe I).

## ECHANTILLON

L'étude 2021 de Lecture pour tous sert à évaluer la performance de l'intervention du programme après quatre ans de mise en œuvre au CI (à partir de l'année 2 du quinquennat du programme) et trois ans de mise en œuvre au CP (à partir de l'année 3 du quinquennat du programme), bien que la COVID-19 ait perturbé la mise en œuvre à partir de l'année 4 et ce, jusqu'à l'année 5 du cycle du programme.

*Population étudiée.* La population de l'étude de 2021 comprenait les élèves actuellement inscrits au CI ou CP dans une école publique (le repère temporel de 2021 n'inclue pas les daaras comme cela a avait été le cas en 2019 lorsqu'une étude supplémentaire avait été menée, puis suivie d'un rapport en 2019) de l'une des six régions où le programme Lecture Pour Tous est actuellement mis en œuvre. Il convient de noter que l'étude a également été menée auprès d'élèves souffrant



d'un handicap visuel et faisant partie d'un échantillon indépendant qui avait été choisi dans quatre écoles inclusives à Kaolack et Louga et que les résultats pour cet échantillon seront présentés dans un rapport complémentaire.

*Procédure d'échantillonnage.* L'échantillonnage a été réalisé à l'aide d'une procédure d'échantillonnage aléatoire en grappes à deux niveaux. Au premier niveau, un échantillon aléatoire d'écoles a été sélectionné parmi la population totale des écoles du programme en stratifiant les écoles en fonction de l'IA (région) et de la langue d'enseignement. Le plan d'échantillonnage avait été convenu avec des représentants de l'unité de recherche du ministère de l'éducation (l'INEADE) et ces derniers ont soulevé le problème de la sélection des élèves dans les écoles ayant uniquement des classes de CI ou de CP. Le plan d'échantillonnage proposé a pris en compte cette préoccupation et a inclus des écoles ayant les deux niveaux, ainsi que des écoles ayant uniquement des classes de CI ou de CP. Une nouvelle variable de stratification a été envisagée, indiquant soit la présence de classes de CI ou de CP uniquement, soit la présence des deux niveaux (CI et CP) dans l'école. Cette variable de stratification a permis de s'assurer que l'étude comprenait un échantillon représentatif d'élèves du CI et du CP, tout en limitant le nombre d'écoles à visiter pour obtenir la taille d'échantillon ciblée.

La taille totale de l'échantillon était similaire à celle de 2019 : 340 écoles dont 150 mettant en œuvre Lecture Pour Tous en wolof, 104 en langue Pulaar et 86 en Seereer, avec 10 élèves échantillonnés par niveau scolaire. Pour chaque région et chaque langue, la proportion d'écoles ayant soit une classe de CI et une classe de CP, soit un seul niveau a été calculée et la stratification des écoles de l'échantillon a respecté ces proportions. Par conséquent, l'échantillon de 2021 se composait de 304 écoles avec des élèves au CI et au CP, de 36 écoles avec des élèves au CI uniquement et de 36 écoles avec des élèves au CP uniquement. Au total, le nombre d'écoles visitées était de 376. Enfin, quatre écoles dans la liste de réserve ont été sélectionnées parce que les écoles originalement échantillonnées n'avaient pas à la fois des élèves du CI et du CP. Afin de compléter l'échantillonnage, des données ont été collectées dans ces quatre écoles supplémentaires, portant l'échantillon total à 380 écoles.

*Cadre d'échantillonnage.* Le premier niveau de l'échantillon, la sélection aléatoire des écoles, a été choisi à partir d'une liste d'écoles fournie par le MEN. Les écoles sans CI et CP ont été retirées de cette liste, car il n'était pas possible de trouver des élèves de la population cible dans ces écoles. Près de quatre pour cent des écoles de la liste initiale ont été retirées pour cette raison. Toutes les écoles restantes dans les six régions ont fait partie de la base de sondage. Contrairement à ce qui avait été décidé en 2019, toutes les écoles ont été incluses dans la base de sondage, que les classes soient pleinement opérationnelles avec des enseignants affectés à plein temps et présents dans les classes, ou qu'elles aient commencé l'école au début de l'année ou à mi-parcours, etc. - c'est-à-dire sans tenir compte du fait qu'elles aient été effectivement préparées pour appliquer le programme ou qu'elles l'aient appliqué. Cependant, les questionnaires du SSME de cette étude 2021 comprenaient des éléments supplémentaires permettant de déterminer le niveau de fonctionnement de base de l'école/la classe et le degré de fidélité de la mise en œuvre de Lecture Pour Tous dans chacune des écoles sélectionnées.

*Échantillon analytique.* Le tableau 5 présente la répartition des écoles par langue et par région après application des critères de suppression. La distribution montre que le nombre d'écoles est très limité pour certaines langues dans certaines régions. C'est le cas des écoles de Matam pour le wolof, de Fatick et Diourbel pour le Pulaar, et de Kaffrine et Louga pour le Seereer. Cette limitation de la taille de la population a un impact sur la taille de l'échantillon pour ces régions spécifiques par langue et, par conséquent, sur la capacité d'analyser et de faire des comparaisons entre les régions.

**Tableau 13. Informations sur l'échantillon de 2021 par région (nombre d'écoles)**

Region	Langue	Echantillon CI/CP	Echantillon CI	Echantillon CP
Diourbel	Pulaar	2	0	0
	Seereer	14	2	2
	Wolof	23	2	2
Fatick	Pulaar	3	0	0
	Seereer	54	2	2
	Wolof	17	2	2
Kaffrine	Pulaar	6	2	2
	Seereer	2	0	0

	Wolof	25	3	3
Kaolack	Pulaar	11	0	0
	Seereer	10	1	1
	Wolof	41	1	1
Louga	Pulaar	13	7	7
	Seereer	1	0	0
	Wolof	29	7	7
Matam	Pulaar	56	7	7
	Wolof	1	0	0
<b>TOTAL</b>		<b>308</b>	<b>36</b>	<b>36</b>

La deuxième phase de l'échantillonnage a consisté à sélectionner aléatoirement 10 élèves du CI et 10 élèves du CP selon l'école et la région (cinq garçons et cinq filles des classes du CI et/ou du CP) parmi les personnes présentes le jour de la visite à l'école. Au total, les évaluations de la lecture de 3 485 élèves du CI et de 3 433 élèves du CP ont été conservées dans l'échantillon analytique final. Un processus aléatoire de sélection de l'échantillon assure la représentativité de l'échantillon par rapport à la population des écoles dans les six régions. En termes de précision, la taille de l'échantillon par langue et par niveau permet un intervalle de confiance de 95 % de  $\pm 2,5$  %, ce qui signifie que toute proportion observée pour un échantillon d'élèves du CI ou du CP pour un groupe linguistique spécifique sera généralisée à la population en soustrayant ou en ajoutant 2,5 % lors du calcul de l'intervalle de confiance. Les tableaux 6 et 7 ci-dessous fournissent une description des échantillons totaux du CI et du CP qui ont été analysés dans ce rapport par groupe linguistique, sexe et région. Il convient de noter que l'approche d'échantillonnage fournit un petit échantillon d'élèves wolof à Matam, d'élèves Pulaar à Diourbel et Fatick, et d'élèves Seereer à Kaffrine et Louga. Pour chaque langue, le nombre d'écoles dans chaque région a été sélectionné proportionnellement à la répartition observée dans la population. L'échantillon reflète le fait qu'il y a un petit nombre d'écoles qui ont le wolof, le Pulaar ou le Seereer comme langue d'enseignement dans certaines régions.

**Tableau 14 : Description de l'échantillon d'élèves du CI par langue et par région**

Langue	Diourbel	Fatick	Kaffrine	Kaolack	Louga	Matam	Total
Wolof	250 (16.7%)	185 (12.3%)	285 (19.0%)	409 (27.3%)	360 (24.0%)	10 (0.7%)	1499 (100%)
Pulaar	20 (1.8%)	30 (2.7%)	79 (7.0%)	108 (9.6%)	213 (18.9%)	679 (60.1%)	1129 (100%)
Seereer	160 (18.7%)	558 (65.1%)	20 (2.1%)	110 (12.8%)	9 (1.1%)	0 (0.0%)	857 (100%)
Total	430 (12.3%)	773 (22.2%)	384 (11.0%)	627 (18.0%)	582 (16.7%)	689 (19.8%)	3485 (100%)

**Tableau 15 : Description de l'échantillon d'élèves du CP par langue et par région**

Langue	Diourbel	Fatick	Kaffrine	Kaolack	Louga	Matam	Total
Wolof	250 (16.6%)	188 (12.4%)	281 (18.6%)	420 (27.8%)	362 (24.0%)	10 (0.7%)	1511 (100%)
Pulaar	20 (1.9%)	29 (2.8%)	83 (7.9%)	101 (9.6%)	199 (18.8%)	624 (59.1%)	1056 (100%)
Seereer	161 (18.6%)	563 (65.0%)	20 (2.3%)	112 (12.9%)	10 (1.2%)	0 (0.0%)	866 (100%)
Total	431 (12.6%)	780 (22.7%)	384 (11.2%)	633 (18.4%)	571 (16.6%)	634 (18.5%)	3433 (100%)

Le tableau 8 présente les statistiques descriptives des élèves, des enseignants et des directeurs d'école recueillies auprès de l'échantillon analytique final par le biais des instruments du SSME. Les élèves des groupes Pulaar et Seereer ont presque tous déclaré parler la même langue à la maison et à l'école, contre 80 % dans le groupe wolof. Près de la moitié des élèves ont déclaré avoir des livres ou d'autres manuels de lecture à la maison, avec une proportion légèrement supérieure dans le groupe Pulaar. Environ un quart des élèves, dont un sur trois appartiennent au groupe Seereer, ont déclaré avoir fréquenté une école maternelle. Il y avait une bonne parité entre les enseignants du groupe wolof, mais dans les deux autres groupes, environ 70% étaient des hommes. Pour les écoles qui enseignent en Pulaar, seulement la moitié des enseignants parlent cette langue à la maison. La proportion d'enseignants dont la langue parlée à la maison correspondait à celle de l'école était plus élevée dans les groupes wolof (60%) et Seereer (68%). Dans les trois groupes, presque tous les directeurs d'école étaient des hommes. Dans la plupart des écoles, les directeurs enseignent également, avec une proportion plus élevée dans le groupe Seereer (78%).

**Tableau 16 : Description de l'échantillon par groupe linguistique**

	Wolof	Pulaar	Seereer
<b>Elèves</b>			
Total de l'échantillon du CI	1499	1129	857
Total de l'échantillon du CP	1511	1056	866
Pourcentage de garçons	49.7%	47.6%	49.8%
Correspondance entre la langue parlée à la maison et celle parlée à l'école	80%	94%	94%
Dispose de livres à la maison	46%	56%	48%
A fréquenté le préscolaire	23%	26%	33%
<b>Enseignants</b>			
Total de l'échantillon	256	189	147
Pourcentage d'hommes	56%	73%	69%
Age moyen	36.8	33.7	36.6
Correspondance entre la langue parlée à la maison et celle parlée à l'école	60%	48%	68%
<b>Directeurs</b>			
Total de l'échantillon	163	123	91
Pourcentage d'hommes	92%	98%	97%
Percentage qui enseigne également	60%	73%	78%
L'école dispose de l'eau potable	95%	76%	92%
L'école dispose de l'électricité	57%	41%	47%

**Tableau 17 : Échantillon d'élèves, d'enseignants et de directeurs, par langue**

	Wolof	Pulaar	Sereer
<b>Elèves</b>			
Échantillon total de CI	1499	1129	857
Échantillon total de CP	1511	1056	866
Pourcentage d'hommes	49.7%	47.6%	49.8%
<b>Enseignants</b>			
Échantillon total	256	189	147
Pourcentage d'hommes	56%	73%	69%
Âge moyen	36.8	33.7	36.6

Une correspondance entre la langue de la maison et la langue de l'école	60%	48%	68%
<b>Directeurs</b>			
Échantillon total	163	123	91
Pourcentage d'hommes	92%	98%	97%

## COLLECTE DES DONNEES

Lecture Pour Tous a organisé la formation des formateurs de 2021 et la formation des évaluateurs à Kaolack entre le 24 mai et le 1er juin 2021. Les évaluateurs ont été formés à l'administration des tâches de lecture aux élèves et des questionnaires aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'école à l'aide de tablettes. Il s'agissait notamment de sous-tâches EGRA et de questionnaires SSME. Les évaluateurs ont également appris les procédures d'échantillonnage à suivre dans les écoles et comment suivre quotidiennement les mesures de fidélité inter-évaluateurs (IRR) pendant la collecte des données.

En raison des protocoles liés à la COVID-19, aucune session plénière n'a pu avoir lieu pendant la formation. Au début, les participants ont été affectés aux salles selon la langue qu'ils allaient utiliser pour l'administration de l'EGRA - 2 salles pour les participants wolofs, 1 pour le Pulaar, et 1 pour le Seereer. Le deuxième jour de la formation, un groupe d'évaluateurs a été sélectionné dans chaque groupe linguistique et formé aux outils SSME pour les jours restants de la formation. La pratique en milieu scolaire a eu lieu le quatrième jour de la formation. Le fait que la formation se soit déroulée à Kaolack a permis à tous les groupes linguistiques de s'exercer dans des écoles de Lecture Pour Tous, exposant ainsi tous les évaluateurs à un scénario de "cadre réel". Deux exercices de mesure de l'exactitude de l'évaluateur (AAM) ont été effectués pendant la formation pour déterminer le degré d'exactitude des participants. Après les exercices AAM, les écarts de notation ont été examinés dans la salle de chaque groupe linguistique et une formation supplémentaire a été dispensée aux évaluateurs ayant obtenu un score inférieur à 90 % lors de l'exercice. Un quiz sur les fondamentaux de l'EGRA a également été administré à l'aide de tablettes pour évaluer les connaissances des évaluateurs sur les sujets abordés. Parmi les 118 participants à la formation des évaluateurs, 99 ont été sélectionnés en fonction des résultats de l'AAM et du quiz EGRA ainsi que des évaluations des formateurs. Ces 99 évaluateurs ont effectué la collecte des données en équipes de trois agents évaluateurs chacune, soit un total de 33 équipes (dont 10 équipes Pulaar, 8 équipes Seereer et 15 équipes wolof). Chaque équipe était chargée de recueillir des données dans 10 à 12 écoles.

Le temps fort de ces journées de formation a été le "galop d'essai", ou journée de pratique complète, qui a eu lieu le 1er juin 2021 dans des écoles qui se trouvent dans la commune centrale de chaque région et qui ne faisaient pas partie de l'échantillon 2021. Cela a permis de corriger les procédures et de résoudre les problèmes liés aux tablettes avant que les équipes ne partent le lendemain vers des écoles plus éloignées pour commencer la collecte de données de 2021. La collecte de données dans les écoles de l'échantillon a commencé le 2 juin et s'est poursuivie jusqu'au 18 juin 2021.

La collecte des données a été effectuée à l'aide de tablettes et les données ont été téléchargées quotidiennement sur le serveur Tangerine. Une supervision en personne a été effectuée dans chacune des six régions par six équipes composées de membres du personnel de Lecture Pour Tous et d'homologues du ministère de l'Éducation nationale. En outre, l'équipe de supervision à distance a également suivi de près les données dans Tangerine chaque jour, ainsi que les fiches de vérification quotidiennes téléchargées par chaque équipe, afin de trianguler les progrès de chaque équipe, de répondre aux questions et de nettoyer les données en temps réel. La cohérence des données a été vérifiée (pour s'assurer que chaque enquêteur se trouvait dans la bonne école et interrogeait le bon nombre de répondants) et le respect des règles d'administration de l'EGRA a également fait l'objet de vérifications. L'utilisation de la supervision à distance et en personne a permis de renforcer le suivi exhaustif des plans de déploiement des écoles, de résoudre les problèmes des écoles et des évaluateurs (par exemple les niveaux disponibles/non disponibles dans les écoles, les besoins de remplacement des écoles) et d'assurer le téléchargement des données. Les équipes ont maintenu une communication étroite avec les superviseurs régionaux sur toutes ces questions. L'utilisation d'équipes WhatsApp dans chaque région a permis de faciliter la

communication avec chaque équipe afin de tenir à jour leurs calendriers de visites d'écoles et cela a permis aux équipes de réaliser la collecte de données sur l'ensemble de l'échantillon qui leur était assigné.

L'analyse des résultats de l'IRR a été effectuée quotidiennement et les superviseurs ont été alertés pour les cas où il y avait des désaccords entre les deux évaluateurs effectuant l'observation. Pour suivre le niveau d'accord des enquêteurs tout au long de la collecte des données, les évaluateurs ont entrepris des mesures quotidiennes de l'IRR selon le protocole suivant : Les enquêteurs ont travaillé en binôme pour évaluer le premier élève de la journée. Au cours de cette première évaluation, l'un des évaluateurs a agi en tant que " évaluateur principal ", administrant l'EGRA et notant les réponses des élèves sur sa tablette. Le second évaluateur écoutait simultanément et notait également les réponses des élèves sur sa tablette. Les binômes d'enquêteurs ont joué alternativement le rôle d'enquêteur principal d'un jour à l'autre. Lorsqu'il y avait un désaccord, une formation complémentaire était dispensée aux deux évaluateurs par le superviseur afin de dissiper les malentendus ou surmonter les défis liés à l'utilisation de la technologie.

## ANALYSE

Un nettoyage des données a été effectué en vue de l'analyse statistique. Les poids de l'enquête ont été calculés et ajoutés aux ensembles de données. Toutes les analyses statistiques ont pris en compte la conception de l'enquête et les données ont été pondérées lors de l'exécution de toutes les analyses statistiques.

Le calcul des poids de l'enquête a utilisé l'approche suivante :

Afin de corriger les estimations de la probabilité inégale de sélection causée par la mise en grappes de l'échantillon, nous avons appliqué une procédure de pondération des données en deux étapes. Dans la première étape, des poids de base ont été calculés pour chaque ensemble de données ; dans la deuxième étape, des facteurs d'ajustement ont été appliqués pour corriger la non-participation des sujets sélectionnés ainsi que la sélection au sein de l'école.

La probabilité d'inclusion de chaque élève dans les strates  $s = \{\text{région}\}$  est :

$$\pi^s = \left[ \frac{m_i^s * n^s}{M^s} \right] * \left[ \frac{s^s}{m_i^s} \right] = \frac{s^s * n^s}{M^s}$$

Si l'on considère que

- $g_i^{ab}$  est l'effectif total de l'école  $i$  dans la strate  $s$
- $M^s$  est l'effectif total de toutes les écoles de la strate  $s$
- $n^s$  est le nombre total d'écoles échantillonnées dans la strate  $s$
- $s^s$  est le nombre d'élèves échantillonnés par école dans la strate  $s$

Alors, le poids de l'école (probabilité inverse de sélection) pour la strate  $s$  est :

$$W_s = 1/\pi^s = \frac{M^s}{s^s * n^s}$$

La probabilité d'inclusion du type de participant  $k = \{\text{enseignant, parent, élève (4e-6e années)}\}$  dans les enquêtes sur l'attention des enseignants, des parents, des élèves et celle sur le WASH, respectivement, est la suivante :

$$\pi^k = \frac{s^{k,i}}{M^{k,i}}$$

En considérant que

- $s^{k,i}$  est le nombre de participants de type  $k$  échantillonnés dans l'école  $i$

- $M^{k,i}$  est le nombre total de tous les participants de type k dans l'école  $i$

Alors, le facteur d'ajustement (probabilité inverse de sélection) pour le type de participant k est :

$$A_k = 1/\pi^k = \frac{M^{k,i}}{S^{k,i}}$$

Enfin, pour l'évaluation de la lecture, la probabilité de sélectionner un élève non redoublant de sexe  $g = \{\text{masculin, féminin}\}$  et inscrit au CP à l'école  $i$  est :

$$\pi^{g,i} = \frac{S^{g,i}}{M^{g,i}}$$

En considérant que

- $S^{g,i}$  est le nombre d'élèves non redoublants du sexe  $g$  échantillonnés dans la classe du CP de l'école  $i$
- $M^{g,i}$  est le nombre total d'élèves non redoublants du sexe  $g$  dans l'école  $i$

Alors, le facteur d'ajustement (probabilité inverse de sélection) pour les scores de lecture de l'EGRA sont :

$$A_{g,i} = 1/\pi^{g,i} = \frac{M^{g,i}}{S^{g,i}}$$

Les facteurs d'ajustement sont multipliés par le poids respectif de l'école lors de la pondération de chaque observation.

## LIMITES

La méthodologie de recherche et d'étude de Lecture Pour Tous pour l'année 2021 présente certaines limites qui ont été notées dans les sections précédentes mais qui seront également brièvement résumées ici.

### Limites de la conception pour ce qui concerne l'établissement des effets de causalité

Cette étude n'est pas une évaluation d'impact, ce qui limite ce qu'il est possible d'affirmer. La conception de l'étude est transversale (un échantillon différent d'écoles est sélectionné à chaque moment - à la fin de l'année scolaire sénégalaise en mai 2017, mai 2018, mai 2019, mai 2021) et l'analyse est corrélacionnelle (estimation des corrélations entre deux variables de l'étude au même moment). Nous ne pouvons pas attribuer d'effets de causalité au programme ou à une partie spécifique du programme avec ce type de conception d'étude. Cela est dû aux contraintes qui nous ont empêchés de concevoir les études différemment. Si, par exemple, nous avons pu utiliser le même échantillon à chaque repère temporel (ce qui n'a pas été choisi pour des raisons d'éthique et d'effets de traitement) ou si nous avons eu un contrefactuel avec des écoles de comparaison (ce qui n'a pas été possible car le programme est présent dans 100% des écoles des six régions, avec des options très limitées, voire inexistantes, pour les écoles de comparaison), cela aurait permis d'attribuer potentiellement la causalité à l'ensemble du programme et non à des parties distinctes (par exemple, les enseignants, les coach, le matériel, etc.)

## **La COVID-19 et la perte d'apprentissage**

En raison de la pandémie mondiale de COVID-19, les écoles de nombreux pays du monde ont fermé pour limiter la propagation de la maladie. Les écoles sénégalaises ont fermé en mars 2020 en raison de la COVID-19. Pour illustrer l'impact des fermetures d'écoles liées à la COVID-19 sur les années scolaires 2019-20 et 2020-21 au Sénégal, le tableau II de la section Contexte du programme ci-dessus offre un résumé des perturbations. En outre, en raison des fermetures d'écoles, des confinements et des exigences de distanciation sociale imposés par la COVID-19, Lecture Pour Tous et le MEN n'ont pas été en mesure d'organiser les formations en présentiel de plusieurs jours au profit des enseignants du CI et du CP et celles destinées aux chefs d'établissements, ces formations devant normalement se tenir en milieu d'année pour renforcer les compétences et introduire des sujets supplémentaires nécessaires à la mise en œuvre du nouveau programme de lecture. On peut donc logiquement conclure que, compte tenu de ces fermetures et perturbations, l'apprentissage a été affecté négativement par la pandémie de COVID-19.

### **L'échantillonnage**

Comme indiqué précédemment dans le rapport, des changements ont été apportés aux bases de sondage aux différents repères temporels de l'EGRA. Pour les élèves du CI, les données de 2018 ont été collectées uniquement dans quatre des six régions pour suivre le déploiement du programme Lecture Pour Tous. En 2021, les données ont été collectées dans les six régions pour le CI. Ce n'est pas un problème pour les élèves du CP puisque la base des sondages de 2017 et 2021 reposait sur la population totale des élèves dans les six régions. (Le repère temporel de 2019 a échantillonné quatre régions pour le CP où le programme était en cours de mise en œuvre à ce moment-là).

En outre, l'échantillonnage par langue en 2017 a été effectué avant que la langue d'enseignement des écoles pour Lecture Pour Tous ne soit décidée ; il était basé sur les informations rapportées au programme par les directeurs d'école, et ces informations peuvent avoir changé. Bien que cela ait probablement été le cas dans la grande majorité des écoles, il existe certainement des différences qui peuvent limiter la comparabilité des résultats des différents cycles de l'EGRA. En revanche, les résultats de 2021 sont représentatifs de la population cible, car l'échantillonnage a été effectué sur la base de la langue utilisée en classe au cours des dernières années scolaires.

Enfin, il y a eu une différence d'échantillonnage entre 2019 et 2021 en raison du déploiement de la mise en œuvre. Alors que le repère temporel de 2021 est basé sur la population totale des écoles, il a été décidé en 2019 de concentrer l'étude sur ce que le programme avait réalisé dans les écoles qui l'avaient mis en œuvre. Ainsi, une partie de la population des écoles a été retirée de la base de sondage avant de procéder à l'échantillonnage. Par conséquent, bien que nous présentions les résultats de 2019 dans les tableaux, nous n'avons pas effectué de tests de signification pour les différences avec les résultats de 2021.

### **Les instruments**

Au cours des cinq années de Lecture Pour Tous, les instruments d'évaluation des compétences en lecture ont été modifiés en fonction des progrès réalisés dans le cadre élaboré par le gouvernement du Sénégal. Ces changements sont le résultat de la relation dynamique entre la mise en œuvre du programme et le développement de cadres basés sur la mise en œuvre du programme lui-même. Parmi les modifications apportées, nous pouvons citer : les éléments du niveau CI, les passages de lecture et les évaluations de la compréhension orale en Pulaar. Ces modifications ont été apportées à la suite du séquençage de l'apprentissage et des résultats attendus, de l'élaboration avec le ministère de paramètres d'évaluation de fin d'année en 2019 et de l'étude des variantes linguistiques du Pulaar. Aux fins de la présente étude, des tests de signification ont été effectués pour les sous-tâches qui n'avaient pas changé depuis 2017 ou 2018 respectivement.

L'une des limites courantes des enquêtes est la précision des données. Les données des questionnaires du SSME destinés aux élèves, aux enseignants et aux chefs d'établissement sont autodéclarées, ce qui est un moyen pratique et largement utilisé pour collecter des données, mais qui présente certaines limites connues. L'une des principales limites est liée au biais de désirabilité sociale, qui est la tendance à sous-déclarer des attitudes ou des comportements socialement

indésirables et à sur-déclarer des attributs plus désirables. Une autre limite concerne la capacité des répondants à fournir les réponses que nous recherchons. Cela peut être dû au fait que le répondant ne comprend pas bien la question ou n'est pas en mesure de fournir une réponse valide.

## La collecte des données

Avec moins de personnel à disposition en 2021, par comparaison avec 2019 (étant donné le départ progressif du personnel à l'approche de la clôture), l'équipe réduite de Lecture Pour Tous a travaillé 24 heures sur 24 pour assurer la supervision de la saisie des données numériques. Cela dit, les commentaires donnés en temps réel par les superviseurs en personne et à distance ont amélioré la qualité de l'administration.

Lors de la collecte des données, les difficultés ont été les suivantes : atteindre certaines écoles, souvent en raison du manque de moyens de transport ; envoyer les données au serveur en raison du manque de réseau ; et se voir attribuer une école de remplacement parce que les classes concernées n'existaient pas dans l'école initialement visée. En outre, Lecture Pour Tous et le MEN ne disposent malheureusement pas d'une carte de toutes les écoles avec des coordonnées GPS (positionnement géographique). Cela signifie que les superviseurs et les équipes de collecte de données n'étaient pas sûrs de l'emplacement exact des écoles, ce qui a entraîné un accroissement du temps et des efforts nécessaires au déploiement des équipes car ces dernières ne pouvaient pas vérifier la distance ou l'emplacement. Ces obstacles à la collecte des données sont à scorer, mais ils n'ont finalement pas limité la fiabilité des données.

## IV. RESULTATS

Cette section commence par la présentation des performances des élèves du CP et du CI dans les différentes sous-tâches de l'EGRA pour chaque langue. Cela comprend des comparaisons entre les sexes, les régions et l'emplacement des écoles (rurales/urbaines), ainsi qu'une analyse des élèves atteignant les seuils de référence provisoires. Pour le CP, l'analyse comprend des comparaisons avec 2017 et pour le CI, la même analyse est présentée en comparaison avec 2018. Nous rendons ensuite compte des résultats du SSME de 2021 et des corrélations avec les résultats de l'EGRA. Veuillez scorer que le terme "différences significatives " signifie que la différence dans ces cas de comparaison était statistiquement significative.

### RESULTATS POUR LE CP (DEUXIEME ANNEE DU PRIMAIRE)

Pour le CP, les résultats de 2021 sont présentés globalement par groupe linguistique, puis par sexe et par région, ce qui répond à la question de recherche 1. Ensuite, les résultats du CP sont analysés en fonction du nombre d'élèves qui atteignent les seuils de référence du CP en matière de compétences en lecture. Ensuite, les scores des élèves du CP lors de l'étude 2021 sont comparées aux scores des élèves du CP lors de l'étude EGRA de 2017. En outre, les scores des élèves du CP sont rapportés en termes d'objectifs fixés pour 2019 sur l'indicateur 1 du plan de suivi, d'évaluation et d'apprentissage des activités de Lecture Pour Tous (AMELP). Les questions de recherche 2 et 3 seront abordées plus directement dans les sections SSME et Conclusions.

#### Performance pour l'indicateur 1

Le tableau 9 présente la proportion d'élèves du CP qui atteignent la cible fixée pour l'indicateur 1, c'est-à-dire qu'ils peuvent lire correctement au moins 25 mots par minute et donner des réponses correctes à 60% des questions de compréhension écrite. Globalement, 17,2% des élèves du CP ont atteint le seuil fixé pour l'indicateur 1. La proportion varie d'un groupe linguistique à l'autre ; le wolof et le Pulaar présentant la plus forte proportion et le Seereer la plus faible. Quant à la répartition de cette proportion par région, elle varie pour tous les groupes linguistiques. Enfin, les différences entre les sexes sont faibles pour le Pulaar et le wolof et plus importantes pour le Seereer. Rappelons que l'échantillon était assez réduit à Matam pour le wolof, à Diourbel et Fatick pour le Pulaar et à Kaffrine et Louga pour le Seereer.



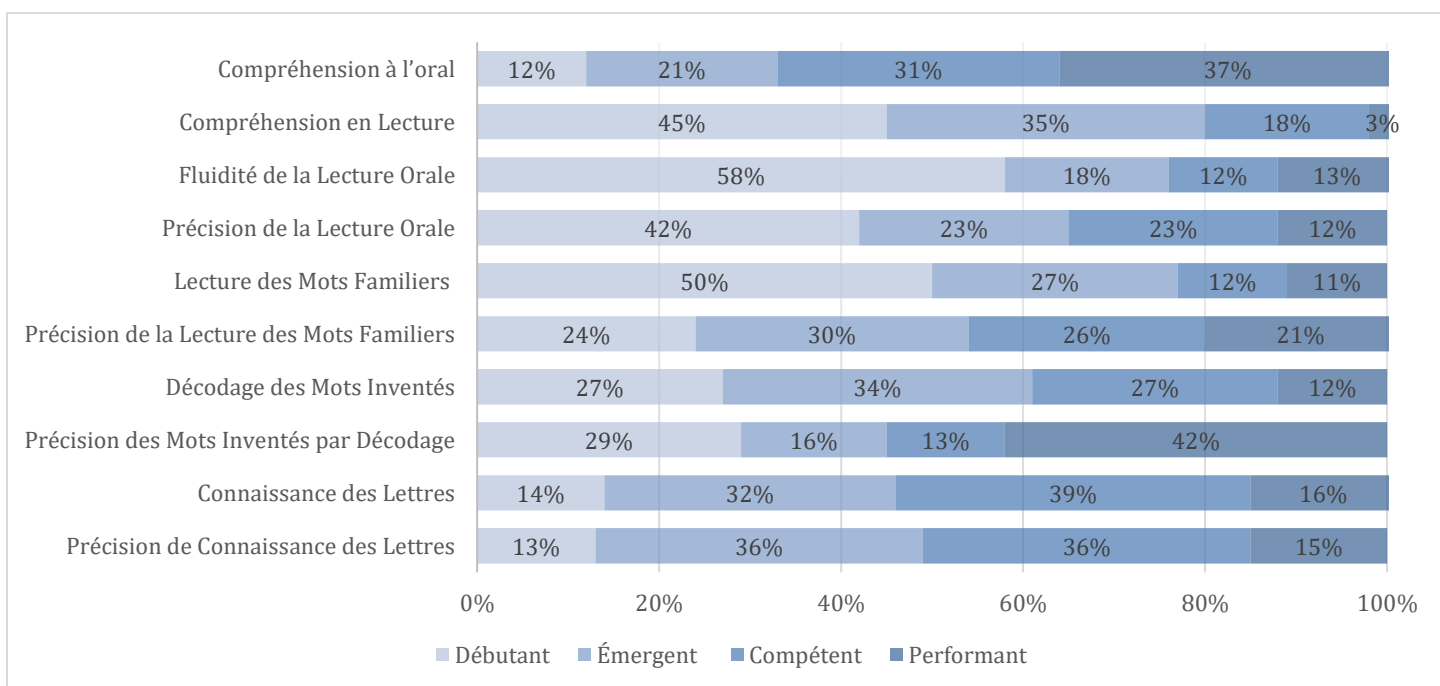
**Tableau 18 : Proportion d'élèves du CP ayant satisfait à l'indicateur I**

	Total	Wolof	Pulaar	Seereer
Total	17.2%	19.9%	17.0%	8.7%
Garçons	16.5%	19.8%	17.6%	6.5%
Filles	17.7%	20.0%	16.6%	11.0%
Diourbel	17.0%	20.9%	3.0%	4.7%
Fatick	12.0%	17.1%	0%	10.2%
Kaffrine	15.0%	16.2%	4.3%	0%
Kaolack	20.0%	21.6%	18.6%	7.9%
Louga	20.1%	19.5%	24.0%	0%
Matam	17.8%	53.2%	16.8%	N/A

### Performance du CP par rapport aux seuils nationaux de référence

Des critères de référence pour la lecture dans les langues nationales ont été développés pour les sous-tâches EGRA pour les élèves du CP (voir l'annexe II pour les critères de référence). Les élèves sont considérés comme répondant aux attentes s'ils atteignent ou dépassent le score du niveau " compétent ". Plus de deux tiers des élèves du CP ont répondu aux attentes en matière de compréhension orale, tandis que 21 % des élèves atteignent le seuil en matière de compréhension écrite. Pour la fluidité de la lecture à voix haute, 25 % des élèves atteignent le seuil en matière de fluidité et 35 % en matière de précision. En ce qui concerne les mots familiers, 23 % des élèves atteignent le seuil en matière de fluidité de la lecture et 47 % en matière de précision. Pour les mots inventés, 39 % des élèves atteignent le seuil en matière de fluidité et 55 % en matière de précision. Enfin, les résultats concernant la connaissance des lettres montrent que 55 % des élèves atteignent le seuil en matière de fluidité et 51 % en matière de précision. Les résultats par langue sont présentés à l'annexe III.

**Figure 12 : Proportion d'élèves du CP par seuil de référence**

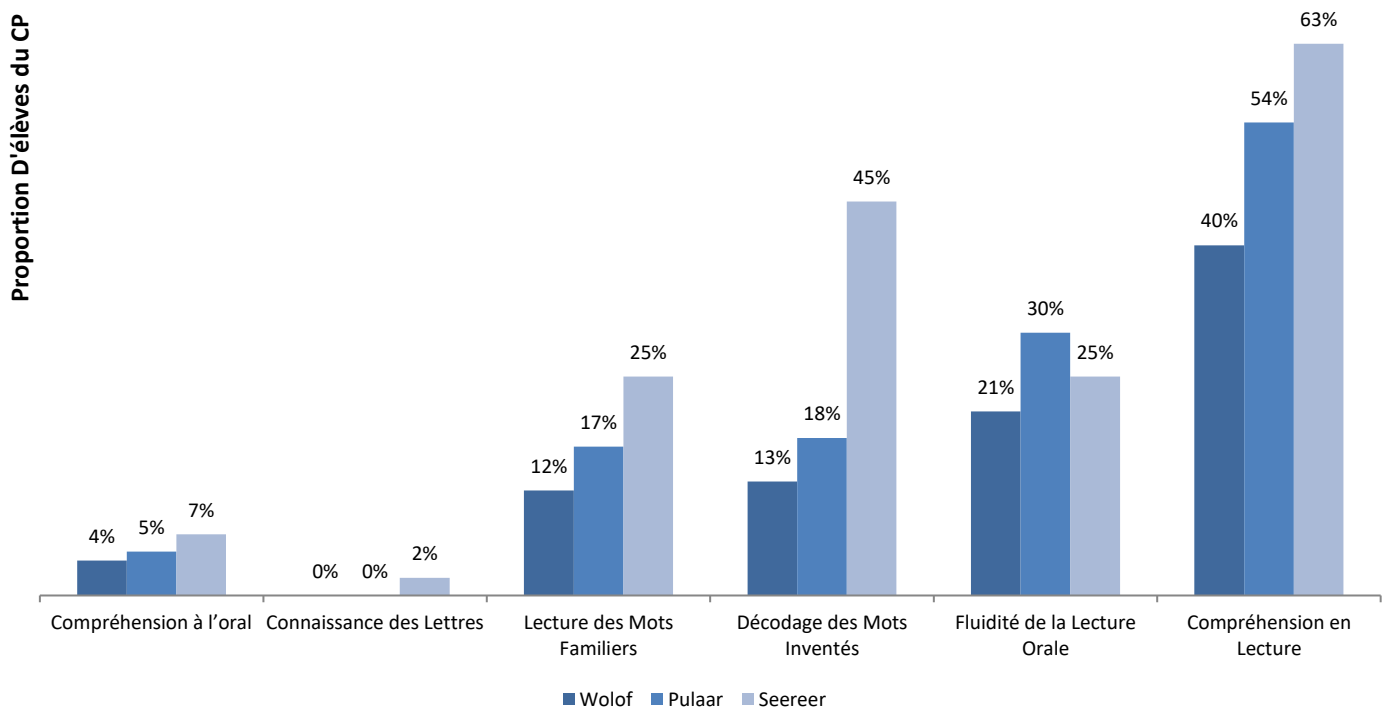


## RESULTATS DU CP PAR LANGUE

Cette section présente les résultats pour les élèves du CP. En ce qui concerne la proportion d'élèves ayant obtenu la score zéro aux sous-tâches de langue nationale et de français, les résultats sont présentés dans les figures 4 et 5 ci-dessous par groupe linguistique. La proportion d'élèves ayant obtenu la score zéro est faible, toutes langues confondues, pour les sous-tâches de compréhension orale et de connaissance des lettres. "(Le fait d'obtenir la score zéro signifie que l'élève n'a fourni aucune réponse correcte pour une sous-tâche donnée). Pour les mots familiers, les mots inventés et la compréhension écrite dans les langues nationales, les élèves du groupe Seereer ont une proportion plus élevée de scores zéro. Les élèves wolof, Pulaar et Seereer présentent des proportions similaires d'élèves ayant obtenu la score zéro pour les sous-tâches en français par rapport à la même sous-tâche en langue nationale.

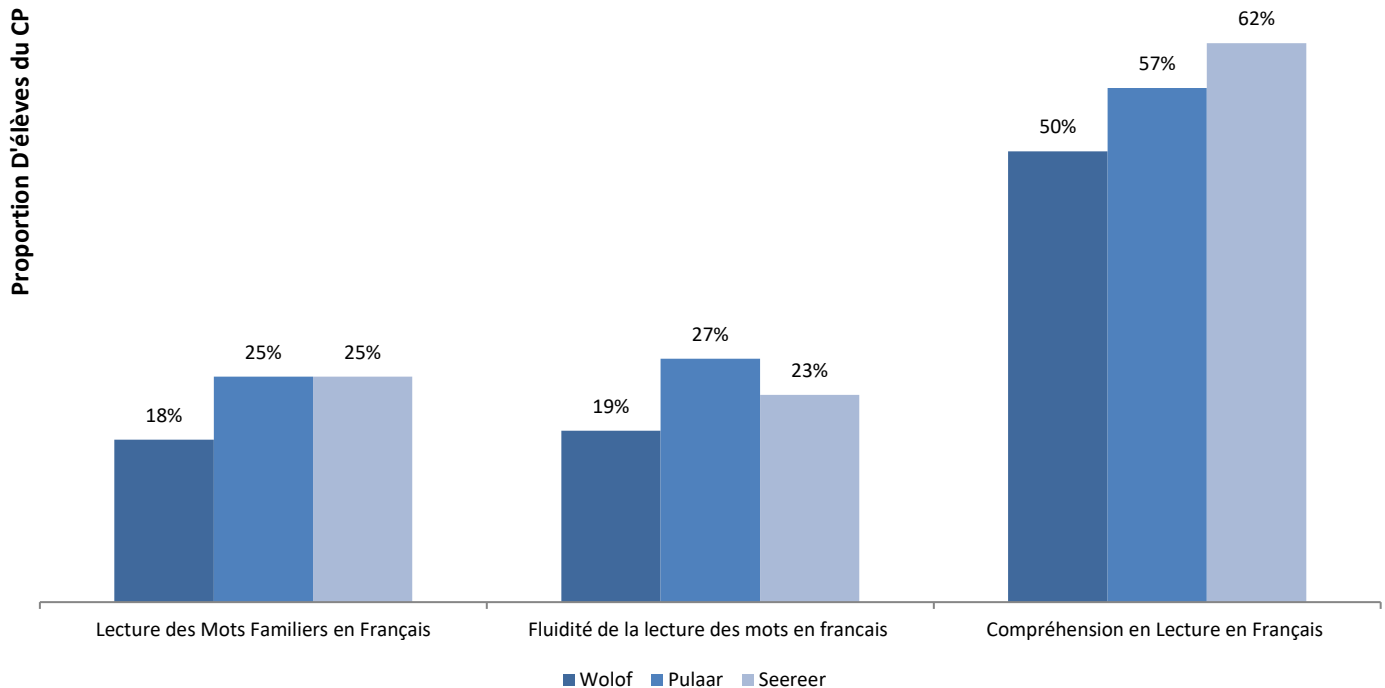
**Figure 13 : Proportion d'élèves du CP ayant obtenu la score zéro en langue nationale, par groupe linguistique et par sous-tâche EGRA**

2021



**Figure I4 : Proportion d'élèves du CP ayant obtenu la score zéro en français, par groupe linguistique et par sous-tâche EGRA**

2021



En ce qui concerne les performances moyennes des élèves du CP dans les différentes sous-tâches de l'EGRA, les constatations suivantes ont été faites :

- En moyenne, les élèves de tous les groupes linguistiques ont été capables de répondre correctement à au moins deux tiers des questions de compréhension orale.
- Les élèves des groupes linguistiques wolofs et Pulaars ont pu lire correctement environ 43 lettres par minute, tandis que les élèves du groupe Seereer s ont lu en moyenne près de 32 lettres par minute.
- Comme on pouvait s'y attendre, les taux moyens de fluidité sont plus élevés pour les mots familiers que pour les mots inventés .
- Les scores moyennes en lecture à voix haute en langue nationale sont similaires dans les trois groupes linguistiques.
- Alors que les élèves des groupes linguistiques wolof et Pulaar ont pu donner des réponses correctes en moyenne à plus de 20% des questions de compréhension écrite, le score moyen est de 14,3% pour le groupe linguistique Seereer .
- Les performances du groupe linguistique Seereer dans les sous-tâches en français sont légèrement inférieures à celles des groupes linguistiques wolof et Pulaar.

**Tableau 19 : Résumé des scores de l'EGRA en langues nationales et en français, par groupe linguistique - CP**

Sous-tâche	Wolof	Pulaar	Seereer
Compréhension orale (% correct)	73.5%	67.9%	66.7%
Connaissance des lettres (clpm)	43.5	43.3	32.2
Mots familiers (mclp)	18.2	15.6	11.2
Mots inventés (mclp)	13.2	14.1	6.5
Fluidité de la lecture à voix haute(mclp)	15.8	13.4	14.9
Compréhension écrite (% correct)	26.0%	22.4%	14.3%
Mots familiers français (mclp)	10.9	12.1	8.1
Fluidité de la lecture à voix haute en Français (mclp)	12.4	12.5	9.1
Compréhension écrite du Français (% correct)	19.9%	21.2%	13.2%

## RESULTATS POUR LE CP PAR SEXE

Les tableaux suivants présentent les résultats ventilés par sexe pour chaque groupe linguistique. Les principales conclusions à tirer de ces différents résultats sont les suivantes :

- Il y a peu de différence statistiquement significative entre les sexes pour les groupes linguistiques wolof et Pulaar.
- Les performances des filles étaient meilleures dans toutes les sous-tâches, à l'exception de la compréhension orale pour le groupe linguistique Seereer.
- Certaines différences dans le groupe Seereer semblent importantes. Par exemple, les filles sont capables de lire en moyenne 5 lettres de plus ou presque 4 mots de plus par minute dans le texte continu en Seereer.

