

ENQUÊTE UAS2019

RAPPORT DE L'EVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES EGRA/EGMA DANS LES CLASSES DE COURS ELEMENTAIRE 1 ET CLASS 3 DU CYCLE PRIMAIRE

Novembre 2019

Sommaire

Equipe technique	2
Remerciements	3
Liste des abréviations	4
Résumé exécutif UAS 2019	5
Chapitre 1 : Contexte de l'évaluation	15
I.1. De l'Unité des Acquis Scolaires	15
I.2. Du PAEQUE	16
I.3. De l'état des lieux des acquis scolaires	17
Chapitre 2 : Méthodologie de l'évaluation	20
II.1. Cadre d'évaluation EGRA/EGMA	20
II.2. Description du test EGRA	21
II.3. Description du test EGMA	23
II.4. Analyse quantitative des réponses aux items	24
II.5. Description des éléments contextuels	26
II.6. Recrutement et formation des Administrateurs	27
II.7. Note sur l'échantillonnage	28
Chapitre 3: Résultats de l'évaluation EGRA/EGMA	34
III.1. EGRA Anglophone	34
III.2. EGRA Francophone	48
III.3. EGMA Anglophone	63
III.4. EGMA Francophone	75
Chapitre 4: les déterminants des performances scolaires	88
IV.1. Analyse des corrélations entre les tâches de l'évaluation EGMA	88
IV.2. Analyse des Disparités de réussite scolaire des élèves	95
IV.3. Rapport qualitatif sur l'exploitation des vidéos des observations des leçons en langues et en mathématiques en rapport avec les tests EGRA-EGMA phase 2	103
Recommandations	109
Liste des tableaux	112
Liste des graphiques	116
Bibliographie	120
Annexe	121

Equipe technique

Noms et prénoms	Qualité
M. KWEKEU Jules	: Chef de l'équipe UAS
M. ABASSA Michel	: Membre UAS
Mme AKPO Grace NTUA	: Membre UAS
M. Bernard TAME AZIE	: Membre UAS
M. PRISO EBOA Patience Ernest	: Membre UAS
M. GABFOUBE Victor	: Membre UAS
M. NKENG ESSOMBO Gilbert	: Membre UAS
M. NOAH Albert	: Membre UAS
M. Jean NUSI	: Membre UAS

Consultant ayant accompagné l'équipe technique :

Monsieur **Pierre VARLY**, **Expert-Consultant en évaluation des apprentissages.**

Remerciements

Le présent rapport sur l'évaluation EGRA/EGMA des élèves des classes de CE1/CL3 au cours de l'année scolaire 2019, a été mené par l'Unité des Acquis Scolaires (UAS) composée des personnels du MINEDUB et du MINESEC, désignés à cet effet par le MINEPAT. L'équipe témoigne sa reconnaissance à tous les partenaires nationaux et internationaux qui ont permis la réalisation de cette production.

Notre gratitude va d'abord à l'endroit des membres du Gouvernement et notamment les Chefs des départements du MINEPAT, du MINEDUB et du MINESEC grâce à qui, ce projet a vu le jour et permet une viabilisation effective des politiques d'une éducation de qualité et équitable telles qu'envisagées dans le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF) 2013-2020.

Nos remerciements s'adressent ensuite à la Représentation de la Banque Mondiale au Cameroun et au Chef Section Education M. Vincent PERROT pour les apports multiples et divers qui ont pu soutenir et accompagner ces travaux.

Notre reconnaissance va également aux Inspections Générales des Enseignements du MINEDUB et du MINESEC, au Secrétariat Technique du Comité de Pilotage chargé de la coordination du Suivi-évaluation de la mise en œuvre de la Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation et à la coordination du PAEQUE pour l'expertise, l'encadrement, et la coordination de toutes les activités pédagogiques et logistiques programmées dans ce processus.

Nous exprimons aussi notre déférence aux Délégations Régionales de l'Education de Base, aux administrateurs de tests et à tous les intervenants divers qui ont permis la facilitation des opérations de terrain et de programmations informatiques diverses.

Nous tenons enfin, à dire un merci particulier et spécial à monsieur Pierre VARLY, Expert-Consultant en évaluation des apprentissages, qui a encadré l'équipe avec patience, fermeté, rigueur et optimisme.

Liste des abréviations

UAS	Unité des Acquis Scolaires
MINEDUB	Ministère de l'Education de Base
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
CEP	Certificat d'Etude Primaire
FSLC	First School Leaving Certificate
EGRA	Early Grade Reading Assessment
EGMA	Early Grade Mathematics Assessment
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PISA	Programme for International Student Assessment
GCE	General Certificate of Education
IEAB	Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
SIGE	Système d'Informations pour la Gestion de l'Education
SOFRECO	Société Française de Réalisation, d'Etudes et de Conseil
PAEQUE	Programme d'Amélioration de l'Equité et de la Qualité de L'Education
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CAPIEMP	Certificat d'Aptitude des Instituteurs de l'Enseignement Primaire et Maternel
ENIEG	Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général

Résumé exécutif UAS 2019

En prélude à l'évaluation de la mise en œuvre du Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF) qui court de 2013 à 2020, le Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation au Cameroun (PAEQUE) a commis conformément à ses missions et prérogatives sur la qualité de l'éducation, au cours de l'année scolaire 2018-2019, des évaluations différées des acquis scolaires de type EGRA-EGMA des élèves du primaire des classes de CE1/CL3 en deux phases, afin de mesurer le niveau des acquis et les compétences de base de ces élèves, en langues et en mathématiques. Cette entreprise est revenue à l'Unité des Acquis Scolaires (U.A.S), sous l'encadrement du Consultant International Pierre Varly. Le présent rapport résume et fait la synthèse des résultats des élèves des écoles publiques dans 8 régions du Cameroun, à l'exception des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest en proie à une insécurité ambiante. D'autres outils ont aussi permis de recueillir et de capter les conditions d'apprentissage des élèves, de dégager un nombre de facteurs positifs et négatifs qui continuent encore d'impacter sur les apprentissages et les élèves du Cameroun en situation d'apprentissage au cycle primaire : questionnaires, vidéos des enseignants en activité de classe dans les deux disciplines, puis grilles d'observations des pratiques de classe des enseignants.

Des Résultats clés

En langues dans le sous-système anglophone troisième année CL3 pendant la première phase, les élèves ont été évalués sur six tâches précises et les résultats globaux sont les suivants :

- 1) les élèves ont *une vitesse moyenne générale de lecture de 25 sons de lettres par minute* avec 10% de zéro score;
- 2) les élèves ont *une vitesse moyenne de lecture correcte de 6 mots familiers isolés par minute* avec près de 54 % de zéro score ;
- 3) les élèves ont *une vitesse moyenne de lecture correcte de 8 mots inventés isolés par minute* avec près de 45 % de zéro score;
- 4) les élèves ont *une vitesse moyenne de 8,5 mots corrects lus sur 100* à la lecture du texte de compréhension avec près de 78 % de zéro réponses;
- 5) les élèves ont obtenu une moyenne de *26 réponses correctes sur 100* à la réponse aux

questions de compréhension de texte avec près de 49 % de score zéro;

- 6) les élèves ont obtenus en *moyenne un score de 26 réponses correctes sur 100* à la réponse aux questions de compréhension à l'audition avec 48 % de zéro score.

En troisième année Class3, pendant la deuxième phase, les élèves ont été évalués sur sept tâches précises et les résultats globaux sont les suivants :

- 1) La performance moyenne des élèves à la lecture des noms des lettres est de 18 noms de lettres par minute au niveau national. La moitié des élèves n'arrivent pas à identifier plus de 07 noms de lettres par minute, avec parmi eux 29% qui n'ont identifié aucun nom de lettre correctement. Les plus performants atteignent 128 noms des lettres par minute.
- 2) Les élèves ont une vitesse moyenne de "22 sons de lettres correctement lus par minute". On note tout de même qu'un élève sur 16 est dans la catégorie « zéro score » c'est-à-dire qu'il n'a pas lu correctement un son de lettre. La moitié des élèves qui performent assez bien ont des moyennes qui sont étendues de 18 à 98 sons de lettres correctement lus par minute.
- 3) Les élèves ont en moyenne une vitesse de lecture de "11 mots familiers correctement lus par minute" avec près de 47% d'élèves dans la catégorie « zéro score ». Les meilleures performances présentent des vitesses de lecture de "167 mots familiers correctement lus par minute". On peut ainsi noter une très forte dispersion des performances dans cette tâche.
- 4) La vitesse mesurée est de "6 mots inventés correctement lus par minute". On note que plus de 50% d'élèves sont dans la catégorie « zéro score ». Les performances des élèves sont très dispersées car elles vont de "0 mot inventé correctement lus par minute" pour les faibles à "65 mots inventés correctement lus par minute" pour les meilleurs.
- 5) S'agissant du nombre de mots connectés, la vitesse moyenne nationale est de 12 mots par minute, avec 38% des élèves qui n'ont pas pu lire un seul mot connecté pendant une minute. Les meilleurs ont atteint 140 mots connectés par minute.
- 6) Quant à la compréhension en lecture du texte, près de 10% au niveau national et plus de 70% des élèves qui n'ont pas pu obtenir au moins un seul point. Cependant nous avons des élèves qui ont pu lire et répondre correctement à toutes les questions posées, affichant ainsi un score de 100 sur 100.
- 7) Pour la compréhension à l'audition, on note qu'au niveau national, les élèves obtiennent

en moyenne un score de 37 sur 100 aux réponses aux questions après qu'ils aient écouté un texte. Nous avons 28 % des élèves qui ont « zéro score » et quelques élèves arrivent à répondre correctement à toutes les questions posées.

Pendant que dans le sous-système francophone, les résultats des élèves du CE1 pendant la première phase sont les suivants :

- 1) les élèves ont une vitesse moyenne de 23 noms de lettres correctes lus par minute avec 8 % de zéro score;
- 2) les élèves ont une vitesse moyenne de lecture correcte de 8 mots familiers isolés par minute avec de 42 % de zéro score ;
- 3) les élèves ont une vitesse moyenne de lecture correcte de 10 mots inventés isolés par minute avec près de 48 % de zéro score;
- 4) les élèves ont une vitesse moyenne de 8 mots corrects lus sur 100 à la lecture du texte de compréhension avec près de 78 % de zéro réponses;
- 5) les élèves ont obtenu une moyenne de 36,4 réponses correctes sur 100 à la réponse aux questions de compréhension de texte avec près de 30 % de score zéro;

En troisième année/CE1, pendant la deuxième phase, les élèves du sous-système francophone ont été évalués sur sept tâches précises en langues et les résultats globaux sont les suivants :

- 1) En lecture de noms des lettres, sur le plan national, la vitesse moyenne est de 28 lettres correctement lues par minute avec 8% d'élèves interrogés qui n'ont pas réussi à identifier le nom d'une seule lettre en une minute. Pendant que la vitesse maximale de lecture de noms des lettres a gagné 64 lettres par minute pour se hisser à 207 lettres par minute, la moitié des élèves interrogés lit correctement à peine 26 lettres par minute. Par rapport à la lecture de noms des lettres
- 2) La vitesse moyenne en lecture des sons des lettres est de 15 lettres par minute. La proportion des élèves qui ne savent rien en décodage est de 25% en lecture des sons des lettres.
- 3) En lecture des mots inventés, la moyenne nationale se situe autour de 8 mots par minute. La proportion des élèves qui ne savent rien en décodage est de 52% en lecture des mots inventés.

- 4) Pour ce qui est de la lecture des mots familiers, la vitesse moyenne nationale se situe autour de 8 mots par minute, ce qui n'a pas changé par rapport à la 1^{ère} phase. La proportion des élèves qui sont des lecteurs muets s'est accrue de 8 points par rapport à la 1^{ère} phase alors que la vitesse maximale de lecture des mots familiers a chuté de 35 mots par minute pour se hisser à 68 mots par minute.
- 5) Par rapport aux mots connectés qui traduisent la fluidité de lecture d'un texte cohérent, la vitesse moyenne nationale de lecture est de 13 mots par minute. La proportion des lecteurs muets est passée de 48% à la 1^{ère} phase à 41% à la seconde.
- 6) La compréhension en lecture de texte s'est améliorée en passant de 8% de taux de réussite à la 1^{ère} phase à 14% à la 2^{nde} phase, soit une augmentation de 6 points. Parmi les élèves soumis à l'évaluation, 70% n'ont répondu à aucune question de compréhension en lecture de texte, soit une diminution de 8% de zéro score de la 1^{ère} phase. Cependant, il y a des élèves qui ont réussi à toutes les questions de compréhension en lecture de texte.
- 7) En compréhension à l'audition, le taux de réussite est de 42%, soit une amélioration de 6 points par rapport à la 1^{ère} phase. Sur l'ensemble des élèves de 3^{ème} année du primaire, 27% ne parviennent à répondre à aucune question alors que 50% d'élèves ont répondu correctement au plus à 40% des questions posées à la compréhension à l'audition.

En mathématiques, les élèves de troisième année class 3 ont été évalués sur cinq tâches précises pendant la première phase, et les résultats globaux sont les suivants dans le sous-système anglophone :

- 32 élèves en moyenne ont identifié correctement les nombres situés entre 1 et 99,
- la moyenne des élèves ayant trouvés des additions de niveau I est de 3 sur 100 avec 9 % de zéro score
- la moyenne des élèves ayant trouvé des soustractions de niveau I est de 3 sur 100 avec 18 % de zéro score
- la moyenne des élèves ayant trouvés des additions de niveau II est de près de 38 sur 100 avec 33 % de zéro score
- la moyenne des élèves ayant réussis de comparaisons des nombres est de 82 sur 100 avec 4 % de zéro score

- le pourcentage de réussite des élèves à la résolution de problèmes est de 27 sur 100 avec 32 % de zéros scores.

En troisième année Class3, pendant la deuxième phase, les élèves ont été évalués en mathématiques sur six tâches précises et les résultats globaux sont les suivants :

1) Sur le plan national, les élèves identifient correctement les nombres à une vitesse moyenne de 18 nombres par minute avec un pourcentage de zéro score négligeable (0,2%). La première moitié des enfants identifient en moyenne 17 nombres par minute et les plus performants vont jusqu'à 67 nombres par minute.