**Tableau 20. Scores nuls dans les sous-tâches EGRA par sexe et par langue nationale**

Sous-tâche	Wolof		Pulaar		Seereer	
	Garçons (n=746)	Filles (n=765)	Garçons (n=503)	Filles (n=553)	Garçons (n=431)	Filles (n=435)
Compréhension orale	4.0%	3.5%	4.3%	4.8%	6.7%	6.9%
Connaissance des lettres	0.4%	0.3%	1.2%	0.3%	3.7%*	1.1%
Mots familiers	11.0%	13.1%	19.1%	15.5%	30.1%*	19.3%
Lecture de mots inventés	11.7%	13.1%	19.4%	16.6%	48.6%*	41.9%
Fluidité de la lecture à voix haute	23.8%*	19.0%	32.1%	28.6%	29.2%*	20.3%
Compréhension écrite	41.6%	38.7%	53.5%	53.6%	67.7%*	57.2%
Mots français familiers	16.9%	18.0%	27.2%	22.9%	29.5%*	19.8%
Fluidité de la lecture à voix haute du Français	19.0%	18.7%	28.7%	25.1%	26.6%*	18.6%
Compréhension écrite du Français	50.1%	50.7%	56.9%	57.2%	67.6%*	56.6%

\*La différence entre les scores est statistiquement significative (valeur p < 0,05).

**Tableau 21. Scores EGRA pour les sous-tâches, par sexe et par langue nationale**

Sous-tâche	Wolof		Pulaar		Seereer	
	Garçons (n=746)	Filles (n=765)	Garçons (n=503)	Filles (n=553)	Garçons (n=431)	Filles (n=435)
Compréhension orale (% correct)	71.3%	75.3%*	65.7%	69.4%*	66.8%	66.6%
Connaissance des lettres (clpm)	43.0	43.8	42.1	44.0*	29.8	34.6*
Lecture de mots familiers(mclp)	18.7	17.8	15.4	15.8	9.7	12.6*
Lecture de mots inventés (mclp)	13.4	12.9	13.8	14.3	5.6	7.4*
Fluidité de la lecture à voix haute (mclp)	16.1	15.6	13.2	13.5	13.1	16.8*
Compréhension écrite (% correct)	25.6%	26.4%	22.5%	22.4%	11.4%	17.2%*
Mots français familiers (mclp)	11.4	10.6	12.1	12.1	6.8	9.5*
Fluidité de la lecture à voix haute du Français (mclp)	12.9	11.9	12.2	12.7	7.8	10.5*
Compréhension écrite du Français (% correct)	21.2%	18.8%*	21.3%	21.2%	10.3%	16.2%*

\*La différence de score est statistiquement significative (valeur  $p < 0,05$ )

## RESULTATS DU CP PAR REGION

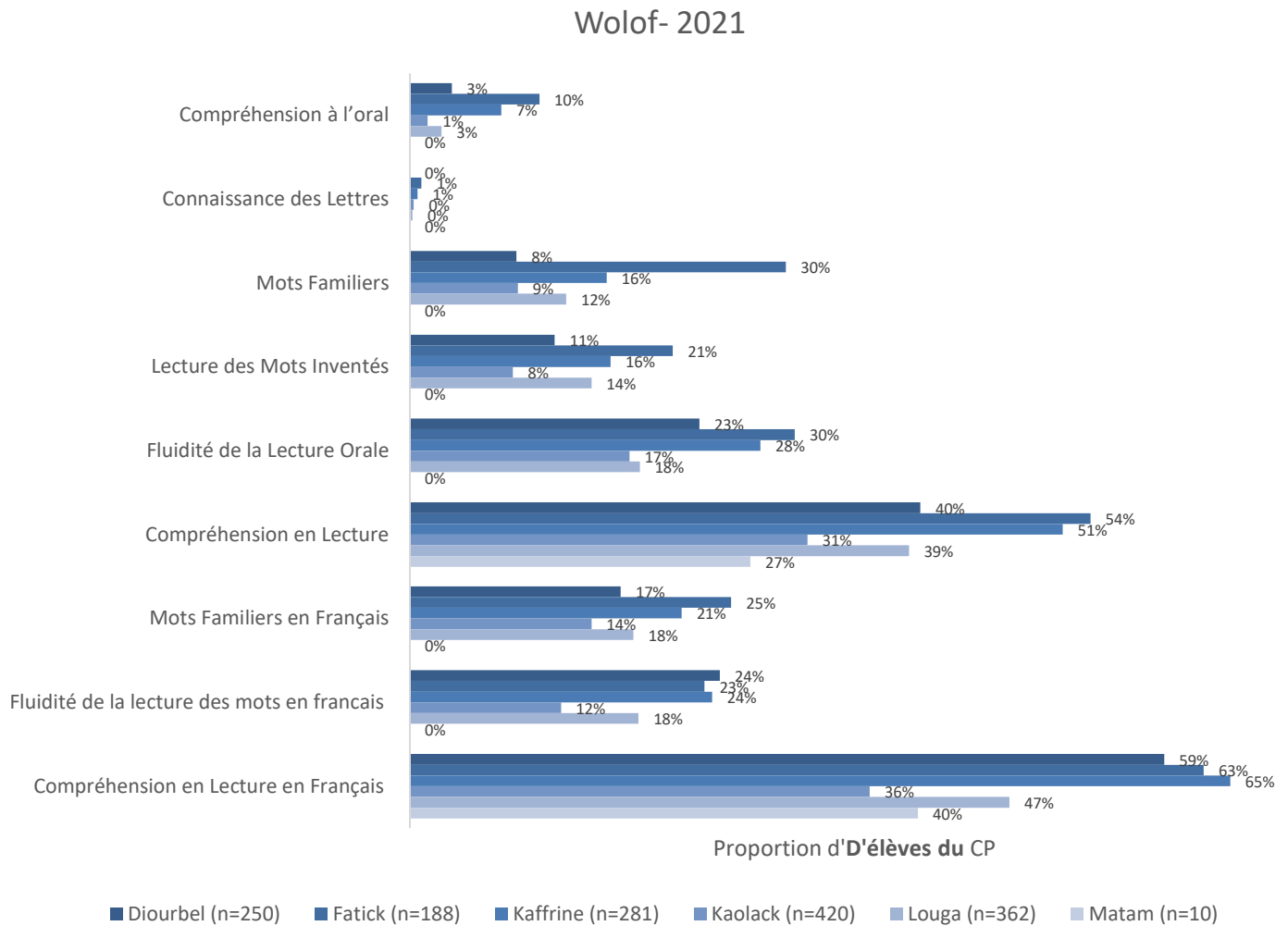
Les figures suivantes présentent les résultats désagrégés par région. La désagrégation des résultats est présentée par groupe linguistique.

## RESULTATS DU CP POUR LE WOLOF ET PAR REGION

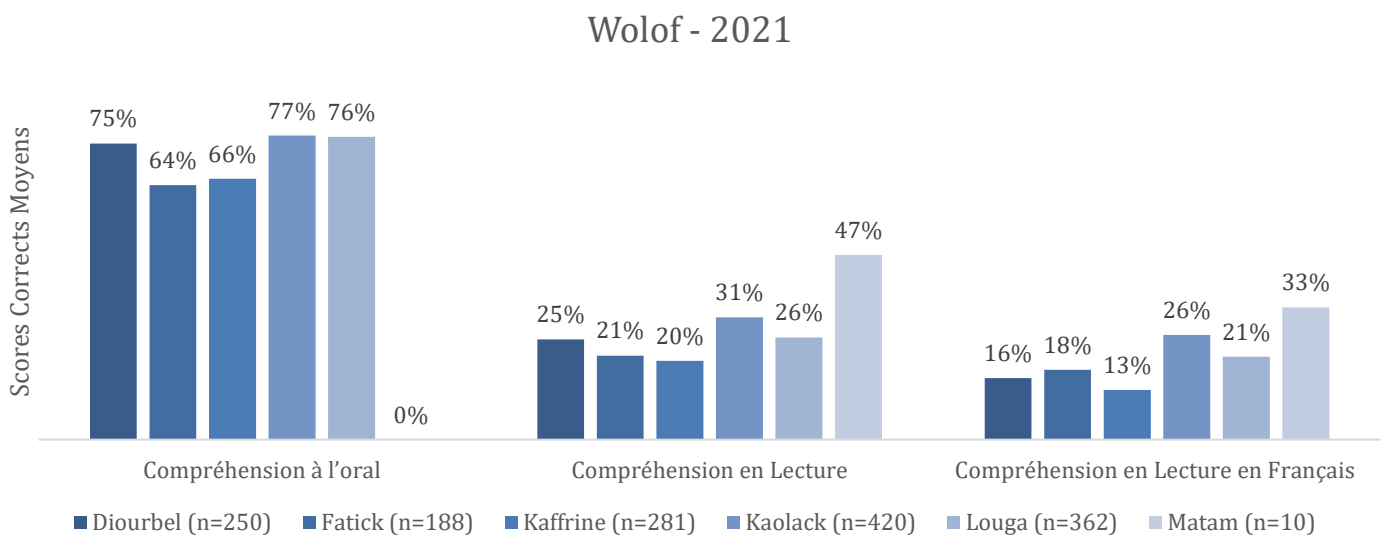
En ce qui concerne le groupe linguistique wolof, les résultats suggèrent les conclusions suivantes :

- Pour la plupart des sous-tâches, les élèves de Fatick et de Kaffrine présentent des performances inférieures à celles des élèves de Kaolack et de Louga, et cette différence est statistiquement significative.
- Pour la plupart des sous-tâches, les élèves de Diourbel ont des résultats plus élevés que ceux de Kaffrine, cette différence étant statistiquement significative tandis que la différence entre Diourbel et Fatick ne l'est pas.
- L'échantillon d'élèves de Matam est trop petit pour que l'on puisse détecter des différences significatives avec les autres régions.

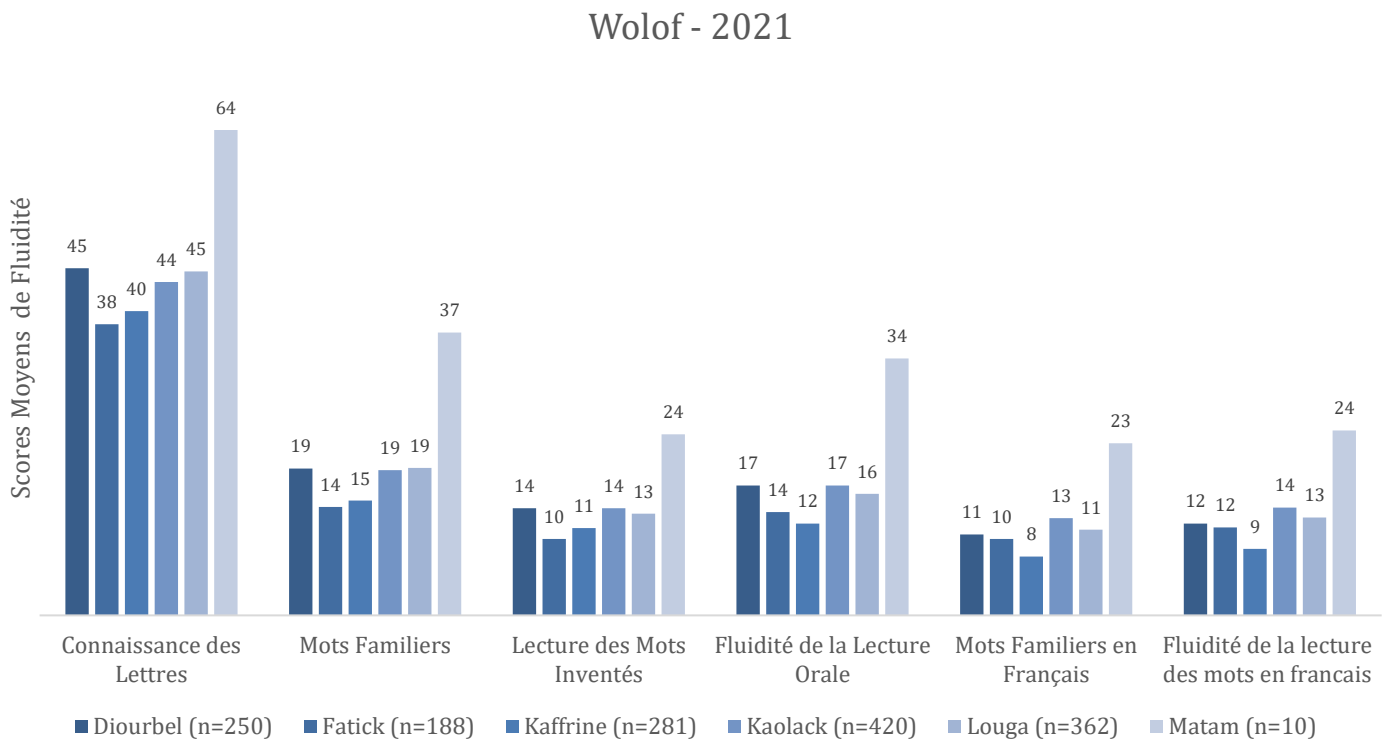
**Figure 15 : Proportion d'élèves du groupe linguistique wolof ayant obtenu la score zéro, par région et pour l'ensemble des sous-tâches**



**Figure 16 : Scores moyens des élèves du groupe linguistique wolof par région et pour les sous-tâches de compréhension**



**Figure 17. Scores moyennes (éléments corrects par minute) des élèves wolofs par région pour les sous-tâches**

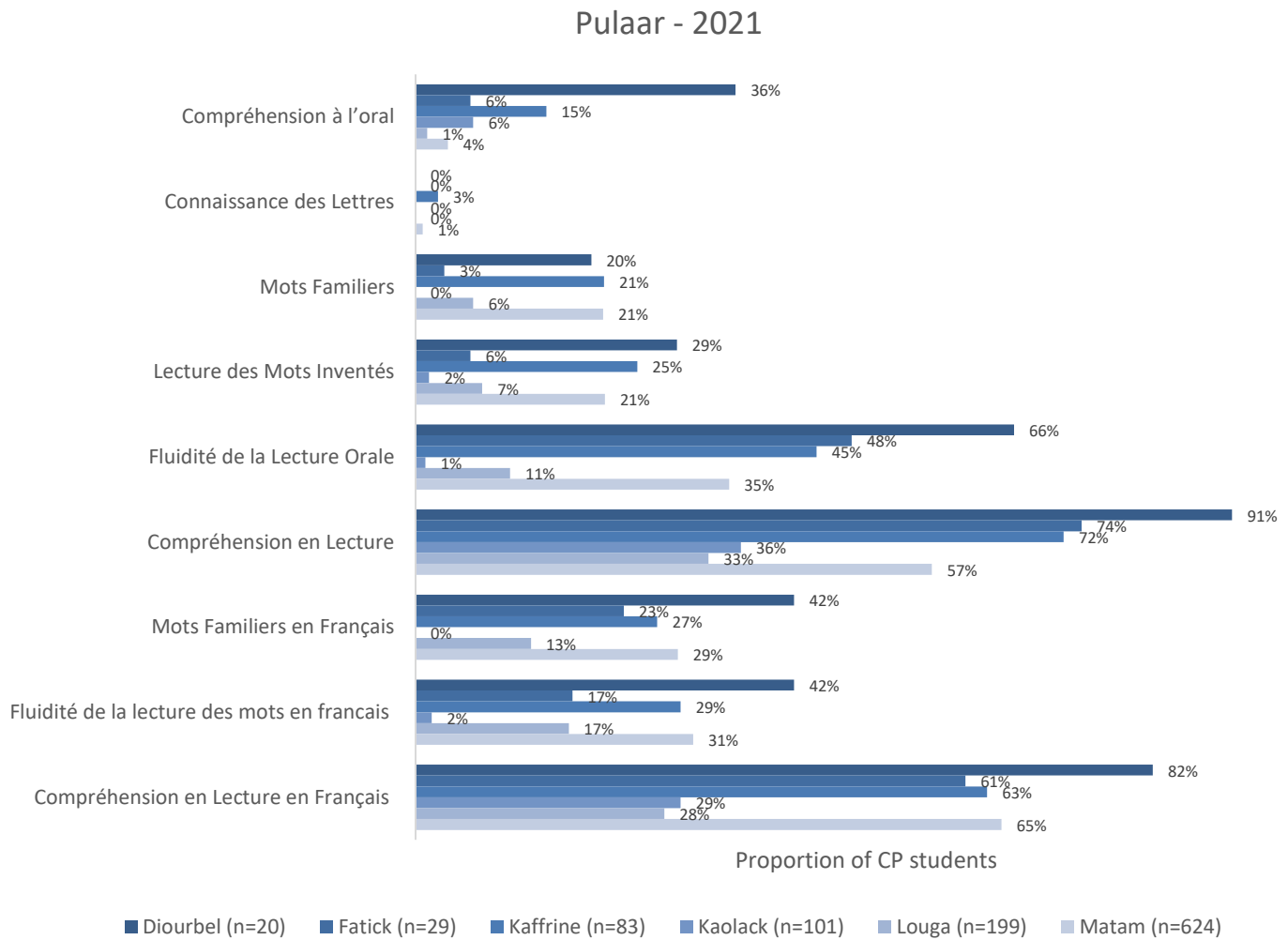


### Résultats du CP pour le groupe Pulaar et par région

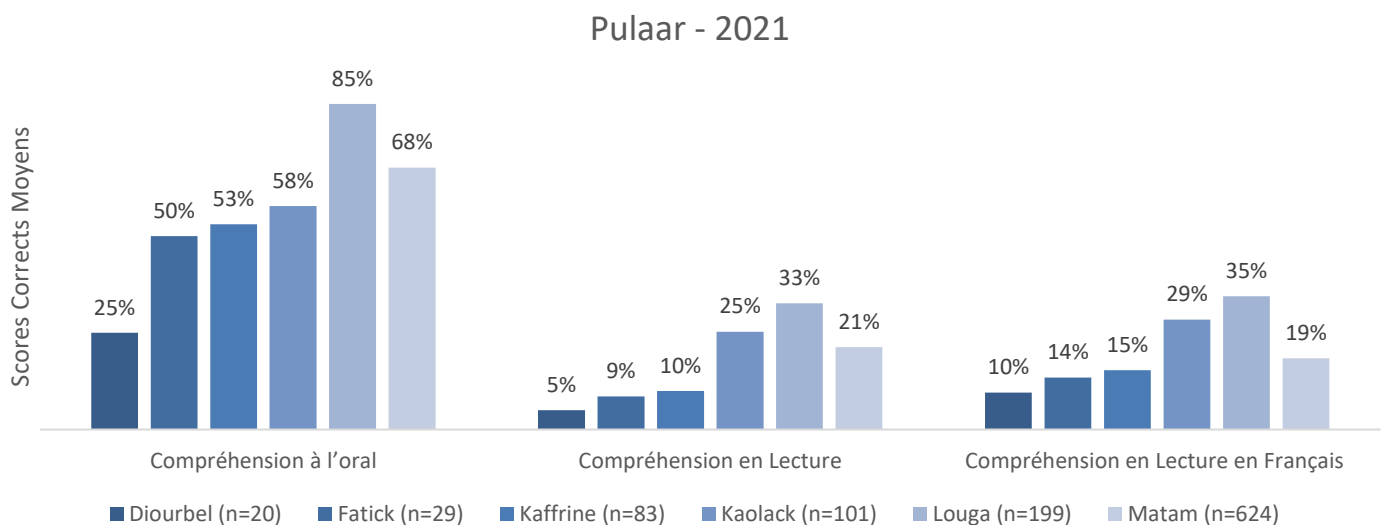
Pour le groupe Pulaar, les résultats suggèrent les conclusions suivantes :

- Les élèves de Kaolack et de Louga affichent les meilleures performances pour toutes les sous-tâches et ont des résultats supérieurs à ceux des quatre autres régions pour la plupart des sous-tâches, cette différence étant statistiquement significative.
- Les différences entre Kaolack et Louga et les autres régions pourraient être très importantes. Par exemple, le taux de maîtrise du texte continu en langue nationale est plus de deux fois plus élevé dans ces deux régions qu'à Diourbel, Fatick et Kaffrine.
- Il n'y a pas de différences significatives entre les performances des élèves de Diourbel, Fatick, Kaffrine et Kaolack.

**Figure 18 : Proportion d'élèves du groupe linguistique Pulaar ayant obtenu la score zéro, par région et pour l'ensemble des sous-tâches**



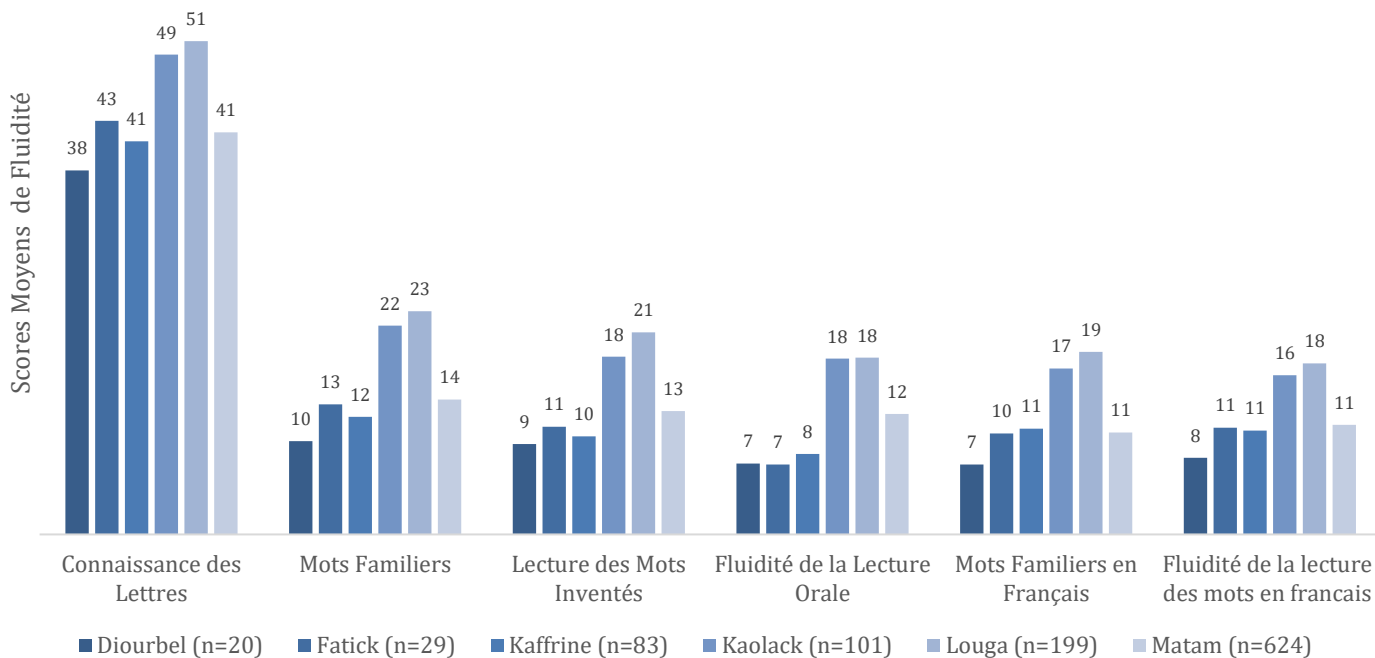
**Figure 19 : Scores moyennes des élèves du groupe linguistique Pulaar par région et pour les sous-tâches de compréhension**





**Figure 20 : Scores moyennes des élèves pulaar par région pour l'ensemble des sous-tâches**

Pulaar - 2021



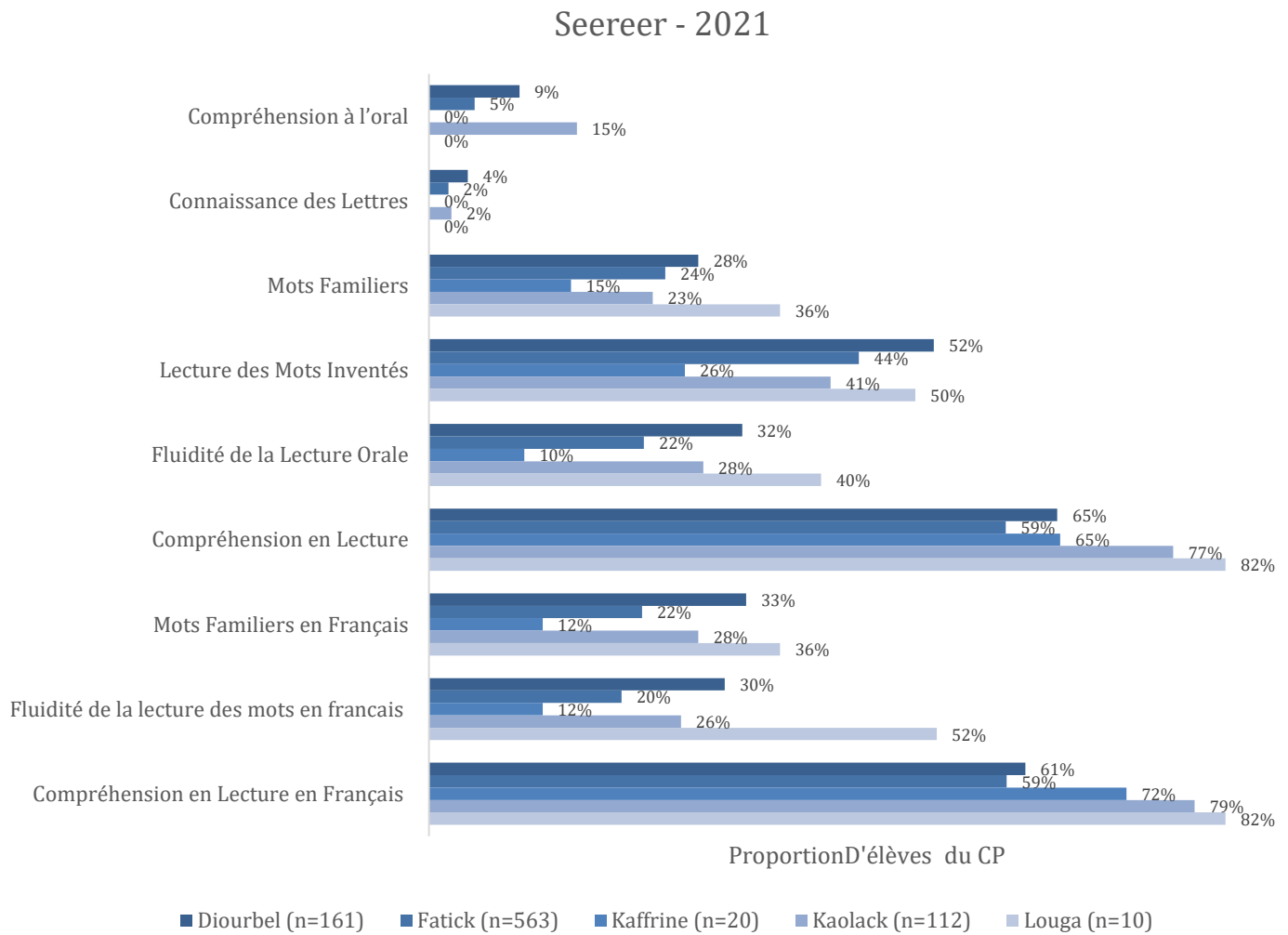
**RESULTATS DU CP POUR LE GROUPE LINGUISTIQUE SEEREER ET PAR REGION**

Enfin, pour le groupe Seereer, nous avons trouvé les résultats suivants :

Bien que les élèves de Kafrine affichent le score moyen le plus élevé pour la plupart des sous-tâches, ils n'obtiennent des résultats ayant une différence statistiquement significative par rapport à Diourbel pour les sous-tâches de compréhension orale, connaissance des lettres, mots familiers et mots inventés.

L'échantillon à Louga est trop petit pour détecter des différences significatives avec d'autres régions.

**Figure 21 : Proportion d'élèves du groupe linguistique Seereer ayant des scores zéro, par région et pour l'ensemble des sous-tâches**



**Figure 22 : Scores moyens des élèves du groupe linguistique Seereer par région pour les sous-tâches de compréhension**

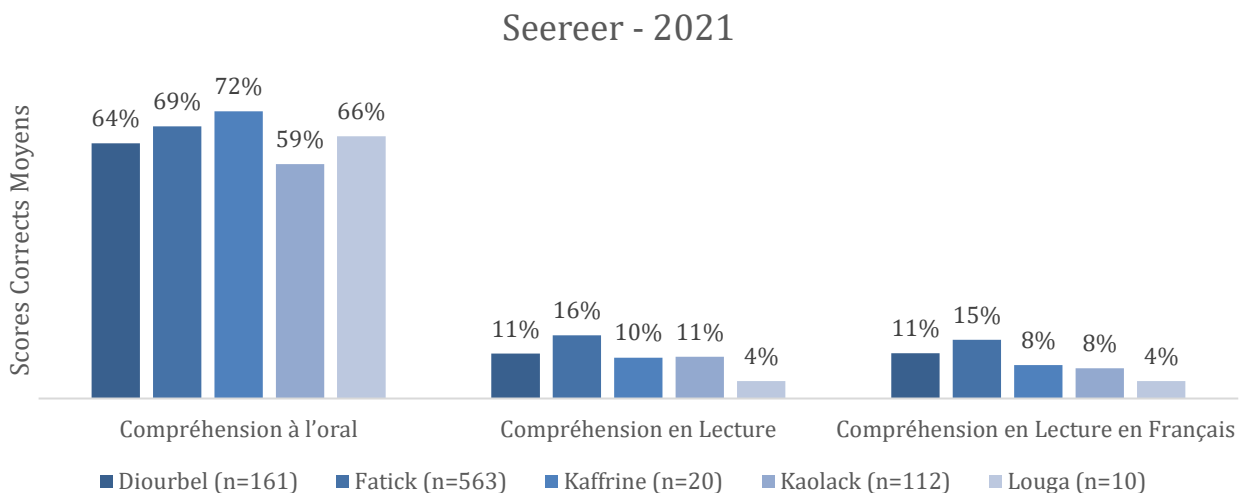
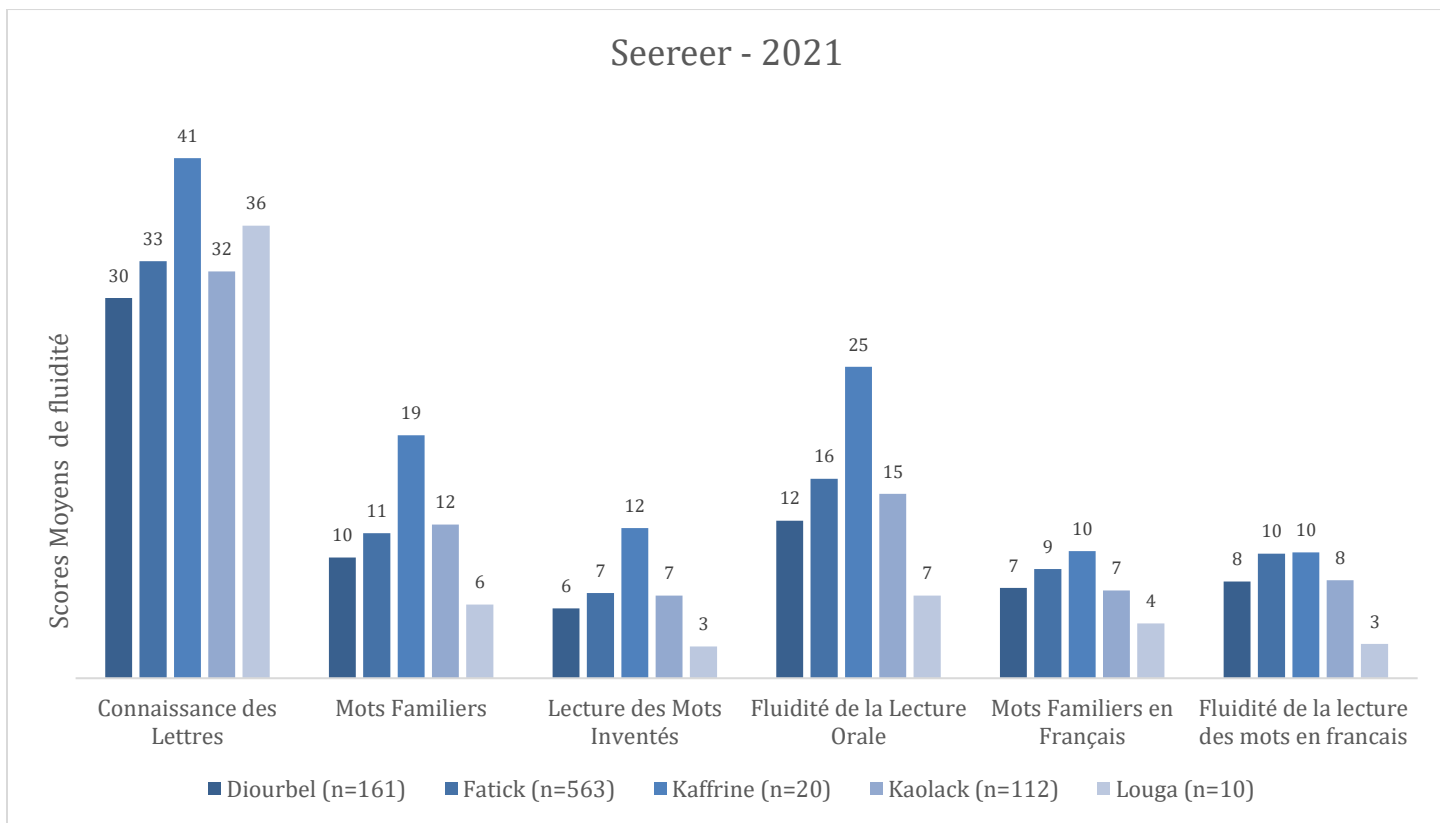


Figure 23. Scores moyennes des élèves du groupe linguistique Seereer par région et pour les sous-tâches



### RESULTATS DU CP PAR ZONES (RURALES/URBAINES)

Les tableaux suivants présentent les résultats ventilés par emplacement géographique des écoles (zones rurales ou urbaines). La désagrégation des résultats est présentée par groupe linguistique. Peu d'écoles des échantillons pular et Seereer se trouvaient en zone urbaine : seulement 3 écoles pour le groupe pular et 2 écoles pour le groupe Seereer.

Peu de différences significatives ont été trouvées en comparant les écoles rurales et urbaines pour le groupe linguistique wolof. Les exceptions : **on retrouve en compréhension orale du wolof une proportion significativement plus élevée d'élèves des écoles rurales ayant obtenu la score zéro et les élèves des écoles urbaines présentent des scores moyennes plus élevées pour les trois sous-tâches en français.** Pour toutes les autres sous-tâches, aucune différence significative n'a été identifiée.

**Tableau 22 : Scores zéro dans les sous-tâches selon le statut rural et la langue nationale**

Sous-tâche	Wolof		Pulaar		Seereer	
	Rurale (n=1,185)	Urbaine (n=326)	Rurale (n=1,026)	Urbaine (n=30)	Rurale (n=846)	Urbaine (n=20)
Compréhension orale	4.2%*	1.4%	4.6%	3.0%	6.7%	9.7%
Connaissance des lettres	0.4%	0%	0.7%	0%	2.5%	0%
Mots familiers	12.4%	11.3%	15.9%	43.4%*	24.3%	48.4%*
Lecture de mots inventés	12.6%	12.2%	16.9%	37.4%*	45.2%	45.8%
Fluidité de la lecture à voix haute	21.5%	19.9%	29.3%	45.2%*	24.7%	29.0%
Compréhension écrite	40.1%	39.6%	53.3%	62.4%*	62.4%	68.8%
Mots français familiers	18.2%	14.1%	23.8%	44.9%*	24.8%	22.4%
Fluidité de la lecture à voix haute du Français	19.2%	17.1%	25.3%	59.8%*	22.7%	22.4%
Compréhension écrite du Français	51.4%	46.1%	56.7%	70.3%*	61.9%	75.8%

**Tableau 23 : Scores de l'EGRA pour les sous-tâches en fonction de l'emplacement en zone rurale et de la langue nationale**

Sous-tâche	Wolof		Pulaar		Seereer	
	Rurale (n=1,185)	Urbaine (n=326)	Rurale (n=1,026)	Urbaine (n=30)	Rurale (n=846)	Urbaine (n=20)
Compréhension orale (% correct)	73.2%	74.7%	68.1%	65.1%	67.0%*	51.2%
Connaissance des lettres (clpm)	43.9	41.4	43.6	36.3	32.4*	22.9
Mots familiers (mclp)	18.5	16.9	15.9	9.4	11.3*	6.1
Lecture de mots inventés (nonmclp)	13.2	12.8	14.3	9.3	6.5	5.7
Fluidité de la lecture à voix haute (mclp)	16.0	14.9	13.4	10.8	15.0*	9.9
Compréhension écrite (% correct)	26.6%	23.5%	22.4%	22.6%	14.5%*	6.7%
Mots français familiers (mclp)	10.7	12.1*	12.3	8.4	8.2	6.5

Fluidité de la lecture à voix haute du Français (mclp)	12.1	13.7*	12.6	9.4	9.2	6.6
Compréhension écrite en Français (mclp)	19.4%	22.2%*	21.3%	18.8%	13.4%*	4.8%

\*La différence de score est statistiquement significative (valeur  $p < 0,05$ )

Des différences plus significatives ont été constatées dans le groupe linguistique pular. Pour toutes les sous-tâches, à l'exception de la compréhension orale et de la connaissance des lettres, les élèves des écoles urbaines présentent une proportion plus élevée de scores zéro et les élèves des écoles rurales affichent des scores moyens significativement plus élevés pour chaque sous-tâche, à l'exception de la sous-tâche de compréhension orale. Il convient de noter que l'échantillon d'élèves des écoles urbaines du groupe Pular ne comprend que 30 élèves (2,7 % des élèves du CI dans le groupe Pular).

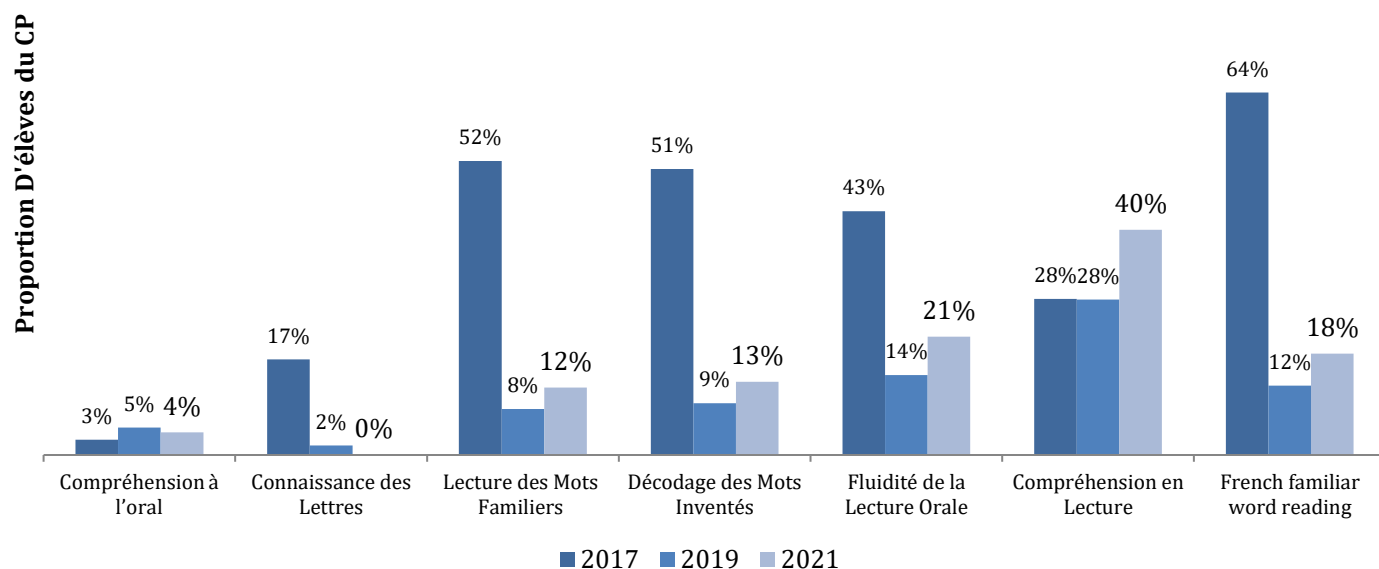
Dans le groupe linguistique Seereer, nous avons trouvé moins de différences significatives, en comparaison avec le groupe linguistique pular. La proportion d'élèves ayant obtenu des scores zéro était significativement plus élevée chez les élèves des écoles urbaines pour la seule sous-tâche des mots familiers. Les élèves des écoles rurales ont présenté des scores moyens significativement plus élevés pour toutes les sous-tâches, sauf pour les mots inventés et les mots français familiers. Il convient de noter que l'échantillon des élèves des écoles urbaines du groupe Pular ne comprend que 20 élèves (2,3 % des élèves du CI dans le groupe linguistique Pular).

## COMPARAISON DES SCORES EGRA DES ELEVES DU CP DANS LE TEMPS : 2017, 2019 ET 2021

### Tendances dans le CP au fil du temps et pour le wolof

La figure 15 montre que, globalement :

- **la proportion d'élèves ayant des scores zéro était beaucoup plus faible cette année par rapport à l'EGRA de 2017, mais plus élevée qu'en 2019.** La seule exception concerne la compréhension écrite, où la proportion est plus élevée en 2021.
- Par rapport à 2017, les scores moyens non nuls sont significativement plus élevés pour toutes les sous-tâches, à l'exception de la compréhension orale et des mots familiers français.
- Cependant, si l'on compare avec 2019, les scores moyennes sont significativement plus bas dans toutes les sous-tâches, à l'exception de la compréhension orale, de la connaissance des lettres et des mots français familiers.
- **Figure 24 : Proportion d'élèves wolofs avec des scores zéro par année de test**



**Tableau 24 : Scores EGRA des élèves du CP dans le groupe wolofs par année de test**

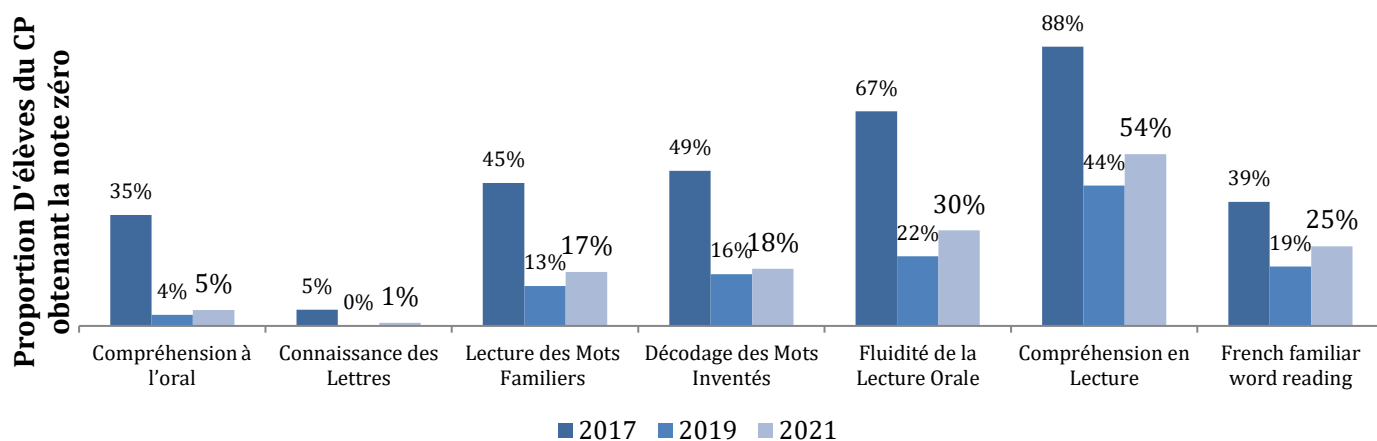
Sous-tâche	2017	2019	2021
Compréhension orale	75.4%	75.5%	73.5%
Connaissance des lettres	12.3	45.4	43.5
Mots familiers	2.9	22.2	18.2
Lecture de mots inventés	2.5	16.4	13.2
Fluidité de la lecture à voix haute	3.4	21.4	15.8
Compréhension écrite	7.8%	36.7%	26.0%
Mots français familiers	10.2	13.1	10.9
Fluidité de la lecture à voix haute du Français		15.4	12.4
Compréhension du Français écrit		30.4%	19.9%

### Tendances dans le CP pour le groupe Pulaar et au fil du temps

Pour le pulaar, les sous-tâches de compréhension orale ainsi que de fluidité de la lecture à voix haute et de compréhension écrite ont été modifiées pour adhérer aux décisions relatives aux variantes linguistiques, au niveau scolaire et pour se conformer aux paramètres d'évaluation élaborés en novembre 2018. Pour toutes les sous-tâches, la proportion d'élèves

ayant des scores zéro est plus faible en 2021 que ce qui a été observé en 2017 mais plus élevée que ce qui a été observé en 2019. En conséquence, la performance moyenne des élèves cette année est significativement plus élevée que celle obtenue par les élèves il y a quatre ans dans les sous-tâches connaissance des lettres, mots familiers, mots inventés et mots français familiers. Par rapport à 2019, la performance des élèves est significativement inférieure en compréhension orale, mots familiers et en fluidité de la lecture à voix haute du français.

**Figure 25 : Proportion d'élèves pulaar ayant obtenu la score zéro par année de test**



**Tableau 25 : Résultats EGRA des élèves pulaar par année de test**

Sous-tâche	2017	2019	2021
Compréhension orale	25.0%	73.1%	67.9%
Connaissance des lettres*	16.3	46.3	43.3
Mots familiers*	3.0	19.5	15.6
Lecture de mots inventés *	2.1	15.7	14.1
Fluidité de la lecture à voix haute	1.8	15.1	13.4
Compréhension écrite	3.4%	26.1%	22.4%
Mots français familiers*	5.7	13.4	12.1
Fluidité de la lecture à voix haute du Français		13.5	12.5
Compréhension du Français écrit		21.8%	21.2%

\*Les différences de scores entre 2017 et 2021 sont significatives (valeur  $p < 0.05$ )

## Tendances du CP au fil du temps et dans le groupe Seereer

Dans toutes les sous-tâches, les élèves de cette année ont montré une plus faible proportion de scores zéro et une performance significativement meilleure pour les scores moyennes que ce qui a été observé en 2017. Plus précisément, les élèves de 2021 obtiennent des résultats significativement meilleurs qu'en 2017 dans les sous-tâches de connaissance des lettres, des mots familiers, des mots inventés, de la fluidité de la lecture à voix haute, de la compréhension écrite et des mots français familiers. Par rapport à 2019, la proportion d'élèves ayant obtenu la score zéro est plus élevée en 2021. Les élèves de 2021 présentent également des performances inférieures qui sont statistiquement significatives pour toutes les sous-tâches.

Figure 26 : Proportion d'élèves du groupe linguistique Seereer ayant la score zéro par année de test

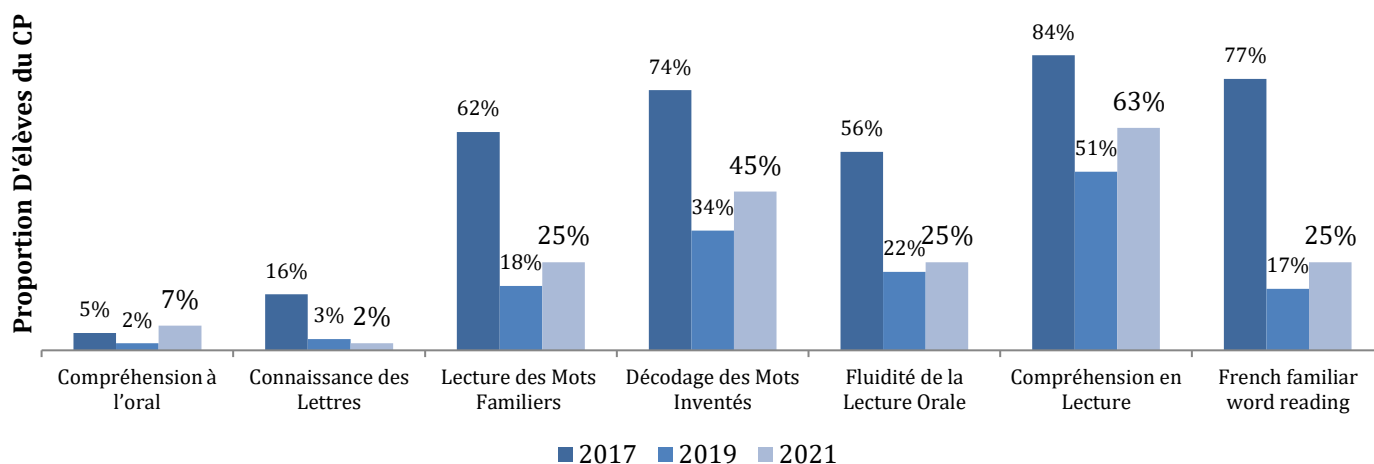


Tableau 26 : Résultats EGRA des élèves du groupe linguistique Seereer par année de test

Sous-tâche	2017	2019	2021
Compréhension orale	72.8%	75.7%	66.7%
Connaissance des lettres*	11.6	39.6	32.2
Mots familiers*	2.1	16.3	11.2
Lecture de mots inventés *	1.7	9.7	6.5
Fluidité de la lecture à voix haute	3.3	18.9	14.9
Compréhension écrite	4.8%	22.6%	14.3%
Mots français familiers*	7.2	10.9	8.1
Fluidité de la lecture à voix haute du Français		10.9	9.1
Compréhension du Français écrit		18.0%	13.2%

\*Les différences de scores entre 2017 et 2021 sont significatives (valeur  $p < 0.05$ )



## RESULTATS POUR LE CI (PREMIERE ANNEE DU PRIMAIRE)

Pour le CI, les résultats sont présentés globalement par groupe linguistique, puis par sexe et par région, ce qui répond à la première question de recherche. Ensuite, les résultats du CI sont évalués en fonction du nombre d'élèves qui atteignent les seuils de référence du CI en matière de compétences en lecture. Enfin, les résultats des élèves du CI à l'étude de 2021 sont comparés aux résultats des élèves du CI en 2018. Les questions de recherche 2 et 3 seront abordées plus directement dans les sections SSME et Conclusions.

### PERFORMANCE POUR L'INDICATEUR 4

L'indicateur 4 est mesuré en calculant la proportion de mots lus correctement par rapport au nombre de mots tentés dans le texte continu, ce que l'on appelle la précision. Dans l'ensemble, les élèves du CI ont pu lire correctement un mot sur cinq qu'ils ont tenté de lire et le niveau de précision est similaire pour les groupes wolof et pulaar, mais inférieur pour le Seereer. Cet indicateur présente une grande variabilité d'une région à l'autre dans chaque groupe linguistique. Les différences entre les sexes ne sont pas très importantes, surtout pour le groupe pulaar.

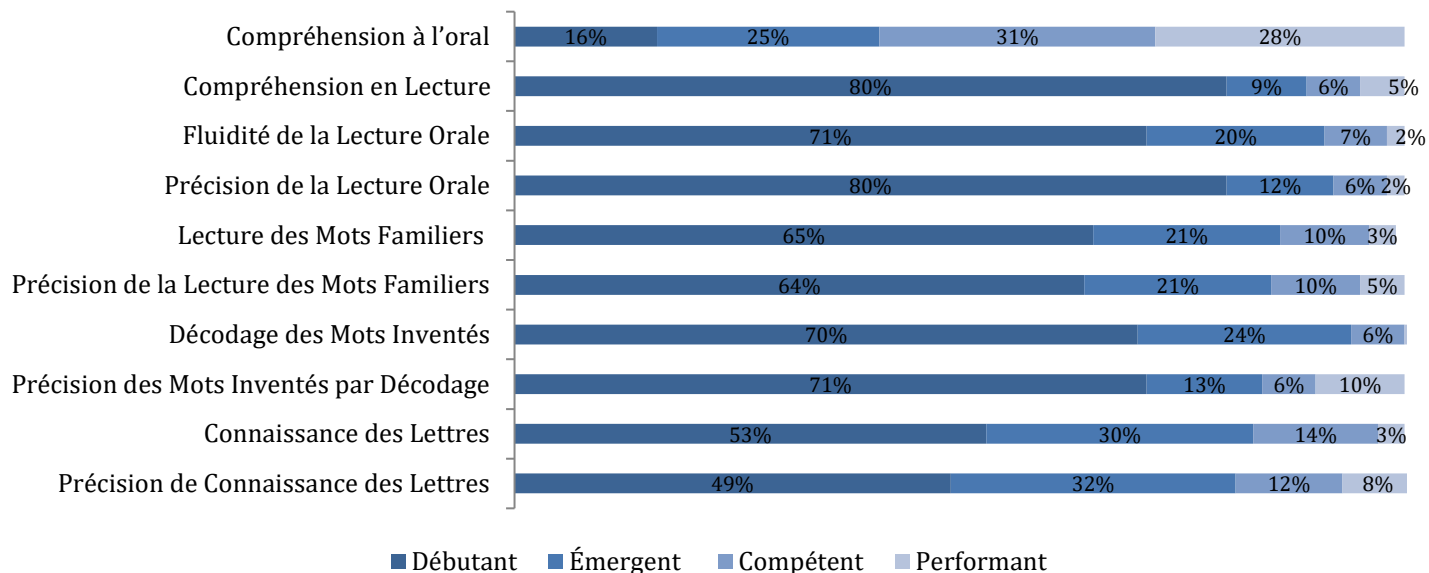
Tableau 27 : Précision de la lecture à voix haute pour les élèves du CI (indicateur 4)

	Global	Wolof	Pulaar	Seereer
Global	17.6%	18.9%	18.4%	12.5%
Garçons	16.3%	17.6%	18.5%	10.7%
Filles	18.6%	20.0%	18.4%	14.4%
Diourbel	16.1%	19.3%	11.0%	6.9%
Fatick	13.7%	10.3%	5.2%	15.6%
Kaffrine	10.1%	10.4%	5.6%	13.6%
Kaolack	18.5%	19.8%	19.8	7.1%
Louga	28.0%	27.8%	29.7%	0%
Matam	17.2%	12.9%	17.3%	N/A

### PERFORMANCES DU CI SELON LES SEUILS DE REFERENCE

Près de 60 % des élèves du CI atteignent le seuil pour la sous-tâche de compréhension orale, tandis que 11 % des élèves atteignent le seuil en compréhension écrite. Pour la fluidité de la lecture à voix haute, 9 % des élèves atteignent le seuil en matière de fluidité et 8 % en matière de précision. En ce qui concerne les mots familiers, 13 % des élèves atteignent le seuil en matière de fluidité et 15 % en matière de précision. Pour les mots inventés, 6 % des élèves atteignent le seuil en matière de fluidité et 16 % en matière de précision. Enfin, les résultats pour la sous-tâche des lettres montrent que 17 % des élèves atteignent le seuil en matière de fluidité et 20 % en matière de précision. Les résultats des tests de référence par langue sont présentés à l'annexe III.

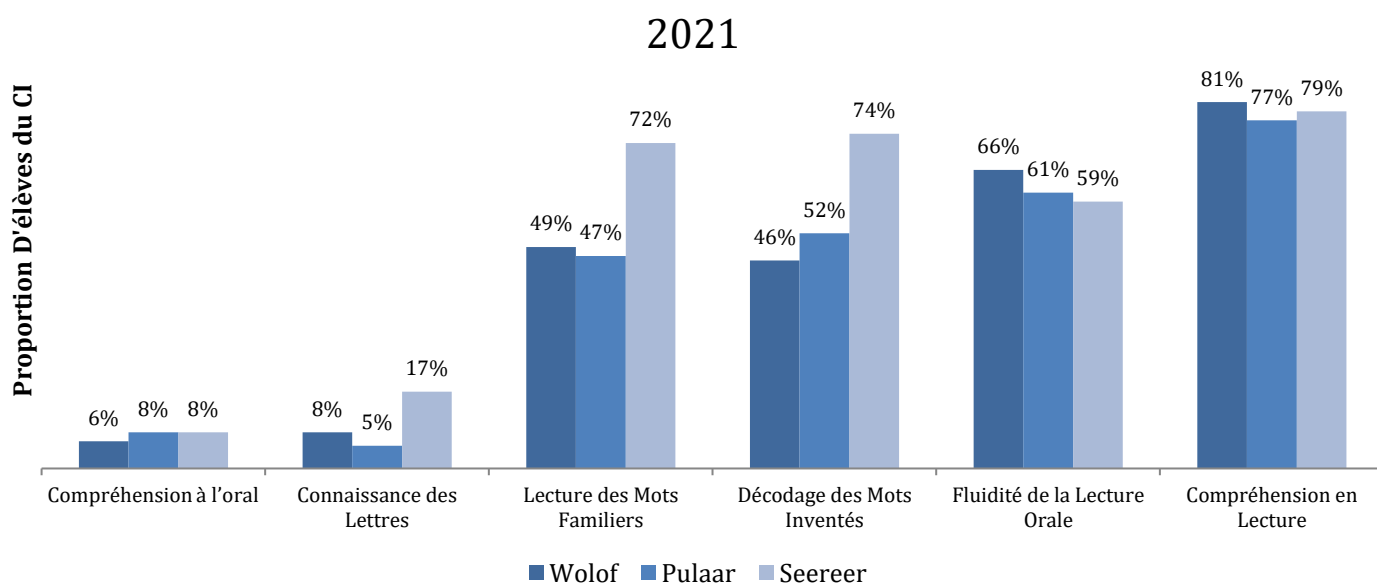
**Figure 27 : Proportion d'élèves du CI par seuil de référence**



### RESULTATS PAR LANGUE POUR LE CI

La figure 18 ci-dessous présente la proportion d'élèves ayant obtenu la score zéro pour chaque sous-tâche de l'EGRA par groupe linguistique. Alors que la proportion d'élèves ayant obtenu des scores zéro est similaire entre les groupes linguistiques pour la compréhension orale, la fluidité de la lecture à voix haute et la compréhension écrite, les élèves du groupe linguistique Seereer présentent une proportion plus élevée de scores zéro pour les autres sous-tâches. Dans l'ensemble, les élèves de tous les groupes linguistiques présentent une faible proportion de scores zéro en compréhension orale et en connaissance des lettres. Ces proportions augmentent pour les autres sous-tâches, atteignant leurs valeurs les plus élevées pour les sous-tâches de compréhension écrite. Ce schéma est similaire à ce qui a été observé dans les études EGRA précédentes de Lecture Pour Tous.

**Figure 28 : Proportion d'élèves du CI ayant obtenu la score zéro par groupe linguistique et par sous-tâche de l'EGRA**



En ce qui concerne la performance moyenne des élèves du CI dans les différentes sous-tâches de l'EGRA, les résultats suivants ont été observés :

Les élèves du CI dans le groupe wolof ont pu répondre correctement à une moyenne de 70% des questions de compréhension orale alors que cette proportion est de 60% pour le Seereer et de 56% pour le pulaar.

Alors que les élèves des groupes linguistiques wolof et pulaar étaient capables de lire une moyenne d'environ 24 lettres par minute, cette moyenne n'est que de 13 pour le groupe linguistique Seereer.

Pour toutes les autres sous-tâches de fluidité, les performances des élèves des groupes wolof et pulaar sont similaires, tandis que les élèves du groupe de langue Seereer présentent des scores moyens de fluidité inférieurs.

La performance dans les sous-tâches de compréhension écrite est similaire dans tous les groupes linguistiques avec une moyenne d'environ 10% de réponses correctes.

**Tableau 28 : Résumé des scores EGRA par groupe linguistique - CI**

Sous-tâche	Wolof	Pulaar	Seereer
Compréhension écrite (% correct)	70.8%	56.2%	60.1%
Connaissance des lettres (clpm)	24.5	24.9	13.4
Mots familiers (mclp)	6.2	7.0	2.4
Mots inventés (mclp)	3.9	4.7	1.4
Fluidité de la lecture à voix haute (mclp)	4.6	4.5	3.1
Compréhension écrite (% correct)	10.6%	12.6%	9.5%

## RESULTATS DU CI VENTILES PAR SEXE

Les tableaux suivants présentent les résultats ventilés par sexe pour chaque groupe linguistique. Les principales conclusions à tirer de ces résultats sont les suivantes :

- Il y a peu de différences statistiquement significatives entre les filles et les garçons dans toutes les langues.
- Lorsque la différence est statistiquement significative, l'écart entre les performances des filles et des garçons est plutôt faible.

**Tableau 29 : Scores zéro dans les sous-tâches de l'EGRA par sexe et par langue nationale**

Sous-tâche	Wolof		Pulaar		Seereer	
	Garçons (n=748)	Filles (n=751)	Garçons (n=536)	Filles (n=593)	Garçons (n=427)	Filles (n=430)
Compréhension écrite	7.3%	5.4%	10.8%*	6.3%	7.7%	8.9%
Connaissance des lettres	8.7%	6.9%	5.8%	3.9%	20.4%*	14.1%
Mots familiers	49.0%	49.6%	47.8%	45.5%	74.4%	69.9%
Mots inventés	47.6%	45.0%	53.2%	51.8%	76.8%	70.7%
Fluidité de la lecture à voix haute	67.7%	65.0%	58.1%	62.8%	64.0%*	54.6%
Compréhension écrite	81.9%	79.7%	77.9%	75.8%	81.5%*	76.4%

\* La différence entre les scores est statistiquement significative (valeur  $p < 0,05$ ).

**Tableau 30. Scores de l'EGRA dans les sous-tâches, par sexe et par langue nationale**

Sous-tâche	Wolof		Pulaar		Seereer	
	Garçons (n=746)	Filles (n=765)	Garçons (n=503)	Filles (n=553)	Garçons (n=431)	Filles (n=435)
Compréhension écrite (% correct)	71.1%	70.5%	53.3%	58.3%*	61.9%	58.3%
Connaissance des lettres (clpm)	22.9	25.7*	24.1	25.4	12.4	14.4*
Mots familiers (mclp)	5.8	6.5	6.9	7.1	2.3	2.6
Mots inventés (mclp)	3.6	4.1*	4.5	4.9	1.2	1.5
Fluidité de la lecture à voix haute (mclp)	4.2	4.9	4.5	4.4	2.7	3.4*
Compréhension écrite (% correct)	10.3%	10.9%	12.2	12.8	8.0%	11.0%

\*La différence de score est statistiquement significative (valeur  $p < 0,05$ )

## RESULTATS DU CI VENTILES PAR REGIONS

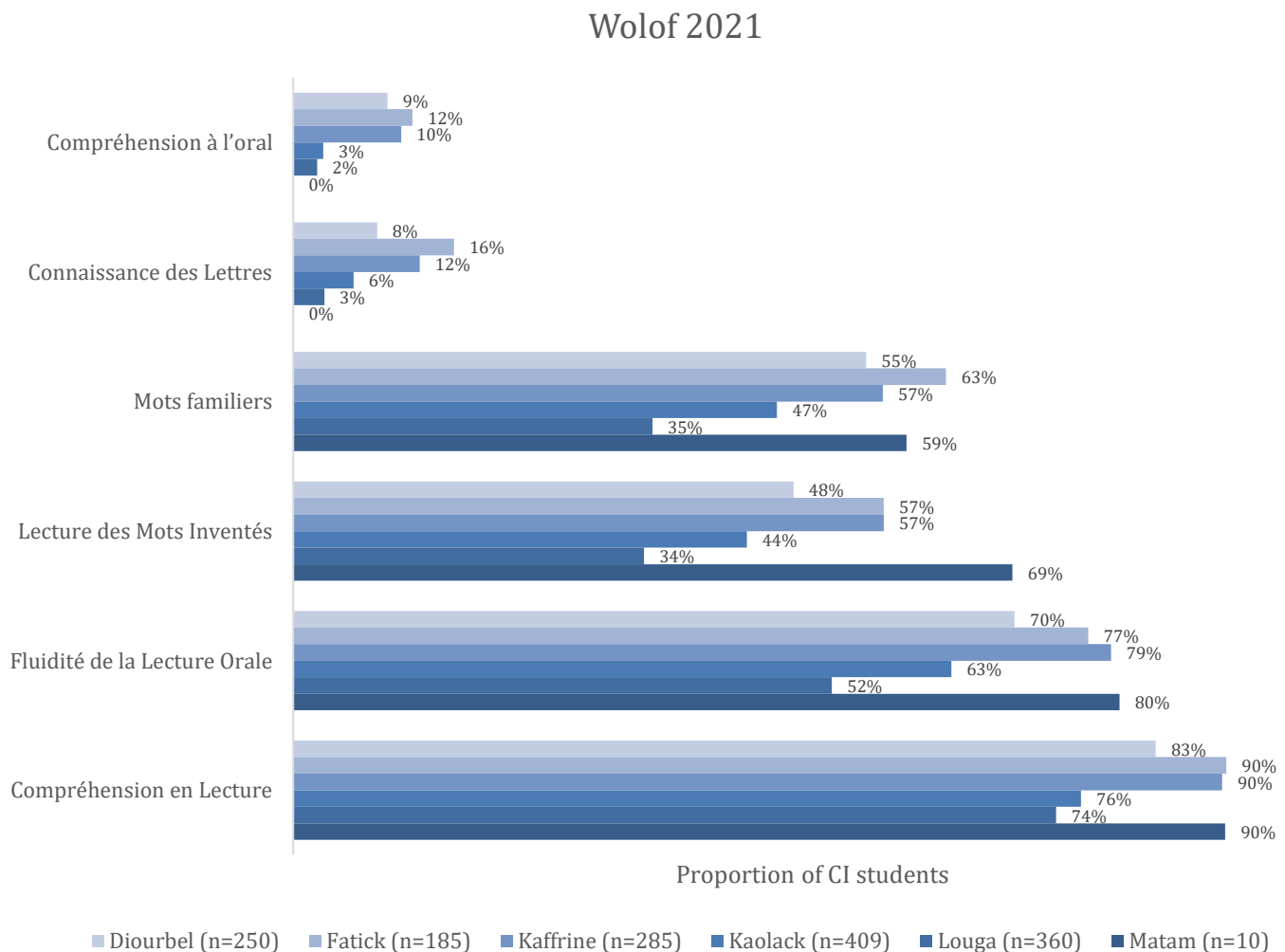
Les figures suivantes présentent les résultats désagrégés par région. La désagrégation des résultats est présentée par groupe linguistique.

### Tendances au CI dans le temps et pour le wolof

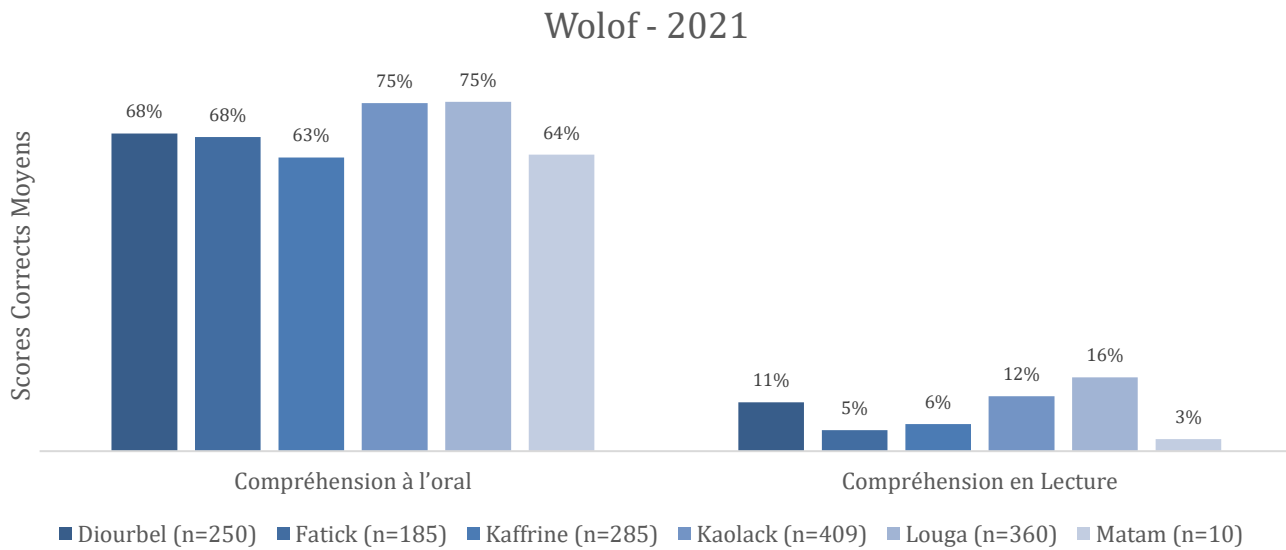
En ce qui concerne le groupe linguistique wolof, les résultats suggèrent ce qui suit :

- Alors que les élèves de Louga présentent les scores moyens les plus élevés dans la plupart des sous-tâches, les différences qu'ils montrent ne sont en général significatives que si on les compare aux élèves de Fatick et Kaffrine.
- Les élèves de Kaolack ont une performance inférieure à celle des élèves de Louga mais supérieure à celle des élèves des autres régions. En général, ils affichent des performances supérieures à celles des élèves de Fatick et parfois aussi à celles des élèves de Kaffrine, et ces différences sont statistiquement significatives.
- L'échantillon d'élèves de Matam est trop petit pour qu'on puisse détecter des différences significatives par rapport à d'autres régions.

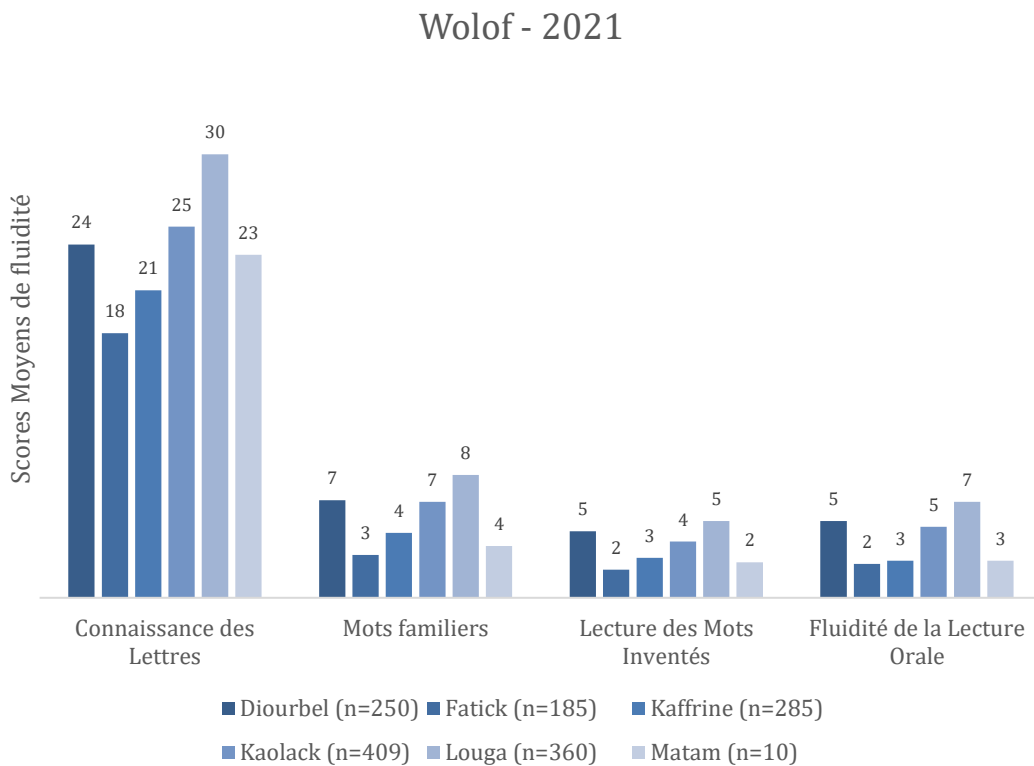
Figure 29 : Proportion d'élèves wolofs ayant obtenu la score zéro, par région et pour l'ensemble des sous-tâches



**Figure 30: Moyenne des réponses correctes pour les sous-tâches de compréhension chez les élèves wolofs et par région**



**Figure 31. Moyennes des scores de fluidité chez les élèves du groupe wolof, dans les sous-tâches et par région**



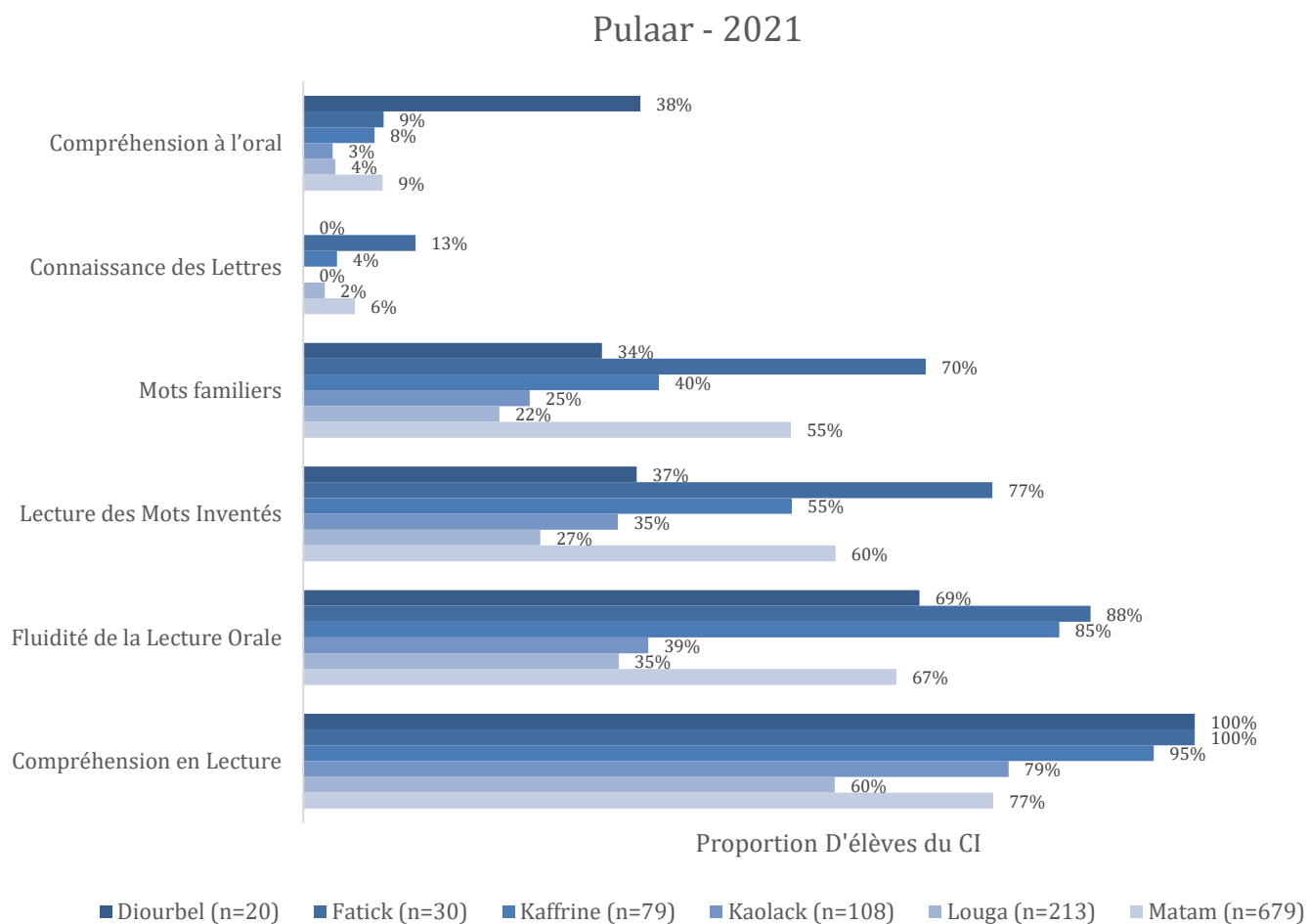
### Tendances au CI dans le temps et pour le Pulaar

Pour le groupe linguistique pulaar, les résultats suggèrent les conclusions suivantes :

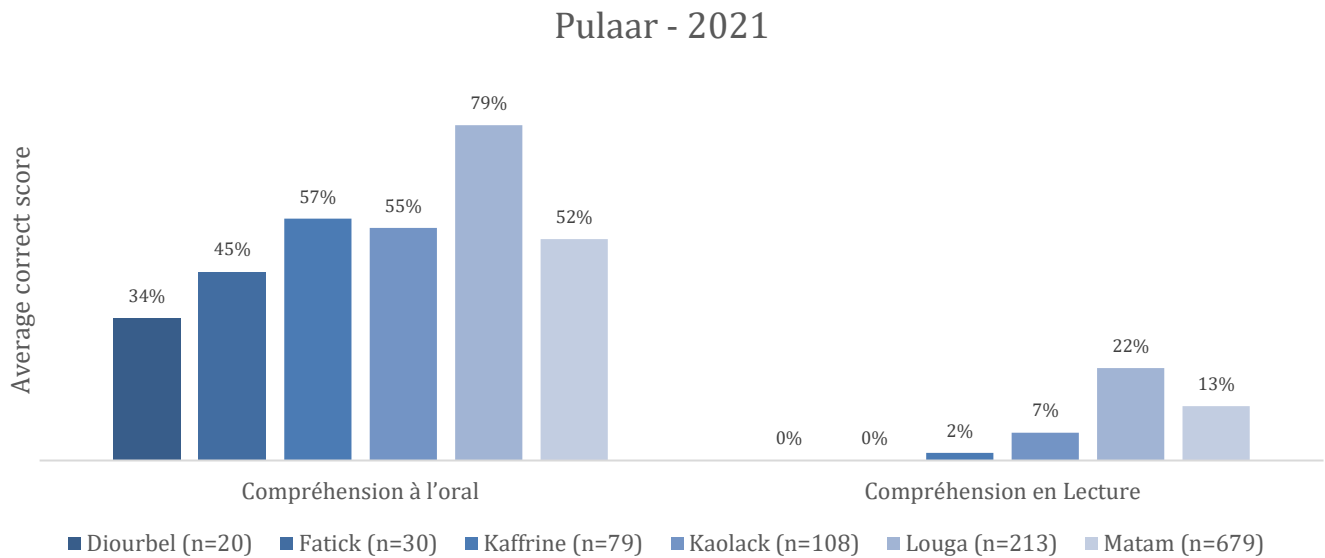
- Bien que les élèves de Louga présentent les scores moyens les plus élevés pour la plupart des sous-tâches, ils présentent généralement des différences significatives avec les élèves de toutes les autres régions.
- Les élèves de Diourbel obtiennent des résultats significativement inférieurs à ceux des élèves de toutes les autres régions pour la sous-tâche de compréhension orale.

Il existe d'autres différences statistiquement significatives entre les régions, mais aucune tendance claire n'a pu être observée.

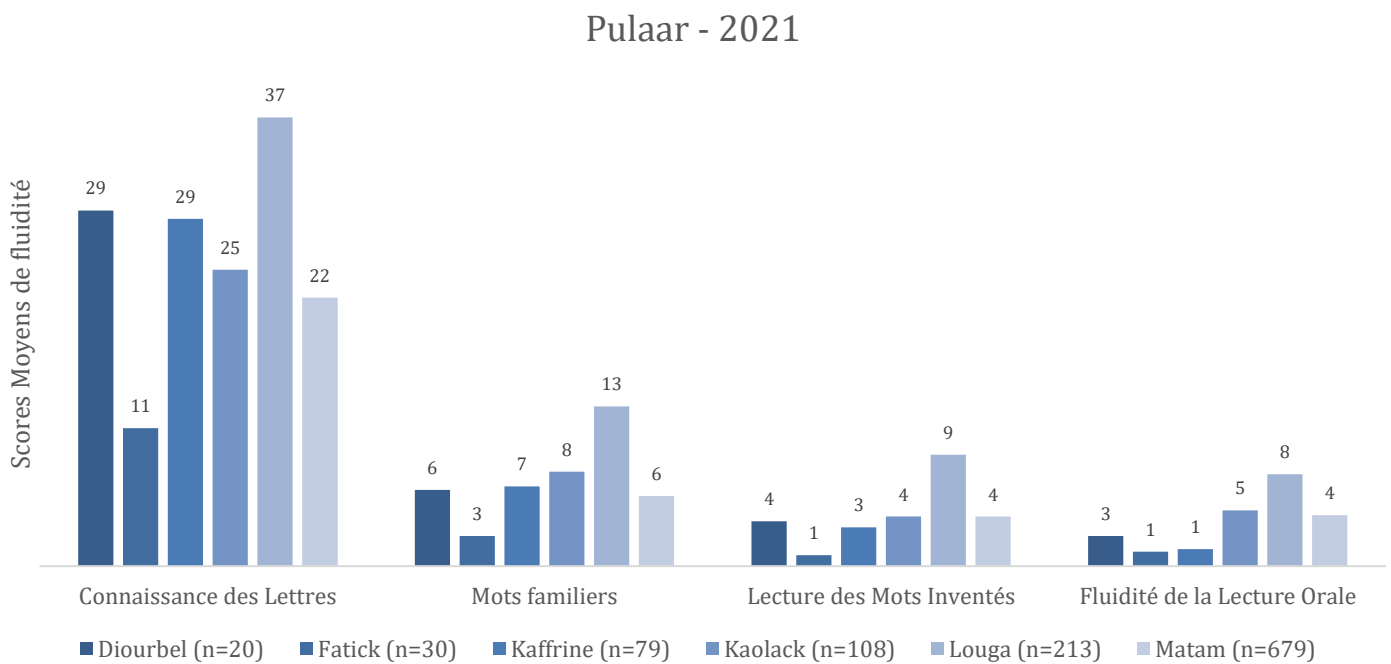
**Figure 32 : Proportion d'élèves du groupe pulaar ayant obtenu des scores zéro, par région et pour l'ensemble des sous-tâches**



**Figure 33. Moyennes des réponses correctes pour les sous-tâches de compréhension des élèves pulaar par région**



**Figure 34. Scores moyennes des élèves pulaar en fluidité, dans les sous-tâches et par région**



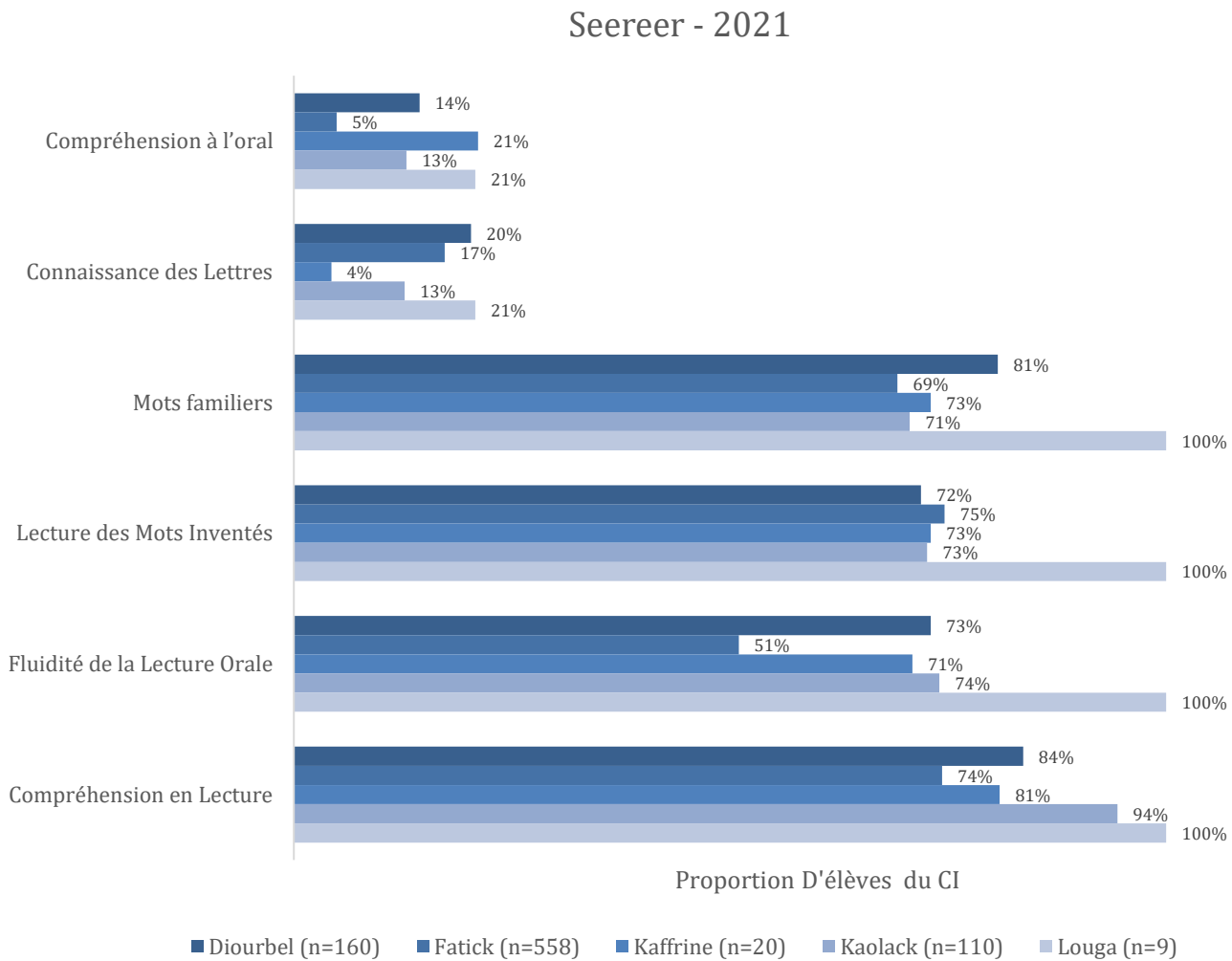
**Tendances au CI dans le temps et pour le Seereer**

Enfin, pour le groupe linguistique Seereer, les résultats suggèrent ce qui suit :

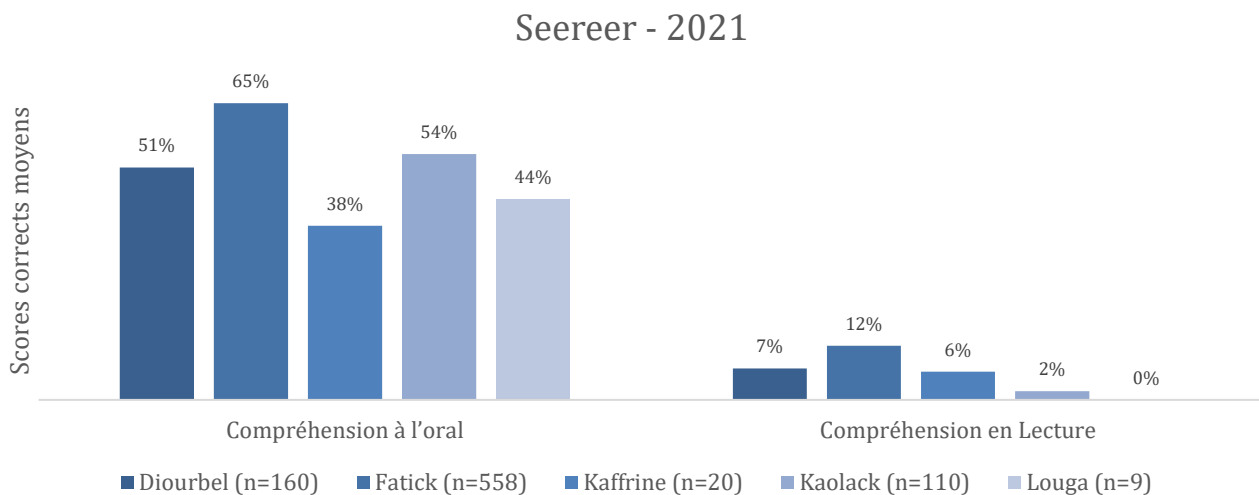
Des différences moins significatives sur le plan statistique ont été observées entre les régions pour le groupe linguistique Seereer. Les élèves vivant à Fatick ont réalisé une meilleure performance dans les sous-tâches de compréhension orale, en comparaison avec les élèves de Kaffrine et Kaolack. La petite taille de l'échantillon de Louga ne nous permet pas vraiment de détecter des différences significatives dans cette région.



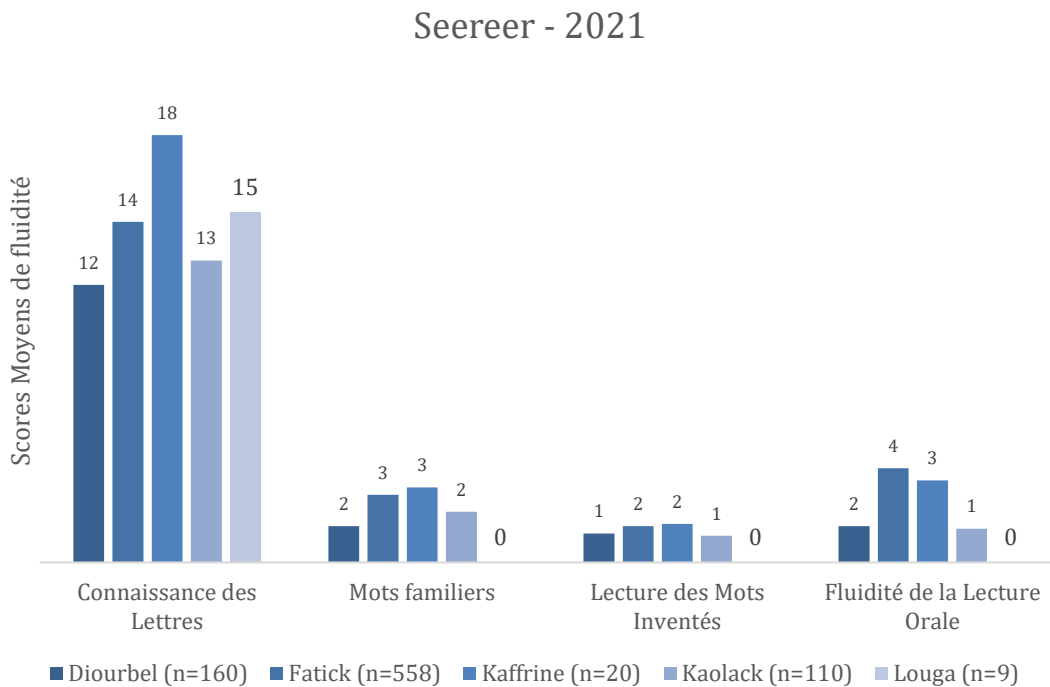
**Figure 35. Proportion d'élèves du groupe linguistique Seereer ayant obtenu la score zéro, par région et pour l'ensemble des sous-tâches**



**Figure 36 : Moyennes des réponses correctes pour les sous-tâches de compréhension chez les élèves du groupe linguistique Seereer par région**



**Figure 37. Scores moyennes des élèves du groupe linguistique Seereer en fluidité, par sous-tâches et par région**



## RESULTATS DU CI PAR ZONE GEOGRAPHIQUE (RURALE/URBAINE)

Les tableaux suivants présentent les résultats ventilés par emplacement géographique de l'école, soit en zone rurale ou en zone urbaine. La désagrégation des résultats est présentée par groupe linguistique. Peu d'écoles des groupes pular et Seereer se trouvent en zone urbaine : seulement 3 écoles pour le groupe pular et 2 écoles pour le groupe Seereer.