- La vitesse moyenne mesurée pour les opérations d'addition sans retenue est de 3 additions par minute, à peu près 1 élève sur 10 n'a pas pu effectuer correctement une addition en une minute. La meilleure vitesse moyenne d'identification des nombres a été de 14 additions sans retenue par minute. Notons que la moyenne et la médiane coïncide, ce qui montre une bonne répartition des performances des élèves.
- Pour les opérations de soustraction de niveau 1, la moyenne nationale est de 3 soustractions sans retenue par minute et près de 2 élèves sur 11 n'ont pas pu effectuer une seule soustraction sans retenue. On peut aussi observer que la première moitié des élèves atteint la vitesse de 3 soustractions sans retenue par minute (ce qui montre que les performances ne sont pas dispersées) et les plus performants atteignent 21 soustractions sans retenue par minute.
- Le quatrième indicateur clé, tâche non chronométrée, qui indique le score obtenu dans la tâche « opérations de niveau 2 » correctement effectuées par élève, donne une moyenne d'environ « 1 opération sur 3 correctement effectuée », tandis que la médiane est d'environ 1 opération sur 6. Bien que les performances des enfants à cette tâche soit faible, nous avons quelques élèves qui ont pu faire correctement toutes leurs opérations de niveau 2. Notons aussi que le pourcentage de zéro score est très élevé (environ 1 élève sur 2 n'a trouvé aucune opération)
- Pour « la comparaison des nombres », on note qu'en moyenne les élèves arrivent à faire correctement 7 comparaisons sur 9 et que 2,4% des élèves ne parviennent pas à faire la moindre comparaison des nombres. Mais au moins 50% des enfants ont pu effectuer correctement 9 comparaisons sur 10. A partir de ces résultats on peut dire que globalement les élèves ont bien acquis cette compétence.

En ce qui concerne le Pourcentage des problèmes résolus, la moyenne est d'environ 20% de problèmes correctement résolus. De manière cumulée 50% des élèves les plus faibles vont d'un

pourcentage de résolution de 0% à celui de 17% environ. Les autres 50% des élèves vont jusqu'à 100% de résolution correcte des problèmes. Ceci montre que les notes obtenues sont très dispersées.

Les élèves du sous-système francophone du CE1 ont été évalués sur six tâches précises en mathématiques pendant la première phase et les résultats globaux sont les suivants :

- 1) *la vitesse moyenne des nombres correctement identifiés par les élèves est de 30 nombres par minute* avec 0,2 % de zéro score.
- 2) *la vitesse moyenne des additions de niveau I correctement effectués par les élèves est de 3 opérations par minute* avec près de 12 % de zéro score.
- 3) *le nombre de soustractions de niveau II trouvées par les élèves est de deux soustractions par minute* près de 30 % de zéro score.
- 4) *le score des élèves aux opérations de niveau II est de 26 points sur 100* avec 43% de zéro score.
- 5) *4 sur 5 élèves ont bien réussi à comparer les nombres* avec 3% de zéro score.
- 6) *31% d'élèves ont bien réussi à la résolution des problèmes* avec un près de 28% de zéro score.

Les élèves du sous-système francophone du CE1 ont été évalués sur six tâches précises en mathématiques pendant la deuxième phase et les résultats globaux sont les suivants :

- 1) Au niveau national, la vitesse moyenne d'identification des nombres compris entre 1 et 999 est de "*17 nombres par minute*", et aucun élève n'a eu zéro score.
- 2) La vitesse moyenne mesurée pour les opérations d'addition de niveau 1 est de "*3.5 additions par minute*" et près d'un élève sur 10 se trouve dans la catégorie « *zéro score* ».
- 3) Pour les opérations de soustraction de niveau 1, la vitesse moyenne nationale est de "*3 soustractions par minute*" et près de 3 élèves sur 10 n'ont pas pu effectuer correctement au moins une soustraction.
- 4) Le score moyen pour « *les opérations de niveau 2* » est de *2 opérations sur 5*. De manière cumulée les élèves les plus faibles (40%) affichent zéro point et 50% atteignent à peine 17 points sur 100.
- 5) Les élèves parviennent à bien effectuer en moyenne 4 sur 5 des opérations données et seulement 2.5% des élèves n'ont pas pu faire correctement au moins une bonne comparaison.

- 6) Le pourcentage de problèmes correctement résolus dans ce test est de 24.1%, avec environ 36.7% qui n'ont pas pu résoudre correctement au moins un problème.

Ces résultats attestent qu'un pourcentage assez élevé des élèves des cycles d'initiation à la lecture (SIL-CP/CL1-CL2) et du cycle intermédiaire (CE/LEVEL 2) éprouvent encore d'énormes difficultés en lecture et en mathématiques.

En lecture ces difficultés s'étendent des compétences de base (connaissances des noms et des sons des lettres) aux incontournables qui rendent possibles l'acquisition du mécanisme de la lecture chez l'apprenant : lecture des mots familiers, lecture des mots inventés pour détecter l'accroissement du mécanisme de décodage chez l'enfant, puis l'apprentissage de l'écoute-compréhension, l'évaluation de la lecture (vitesse de lecture et nombre de mots lus par minutes).

En mathématiques, ces résultats révèlent aussi les difficultés qu'éprouvent les enseignants à initier et transmettre aux élèves à l'entrée au primaire et dans les cycles intermédiaires la construction du nombre. Il s'agit d'un problème de didactique de mathématiques et des sciences. Ce problème dévoile des problèmes divers en relation avec cet enseignement :

- problème de communication et de raisonnement mathématiques
- problème de logique et d'enseignement des techniques sur les opérations de bases (addition, soustraction)
- problème de représentation du nombre en passant du concret, au semi-concret vers l'abstrait
- problème de compréhension et de résolution de problème
- mais aussi des difficultés d'évaluation des compétences des élèves en mathématiques.

Comparaisons aux résultats de PASEC 2014 et de l'UAS 2016

Comparés à ceux du PASEC 2014 et de l'UAS 2016, ils confirment les difficultés que les élèves éprouvent dans l'apprentissage de ces disciplines fondamentales et essentielles dans notre système éducatif. Le taux et la permanence de score zéro dans la quasi-totalité des tâches en langues et en maths n'est là que pour nous en convaincre.

PERFORMANCE DES ENSEIGNANTS

En revanche, ces résultats traduisent aussi les difficultés que les enseignants éprouvent dans l'enseignement de ces deux disciplines pendant les premières années d'apprentissage. Les problèmes relevant plus d'une pédagogie et d'une didactique implicites de l'enseignement des langues et des mathématiques d'où la nécessité de s'ouvrir aux pistes de formation initiale et continues, qui mettent un accent sur les stratégies d'apprentissage explicites et variées de la lecture et des mathématiques dans les premières années du primaire.

Il faut aussi relever avec force, des dissonances dans les pratiques professionnelles des enseignants à l'observation des vidéos qui peuvent avoir pour source, une supervision pédagogique insuffisante et dont les fréquences semblent instables.

DES AUTRES FACTEURS CONTEXTUELS

Des élèves

Ces résultats confirment que les filles performant en langues mieux que les garçons et que ces derniers performeraient mieux que les filles en mathématiques. Les zones d'implantation des écoles, la possession des manuels scolaires essentiels impactent sur les résultats des élèves. Les élèves des zones urbaines semblent mieux performer en langues et mathématiques que ceux des zones rurales.

Le statut des parents ainsi que celui des enseignants impactent aussi sur les résultats scolaires des élèves en langues et en mathématiques.

Ecole et classe

Le régime plein temps, l'équipement de la salle de classe et la possession des manuels essentiels ont une influence bénéfique sur les performances scolaires des élèves. En revanche, les classes multigrades et les classes en matériaux provisoires semblent impacter négativement sur les performances des élèves.

L'exploitation des vidéos

L'exploitation des vidéos a apporté une valeur ajoutée sur les pratiques de classes, la découverte de l'environnement physique, les démarches pédagogiques utilisées et le climat relationnel des salles de classe.

Nous pouvons féliciter les autorités sur les efforts faits pour améliorer l'environnement scolaire dans l'ensemble malgré le gap entre les zones rurales et les villes.

S'agissant du climat relationnel, s'il est satisfaisant dans l'ensemble, la prise d'initiative par les élèves, la qualité des communications et des relations entre élèves et enseignants méritent d'être renforcés, pour favoriser la confiance en soi, l'estime de soi et l'autonomie chez ces derniers.

CONCLUSION

Ces résultats sont importants parce qu'ils apportent des précisions sur le type de difficultés que les élèves rencontrent encore à l'aube de l'élaboration d'un nouveau document de stratégie sur l'éducation. Ils font découvrir les difficultés pédagogiques et didactiques que les enseignants éprouvent dans la conduite de ces disciplines essentielles et des difficultés de ressources, difficultés de manuels, difficultés de formations continue, difficulté de supervision pédagogique et des conditions de travail difficiles chez les enseignants.

DES RECOMMANDATIONS

La première recommandation repose sur la nécessité d'enseigner de manière explicite l'alphabet d'une langue aux débutants, puis la comptine des sons de façon que l'apprenant puisse établir après exercice, des correspondances entre graphèmes et phonèmes en utilisant les lots de son entourage ;

La deuxième recommandation adresse la nécessité de rôder l'enfant aux automatismes de la lecture qui s'acquièrent à travers l'apprentissage du vocabulaire et du lexique en devenant capable de construire ses possibilités de lecture sur les mots connus dans son environnement ;

La technique de décodage permet de vérifier l'acquisition du mécanisme de la lecture à travers le déchiffrage des mots, même lorsqu'il en ignore le sens. L'enseignement systématique du décodage et de l'encodage sont des stratégies qu'il faudrait intégrer aux méthodes d'enseignement de la lecture en vigueur (lecture sélective, globale, détaillée).

L'alphabétisation visuelle et auditive, le développement de l'écoute et la conscience phonologique, permettent à l'apprenant de s'accoutumer au mécanisme de lecture en y mettant de la fluidité qui permet de lire en gardant une certaine vitesse de lecture-compréhension.

Il faudrait désormais que l'évaluation de la lecture et de la compréhension de lecture fassent partie des outils à introduire de manière systématique dans les stratégies didactiques.

Il faut faire de l'écoute-compréhension une discipline à part entière pour enseigner toutes les activités de lecture (écriture).

Permettre le développement des ressources variées pour développer des qualités d'apprentissage de la lecture efficaces.

Enfin, la nécessité de préparer et conduire des activités de remédiation de lecture est cruciale si l'on veut amener les élèves à apprendre à bien lire en langues et en mathématiques dans les premières années d'apprentissage.

Chapitre 1 : Contexte de l'évaluation

I.1. De l'Unité des Acquis Scolaires

Dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation, le Cameroun a entrepris de mettre en place un système d'évaluation des acquis scolaires pour son système éducatif notamment dans les cycles primaire et secondaire. De manière spécifique, il s'agit de :

- ✓ de doter le système éducatif camerounais de compétences nationales en matière d'évaluation des acquis scolaires ;
- ✓ d'accompagner l'équipe nationale chargée de la mesure des acquis scolaires dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires à cette activité ;
- ✓ de renforcer les capacités des cadres des Inspections générales des enseignements du MINEDUB et du MINESEC aux techniques de mesure des acquis scolaires.

Pour l'opérationnalisation de ce vœu, il a été mis sur pied en novembre 2015 une unité dénommée : « Unité des Acquis Scolaire (UAS) » et constatée par décision n°000494/L/MINEPAT/COPIL/CELOP/ST du 05 février 2016.

Cette unité est constituée d'un personnel issu du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) et du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) et est placée sous la tutelle du Secrétariat Technique de la Cellule Opérationnelle du Comité de Pilotage de la SSEF. L'UAS a pour principales missions de :

- ✓ organiser des évaluations à large échelle sur les acquis au primaire et au premier cycle du secondaire ;
- ✓ informer le pays sur l'évolution des performances du système éducatif ;
- ✓ servir comme outil d'aide au diagnostic de la qualité pour guider l'élaboration et le suivi des politiques éducatives ;

En vue de devenir à court terme un dispositif pérenne dont les activités contribueront à fournir au système éducatif camerounais :

- ✓ des données fiables, des analyses robustes et pertinentes sur les compétences des élèves ;
- ✓ des cadres nationaux dont les capacités d'évaluation sont renforcées ;
- ✓ des résultats exploités pour le pilotage et les réformes éducatives.

La première activité conduite par l'UAS a été la conduite d'une évaluation des acquis scolaires au cours de l'année scolaire 2015/2016 auprès d'un échantillon représentatif d'élèves en fin de niveau des sous-cycles du primaire, c'est-à-dire auprès des élèves des classes de CP/CL2, CE2/CL4 et CM2/CL6 sur les disciplines instrumentales que sont la langue d'enseignement (Anglais/Français) et les Mathématiques. Cette évaluation avait pour objectifs principaux : (i) de mesurer les seuils de maîtrise des compétences des élèves des classes retenues et de les comparer aux objectifs contenus dans les curricula ; et (ii) d'identifier les facteurs qui favorisent ou handicapent les apprentissages.

La conduite de cette évaluation a bénéficié du financement du « Programme d'Amélioration de l'Equité et de la Qualité de l'Education au Cameroun (PAEQUE) » dont l'objectif principal vise à « améliorer l'équité et la qualité de la prestation des services de l'enseignement primaire au Cameroun, en mettant l'accent sur les zones défavorisées ».

I.2. Du PAEQUE

Les interventions du PAEQUE (Projet de la Banque Mondiale et du Partenariat Mondial pour l'Education) visaient principalement à contribuer :

- ✓ à la réduction du ratio élève/manuel (en dotant chaque élève de toutes les écoles primaires publiques du Cameroun de deux livres : langue - mathématiques) ;
- ✓ à l'amélioration du taux d'encadrement des élèves (en contractualisant certains maîtres des parents avec un accent sur la féminisation du corps enseignant) ;
- ✓ au renforcement de capacité des enseignants, des IAEB et des Directeurs des ENIEG (formation à l'utilisation du matériel pédagogique et didactique (manuels scolaires compris) ;
- ✓ au renforcement du SIGE du MINEDUB et du MINESEC ;
- ✓ à l'analyse de l'introduction de l'enseignement fondamental y compris le développement de la petite enfance
- ✓ à la conduite de la présente étude devant fournir le pourcentage des élèves de 3^{ème} année du cycle primaire qui correspondent aux critères de lecture contrôlés par l'EGRA et du pourcentage des mêmes élèves correspondant aux critères de l'EGMA dans les deux sous-systèmes.

Le cadre des résultats du PAEQUE est adossé sur un certain nombre d'indicateurs clés devant contribuer à l'évaluation de la performance du programme. Parmi ceux-ci figurent notamment deux indicateurs sur la qualité des apprentissages à produire par une évaluation des

acquis scolaires en langue et en mathématiques des élèves de 3^{ème} année de la cohorte de référence après que les élèves aient effectivement utilisé les manuels distribués à leur intention par le programme.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude dont l'une des missions principales vise à mesurer les compétences de base en lecture et en mathématiques des élèves des écoles publiques ayant achevé le niveau I du cycle primaire au Cameroun. Cette étude doit en outre permettre de renseigner certains indicateurs du cadre des résultats du PAEQUE.