Les résultats suggèrent que :

Dans le groupe linguistique wolof, les élèves des écoles situées dans les zones rurales présentent des scores moyens plus élevés pour toutes les sous-tâches, à l'exception de la compréhension orale et ces différences sont statistiquement significatives.

- Des différences moins significatives sur le plan statistique ont été observées pour les groupes linguistiques pular et Seereer. Pour toutes ces différences, les élèves des écoles rurales affichent des performances supérieures.
- La petite taille de l'échantillon d'élèves dans les écoles urbaines de ces régions limite la capacité à détecter des différences statistiquement significatives.

**Tableau 31 : Scores zéro dans les sous-tâches de l'EGRA selon l'emplacement en zone rurale et la langue nationale**

Sous-tâche	Wolof		Pulaar		Seereer	
	Rurale (n=1,169)	Urbaine (n=330)	Rurale (n=1,099)	Urbaine (n=30)	Rurale (n=837)	Urbaine (n=20)
Compréhension écrite	6.9%*	2.9%	8.3%	2.7%	8.4%*	0%
Connaissance des lettres	8.4%*	4.3%	4.8%	0%	17.1%	22.6%
Mots familiers	48.2%*	54.8%	45.9%	69.5%*	71.8%	86.4%
Mots inventés	46.8%	43.3%	51.8%	72.2%*	74.0%	60%
Fluidité de la lecture à voix haute	65.4%	70.2%	61.1%*	49.7%	58.8%	76.5%
Compréhension écrite	79.6%	86.6%*	76.8%	72.5%	78.8%	83.2%

**Tableau 32 : Scores de l'EGRA pour les sous-tâches selon l'emplacement en zone rurale et la langue nationale**

Sous-tâche	Wolof		Pulaar		Seereer	
	Rurale (n=1,169)	Urbaine (n=330)	Rurale (n=1,099)	Urbaine (n=30)	Rurale (n=837)	Urbaine (n=20)
Compréhension écrite (% correct)	70.2%	73.6%*	56.1%	62.7%	60.1%	58.8%
Connaissance des lettres (clpm)	25.3*	20.4	25.0	20.9	13.4	10.6
Mots familiers (mclp)	6.5*	4.5	7.1*	2.8	2.4	1.7
Mots inventés (mclp)	4.1*	3.0	4.8*	2.0	1.4	1.3
Fluidité de la lecture à voix haute (mclp)	4.9*	3.4	4.5	2.9	3.1	1.7
Compréhension écrite (% correct)	11.3%*	7.2%	12.7%	8.9%	9.6%*	4.2%

\*La différence de score est statistiquement significative (valeur  $p < 0,05$ )

## COMPARAISONS POUR LES ELEVES DU CI ENTRE 2018, 2019 ET 2021

Les sous-tâches du CI n'ont pas été modifiées par rapport à 2018 pour la version wolof qui a été utilisée en 2019 et en 2021, bien qu'une sous-tâche de mots inventés ait été ajoutée en 2019, cette dernière ayant également été utilisée en

2021. Pour toutes les sous-tâches, à l'exception de la sous-tâche de mots inventés ajoutée, les résultats de 2021 peuvent être directement comparés à ceux de 2018 pour vérifier les progrès des élèves au fil du temps. Dans l'ensemble, la proportion d'élèves ayant obtenu des scores zéro est plus élevée cette année par rapport à ce qui a été observé en 2018 et en 2019, bien que ces scores ne proviennent que de quatre des six régions où le programme a été mis en œuvre cette année-là. De plus, en 2019, les écoles incluses dans l'étude avaient toutes mis en œuvre le programme, tandis que l'échantillon de 2021 comprenait toutes les écoles de la population, quel que soit le niveau ou le degré de mise en œuvre du programme cette année-là. Les différences entre 2018 et 2021 ne sont significatives que pour les sous-tâches de fluidité de la lecture à voix haute et de compréhension écrite, et il convient de noter que le changement n'est pas si important. Les différences de performance entre 2019 et 2021 sont cependant significatives pour toutes les sous-tâches, sauf pour la compréhension orale.

## LE GROUPE WOLOF AU FIL DU TEMPS

Figure 38 : Proportion d'élèves du CI ayant obtenu la score zéro dans le groupe wolof et par année

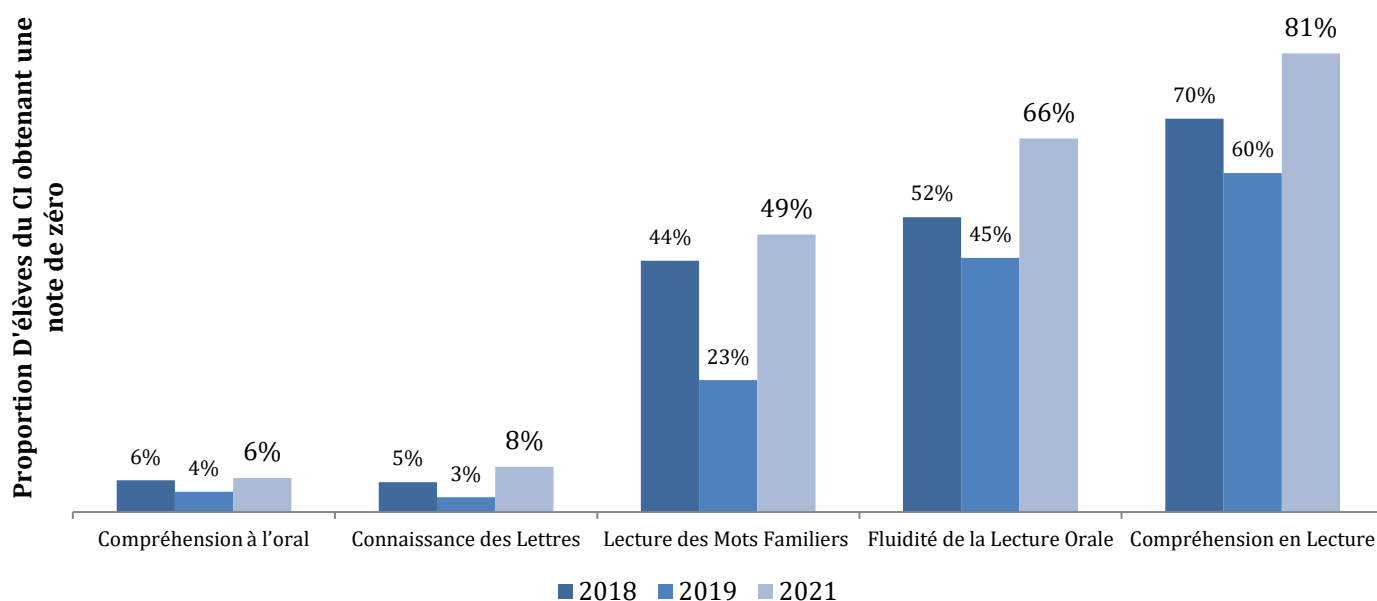


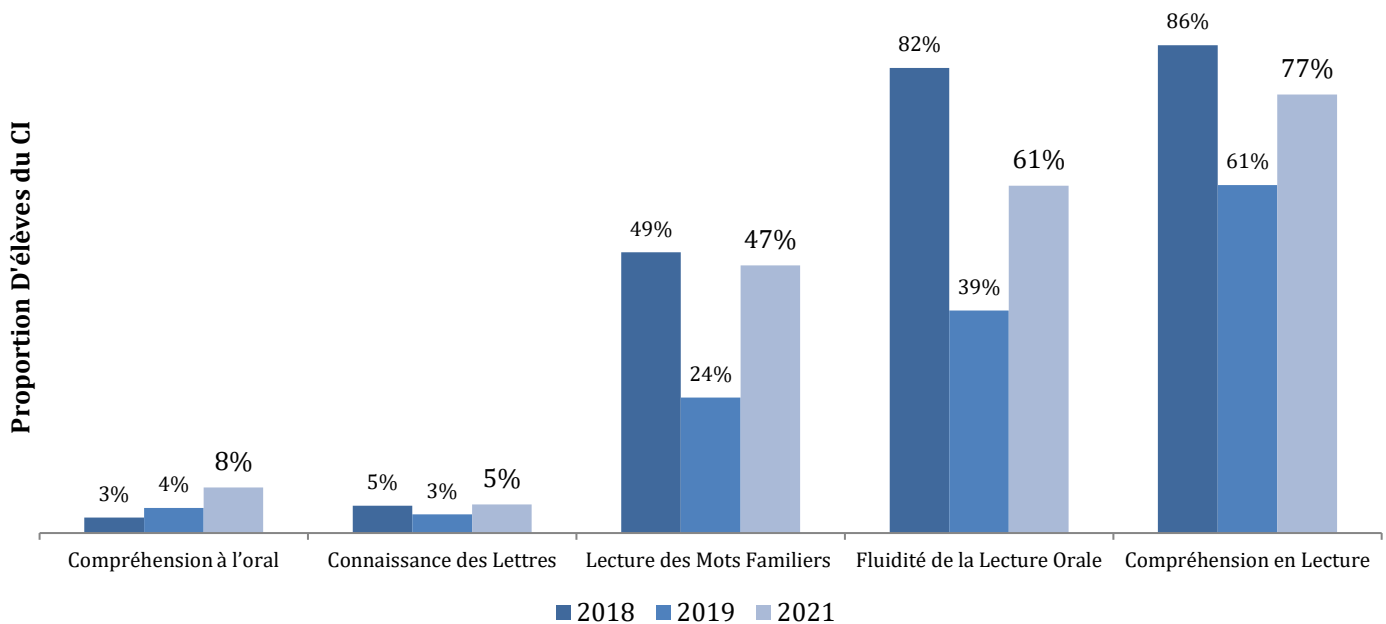
Tableau 33 : Résultats EGRA des élèves wolofs en CI par année

Sous-tâche	2018	2019	2021
Compréhension orale	71.5%	75.7%	70.8%
Connaissance des lettres	26.4	34.5	24.5
Mots familiers	6.2	11.3	6.2
Fluidité de la lecture à voix haute	5.9	8.9	4.6
Compréhension écrite	14.6%	23.3%	10.6%

## LE GROUPE PULAAR AU FIL DU TEMPS

En ce qui concerne le groupe linguistique pulaar et les sous-tâches qui sont directement comparables, les proportions d'élèves ayant eu la score zéro sont plus faibles en 2021 si on compare avec 2018 pour la lecture de mots familiers. Ces proportions sont similaires pour la connaissance des lettres mais plus élevées qu'en 2019. Alors qu'il n'y a pas de différence significative pour la connaissance des lettres, le score moyen est significativement plus élevé en 2021 par rapport à ce qui a été observé en 2018. Pour ces deux sous-tâches, la performance des élèves en 2021 était cependant significativement plus faible que ce que nous avons observé en 2019.

**Figure 39. Proportion d'élèves pulaar du CI ayant obtenu la score zéro, par année de test**



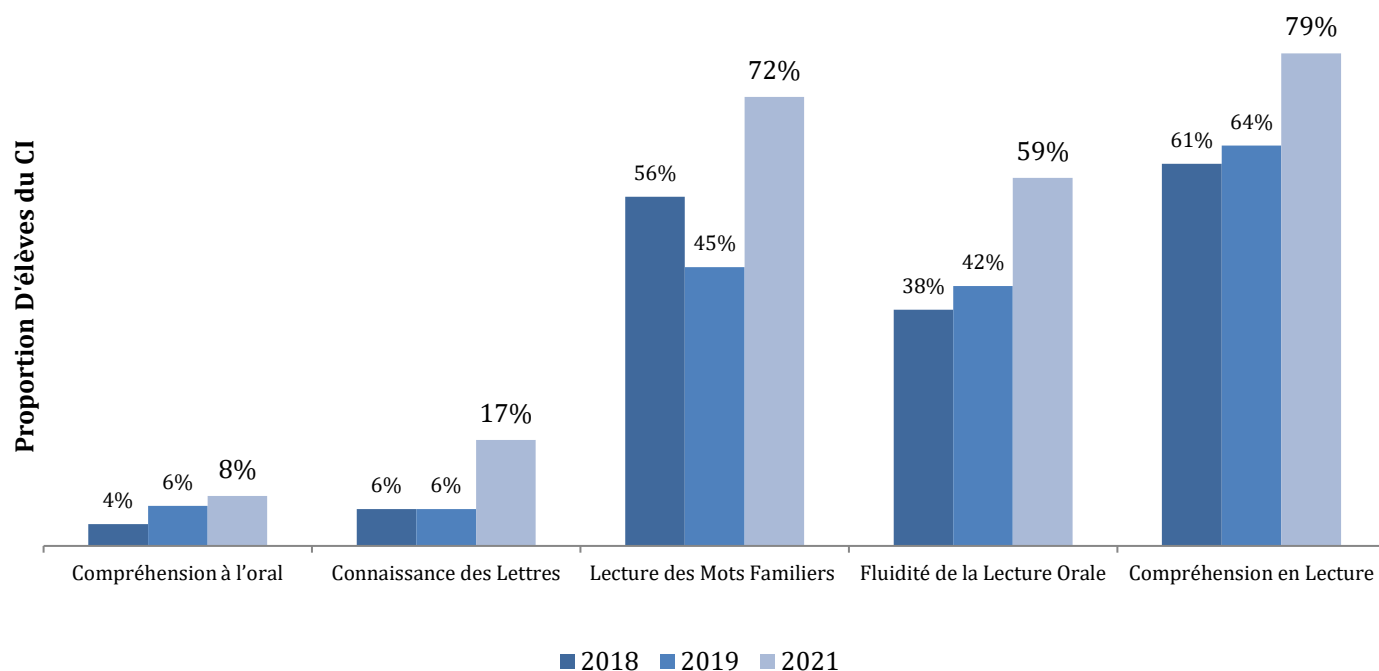
**Tableau 34 : Résultats de l'EGRA pour les élèves pulaar au CI, par année de test**

Sous-tâche	2018	2019	2021
Compréhension orale	76.6%	63.1%	56.2%
Connaissance des mots	24.1	35.1	24.9
Mots familiers	3.9	10.9	7.0
Fluidité de la lecture à voix haute	1.9	6.7	4.5
Compréhension écrite	6.2%	16.3%	12.6%

## LE GROUPE SEEREER AU FIL DU TEMPS

Enfin, comme pour la version wolof des sous-tâches du CI, la version Seereer utilise les mêmes sous-tâches que celles utilisées en 2018 (avec l'ajout de la sous-tâche de mots inventés en 2019). Par rapport aux résultats de 2018 et 2019, on constate une plus grande proportion d'élèves ayant des scores zéro pour toutes les sous-tâches. Par conséquent, les scores moyens de l'EGRA étaient significativement plus faibles cette année pour toutes les sous-tâches, en comparaison avec 2018 et 2019.

**Figure 40 : Proportion d'élèves du groupe linguistique Seereer au CI ayant obtenu la score zéro, par année de test**



**Tableau 35 : Résultats de l'EGRA pour les élèves du groupe linguistique Seereer au CI, par année de test**

Sous-tâche	2018	2019	2021
Compréhension orale*	67.2%	61.5%	60.1%
Connaissance des mots*	20.1	26.2	13.4
Mots familiers*	4.3	6.3	2.4
Fluidité de la lecture à voix haute *	4.9	5.1	3.1
Compréhension écrite*	16.8%	17.0%	9.5%

\*Les différences de scores entre 2018 et 2021 sont significatives (valeur  $p < 0.05$ )

## RESULTATS DE L'ENQUETE SSME ET CORRELATIONS AVEC LES SCORES DE L'EGRA

Cette section commence par un bref résumé des méthodes des enquêtes auprès des enseignants et des directeurs d'école et ensuite, elle présente les résultats de ces enquêtes. En outre, nous présentons les données contextuelles des élèves, ces dernières ayant été recueillies au moyen d'un questionnaire administré aux élèves après les sous-tâche de l'EGRA.

### ÉCHANTILLONNAGE ET ADMINISTRATION DE L'ENQUETE

Pour les enquêtes auprès des enseignants et des directeurs d'école, la population cible de chaque école était un directeur d'école, ou un directeur adjoint ou intérimaire, et deux enseignants, un pour le CI et un pour le CP. Des données ont été recueillies dans 377 écoles, y compris par des entretiens avec 363 directeurs d'école ou directeurs par intérim et 14

directeurs adjoints. L'enquête auprès des enseignants a été administrée à 592 enseignants, dont 216 écoles dans lesquelles 2 enseignants ont été interrogés. Dans les 157 écoles, un seul enseignant a été interrogé car il s'agissait d'écoles où il n'y avait qu'un seul enseignant qui enseignait à la fois le CI et le CP. Le tableau 27 montre la répartition des directeurs et des enseignants ayant répondu au questionnaire de l'enquête dans les différents groupes linguistiques des régions concernées.

**Tableau 36 : Échantillon de directeurs et d'enseignants par région et par groupe linguistique**

	Directeurs				Enseignants			
	Wolof	Seereer	Pulaar	Total	Wolof	Seereer	Pulaar	Total
Diourbel	27	18	2	47	50	28	4	82
Fatick	21	58	3	82	34	99	6	139
Kaffrine	30	2	10	42	40	2	13	55
Kaolack	43	12	11	66	68	17	16	101
Louga	41	1	27	69	62	1	37	100
Matam	1	0	70	71	2	0	113	115
Total	163	91	123	377	256	147	189	592

## **DONNEES DEMOGRAPHIQUES ET PROFILS DES PARTICIPANTS**

Les directeurs d'école étaient presque tous des hommes (95 %). En 2021, ils occupaient leur poste de directeur depuis un peu plus de 8 ans en moyenne, contre 7 ans en 2017, et ils étaient enseignants depuis 17 ans en moyenne, soit un peu plus longtemps qu'en 2019 (16 ans). Les directeurs des écoles de langue pulaar exerçaient leur fonction depuis environ un an de moins que leurs pairs du groupe Seereer, et deux ans de moins que ceux du groupe wolof. Environ 68% des directeurs d'école étaient également des enseignants, et 34% d'entre eux enseignaient au CI, au CP, ou dans les deux. Dans le groupe wolof, les directeurs qui enseignaient tenaient également des classes du CI, du CP ou des deux, dans des proportions respectives de 12 %, 6 % et 7 %. Dans le groupe pulaar, ces taux étaient respectivement de 24%, 12% et 13%. Enfin, les directeurs qui enseignaient dans le groupe Seereer étaient les plus susceptibles d'enseigner au CI (12 %), suivi du CP (6 %) et dans les deux niveaux (7 %). Comme en 2019, la proportion de directeurs enseignants était beaucoup plus importante dans les groupes linguistiques pulaar (73%) et Seereer (78%) que dans le groupe wolof (60%).

La majorité des enseignants interrogés en 2021 étaient également des hommes (65%). Comme dans les enquêtes précédentes, il y avait plus de femmes enseignant dans les écoles wolof (44%), tandis qu'on en retrouvait moins dans les groupes pulaar (27%) et Seereer (31%), mais ces différences dans les différents groupes linguistiques étaient plus faibles en 2021. L'âge moyen des enseignants de l'échantillon était de 36 ans, le plus jeune ayant 20 ans et le plus âgé 70 ans. Grâce à la procédure d'échantillonnage utilisée, la proportion d'enseignants dans les classes de CI et de CP est bien équilibrée : 58% des enseignants du CI et 58% des enseignants du CP, dont 14% qui enseignent à la fois le CI et le CP. Les enseignants

interrogés avaient, en moyenne, 5 ans d'expérience d'enseignement au CI ou au CP, avec des années d'expérience variant entre un an ou moins et 11 ans ou plus (10% d'entre eux).

Les directeurs d'école et les enseignants avaient des bagages similaires en termes d'éducation formelle et de formation des enseignants. Les directeurs de l'échantillon avaient généralement obtenu un Certificat d'Aptitude Professionnelle (ce certificat est abrégé en CAP comme indiqué dans l'annexe I des outils d'enquête du SSME, à ne pas confondre avec le CAP qui fait référence à la Cellule d'Animation Pédagogique, un groupe d'apprentissage professionnel pour les enseignants) (93%). Les directeurs avaient obtenu un Brevet de fin d'études moyennes (BEFM) (22%) ou un Baccalauréat de l'enseignement secondaire (57%). Les directeurs des écoles wolof et Seereer étaient plus nombreux à avoir leur CAP (respectivement 96% et 98%) que leurs collègues des écoles pulaar (76%), ce qui était également le cas en 2017 et 2019. Cependant, ces proportions étaient plus importantes en 2021 dans les trois groupes. La plupart des enseignants avaient le BFEM (29%) ou le baccalauréat (45%) comme diplôme le plus élevé avant le certificat de formation en enseignement. Environ 12% des enseignants ont déclaré avoir passé leur CEAP (Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique) et 73% ont obtenu le CAP, tandis que 15% ont déclaré n'avoir aucune certification formelle d'enseignant ; ce taux était plus faible en 2019 (4%).

Afin de mettre en œuvre avec succès des politiques multilingues, il est crucial de recruter et de déployer des enseignants dont les compétences linguistiques correspondent aux besoins de la communauté. Le tableau 35 montre pour chaque groupe le pourcentage d'enseignants dont la langue maternelle est le wolof, le Seereer et le pulaar, ou qui utilisent actuellement la langue à la maison. Les diagonales en gras soulignent la correspondance entre la langue de l'enseignant et celle de l'école. Dans le groupe wolof, 60% des enseignants déclarent que le wolof est leur première langue, et 79% déclarent parler le wolof à la maison, une amélioration par rapport à 2019 (55% et 78% respectivement). Dans les écoles Seereer, 68% des enseignants déclarent que le Seereer est leur première langue, et 60% le parlent à la maison actuellement, une proportion plus faible que lors de la dernière enquête. Dans le groupe pulaar, 48 % des enseignants ont déclaré le pulaar comme première langue et langue actuellement parlée à la maison, soit une baisse par rapport à 2019 (environ 60 %).

**Tableau 37 : Langues parlées par le directeur et les enseignants**

	Première langue			Parlée à la maison		
	Wolof	Seereer	Pulaar	Wolof	Seereer	Pulaar
Parle Wolof	<b>60%</b>	23%	40%	<b>79%</b>	37%	48%
Parle Seereer	19%	<b>68%</b>	8%	10%	<b>60%</b>	3%
Parle Pulaar	13%	5%	<b>48%</b>	7%	3%	<b>48%</b>
Parle une autre langue	8%	4%	5%	3%	1%	2%

## **PARTICIPATION A LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE SOUTENUE PAR LECTURE POUR TOUS**

**Formation des directeurs d'école.** Les directeurs et les enseignants jouent des rôles importants et distincts dans la mise en œuvre de Lecture Pour Tous, et ils ont globalement déclaré des niveaux élevés de participation et d'appréciation du développement professionnel, bien que cela soit à des taux plus faibles qu'en 2019. En 2021, presque tous les directeurs d'école (95 %) ont déclaré avoir participé à une session de développement professionnel de Lecture pour tous, et 80 %



d'entre eux ont déclaré l'avoir trouvée satisfaisante, une baisse par rapport à 2019 où ce taux était de 95 %. Seuls 64 % des directeurs ont pris part à une formation en coaching, contre 75 % en 2019, et 75 % ont été satisfaits des ateliers. Les taux de participation des directeurs à l'apprentissage de la lecture étaient similaires, mais les membres des groupes wolof et Seereer étaient légèrement plus susceptibles d'y avoir participé, comparativement à leurs pairs du groupe pulaar, avec respectivement 64%, 69% et 59%.

**Formation des enseignants.** En raison de la crise de la COVID-19, le soutien aux enseignants a été modifié au cours des deux dernières années pour y intégrer une composante de formation à distance qui vient compléter la formation en présentiel. Presque tous les enseignants de l'échantillon (94 %) ont déclaré avoir participé à des sessions de développement professionnel axées sur l'apprentissage de la lecture au cours des deux dernières années, 50 % d'entre eux ayant trouvé la formation satisfaisante, 39 % l'ayant trouvée très satisfaisante et 13 % l'ayant trouvée pas satisfaisante (une augmentation par rapport aux 3 % de 2019). La diminution de la satisfaction pourrait être due au changement de format de la formation. En outre, près de la moitié des enseignants ont déclaré ne pas avoir reçu de version électronique (46 %) ou imprimée (40 %) des supports de la formation à distance (FAD). Par conséquent, 53% n'ont suivi aucun des modules, tandis que 9% des enseignants ont suivi un module, 18% en ont suivi deux et 18% ont suivi plus de deux. Ces proportions étaient similaires dans les trois groupes linguistiques.

**CAP - Cellule d'Animation Pédagogique.** Un élément clé du perfectionnement professionnel des enseignants en exercice est structuré au travers des CAP (Cellule d'Animation Pédagogique) qui sont des groupes d'apprentissage professionnel parfois axés sur la lecture. Environ 60% des enseignants ont déclaré avoir participé à la CAP "interne" au niveau de l'école. La plupart des enseignants ayant participé à une CAP ont déclaré avoir bénéficié d'une (19%) ou de deux (20%) sessions internes. Les CAP externes, ou basés sur les regroupements scolaires, étaient plus fréquentés, puisque 26% des enseignants ont participé à une session, 47% à deux sessions et seulement 26% n'ont participé à aucune session. Les enseignants du groupe wolof étaient les plus susceptibles de participer aux deux types de CAP.

## **CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES AUTODECLAREES DES ENSEIGNANTS EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LES PREMIERES ANNEES DE L'ECOLE PRIMAIRE**

Pour cette section, nous incluons certaines comparaisons avec les résultats de 2019, mais celles-ci doivent être prises avec beaucoup de précautions, car l'échantillon de 2021 est basé sur la population totale des écoles plutôt que sur celles dont le fonctionnement des classes de CI et de CP est confirmé et où il y avait des enseignants assignés et qui étaient présents, etc. Nous nous attendons à ce que les résultats de 2021 soient quelque peu supérieurs à ceux obtenus pour cet échantillon de population. Parallèlement, la perte de temps de formation en personne au cours des années scolaires 2019-20 et 2020-21 peut très bien avoir également eu un effet sur certaines des tendances montrant une baisse des connaissances et des performances autodéclarées des enseignants en 2021 par rapport à 2019.

**Les attentes des enseignants en matière de performance des élèves en lecture.** La majorité des enseignants de l'échantillon s'attendent à ce que leurs élèves acquièrent des compétences fondamentales en lecture au cours des deux premières années d'école. Presque tous les enseignants s'attendent à ce que les élèves développent les cinq compétences au cours des deux premières années, à l'exception de la compréhension écrite. En 2021, environ 20 % des enseignants

s'attendent à ce que les élèves développent la compréhension écrite en troisième année. En 2017, environ 25 % des enseignants s'attendaient à ce que les élèves développent des compétences en compréhension écrite en troisième année (CEI) ou plus tard. Cependant, en 2019, 95 % des enseignants ont déclaré s'attendre à ce que toutes les compétences soient développées après deux ans. À la question de savoir si l'attente devrait être la même en français et dans une langue nationale, 64 % ont répondu qu'ils s'attendaient à la même chose.

**Guides de l'enseignant.** La majorité des enseignants ont déclaré avoir le guide Lecture Pour Tous pour l'enseignement de la lecture dans la langue nationale (94%), et 75% ont déclaré trouver le guide très utile, tandis que 17% l'ont trouvé utile et seulement 2% ne l'ont pas trouvé utile. Les enseignants des groupes pular et wolof étaient les plus susceptibles de déclarer que le guide était très utile (84 %), contre 69 % dans le groupe Seereer. En raison de l'utilité des guides, 94% de tous les enseignants ont déclaré les utiliser pour chaque leçon de lecture. Près de deux tiers des enseignants du CP ont déclaré avoir reçu des documents axés sur les stratégies visant à aider les élèves à rattraper le retard causé par la fermeture des écoles. La plupart des enseignants du CI (79%) ont déclaré être capables d'utiliser les matériaux de manière adéquate, ceux du groupe Seereer faisant le plus souvent cette affirmation (89%). En 2019, il y avait une proportion statistiquement significative d'enseignants qui ont déclaré avoir un guide de l'enseignant (99%), et par rapport à 2021, une proportion plus importante mais pas significativement différente a déclaré utiliser le guide (96%).

**Le temps consacré à l'enseignement de la lecture.** Le temps consacré à l'enseignement de la lecture est un facteur important qui influe sur le développement des compétences en littératie. Près des trois quarts des enseignants ont déclaré consacrer au moins 30 minutes par jour à l'enseignement de la lecture, 43 % y consacrant plus d'une heure. Les enseignants des groupes wolof et Seereer ont déclaré y consacrer plus de temps que ceux du groupe pular. Parallèlement, 4 % des enseignants ont déclaré ne pas avoir de temps pour l'enseignement de la lecture dans leur classe, et parmi eux on retrouve 7 % des enseignants pular.

Pratique de la technique de l'échafaudage. L'une des méthodes pédagogiques utilisées par Lecture pour tous est la technique de l'échafaudage, plus connu sous le nom de démarche "je fais, nous faisons, vous faites" et selon laquelle les enseignants font la démonstration d'une activité ou d'une compétence avant de demander aux élèves de la faire. On a demandé aux enseignants d'indiquer la fréquence à laquelle ils avaient utilisé la méthode de l'échafaudage au cours de la semaine précédente. La plus grande partie des enseignants a déclaré avoir utilisé cette méthode 3 ou 4 fois (38 %), ensuite 22 % ont déclaré l'avoir utilisé une ou deux fois, 5 à 6 fois (16 %) et 16 % plus de six fois. Seuls 9 % des enseignants ont déclaré ne pas avoir utilisé cette approche au cours de la semaine précédente. En 2019, 83 % des enseignants ont déclaré utiliser cette approche 3 fois ou plus par semaine. Ce chiffre est nettement plus élevé que les 69% d'enseignants ayant déclaré la même fréquence en 2021.

**Début de l'enseignement et achèvement du module.** La plupart des enseignants (43%) ont déclaré avoir commencé à enseigner la lecture dans les langues nationales en novembre, mois au cours duquel les écoles étaient censées ouvrir, ou en décembre (16%), pour l'année 2020. Néanmoins, 18 % des enseignants ont déclaré ne pas avoir commencé l'enseignement de la lecture avant janvier ou février 2021. Comme en 2019, le groupe Pular a commencé plus tard, 29 % des enseignants ayant commencé en février 2021 ou plus tard. Près de 5 % des enseignants n'avaient pas commencé à enseigner la lecture au moment de la collecte des données en juin 2021. La moitié de tous les enseignants (52 %) ont déclaré enseigner une unité de lecture des semaines 1 à 15 du manuel de l'enseignant, tandis que 28 % enseignaient les

semaines 16 à 20, et 20 % les semaines 21 à 25. En moyenne, les enseignants des groupes wolof et Seereer étaient plus nombreux à enseigner des unités plus avancées. Près de 60 % des enseignants du groupe pulaar enseignaient encore une unité des semaines 1 à 15.

Les raisons les plus fréquemment invoquées par les enseignants pour justifier le fait qu'ils en étaient encore aux unités des semaines 1 à 15 étaient le démarrage tardif de l'année scolaire (55%) et le fait de devoir répéter les leçons (19%). En 2019, une proportion légèrement plus faible d'enseignants n'avait pas été en mesure d'atteindre la 15e leçon (47%), mais la différence n'est pas statistiquement significative. Par contre, la proportion d'enseignants ayant pu atteindre la 21e leçon en 2019 (31%) était significativement plus élevée qu'en 2021.

**Connaissances des enseignants en matière d'enseignement de la littératie.** Les connaissances des enseignants en matière d'enseignement de la littératie ont été évaluées à l'aide de sept questions. Tout d'abord, on a demandé aux enseignants d'identifier les cinq composantes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture : la conscience phonémique, le principe alphabétique, le vocabulaire, la fluidité et la compréhension. En moyenne, les enseignants ont été en mesure d'identifier 3,8 des 5 composantes, une baisse par rapport aux 4,2 de 2019. Il n'y a pas eu de différences significatives entre les groupes linguistiques. Bien qu'il s'agisse d'une moyenne relativement élevée, 19 % des enseignants ont pu identifier deux composantes ou moins, contre 11 % en 2019. Près des trois quarts des enseignants ont pu identifier correctement la méthode Je fais, nous faisons, vous faites (73 %) et l'importance de la pratique des élèves par rapport à la démonstration de l'enseignant (79 %). Lorsqu'on leur a demandé d'identifier les deux composantes de base nécessaires à la lecture, 77% ont identifié le décodage, 54% ont identifié la compréhension, et 13% ont donné une réponse incorrecte ou ne savaient pas. De même, près des trois quarts des enseignants (73 %) ont pu identifier le nombre de mots corrects par minute comme une mesure de la fluidité de la lecture. La majorité des enseignants ont été en mesure d'identifier les différents types de questions qui peuvent être posées pour évaluer la compréhension écrite : questions littérales (59 %), questions déductives (53 %) et questions critiques (29 %). Seuls 22% n'ont pas pu identifier un seul de ces trois types. Enfin, on a demandé aux enseignants de citer trois approches permettant de s'assurer que tous les élèves participent de manière égale à la classe. Plus de la moitié ont répondu qu'ils pouvaient utiliser la liste de classe pour alterner entre les sexes des élèves (61%), tandis que 33% ont répondu "donner des commentaires positifs à tous les élèves pour encourager la participation" et 8% ont répondu "sélectionner des noms d'élèves au hasard." En 2019, les enseignants ont pu identifier 4,2 des 5 composantes en moyenne, ce qui est plus élevé qu'en 2021 et cette différence est statistiquement significative.

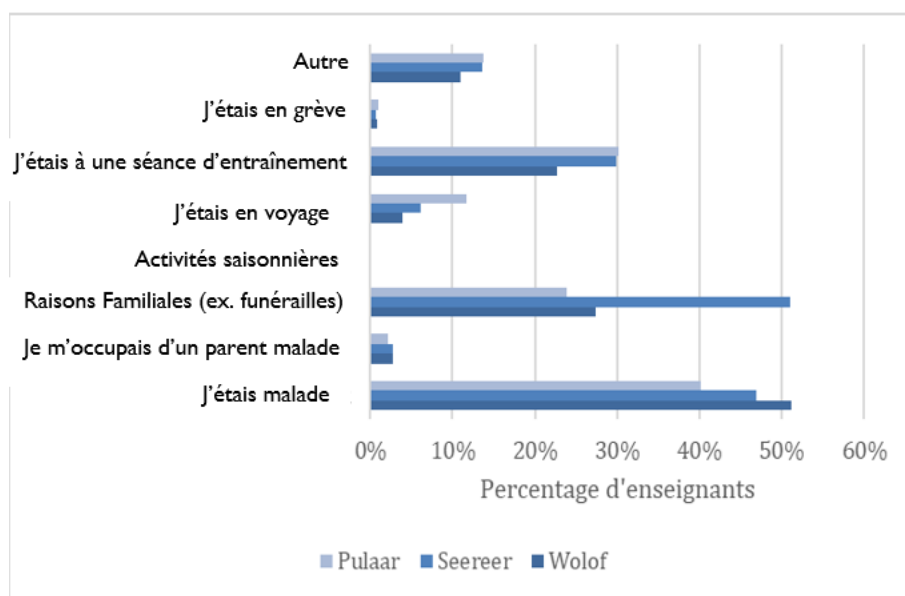
## **ABSENTEISME, RETARD ET FERMETURE D'ECOLES OU DE CLASSES**

Les directeurs ont déclaré être absents très peu de jours dans l'ensemble, 49 % d'entre eux ayant déclaré n'avoir manqué aucun jour au cours du mois précédent et 48 % n'ayant manqué qu'un à cinq jours. Les directeurs du groupe Wolof étaient les plus nombreux à déclarer n'avoir manqué aucun jour au cours du mois précédent (57 %), contre 45 % et 42 % dans les groupes Seereer et Pulaar. Les directeurs ont déclaré un nombre similaire de jours de fermeture des classes du CI et du CP au cours de l'année. Au CI, alors que 46 % des directeurs n'ont déclaré aucun jour de fermeture au cours du mois précédent, 35 % ont indiqué que la classe était fermée d'un à cinq jours, 11 % de six à dix jours et 8 % de 11 jours ou plus. Pour les deux niveaux scolaires, les écoles du groupe Wolof étaient moins souvent fermées. Étonnamment, les taux de fermetures signalées sont plus élevés en 2019 qui était également l'année des grèves des inspecteurs. Il est aussi possible que les directeurs ayant répondu en 2021 n'aient pas pris en compte les jours où les écoles étaient fermées au début de

l'année scolaire car pour ces années la rentrée scolaire s'est faite de manière plus tardive que les autres années, puisque cette question porte spécifiquement sur les classes de CI/CP. En outre, environ 28 % des directeurs ont déclaré que les enseignants démarraient parfois les cours au CI et au CP avec un retard (24% pour le CP). Les directeurs du groupe Seereer ont signalé des retards à des taux légèrement inférieurs, avec respectivement 25% au CI et 18% au CP.

Les enseignants ont signalé des absences à des taux très similaires à ceux de 2017, 38% ayant manqué zéro jour d'école au cours du mois précédent, et 56% entre un et cinq jours. Les principales raisons invoquées par les enseignants pour expliquer leur absence sont les suivantes : maladie (47 %), raisons familiales (32 %), formation professionnelle (25 %) et autre (12 %) qui consistait principalement aux jours qu'ils prenaient pour aller percevoir leur salaire. La figure 32 montre l'éventail des réponses fournies par les enseignants pour expliquer leurs absences. A l'exception des raisons familiales, qui ont été principalement rapportées dans le groupe Seereer, les raisons d'absence sont similaires dans tous les groupes.

**Figure 41. Raisons invoquées pour l'absentéisme des enseignants du CI et du CP**



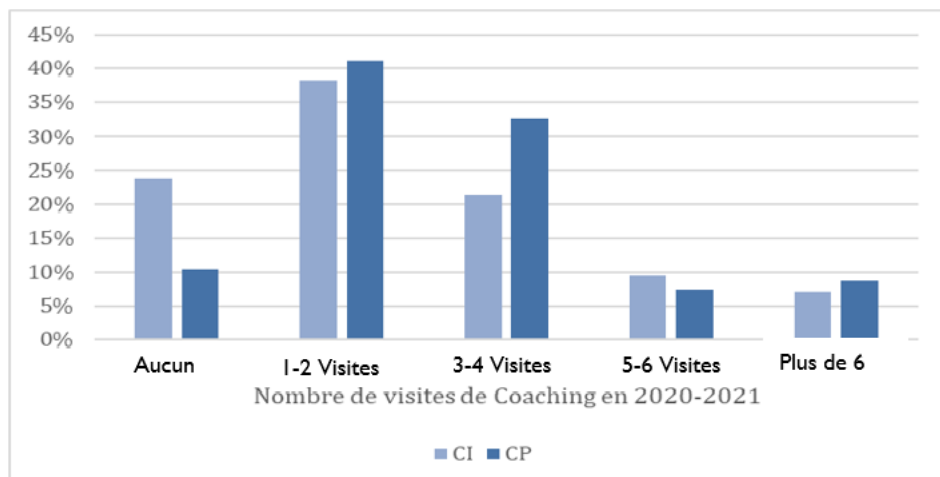
Face aux retards ou absences des enseignants, les réactions les plus fréquentes des directeurs d'école ont été de prendre en charge la classe (64%), de chercher un enseignant remplaçant (14%) ou de renvoyer les enfants à la maison (13%). Selon la majorité des directeurs, les enseignants du CI (86%) et du CP (88%) ont pu rattraper les heures manquées. Quand les enseignants étaient absents, près des deux tiers des écoles ont déclaré qu'elles confiaient la classe au directeur ou au directeur adjoint. Dans plus de 10% des écoles, le directeur a déclaré qu'il renvoyait les enfants chez eux.

## ENCADREMENT ET SUPERVISION DES ENSEIGNANTS

Les enseignants sont censés recevoir un soutien dans leur enseignement par des visites en classe d'un coach basé à l'école, généralement le directeur de l'école, et d'un inspecteur de l'IEF (Inspection de l'Éducation et de la Formation). Parmi les directeurs qui ont participé à l'enquête, 77 % ont déclaré être le coach responsable du coaching de Lecture Pour Tous ; 83 % d'entre eux ont déclaré avoir procédé à au moins une session de coaching dans leur école. La figure 33 présente la fréquence des séances de coaching dans les écoles. Environ un directeur sur cinq (18 %) a déclaré n'avoir effectué aucune

visite de coaching au cours de l'année scolaire, tandis que 42 %, 28 % et 9 % ont déclaré avoir effectué 1 à 2 visites, 3 à 4 visites et 5 à 6 visites, respectivement. Près de 10 % des directeurs ont déclaré avoir effectué plus de 6 visites au cours de l'année scolaire. La majorité des directeurs (69 %) ont déclaré avoir participé (dirigé) des séances de développement professionnel CAP internes à l'école, soit une baisse par rapport aux 93 % de 2019. Une proportion légèrement plus faible (62 %) a déclaré avoir participé à au moins une session externe de CAP. Parmi ceux qui ont déclaré avoir assisté à une CAP, la plupart ont assisté à une session sur la littératie (62 % de tous les directeurs). Les directeurs d'école ont déclaré avoir discuté de sujets de Lecture Pour Tous lors du CAP, notamment de l'encadrement (26 %), de la pédagogie (23 %) et des deux (40 %), seuls 11 % ayant déclaré n'avoir discuté d'aucun des deux sujets.

**Figure 42 - Fréquence des visites de coaching par les directeurs d'école.**

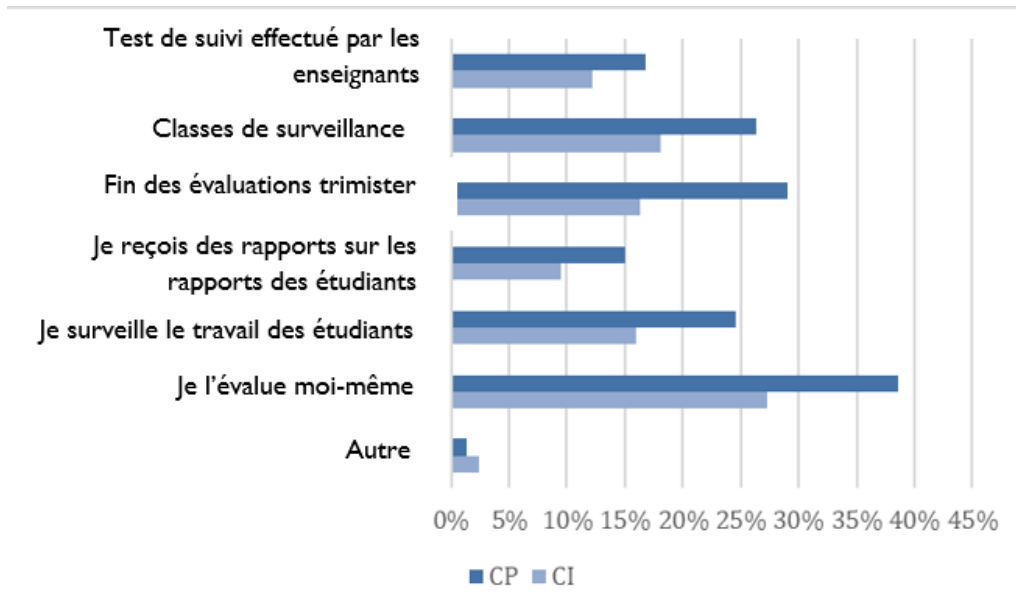


Presque tous les directeurs ont déclaré avoir examiné les plans de cours des enseignants quotidiennement (92 %) ou hebdomadairement (6 %). La majorité des directeurs d'école (84 %) n'ont déclaré aucune visite d'accompagnement par un inspecteur au cours de l'année scolaire, tandis que 15 % ont déclaré une ou deux visites d'accompagnement. Il n'y avait pas de différences entre les groupes linguistiques. Dans les 16 % d'écoles qui ont déclaré avoir reçu au moins une visite d'accompagnement de l'inspecteur, 60 % des directeurs ont dit que l'inspecteur les avait aidés dans leur rôle d'accompagnateur de Lecture pour Tous, et 80 % ont dit qu'ils étaient venus pour observer et soutenir les enseignants dans le cadre du programme Lecture pour Tous.

Au cours de l'année scolaire, 30 % des enseignants ont déclaré avoir reçu une ou deux fois la visite d'un coach et 19 % ont déclaré avoir reçu trois ou quatre fois cette visite. Cependant, 39 % ont déclaré n'avoir jamais reçu de visite de coaching au cours de cette période. Les enseignants n'ayant pas reçu de visite de coaching se trouvaient dans les groupes Pulaar (41 %) et Seereer (47 %), contre 33 % des enseignants du groupe Wolof qui n'ont pas reçu de visite de coaching. Ces tendances sont similaires à celles de 2017, mais plus d'enseignants de cette dernière année scolaire (2020-21) n'ont pas reçu de visite. Les visites de l'inspecteur ont été très rares, 90 % des enseignants n'ayant reçu aucune visite au cours de l'année scolaire, et 9 % ayant reçu une ou deux visites. Près de 68 % des enseignants ont déclaré n'avoir jamais reçu de messages téléphoniques de leur coach au cours de l'année. Dix pour cent ont reçu un ou deux messages pendant la période et 9% ont reçu plus de six messages.

Les directeurs d'école ont montré une large gamme de méthodes utilisées pour suivre les progrès des élèves avec une préférence pour l'évaluation directe, surtout au CP. La figure 34 montre qu'environ 40 % des directeurs ont déclaré évaluer directement l'apprentissage des élèves au CP, et 27 % au CI. Les directeurs ont également déclaré surveiller les classes et les travaux des élèves.

**Figure 43 : Approches des directeurs pour le suivi de l'apprentissage des élèves**

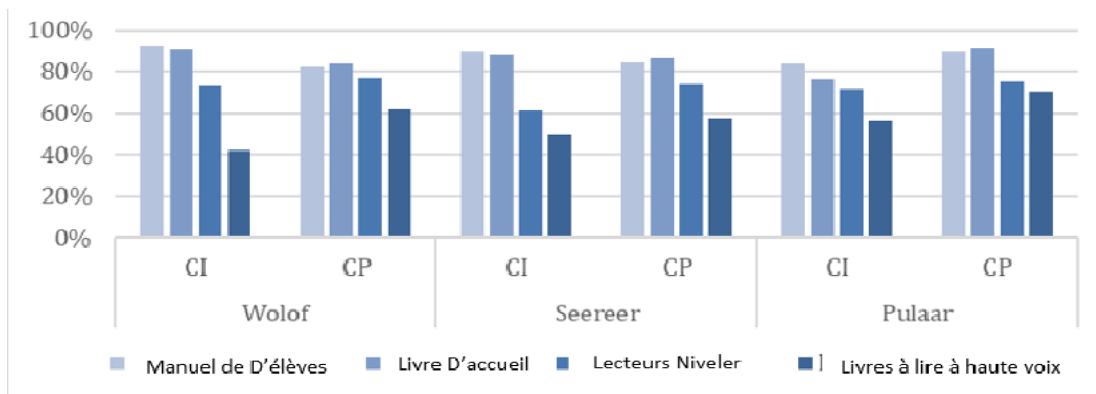


Les écoles avaient généralement mis en place un plan de rattrapage pour soutenir les élèves en difficulté. Plus de deux tiers des écoles ont fait état d'un plan, dont 67% pour le niveau CI et 72% pour le niveau CP. Les écoles du groupe Wolof étaient légèrement plus susceptibles d'avoir un plan. Ces plans comprenaient presque tous des séances de rattrapage (65%) ou un enseignement adapté (17%).

## MATERIEL D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

En plus du manuel de l'enseignant, les quatre principaux supports d'enseignement et d'apprentissage développés pour soutenir Lecture pour tous comprennent un manuel de l'élève, un livre de l'élève pour la maison, des livres décodables et des livres à lire à haute voix. La figure 35 ci-dessous présente la proportion d'enseignants du CI et du CP de chaque groupe qui ont déclaré disposer de ces ressources en classe. Dans l'ensemble, le manuel de l'élève et le livre pour la maison étaient les deux ressources les plus largement disponibles, comme en 2019, avec 80 à 90 % des enseignants déclarant les avoir en leur possession. Les classes du CI disposaient plus souvent de ces ressources que celles du CP, à l'exception des livres à lire à haute voix. Les livres à lire à haute voix étaient souvent les moins disponibles, moins de la moitié des enseignants déclarant les avoir à disposition dans la classe.

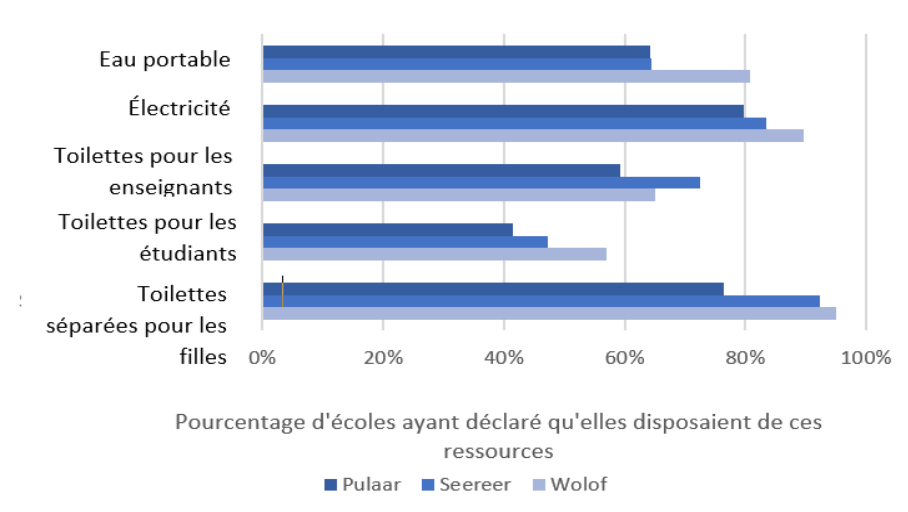
**Figure 44. Déclarations des enseignants concernant la présence des matériels de Lecture Pour Tous**



## ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

Les élèves de l'échantillon fréquentent majoritairement des écoles rurales (90%). Les écoles du groupe wolof étaient les moins souvent en zone rurale (80%) par rapport à celles des groupes pulaar et Seereer (98%). L'échantillon d'écoles en 2021 était composé d'une proportion d'écoles rurales similaire à celle de 2019 (92%). L'effectif moyen déclaré par les enseignants était de 44 et 39 au CI et au CP respectivement, soit légèrement plus qu'en 2019 (38 et 33 respectivement) et similaire à la moyenne de 2017 qui était de 42 élèves par classe. La taille des classes était similaire dans les trois groupes linguistiques. Cette moyenne cache un large éventail, notamment de très petites classes, la plus petite comptant 5 élèves, et les plus grandes en CI et CP comptant respectivement 129 et 150 élèves. Environ 10% des classes comptaient 68 élèves ou plus au CI et 62 élèves ou plus au CP. Les équipements scolaires variaient d'une école à l'autre, avec environ 88% des écoles ayant accès à l'eau potable et 90% ayant des toilettes (latrines) fonctionnelles pour les élèves, mais seulement 50% ayant l'électricité, et 80% ayant des toilettes (latrines) séparées pour les garçons et les filles. Ces chiffres montrent une certaine amélioration par rapport à la collecte de données de 2019, où seulement 36% des écoles ont déclaré avoir l'électricité et 70% ont déclaré avoir des toilettes séparées pour les garçons et les filles. Ces chiffres étaient très similaires aux données de 2017. La figure 36 montre la proportion d'écoles disposant d'un éventail d'installations. Comme on pouvait s'y attendre, les écoles du groupe Wolof les zones urbaines avaient plus souvent des installations telles que l'électricité et l'eau, mais les différences ne sont pas très importantes.

**Figure 45. Ressources de l'école**



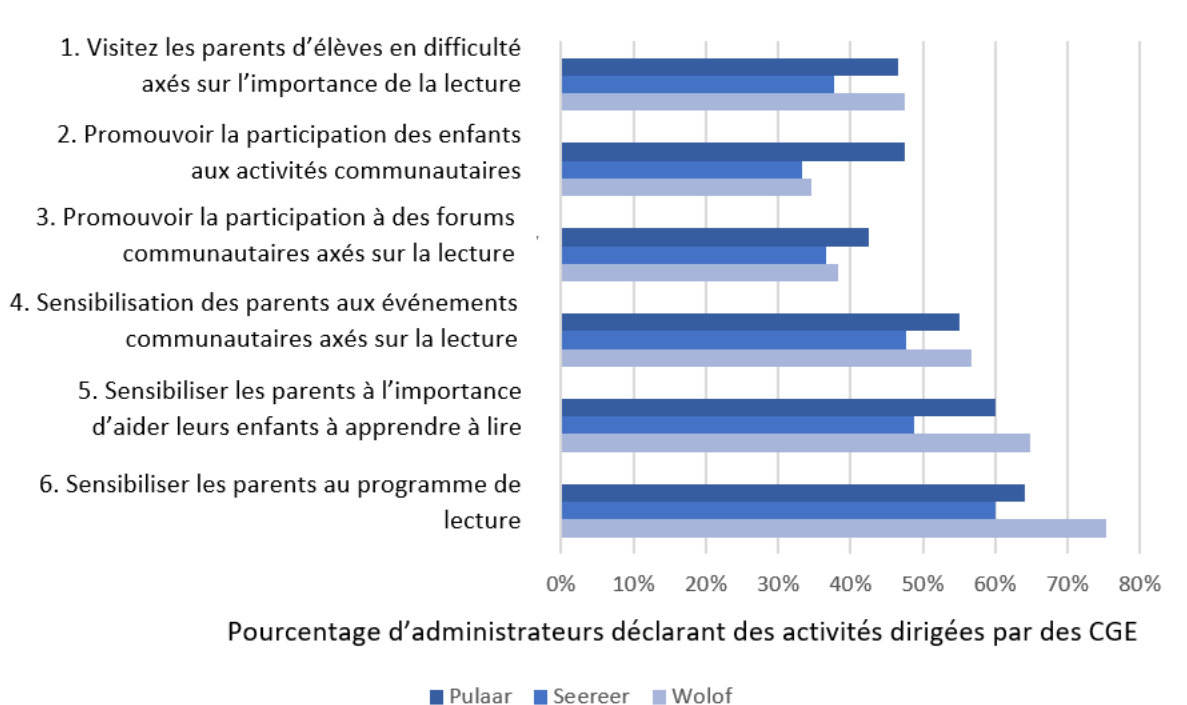
En 2021, très peu d'écoles ont déclaré avoir une bibliothèque (13%), ce qui est légèrement plus qu'en 2019 (11%). Les écoles du groupe wolof (16%) avaient le plus souvent une bibliothèque, suivies de celles des groupes Seereer (12%) et pulaar (9%) respectivement. Les écoles disposant d'une bibliothèque ont déclaré qu'environ 26% des élèves du CI et 38% des élèves du CP empruntaient des livres, ce qui était beaucoup plus faible qu'en 2019 (la moitié et les trois quarts respectivement).

Environ un quart des écoles (26 %) ont signalé des problèmes de sécurité. C'est un peu plus qu'en 2019 (20 %), mais similaire à 2017 (24 %). Les types de problèmes de sécurité signalés étaient similaires à ceux des deux enquêtes précédentes, principalement le vol ou la destruction de biens. Seules quatre écoles (1%) ont signalé des cas de COVID-19 dans l'école, mais 3% des directeurs ont déclaré se sentir stressés par la pandémie, et la même proportion a déclaré se sentir inquiète pour les enfants de leur école.

## GESTION DES ECOLES ET COMMUNAUTE

Selon la politique du Sénégal, la responsabilité de la gestion des écoles est partagée entre l'administration de l'école et la communauté à travers un Comité de Gestion d'Ecole (CGE). Presque toutes les écoles (99%) ont déclaré avoir un CGE. Les rôles et responsabilités du CGE sont clairement définis au niveau national dans un décret de 2015 et son objectif est "d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'environnement scolaire, de fournir un accès équitable à l'école et de maintenir une gestion efficace et participative de l'école". Dans la pratique, les directeurs ont fait état d'un ensemble de responsabilités pour le CGE dans la gestion de leur école. Les directeurs ont été interrogés sur le type d'activités auxquelles le CGE participait pour promouvoir la lecture dans les premières années de la scolarité des jeunes enfants. La figure 37 montre la proportion d'administrateurs dans chaque groupe linguistique qui ont déclaré que ces activités avaient lieu dans la communauté. Dans l'ensemble, les CGE participent souvent à des activités visant à informer les parents du programme Lecture pour tous et de l'importance d'aider leurs enfants à apprendre à lire.

Figure 46 : Activités menées par la CGE pour promouvoir la lecture



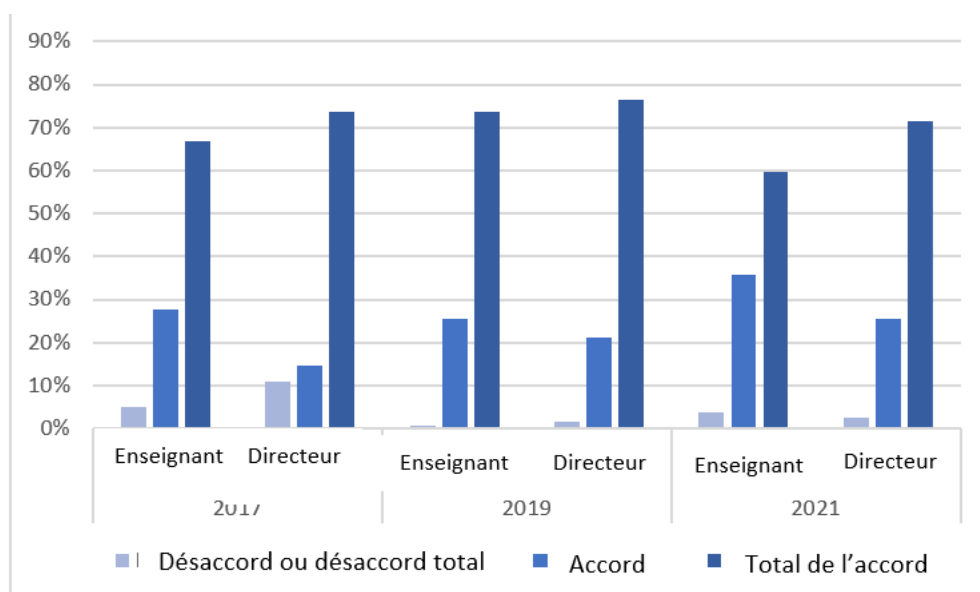


La plupart des enseignants déclarent avoir parlé aux parents ou tuteurs de l'apprentissage de la lecture de leurs enfants (81 %), ce qui représente une baisse par rapport aux rapports de 2019 (96 %), peut-être en raison de l'année scolaire plus courte et de la diminution subséquente des interactions avec les familles des élèves. Environ un quart des enseignants ont déclaré avoir parlé avec un à quatre parents à ce sujet au cours du mois précédent ; 14 % ont parlé avec cinq à neuf parents et un tiers avec dix parents ou plus. Dans l'ensemble, les enseignants du groupe Seereer ont déclaré avoir parlé avec plus de parents au cours du mois précédent, ce qui est différent de ce qui s'est passé en 2019, année où les enseignants wolofs ont déclaré avoir parlé avec plus de parents. Relativement peu d'enseignants (22 %) ont déclaré avoir déjà envoyé une correspondance écrite aux parents au sujet de l'apprentissage de la lecture de leurs élèves. Les enseignants qui ont déclaré envoyer des correspondances écrites le faisaient généralement chaque semaine ou chaque mois.

## PERCEPTIONS DE L'UTILISATION DES LANGUES NATIONALES POUR L'ENSEIGNEMENT ET CAPACITES CONNEXES

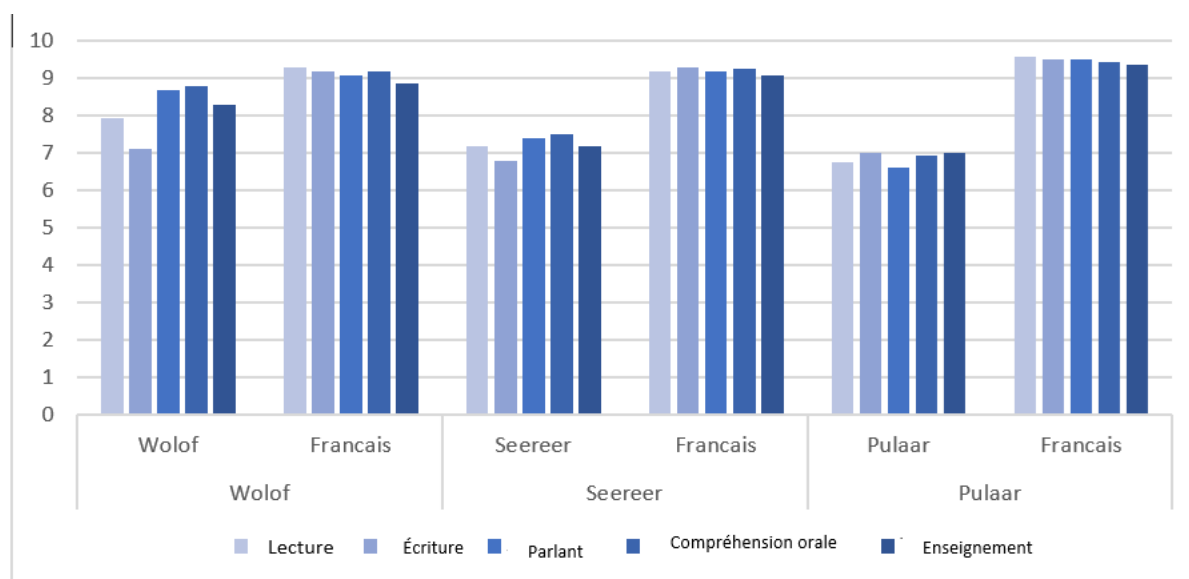
Lorsqu'on leur a demandé leur avis sur l'utilisation des langues nationales dans les écoles, 70 % des directeurs ont répondu qu'ils étaient tout à fait d'accord, 20 % ont dit qu'ils étaient d'accord et moins de 3 % ont répondu qu'ils n'étaient pas d'accord. Comparés aux Directeurs, les enseignants ont manifesté un peu moins d'enthousiasme pour la politique, mais ils y étaient généralement favorables ; en 2021, 96 % des enseignants étaient "d'accord ou tout à fait d'accord", contre 99 % en 2019. Cette différence est statistiquement significative et pourrait refléter des niveaux réduits de soutien à l'enseignement dans les langues nationales en raison de la formation et du coaching manqués à cause de la pandémie. La figure 37 compare la proportion d'enseignants et de directeurs ayant répondu qu'ils étaient en désaccord ou en désaccord total avec la politique à ceux en accord ou en accord total en 2017, 2019 et 2021. En 2017, avant la mise en œuvre du programme, 5 % et 11 % des enseignants et des directeurs respectivement ont déclaré être en désaccord avec la politique. Cette proportion est tombée à presque zéro en 2019, et n'a que légèrement augmenté en 2021.

**Figure 47 : Attitudes des enseignants et des directeurs à l'égard de l'utilisation des langues nationales au fil du temps**



Un constat frappant en 2017 était la confiance relativement faible des enseignants dans leurs compétences linguistiques en wolof, Seereer et pulaar, par rapport au français. À cette époque, avant d'avoir enseigné ou reçu un soutien pour enseigner en langues nationales, sur une échelle de 1 à 10, les enseignants ont déclaré un niveau d'aisance en lecture ou en écriture de 5 ou 6, en moyenne. En revanche, leur niveau d'aisance en français se situait entre 9,2 et 9,5 sur 10. En 2019, la différence avait presque disparu à l'oral et était très faible en lecture et en écriture. La figure 38 présente les résultats en 2021. Les enseignants rapportent toujours un niveau d'aisance entre 9 et 10 pour toutes les compétences en français, avec des moyennes légèrement plus élevées pour ceux du groupe Pulaar. Les enseignants du groupe Seereer et Pulaar rapportent des niveaux de confiance plus faibles pour toutes les compétences, plus élevés qu'en 2017, mais moins importants qu'en 2019. Dans le groupe Wolof, la confiance dans les compétences orales et l'enseignement n'était que légèrement plus faible dans la langue nationale par rapport au français. Les progrès réalisés en 2019 étaient très encourageants, mais ces résultats suggèrent qu'un soutien accru est nécessaire pour les enseignants. Ces résultats, associés à ceux des baguages linguistiques des enseignants rapportés ci-dessus, suggèrent l'importance de la formation, mais aussi la nécessité de stratégies de recrutement et de déploiement mieux alignées sur la politique.

**Figure 48. Confiance des enseignants dans les compétences linguistiques**



## CONTEXTE ET CORRELATIONS AVEC LES ELEVES

Après l'administration des sous-tâches de lecture de l'EGRA, les élèves ont été interrogés sur des facteurs contextuels tels que la langue qu'ils parlent à la maison et à l'école, la mesure dans laquelle ils disposent de manuels de lecture à la maison, les compétences en littératie des membres de la famille et le contexte scolaire. Cette section présente une analyse descriptive des réponses données par les élèves et fournit des informations supplémentaires sur les facteurs susceptibles d'affecter les performances des élèves dans les tâches de lecture.

### CONTEXTE LINGUISTIQUE

Environ 4 élèves sur 5 dans les écoles wolofs ont déclaré parler le wolof à la maison. Ce niveau relativement bas est probablement dû à la plus grande proportion d'écoles urbaines dans ce groupe. En revanche, 94% des élèves ont déclaré parler le wolof avec leurs amis à l'école, et 90% ont également parlé le wolof avec leur enseignant. Ces deux dernières proportions sont plus proches de la correspondance attendue entre la politique linguistique et le contexte dans lequel

vivent les élèves. En outre, 72% des élèves ont déclaré regarder la télévision, dont 54% en français et 60% en wolof. Il est intéressant de noter que presque tous les élèves (89%) ont également déclaré parler français avec leur enseignant.

Dans le groupe pulaar, presque tous les élèves (94%) ont déclaré parler le pulaar à la maison et avec leurs amis, mais seulement trois quarts le parlent avec leur enseignant. Cela correspond à la plus faible proportion de professeurs dans les écoles enseignant le pulaar qui déclarent parler le pulaar comme première langue ou langue familiale. Environ 70 % des élèves ont déclaré parler le français avec leur professeur. Près de la moitié des élèves ont déclaré regarder la télévision, mais seulement 34 % ont regardé des programmes en pulaar, probablement en raison de la disponibilité.

Les élèves du groupe linguistique Seereer avaient également un niveau élevé de correspondance entre la langue utilisée dans l'enseignement de la lecture au CI dans leur école et la langue qu'ils ont déclaré parler à la maison (94%) et avec leurs amis (91%). En outre, seulement 72% des élèves ont déclaré parler le Seereer avec leur enseignant, et 69% ont déclaré parler le français avec leur enseignant. Une proportion relativement importante (38%) a déclaré parler le wolof avec son enseignant, même si seulement 12% ont déclaré parler le wolof avec leurs amis et 8% ont déclaré parler cette langue à la maison. Deux tiers des élèves ont déclaré regarder la télévision, dont seulement 21% en Seereer, contre 48% en wolof et 38% en français. Les données sur la télévision soulignent la quantité relativement faible de contenu disponible à la télévision en Seereer et en pulaar, par rapport au wolof.

## **ALPHABETISATION ET SOUTIEN A DOMICILE**

La plupart des élèves (89 %) ont déclaré avoir quelqu'un à la maison qui sait lire. Ce chiffre était légèrement inférieur dans le groupe pulaar (85 %). Moins d'élèves ont déclaré que leur mère (12%) ou leur père (13%) savait lire. En revanche, 55% avaient une sœur à la maison et 47% un frère à la maison qui, selon eux, savait lire. Une petite proportion (5 %) a déclaré avoir une autre personne à la maison qui savait lire (généralement une tante, un oncle ou un grand-parent). Ces proportions étaient similaires dans tous les groupes linguistiques.

Environ la moitié des élèves ont déclaré avoir des livres, des magazines ou des journaux à la maison, les élèves du groupe pulaar étant légèrement plus nombreux (56%) à indiquer qu'ils avaient des textes ou des manuels de lecture à la maison, comparés à leurs pairs des groupes wolof (46%) et Seereer (48%).

Une grande partie des élèves (82 %) ont déclaré s'exercer à lire à haute voix à la maison avec quelqu'un qui écoute, ce qui est légèrement inférieur aux chiffres de 2019 (87 %). Les élèves pratiquent principalement la lecture à la maison avec leur sœur (41 %) et leur frère (35 %), suivis de leur mère (12 %) et de leur père (10 %). Les élèves du groupe pulaar s'exerçaient un peu plus souvent avec un parent, alors que ceux du groupe Seereer ont déclaré s'exercer avec un frère ou une sœur à des taux plus élevés. Près de 10 % des élèves wolofs ont déclaré s'exercer avec un autre membre de la famille, contre 4 % pour leurs camarades des deux autres groupes. Près de la moitié des élèves (45%) ont déclaré avoir pratiqué la lecture à haute voix à la maison la veille, soit presque la même proportion qu'en 2019. Environ 55 % des élèves ont déclaré lire des livres autres que leurs manuels scolaires à la maison. Cette proportion était légèrement plus élevée pour les élèves du groupe wolof (58%) que pour ceux des groupes pulaar (53%) et Seereer (51%).

La plupart des élèves (84 %) ont déclaré avoir des devoirs assignés par l'enseignant, ceux des groupes pulaar indiquant avoir légèrement moins de devoirs que leurs pairs (77 %). Parmi ceux qui ont indiqué avoir des devoirs, 88 % ont déclaré

avoir quelqu'un à la maison qui peut les aider. Comme dans les rapports précédents, la personne qui aide est plus souvent un frère ou une sœur. Les élèves ont déclaré recevoir de l'aide de leurs sœurs (39 %) et de leurs frères (33 %) dans des proportions plus élevées que celles des mères (8 %) et des pères (6 %). Les élèves du groupe linguistique Seereer ont déclaré que leurs frères et sœurs les aidaient à faire leurs devoirs dans une plus grande proportion (46 %) que leurs camarades.

Seulement 16% des élèves ont déclaré avoir participé à un événement d'alphabétisation dans la communauté. Cette proportion était plus élevée chez les élèves pulaar et Seereer (19%) que chez leurs pairs du groupe wolof (12%).

## SCOLARITE

Seulement un quart (27%) des élèves ont déclaré avoir fréquenté le préscolaire avant de commencer l'école, ceux du groupe Seereer le faisant plus fréquemment que leurs pairs (33%). En revanche, 70% et 77% des élèves des groupes wolof et pulaar respectivement ont fréquenté un daara, contre 51% dans le groupe Seereer .

La plupart des élèves (87%) ont déclaré avoir un manuel scolaire Lecture pour Tous, ceux du groupe Wolof en ayant le plus souvent un (90%). De même, 86% des élèves ont déclaré avoir un livre de Lecture pour Tous à la maison et 97% l'ont utilisé à la maison. Il y avait une plus grande différence entre les groupes en ce qui concerne la disponibilité des livres de lecture dans la classe, avec 46% du groupe pulaar, 66% du groupe wolof et 73% du groupe Seereer déclarant en disposer. De même, 64% et 67% des élèves wolofs et pulaars ont déclaré disposer d'autres manuels de lecture en classe, contre 44% de leurs camarades du groupe Seereer. Ces manuels de lecture étaient le plus souvent en français. Les élèves wolofs ont déclaré avoir d'autres manuels de lecture en wolof dans 31% des cas ; les élèves pulaar ont déclaré avoir des manuels en pulaar dans 12% des cas ; et 21% des élèves Seereer ont déclaré avoir des manuels de lecture en Seereer en classe.

Environ la moitié des élèves ont déclaré avoir écouté les leçons radiophoniques développées par Lecture Pour Tous pour permettre aux élèves d'avoir un certain accès à l'enseignement pendant que les écoles étaient fermées du 16 mars 2020 au 12 novembre 2020 en raison de la pandémie de COVID-19. Les élèves du groupe Seereer ont été les plus nombreux (55%) à déclarer écouter les émissions, par comparaison avec leurs pairs des groupes Wolof (47%) et Pulaar (48%). Les élèves écoutaient ces émissions avec leur mère (21%), leur père (19%), leur sœur (19%) et leur frère (17%) dans des proportions similaires. Très peu d'élèves (3%) ont écouté ces programmes seuls.

Enfin, 19% des élèves ont déclaré avoir manqué l'école pendant plus d'une semaine durant l'année scolaire en cours. Les élèves du groupe Seereer ont été moins souvent absents pendant une longue période (12%), et ceux du groupe Pulaar l'ont été plus souvent (24%). La principale raison invoquée pour l'absentéisme était la santé (13%).

Corrélations entre la lecture des élèves et les caractéristiques des enseignants, des directeurs d'école et des écoles  
Pour évaluer la corrélation entre les caractéristiques des élèves, des enseignants et des directeurs d'école et les scores de l'EGRA, nous avons utilisé la régression par moindres carrés ordinaires. Nous avons regroupé les observations au niveau de l'école pour prendre en compte l'influence commune des caractéristiques de l'école et de la communauté. Nous avons concentré l'analyse sur cinq résultats :

- Les deux premiers résultats concernent le CI, en particulier les mesures de la lecture de mots familiers et de la fluidité de la lecture à voix haute dans les langues nationales (toutes deux rapportées en mots corrects par minute).
- Les trois autres mesures portaient sur le niveau CP, plus précisément sur la maîtrise de la lecture à voix haute dans les langues nationales, ainsi que sur la lecture de mots familiers et la maîtrise de la lecture à voix haute en français.

### ***Analyses des principales variables indépendantes***

Dans l'analyse, nous avons étudié de manière isolée les variables indépendantes et ensuite, nous avons effectué des analyses de régression par groupe linguistique en utilisant les poids de l'enquête pour faire des extrapolations à l'ensemble de la population. Les tableaux 29, 30 et 31 présentent les estimations des relations entre ces variables pour les groupes wolof, Seereer et pulaar respectivement.

Les variables indépendantes choisies dans cette analyse sont un mélange de variables au niveau de l'élève, de l'enseignant ou de la classe, et de l'école. Elles ont été sélectionnées en fonction des priorités identifiées par les parties prenantes. En outre, l'analyse 2021 comprend deux indices composites pour mesurer l'association entre l'apprentissage des élèves et la fidélité de la mise en œuvre. Le premier indice a été créé à partir de questions relatives au programme d'alphabétisation lui-même (par exemple, la participation à la formation des enseignants, la disponibilité du matériel, les séances de coaching). Le second indice comprend des variables liées au fonctionnement de l'école elle-même (par exemple, retard dans le démarrage de l'année scolaire, absences et retards, ressources scolaires).

### **Tableau 38 : Analyse de régression - Groupe wolof**

<b>Groupe Wolof</b>	<b>CI Mots</b>	<b>CI LHVF</b>	<b>CP LHVF</b>	<b>CP Mots Français</b>	<b>CP LHVF du Français</b>
Élève					
L'élève parle à la maison une langue différente de la langue d'instruction	-2.40**	-2.51***	-2.39	-1.36	-1.62
L'élève a fréquenté l'école maternelle	-1.08	-1.04	-1.36	-0.11	-0.45
Quelqu'un à la maison sait lire	1.73*	1.41	0.46	1.54	2.25
L'élève était absent	-1.56*	-1.18	0.61	-0.10	0.45
L'élève a d'autres manuels de lecture à la maison	1.44*	1.44*	3.45**	2.71***	3.45***
L'élève s'exerce à lire à haute voix à la maison	0.37	0.22	1.38	1.30	2.23
L'élève est aidé dans ses devoirs à la maison	1.72*	1.46	3.57*	0.84	1.13
En classe					
L'enseignant a achevé 15 semaines du guide	2.48*	2.34*	4.88**	2.71*	3.81**
L'enseignant a achevé les 20 semaines du guide	1.64	1.10	5.28**	3.47*	3.86*
L'enseignant n'a reçu aucune visite de coaching	-0.77	-0.53	-2.67	-2.49	-2.80
L'enseignant a reçu plus de 3 visites de coaching	-1.27	-1.25	-0.13	-1.03	-0.43
Connaissances de l'enseignant en matière d'enseignement de la lecture et de l'écriture	0.86	0.71	0.83	0.24	0.20
L'enseignant parle une autre langue à la maison	-1.87	-1.45	-3.33	-2.25	-3.11
L'enseignant a suivi plus de modules de DFA	0.44	0.17	1.66	0.83	0.81
Chaque élève avait un manuel le premier jour	0.16	-0.02	-7.13	-3.61	-5.13
L'école					
L'école a une bibliothèque	0.19	0.15	-0.26	0.81	0.78
L'école se situe en zone rurale	2.13*	1.56	0.93	-1.45	-1.68

L'école a été fermée 6 jours ou plus	-2.47*	-2.49**	-2.46	-0.84	-1.97
Ressources de l'école	-0.52	-0.54	0.83	1.10	1.09
L'école a démarré les cours en novembre 2020	-0.28	-0.05	2.71	0.79	1.17
Indices					
Fidélité de la mise en œuvre	1.06*	0.59	1.97*	1.06	1.08
Fonctionnement général de l'école	0.86	0.91	1.67	1.29*	1.56*

Score : \* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

Dans l'ensemble, les élèves qui parlaient à la maison la même langue que celle de l'enseignement de la lecture ont obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades qui parlent une autre langue. Ces différences étaient statistiquement significatives au CI dans le groupe wolof, avec une moyenne de 2,5 mots de plus lus par minute. Les différences au CP dans le groupe wolof et le groupe Seereer allaient de 1,4 à 4,9 mots, mais elles n'étaient pas significatives. De même, les différences n'étaient pas significatives au niveau du CI dans le groupe pulaar. Il est intéressant de noter que les élèves qui ne parlent pas le pulaar à la maison ont obtenu de meilleurs résultats au CP dans le groupe pulaar. Ces différences n'étaient significatives que pour les mots français, et ne concernent qu'environ 6% des élèves.

Il n'y a pas de corrélation globale entre la fréquentation du préscolaire et les résultats en lecture. Dans le groupe wolof, les élèves qui ont fréquenté l'école maternelle ont obtenu des résultats légèrement inférieurs, tandis que c'est le contraire dans le groupe pulaar.

Alors qu'il y avait une faible corrélation entre les résultats en lecture et le fait d'avoir quelqu'un qui sait lire à la maison en 2019, les résultats en 2021 indiquent une relation importante, en particulier dans le groupe pulaar. Dans le groupe wolof, les élèves du CI identifient 1,7 mot de plus que leurs pairs s'ils ont quelqu'un qui sait lire à la maison. D'autres résultats sont également associés de manière positive mais non significative. La corrélation n'est pas cohérente dans le groupe Seereer. En revanche, les élèves du groupe pulaar ont lu entre 2,4 et 4,4 mots de plus selon les sous-tâches, et toutes les différences étaient statistiquement significatives.

Les élèves qui ont déclaré avoir été absents plus d'une semaine ont obtenu des résultats plus faibles en lecture dans les trois groupes linguistiques. Les élèves du CI du groupe Wolof ont identifié 1,6 mots de moins en moyenne ; les élèves du CP du groupe Seereer ont lu entre 2,4 et 4,3 mots de moins ; les élèves du groupe Pulaar ont obtenu des scores plus faibles dans toutes les sous-tâches, avec jusqu'à 5 mots par minute de moins que leurs pairs qui n'étaient pas fréquemment absents.

Enfin, l'environnement d'alphabétisation à la maison était essentiel à l'apprentissage des élèves. Les élèves qui disposaient de manuels de lecture à la maison étaient capables de lire à des taux plus élevés que leurs pairs, tant dans le groupe wolof que dans le groupe pulaar. Ces différences allaient de 1,4 à 3,5 mots dans le groupe wolof et de 3,9 à 6,5 mots dans le groupe pulaar, toutes les différences étant statistiquement significatives. Dans le groupe Seereer, les différences étaient

faibles et non significatives. De même, les élèves qui s'exercent à lire à haute voix à la maison obtiennent de meilleurs résultats, avec des différences statistiquement significatives dans les groupes Seereer et pulaar. Enfin, la disponibilité d'un parent ou d'un frère ou d'une sœur pour aider aux devoirs était associée à des scores de lecture plus élevés dans tous les groupes, en particulier dans le groupe Pulaar.

**Tableau 39 : Analyse de régression - Groupe Pulaar**



Groupe Pulaar	CI Mots	CI LHVF	CP LHVF	CP Mots Français	CP LHVF du Français
Élève					
L'élève parle à la maison une langue différente de la langue d'instruction	-0.44	-1.48	3.86	3.79*	3.12
L'élève a fréquenté l'école maternelle	1.30	1.59	1.82	1.71	1.61
Quelqu'un à la maison sait lire	3.22***	2.35***	4.39**	2.89*	3.32**
L'élève était absent	-4.58***	-3.37***	-4.94***	-5.05***	-4.97***
L'élève a d'autres manuels de lecture à la maison	4.75***	3.90***	6.51***	4.96***	5.89***
L'élève s'exerce à lire à haute voix à la maison	3.51***	2.75***	3.69*	2.24	2.91*
L'élève est aidé dans ses devoirs à la maison	5.74***	4.47***	4.95**	4.40**	4.03*
En classe					
L'enseignant a achevé 15 semaines du guide	3.74*	4.15**	1.94	1.07	1.18
L'enseignant a achevé les 20 semaines du guide	7.33**	7.47**	3.71	1.62	2.02
L'enseignant n'a reçu aucune visite de coaching	-1.36	-2.09	-2.96	-0.98	-1.65
L'enseignant a reçu plus de 3 visites de coaching	-3.39*	-4.11*	-5.44*	-4.00*	-4.34*
Connaissances de l'enseignant en matière d'enseignement de la lecture et de l'écriture	0.23	0.64	0.12	0.26	0.54

L'enseignant parle une autre langue à la maison	-1.92	-2.30	1.22	1.86	2.01
L'enseignant a suivi plus de modules de DFA	0.79	0.83	0.43	0.32	0.32
Chaque élève avait un manuel le premier jour	-1.11	-1.29	-7.38*	-7.83**	-8.88**
L'école					
L'école a une bibliothèque	2.80	1.74	1.37	2.49	0.39
L'école se situe en zone rurale	4.45***	1.64	2.64	3.83	3.15
L'école a été fermée 6 jours ou plus	-2.10	-1.15	-0.03	0.29	0.19
Ressources de l'école	-0.43	0.09	0.21	-0.29	0.01
L'école a démarré les cours en novembre 2020	0.12	0.86	1.17	0.71	1.01
Indices					
Fidélité de la mise en œuvre	1.24	1.30*	0.27	-0.38	-0.33
Fonctionnement général de l'école	0.95	0.66	0.95	0.68	0.85

Score : \* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

Au niveau de la classe, il y avait de fortes preuves d'une corrélation entre l'achèvement des unités d'enseignement et les résultats des élèves dans les groupes wolof et pulaar. Par exemple, les élèves du CI dans le groupe pulaar ont lu environ 4 mots supplémentaires lorsque les enseignants avaient achevé 15 semaines du guide et plus de 7 mots supplémentaires lorsque l'enseignant avait achevé 20 semaines. Les différences étaient également positives mais non significatives pour les élèves du CP. Dans le groupe wolof, l'ampleur de la différence variait de 2,3 à 5,3 selon la sous-tâche. Il n'y avait pas de différences significatives dans le groupe Seereer. En revanche, il n'y a pas d'association entre le fait de suivre plus de modules de FAD et les résultats des élèves.

L'association entre le coaching et les résultats des élèves était mitigée. Dans l'ensemble, il y a eu très peu de différences significatives entre les élèves dont les enseignants ont déclaré n'avoir reçu aucun coaching ou avoir reçu plus de trois

visites de coaching. La seule différence significative a été observée dans le groupe Pulaar, où les visites fréquentes de coaching ont été associées à une performance plus faible des élèves. Cette corrélation déroutante peut indiquer que les coachs sélectionnent les classes qui ont le plus besoin de soutien. Comme pour l'ensemble de l'analyse, il n'y a pas de lien de cause à effet entre un encadrement plus important et des résultats plus faibles en lecture.

La capacité des enseignants à identifier les cinq composantes de l'enseignement de la lecture était généralement associée positivement à la performance des élèves. Dans le groupe Seereer, les élèves pouvaient lire environ un mot de plus que leurs pairs pour chaque écart-type du " score " de leur enseignant sur cette variable. Dans les groupes wolof et pulaar, il y avait des corrélations positives, mais elles n'étaient pas statistiquement significatives.

Il n'y avait pas d'association systématique entre les performances des élèves et la langue utilisée à la maison par leurs enseignants. Les élèves obtiennent généralement de meilleurs résultats si leurs enseignants parlent la même langue à la maison et à l'école, mais les différences ne sont significatives que pour les élèves du CI dans le groupe Seereer .

Enfin, la relation entre la disponibilité de manuels pour chaque élève le premier jour d'école et les résultats des élèves était mitigée. Dans le groupe Wolof, il n'y avait pas d'association significative. Dans le groupe Seereer, le fait de disposer de manuels au début des cours était associé positivement à l'apprentissage, mais au CP dans le groupe Pulaar, l'association était négative.

#### **Tableau 40 : Analyses de régression – Groupe Seereer**

Groupe Seereer	CI Mots	CI LHVF	CP LHVF	CP Mots Français	CP LHVF du Français
L'élève parle à la maison une langue différente de la langue d'instruction					
L'élève a fréquenté l'école maternelle	0.33	-1.19	-4.89	-1.84	-1.24
Quelqu'un à la maison sait lire	0.08	-0.47	-1.02	-0.10	-0.24
L'élève était absent	1.18	-0.74	2.91	0.04	0.79
L'élève a d'autres manuels de lecture à la maison	0.04	-0.55	-4.31**	-2.44**	-2.66*
L'élève s'exerce à lire à haute voix à la maison	0.29	0.38	0.54	-0.55	-0.30
L'élève est aidé dans ses devoirs à la maison	0.70	1.88***	3.60**	2.42***	3.53***
	0.29	1.25*	0.16	-0.81	0.85
En classe					
L'enseignant a achevé 15 semaines du guide					
L'enseignant a achevé les 20 semaines du guide	0.77	0.51	1.16	-0.41	-0.39
L'enseignant n'a reçu aucune visite de coaching	-0.65	-1.35	-1.00	-1.33	-1.52
L'enseignant a reçu plus de 3 visites de coaching	-0.56	-0.25	0.74	0.94	0.56
Connaissances de l'enseignant en matière d'enseignement de la lecture et de l'écriture	0.13	0.14	-0.05	-0.61	-0.45
L'enseignant parle une autre langue à la maison	0.76**	0.94*	1.74*	1.02*	1.07

L'enseignant a suivi plus de modules de DFA	-1.73**	-1.28	-2.72	-1.38	-1.83
Chaque élève avait un manuel le premier jour	0.20	0.10	0.01	-0.26	-0.28
	1.36	1.66**	3.96*	-2.24	-0.34
L'école					
L'école a une bibliothèque					
L'école se situe en zone rurale	-0.99	-1.90*	-3.11	-2.88*	-3.82**
L'école a été fermée 6 jours ou plus	0.73	1.35**	5.06	1.66	2.53
Ressources de l'école	1.39	-0.22	-3.98*	-3.10**	-3.62***
L'école a démarré les cours en novembre 2020	0.63*	0.63	-0.55	-0.65	-0.61
	0.90	2.04**	2.87	0.72	1.33
Indices					
Fidélité de la mise en œuvre					
Fonctionnement général de l'école	0.61*	0.75*	0.04	-0.84	-0.63
L'élève parle à la maison une langue différente de la langue d'instruction	0.52	1.58***	3.21**	2.19***	2.89***

La corrélation entre les écoles ayant déclaré disposer d'une bibliothèque et les résultats des élèves est mitigée. Dans les groupes wolof et pular, les élèves des écoles qui ont déclaré avoir une bibliothèque ont obtenu de meilleurs résultats en moyenne, mais les corrélations ne sont pas significatives. Dans le groupe Seereer, il y avait une association négative et statistiquement significative pour trois des cinq résultats. L'ampleur de la différence allait de 1,9 à 3,8 mots.

Les élèves des écoles rurales semblaient obtenir des résultats légèrement supérieurs à ceux de leurs camarades vivant en milieu urbain. Ces différences étaient significatives pour une sous-tâche du CI dans chaque groupe linguistique, avec une différence de 1,4 mot pour le Seereer, de 2,1 mots pour le wolof et de 4,5 mots pour le pular.

Les élèves des écoles qui ont déclaré avoir été fermées 6 jours ou plus ont obtenu de moins bons résultats que leurs camarades qui ont connu moins de perturbations. Dans le groupe Wolof, les élèves du CI ont lu 2,5 mots de moins ; dans le groupe Seereer, les élèves du CP ont lu entre 3,1 et 3,6 mots de moins. Les différences n'étaient pas significatives dans le groupe pulaar.

### ***Analyses des indices de fidélité de la mise en œuvre et du fonctionnement de base de l'école/de la classe***

En plus de tester l'association de variables individuelles collectées au niveau de l'élève, de l'enseignant et du directeur, nous avons créé deux indices pour capturer un plus large éventail de variables au niveau de la classe et de l'école :

1. Le premier indice mesure la fidélité de la mise en œuvre (FOI) et comprend des variables directement liées à la théorie du changement du programme Lecture pour tous. Ces éléments, recueillis par le biais d'auto-évaluations et d'auto-déclarations des enseignants et des directeurs d'école, comprennent des réponses à des questions sur la participation des enseignants au développement professionnel, la disponibilité des ressources pédagogiques, la progression dans le programme d'études et la participation de la communauté aux activités d'apprentissage de la lecture.
2. Le deuxième indice vise à mesurer la capacité de l'école à fonctionner sans perturbations pendant l'année scolaire. Cet indice comprend des variables mesurant si l'école a commencé à temps ou non, les retards et l'absentéisme des enseignants ainsi que l'absentéisme des directeurs. La liste complète des variables utilisées et la méthodologie sont détaillées à l'annexe IV.