I.3. De l'état des lieux des acquis scolaires

La mesure du niveau d'apprentissage des élèves du primaire au Cameroun réalisée jusqu'en 2016 dans les matières fondamentales que sont la langue d'enseignement (Anglais/Français) et les mathématiques présente de réelles inquiétudes. Les résultats des évaluations groupées PASEC2014 ressortent les constats suivants :

- ✓ le système éducatif camerounais occupe une place moyenne parmi les dix pays de l'enquête PASEC2014. Cependant, une part remarquable des élèves ne maîtrise pas encore les connaissances et compétences considérées comme suffisantes pour poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions ;
- ✓ les performances de certaines zones sont inquiétantes, notamment celle du Grand Nord dans le sous-système francophone et la zone anglophone publique, où en début comme en fin de scolarité, les résultats des élèves sont particulièrement faibles ;
- ✓ la zone du Grand Nord (sous-système francophone) et la zone anglophone publique concentrent en moyenne des élèves plus défavorisés et qui n'ont pas bénéficié d'enseignement préscolaire, comparativement aux autres zones ;
- ✓ les élèves inscrits dans les écoles les plus dotées en ressources pédagogiques ont des performances moyennes supérieures à celles de leurs camarades se trouvant dans les écoles les moins dotées ;
- ✓ des différences de performance scolaire sont observées en fonction de la localisation de l'école ('Urbaine vs Rurale') ;
- ✓ les écoles publiques performeraient autant que les écoles privées si elles bénéficient d'un environnement scolaire comparable ;
- ✓ les filles sont moins performantes que les garçons en mathématiques dans le sous-système francophone.

Ces constats sont semblables à ceux formulés à l'issue de la première évaluation réalisée par l'Unité des Acquis Scolaires qui établit que :

- En fin du niveau I du primaire (CP/CL2)

Tableau 1 : Récapitulatifs des résultats CP/Class2 de la première évaluation UAS 2016

CP/Class2	GENRE		Milieu	
	Filles	Garçons	Rural	Urbain
Score Moyen en langue d'enseignement sur 100	29,1	27,5	20,5	41,8
Score Moyen en Mathématiques sur 100	30,2	29,9	23,1	42

- ✓ Les élèves des zones rurales sont moins performants que ceux des zones urbaines dans les deux disciplines ;
 - ✓ Les filles performant mieux que les garçons en langue d'enseignement et que l'inverse est observé en mathématiques.
- En fin du niveau II du primaire (CE2/CL4)

Tableau 2 : Récapitulatifs des résultats CE2/Class4 de la première évaluation UAS 2016

CE2/Class4	Ordre d'enseignement		GENRE			Milieu		Tranche d'âge
	Public	Privé	Filles	Garçons	Rural	Urbain	Moins de 09 ans	Plus de 11 ans
Score Moyen en langue d'enseignement sur 100	13,1	34,1	17,6	16,1	11,5	26,5	31,7	10,6
Score Moyen en Mathématiques sur 100	29,4	50,5	33,1	33,1	27,2	44,0	46,9	27,93

- ✓ Les élèves du privé performant mieux que ceux du public ;
 - ✓ Les élèves des zones rurales sont moins performants que ceux des zones urbaines dans les deux disciplines évaluées ;
 - ✓ Les filles performant mieux que les garçons en langue d'enseignement, c'est l'inverse qui est observé en mathématiques ;
 - ✓ Les élèves les plus âgés performant moins que les plus jeunes dans les deux disciplines ;
 - ✓ Les élèves qui disposent d'un livre de lecture et/ou de mathématiques tendent à être plus performants que ceux qui n'en disposent pas.
- En fin du niveau 3 du primaire (CM2/CL6)

Tableau 3 : Récapitulatifs des résultats CM2/Class6 de la première évaluation UAS 2016

CM2/Class6	Ordre d'enseignement		GENRE		Milieu		Tranche d'âge	
	Public	Privé	Filles	Garçons	Rural	Urbain	Moins de 11 ans	Plus de 12 ans
Score Moyen en langue d'enseignement sur 100	32,4	57,2	38,9	35,3	29,3	49,5	47,1	33,9
Score Moyen en Mathématiques sur 100	27,0	45,4	30,0	30,9	25,0	39,2	38,0	23,2

- ✓ Les élèves du privé performant mieux que ceux du public.
- ✓ Les élèves des zones rurales sont moins performants que ceux des zones urbaines dans les deux disciplines.
- ✓ Les filles performant mieux que les garçons en langue d'enseignement et que c'est l'inverse qui est observé en mathématiques.
- ✓ Les élèves les plus âgés performant moins que les plus jeunes dans les deux disciplines.
- ✓ La fréquentation du préscolaire avant le cycle primaire par un élève de CM2/CL6 augmente sa chance de mieux performer de 2,23 fois par rapport à un élève qui n'a pas suivi le préscolaire.
- ✓ La possession d'un manuel de mathématiques par un élève en classe augmente ses performances de 1,37 fois que celui qui n'en dispose pas.

Chapitre 2 : Méthodologie de l'évaluation

II.1. Cadre d'évaluation EGRA/EGMA

Cette partie présente les principaux paramètres de l'évaluation EGRA-EGMA conduite au Cameroun auprès d'un échantillon représentatif des élèves en début du niveau 2 (CE1/Class 3) du cycle primaire dans les écoles publiques.

Objectif de l'évaluation

- ✓ mesurer les compétences de base en lecture et en mathématiques dans les premières années du cycle primaire ;
- ✓ renseigner ensuite certains indicateurs du cadre des résultats du PAEQUE.

Niveaux visés : Le niveau visé est CE1/CL3 soit la 3^{ème} année du cycle primaire.

- La 1^{ère} phase visait à déterminer si les compétences de base attendues en fin de 2^e année étaient acquises ;
- La 2^{nde} phase visait à déterminer si les compétences de base attendues en fin de 3^e année étaient acquises.

Des tests différents ont été développés avec possibilité de disposer des tâches communes entre les deux évaluations (comme par exemple la lecture des lettres ou l'addition de niveau 1).

Période : L'administration des tests, initialement prévue au mois de novembre 2018, le test de la 1^{ère} phase s'est finalement déroulé en Janvier 2019 et celui de la 2^{nde} phase en mai 2019 auprès des élèves de CE1/CL3.

Mode d'administration : Les tests ont été administrés oralement et sur support électronique (Tablettes sous Android) à travers la plateforme Tangerine.

Informations contextuelles :

A l'évaluation de la 1^{ère} phase, des informations contextuelles ont également été collectées à travers les différents outils suivants : (i) un « questionnaire élève » ressortant par exemple des informations sur les caractéristiques personnelles des élèves ; (ii) un « questionnaire enseignant » ; (iii) un « instrument d'observations d'une leçon » et (iv) un « questionnaire école ».

A la 2^{nde} phase, des prises de vues vidéos des leçons de langue d'enseignement et de mathématiques ont été réalisées par les enquêteurs et enquêtrices.

Echantillonnage : Sur la base des critères internationalement retenus en la matière, nous avons convenu sur un échantillon basé sur les principaux éléments ci-après : (i) disposer entre 40 et 50 écoles ; (ii) administrer les tests à au moins 10 élèves par classe et dans une seule classe par école. Pour des contraintes budgétaires, les choix ont porté finalement sur les minima :

- à la 1^{ère} phase, 40 écoles par sous-système et 10 élèves par école et
- à la 2^{nde} phase, les même écoles ont été reconduites et 12 élèves par école.

Indicateurs et reporting : Il était attendu à la fin de cette opération et selon les éléments Extrait du cadre de résultat du PAEQUE, que l'étude fournisse deux principaux indicateurs par sous-système (Anglophone et Francophone) (i) le pourcentage des élèves de 3^{ème} année du primaire qui correspondent aux critères de mathématiques contrôlés par EGMA et (ii) le pourcentage des élèves de 3^{ème} année du primaire qui correspondent aux critères de lecture contrôlés par EGRA.

Malheureusement, en parcourant toutes les évaluations des acquis scolaires réalisées au Cameroun au cours de la dernière décennie, aucune ne s'est particulièrement penchée de manière spécifique sur le type EGRA/EGMA et même la seule qui s'y est un peu intéressée à savoir « L'évaluation SOFRECO » qui contenait un test de lecture à haute voix pour les élèves concernait les élèves de la 5^{ème} année (CM1/CL5).

Il convient donc de signaler que la première phase de cette évaluation devra pour le cas des élèves de 3^{ème} année du cycle primaire au Cameroun produire des indicateurs devant servir de base line en vue de la comparaison à l'issue de la deuxième phase de l'évaluation.

Les sources de données utilisées dans cette revue sont constituées des évaluations PASEC, de l'évaluation SOFRECO des élèves de 5^{ème} année et de l'évaluation des acquis (UAS2016) qui concernait les élèves de 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} année du cycle primaire.

Pour l'analyse de données recueillies, nous avons utilisé le logiciel Stata version 14.

II.2. Description du test EGRA

EGRA est un instrument conçu et élaboré pour évaluer les compétences individuelles des élèves en lecture dans les premières années de l'école primaire. C'est cet outil qui a été utilisé pour évaluer les élèves inscrits en troisième année du cycle primaire.

- Dans le cadre de l'évaluation à la 1^{ère} phase, le test EGRA comporte cinq tâches qui sont les suivantes : (i) la lecture du nom des lettres pour les élèves francophones et la lecture du son des lettres pour les anglophones, (ii) la lecture des mots familiers, (iii) la lecture du texte, (iv) la compréhension de texte et (v) la compréhension à l'audition.

- Dans le cadre de l'évaluation à la 2nde phase, le test EGRA comporte sept tâches pour chaque sous-système qui sont en plus de celles de la 1^{ère} phase, (i) la lecture du son/nom des lettres et (ii) la lecture des mots inventés.
- La première tâche a pour but de vérifier l'acquisition des principes alphabétiques de base à travers les noms/sons des lettres chez les élèves (conscience phonémique). On obtiendra au final le nombre moyen de lettres lues par chaque élève par une minute.
- La deuxième tâche consiste à lire 50 mots familiers tirés des manuels scolaires au programme. A terme l'indicateur visé portera sur la mesure du nombre de mots correctement lus au bout d'une minute. Il s'est agi de mesurer la vitesse de lecture de ces mots constitués d'une ou deux syllabes au maximum dans les deux langues d'enseignement.
- La lecture du mot inventé, objet de la troisième tâche, a pour but de vérifier chez l'élève sa capacité à déchiffrer et à décoder des mots. Il convient d'entendre par « mot inventé », un mot qui n'a pas de sens dans la langue d'enseignement mais qui respecte la structure des mots existants.
- La lecture du texte permet de confirmer la précision et la vitesse de lecture. Il s'agit de lire à haute voix, un petit texte entre et soixante-quinze mots racontant une histoire en rapport avec l'intérêt et le vécu des élèves. La compréhension est vérifiée sur la portion de texte lue dans le temps imparti. On s'assure que le vocabulaire et la grammaire sont adaptés au niveau des élèves. Il est demandé à l'élève de répondre à cinq questions dont quatre contextuelles et la dernière nécessitant une inférence. Cette tâche n'est pas chronométrée. La finalité est de mesurer l'effet de la fluidité en lecture sur la compréhension du texte.
- La compréhension à l'audition : dans cette tâche, l'administrateur lit un court texte, puis pose des questions de compréhension à l'élève. La finalité visant à vérifier le niveau de compréhension de l'élève à l'oral. Cette tâche permet de vérifier si la performance des élèves dans les tâches antérieures est due à une déficience des élèves dans le mécanisme de décodage ou encore d'autres barrières linguistiques.

Tableau 4 : Récapitulatif des compétences évaluées dans le test EGRA

N°	TÂCHES	COMPETENCES EVALUEES	MAITRISE DE LA COMPETENCE
1	Noms des lettres/sons des lettres	✓ Connaissances alphabétiques	✓ Donner les noms ou les sons des lettres
2	Mots familiers	✓ Reconnaissance des mots écrits ;	✓ Lecture à haute voix d'une liste de mots fréquents

		✓ Fluidité de cette reconnaissance	✓ Lire à haute voix de façon fluente ces mots
3	Mots inventés	✓ Capacité de décodage ✓ Fluidité de décodage	✓ Utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes pour lire ✓ Lire à haute voix, de façon fluente
4	Lecture de texte	✓ Fluidité en lecture de mots en contexte	✓ Lire à haute voix, de façon fluente le texte
5	Compréhension de texte	✓ Compréhension du langage écrit	✓ Répondre correctement à des questions (à réponse explicite et inférentielles)
6	Compréhension l'audition a	✓ Compréhension du langage oral	✓ Répondre correctement à des questions sur un texte lu par l'examineur (à réponse explicite et inférentielles)

II.3. Description du test EGMA

EGMA est une évaluation individuelle du niveau des compétences en mathématiques dans les premières années du primaire. Les instruments définitifs de l'EGMA utilisés dans ce test contiennent les tâches suivantes : (i) identification des nombres, (ii) comparaison des nombres, (iii) addition des nombres de niveau 1, (iv) soustraction des nombres niveau 1, (v) addition et soustraction des nombres niveau 2 et (vi) résolution des problèmes.

Contenu des sous-tâches

Le tableau suivant présente les contenus de chaque tâche. Les items ont obéi à une gradation croissante pour chaque tâche.

Tableau 5 : Récapitulatif des contenus des sous tâches EGMA

Sous-tâches	Contenus
Identification des nombres	Identifier 30 nombres compris entre 0 et 99 pour la 1 ^{ère} phase et 0 à 999 pour la 2 ^{nde} phase, rangés dans un ordre quelconque sans répétition.
Comparaison des nombres	Comparer deux nombres pour savoir qui est le plus grand ou le plus petit.
Addition de niveau 1	Additionner deux nombres sans retenue, le résultat restant inférieur à 100.
Soustraction de niveau 1	Effectuer la soustraction de deux nombres sans emprunt.

Addition et Soustraction de niveau 2	Additionner/soustraire deux nombres avec retenue, le résultat restant inférieur à 99 pour la 1 ^{ère} phase et à 999 pour la 2 ^{nde} phase.
Résolution des problèmes	Résoudre des problèmes de vie courante en utilisant les opérations de base que sont l'addition, la soustraction ou la division de plusieurs nombres, le résultat restant inférieur à 99 pour la 1 ^{ère} phase et à 999 pour la 2 ^{nde} phase.

II.4. Analyse quantitative des réponses aux items

L'analyse des réponses aux items confirme que les tests d'évaluation fonctionnent correctement dans les deux sous-systèmes (Anglophone et Francophone). Les tests de fiabilité ont établi une bonne cohérence interne pour chaque discipline. En effet, les alphas de Cronbach aux tests de langue et de mathématiques sont supérieurs à 0,70 (seuil souhaitable) à toutes les tâches. Cette évaluation nous permet de disposer d'informations fiables sur les acquis scolaires des élèves des classes CE1/CL3 mesurés sur un échantillon de 80 écoles dont 40 dans le sous-système anglophone et 40 écoles dans le sous-système francophone.

Tableau 6 : Alpha de Cronbach au test EGRA (phase 1)

Tâches	EGRA Francophone	EGRA Anglophone
Nombre de nom de lettres lus par minute	0,98	0,99
Nombre de mots familiers lus par minute	0,98	0,98
Nombre de mots inventés lus par minute	0,98	0,99
Score en compréhension à l'audition sur 100	0,81	0,78
Score en compréhension en lecture du texte sur 100	0,77	0,89

Concernant la mesure de la fiabilité du test EGRA, le calcul des alphas de Cronbach permet de rendre compte que toutes les tâches sont construites de manière cohérente et permettent de mesurer les compétences des élèves selon le tableau ci-dessus.

Tableau 7 : Alpha de Cronbach au test EGMA (phase 1)

Tâches	EGMA Francophone	EGMA Anglophone
Identification des nombres	0,96	0,97
Comparaison des nombres	0,83	0,87
Addition de niveau 1	0,79	0,77
Soustraction de niveau 1	0,81	0,77
Opérations de niveau 2	0,82	0,77

Problèmes	0,70	0,70
-----------	------	------

Le calcul des alphas de Cronbach en mathématiques révèle que le test EGRA a bien fonctionné dans son ensemble et que la fiabilité est garantie avec des coefficients bien supérieurs à 0,70. Cependant, la tâche "résolution des problèmes" avec un coefficient plus faible dans tous les deux sous-systèmes, se comporte avec un degré de fiabilité de 0,70.

Tableau 8 : Alpha de Cronbach au test EGRA (phase 2)

Tâches	EGRA Francophone	EGRA Anglophone
Nom des lettres lus	0,98	0,99
Son des lettres lus	0,98	0,98
Mots familiers lus	0,98	0,99
Mots inventés lus	0,97	0,98
Mots connectés lus	0,99	0,99
Compréhension à l'audition	0,80	0,88
Compréhension en lecture	0,90	0,74

En ce qui concerne la mesure de la fiabilité des tests EGRA, le calcul des alphas de Cronbach rend compte de la construction cohérente de toutes les tâches permettant de mesurer effectivement les compétences des élèves.

Tableau 9 : Alpha de Cronbach au test EGMA (phase 2)

Tâches	EGMA Francophone	EGMA Anglophone
Identification des nombres	0,96	0,96
Comparaison des nombres	0,84	0,83
Addition de niveau 1	0,87	0,81
Soustraction de niveau 1	0,88	0,81
Opérations de niveau 2	0,86	0,87
Problèmes	0,73	0,70

Le calcul des alphas de Cronbach en mathématiques révèle que le test EGMA a bien fonctionné dans son ensemble et que la fiabilité est garantie avec des coefficients supérieurs à 0,70. Cependant, la tâche "résolution des problèmes", malgré un coefficient plus faible dans le sous-système anglophone (0,70) se comporte avec un degré de fiabilité de 0,73 dans le sous-système francophone.

II.5. Description des éléments contextuels

L'enquête EGRA/ EGMA UAS2019 a utilisé des questionnaires contextuels adressés aux élèves, aux enseignants, aux écoles et une grille d'observation des leçons.

Description des contenus

Questionnaire Ecole :

Ce questionnaire a permis d'examiner l'organisation administrative et pédagogique de l'école. On y a recueilli des informations sur les aspects physiques des bâtiments, des commodités existantes (notamment les latrines avec un focus sur les aspects genre), d'autres facilités ainsi que des ressources pédagogiques. Ces renseignements ont été collectés auprès du Directeur de l'école.

Questionnaire Enseignant :

Dans ce questionnaire, nous avons collecté des informations sur l'état civil de l'enseignant (sexe, âge) ; sa qualification et sa carrière professionnelle ; ses pratiques pédagogiques. Ces informations devraient contribuer à expliquer certains résultats obtenus par leurs élèves.

Grille d'observation in vivo de la classe à la 1^{ère} phase :

Cet instrument a permis d'obtenir des informations sur les effectifs des classes et à l'observation d'une leçon d'enseignement de la langue ou des mathématiques. On y a aussi recueilli des informations sur l'organisation de la classe, la disponibilité des ressources pédagogiques, les méthodes pédagogiques déployées par l'enseignant, la gestion de la classe par l'enseignant pendant la leçon et la possession des manuels par les élèves. Ces observations ont été recueillies sur papier-crayon par les administrateurs au cours de la leçon et ont été retranscrites sur les tablettes.

Grille d'observation ad hoc des vidéos de leçon à la 2^{nde} phase :

L'exploitation des vidéos s'est basée sur une grille d'observation inspirée du projet OPERA au Burkina Faso et une analyse qualitative par les membres de l'UAS. La grille comporte trois domaines : relationnel, pédagogique et didactique et mesure les stratégies et pratiques des enseignants.

Questionnaire élève à la 1^{ère} phase de l'évaluation :

Administré à tous les enfants sélectionnés, ce questionnaire a permis de collecter des informations sur leurs caractéristiques individuelles, la langue parlée à la maison, le niveau d'alphabétisation des membres de la famille, la possession des manuels, la pratique de la lecture ainsi que le parcours scolaire de chaque élève. Ces données contribueront à expliquer les différences de résultats scolaires entre ces élèves.

A la deuxième phase de l'évaluation, l'observation des vidéos de leçons a été privilégiée au détriment des questionnaires directeur et enseignant (car ce sont les mêmes classes). Une version très allégée du questionnaire élève a été introduite.

Mise à l'essai et collecte des données

Les différents instruments utilisés lors de cette évaluation ont été élaborés au cours d'un atelier animé par le Consultant Pierre VARLY ayant pour participants les membres de l'Unité des Acquis scolaires. Cette activité de mise à l'essai avait pour objectif principal de tester la fiabilité des différents instruments préalablement élaborés en vue de corriger les erreurs éventuelles, de valider les tests et questionnaires contextuels et d'ajuster les éventuels dysfonctionnements avant les opérations de terrain.

Cette importante phase du processus a permis de : (i) détecter les différentes insuffisances des instruments, (ii) effectuer des analyses psychométriques sur les données collectées, (iii) éliminer les items inappropriés et (iv) familiariser les membres de l'UAS à l'utilisation de la plateforme TANGERINE sur des tablettes.

II.6. Recrutement et formation des Administrateurs

Vingt enquêteurs ont été recrutés et formés aux procédures d'administration des tests et questionnaires sur tablettes à travers la plateforme Tangerine. Ils ont été sélectionnés sur la base des critères suivants : (i) être titulaire d'un CAPIEMP et du baccalauréat ; (ii) pratiquer les deux langues d'enseignement (Anglais et Français) et (ii) utiliser l'outil informatique.

La formation a été conduite pendant cinq jours au cours d'un regroupement dans la ville de Yaoundé sous la supervision du Consultant assistés par les membres de l'UAS. Le contenu de la formation a porté essentiellement sur les techniques d'utilisation de la plateforme Tangerine et aux techniques d'administration des tests et de collecte des données contextuelles. La formation s'est achevée par une évaluation à travers trois exercices de simulation qui ont permis de juger du niveau de maîtrise de l'ensemble du processus, de s'assurer que les procédures sont standardisées et que les données seront collectées de manière fiable. L'ensemble du processus a été simulé au sein du complexe scolaire bilingue dénommé « Ecole Publique de Bastos » à Yaoundé.

Les 20 administrateurs ont été répartis en 10 binômes et déployés dans les quatre-vingt (80) écoles retenues dans l'échantillon final à raison de 40 par sous-système. Chaque binôme sous la supervision d'un membre de l'UAS avait à sa charge huit (08) écoles.

Tableau 10: Distribution des superviseurs et des équipes d'administrations dans les régions

Région	Nombre de Superviseurs	Nombred'équipe des Administrateurs	Nombred'écoles à enquêter
Adamaoua	1	3	6
Centre	1	2	11
Est	1	1	7
Extrême-Nord	2	3	17
Littoral	1	2	10
Nord	1	2	12
Ouest	1	2	13
Sud	1	1	4
Total	09		80

De la collecte des données

La collecte des données s'est déroulée :

- * pour la 1^{ère} phase, du 22 au 31 janvier 2019 et
- * pour la 2^{nde} phase, du 24 avril au 24 mai 2019

Les données collectées sont directement synchronisées sur la plateforme TANGERINE.

II.7. Note sur l'échantillonnage

L'échantillonnage a pour objectif de permettre de tirer des conclusions pour une population, à partir d'un nombre restreint d'individus (issus de la population), parce qu'en général, la mise en œuvre d'une enquête exhaustive est très coûteuse. Comme le disait simplement **Reuven Feuerstein** (1986), « *l'échantillonnage, c'est regarder attentivement une partie d'une chose afin d'en apprendre plus sur la chose dans son entier* ».

C'est pourquoi, l'échantillonnage est aussi important pour la collecte des données que pour l'analyse et l'interprétation des résultats.

La méthodologie d'échantillonnage retenue est celle d'un sondage stratifié à deux degrés ou sondage stratifié en grappes. Cette procédure d'échantillonnage comprend en fait trois degrés de tirage. Le tirage des écoles (Unités primaires d'échantillonnage), le tirage d'une classe parmi les classes de même niveau (Unités secondaires d'échantillonnage) et le tirage des élèves (Unités de référence) dans une classe.

La base de sondage a porté sur l'ensemble des écoles primaires publiques du Cameroun à l'exception de celles des régions du Sud-Ouest et du Nord-ouest exclues pour des raisons

sécuritaires. Pour le sous-système Anglophone, le sondage s'est basé sur 2 276 écoles publiques et sur 13 438 pour le sous-système Francophone.

Compte tenu des standards, un échantillon de 40 écoles a été retenu par sous-système, taille retenue dans plusieurs évaluations EGRA/EGMA à travers le monde.

Pour le sous-système Anglophone, n'ont été retenues que les écoles publiques et communautaires qui sont la cible des interventions du PAEQUE et ayant au moins un effectif de 10 élèves au moins.

La méthode de tirage aléatoire systématique et proportionnellement au poids (comme dans PISA) a été utilisée. Ce qui a permis de tirer 40 écoles parmi lesquelles 22 implantées en milieu rural et 1 école communautaire.

Le nombre d'élèves de CL3 par école (poids) dans l'échantillon a varié de 18 à 674 élèves.

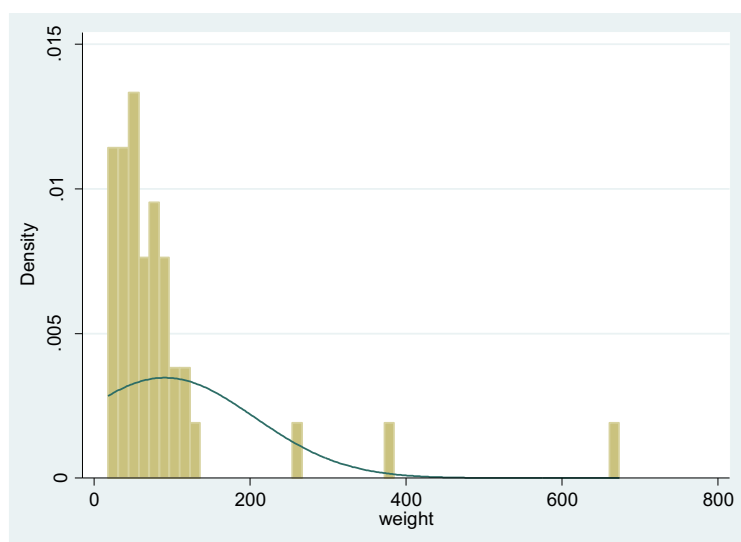


Figure 1 : Distribution des poids des écoles dans le sous-système anglophone

Pour le sous-système Francophone, 24 écoles ont été tirées en zone rurale sur les 40 de l'échantillon.

Le nombre d'élèves de 3^{ème} année par école dans l'échantillon (poids) a varié de 24 à 200.

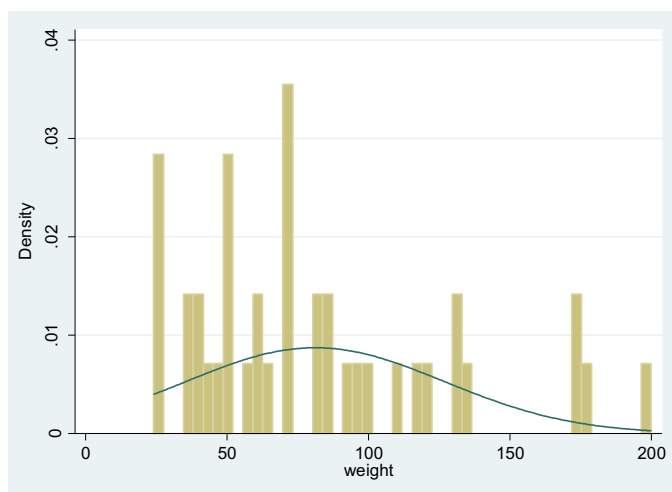


Figure 2 : Distribution des poids des écoles dans le sous-système Francophone

On peut aussi signaler que dans les deux sous-systèmes la majorité des écoles de l'échantillon n'ont qu'une seule classe.

En définitive, au niveau de l'unité primaire, l'échantillon retenu pour cette évaluation EGRA/EGMA est constitué de 80 écoles au niveau national et prend la dimension zone d'implantation (Urbaine, Rurale) de l'école.

A la 1^{ère} phase, une population de référence dont la taille estimée est de 800 individus. Ce qui nous donne au-delà de la cible principale (les élèves de CE1/CL3) une population cible potentielle constituée de : (i) 800 élèves en troisième année du cycle primaire issus équitablement des deux sous-systèmes ; (ii) 80 enseignants des classes de CE1/CL3, (iii) 80 directeurs d'écoles.

A la 2^{nde} phase, un échantillon de 960 élèves et 160 vidéos de leçons étaient attendues.