Les comparaisons entre les trois groupes linguistiques suggèrent que les écoles et les classes du groupe wolof ont pu mettre en œuvre le programme avec plus de fidélité. Au CI, la classe moyenne pour le wolof avait un score d'indice supérieur de 0,25 écart-type à celui des deux autres groupes, tandis que pour le groupe pulaar, le score était inférieur de 0,26 écart-type. Les différences au CP étaient similaires, ce qui était prévisible puisque de nombreuses variables sont mesurées au niveau de l'école.

L'indice FOI était positivement associé à la plupart des sous-tâches, avec des différences statistiquement significatives au CI dans les groupes pulaar et Seereer, et deux sous-tâches dans le groupe wolof. Les élèves des écoles dont l'écart-type est supérieur d'un point de vue de cet indice lisent 1,4 et 0,7 mots connectés de plus dans les groupes pulaar et Seereer respectivement. Au CI, les élèves du groupe wolof ont identifié 1,06 mot de plus et leurs camarades du CP ont lu près de deux mots de plus par minute pour chaque différence d'écart-type sur cet indice.

De même, l'indice de fonctionnement de l'école est positivement associé à la plupart des résultats des élèves et présente des corrélations significatives au CP dans le groupe wolof et à la plupart des sous-tâches dans le groupe Seereer. Une différence d'un écart-type au niveau de l'école était associée à 1,3 et 1,5 mots dans les sous-tâches du français au CP dans le groupe wolof, entre 1,6 et 3,2 mots dans les sous-tâches dans le groupe Seereer.

Pris dans leur ensemble, ces résultats confirment que les élèves des classes qui étaient mieux à même de mettre en œuvre le programme avaient des taux de littératie plus élevés. De même, les élèves des écoles qui ont connu moins de perturbations ont affiché de meilleures compétences en littératie.

# V. CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS

Les données de l'EGRA et du SSME recueillies à la fin de l'année scolaire 2020-2021 - la dernière année complète du programme Lecture pour Tous - démontrent clairement l'effet puissant des approches et du matériel d'enseignement et d'apprentissage introduits par Lecture pour Tous pour le développement des compétences des élèves en lecture initiale dans les langues nationales. Bien que la pandémie de COVID-19 ait sévèrement limité les progrès que les enseignants et les élèves ont pu faire à partir de la mi 2019, les résultats de l'étude de 2021 montrent néanmoins que la majorité des enfants ont acquis les compétences fondamentales dont ils ont besoin pour lire couramment, et que les compétences en lecture sont toujours supérieures de plusieurs ordres de grandeur à ce qu'elles étaient avant le début des interventions du programme. Nous présentons ci-dessous les principaux résultats permettant de répondre à chacune des trois questions de recherche de cette étude.

## PRINCIPAUX RÉSULTATS PAR QUESTION DE RECHERCHE

Les données EGRA et SSME présentées dans ce rapport sont recueillies à la fin de l'année scolaire 2020-2021 : la dernière année complète de mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous et des résultats d'une cohorte d'élèves et d'enseignants fortement atteints par les effets de la pandémie COVID-19. Malgré les défis, même en cette année difficile, les résultats EGRA et SSME démontrent clairement l'effet des approches et du matériel d'enseignement et d'apprentissage introduits par le programme pour promouvoir les compétences des élèves en lecture initiale dans les langues nationales.

En générale, la pandémie de COVID-19 a sévèrement limité les progrès que les enseignants et les élèves ont pu faire à partir du mi-parcours en 2019. En CI, les résultats de cette année sont bien atténués par rapport aux mi-parcours et plus loin des seuils minimaux provisoires pour toutes les compétences. En CP, 80% des élèves ne lisent pas avec une bonne compréhension.

Cependant, les résultats de l'étude de 2021 montrent néanmoins que la majorité des élèves en CP ont acquis les compétences de base - par exemple, en matière d'identification des lettres et de compréhension de la langue orale. qui constituent les éléments constitutifs des compétences de lecture de niveau supérieur et alors pouvoir lire couramment – par exemple la compréhension à l'orale, la connaissance des lettres, et les premières compétences en décodage. Et les résultats pour tous les deux niveaux et pour toutes les langues ciblées sont toujours nettement supérieures de plusieurs ordres de grandeur à ceux avant les interventions du programme. Finalement, l'étude a également montré que le plus l'élève est exposé aux leçons le plus il lit.

Nous présentons ci-dessous les principaux résultats permettant de répondre à chacune des trois questions de recherche de cette étude.

### Question de recherche I: Compétences fondamentales des élèves de première et deuxième année en lecture dans les trois langues nationales

**Performance dans les compétences basiques en lecture par rapport aux seuils de référence.** Les résultats de 2021 démontrent des niveaux plus bas qu'au mi-parcours en 2019 mais sans avoir fait « année blanche » malgré les importantes perturbations de l'enseignement en 2019-2020 et 2020-2021. En effet, les résultats mitigés révèlent que la plupart des élèves CP en fin d'Etape I de l'enseignement élémentaire maîtrisent les compétences basiques en lecture par rapport aux seuils provisoires établis par le MEN. Cependant, il reste des écarts importants par rapport aux seuils minimaux pour les compétences plus avancées et en générale pour cette cohorte d'élèves en CI., Des points clés à retenir :

- **La majorité des élèves de cette cohorte atteignent les indicateurs en matière de lecture initiale, pour ce qui est de la lecture en langue nationale au Sénégal.** Près de 60 % des élèves du CI et 70 % des élèves du CP atteignent les seuils de référence minimales pour la compréhension orale et 55 % des élèves du CP atteignent les seuils de référence pour la connaissance des lettres).

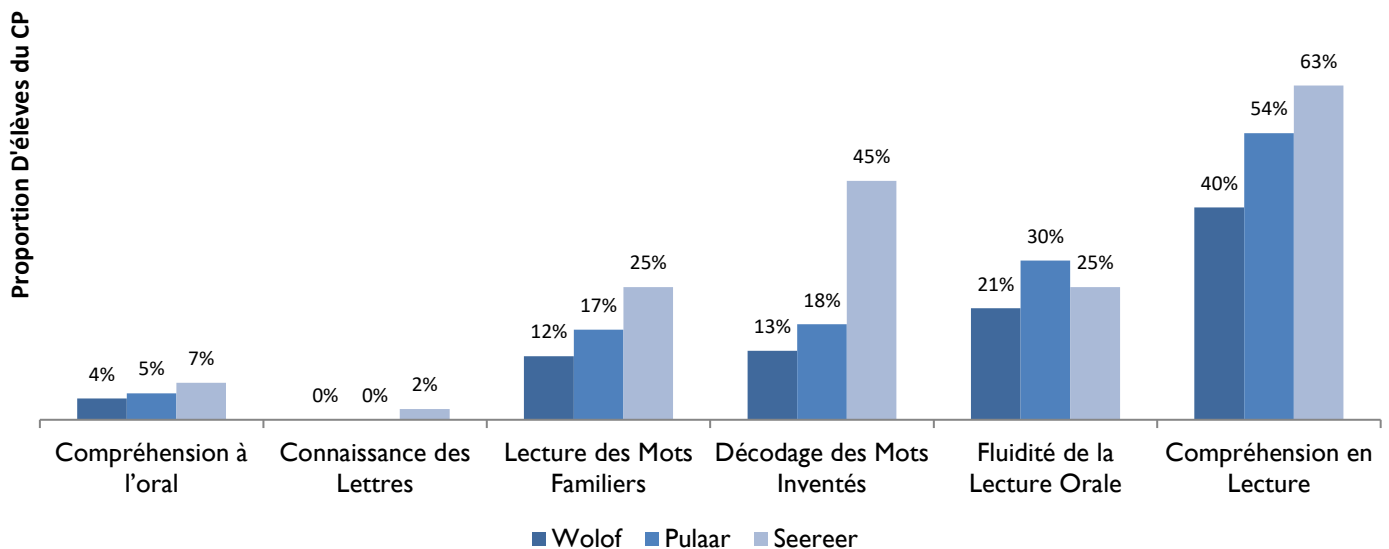
- **Les élèves au CI de cette cohorte n'atteignent pas les seuils minimaux pour les compétences en lecture à part la compréhension orale.** Seule 20% ont atteint le seuil minimal pour la connaissance des lettres – un élément clé de composante de base pour la lecture.
- **Beaucoup d'élèves du CP affichent de solides performances en lecture de mots familiers et en décodage de mots inventés par rapport au niveau de référence.** Plus de 45% des élèves du CP atteignent les seuils de référence pour la lecture de mots familiers, et 39% atteignent les seuils de référence pour le décodage de mots inventés.
- **Un quart des élèves du CP ont atteint ou ont dépassé le seuil de référence « compétent » en matière de fluidité de la lecture à voix haute (lecture de passages de textes).** Ceci est cinq fois plus qu'au niveau de référence avant l'intervention du programme. Cependant, ceci en reste 75% qui ont un faible niveau de fluidité de la lecture et environ 80 % des élèves n'ont pas atteint le seuil de référence « compétent » pour la compréhension de l'écrit. ("Compétent" pour la fluidité de la lecture à voix haute signifie que l'élève peut lire un minimum de 25 mots correctement lus par minute (mclm) et répondre correctement à au moins 3 questions sur 5 de compréhension écrite). (Voir le graphique ci-dessous.)
- **De très légères variations ont été observées entre les sexes pour ce qui concerne l'atteint des seuils minimaux pour la lecture,** les filles ayant obtenu de meilleurs résultats dans certaines sous-tâches mais à des différences minimales.

**Performance dans les sous-tâches et les groupes.** Malgré les importantes perturbations de l'apprentissage de 2019 au 2021, les résultats de l'EGRA indiquent que de nombreux élèves, voire la plupart, ont acquis d'importantes compétences basiques constituant la composante de base pour la lecture. La figure 2 résume le pourcentage d'élèves du CP ayant obtenu la score zéro dans des sous-tâches EGRA spécifiques. ("Score zéro" signifie que l'élève n'a fourni aucune réponse correcte pour une sous-tâche donnée). Les résultats à noter sont les suivants :

- **Les scores zéro étaient minimales pour des sous-tâches de compétences basiques mais la performance de cette cohorte de CI était limité.** La proportion d'élèves du CP ayant obtenu la score zéro était faible pour ce qui est de la compréhension orale (7 % ou moins) et de la connaissance des lettres (2 % ou moins) dans les trois groupes de langues. Les taux sont légèrement plus élevés chez les élèves du CI, bien que moins de 10% des élèves aient obtenu la score zéro en compréhension orale et en connaissance des lettres, à l'exception des élèves du Seereer pour la connaissance des lettres (17%). La moitié ou les trois quarts des élèves du CI ont obtenu la score zéro en lecture de mots familiers.
- **Les scores zéro sont plus élevés pour des compétences telles que la fluidité de la lecture orale et la compréhension de la lecture, bien que la majorité des enfants lisent au moins des mots.** Au CP, 20 à 30 % des élèves ont obtenu un score de 0 dans la sous-tâche de maîtrise de la langue orale, ce qui signifie qu'ils étaient incapables de lire un seul mot d'un texte relié. Pourtant, 70 à 80 % des élèves étaient capables de lire au moins une partie du texte, pour un score moyen de fluidité de lecture orale de 13 à 16 mots corrects par minute selon la langue.
- **Le groupe Seereer avait une proportion plus élevée de scores zéro dans la plupart des sous-tâches, tant au CP qu'au CI.** Un quart des élèves du CP dans le groupe Seereer étaient incapables de lire un seul mot (dans un texte relié ou non).
- **Dans tous les groupes linguistiques, une proportion similaire d'élèves du CP (wolof, Pulaar et Seereer) a obtenu la score zéro aux sous-tâches** en français par rapport aux mêmes sous-tâches dans les langues nationales. Pour les tâches de mots familiers et de fluidité de la lecture à voix haute, 18 à 27% des élèves ont obtenu la score zéro.



**Figure 49 : Proportion d'élèves du CP ayant obtenu la score zéro en langue nationale, par groupe linguistique et sous-tâche EGRA**



Le tableau 2 et son graphique ci-dessous résume les scores moyennes des élèves du CP pour les sous-tâches de l'EGRA, pour tous les groupes de langues. Les résultats importants, ainsi que ceux des élèves du CI, sont les suivants :

- **Les élèves du CP dans les groupes Wolof et Pulaar ont pu lire correctement environ 43 lettres par minute – dans la fourchette de 40 à 60 lettres pour le niveau « compétant ».** Les élèves du CI dans les groupes Wolof et Pulaar ont lu en moyenne 25 lettres correctes par minute (niveau « émergeant »). Pour les deux niveaux de classe, les scores moyennes des élèves du groupe Seereer étaient plus faibles (32,2 et 13,4 pour le CP et le CI, respectivement).
- **En moyenne, les élèves du CP de tous les groupes linguistiques ont pu répondre correctement à au moins deux tiers des questions de compréhension orale et presque 70% ont eu le seul minimal de 80% de réponses correctes.** Pour les élèves du CI, les taux varient de 56% à 71%.
- **Les taux de maîtrise de la lecture fluide à voix haute en langue nationale sont similaires dans les trois groupes linguistiques du CP.** Les élèves du CP dans le groupe wolof ont obtenu la score moyenne la plus élevée, 15,8 mclm, tandis que la moyenne pour la fluidité de la lecture à voix haute des élèves du groupe Seereer était de 14,9 mclm et celui des élèves du groupe Pulaar de 14,1 mclm. La fluidité de la lecture à voix haute au niveau du CI est beaucoup plus faible, avec 4,6 mclm pour le wolof, 4,5 pour le Pulaar et 3,1 pour le Seereer. Le seuil minimal en CP est 25 mclp et 15 en CI.
- **Les scores de compréhension d'un texte écrit sont relativement faibles.** Alors que les élèves du CP des groupes linguistiques wolof et Pulaar ont pu donner des réponses correctes à plus de 20% des questions de compréhension écrite en moyenne, la score moyenne du groupe Seereer est de 14,3%. Le seuil minimal est 60% de réponses correctes en CP (5 questions littérales) et 66% en CI (3 questions littérales).
- **Les taux de fluidité de la lecture à voix haute et de compréhension d'un texte écrite en français sont similaires pour les élèves du CP des groupes Wolof et Pulaar.** Les élèves de ces deux groupes ont une moyenne de 12 mclp, tandis que les performances du groupe linguistique Seereer dans les sous-tâches en français sont légèrement inférieures (9 mclp). Il est important à noter que le programme Lecture Pour Tous n'avait pas d'interventions visant directement le français et le Sénégal n'a pas encore défini des normes et standards pour la lecture du français.

- **Les scores EGRA sont similaires entre les garçons et les filles.** Aucune différence statistiquement significative n'a été détectée entre les sexes pour les groupes linguistiques wolof et Pulaar. Cependant, pour le groupe linguistique Seereer, les performances des filles étaient légèrement plus élevées pour toutes les sous-tâches, à l'exception de la compréhension orale.

**Tableau 41 : Résumé des scores EGRA au CP en langues nationales et en français, par groupe linguistique**

Sous-tâche	Seuil minimal	Wolof	Pulaar	Seereer
Compréhension orale (% correct)	80%	73.5%	67.9%	66.7%
Connaissance des lettres (Iclm)	90%	43.5	43.3	32.2
Mots familiers (mclp)	15	18.2	15.6	11.2
Mots inventés (mclp)	15	13.2	14.1	6.5
Fluidité de la lecture à voix haute (mclp)	25	15.8	13.4	14.9
Compréhension d'un texte écrit (% correct)	60%	26.0%	22.4%	14.3%
Mots familiers français (mclp)	RAS	10.9	12.1	8.1
Fluidité de la lecture en Français (mclp)	RAS	12.4	12.5	9.1
Compréhension écrite en français (% correct)	RAS	19.9%	21.2%	13.2%

**Ecarts de performance entre les zones géographiques.** L'étude 2021 a identifié certaines différences dans les résultats des élèves selon les régions :

- **À Fatick et Kaffrine**, les résultats de l'EGRA pour le groupe linguistique wolof sont inférieurs à ceux des autres régions pour de nombreuses sous-tâches chez les élèves du CI et du CP, tandis que Louga présente les meilleurs résultats.
- **Pour le CI**, les élèves de **Fatick appartenant au groupe Pulaar affichent une performance plus faible que les élèves de Louga** qui ont eu les scores moyennes les plus élevés.
- **Pour les élèves du CP**, les résultats sont meilleurs à **Kaolack et Louga** tandis que ceux de **Diourbel** sont plus faibles.
- **Au niveau du CI**, les élèves de **Fatick dans le groupe Seereer présentent les scores moyennes les plus élevées pour les sous-tâches de compréhension orale et écrite**, tandis qu'au CP, les scores sont plus élevées à Kaffrine pour de nombreuses sous-tâches.

**Compétences des élèves en lecture, comparé aux études précédentes.** Les tableaux 3 et 4 avec leurs graphiques résumés les scores zéro obtenus en fluidité de la lecture à voix haute et en compréhension écrite pour les élèves du CI et du CP de 2017 à 2021. (Les scores zéro mesurent la proportion d'élèves qui n'ont pas donné une seule réponse correcte dans une sous-tâche donnée.) Les tableaux 5 et 6 avec leurs graphiques présentent les scores moyennes de l'EGRA pour ces deux tâches et dans le temps. Les principales conclusions sont les suivantes :

- **Les élèves du CP ont enregistré des baisses assez importantes des scores zéro de 2017 à 2021.** Leurs scores zéro pour l'ensemble des sous-tâches ont considérablement diminué entre 2017 (données de référence avant la mise en œuvre du programme) et 2019, après un an de mise en œuvre. De plus, les scores zéro n'ont pas augmenté en 2021 autant qu'on aurait pu s'y attendre compte tenu des perturbations liées à la COVID-19.
- **Les scores moyennes des élèves du CP en lecture à voix haute sont restés relativement stables de 2019 à 2021.** Le groupe linguistique wolof a connu la plus forte baisse des scores moyennes en fluidité de la lecture à haute voix, bien que la score moyenne de ce groupe en en ORF en 2021 - 15,8 mclp - soit encore la plus élevée des trois groupes. Les élèves du CI ont également démontré des gains de performance en lecture au fil du temps. Dans l'ensemble, les scores zéro pour l'ensemble des compétences en lecture et dans l'ensemble des groupes linguistiques ont diminué entre 2018 (année de mise en œuvre complète du programme) et 2019. Les

scores en fluidité de la lecture à voix haute et en compréhension écrite se sont également améliorés de 2018 à 2019, le groupe Pulaar ayant connu la plus grande amélioration, probablement en raison des modifications apportées à l'instrument EGRA pour ce groupe afin de mieux représenter la langue et le niveau de compétence recherché.

- **En 2021, la cohorte d'élèves du CI et du CP ont obtenu des résultats plus faibles qu'en 2018 et 2019 respectivement, années au cours desquelles les élèves ont bénéficié d'une année complète de mise en œuvre du programme.** Compte tenu de la pandémie de COVID-19 et des impacts importants qu'elle a eus sur la réduction du temps de présence des élèves à l'école, sur la formation des enseignants, sur le soutien reçu au niveau de l'école et, de manière globale, sur l'apprentissage, ce résultat n'est pas surprenant, surtout vu des estimations sur la déperdition d'apprentissage dans le monde entier à cause de la pandémie. (Par exemple, la Banque Mondiale [2021] estime que la proportion d'enfants de 10 ans dans les pays à revenu faible ou moyen qui ne savent pas lire un texte basique s'augmentera de 53% à 70%.) En même temps, les résultats de l'EGRA montrent que les élèves ont acquis et maintenu un certain niveau de maîtrise de la lecture pendant l'année, malgré les nombreux défis.

En comparaison avec le niveau de référence au Sénégal ou moins de 1% des élèves lisaient, ces résultats suggèrent fortement que bien qu'il reste du travail à faire, les enfants peuvent apprendre à lire dans les langues nationales si les enseignants utilisent une approche explicite et structurée de l'enseignement de la lecture, et si les élèves disposent de l'enseignant et du matériel d'apprentissage nécessaires.

**Tableau 42. Scores zéro en lecture à voix haute et en compréhension écrite, par langue et par année - CP**

Sous-tâche	Wolof			Pulaar <sup>1</sup>			Seereer		
	2017	2019	2021	2017	2019	2021	2017	2019	2021
<b>Fluidité de la lecture à voix haute</b>	43.3%	13.9%	21.2%	67.4%	21.8%	29.9%	56.2%	21.9%	24.8%
<b>Compréhension écrite</b>	72.2%	27.0%	40.0%	87.8%	45.2%	53.6%	83.6%	50.2%	62.5%

<sup>1</sup> Compte tenu des préoccupations concernant les résultats précédents du groupe pulaar en 2017 et du choix du vocabulaire et de la syntaxe pouvant être compris à travers le Sénégal, les sous-tâches en pulaar ont été réadaptées pour 2019, à la suite d'une nouvelle analyse linguistique et de la recherche d'un consensus prenant en compte les variantes du pulaar au Sénégal et les paramètres d'évaluation définis lors d'un atelier ministériel en novembre 2018.

**Tableau 43 : Scores zéro en fluidité de la lecture et en compréhension écrite, par langue et par année - CI**

Sous-tâche	Wolof			Pulaar			Seereer		
	2018	2019	2021	2018	2019	2021	2018	2019	2021
Fluidité de la lecture à voix haute	52.1%	45.8%	66.2%	81.7%	40.2%	60.9%	37.9%	41.2%	59.1%
Compréhension écrite	69.5%	60.7%	80.7%	85.7%	62.0%	76.7%	61.3%	63.8%	78.9%

**Tableau 44 : Résumé des scores EGRA, par sous-tâche, langue et année - CP**

Sous-tâche	Wolof			Pulaar			Seereer		
	2017	2019	2021	2017	2019	2021	2017	2019	2021
Fluidité de la lecture à voix haute	3.4	21.4	15.8	1.8	15.1	13.4	3.3	18.9	14.9
Compréhension écrite	7.8%	36.7%	26.0%	3.4%	26.1%	22.4%	4.8%	22.6%	14.3%

**Tableau 45 : Résumé des scores EGRA, par sous-tâche, langue et année - CI**

Sous-tâche	Wolof			Pulaar			Seereer		
	2018	2019	2021	2018	2019	2021	2018	2019	2021
Fluidité de la lecture à voix haute	5.9	8.9	4.61	1.9	6.7	4.5	4.9	5.1	3.1
Compréhension écrite	14.6%	23.3%	10.6%	6.2%	16.3%	12.6%	16.8%	17.0%	9.5%

**Performance des indicateurs clés du programme dans le temps : Indicateur I.** L'indicateur I mesure la proportion d'apprenants du CP qui atteignent au moins le seuil minimum à la fois pour la fluidité de la lecture à voix haute et la compréhension écrite, ce qui équivaut au niveau "compétent" des seuils de référence du Sénégal pour la lecture dans chacune de ces langues. "Compétent" pour la fluidité de la lecture à voix haute signifie lire à un minimum de 25 mclm et répondre correctement à au moins 3 questions de compréhension écrite sur 5. Le tableau 7 montre les gains suivants dans les scores des cohortes de CP, ce qui fournit les données relatives à l'indicateur I. Les principaux résultats sont les suivants :

- **Dans l'ensemble, 17,2% des élèves CP dans les six régions ciblées par le programme ont démontré au moins un niveau « compétent » en fluidité et en compréhension de la lecture .** Ceci est légèrement moins que la valeur cible à mi-parcours du programme (20%) et l'objectif ambitieux de fin de programme (60%).

En termes réels, cela signifie qu'entre 21 256 et 23 914 élèves du CP ont atteint le niveau attendu de maîtrise et de compréhension de l'indicateur 1 en 2021.

- **Le pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil de référence de l'indicateur 1 a diminué entre 2019 et 2021.** Les baisses ont été plus marquées chez les élèves des groupes wolofs et Seereer (près de 50 %), les élèves Pulaars connaissant une baisse d'environ 5 points de pourcentage.

**Tableau 46 : Indicateur de résultat de l'activité 1 : Pourcentage d'apprenants qui démontrent une aisance en lecture (au moins 25 mcpm) et une compréhension (au moins 3 réponses correctes) d'un texte de niveau scolaire à la fin de deux années d'apprentissage (CP).**

Année	Wolof	Pulaar	Seereer	En général
2017	0.3%	0.3%	0.3%	0.3%
2019*	35.9%	21.7%	16.6%	29.0%
2021	19.9%	17.0%	8.7%	17.2%

Les données de l'EGRA sont échantillonnées dans les quatre régions qui ont mis en œuvre le programme au CP cette année-là.

**Performance des indicateurs clés du programme dans le temps : Indicateur 4.** L'indicateur 4 mesure la précision moyenne de la lecture à voix haute des élèves du CI après un an d'enseignement de la lecture dans une langue nationale qu'ils parlent et comprennent. Le tableau 4 ci-dessous présente ces résultats sous forme de score moyenne de précision obtenu par les élèves du CI, mesuré en pourcentage de mots familiers correctement lus à haute voix. Il s'agit d'une mesure plus utile au niveau du CI car la fluidité de la lecture à voix haute qui exige de la rapidité, n'est pas nécessairement attendue de la plupart des élèves du CI et n'est pas au centre de la première année d'enseignement. Les principales conclusions sont les suivantes :

- **Le pourcentage d'élèves atteignant l'indicateur 4 s'est amélioré de 2018 à 2019, mais a diminué en 2021 dans tous les groupes.** Cette tendance reflète la baisse globale des scores moyennes de l'EGRA au cours de l'année scolaire 2020-2021.
- **Les résultats de l'indicateur 4 restent relativement similaires entre les groupes linguistiques.** Le taux de réussite en 2021 est plus faible dans le groupe Seereer, mais la précision, même en 2019, se situait entre 23 et 35 %, ce qui indique qu'en général, tous les élèves rencontrent des difficultés en matière de précision.

## Question de recherche 2: Quelles sont les principales compétences dans lesquelles les élèves rencontrent des difficultés ?

La pandémie a entraîné des entraves sérieuses aux opportunités d'apprentissage des élèves et le niveau de formation de leurs enseignants. Les tendances principales à la fin de l'année scolaire 2020-2021 pour cette cohorte concernant les compétences que les élèves ont encore du mal à maîtriser sont les suivantes :

- Pour les élèves du CP de cette cohorte, bien que la majorité des élèves soient capables de comprendre le langage oral dans la langue nationale d'enseignement de leur école, d'identifier les lettres et de décoder/lire au moins certains mots, ils ont du mal à passer à l'étape suivante de la lecture d'un texte relié - les phrases - et donc à faire preuve de fluidité en lecture orale. Par conséquent, la plupart des élèves ne sont pas en mesure de comprendre pleinement le texte qu'ils lisent. Beaucoup d'élèves dans cette cohorte de CI éprouvent des difficultés avec les compétences fondamentales, seulement 15 % des élèves ou moins démontrant des compétences dans la capacité à décoder des mots inventés, à lire des mots familiers, à lire un texte continu et à comprendre ce qu'ils ont lu.

- La compréhension de la lecture reste également une tâche difficile pour une majorité d'élèves du CI et du CP, surtout de cette cohorte. Les élèves de tous les groupes linguistiques n'ont pu répondre correctement qu'à environ 10% des questions de compréhension écrite du CI.

### Question de recherche 3: Caractéristiques communes aux élèves, enseignants et écoles qui affichent des niveaux plus élevés de compétences en lecture

L'étude 2021 a également exploré les relations potentielles entre les milieux familial et scolaire des élèves et leurs résultats en lecture. Les résultats sont basés sur une analyse des informations recueillies dans les questionnaires de la SSME par rapport aux scores EGRA des élèves. Sur la base de ces données, les principaux facteurs contextuels associés à des niveaux plus élevés de compétences en lecture au niveau de l'élève, de l'enseignant et de l'école sont les suivants :

**Au niveau des élèves : le milieu familial a des effets très importants.** Plusieurs variables liés au milieu familial ont été associées à la performance des élèves dans les tâches de lecture. La corrélation la plus forte avec la performance était le contexte d'alphabétisation à la maison, y compris la disponibilité de manuels de lecture à la maison, la pratique de la lecture à haute voix et le fait d'avoir à la maison un adulte ou un frère ou une sœur qui soit capable de lire. Ces corrélations étaient statistiquement significatives dans les groupes wolof et pulaar. En outre, dans les trois groupes linguistiques, les élèves fréquemment absents ont obtenu, en moyenne, des résultats inférieurs pour certaines compétences en lecture.

**Au niveau des enseignants : les connaissances des enseignants en matière de lecture et leur exposition à un plus grand nombre de leçons améliorent les résultats des élèves, en particulier pour le CI.** En classe, la performance des élèves s'associe au nombre de leçons de lecture dispensées par leur enseignant. Autrement dit, plus les enseignants ont dispensé les leçons et les élèves ont été exposés au programme, plus les élèves ont obtenu de bons résultats aux sous-tâches EGRA. C'était le cas pour les groupes wolof et pulaar, l'ampleur de la différence étant assez importante en moyenne. Par exemple, les élèves du CI du groupe pulaar dans les classes où les enseignants ont dispensé plus de 20 leçons ont lu en moyenne 7,5 mots de plus que leurs pairs dont les enseignants en faisaient moins. En plus, la connaissance par les enseignants des composantes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture était positivement associée aux résultats des élèves, mais cette association n'était statistiquement importante que dans le groupe seereer. En revanche, l'association entre l'encadrement et les résultats des élèves était mitigée, bien que cette constatation soit en contradiction avec les données recueillies lors des visites de supervision et avec les résultats à venir de la récente étude sur les modalités d'encadrement, ces résultats démontrant des corrélations positives entre l'encadrement et les bonnes pratiques des enseignants.

**Au niveau de l'école : la fidélité de la mise en œuvre du programme et la diminution des perturbations scolaires entraînent de meilleurs résultats en lecture.** Dans l'ensemble, les indices compilant les variables clés de la fidélité de la mise en œuvre du programme et celles du fonctionnement de base de l'école et de la classe étaient positivement associés aux résultats des élèves. **Les élèves des écoles qui ont mis en œuvre le programme avec un degré de fidélité plus élevé ont pu lire en moyenne plus de mots que les élèves des écoles qui ont mis en œuvre le programme avec moins de fidélité.** De même, les élèves des écoles qui ont connu moins de perturbations ont obtenu de meilleurs scores en lecture.

## IMPLICATIONS POUR LA FUTURE RÉFORME DE LA LECTURE AU SENEGAL

À la fin de l'année scolaire 2020-2021 - la dernière année du programme Lecture Pour Tous et dans le contexte de la pandémie mondiale - la majorité de cette cohorte d'élèves de CP a acquis des compétences constituant de composante de base en matière de lecture, nombre d'entre eux atteignent plusieurs repères de lecture initiale, et pratiquement tous les élèves de CP et de CI ont des compétences en lecture beaucoup plus élevées par rapport au niveau de référence avant le programme. Le besoin de rehausser les efforts pour beaucoup améliorer les rendements scolaires en lecture est

toutefois évident, notamment pour récupérer les pertes dues à la pandémie de COVID-19 qui a, sans aucun doute, ralenti les progrès sans précédent que Lecture Pour Tous avait contribué à réaliser en matière de lecture dans les premières années de scolarité dans les régions cibles.

Les résultats de l'EGRA 2021 montrent que les élèves du CP ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux de leurs pairs en 2017 (avant le début de la mise en œuvre du programme), dans tous les groupes linguistiques et dans toutes les régions. Malgré la pandémie survenue au milieu du programme, les élèves sont passés d'une absence quasi totale de compétences en lecture dans leur langue nationale à un développement des premières compétences en lecture dans leur langue nationale au cours du programme. En revanche, pour le CI, nous avons observé des scores souvent plus faibles en 2021 par rapport à 2018 lorsque les élèves avaient bénéficié d'une année du programme, mais pas dans tous les groupes linguistiques et toutes les régions. De même, les élèves du CP en 2021 ont obtenu des résultats inférieurs à ceux obtenus par leurs pairs en 2019, lorsque le programme venait de boucler sa première année de mise en œuvre au CP.

Il n'a pas été possible d'isoler et d'évaluer directement la performance du programme, tout comme il n'est pas possible d'isoler l'effet direct de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage des élèves, car il n'y a pas de contrefactuel dans les deux cas. Dans le même temps, comme toute étude corrélationnelle à grande échelle devrait le faire, les résultats de 2021 mettent en évidence des questions importantes qui devraient être examinées par les décideurs politiques et les éducateurs, et faire l'objet de recherches plus approfondies si nécessaire. En outre, la fidélité de la mise en œuvre qu'une école a pu atteindre est en corrélation avec les performances des élèves. Malgré les contraintes auxquelles le système éducatif était confronté avec la COVID-19, les écoles et les enseignants qui ont atteint un certain niveau de mise en œuvre ont obtenu de meilleurs résultats avec leurs élèves. Plus précisément, dans les classes où l'enseignant a pu réaliser un plus grand nombre d'unités de lecture, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats.

Dans l'ensemble, les enseignants et les directeurs d'école partagent une vision positive de l'utilisation des langues nationales dans les premières années de la scolarité et ils sont convaincus que les élèves peuvent apprendre à lire à la fin du CP. Les résultats de l'étude 2021 soulignent la nécessité de renforcer le soutien aux enseignants pour leur permettre de mettre en œuvre le programme d'alphabétisation développé au cours des cinq dernières années. Enfin, les résultats confirment également ceux des études précédentes : Il est nécessaire de fournir un environnement favorable à la maison pour que les élèves puissent s'exercer à la lecture.

A la lumière des résultats clés de l'EGRA-SSME 2021 et d'autres résultats des études précédentes, l'équipe technique du programme offre la liste suivante d'implications saillantes à plusieurs éléments des réformes ministériels du Programme national de lecture à l'élémentaire (PNLSE) et Modèle harmonisé d'enseignement bilingue au Sénégal (MOHEBS).

### **I. Par rapport à la révision du Curriculum d'enseignement de base (CEB) dans le domaine de Langue et Communication (Etape I), et l'avenir des matériels d'enseignement-apprentissage pour la lecture-écriture initiale :**

- Le programme d'étude pour la lecture du CI devrait être fondé sur le décodage avec suffisamment de temps pour aboutir à la lecture précise de mots en fin d'année.
- Maintenir le principe de la déchiffrabilité intégrale au CI.
- Maintenir l'option de voir tous les lettres/sons de la LI au CI.
- Renforcer la qualité et l'intensité de l'usage des livrets décodables gradués dès le CI.
- La progression pour la LI du CP dans le CEB devrait être plus détaillée et le guide de l'enseignant devrait avoir des plans de leçons structurés jusqu'à la fin de l'année, ce qui n'est pas actuellement le cas et pourrait bien aider à améliorer les résultats en CP qui stagnent après un certain point au niveau de la fluidité et de la compréhension. Les plans de leçons structurés se termine actuellement après la semaine 9 dans le guide de l'enseignant.

- La progression pour la LI du CP devrait continuer de se concentrer sur l'automatisme du décodage ainsi que la fluidité plus complète et des stratégies directes de compréhension de l'écrit afin d'y assurer un niveau de maîtrise de ces compétences fondamentales en fin d'étape en conformité des standards nationaux pour la lecture en LI.
- Mettre l'accent sur la méthodologie de transfert de la LI à la L2 et l'utilisation de la même méthode d'apprentissage de la lecture en L2, en exploitant des compétences et des connaissances déjà acquise en LI.
- Se préparer à une plus grande hétérogénéité linguistique avec l'expansion de la réforme, par des stratégies spécifiques pour les élèves dont la LI ne correspond pas à la langue d'enseignement dans leur école.
- Étant donné que 86% des élèves ont déclaré avoir un livret de maison et que 97% d'entre eux ont déclaré l'utiliser à la maison – mais vu qu'il ne sera pas pérenne de continuer avec un manuel et un livre de maison à part – aller vers l'option d'un manuel à double utilisation pour amener le manuel de classe à la maison. Il sera donc nécessaire de gérer de près à l'avenir le système de dotation des élèves en manuel de lecture à un ratio satisfaisant et pour gérer l'utilisation à la maison conformément à la politique du Sénégal.
- Revoir les dispositifs de remédiation et de rattrapage en ciblant les élèves qui en ont le plus besoin selon l'évaluation continue par les enseignants en salle de classe ainsi que des évaluations standardisées trimestrielles faites sur la base des seuils de maîtrise intermédiaires et du nouveau dispositif élaboré et déjà expérimenté dans l'IEF de Fatick.

## **2. Par rapport aux enseignants, au développement professionnel continu et au coaching :**

- La formation : Réfléchir très tôt à la stabilisation d'un dispositif de formation initiale et continue pour disposer d'enseignants capables de tenir les classes et parallèlement, une meilleure maîtrise de la mobilité des enseignants permettra de pérenniser les acquis.
- La formation : L'arrivée constante et massive de nouveaux enseignants au CI est éprouvante et nécessite un investissement important en termes de formation en didactique de la lecture initiale y compris en règles de lecture et d'écriture en LI
- La formation : Penser à renforcer les efforts de formation en LI pour assurer la maîtrise de la langue nationale d'enseignement par les enseignants qui ne l'ont pas comme langue maternelle
- Le coaching : Il y a des fortes indications que le modèle de base n'est pas suffisant et il n'est pas clair si le simple fait de le poursuivre aura les effets souhaités ; il est important d'étudier davantage les leçons apprises de l'expérimentation des variantes (coach principal/télé-coaching et coach CODEC ) et de penser à des essais avec un échantillon plus important et pour une période plus longue afin d'aboutir à une analyse de coût-efficacité plus sûre avant la mise à l'échelle du coaching dans les réformes nationales en vue.
- Le coaching : Revoir, dans le sens de le simplifier, les composantes du dispositif de coaching, notamment l'outil de coaching et l'outil de supervision du coaching.
- L'absentéisme des enseignants : Réfléchir à des efforts plus concertés pour augmenter le temps d'instruction global maintenant que le temps consacré aux tâches dans la salle de classe est élevé. Ceci pourrait comprendre des stratégies alternatives et voir d'apprentissage à distance en cas de grève ou d'autre perturbation de cours (voir ci-dessous).

## **3. Par rapport à l'engagement et les ressources de la communauté et des parents :**

- Étendre l'intervention communautaire au profit de la lecture à toutes les écoles engagées dans la réforme
- Augmenter l'investissement dans le matériel de lecture extrascolaire et sa gestion, comme cela a été fait dans 20 % des sites de Lecture pour tous.



- Envisager une plus grande coordination entre les réformes pour la lecture à l'élémentaire et les efforts d'alphabétisation des adultes (voir par exemple le projet de lecture de l'USAID/Niger ), par exemple de en tissant des rapports avec le Programme national de l'éducation de base des jeunes et des adultes analphabètes articulé aux TIC (Pnebj-TIC) et le renforcement et/ou extension éventuel de ce programme
- Développer des stratégies d'accompagnement des élèves en lecture à la maison – y compris l'extension éventuelle de l'utilisation des leçons radiophoniques/audio d'enseignement interactif en cas de non-fonctionnement des écoles et/ou comme partie d'une stratégie de remédiation

#### **4. Par rapport à l'équité, la prise de décision basée sur les données et la redevabilité**

- Examiner de façon approfondie des éléments Seereer et certains éléments Pulaar est nécessaire pour mieux comprendre certaines différences perçues dans ces groupes linguistiques.
- Permettre aux IEF, aux IA et au niveau central de mieux suivre la fidélité de la mise en œuvre des réformes du MOHEBS et du PNLSE (la progression des leçons, le coaching, les pratiques des enseignants, etc.) en temps réel ou au moins plus régulièrement pour pouvoir vite réagir lorsque les enseignants, les écoles et les zones prennent du retard.
- Systématiser des mesures de redevabilité plus importantes pour la mise en œuvre des réformes et l'acquis des résultats escomptés à lier aux mesures de suivi et d'évaluation des acquis des élèves (par ex à travers des nouvelles évaluations standardisées trimestrielles avec des éléments sur la lecture initiale).
- Cibler plus d'investissement dans le DPC, le coaching et la supervision en suivant les besoins : plus d'aide là où elle est nécessaire grâce à un suivi-évaluation plus régulier.

# VI. ANNEXES

## ANNEXE I : INSTRUMENTS DU SSME DE 2021

### Section (après les sous-tâches de lecture).

#### Entretien sur l'environnement de l'élève - 2021

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

On a presque terminé ! Il nous reste juste quelques questions sur toi-même et ta famille, ton parcours scolaire et sur ta maison.		
1	<b>Quelle(s) langue(s) parle-tu à la maison ?</b>  <i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i>	Français Wolof Pulaar Seereer Autre : _____
2	<b>Quelle(s) langue(s) parle-tu avec tes amis ?</b>  <i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i>	Français Wolof Pulaar Seereer Autre : _____
3	<b>Quelle(s) langue(s) parle-tu avec ton enseignant(e) ?</b>  <i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i>	Français Wolof Pulaar Seereer Autre : _____
4	<b>Regardes-tu la télévision ?</b>	Non (passez à la Q6) Oui

5	<p><b>Dans quelles langues sont, en général, les émissions que tu regardes à la télévision ?</b></p> <p><i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i></p>	<p>Français Wolof Pulaar Seereer Autre : _____</p>
6	<p><b>As-tu déjà assisté, pendant cette année, à un événement de lecture en dehors de l'école, par exemple un camp de vacances ou des jeux de lecture ?</b></p>	<p>Non Oui Ne sait pas/pas de réponse</p>
7	<p><b>Y a-t-il une personne à la maison qui sait lire ?</b></p>	<p>Non (passez à la Q9) Oui Ne sait pas/pas de réponse (passez à la Q9)</p>
8	<p><b>Qui sont les personnes dans ta famille qui savent lire ?</b></p> <p><i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i></p>	<p>Mère Père Sœur(s) Frère(s) Autre : _____</p>
9	<p><b>Y a-t-il quelque chose à lire à la MAISON (livre, journaux, magazine, etc. en dehors des manuels de Lecture Pour Tous) ?</b></p>	<p>Non Oui Ne sait pas/pas de réponse</p>
10	<p><b>As-tu fréquenté une école préscolaire avant d'entrer à l'école ?</b></p>	<p>Non Oui Ne sait pas/pas de réponse</p>
11	<p><b>As-tu fréquenté un daara avant d'entrer à l'école ?</b></p>	<p>Non Oui Ne sait pas/pas de réponse</p>
12	<p><b>Dans quelle classe étais-tu l'année dernière ?</b></p>	<p>CI CP Grande section Autre : _____</p>
13	<p><b>As-tu un manuel de lecture en langue nationale fourni par Lecture Pour Tous ?</b></p> <p><i>[Montrez le manuel de lecture LPT à l'élève pour qu'il comprenne de quoi il s'agit.]</i></p>	<p>Non Oui Ne sait pas/pas de réponse</p>

27	<p><b>Dans ta classe, y-a-t-il de petits livres posés quelque part par le maître et contenant des histoires que vous pouvez lire pendant votre temps libre ?</b></p> <p><i>[livres décodables, lecteurs nivelés , livres gradués]</i></p>	<p>Non</p> <p>Oui</p> <p>Ne sait pas/pas de réponse</p>
14	<p><b>Y a-t-il quelque chose à lire à l'école autres que le livre de lecture que tu utilises en classe ?</b></p>	<p>Non (passez à la Q16)</p> <p>Oui</p> <p>Ne sait pas/pas de réponse (passez à la Q18)</p>
15	<p><b>Dans quelle(s) langue(s) ?</b></p> <p><i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i></p>	<p>Français</p> <p>Wolof</p> <p>Pulaar</p> <p>Seereer</p> <p>Autre : _____</p>
16	<p><b>As-tu, à la maison, un livre de lecture en langue nationale fourni Lecture Pour Tous ?</b></p> <p><i>[Montrez le livre de lecture pour la maison fourni par LPT à l'élève pour qu'il comprenne de quoi il s'agit.]</i></p>	<p>Non (passez à la Q18)</p> <p>Oui</p> <p>Ne sait pas/pas de réponse (passez à la Q18)</p>
17	<p><b>Est-ce que tu l'utilises à la maison ?</b></p>	<p>Non</p> <p>Oui</p>
18	<p><b>Est-ce que tu lis à la maison avec d'autres livres en dehors de ton livre de lecture pour la maison ?</b></p>	<p>Non</p> <p>Oui</p> <p>Ne sait pas/pas de réponse</p>
19	<p><b>Pratiques-tu la lecture à voix haute à la maison avec quelqu'un qui écoute bien ta lecture ?</b></p>	<p>Non (passez à la Q22)</p> <p>Oui</p> <p>Ne sait pas/pas de réponse (passez à la Q22)</p>
20	<p><b>Avec qui ?</b></p> <p><i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i></p>	<p>Mère</p> <p>Père</p> <p>Sœur</p> <p>Frère</p> <p>Autre membre de la famille</p> <p>Personne qui n'est pas un membre de la</p>

21	<b>A quand remonte la dernière fois que tu as pratiqué la lecture à haute voix avec quelqu'un à la maison ?</b>	Aujourd'hui Hier Il y a deux jours Cette semaine La semaine passée Il y a plus d'une semaine
22	<b>Est-ce que l'enseignant(e) te donne des devoirs de lecture à faire à la maison ?</b>	Non (passez à la Q25) Oui Ne sait pas / pas de réponse (passez à la Q25)
23	<b>Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs de lecture à la maison ?</b>	Non (passez à la Q25) Oui Ne sait pas / pas de réponse (passez à la Q25)
24	<b>Qui t'aide à faire tes devoirs de lecture à la maison ?</b>  <i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i>	Mère Père Sœur Frère Autre membre de la famille Personne qui n'est pas un membre de la famille (tuteur)
28	<b>L'année dernière, quand les écoles étaient fermées à cause de la COVID-19, as-tu suivi des émissions de radio sur la lecture dans les langues nationales ?</b>	Oui Non (passez à la Q 25) Ne sait pas/ pas de réponse (passez à la Q 25)
29	<b>Avec quel membre de ta famille suivais-tu ces émissions de radio ?</b>  <i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i>	J'ai écouté seul(e) Mère Père Sœur Frère Autre membre de la famille Personne qui n'est pas un membre de la

25	<b>Durant l'année scolaire, as-tu été absent(e) de l'école pendant plus d'une semaine ?</b>	Non ( <i>supprimez Q26, passez à la fin</i> ) Oui Ne sait pas / pas de réponse ( <i>supprimez la Q26, passez à la fin</i> )
26	<b>Pourquoi ?</b>  <i>[Plusieurs réponses sont autorisées]</i>	Famille Santé Fermeture de l'école à cause de la crise sanitaire Intimidation/Harcèlement
	Heure de fin du test	_____ : _____ am / pm

## Early Grade Reading Assessment (EGRA) Sénégal

### Questionnaire du SSME 2021 pour les Enseignant(e)s-

Consentement de l'enseignant(e) :

Le Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal mène une étude pour mieux comprendre comment les enfants apprennent à lire. Nous aimerions poser des questions aux enseignants sur la façon dont ils enseignent la lecture.