A l'issu des opérations de terrain, nous avons procédé au traitement et à l'apurement des données. Après ces importantes opérations de nettoyage des différentes bases de données, on enregistre :

- 1^{ère} phase : pour le sous-système anglophone, les cibles réellement atteintes l'ont été au taux de : (i) 96,50% chez les élèves ; (ii) 90,00% chez les enseignants et (iii) 97,50% pour les directeurs d'écoles. Pour ce qui est du sous-système francophone les taux de couverture sont les suivants sur les différentes cibles de notre enquête : (i) 98,75% chez les élèves ; (ii) 97,5% chez les enseignants et (iii) 100% pour les directeurs d'écoles.
- 2^{nde} phase : la cible réellement atteinte pour les prises de vues vidéos exploitables des leçons est de 41,25% (les administrateurs n'étant pas des professionnels en la matière). Pour le sous-système anglophone, les cibles réellement atteintes l'ont été au taux de : (i) 97,92% chez les

élèves. Pour ce qui est du sous-système francophone les taux de couverture sont les suivants sur les différentes cibles de notre enquête : (i) 99,17% chez les élèves.

Description de l'échantillon

Répartition des élèves de l'échantillon selon le genre

Tableau 11 : Proportion des élèves enquêtés par genre (1^{ère} phase)

Sous-système	Filles	Garçons	Total
Anglophone	52%	48%	100%
Francophone	52%	48%	100%

En se référant à l'échantillon sélectionné pour cette enquête, on constate que la proportion des filles scolarisées en début du sous-cycle 2 (CE1/CL3) du primaire ayant pris part à cette enquête est de 52% dans les deux sous-systèmes.

Tableau 12 : Proportion des élèves enquêtés par genre (2^{nde} phase)

Sous-système	Filles (%)	Garçons (%)	Total (%)
Anglophone	53%	47%	100%
Francophone	50%	50%	100%

Pour cette deuxième phase de l'évaluation, on constate que la proportion des filles a légèrement baissé pour le sous-système francophone (50% à la 2^{nde} phase contre 52% à la 1^{ère} phase).

Répartition des élèves de l'échantillon par tranche d'âges

Tableau 13 : Proportion des élèves par tranche d'âges (1^{ère} phase)

Sous-système	Moins de 8 ans	De 8 à 10 ans	Plus de 10 ans	Total
Anglophone	18%	78%	4%	100%
Francophone	6%	73%	21%	100%

La répartition des élèves de l'échantillon par tranche d'âges dans le sous-système anglophone, montre que 78% d'élèves sont dans la tranche d'âges requise pour le CL3 (8 ans – 10 ans), que près de 18% sont en situation de précocité et seulement 4% en situation de retard.

Pour ce qui est du sous-système francophone nous avons 73% d'élèves dans la tranche d'âges requise pour le CE1 (8 ans – 10 ans), près de 1 enfant scolarisé sur 5 à ce niveau est en situation de retard. Tout comme on note que près de 6% sont en situation de scolarisation précoce.

Tableau 14 : Proportion des élèves par tranche d'âges (2^{nde} phase)

Sous-système	Moins de 8 ans	De 8 à 10 ans	Plus de 10 ans	Total
Anglophone	10%	86%	4%	100%

Francophone	3%	71%	26%	100%
-------------	----	-----	-----	------

Lors de cette seconde phase de l'évaluation, la répartition des élèves de l'échantillon par tranche d'âges dans le sous-système anglophone, montre une légère augmentation de 8% d'élèves dans la tranche d'âges requise pour le CL3 (8 ans – 10 ans), une baisse de 8% pour les élèves en situation de précocité.

Dans le sous-système francophone, l'échantillon est passé de 73% à la 1^{ère} phase à 71% à la 2nde phase pour les élèves dans la tranche d'âges requise pour le CE1 (8 ans – 10 ans). Par contre à la 1^{ère} phase, près 21% d'élèves contre 26% pour cette 2nde phase en situation de retard. Les élèves en situation de scolarisation précoce ont connu une baisse de moitié (de 6% à 3%).

Eléments caractéristiques des élèves de l'échantillon

Sous-système anglophone

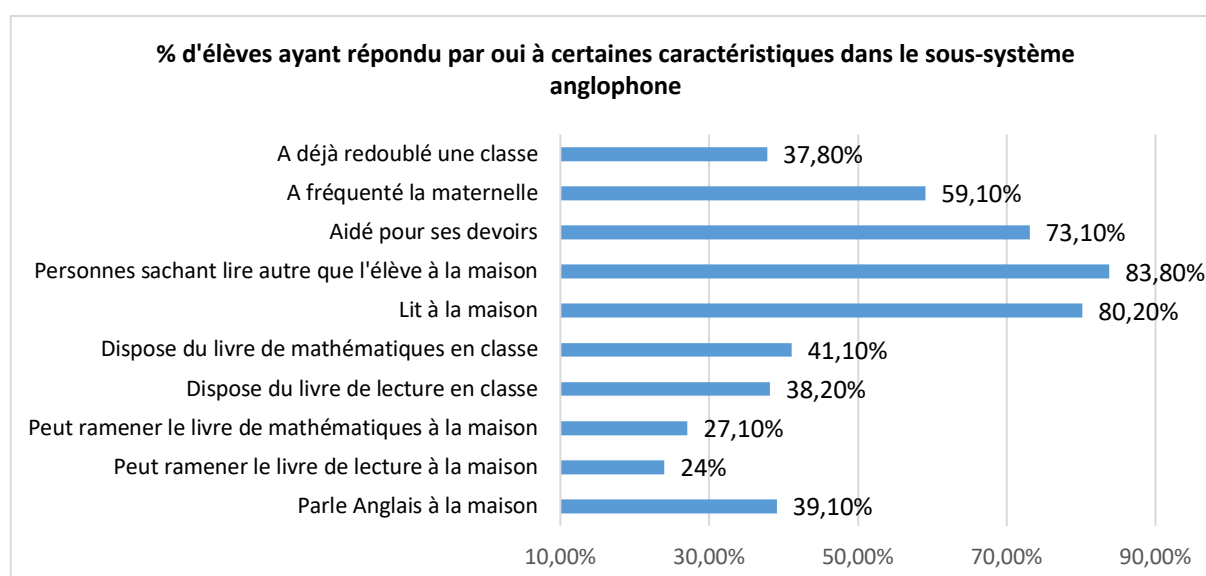


Figure 3 : Récapitulatif des élèves de l'échantillon 1^{ère} phase dans le sous-système Anglophone

Pour ce qui est du sous-système anglophone, les élèves de l'échantillon peuvent être caractérisés par les éléments ci-après selon le graphique ci-dessus : (i) près de 2 élèves sur 5 parlent l'Anglais à la maison, (ii) 3 sur 5 ont fréquenté la maternelle, (iii) 4 sur 5 lisent à la maison, (iv) près de 2 sur 5 ont déjà redoublé au cours de leur scolarité et que 2 sur 5 disposent du livre de lecture en classe.

Au cours de la seconde évaluation nous avons pu retrouver 65% des enfants qui avaient participé à la première phase.

Sous-système francophone

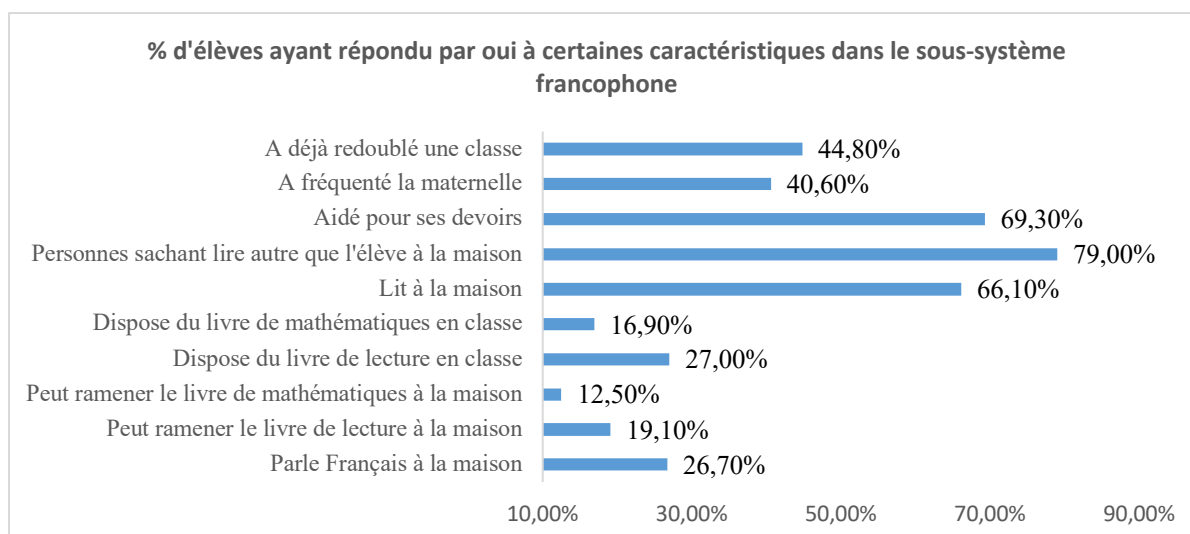


Figure 4 : Récapitulatif des élèves de l'échantillon 1^{ère} phase dans le sous-système Francophone

Le graphique ci-dessus montre que : (i) près de 1 élève sur 4 du sous-système francophone déclare parler la langue d'enseignement (Français) à la maison ; (ii) près de 2 sur 5 ont fréquenté la maternelle ; (ii) près de 2 sur 3 lisent régulièrement à la maison et que près de 4 sur 9 ont déjà redoublé une classe au cours de leur scolarisation.

Dans l'échantillon de cette 2^{nde} phase d'évaluation, 58% d'élèves avaient eu à participer à la 1^{ère} phase.

Tableau 15 : Proportion des enseignants de l'échantillon par sexe et diplôme académique le plus élevé

Quel est votre diplôme académique le plus élevé ?	Femme (%)	Homme (%)	Total (%)
Supérieur au Baccalauréat/ Above A' Level	0,0	4,3	2,6
Baccalauréat/ GCE A' Level	31,3	34,8	33,3
Probatoire /GCE O' Level 5 Papers and above	31,3	13,0	20,5
BEPC/ GCE O' Level 4 Papers	37,5	43,5	41,0
CEP/FSLC	0,0	4,3	2,6
Total	100	100	100

Au niveau des enseignants interrogés lors de la 1^{ère} phase, ceux dont le BEPC est le diplôme académique le plus élevé occupent une place importante dans le personnel enseignant.

Chapitre3: Résultats de l'évaluation

EGRA/EGMA

III.1. EGRA Anglophone

2.1.1. Synthèse EGRA dans le sous-système Anglophone

Le test EGRA vise à mesurer le niveau d'acquisition des compétences de base en lecture des élèves dans les premières années du cycle primaire. Dans le cadre de ces deux évaluations nous avons retenu cinq tâches dans la première évaluation pour les élèves inscrits en début de troisième année du primaire (class 3) et sept tâches dans la deuxième évaluation pour ces élèves en fin d'année. Nous présentons ci-dessous les indicateurs clés obtenus dans les deux évaluations.

Synthèse EGRA dans le sous-système Anglophone (phase 1)

Tableau 16 : Indicateurs clés du test EGRA dans le sous-système anglophone (phase 1)

Indicateurs	Moyenne	% zéros scores	Médiane	Valeur Maximale
Nombre de sons de lettres correctement lus par minute	25	10,0	16	187
Nombre de mots familiers correctement lus par minute	6	53,7	0	70
Nombre de mots connectés correctement lus par minute	8	45	1	134
Score en compréhension en lecture du texte sur 100	8,5	77,5	0	100
Score en compréhension à l'audition sur 100	26	48,06	20	100

A l'issue de ces deux évaluations, les principaux indicateurs élaborés sont : (i) la vitesse de lecture des lettres exprimée par le « nombre de sons de lettres correctement lus par minute » ; (ii) la vitesse de lecture des mots familiers isolés « nombre de mots familiers correctement lus par minute » et (iii) la vitesse de lecture des mots connectés « nombre de mots connectés correctement lus par minute ».

Au niveau national, les élèves ont une vitesse moyenne de "25 sons de lettres lues par minute". On note tout de même que 1 élève sur 10 est dans la catégorie « zéro score » c'est-à-dire

qu'il n'a pu lire aucun son de lettre un résultat préoccupant en 3^{ème} année d'enseignement. Et que près de la moitié des élèves n'ont pu lire que "16 sons de lettres par minute", tandis que les élèves les plus performants ont pu lire "187 sons de lettres par minute".

Pour ce qui est de la lecture des mots familiers isolés, les élèves ont en moyenne une vitesse de lecture de "6 mots familiers isolés par minute" avec près de 53,7% d'élèves dans la catégorie « zéro score », soit à peu plus de 1 élève sur 2. Les meilleures performances présentent des vitesses de lecture de "70 mots familiers isolés par minute". On peut ainsi noter une très forte dispersion des performances dans cette tâche.

On note pour le troisième indicateur clé que la vitesse mesurée est de "8 mots connectés par minute". On note que près de 45% d'élèves sont dans la catégorie « zéro score », et que 50% des élèves n'ont plus lire que "1 mot connecté par minute". Les performances des élèves sont très dispersées car elles vont de "0 mot connecté par minute" pour les faibles à "134 mots connectés par minute" pour les meilleurs.

Pour la compréhension en lecture du texte, on note qu'en moyenne au niveau national les élèves atteignent le faible score de 8,5 points sur 100. Une proportion de près de 78% d'élèves sont dans la catégorie « zéro score ». Cependant, nous avons des élèves qui ont pu lire et répondre correctement à toutes les questions posées, affichant ainsi un score de 100 sur 100.

Pour la compréhension à l'audition, on note qu'au niveau national, les élèves obtiennent en moyenne un score de 26 sur 100 après qu'ils aient écouté un court texte. Nous avons 48 % des élèves qui ont « zéro score » et la moitié des élèves atteignent à peine un score de 20 sur 100.

Synthèse EGRA dans le sous-système Anglophone (phase 2)

Tableau 17 : Indicateurs clés du test EGRA dans le sous-système anglophone.

Indicateurs	Moyenne	% zéros scores	Médiane	Valeur Maximale
Nombre de noms de lettres correctement lus par minute	17,6	28,8%	7	128
Nombre de sons de lettres correctement lus par minute	22,2	6,2%	18	98
Nombre de mots familiers correctement lus par minute	10,8	47,1%	1	167
Nombre de mots inventés correctement lus par minute	6,3	56,5%	0	65
Nombre de mots connectés correctement lus par minute	11,5	38,1%	3	140
Score en compréhension en lecture du texte (%)	9,8%	72,7%	0	100,0%
Score en compréhension à l'audition (%)	36,7%	28,1%	0	100,0%

Au cours de cette seconde évaluation, les principaux indicateurs retenus sont : (i) la vitesse de lecture des lettres exprimée par le « nombre de noms de lettres correctement lus par minute » ; (ii) la vitesse de lecture des sons des lettres exprimée par le « nombre de sons de lettres

correctement lus par minute » ; (iii) la vitesse de lecture des mots familiers (nombre de mots familiers correctement lus par minute); (iv) la vitesse de lecture des mots inventés (Nombre de mots inventés correctement lus par minute) ; (v) la vitesse de lecture des mots connectés (Nombre de mots connectés correctement lus par minute) ; (vi) la compréhension en lecture (Pourcentage du score en compréhension en lecture du texte) et (vii) la compréhension à l'audition (Pourcentage du score en compréhension à l'audition).

Les résultats des principaux indicateurs consignés dans le tableau ci-dessus nous renseignent que la performance moyenne des élèves à la lecture des noms des lettres est de 18 noms de lettres par minute au niveau national. La moitié des élèves n'arrivent pas à identifier plus de 07 noms de lettres par minute, avec parmi eux 29% qui n'ont identifié aucun nom de lettre correctement. Les plus performants atteignent 128 noms des lettres par minute.

En observant la performance des élèves à une tâche similaire à la précédente (le son des lettres) les élèves ont une vitesse moyenne de "22 sons de lettres correctement lus par minute". On note tout de même qu'un élève sur 16 est dans la catégorie « zéro score » c'est-à-dire qu'il n'a pas lu correctement un son de lettre. La moitié des élèves qui performant assez bien ont des moyennes qui sont étendues de 18 à 98 sons de lettres correctement lus par minute.

En ce qui concerne la lecture des mots familiers, les élèves ont en moyenne une vitesse de lecture de "11 mots familiers correctement lus par minute" avec près de 47% d'élèves dans la catégorie « zéro score ». Les meilleures performances présentent des vitesses de lecture de "167 mots familiers correctement lus par minute". On peut ainsi noter une très forte dispersion des performances dans cette tâche.

On note pour le quatrième indicateur clé que la vitesse mesurée est de "6 mots inventés correctement lus par minute". On note que plus de 50% d'élèves sont dans la catégorie « zéro score ». Les performances des élèves sont très dispersées car elles vont de "0 mot inventé correctement lus par minute" pour les faibles à "65 mots inventés correctement lus par minute" pour les meilleurs.

La tâche lecture du texte a permis de dégager 2 indicateurs, le nombre de mots connectés correctement lus par minute et la compréhension en lecture du texte. Concernant le nombre de mots connectés correctement lus par minute, la vitesse moyenne nationale est de 12 par minute, avec 38% des élèves qui n'ont pas pu lire un seul mot connecté. Les meilleurs ont atteint 140 mots connectés par minute. Le score en compréhension en lecture de texte nous donne près de 10% au niveau national et plus de 70% des élèves qui n'ont pas pu obtenir au moins un seul point.

Cependant nous avons des élèves qui ont pu lire et répondre correctement à toutes les questions posées, affichant ainsi un score de 100 sur 100.

Pour la compréhension à l'audition, on note qu'au niveau national, les élèves obtiennent en moyenne un score de 37 sur 100 aux réponses aux questions après qu'ils aient écouté un texte. Nous avons 28 % des élèves qui ont « zéro score » et quelques élèves arrivent à répondre correctement à toutes les questions posées.

2.1.2. Analyse détaillée des tâches EGRA selon le genre et le milieu d'implantation de l'école dans le sous-système anglophone.

Tâche « Lecture des sons de lettres » (Phase 1)

Pour cette tâche, nous avons regroupé les vitesses moyennes en tranches et adopté la convention selon laquelle la réussite à cette tâche se situe à partir d'une moyenne de 30 sons de lettres lues correctement par minute et que les élèves les plus en difficulté ont une vitesse inférieure à 10 sons de lettres lues correctement.

Tableau 18 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres lues par minute (phase 1)

Nombre de sons de lettres lues par minute	Moins de 10	de 10 à 29	de 30 à 49	50 et plus	Total
National	37,9%	31,9%	21,5%	11,9%	100%

Sur la base de l'échelle ci-dessus définie, on note que 71% d'élèves sur le plan national n'atteignent pas le seuil acceptable de 30 sons de lettres correctement lues par minute et seulement 12% d'entre eux sont dans la tranche des performances qui vont au-delà de 50 sons de lettres par minute.

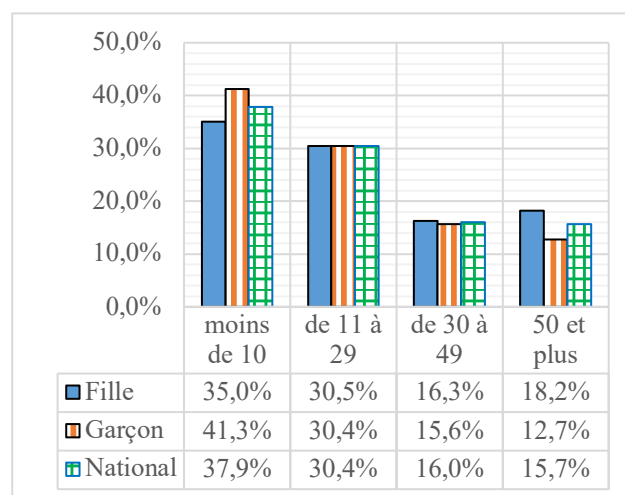


Figure 5 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres lus par minute et par sexe

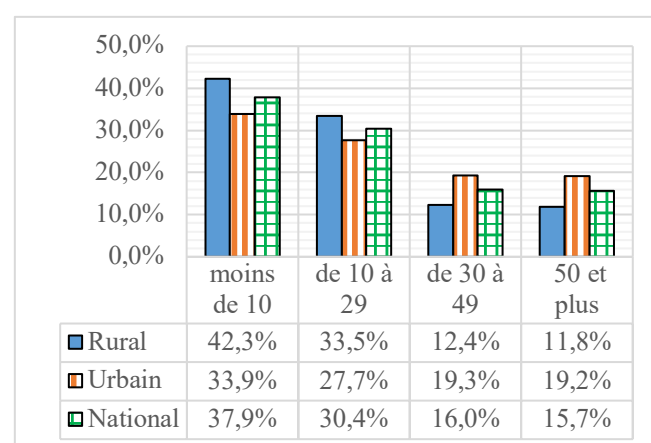


Figure 6 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

Selon le genre, 37% de filles arrivent à lire plus de 30 sons des lettres par minute contre 28% de garçons. Dans la catégorie des plus faibles performances (moins de 10 lettres par minute) on retrouve encore 35% de filles contre 41% de garçons.

En prenant en compte le milieu d'implantation des écoles, on observe que 24% d'élèves scolarisés en milieu rural arrivent à lire plus de 30 sons de lettres par minute, contre 39% en zone rurale. Par contre, on retrouve en même temps une forte proportion d'élèves en zone rurale (42%) qui parviennent à lire au plus 9 sons de lettres par minute contre 34% en milieu urbain.

Tâche « Lecture des sons de lettres » (phase 2)

Tableau 19 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres correctement lus par minute.

Nombre de sons de lettres Correctement lus par minute	moins de 10	de 10 à 29	de 30 à 49	50 et plus	Total
National (%)	31,5%	40,0%	18,6%	9,9%	100,0%

Au niveau national, 40% des enfants ont correctement lus entre 10 et 30 sons des lettres par minute. 29% seulement ont pu lire plus de 30 sons de lettre par minute. Il faut noter que 31% des enfants n'ont pas pu lire 10 sons de lettres par minute.

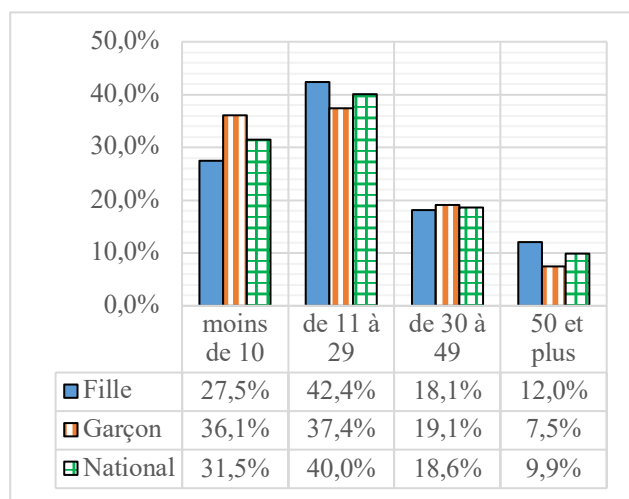


Figure 7 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres correctement lus par minute et par sexe

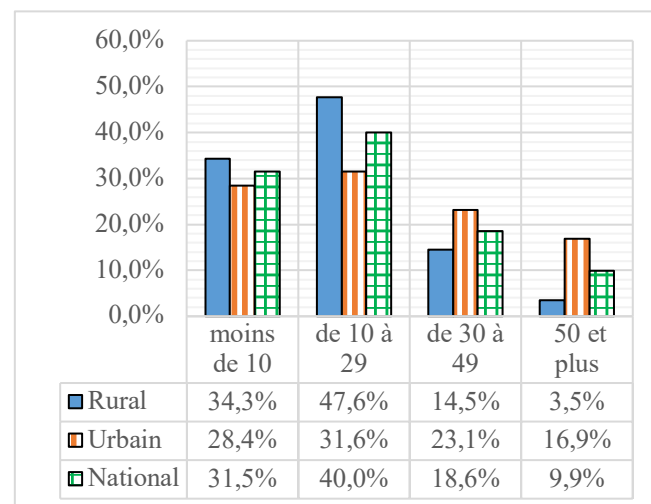


Figure 8 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

Selon le genre 30% des filles contre 27% des garçons ont pu lire correctement plus de 30 sons des lettres par minute.

En observant l'indicateur nombre de sons de lettres correctement lus par minute selon le milieu d'implantation, 18% des élèves en milieu rural contre 40% des élèves en milieu urbain ont une vitesse supérieure ou égale à 30 sons de lettres par minute.

Tâche « Lecture des noms de lettres » (phase 2)

Tableau 20 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lus par minute.

Nombre de noms de lettres correctement lus par minute	Moins de 10	de 10 à 29	de 30 à 49	50 et plus	Total
National (%)	54,6%	24,2%	8,6%	12,6%	100,0%

On peut lire que seulement 21% des élèves arrivent à identifier correctement plus de 30 noms de lettres par minute et plus de la moitié des enfants n'arrivent pas à identifier 10 noms de lettres par minute. Connaissant l'importance de cette compétence dans le mécanisme de décodage de la lecture, nous pouvons dire que ces résultats sont inquiétants, car ces compétences sont censées être acquises en fin de 1^{ère} année.

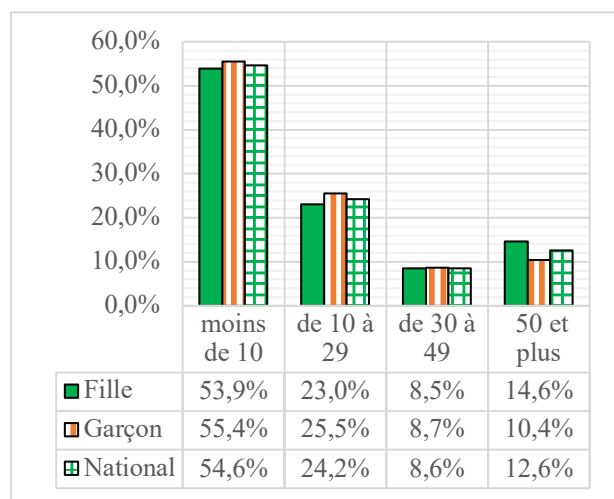


Figure 9 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lues par minute et par sexe

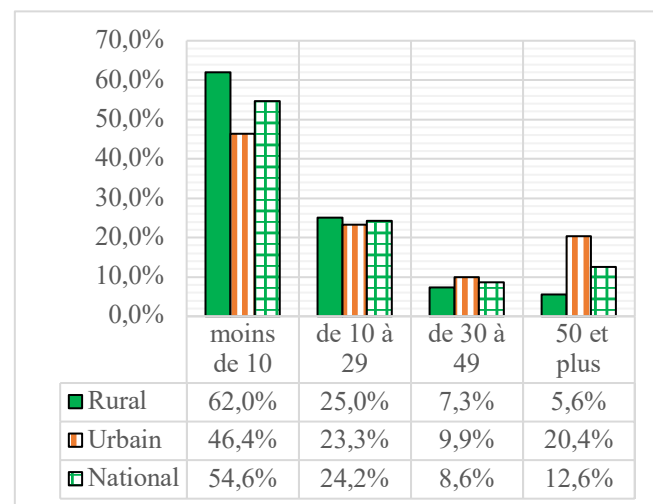


Figure 10 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lues par minute et par milieu d'implantation de l'école

Les résultats de cet indicateur selon le genre ne nous présentent pas beaucoup de disparités, car nous avons 23% des filles contre 19% des garçons qui arrivent à peine à identifier plus de 30 noms de lettres correctement lues en une minute. Et plus de la moitié des élèves indépendamment du genre performant très faiblement avec moins de 10 noms de lettres correctement identifiés par minute. Mais la répartition de cet indicateur selon le milieu d'implantation nous montre que les enfants en milieu urbain (30%) performant mieux que ceux du milieu rural (13%) en identifiant correctement plus de 30 noms de lettres par minute.

Tâche « Lecture des mots familiers » (phase 1)

Tableau 21 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers isolés lus par minute

Nombre de mots familiers lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	53,7%	29,2%	11,0%	4,6%	1,4%	100%

Les résultats obtenus pour cette tâche et sur la base de l'échelle définie, montre que 1 élève sur 2 est dans la catégorie « zéro score » c'est-à-dire ceux qui ont une vitesse de « 0 mot par minute » et qu'à peine 6% ont atteint une moyenne considérée comme seuil de réussite à cette tâche (30 mots familiers par minutes).