Les informations obtenues dans ce questionnaire seront utilisées par le Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal pour aider à identifier les domaines où un soutien supplémentaire pourrait être nécessaire.

Le nom de votre école, le niveau de la classe et la classe que vous enseignez seront enregistrés, mais uniquement pour pouvoir lier correctement les données de l'école, de la classe et des élèves afin d'analyser les relations entre l'apprentissage des enfants et les caractéristiques des écoles où ils apprennent.

Le nom de votre école ne sera utilisé dans aucun rapport ou présentation.

Ce questionnaire ne devrait pas prendre plus de 45 minutes.

Est-ce que vous avez compris et acceptez-vous de participer à cette étude sur la lecture en répondant à ces questions aussi complètement et précisément que possible ?

OUI

Ecole : \_\_\_\_\_

### **SECTION I : INFORMATIONS GÉNÉRALES**

1	<b>Sexe de l'enseignant(e)</b>	Homme Femme
2	<b>Quel est votre âge (en nombre d'années) ?</b>	_____ ans

3	<b>Quelle est votre première langue, ou autrement dit, votre langue maternelle ?</b>	Wolof Pulaar Seereer Français Autre : _____
4	<b>Quelle langue parlez-vous habituellement à la maison maintenant ?</b>	Wolof Pulaar Seereer Français Autre : _____
5	<b>Quel est votre diplôme académique le plus élevé ?</b>	Aucun BFEM - Brevet de fin d'études moyennes BAC DUEL/DUES Licence Maîtrise/Master Autre : _____
6	<b>Quel est votre diplôme professionnel le plus élevé ?</b>	Aucun CEAP - Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique CAP – Certificat d'Aptitude Pédagogique Autre : _____
70	<b>A partir de quel mois de cette année scolaire avez-vous commencé à enseigner votre classe dans cette école?</b>	Novembre 2020 Décembre 2020 Janvier 2021 Février 2021 Mars 2021 Avril 2021 Mai 2021
7	<b>Combien d'années avez-vous enseigné au niveau CI ?</b>	Nombre d'années :.....



8	<b>Combien d'années avez-vous enseigné au niveau CP ?</b>	Nombre d'années :.....
71	<b>Depuis combien d'années (y compris l'année en cours) enseignez-vous le programme LPT ?</b>	Nombre d'années :.....
9	<b>Pour cette année scolaire, quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?</b> <i>[Indiquer toutes les réponses qui s'appliquent]</i>	CI <i>[Si seulement CI, passez à la Q11]</i> CP <i>[Si seulement CP, passez à la Q12]</i> Multigrade (CI et CP) Autre : _____ <i>[passez à Q13]</i>
11	<b>Combien y a-t-il de garçons et de filles dans votre classe de CI ?</b> <i>[Indiquer le nombre pour chaque sexe]</i>	Nombre de garçons :..... Nombre de filles :.....
12	<b>Combien y a-t-il de garçons et de filles dans votre classe de CP?</b> <i>[Indiquer le nombre pour chaque sexe]</i>	Nombre de garçons :..... Nombre de filles :.....
13	<b>Combien de jours avez-vous été absent(e) de l'école le mois dernier ?</b>	Aucun Entre 1 et 5 jours Entre 6 et 10 jours Plus de 10 jours Je ne me souviens plus
14	<b>De manière générale, quelles sont les raisons les plus fréquentes de vos absences de l'école ? (A l'exception des journées de congé officielles)</b> <i>[Indiquer toutes les réponses qui s'appliquent]</i>	J'étais malade Je prenais soin d'un proche malade Raisons familiales (funérailles, mariage, fêtes) Activité saisonnière (récolte, cueillette) J'étais en voyage J'étais en formation J'étais en grève Autre : _____

72	<p><b>Depuis que vous avez commencé à enseigner cette année-ci, vous êtes-vous absenté(e) pour une période plus longue qu'une semaine (à l'exception des jours de congé scolaires) ?</b></p> <p><i>[si pas plus de 3 semaines, sauter la question suivante]</i></p>	<p>Non – jamais</p> <p>Oui, pour une période entre 8 jours et 2 semaines</p> <p>Oui, pour une période entre 2 à 3 semaines</p> <p>Oui, pour une période entre 3 semaines et un mois</p> <p>Oui, pour une période entre 1 à 2 mois</p> <p>Oui, pour une période de plus que 2 mois</p>
73	<p><b>Si vous étiez absent(e) pendant plusieurs jours consécutifs sur une période de plus de 3 semaines, quelle en est la raison ?</b></p>	<p>Maladie</p> <p>Grossesse/congé de maternité</p> <p>D'autres raisons familiales (maladie d'un proche, funérailles, mariage, fête)</p> <p>Activité saisonnière ou économique (récolte, cueillette, affaires)</p> <p>Grève</p> <p>Formation</p> <p>Autre</p>
15	<p><b>Parlez-vous avec les parents des élèves pour assurer une bonne utilisation du Livre de lecture pour la maison ?</b></p>	<p>Non, jamais <i>[Passez à la Q17]</i></p> <p>Oui</p>
16	<p><b>Durant le mois précédent, avec combien de parents avez-vous parlé concernant les compétences en lecture de leur enfant ?</b></p>	<p>0</p> <p>1 à 4 parents</p> <p>5 à 9 parents</p> <p>Plus de 10 parents</p>
17	<p><b>Envoyez-vous des communications écrites (y compris l'outil école-maison) aux parents concernant les apprentissages de leurs enfants en lecture ?</b></p>	<p>Jamais</p> <p>Une fois par semaine</p> <p>Deux fois par mois</p> <p>Une fois par mois</p> <p>Une fois par semestre</p> <p>Une fois par année</p>

18

**Quels types de livres sont disponibles pour les élèves dans votre classe LPT ?**

*[Indiquer toutes les réponses qui s'appliquent]*

Aucun

Manuel de classe en Wolof pour le CI

Livre de lecture du CI en Wolof pour la maison

Livres gradués (décodables) Niveau 1-2-3 Wolof pour le CI

Livres de lecture à haute voix en Wolof pour le CI

Manuel de classe en Wolof pour le CP

Livre de lecture du CP en Wolof pour la maison

Livres gradués (décodables) Niveau 3-4-5 Wolof pour le CP

Cahiers de récits en Wolof à lire à haute voix pour le CP

Manuel de classe en Pulaar pour le CI

Livre de lecture du CI en Pulaar pour la maison

Livres gradués (décodables) Niveau 1-2-3 Pulaar pour le CI

Livres de lecture à haute voix en Pulaar pour le CI

Manuel de classe en Pulaar pour le CP

Livre de lecture du CP en Pulaar pour la maison

Livres gradués (décodables) Niveau 3-4-5 Pulaar pour le CP

Cahiers de récits à lire à haute voix en Pulaar pour le CP

Manuel de classe en Seereer pour le CI

Livre de lecture du CI en Seereer pour la maison

Livres gradués (décodables) Niveau 1-2-3 en Seereer pour le CI

Livres de lecture à haute voix en Seereer pour le CI

Manuel de classe en Seereer pour le CP

Livre de lecture du CP en Seereer pour la maison

Livres gradués (décodables) Niveau 3-4-5 en Seereer pour le CP

Cahiers de récits à lire à haute voix en Seereer pour le CP

Autre : \_\_\_\_\_

74	<p><b>En tant qu'enseignant(e) titulaire de la classe de CP, quels outils du CI étaient disponibles pour vos élèves durant la phase de rattrapage instaurée cette année ?</b></p> <p><i>[Indiquer toutes les réponses qui s'appliquent]</i></p>	<p>Aucun</p> <p>Manuel de classe en Wolof pour le CI</p> <p>Livre de lecture du CI en Wolof pour la maison</p> <p>Livres gradués (décodables) Niveau 1-2-3 Wolof pour le CI</p> <p>Livres <b>de lecture</b> à haute voix en Wolof pour le CI</p> <p>Manuel de classe en Pulaar pour le CI</p> <p>Livre de lecture du CI en Pulaar pour la maison</p> <p>Livres gradués (décodables) Niveau 1-2-3 Pulaar pour le CI</p> <p>Manuel de classe en Seereer pour le CI</p> <p>Livre de lecture du CI en Seereer pour la maison</p> <p>Livres gradués (décodables) Niveau 1-2-3 en Seereer pour le CI</p> <p>Livres <b>de lecture</b> à haute voix en Seereer pour le CI</p> <p>Autre : _____</p>
----	---	--

## **Section 2 : Attentes Concernant Les Compétences En Lecture**

Voici une liste de cinq compétences en lecture que les élèves doivent acquérir. Pour chaque compétence, indiquez le niveau scolaire auquel les élèves doivent avoir maîtrisé cette compétence en langue nationale selon vous.

	Compétence en lecture	CI	CP	CE1	CE2	Après le CE2	Pas de réponse
19	Selon vous, à quel niveau scolaire l'élève doit être capable de : Connaître le son des lettres et des graphèmes en langue nationale						
20	Selon vous, à quel niveau scolaire l'élève doit être capable de : Comprendre les histoires lues par l'enseignant dans la classe en langue nationale						

21	Selon vous, à quel niveau scolaire l'élève doit être capable de : Décoder des mots à haute voix en langue nationale						
23	Selon vous, à quel niveau scolaire l'élève doit être capable de lire et comprendre des textes simples écrits en langue nationale						
24	Vos réponses sont-elles les mêmes pour le français et la langue nationale ?	Oui	Non	Je ne sais pas /pas de réponse			

### **Section 3: Matériel Pédagogique Et Formation**

*Nous aimerions avoir votre opinion sur le matériel pédagogique et la formation en enseignement de la lecture.*

25	<b>Avez-vous un guide de l'enseignant de LPT pour enseigner la lecture en langue nationale ?</b>	Non [Passez à la Q28] Oui
26	<b>A quel point trouvez-vous le guide de l'enseignant utile ?</b> <i>[Lire les réponses possibles à l'enseignant(e)]</i>	Pas tellement utile Plutôt utile Très utile
27	<b>Utilisez-vous votre guide de l'enseignant en lecture en langue nationale pendant chaque leçon de lecture en langue nationale ?</b>	Non Oui
28	<b>Pendant la semaine passée, dans combien des cours de lecture avez-vous utilisé la technique de «je fais, nous faisons, tu fais » ?</b>	Jamais 1-2 fois 3-4 fois 5-6 fois Plus de 6 fois

75	<b>[Si vous tenez une classe du CP] Avez-vous reçu la fiche technique qui décrit les stratégies de rattrapage et présente les progressions annuelles réajustées ?</b>	Non Oui
76	<b>[Si vous tenez une classe du CP] Avez-vous pu utiliser convenablement le matériel du CI ?</b>	Non Oui
29	<b>Avez-vous reçu une formation en enseignement de la lecture initiale en langue nationale à distance ou en présentiel cette année ou l'année dernière ?</b>	Non [ <i> Passez à Q32</i> ] Oui
30	<b>Combien de jours de formation en présentiel (sans compter les cellules d'animations pédagogiques) avez-vous reçu cette année ?</b>	Nombre total de jours : _____
77	<b>Combien de modules de formation à distance (FAD) avez-vous reçus en version électronique ?</b>	Aucune 1 2 3 4 5 6 Plus de 6 Ne sait pas/refuse de répondre
78	<b>Combien de modules de formation à distance (FAD) avez-vous reçus en copies papiers ?</b>	Aucune 1 2 3 4 5 6 Plus de 6 Ne sait pas/refuse de répondre

79	<b>Combien de modules de formation à distance (FAD) avez-vous achevé à 100% (c'est-à-dire l'avoir lu et effectué tous les exercices) ?</b>	Aucune 1 2 3 4 5 6 Plus de 6 Ne sait pas/refuse de répondre
31	<b>A quel point êtes-vous satisfait(e) de la formation en présentiel que vous avez reçue ?</b> <i>(Lire les réponses possibles à l'enseignant(e))</i>	Pas satisfait Plutôt satisfait Très satisfait N'a pas reçu de formation
80	<b>A quel point êtes-vous satisfait(e) de la formation à distance que vous avez reçue ?</b> <i>(Lire les réponses possibles à l'enseignant(e))</i>	Pas satisfait Plutôt satisfait Très satisfait N'a pas reçu de formation
32	<b>Entre novembre 2020 et le mois de mai de cette année, combien de séances le coach/directeur a-t-il effectué pour observer votre enseignement de la lecture en langue nationale dans les premières années du primaire?</b>	Aucune 1-2 3-4 5-6 Plus de 6
33	<b>Est-ce que vous recevez au moins une visite d'observation en situation de classe de votre coach/directeur par mois?</b>	Oui Non
34	<b>Entre novembre 2020 et le mois de mai de cette année, combien de visites de l'inspecteur (coach) avez-vous reçues pour observer votre enseignement de la lecture en langue nationale dans les premières années du primaire ?</b>	Aucune 1-2 3-4 5-6 Plus de 6

35	<b>Etes-vous en contact avec des enseignant(e)s/collègues concernant Lecture Pour Tous ? (Par exemple, discuter, donner de l'appui, partager...)</b>	Oui Non [ <i>Passez à Q40</i> ]
37	<b>A quelle fréquence, êtes-vous en contact par appels téléphoniques avec des enseignant(e)s/collègues concernant Lecture Pour Tous ?</b>	Chaque jour Plus de deux fois par semaine Deux fois par semaine Une fois par semaine Deux fois par mois Une fois par mois Une fois par semestre Une fois par an Jamais
38	<b>A quelle fréquence, êtes-vous en contact par SMS/textes avec des enseignant(e)s/collègues concernant Lecture Pour Tous ?</b>	Chaque jour Plus de deux fois par semaine Deux fois par semaine Une fois par semaine Deux fois par mois Une fois par mois Une fois par semestre Une fois par an Jamais
39	<b>A quelle fréquence, êtes-vous en contact par WhatsApp avec des enseignant(e)s/collègues concernant Lecture Pour Tous ?</b>	Chaque jour Plus de deux fois par semaine Deux fois par semaine Une fois par semaine Deux fois par mois Une fois par mois Une fois par semestre Une fois par an Jamais



40	<p><b>Entre novembre 2020 et le mois de mai de cette année, combien de messages textes avez-vous reçu de votre directeur/coach concernant l'enseignement de la lecture en langue nationale?</b></p>	<p>Jamais 1-2 3-4 5-6 Plus de 6</p>
42	<p><b>A combien des séances de CAP internes sur la lecture dans les premières années du primaire avez-vous participé cette année ?</b></p>	<p>Aucune 1 2 3 4 5 6 Ne sait pas/refuse de répondre</p>
81	<p><b>A combien des séances de CAP externes sur la lecture dans les premières années du primaire avez-vous participé cette année ?</b></p>	<p>Aucune 1 2 Ne sait pas/refuse de répondre</p>
43	<p><i>[Répondre si la réponse à Q9 est CI ou Multigrade]</i> <b>Au début de l'année scolaire, est-ce que chaque élève du CI dispose d'un manuel de classe de lecture en langue nationale dans les premières années du primaire (LPT) ? (le début de l'année scolaire est en octobre)</b></p>	<p>Oui <i>[Passez à la Q45]</i> Non Ne sait pas/refuse de répondre</p>
44	<p><b>Au bout de combien de temps avez-vous reçu les manuels de classe du CI ?</b></p>	<p>Je ne les ai jamais reçus cette année Les livres étaient là en début d'année Deux semaines ou moins après la rentrée Un mois après la rentrée Entre 2 et 3 mois après la rentrée Entre 4 et 5 mois après la rentrée Ne sait pas/refuse de répondre</p>

45	<p><i>[Répondre si la réponse à Q9 est CI ou Multigrade]</i></p> <p><b>Au début de l'année scolaire, est-ce que chaque élève du CI dispose d'un livret de lecture en langue nationale pour les premières années du primaire à utiliser à la maison?</b></p> <p>(le début de l'année scolaire est en octobre)</p>	<p>Oui <i>[Passez à Q47]</i></p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
46	<p><b>Au bout de combien de temps avez-vous reçu les livres de lecture du CI pour la maison?</b></p>	<p>Je ne les ai jamais reçus cette année <i>[Passez à Q48]</i></p> <p>Les livres étaient là en début d'année</p> <p>Deux semaines ou moins après la rentrée</p> <p>Un mois après la rentrée</p> <p>Entre 2 et 3 mois après la rentrée</p> <p>Entre 4 et 5 mois après la rentrée</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
47	<p><b>Est-ce que les élèves du CI ont reçu l'autorisation d'emporter chez eux le livre de lecture pour la maison?</b></p>	<p>Oui</p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
48	<p><i>[Répondre si la réponse à Q9 est CP ou Multigrade]</i></p> <p><b>Cette année après le rattrapage du programme de CI, est-ce que chaque élève du CP dispose d'un manuel de classe en langue nationale pour l'apprentissage précoce de la lecture?</b></p>	<p>Oui <i>[Passez à Q50]</i></p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
49	<p><i>[Répondre si la réponse à Q9 est CP ou Multigrade]</i></p> <p><b>Au bout de combien de temps avez-vous reçu les manuels de classe au CP ?</b></p>	<p>Je ne les ai jamais reçus cette année</p> <p>Les livres étaient là en début d'année</p> <p>Deux semaines ou moins après la rentrée</p> <p>Un mois après la rentrée</p> <p>Entre 2 et 3 mois après la rentrée</p> <p>Entre 4 et 5 mois après la rentrée</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>

50	<p><i>[Répondre si la réponse à Q9 est CP ou Multigrade]</i></p> <p><b>Au début de l'année scolaire, est-ce que chaque élève du CP dispose d'un livre en langue nationale pour l'apprentissage précoce de la lecture à utiliser à la maison?</b></p>	<p>Oui <i>[Passez à Q52]</i></p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
51	<p><b>Depuis quand avez-vous reçu les livres du CP pour la maisons?</b></p>	<p>Je ne les ai jamais reçus cette année <i>[Passez à Q53]</i></p> <p>Les livres étaient là en début d'année</p> <p>Deux semaines ou moins après la rentrée</p> <p>Un mois après la rentrée</p> <p>Entre 2 et 3 mois après la rentrée</p> <p>Entre 4 et 5 mois après la rentrée</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
52	<p><i>[Répondre si la réponse à Q9 est CP ou Multigrade]</i></p> <p><b>Est-ce que les élèves du CP ont reçu l'autorisation d'emporter chez eux leur livres pour la maison ?</b></p>	<p>Oui</p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>

#### **Section 4 : Connaissance Du Programme Et Aisance dans La Langue**

53	<p><b>Quel est votre degré d'accord avec une politique qui vise à ce que les élèves des premières années de l'école apprennent en langue nationale (Wolof, Pulaar ou Sereer) ?</b></p> <p><i>[Lire réponses possibles]</i></p>	<p>Tout à fait en accord</p> <p>D'accord</p> <p>Pas d'accord</p> <p>Tout à fait en désaccord</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>																						
<p><b>Sur une échelle de 1 (très peu à l'aise) à 10 (tout à fait à l'aise) indiquez à quel point vous êtes à l'aise pour :</b></p>																								
54	<p><b>Lire dans la langue avec laquelle vous enseignez ?</b></p> <p><b>La langue nationale</b></p> <p><b>Le français</b></p>	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														

55	<b>Écrire dans la langue avec laquelle vous enseignez ?</b>	
	La langue nationale	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Le français	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
56	<b>Parler la langue avec laquelle vous enseignez ?</b>	
	La langue nationale	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Le français	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
57	<b>Comprendre les autres lorsqu'ils parlent la langue avec laquelle vous enseignez ?</b>	
	La langue nationale	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Le français	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
58	<b>Enseigner à lire aux élèves en ?</b>	
	La langue nationale	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Le français	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
59	<b>En général, combien de temps par jour accordez-vous à l'enseignement de la lecture en langue nationale ?</b>	Aucun
		Plus de 0 mais moins de 30 minutes
		30 minutes
		Plus de 30 mais moins que 60 minutes
		60 minutes ou plus
60	<b>Quelle date avez-vous débuté les enseignements-apprentissages précoces de la lecture en langue nationale cette année à cette école ?</b>	Novembre 2020
		Décembre 2020
		Janvier 2021
		Février 2021
		Mars 2021
		Avril 2021
		Mai 2021
Jamais		

82	<p><b>Si vous tenez une classe de CP, à quelle date avez-vous débuté la phase de rattrapage du programme de CI cette année dans cette école ?</b></p>	<p>Novembre 2020  Décembre 2020  Janvier 2021  Février 2021  Mars 2021  Avril 2021  Mai 2021  Jamais</p>
83	<p><b>Si vous tenez une classe de CP, à quelle date avez-vous débuté la phase d'enseignement du programme du CP (c'est-à-dire après la phase de rattrapage) cette année dans cette école ?</b></p>	<p>Novembre 2020  Décembre 2020  Janvier 2021  Février 2021  Mars 2021  Avril 2021  Mai 2021  Jamais</p>
61	<p><b>Dans votre guide, à quel numéro de leçon êtes-vous cette semaine ?</b></p>	<p>Semaine 1-15  Semaine 16-20 [<i>Passez à la Q63</i>]  Semaine 21-25 [<i>Passez à la Q63</i>]</p>
62	<p><b>Si vous êtes en- deçà de la Semaine 15, quelle en est la raison ?</b></p> <p><i>[Lisez les réponses possibles]</i></p>	<p>Il a fallu répéter beaucoup de leçons pour le rattrapage  On a commencé en retard  L'école était fermée (pour cause de grève ou autre)  Il y a eu un problème dans l'approvisionnement du matériel  Autre</p>

63	<p><b>Quels sont les cinq (5) composantes de l'enseignement de la lecture ?</b></p> <p><i>[Plusieurs réponses possibles/attendues]</i></p>	<p>La conscience phonémique (ou phonologique), le principe alphabétique le vocabulaire la compréhension la fluidité Aucun élément/ne sait pas</p>
84	<p><b>Quelle option représente la démarche standard d'enseignement de la lecture en langues nationales ?</b></p>	<p>Tu fais-Je fais-Nous faisons Je fais-Nous faisons-Tu fais Je fais-Tu fais-Nous faisons Je passe Ne sait pas/refuse de répondre</p>
85	<p><b>Entre le temps pris par l'enseignant pour faire une démonstration sur un nouvel objet d'apprentissage et le temps donné à l'élève pour s'exercer sur ledit objet d'apprentissage, quel devrait être le plus important ?</b></p>	<p>Le temps pris par l'enseignant pour démontrer Le temps donné pour à l'élève pour s'exercer Ne sait pas/refuse de répondre</p>
86	<p><b>Laquelle des tâches suivantes n'est pas administrée dans l'EGRA : Lecture de graphèmes ; Dictée de mots familiers ; lecture de pseudo-mots ; lecture à haute voix d'un texte continu</b></p>	<p>Lecture de graphèmes Dictée de mots familiers Lecture de pseudo-mots Lecture à haute voix d'un texte continu Ne sait pas/refuse de répondre</p>
64	<p><b>Tout simplement, quels sont les deux éléments de base pour lire ?</b></p> <p><i>[Plusieurs réponses possibles]</i></p>	<p>Le décodage (réponse acceptable : combinatoire) La compréhension Réponse incorrecte Pas de réponse/ne sait pas</p>
65	<p><b>Quelle est la façon standard de mesurer en chiffres la fluidité de la lecture d'un élève ?</b></p>	<p>Le nombre de mots correctement lus en une minute Réponse incorrecte Pas de réponse/ne sait pas</p>

<p><b>66</b></p>	<p><b>Pour le CP, quels sont trois (3) types de questions pour évaluer en classe la compréhension de la lecture ?</b></p> <p><i>[Plusieurs réponses possibles/attendues]</i></p>	<p><i>Questions littérales</i> : la réponse est tirée directement du texte</p> <p><i>Questions inférentielles</i> : la réponse se construit à partir de plusieurs informations présentes dans le texte, mais non reliées explicitement entre elles</p> <p><i>Questions critiques</i> : la réponse appelle une appréciation, l'expression d'une opinion du lecteur</p> <p>Toutes les réponses sont incorrectes</p> <p>Pas de réponse/ne sait pas</p>
<p><b>67</b></p>	<p><b>Quelles sont des techniques pour faire participer à 100% de façon équitable chacun des élèves de la classe quel que soit le sexe de l'enfant ?</b></p> <p><i>[plusieurs réponses possibles/attendues]</i></p>	<p>En se basant sur la liste nominative de la classe, interroger alternativement et de manière aléatoire les filles et les garçons</p> <p>Faire le tirage au sort des noms des élèves</p> <p>Faire un commentaire positif aux élèves (féliciter ceux/celles qui trouvent et encourager ceux/celles qui ne trouvent pas)</p> <p>Toutes les réponses sont incorrectes</p> <p>Pas de réponse/ne sait pas</p>

### **Section 5: La Technologie**

<p><b>68</b></p>	<p><b>Quel type de téléphone utilisez-vous ?</b></p> <p><i>[plusieurs réponses possibles]</i></p>	<p>Aucun <i>[Passez à la Q90]</i></p> <p>Un téléphone sans possibilité de se connecter à Internet en 3G ou 4G</p> <p>Un terminal (smartphone) avec possibilité de se connecter à Internet en 3G ou 4G</p>
------------------	---	---

87	<b>Pouvez-vous accéder facilement aux modules de la formation à distance (FAD) à partir de votre téléphone ?</b>	Non Oui
88	<b>Avez-vous accès aux modules de la formation à distance (FAD) à partir d'un autre appareil (ordinateur, téléphone d'un proche, etc.) ?</b>	Non Oui
89	<b>Pouvez-vous accéder facilement à WhatsApp à partir votre propre téléphone ?</b>	Non Oui

### **Section 6 : Compétence des élèves**

90	<b>Pensez-vous que vos élèves ont pu rattraper les pertes d'apprentissage en lecture en langue nationale dues aux fermetures des écoles l'année passée à cause de la COVID ?</b>	Oui, la majorité des élèves A peu près la moitié Pour la plupart, non Pas du tout
91	<b>Parmi tous vos élèves, quelle est selon vous la proportion qui sait maintenant lire et comprendre un texte simple en langue nationale ?</b>	la majorité la moitié moins que la moitié Personne

**Merci beaucoup de nous avoir accordé votre temps et répondu à ces questions !**



**Early Grade Reading Assessment (EGRA) Sénégal****SSME 2021, Questionnaire pour les Directeurs**

A. Date du test		Quel est votre fonction dans l'école ?	Directeur
B. Nom de l'enquêteur			Directeur adjoint
C. Nom de l'école			Directeur intérimaire
D. IEF		Sexe	Féminin
E. IA			Masculin
F. Code unique - école			
L. Heure de <u>début</u> du test	_____ : _____ hh :mm		

Le Ministère de l'Education nationale du Sénégal mène une étude pour mieux comprendre comment les enfants apprennent à lire.

Cette école a été choisie aléatoirement afin de participer à cette étude. Votre contribution revêt une importance primordiale mais vous n'êtes pas obligé de participer à cette étude.

Si vous décidez de participer, je vous poserai quelques questions se rapportant à vos missions dans l'école ainsi qu'aux activités que vous exercez à ce titre.

Les informations obtenues dans ce questionnaire seront utilisées par le Ministère de l'Education nationale du Sénégal pour aider à identifier les domaines où un soutien supplémentaire peut être nécessaire

Le nom de votre école, le niveau de la classe et la classe où vous enseignez seront enregistrés, mais uniquement pour pouvoir lier correctement les données de l'école, de la classe et des élèves afin d'analyser les relations entre l'apprentissage des enfants et les caractéristiques des écoles où ils apprennent. Les résultats de l'étude seront divulgués aux différents partenaires et au Ministère de l'Education nationale afin de mettre l'accent sur les compétences requises pour améliorer l'activité de lecture dans la première et la deuxième année de l'enseignement élémentaire.

Le nom de votre école ne sera utilisé dans aucun rapport ou présentation. Vous ne prenez aucun risque en participant à cette étude. Ce questionnaire ne devrait pas prendre plus de 45 minutes.

Est-ce que le directeur accepte ?

### Partie I : Informations générales

<b>1</b>	<b>Etes-vous aussi enseignant(e) dans cette école ?</b>	Oui Non (Passez à la Q3) Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à la Q3)
<b>2</b>	<b>A quel(s) niveau(x) ?</b>	CI CP CI et CP à la fois (multigrade) Autre

3	<b>Est-ce que vous avez dans votre école des classes de CP enrôlées dans le programme Lecture pour tous ?</b>	Oui Non
4	<b>Etes-vous coach dans le cadre du programme Lecture pour tous ?</b>	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre
5	<b>Quelle est votre ancienneté en tant que directeur ou directeur adjoint ou directeur intérimaire ?</b>	
6	<b>Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant(e) ?</b>	
7	<b>Quel est votre diplôme académique le plus élevé ?</b>	Aucun BFEM BAC DUEL/DUES Licence Maitrise/Master Autre : _____
8	<b>Quel est votre diplôme professionnel le plus élevé ?</b>	Aucun CEAP CAP Autre : _____
79	<b>Quand avez-vous commencé à occuper le poste de directeur de cette école ?</b>	3 ans et plus Depuis l'année dernière Juste au début de cette année

80	<b>En quel mois la classe CI a-t-elle commencé cette année dans cette école ?</b>	Novembre 2020 Décembre 2020 Janvier 2021 Février 2021 Mars 2021 Avril 2021 Mai 2021 Ne sait pas/refuse de répondre
81	<b>En quel mois de cette année la classe de CP a-t-elle commencé dans cette école ?</b>	Novembre 2020 Décembre 2020 Janvier 2021 Février 2021 Mars 2021 Avril 2021 Mai 2021 Ne sait pas/refuse de répondre
82	<b>Y a-t-il eu cette année un changement d'enseignant du CI et/ou du CP dans cette école ?</b>	Non Oui, CI Oui, CP Oui, CI et CP Ne sait pas/refuse de répondre
83	<b>Depuis la rentrée scolaire, est-ce qu'un enseignant(e) du CI de cette école s'est absenté(e) pour une période plus longue qu'une semaine (à l'exception des journées de congés scolaires) ?</b>	Non – jamais Oui, pour une période entre 8 jours et 2 semaines Oui, pour une période entre 2 à 3 semaines Oui, pour une période entre 3 semaines et un mois Oui, pour une période entre 1 à 2 mois Oui, pour une période de plus de 2 mois

84	<p>Depuis la rentrée scolaire, est-ce qu'un enseignant(e) du CP de cette école s'est absenté(e) pour une période plus longue qu'une semaine (à l'exception des journées de congés scolaires) ?</p>	<p>Non – jamais</p> <p>Oui, pour une période entre 8 jours et 2 semaines</p> <p>Oui, pour une période entre 2 à 3 semaines</p> <p>Oui, pour une période entre 3 semaines et un mois</p> <p>Oui, pour une période entre 1 à 2 mois</p> <p>Oui, pour une période de plus de 2 mois</p>
85	<p>Est-ce qu'il y a eu cette année d'autres perturbations dans la classe du CI ou du CP de cette école (par exemple, l'enseignant précédent est parti, l'enseignant n'a jamais été formé par LPT, les élèves ont démarré tard, etc.)</p>	<p>Non</p> <p>Oui, au CI</p> <p>Oui, au CP</p> <p>Oui, au CI et au CP</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
9	<p>A quel point êtes-vous d'accord avec une politique qui vise à ce que les élèves des premières années de l'école apprennent en langue nationale (Wolof, Pulaar, ou Seereer) ?</p> <p><i>[Lire les réponses possibles]</i></p>	<p>Tout à fait en accord</p> <p>En accord</p> <p>En désaccord</p> <p>Tout à fait en désaccord</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
10	<p>Avez-vous reçu, cette année ou l'année dernière, une formation en enseignement précoce de la lecture en langue nationale (de LPT)?</p>	<p>Oui</p> <p>Non (passez à la Q13)</p>
11	<p>Combien de jours de formation (à distance ou en présentiel) en enseignement de la lecture avez-vous reçu au total de LPT cette année ou l'année dernière ?</p>	
12	<p>Êtes-vous satisfait(e) de cette formation de LPT ?</p>	<p>Très satisfait (e)</p> <p>Assez satisfait (e)</p> <p>Pas vraiment satisfait(e)</p> <p>Pas du tout satisfait(e)</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>

13	<b>Avez-vous reçu cette année ou l'année dernière une formation (à distance ou en présentiel) en coaching de l'enseignement précoce de la lecture en langue nationale (de LPT) ?</b>	Oui Non (passez à la Q16)
14	<b>Combien de jours de formation (soit à distance ou en présentiel) en coaching de l'enseignement précoce de la lecture avez-vous au total reçus de LPT cette année ?</b>	
15	<b>Êtes-vous satisfait(e) de cette formation de LPT ?</b>	Très satisfait (e) Assez satisfait (e) Pas vraiment satisfait(e) Pas du tout satisfait(e) Ne sait pas/refuse de répondre

<b>Partie 2 : Absentéisme et retard</b>		
16	<b>Combien de jours avez-vous été absent(e) de l'école le mois dernier ?</b>	Aucun Entre 1 et 5 jours Entre 6 et 10 jours Plus de 10 jours Je ne me souviens plus
17	<b>Combien de jours a-t-on fait vaquer la classe de CI dans cette école en dehors des vacances depuis le début de l'année scolaire (depuis octobre) ?</b>	Zéro 1-5 6-10 11-15 16-20 Plus de 20 jours

18	<b>Combien de jours a-t-on fait vaquer la classe de CP dans cette école en dehors des vacances depuis le début de l'année scolaire (depuis octobre) ?</b>	Zéro 1-5 6-10 11-15 16-20 Plus de 20 jours
19	<b>Arrive-t-il aux enseignants du CI de démarrer la journée avec un retard ?</b>	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre
20	<b>Arrive-t-il aux enseignants du CP de démarrer la journée avec un retard ?</b>	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre

### Partie 3 : Gestion de l'école

21	<b>Que faites-vous lorsqu'un(e) enseignant(e) du CI est absent(e) ?</b>	Repartir les élèves dans les autres classes Chercher un enseignant suppléant Le directeur ou son adjoint ou un autre enseignant s'occupe de faire la classe Renvoyer les élèves chez eux Regrouper la classe avec le CP Laisser les élèves seuls dans leur salle Autre Ne sait pas/refuse de répondre
----	---	--

22	<b>Que faites-vous lorsqu'un(e) enseignant(e) du CP est absent(e) ?</b>	Repartir les élèves dans les autres classes Chercher un enseignant suppléant Le directeur ou son adjoint ou un autre enseignant s'occupe de faire la classe Renvoyer les élèves chez eux Regrouper la classe avec le CP Laisser les élèves seuls dans leur salle Autre Ne sait pas/refuse de répondre
23	<b>Les enseignants du CI ont-ils la possibilité de rattraper les heures d'enseignement suite à une absence ?</b>	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre
24	<b>Les enseignants du CP ont-ils la possibilité de rattraper des heures d'enseignement suite à une absence ?</b>	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre
25	<b>A quelle fréquence contrôlez-vous les fiches pédagogiques de l'enseignant(e) du CI ?</b>	Non, je ne contrôle pas Oui, quotidiennement Oui, une fois par semaine Oui, une fois par mois Oui, une fois par semestre Oui, une fois par année Ne sait pas/refuse de répondre
26	<b>A quelle fréquence contrôlez-vous les fiches pédagogiques de l'enseignant(e) du CP ?</b>	Non, je ne contrôle pas Oui, quotidiennement Oui, une fois par semaine Oui, une fois par mois Oui, une fois par semestre Oui, une fois par année Ne sait pas/refuse de répondre



27	<b>Combien d'enseignants du CI y-a-t-il dans l'école ?</b>	1 enseignant(e) 2 enseignant(e)s 3 enseignant(e)s 4 enseignant(e)s plus de 4 enseignant(e)s
28	<b>Combien d'enseignants du CP y-a-t-il dans l'école ?</b>	1 enseignant(e) 2 enseignant(e)s 3 enseignant(e)s 4 enseignant(e)s plus de 4 enseignant(e)s
29	<b>[Si oui à la Q4] Effectuez-vous des séances de coaching LPT ?</b>	Oui Non (Passez à la Q33) Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à la Q33)
30	<b>[Si oui à la Q29] Entre le mois de novembre 2020 et le mois de mai de cette année, combien de visites de coaching avez-vous fait au CI pour LPT ?</b>	Aucune 1-2 visites 3-4 visites 5-6 visites Plus de 6 visites
31	<b>[Si oui aux Q3, Q4, et Q29] Entre le mois de novembre 2020 et le mois de mai de cette année, combien de visites de coaching avez-vous fait au CP pour LPT ?</b>	Aucune 1-2 visites 3-4 visites 5-6 visites Plus de 6 visites
33	<b>Avez-vous participé aux CAP (Cellules d'Animation Pédagogique) internes sur l'enseignement précoce de la lecture cette année ?</b>	Oui Non (Passez à la Q36) Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à la Q36)

34	<b>Avez-vous participé aux CAP externes sur l'enseignement précoce de la lecture cette année?</b>	Oui Non Ne sait pas (Passez à Q36) CAP interne seulement CAP externe seulement les deux
35	<b>Avez-vous discuté du coaching ou de la pédagogie de Lecture Pour Tous dans au moins une des CAP (internes ou externes) ?</b>	Non Oui, coaching seulement Oui, pédagogie seulement Oui, les deux (coaching et pédagogie)

#### Partie 4 : Suivi des apprentissages et autres facteurs concernant l'école

36	<b>Comment procédez-vous au suivi des apprentissages des élèves du CI ?</b>	Je recours moi-même à une évaluation orale des élèves Je contrôle les devoirs faits par les élèves à la maison Je reçois des rapports sur l'avancement des élèves de la part des enseignant(e)s Les évaluations de fin de trimestre Le suivi de la classe Le suivi des résultats des contrôles faits par les enseignants Autre Ne sait pas/refuse de répondre
37	<b>[Si oui à la Q3] Comment procédez-vous au suivi des apprentissages des élèves du CP ?</b>	Je recours moi-même à une évaluation orale des élèves Je contrôle les devoirs faits par les élèves à la maison Je reçois des rapports sur l'avancement des élèves de la part des enseignant(e)s Les évaluations de fin de trimestre Le suivi de la classe Le suivi des résultats des contrôles faits par les enseignants Autre Ne sait pas/refuse de répondre

38	<b>Avez-vous mis en place un dispositif de soutien pour les élèves du CI qui rencontrent des difficultés ?</b>	<p>Oui</p> <p>Non (Passez à la Q40)</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à la Q40)</p>
39	<b>De quel type de dispositif s'agit-il ?</b>	<p>Cours de renforcement pour les élèves en difficulté</p> <p>Prise en charge différenciée</p> <p>Programme de suivi des élèves à la maison</p> <p>Production de supports pédagogiques</p> <p>Amélioration des pratiques de classe</p> <p>Autre</p>
40	<b>[Si oui à la Q3] Avez-vous mis en place un dispositif de soutien pour les élèves du CP qui rencontrent des difficultés ?</b>	<p>Oui</p> <p>Non (Passez à la Q42)</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à la Q42)</p>
41	<b>Si oui, de quel type de dispositif s'agit-il ?</b>	<p>Cours de renforcement pour les élèves en difficulté</p> <p>Prise en charge différenciée</p> <p>Programme de suivi des élèves à la maison</p> <p>Production de supports pédagogiques</p> <p>Amélioration des pratiques de classe</p> <p>Autre</p>
76	<b>Pensez-vous que vos élèves ont pu rattraper les pertes d'apprentissage en lecture en langues nationales dues aux fermetures des écoles l'année passée à cause de la COVID ?</b>	<p>Oui, pour la majorité des élèves</p> <p>A peu près la moitié des élèves</p> <p>Non, pour la plupart</p> <p>Pas du tout</p>
42	<b>Au début de l'année scolaire, est-ce que chaque élève du CI dispose d'un manuel d'apprentissage précoce de la lecture en langue nationale (LPT) ? ( l'année scolaire débute en novembre 2020)</b>	<p>Oui (Passez à la Q44)</p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>

43	<b>Au bout de combien de temps avez-vous reçu les manuels LPT du CI ?</b>	<p>Je ne les ai jamais reçus</p> <p>Les livres étaient là en début d'année</p> <p>Deux semaines ou moins après la rentrée</p> <p>Un mois après la rentrée</p> <p>Entre 2 et 3 mois après la rentrée</p> <p>Entre 4 et 5 mois après la rentrée</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
44	<b>[Si oui à la Q3] Au début de l'année scolaire, est-ce que chaque élève du CP dispose d'un manuel d'apprentissage précoce de la lecture en langue nationale (LPT) ? ( l'année scolaire débute en novembre 2020)</b>	<p>Oui (Passez à la Q46)</p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
45	<b>Au bout de combien de temps avez-vous reçu les manuels LPT au CP ?</b>	<p>Je ne les ai jamais reçus</p> <p>Les livres étaient là en début d'année</p> <p>Deux semaines ou moins après la rentrée</p> <p>Un mois après la rentrée</p> <p>Entre 2 et 3 mois après la rentrée</p> <p>Entre 4 et 5 mois après la rentrée</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
46	<b>Au début de l'année scolaire, est-ce que chaque élève du CI dispose d'un manuel d'apprentissage précoce de la lecture en langue nationale (LPT) pour la maison? (le début de l'année scolaire est en octobre)</b>	<p>Oui (Passez à la Q48)</p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
47	<b>Au bout de combien de temps avez-vous reçu les livres LPT du CI pour la maisons?</b>	<p>Je ne les ai jamais reçus</p> <p>Les livres étaient là en début d'année</p> <p>Deux semaines ou moins après la rentrée</p> <p>Un mois après la rentrée</p> <p>Entre 2 et 3 mois après la rentrée</p> <p>Entre 4 et 5 mois après la rentrée</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>

48	[Si vous avez une classe de CP dans votre école] Au début de l'année scolaire, est-ce que chaque élève du CP dispose d'un manuel d'apprentissage précoce de la lecture en langue nationale (LPT) pour la maison ? ( l'année scolaire débute en novembre)	Oui (Passez à Q50) Non Ne sait pas/refuse de répondre
49	Au bout de combien de temps avez-vous reçu les livres LPT du CP pour la maisons?	Je ne les ai jamais reçus Les livres étaient là en début d'année Deux semaines ou moins après la rentrée Un mois après la rentrée Entre 2 et 3 mois après la rentrée Entre 4 et 5 mois après la rentrée Ne sait pas/refuse de répondre
50	Est-ce que les élèves du CI ont la possibilité d'apporter le livres LPT pour la maison chez eux?	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre
51	[Si á la Q3 vous avez une classe du CP dans votre école] Est-ce que les élèves du CP ont la possibilité d'apporter le livre LPT pour la maison chez eux ?	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre

<b>Partie 5 : Environnement scolaire</b>		
52	Est-ce que l'école dispose d'une bibliothèque ?	Oui Non (Passez à la Q57) Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à la Q57)
53	Est-ce que les élèves du CI empruntent des livres auprès de la bibliothèque ?	Oui Non (Passez à Q55) Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à la Q55)

54	<b>A quel rythme les élèves du CI visitent-ils la bibliothèque ?</b>	Jamais Rarement Mensuellement Hebdomadairement Quotidiennement Ne sait pas/refuse de répondre		
55	<b>[Si oui à Q3] Est-ce que les élèves du CP empruntent des livres auprès de la bibliothèque ?</b>	Oui Non (Passez à Q57) Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à Q57)		
56	<b>A quel rythme les élèves du CP visitent-ils la bibliothèque ?</b>	Jamais Rarement Mensuellement Hebdomadairement Quotidiennement Ne sait pas/refuse de répondre		
57	<b>Est-ce qu'il y a un comité de gestion de l'éducation (CGE) dans l'école ?</b>	Oui Non (Passez à Q64) Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à Q64)		
	<b>Est-ce que le CGE exerce les activités suivantes : (Lire chaque activité)</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Ne sait pas/refuse de répondre</b>
58	<b>Sensibilisation des parents au programme d'apprentissage précoce de la lecture en langues nationales</b>			
59	<b>Sensibilisation des parents à travers des messages clés sur l'importance de l'encadrement de leurs enfants pour les aider à apprendre à lire (en particulière pendant la fermeture des écoles)</b>			
60	<b>Sensibilisation des parents aux événements communautaires concernant la lecture</b>			