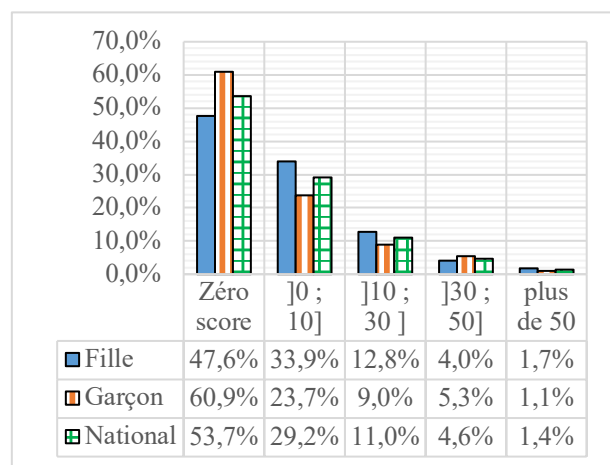


Figure 11 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots lus par minute et par sexe

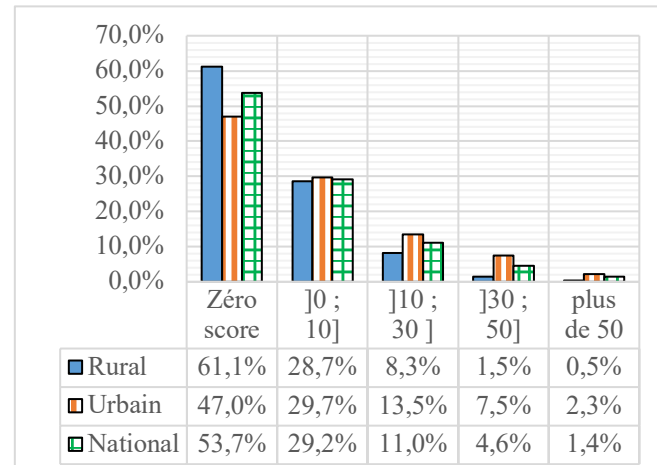


Figure 12 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

L'analyse des résultats selon le genre montre que 19% de filles arrivent à lire plus de 10 mots par minute contre 15% de garçons. De même, dans la catégorie des plus faibles performances (zéro score), on retrouve 48% de filles contre 61% de garçons.

En considérant le milieu d'implantation des écoles, on observe que 1 élève sur 10 en milieu rural arrive à lire plus de 10 mots par minute, contre 2 sur 5 en milieu urbain. De même, on retrouve une forte proportion des élèves en zone rurale (61%) qui ne parviennent pas à lire un seul mot familier par minute contre 47% en milieu urbain.

Tâche « Lecture des mots familiers » (phase 2)

Tableau 22 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers isolés correctement lus par minute

Nombre de mots familiers correctement lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National (%)	47,1%	26,3%	12,3%	8,6%	5,8%	100,0%

Les mots familiers sont constitués du vocabulaire présent dans les manuels scolaires des enfants. La tâche consistait à identifier et lire correctement des mots du vocabulaire familier évalué par minute. Nous avons près de la moitié des élèves qui n'ont pas pu identifier un seul mot familier pendant une minute et seulement 15% arrivent à identifier plus de 30 mots familiers par minute.

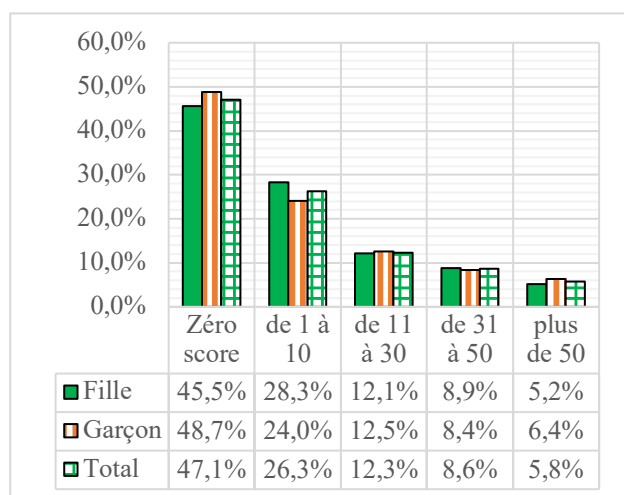


Figure 13 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute et par sexe

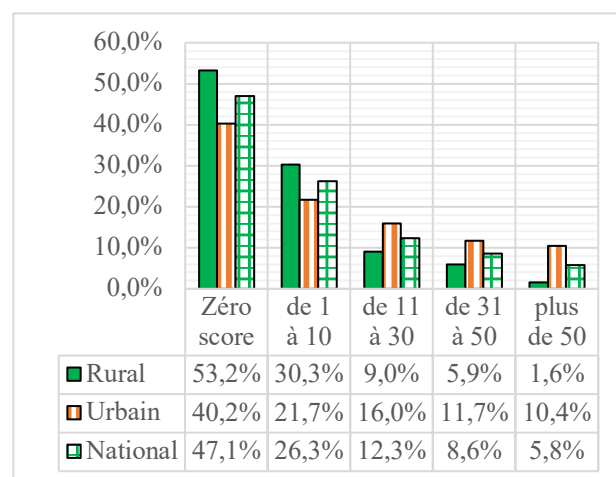


Figure 14 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

La distribution de l'indicateur nombre de mots familiers correctement lus par minute est presque indépendante selon le genre pour les performances de plus de 30 mots familiers par minute.

Selon le lieu d'implantation les élèves qui performant à plus de 30 mots familiers par minute sont à 22% en milieu urbain et moins de 8% en milieu rural. Globalement nous pouvons dire que les élèves en milieu urbain performant mieux que leurs camarades du milieu rural.

Tâche « Lecture des mots inventés » (phase 2)

Tableau 23 : Répartition des élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute

Nombre de mots inventés correctement lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National (%)	56,5%	23,5%	14,7%	4,7%	0,6%	100,0%

La tâche lecture des mots inventés consistait à la lecture des mots n'existant pas dans la langue d'enseignement, constitués d'une ou de deux syllabes comme combinaison des graphèmes n'ayant pas de sens. L'objectif principal de cette tâche est la vérification de la compétence des enfants à la reconnaissance et la lecture des syllabes. L'indicateur choisi consistait à mesurer la vitesse de reconnaissance et de lecture correcte de ces mots. Dans le tableau ci-dessus, nous

pouvons observer que plus de la moitié des élèves n'ont pas pu identifier un seul mot inventé et seulement 5% ont pu identifier plus de 30 mots par minute.

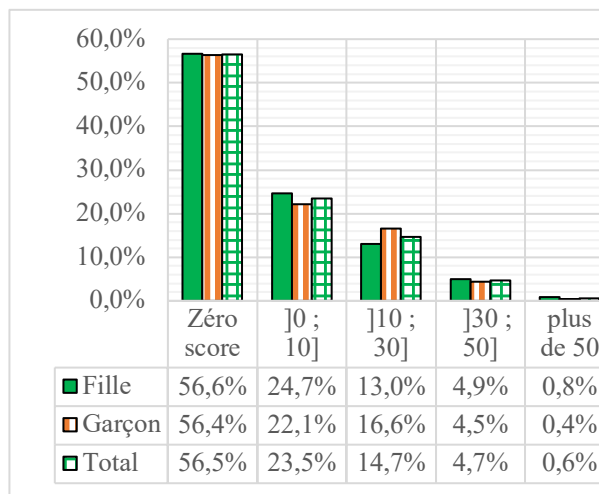


Figure 15 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute et par sexe

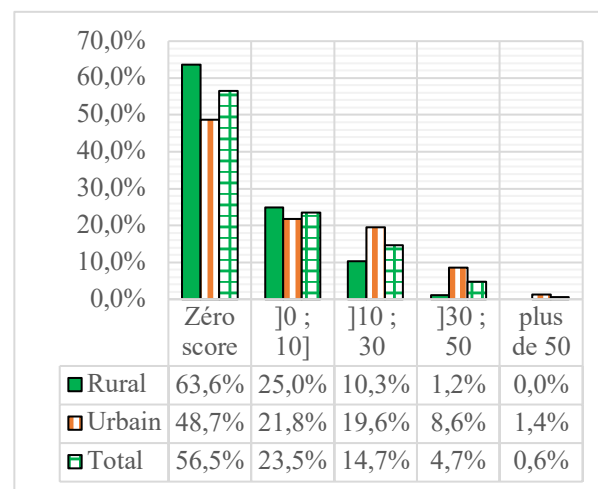


Figure 16 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

La répartition des performances des élèves à cette tâche nous montre qu'il n'existe pas de différence significative dans les deux genres. Nous observons que ce soit dans la catégorie des zéros scores ou celle des élèves ayant identifiés correctement plus de 30 mots par minute, nous avons les mêmes proportions. Mais selon le milieu d'implantation, nous pouvons dire que les élèves du milieu urbain performant mieux que ceux du milieu rural avec 10% dans les plus de 30 mots inventés par minute contre 1%.

Tâche « Lecture des mots connectés » (phase 1)

Tableau 24 : Répartition des élèves selon le nombre moyen de mots inventés lus par minute

Nombre de mots connectés lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	45,0%	35,7%	11,5%	3,6%	4,2%	100,0%

Les résultats obtenus à cette tâche et sur la base de l'échelle définie montrent que près de 4 élèves sur 9 sont dans la catégorie « zéro score », c'est-à-dire ceux ayant une vitesse de « **0 mot par minute** » et qu'à peine 8% ont atteint une moyenne considérée comme seuil de réussite à cette tâche (30 mots connectés par minute).

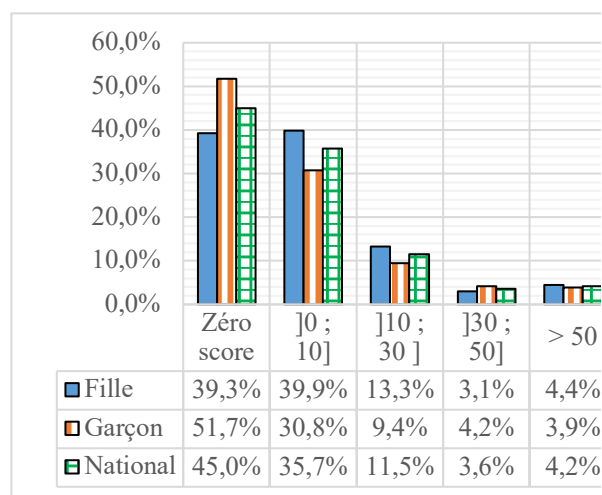


Figure 17 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute et par sexe

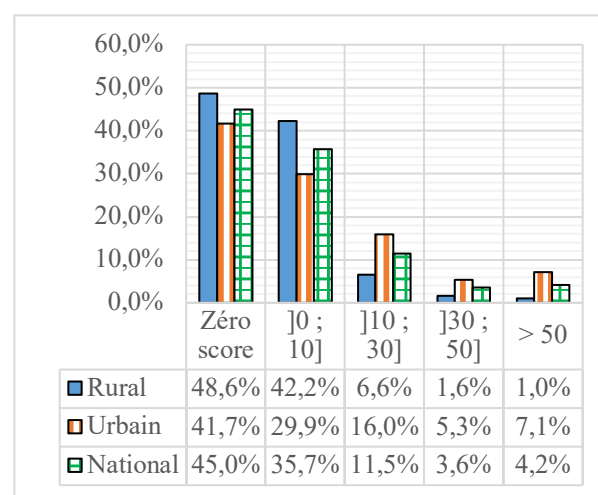


Figure 18 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

Selon le genre, 21% de filles atteignent le seuil de réussite de lecture de plus de 10 mots connectés par minute contre 18% chez les garçons. Dans la catégorie des plus faibles performances (zéro score) on retrouve également 40% de filles contre 52% de garçons.

Par rapport au milieu d'implantation des écoles, une proportion de 28% d'élèves scolarisés en milieu urbain contre (9%) en milieu rural ont une vitesse moyenne de plus de 10 mots par minute. Dans la catégorie de « zéro score », on enregistre 49% en milieu rural contre 42% en milieu urbain.

Tâche « Lecture des mots connectés » (phase 2)

Tableau 25 : Répartition des élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute

Nombre de mots connectés correctement lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National (%)	38,1%	33,3%	14,4%	7,6%	6,6%	100,0%

Sur le plan national, environ 71% des élèves n'arrivent pas à lire correctement plus de 10 mots connectés par minute et environ 7% parviennent à lire correctement plus de 50 mots connectés par minute.

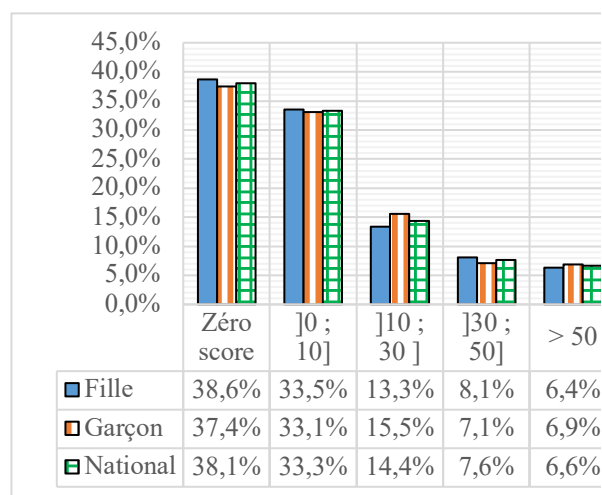


Figure 19 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute et par sexe

Du point de vue du genre, les performances des filles et des garçons sont quasi similaires.

Du point de vue des zones d'implantation, les résultats montrent que le pourcentage de zéro score est plus élevé dans les zones urbaines (42,5%) contre 34% dans les zones rurales et 23% des élèves des zones urbaines ont pu lire correctement plus de 30 mots connectés par minute contre 6% seulement en zone rurale.

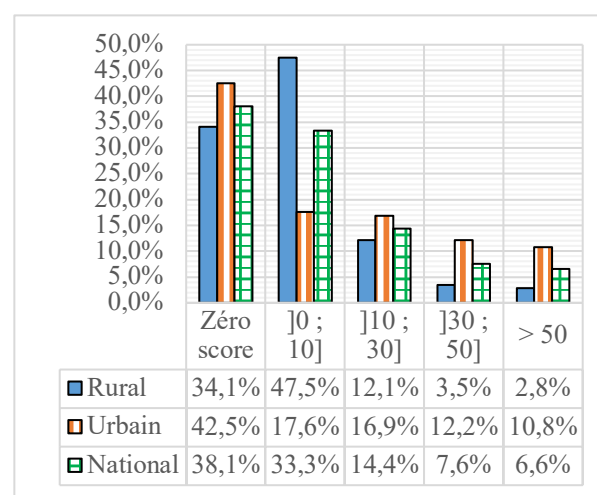


Figure 20 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

Tâche : « Compréhension en lecture de texte »

Les résultats montrent que 7 élèves sur 9 au plan national n'ont pas pu répondre correctement à une seule question de la tâche lecture-compréhension. Seuls environ 12% ont réussi à avoir un score supérieur à 17 sur 100.

Tableau 26 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en lecture de compréhension du texte (phase 1).