61	Mobilisation des parents ou des membres de la famille pour les inciter à participer aux forums communautaires sur les thématiques de la lecture			
62	Mobilisation (soit en présentielle soit par WhatsApp) des parents pour inciter la participation des enfants aux activités communautaires /parascolaires de lecture			
63	Visite d'un membre du CGE aux parents des élèves en difficultés pour discuter de l'importance de l'apprentissage de la lecture (au moins une fois à domicile)			
64	Y a-t-il actuellement une source d'eau potable disponible à l'école ?	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre		
65	Est-ce qu'il y a actuellement de l'électricité à l'école ?	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre		
66	Est-ce que l'école a des toilettes (qui fonctionnent) pour les enseignants ?	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre		
67	Est-ce que l'école a des toilettes (qui fonctionnent) pour les élèves ?	Oui Non (Passez à la 69) Ne sait pas/refuse de répondre (Passez à la 69)		
68	Sont-elles séparées pour les filles et les garçons ?	Oui Non Oui, mais ce n'est pas respecté par les élèves Ne sait pas/refuse de répondre		

**Partie 6 : Coaching par l'inspecteur**

69	<p>Entre le mois de novembre 2020 et le mois de mai de cette année, combien de visites de coaching portant sur l'enseignement précoce de la lecture en langue nationale (LPT) avez-vous reçu d'un inspecteur ?</p>	<p>Aucune (Passez à la Q72)</p> <p>1-2</p> <p>3-4</p> <p>5-6</p> <p>Plus que 6</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
70	<p>Est-ce que l'inspecteur/coach est venu pour vous observer et vous appuyer dans votre rôle de coach/directeur des enseignants de LPT ?</p>	<p>Oui</p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
71	<p>Est-ce que l'inspecteur/coach est venu pour observer et appuyer les enseignants de LPT (y compris vous si vous êtes aussi enseignant de LPT) au CI ou au CP ?</p>	<p>Oui</p> <p>Non</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>

<p><b>Partie 7 : La sécurité, la technologie</b></p>		
72	<p>Durant l'année en cours, avez-vous été confronté à des problèmes de sécurité ou des problèmes liés à la crise sanitaire ?</p>	<p>Oui</p> <p>Non (Passez à la Q74)</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>
73	<p>Quelle est la nature des problèmes auxquels vous avez été confrontés?</p> <p><i>[Cocher toute réponse donnée]</i></p>	<p>Vol</p> <p>Sabotage</p> <p>Sinistre au niveau de l'école</p> <p>Grève des élèves au secondaire qui oblige à fermer les écoles au primaire</p> <p>Violence contre les enfants</p> <p>Violence contre les enseignants</p> <p>Cas de COVID dans votre école</p> <p>Autre maladie contagieuse</p> <p>J'ai longtemps été stressé par la COVID</p> <p>J'ai eu peur pour les enfants</p> <p>J'ai dû surseoir à des activités de groupe entre mes enseignants et les élèves</p> <p>Ne sait pas/refuse de répondre</p>



74	<b>Quel type de téléphone utilisez-vous ?</b> <i>[Cocher toute réponse donnée]</i>	Aucun (Passez à la Q77, Ne répondez pas à la Q78.) Un téléphone sans possibilité de se connecter à l'Internet en 3G ou 4G Un terminal (smartphone) avec possibilité de se connecter à l'Internet en 3G ou 4G
75	<b>Avez-vous facilement accès aux modules de la formation à distance (FAD) à partir votre téléphone ?</b>	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre
77	<b>Avez-vous accès aux modules de la formation à distance (FAD) à partir d'un autre appareil (ordinateur, téléphone d'un proche, etc.) ?</b>	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre
78	<b>Avez-vous facilement accès à WhatsApp sur votre propre téléphone ?</b>	Oui Non Ne sait pas/refuse de répondre
	Heure de fin du test	_____:____am / pm

**Merci de nous avoir accordé votre temps et d'avoir répondu à ces questions !**



**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE

## ANNEXE II : SEUILS DE REFERENCE

### LES SEUILS AMENDES, PAR NIVEAU DE PERFORMANCE ET COMPOSANTE,

### LANGUE NATIONALE, CI ET CP

Octobre 2018

Composante		Comment la mesurer	Niveau	Niveaux de performance				Seuil minimal
				Débutant	Émergent	Compétent	Performant	
Compréhension	Compréhension à l'oral/à l'audition	% d'informations qu'un enfant retire d'un texte de fin CI que l'évaluateur lui lit à l'oral <sup>2</sup> . L'évaluation se fait sur la base des réponses aux cinq questions de compréhension littérale <sup>3</sup> posées par l'évaluateur.	CI	0 ou 1 bonne réponse	2 ou 3 bonnes réponses	4 bonnes réponses	5 bonnes réponses	4 bonnes réponses

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

<sup>3</sup> Une question de compréhension littérale est une question dont la réponse se trouve dans le texte. Des exemples de questions de compréhension littérale pour l'énoncé : *Paul va au marché*, sont « Qui va au marché? » ou « Où va Paul? »

		% d'informations qu'un enfant retire d'un texte de fin du CP que l'évaluateur lui lit à l'oral. L'évaluation se fait sur la base des réponses aux 5 questions (4 questions littérales et 1 question de compréhension inférentielle <sup>4</sup> posées par l'évaluateur <sup>5</sup> .	CP	0 ou 1 bonne réponse	2 ou 3 bonnes réponses	4 bonnes réponses	5 bonnes réponses	4 bonnes réponses
	Compréhension du texte écrit (compréhension en lecture) <sup>6</sup>	% d'informations qu'un enfant retire d'un texte de fin du CI qu'il lit lui-même dans un délai maximum de 3 minutes. L'évaluation se fait sur la base des réponses aux trois questions de compréhension littérales <sup>7</sup> posées par l'évaluateur. <sup>8</sup> .	CI <sup>9</sup>	0 bonnes réponses	1 bonne réponse	2 bonnes réponses	3 bonnes réponses	2 bonnes réponses
		% d'informations qu'un enfant retire d'un texte de fin du CP qu'il lit lui-même dans un délai maximum de 3 minutes. L'évaluation se fait sur la base des réponses aux cinq questions de	CP	0 bonnes réponses	1 ou 2 bonnes réponses	3 ou 4 bonnes réponses	5 bonnes réponses	3 bonnes réponses

<sup>4</sup> Une question de compréhension inférentielle est une question dont la réponse ne se trouve pas dans le texte. Le lecteur construit une réponse logique à partir des indices dans le texte ou à partir de ses connaissances générales. Un exemple d'une question de compréhension inférentielle pour les énoncés « Le soleil brille tellement. Il n'y a pas d'ombre. Macaty enlève son manteau. » sera « Pourquoi Macaty a-t-il enlevé son manteau? »

<sup>5</sup> Il y a lieu de : 1) préciser les critères qualitatifs (niveau de difficulté, niveau de vocabulaire, nature du sujet, longueur des phrases, etc.) et quantitatifs (longueur du texte, nombre de phrases, etc.) d'un texte lu pour le CI et le CP; 2) préciser les critères par rapport aux questions posées (% de questions de compréhension littérales et inférentielles et 3) préciser les normes à respecter par rapport à la lecture du texte (rapidité, expressivité).

<sup>6</sup> Pour avoir une mesure sûre et valable de la compréhension, on donne à l'élève jusqu'à 3 minutes pour lire le texte avant de lui poser des questions sur la partie du texte qui a été lue.

<sup>7</sup> Il y a lieu de : 1) préciser les critères qualitatifs (niveau de difficulté, niveau de vocabulaire, nature du sujet, longueur des phrases, etc.) et quantitatifs (longueur du texte, nombre de phrases, etc.) d'un texte lu pour le CI et le CP; 2) préciser les critères par rapport aux questions posées (% de questions de compréhension littérales et inférentielles et 3) préciser les normes à respecter par rapport à la lecture du texte (rapidité, expressivité).

<sup>8</sup> L'évaluateur limite les questions à celles dont la réponse se trouve dans la partie du texte qui a été lu par l'élève : si l'élève n'a lu que la première partie du texte, l'évaluateur lui pose les questions correspondant à cette partie du texte

<sup>9</sup> Les seuils de performance pour la compréhension au CI sont inclus pour souligner aux enseignants l'importance d'enseigner et d'évaluer la compréhension dès que l'élève commence à lire ses premières petites phrases. Cela dit, il n'est pas prévu que les évaluations nationales collectent des données sur la compréhension de texte. Pour ce niveau, il est plus pertinent d'évaluer la précision de la lecture des mots familiers, des mots inventés ou des textes.

		compréhension littérales <sup>10</sup> posées par l'évaluateur. <sup>11</sup>						
Lecture, texte continu	Fluidité de la lecture d'un texte continu	Nombre de mots correctement lus – à haute voix - d'un texte continu de fin du CI, en 1 minute. <sup>12</sup>	CI <sup>13</sup>	0 à 3 mclm	4 à 14 mclm	15 à 25 mclm	26+ mclm	15 mclm
		Nombre de mots correctement lus – à haute voix - d'un texte continu de fin du CP, en 1 minute	CP	0 à 14 mclm	15 à 24 mclm	25 à 35 mclm	36 + mclm	25 mclm
	Précision de lecture d'un texte continu	% de mots correctement lus – à haute voix - d'un texte continu à la portée de l'élève <sup>14</sup>	CI et CP <sup>15</sup>	0 à 45%	46% à 79%	80% à 95%	96%	80%
Lecture des mots familiers	Fluidité de la lecture des mots familiers <sup>16</sup>	Nombre de mots familiers du CI correctement lus – à haute voix - en 1 minute	CI	0 à 5 mclm	6 à 14 mclm	15 à 25 mclm	25 + mclm	15 mclm
		Nombre de mots familiers du CP correctement lus – à haute voix - en 1 minute	CP	0 à 14 mclm	15 à 25 mclm	25 à 35 mclm	35 et + mclm	25 mclm

<sup>10</sup> Il y a lieu de : 1) préciser les critères qualitatifs (niveau de difficulté, niveau de vocabulaire, nature du sujet, longueur des phrases, etc.) et quantitatifs (longueur du texte, nombre de phrases, etc.) d'un texte lu pour le CI et le CP; 2) préciser les critères par rapport aux questions posées (% de questions de compréhension littérales et inférentielles et 3) préciser les normes à respecter par rapport à la lecture du texte (rapidité, expressivité).

<sup>11</sup> Voir 7 ci-haut.

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

<sup>13</sup> Les seuils de performance pour la fluidité de lecture, texte continu, CI, sont inclus pour souligner aux enseignants l'importance de renforcer la fluidité de la lecture des élèves dès qu'ils commencent à lire leurs premières petites phrases. Cela dit, il n'est pas prévu que les évaluations nationales collectent des données sur la fluidité de lecture des textes continus. Pour ce niveau, il est plus pertinent d'évaluer la précision de la lecture des mots, que ça soit la précision de la lecture des textes continus ou des mots isolés, familiers ou autres.

<sup>14</sup> La précision est un élément de la fluidité et contribue de façon importante à la compréhension. Aux bas niveaux (CI, CP), la précision se développe souvent avant la fluidité, c'est à dire les élèves lisent lentement, mais avec précision. Ils arrivent à comprendre les idées dans le texte malgré une lecture lente.

<sup>15</sup> Les attentes pour la précision sont les mêmes pour le CI et le CP. Ce qui distingue les deux, c'est la longueur et la nature des mots.

<sup>16</sup> Les mots familiers font référence aux mots les plus fréquents dans les manuels de CI et de CP.

	Précision de la lecture des mots familiers,	% de mots familiers correctement lus (à haute voix) <sup>17</sup>	CP et CI	0% à 29%	30% à 69%	70% à 90%	91% et +	70%
Lecture des mots par décodage <sup>18</sup>	Fluidité de la lecture des mots inventés	Nombre de mots inventés <sup>19</sup> correctement lus – à haute voix - en 1 minute	CI, CP	0 à 3 mclm	4 à 14 mclm	15 à 25 mclm	26 et + mclm	15 mclm
	Précision de la lecture des mots inventés	% de mots inventés correctement lus (à haute voix)	CP	0% à 20%	21% à 49%	50% à 65%	66% et +	50%
			CI	0% à 20%	21% à 49%	50% à 65%	66% et +	50%
Conscience alphabétique	Fluidité de la lecture des lettres et des syllabes	Nombre de lettres ou syllabes correctement lus <sup>20</sup> – à haute voix - en 1 minute	CI, CP	0 à 20 lclm	21 à 39 lclm	40 à 60 lclm	61 et + lclm	40 lclm
	Précision de la lecture des lettres et syllabes	% de lettres ou syllabes correctement lus <sup>21</sup> (à haute voix).	CI, CP	0% à 60%	61% à 89%	90% à 99%	100%	90%
			CI, CP	0% à 60%	61% à 89%	90% à 99%	100%	90%

<sup>17</sup> NOTE : le taux de précision est le même pour le CI et le CP mais les mots du CP sont plus difficiles que ceux du CI.

<sup>18</sup> Les seuils de performance pour le décodage (mots inventés ou pseudo mots) n'ont pas été revus car la compétence n'a pas été évaluée en 2018.

<sup>19</sup> Les mots inventés sont des mots courts qui n'existent pas (c'est à dire, qui n'ont pas de sens), mais dont la combinaison de voyelles et sons respecte les combinaisons habituelles de la langue cible. La seule façon de lire ces mots est en associant les sons aux lettres, c'est à dire, en décodant le mot. Les mots inventés de fin CI sont courts (1 ou 2 syllabes) et ne contiennent que les lettres enseignées au CI; ceux de fin CP sont plus complexes (multi-syllabiques) et comprennent toutes les lettres enseignées au CI et au CP.

<sup>20</sup> Les lettres et syllabes présentées à l'élève se limitent à celles étudiées au cours de l'année en question.

<sup>21</sup> Les lettres et syllabes présentées à l'élève se limitent à celles étudiées au cours de l'année en question.

## Profil de lecteur

Fin CI	Fin CP
<p>Un élève de fin CI qui a développé les compétences minimales requises en lecture pour réussir ses études au CP:</p>	<p>Un élève de fin CP qui a développé les compétences minimales requises en lecture pour réussir ses études au CEI:</p>
<b>Compréhension orale</b>	<b>Compréhension orale</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Retire correctement <b>au moins 80% des informations</b> de base (littérales) d'un texte simple que l'enseignant lui lit</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Retire correctement au moins <b>80% des informations</b> d'un texte que l'enseignant lui lit</li></ul>
<b>Compréhension écrite (de texte écrit)</b>	<b>Compréhension écrite (de texte écrit)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Retire correctement <b>au moins 60% des informations littérales et de base</b> d'un texte simple de fin CI qu'il lit lui-même</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Retire correctement <b>au moins 60% des informations littérales</b> et de d'un texte de fin CP qu'il lit lui-même</li></ul>
<b>Lecture d'un texte continu</b>	<b>Lecture d'un texte continu</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lit correctement au moins <b>80%</b> des mots d'un texte de fin CI</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lit un texte simple de fin CP avec un score minimum de <b>25 mots correctement lus la minute</b></li><li>• Lit correctement au moins <b>80%</b> des mots d'un texte de fin CP</li></ul>
<b>Mots familiers</b>	<b>Lecture des mots familiers</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lit correctement au moins <b>70%</b> des mots familiers étudiés au CI</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lit correctement au <b>moins 70% des mots</b> familiers étudiés au CP</li><li>• Lit les mots familiers à une vitesse minimale de <b>25 mots correctement lus à la minute</b></li></ul>
<b>Décodage</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Décode correctement au moins 50% des mots inventés</i></li></ul>	
<b>Lettres/syllabes</b>	

- Lit correctement au moins **90%** des lettres étudiées au CI
- Lit correctement un minimum de **40 lettres/syllabes** la minute

#### **Décodage**

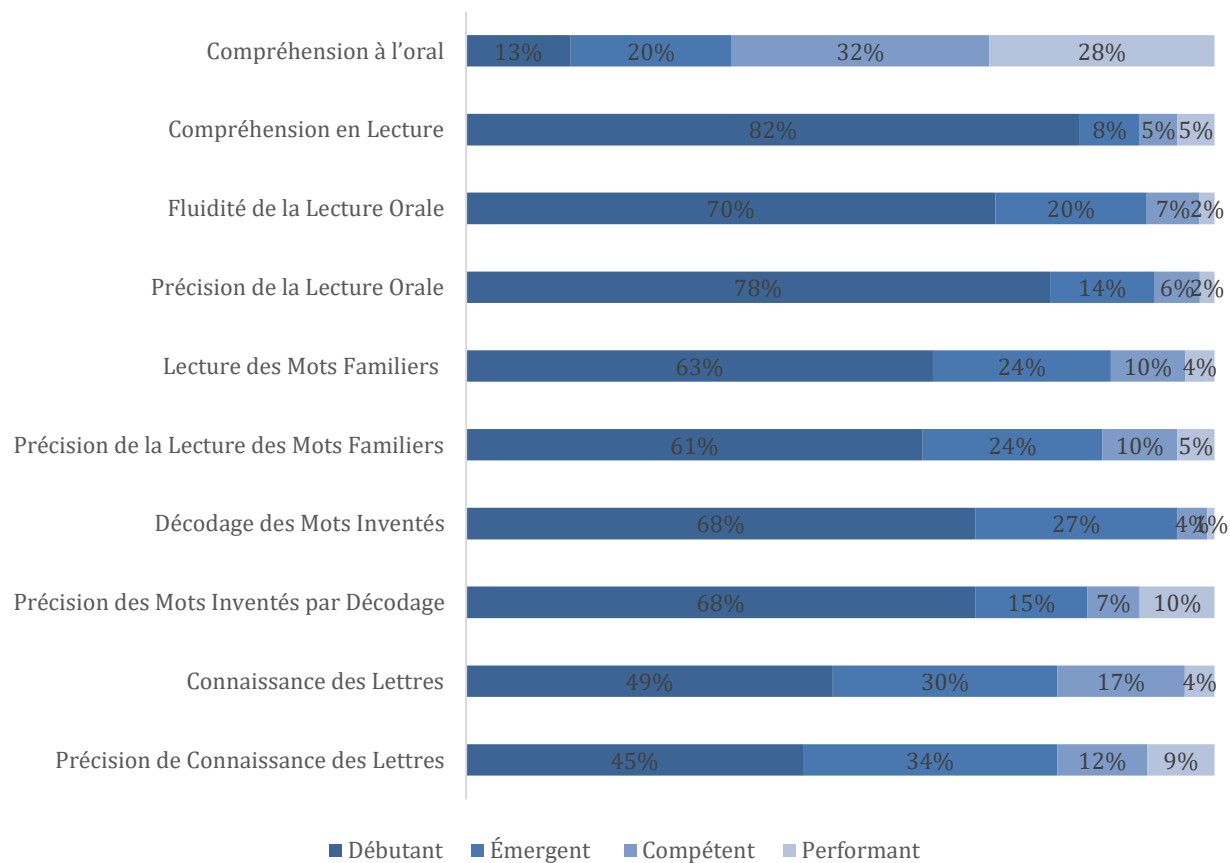
- *Décode correctement au moins 50% des mots inventés*
- *Lit les mots inventés à une vitesse minimale de 15 mots correctement lus à la minute*

#### **Lettres/syllabes**

- Lit correctement au moins **90%** des lettres étudiées au CI et au CP
- Lit correctement un minimum de **40 lettres/syllabes** la minute

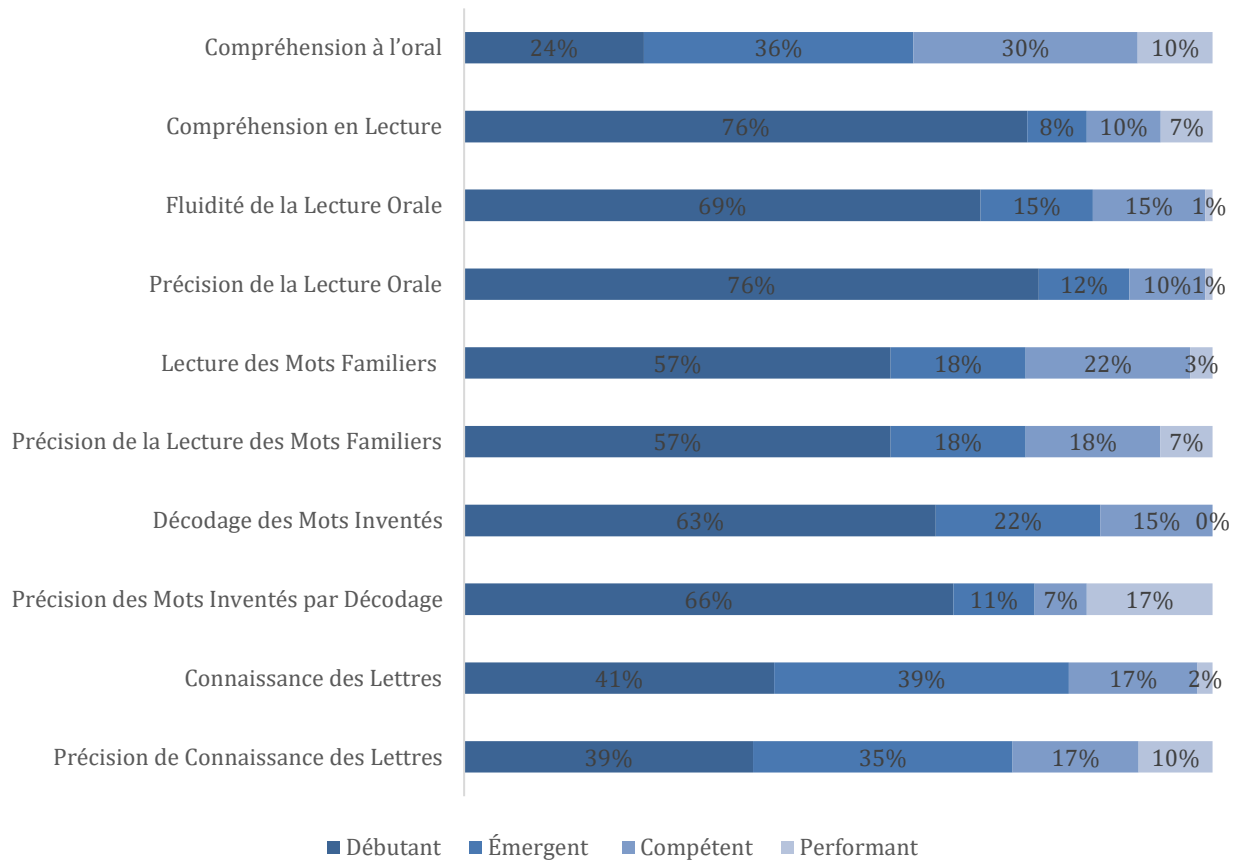
## ANNEXE III : TABLEAUX DES SEUILS DE REFERENCE

### Proportion d'élèves Wolof du CI par seuil de référence

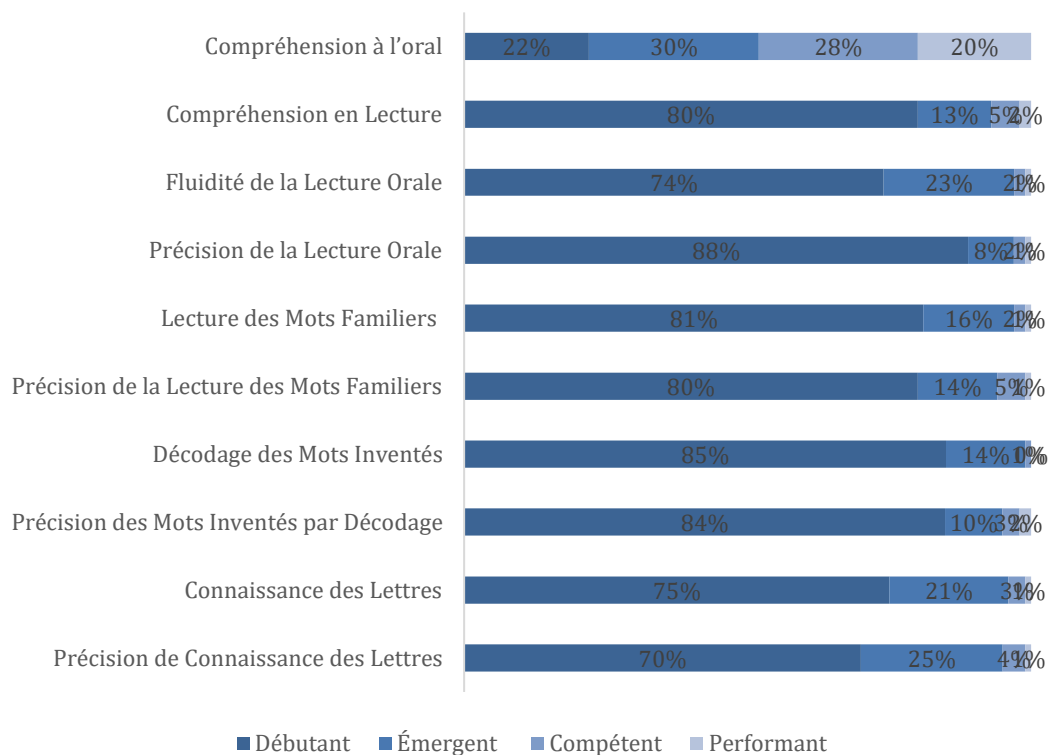




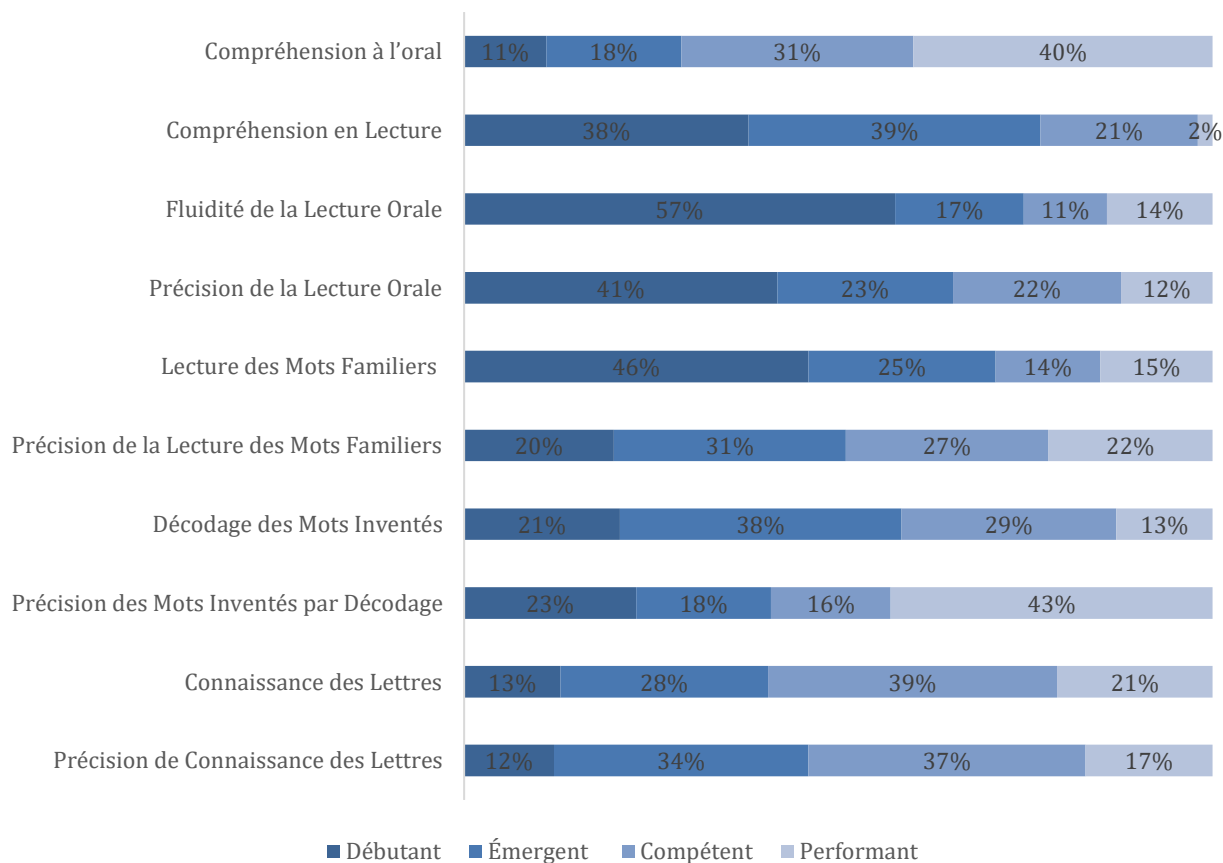
## Proportion d'élèves Pulaar du CI par seuil de référence



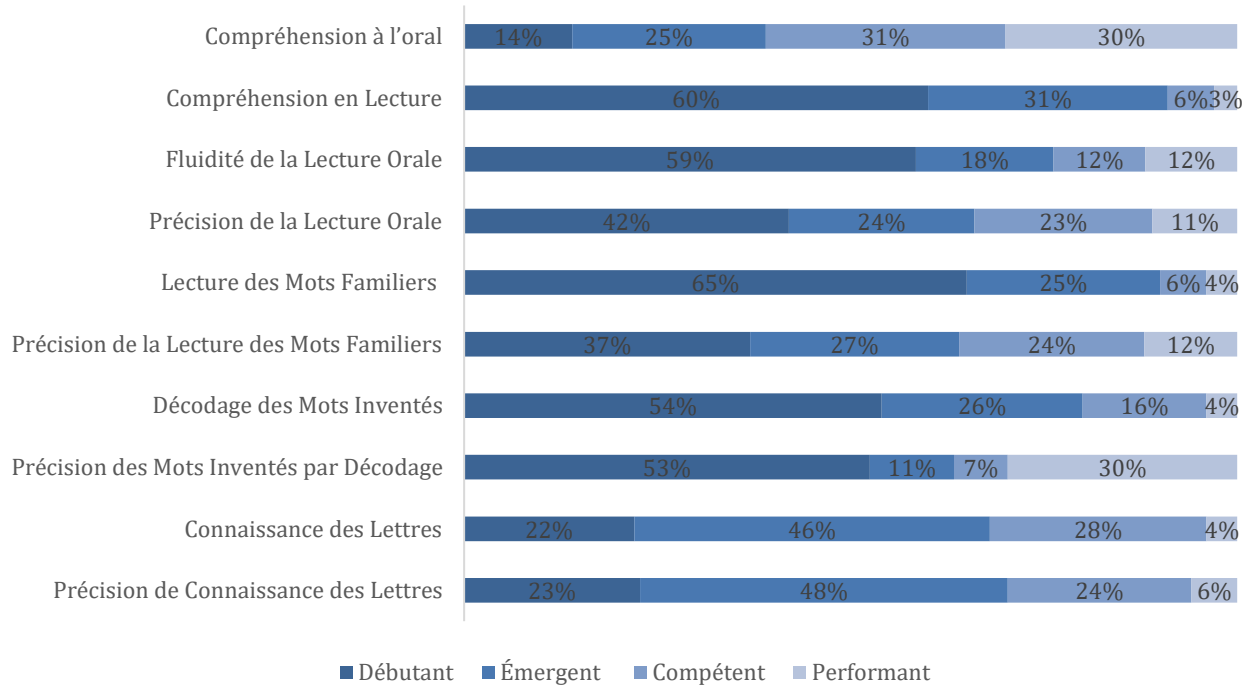
## Proportion d'élèves Seereers du CI par seuil de référence



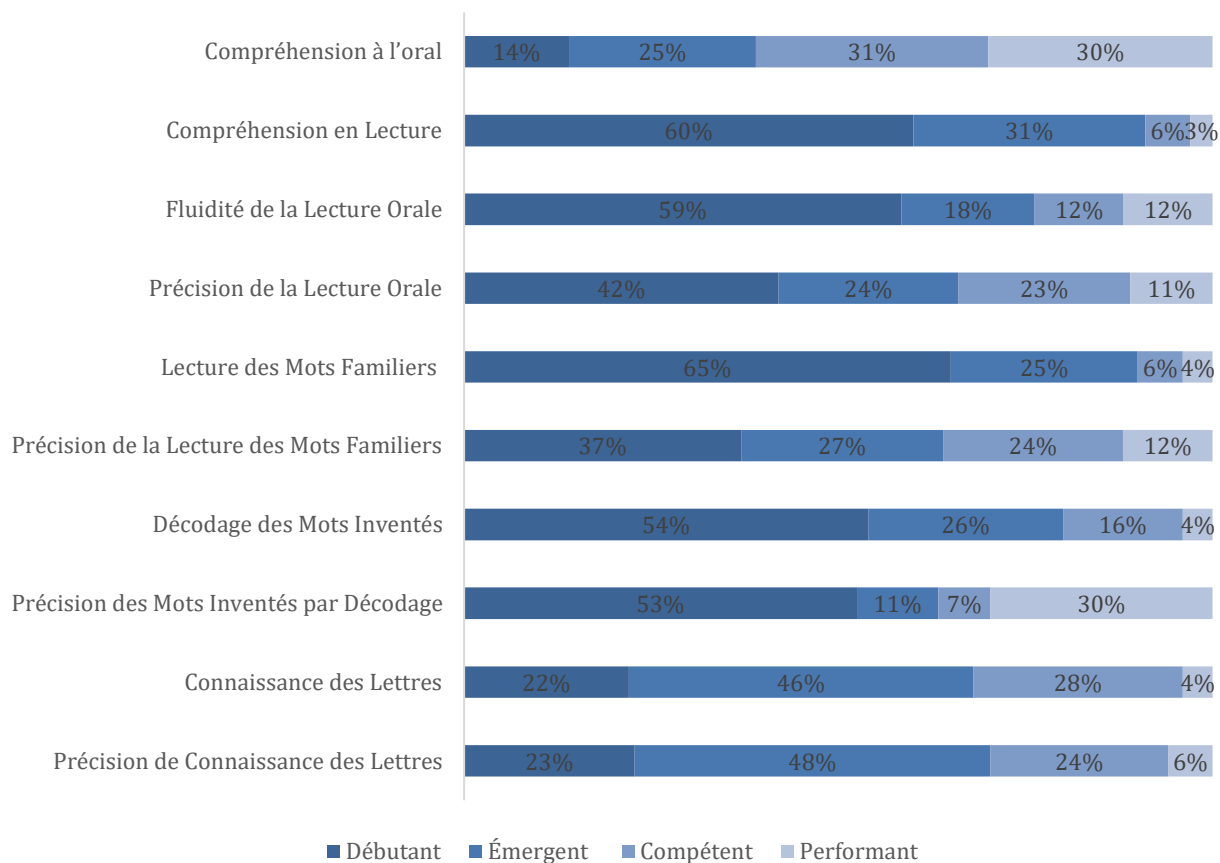
## Proportion d'élèves Wolof du CP par seuil de référence



## Proportion d'élèves Pulaar du CP par seuil de référence



## Proportion d'élèves Seereers du CP par seuil de référence



## ANNEXE IV : CREATION DES INDICES

Dans le cadre de l'évaluation EGRA 2021 du programme Lecture Pour Tous, nous avons inclus une analyse utilisant deux indices. Le premier est un indice de fidélité de mise en œuvre (FOI) visant à mesurer le degrés de mise en œuvre du programme, tel qu'il a été conçu, par les écoles et les enseignants. Le second indice est destiné à mesurer le fonctionnement général de l'école afin d'évaluer dans quelle mesure l'enseignement et l'apprentissage ont été perturbés.

L'objectif de ces indices est de déterminer si les élèves des écoles qui ont pu mettre en œuvre le programme avec plus de fidélité, ou dans des écoles qui ont mieux fonctionné de manière générale, ont pu obtenir de meilleurs résultats en lecture que leurs camarades qui ont été confrontés à plus de perturbations.

Afin de créer ces indices, plusieurs réunions ont eu lieu entre les membres de l'équipe de Lecture Pour Tous, ainsi qu'avec des statisticiens et des pédagogues de l'INEADE. Ces conversations avaient pour but de prendre des décisions sur la méthode de création de l'indice et le choix des éléments à inclure. Cette annexe résume les décisions finales prises pour créer l'indice.

### 1) Méthode

Un indice peut être construit de différentes manières. Une première approche consiste à définir a priori ce que l'on entend par mise en œuvre insuffisante, adéquate ou exemplaire, et à sélectionner des indicateurs pour ces catégories. L'un des avantages de cette approche est que le score de l'indice est relativement facile à interpréter. Par exemple, il serait possible de créer un indice sur la base suivante :

<b>Programme</b>			
<b>Formation</b>	<b>Coaching</b>	<b>Matériaux</b>	<b>Communauté</b>
Insuffisant = 1	Insuffisant = 1	Insuffisant = 1	Insuffisant = 1
Adéquat = 2	Adéquat = 2	Adéquat = 2	Adéquat = 2
Exemplaire = 3	Exemplaire = 3	Exemplaire = 3	Exemplaire = 3
Total - Minimum = 4 ; Maximum = 12			

Pour le coaching, par exemple, nous pourrions considérer qu'une mise en œuvre est exemplaire si (i) les directeurs d'école ont reçu une formation et (ii) les enseignants indiquent qu'ils ont bénéficié de 2 séances de coaching ou plus. L'analyse comparerait ensuite les élèves inscrits dans les écoles qui obtiennent un score adéquat avec leurs camarades des écoles qui obtiennent un score faible. Un

inconvénient de cette méthode est qu'elle n'utilise pas nécessairement toute la variation des réponses. Par exemple, un enseignant ayant indiqué 2 séances de coaching aura le même score que son collègue ayant bénéficié de 4 ou 5 séances. De plus, dans le contexte actuel avec les perturbations liées à la COVID-19, il est possible que la plupart des écoles soient considérées comme ayant une mise en œuvre insuffisantes, ce qui ne permettrait pas de faire des comparaisons.

Une méthode statistiquement plus sophistiquée mais moins facile à interpréter pour créer un indice consiste à utiliser une approche appelée analyse en composantes principales (ACP). Le principal avantage de cette méthode est qu'elle exploite toutes les données et maximise la variation de chaque variable. L'indice créé a pour unités les écarts types, ce qui permet des comparaisons relatives entre les écoles. Cette approche favorise les variables qui sont fortement corrélées avec les autres. Un inconvénient de cet indice est qu'il exige qu'une école n'ait aucune valeur manquante. Si une seule variable est manquante pour une école, elle n'aura pas de score dans l'indice. Nous pourrions utiliser l'imputation pour ces variables, mais cela ajouterait une couche de complexité à l'indice. Dans cet ensemble de données, plus de la moitié des écoles avaient au moins une valeur manquante dans les éléments considérés pour l'indice.

Enfin, une approche relativement similaire à l'analyse en composantes principales consiste à calculer une moyenne sur la base des variables sélectionnées. Cette approche permet de créer une moyenne pour chaque école, et donne un poids équivalent à chaque variable. Suite aux discussions entre les parties prenantes, il a été décidé de standardiser toutes les variables sélectionnées afin de leur donner un poids égal dans le calcul de l'indice.

## 2) Sélection des articles

Quelle que soit la méthodologie choisie, l'aspect le plus important de la création de l'index est de sélectionner les questions appropriées. Le processus de sélection a commencé par l'identification des questions par l'équipe de Lecture Pour Tous. Nous avons présenté une liste affinée à nos collègues de l'INEADE, et avons fait la sélection finale en suivant ces critères : (1) les items du premier indice devaient couvrir autant que possible la théorie du changement ; (2) les items ayant peu de variation ont été exclus pour éviter qu'un indice ait plus de 15 items. Les tableaux ci-dessous présentent la liste finale des items retenus pour la création de deux indices : l'indice de fidélité de la mise en œuvre, et l'indice relatif au fonctionnement de l'école. Les tableaux présentent la liste des éléments proposés, ainsi que les 5 "T" plus "P et C" (parents et communauté) de la théorie du changement du programme auxquels les éléments se rapportent.

Variables de l'indice I

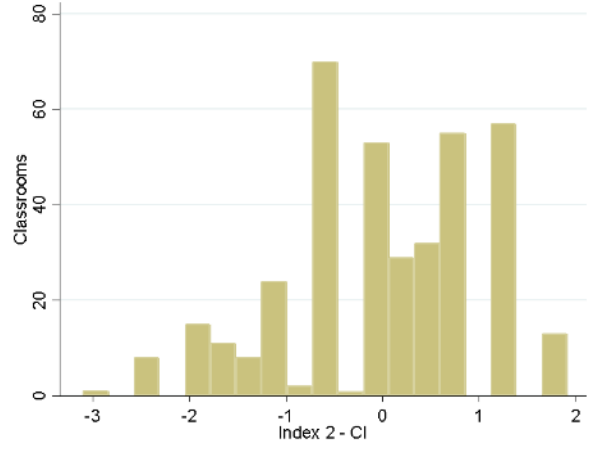
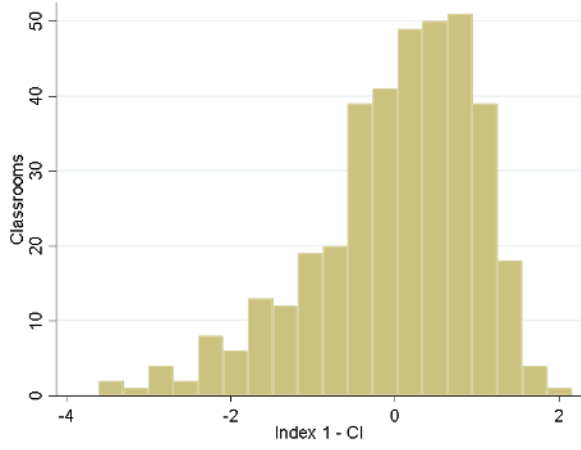
Variable	Item	Composante de la théorie du changement
D_13	Avez-vous reçu une formation (à distance ou en présentiel) en coaching de l'enseignement précoce de la lecture en langue nationale (de LPT) cette année ou l'année dernière ?	Teacher (Enseignant)
D_29	Effectuez-vous des séances de coaching LPT ?	Teacher (Enseignant)
D_33	Avez-vous participé aux CAP (Cellules d'Animation Pédagogique) internes sur l'enseignement précoce de la lecture cette année ?	Teacher (Enseignant)
D_34	Avez-vous participé aux CAP externes sur l'enseignement précoce de la lecture cette année ?	Teacher (Enseignant)
D_58	Sensibilisation des parents au programme d'apprentissage précoce de la lecture en langues nationales	Parents/ Community (Parents/Communauté)
D_59	Sensibilisation des parents à travers des messages clés sur l'importance de l'encadrement de leurs enfants	Teacher (Enseignant)
D_42/44	Au début de l'année scolaire, est-ce que chaque élève du CI/CP dispose d'un manuel d'apprentissage précoce de la lecture en langue nationale (LPT?)	Text (Textes)
T_79	Combien de modules de formation à distance (FAD) avez-vous suivi à 100% ?	Teacher (Enseignant)
T_33/34	Est-ce que vous bénéficiez d'au moins une séance de coaching par mois, en situation de classe de la part du coach/directeur ?	Teacher (Enseignant)
T_35	Etes-vous en contact avec des enseignant(e)s/collègues concernant Lecture Pour Tous ?	Teacher (Enseignant)
T_59	En général, combien de temps par jour accordez-vous à l'enseignement de la lecture en langue nationale ?	Time (Temps)
T_61	A quel numéro de leçon du guide en êtes-vous cette semaine ?	Time (Temps)
T_15	Parlez-vous avec les parents des élèves pour assurer une bonne utilisation du livre de lecture pour la maison ?	Time (Temps) (Parents/ Communauté)



## Variables de l'indice 2

Variable	Item	Composante de la théorie du changement
D_80/81	En quel mois la classe du CI/CP a-t-elle commencé cette année dans cette école ?	Time (Temps)
D_82	Y a-t-il eu un changement d'enseignant du CI et/ou du CP dans cette école cette année ?	Teacher (Enseignant)
D_83/84	Depuis la rentrée scolaire, est-ce qu'un enseignant(e) du CI/CP de cette école s'est absenté(e) pour une période plus longue qu'une semaine	Time (Temps)
D_85	Est-ce qu'il y a eu d'autres perturbations dans la classe de CI ou de CP de cette école cette année ?	Time (Temps)
D_16	Combien de jours avez-vous été absent(e) de l'école le mois dernier ?	Time (Temps)
D_17/18	Combien de jours a-t-on fait vaquer la classe de CI/CP dans cette école ?	Time (Temps)
D_19/20	Arrive-t-il aux enseignants du CI/CP de démarrer la journée avec du retard ?	Time (Temps)
T_13	Combien de jours avez-vous été absent(e) de l'école le mois dernier ?	Teacher (Enseignant)

La figure XX présente la répartition des deux indices pour le niveau CI. La répartition du premier indice est légèrement asymétrique à gauche, mais présente un large éventail autour de la moyenne de zéro et est principalement symétrique. Le second indice est moins symétrique et présente un nombre relativement faible de classes dont l'indice est inférieur à la moyenne de plus d'un écart-type.



USAID/Sénégal

Dakar, Sénégal

Agence américaine pour le développement international

1300 Pennsylvania Avenue, NW

Washington, DC 20523