Score en compréhension en lecture du texte sur 100	Genre		Milieu		National
	Fille	Garçon	Rural	Urbain	
Zéro score	74,2%	81,4%	86,4%	69,4%	77,5%
20	13,8%	6,1%	5,4%	14,7%	10,3%
40	5%	6,1%	6,3%	4,8%	5,5%
60	2,1%	3,1%	1,9%	3,1%	2,5%
80	0,4%	1,7%	0%	2%	1,1%
100	4,5%	1,6%	0%	6%	3,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Par rapport au genre, les proportions d'élèves dans la catégorie de « zéro score » sont de 3 filles sur 4 contre 4 garçons sur 5. En outre, près de 7% de filles ont obtenu un score d'au moins 60 contre 6% chez de garçons.

Selon le milieu d'implantation de l'école, les tendances sont les suivantes : pour le milieu rural 86% d'élèves et 69% pour le milieu urbain dans la catégorie de « zéro score » contre moins de 2% ayant obtenu au moins un score de 60 chez les ruraux et 11% chez les urbains.

Tableau 27 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension en lecture du texte en fin d'année (phase 2).

Score en compréhension en lecture du texte sur 100	Genre (%)		Milieu (%)		National (%)
	Fille	Garçon	Rural	Urbain	
Zéro score	72,7%	72,8%	79,8%	64,8%	72,7%
17	14,4%	15,1%	14,2%	15,3%	14,7%
33	4,5%	2,2%	1,7%	5,4%	3,4%
50	2,4%	3,1%	0,8%	4,9%	2,8%
67	3,2%	4,1%	2,4%	5,1%	3,6%
83	1,5%	2,2%	0,8%	3,1%	1,9%
100	1,3%	0,4%	0,4%	1,4%	0,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Le pourcentage de zéro score en compréhension en lecture de texte est très élevé, environ 72% aussi bien sur le plan national que chez les filles et les garçons. Ce pourcentage est plus élevé dans les zones rurales (80%) et moins élevés dans les zones urbaines (65%).

Sur le plan national, seulement 1% des élèves a réalisé un score de 100%.

Tâche « compréhension à l'audition »

Tableau 28 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension à l'audition (phase 1).

Score en compréhension à l'audition sur 100	Zéro score	]0;20]	]20;40]	]40;60]	]60;80]	]80;100]	Total
National	48,10%	13,40%	15,60%	11,30%	8,10%	3,60%	100%

Pour ce qui est de la tâche « compréhension à l'audition », on observe qu'environ 1 élève sur 2 sur le plan national est dans la catégorie « zéro score ». Près de 39% affichent un score d'au moins 40.

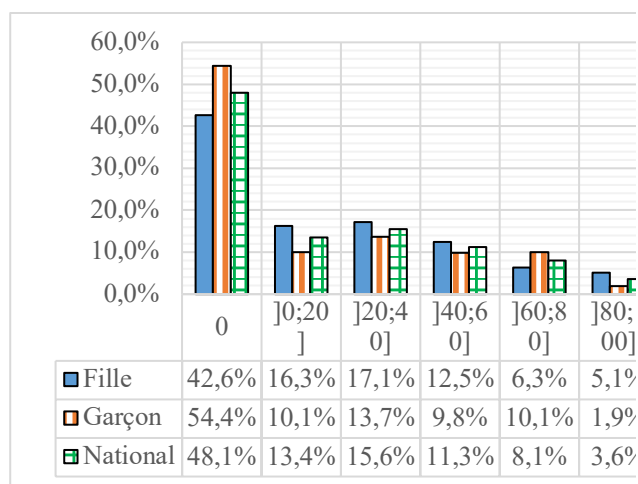


Figure 21 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par sexe

Selon le genre, 43% de filles sont dans la catégorie « zéro score » contre 54% chez les garçons. Dans la catégorie des plus fortes performances (score supérieur à 60), on retrouve 24% de filles contre 21% de garçons.

L'observation par milieu d'implantation de l'école montre que 57% d'élèves scolarisés en milieu rural sont dans la catégorie « zéro score » contre 40% en milieu urbain. Dans la catégorie des plus fortes performances (score supérieur à 60), on retrouve 27% d'élèves en milieu rural et 43% en milieu urbain.

Tableau 29 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension à l'audition (phase 2)

Score en compréhension à l'audition	Zéro score	17	33	50	67	83	100	Total
National (%)	28,1%	14,3%	13,8%	14,6%	14,5%	11,4%	3,3%	100,0%

Sur le plan national, 4 élèves sur 9 ont pu obtenir un score de 50 sur 100 après avoir écouté un texte.

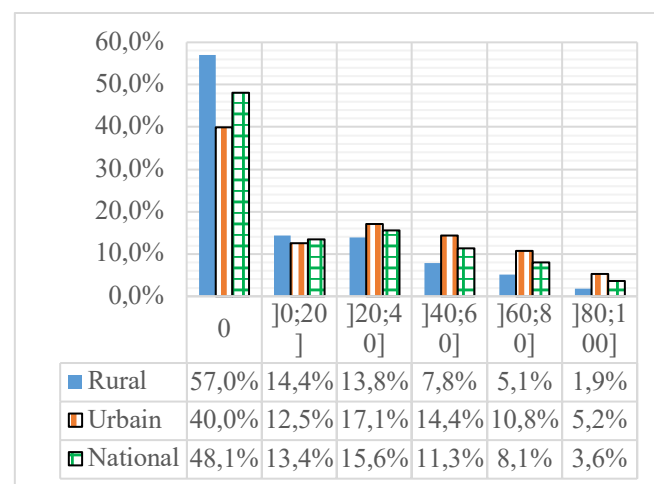


Figure 22 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par milieu d'implantation de l'école

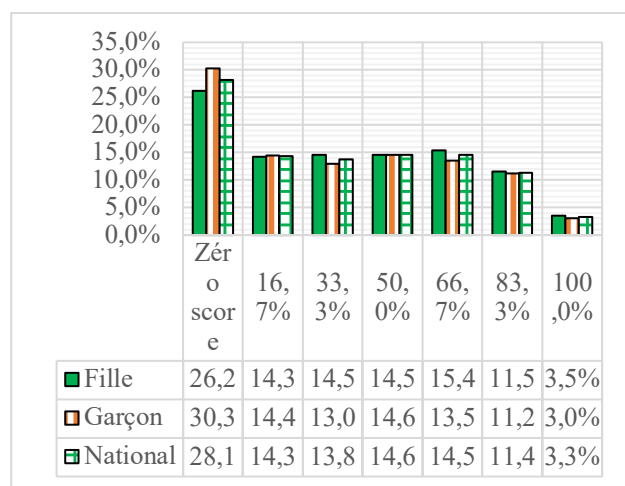


Figure 23 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par sexe

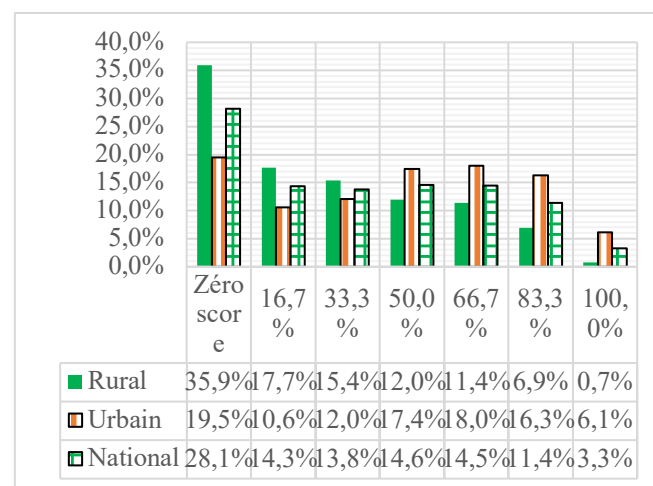


Figure 24 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par milieu d'implantation de l'école

Les performances des élèves filles sont quasi identiques à celles des garçons en compréhension à l'audition dans toutes les catégories de score, excepté la catégorie de zéro score où le pourcentage des filles (26%) est plus faible que celui des garçons (30%).

Dans les zones rurales, 31% des élèves ont pu répondre à plus de la moitié des questions contre 61% dans les zones urbaines. De plus, le pourcentage de zéro score (40%) est plus élevé dans les zones rurales que dans les zones urbaines où nous avons enregistré 20%.

III.2. EGRA Francophone

3.2.1. Synthèse EGRA dans le sous-système Francophone

Tableau 30 : Synthèse des indicateurs clés du test EGRA dans le sous-système francophone (phase 1)

Indicateurs	Moyenne	% zéros scores	Médiane	Max
Nombre de noms de lettres correctement lues par minute	23	8%	18	143
Nombre de mots familiers correctement lus par minute	8	42%	2	103
Nombre de mots connectés correctement lus par minute	10	48%	1	103
Score en compréhension en lecture du texte (%)	8%	78%	0%	83%
Score en compréhension à l'audition (%)	36%	30%	33%	100%

A l'issue de la présente évaluation, les principaux indicateurs élaborés sont : (i) la vitesse de lecture du nom des lettres exprimée par le « nombre de noms de lettres correctement lus par minute », (ii) la vitesse de lecture des mots familiers isolés (nombre de mots familiers correctement lus par minute) et (iii) la vitesse de lecture des mots connectés (nombre de mots connectés correctement lus par minute).

En effet, pour la tâche « lecture des noms des lettres », si au plan national, la vitesse moyenne est de 23 lettres par minute, on note tout de même que 8% d'élèves sont dans la catégorie « zéro score », c'est-à-dire n'ont pu lire aucun nom de lettre. La moitié des élèves arrivent à peine à lire 18 lettres par minute, mais les meilleurs élèves atteignent une vitesse de 143 lettres par minute.

Pour ce qui est de la tâche « lecture des mots familiers isolés », les élèves ont en moyenne une vitesse de lecture de 8 mots isolés par minute. 50% d'élèves les plus faibles ont une moyenne de 2 mots isolés par minute, parmi lesquels 42% ont une vitesse de lecture de 0 mots par minute. Cependant les élèves les plus performants atteignent la vitesse de 103 mots isolés par minute.

On note pour le troisième indicateur clé que la vitesse mesurée est de 10 mots connectés par minute. La moitié des élèves arrivent à peine à décoder 1 mot connecté par minute avec 48% qui n'arrive pas à décoder 1 seul mot connecté en une minute. La performance des élèves à cette tâche est très dispersée car les vitesses vont de 0 mot connecté par minute à 103 mots connectés par minute.

Pour la « lecture compréhension d'un texte », on note qu'en moyenne au niveau national les élèves ont un score de 8 sur 100 et 78% d'élèves sont dans la catégorie « zéro score ». Toutefois, certains élèves ont pu atteindre 83 sur 100 à cette tâche.

En ce qui concerne la « compréhension à l'audition », on note qu'au niveau national, le score moyen à cette partie est de 36 sur 100 et 30% des élèves ont un score égal à zéro. Le score médian est 33 points sur 100 et la plus haute performance atteinte par un élève est de 100 points sur 100. Ce qui suppose que certains élèves ont très bien performé dans cette partie du test EGRA.

Tableau 31 : Synthèse des indicateurs clés du test EGRA dans le sous-système francophone (phase 2)

Indicateurs	Moyenne	% zéros scores	Médiane	Valeur Maximale
Nombre de noms de lettres correctement lus par minute	28	8%	26	207
Nombre de sons de lettres correctement lus par minute	15	25%	10	238
Nombre de mots familiers correctement lus par minute	8	50%	1	68

Nombre de mots inventés correctement lus par minute	8	52%	0	141
Nombre de mots connectés correctement lus par minute	13	41%	3	109
Score en compréhension en lecture de texte (%)	14%	70%	0%	100%
Score en compréhension à l'audition (%)	42,3%	27%	40,0%	100%

En lecture de noms des lettres, la vitesse moyenne est de 28 lettres correctement lues par minute avec 8% d'élèves interrogés qui n'ont pas réussi à identifier le nom d'une seule lettre en une minute. Pendant que la vitesse maximale de lecture de noms des lettres a gagné 64 lettres par minute pour se hisser à 207 lettres par minute, la moitié des élèves interrogés lit correctement à peine 26 lettres par minute. Cependant, la moyenne de lecture de noms des lettres s'est améliorée car elle était à 23 lettres par minute lors de l'évaluation de la 1^{ère} phase. Toutefois, la proportion des zéros scores est restée inchangée bien que la médiane ait gagné 08 lettres par minute.

Pour ce qui est de la lecture des mots familiers, la vitesse moyenne se situe autour de 8 mots par minute, ce qui n'a pas changé par rapport à la 1^{ère} phase. La proportion des élèves qui sont des lecteurs muets s'est accrue de 8 points par rapport à la 1^{ère} phase alors que la vitesse maximale de lecture des mots familiers a chuté de 35 mots par minute pour se hisser à 68 mots par minute.

Par rapport aux mots connectés qui traduisent la fluidité de lecture d'un texte cohérent, la vitesse moyenne de lecture est de 13 mots par minute en classe de troisième année du primaire (CE1). La proportion des lecteurs muets est passée de 48% à la 1^{ère} phase à 41% à la seconde.

La compréhension en lecture de texte s'est améliorée en passant de 8% de taux de réussite à la 1^{ère} phase à 14% à la 2^{nde} phase, soit une augmentation de 6 points. Parmi les élèves soumis à l'évaluation, 70% n'ont répondu à aucune question de compréhension en lecture de texte, soit une diminution de 8% de zéro score de la 1^{ère} phase. Cependant, il y a des élèves qui ont réussi à toutes les questions de compréhension en lecture de texte.

En compréhension à l'audition, le taux de réussite est de 42%, soit une amélioration de 6 points par rapport à la 1^{ère} phase. Sur l'ensemble des élèves de 3^{ème} année du primaire, 27% ne parviennent à répondre à aucune question alors que 50% d'élèves ont répondu correctement au plus à 40% des questions posées à la compréhension à l'audition.

Dans cette seconde évaluation EGRA, il y a eu des tâches supplémentaires, à savoir : « Lecture des sons de lettres » et « Lecture des mots inventés » qui visent en gros la capacité de décodage en lecture.

La vitesse moyenne en lecture des sons des lettres est de 15 lettres par minute et celle en lecture des mots inventés se situe autour de 8 mots par minute. La proportion des élèves qui ne

savent rien en décodage est de 25% et 52% respectivement en lecture des sons des lettres et en lecture des mots inventés. Curieusement, par rapport à la lecture de noms des lettres et des mots familiers, les vitesses maximales en lecture des sons des lettres et en lecture des mots inventés sont respectivement 238 lettres par minute et 141 mots inventés par minute.

3.2.2. Analyse détaillée des tâches EGRA, par sexe et par milieu d'implantation de l'école dans le sous-système francophone.

Tâche « Lecture de noms des lettres ».

Pour cette tâche, nous avons regroupé les vitesses moyennes en tranches et adopté la convention selon laquelle la réussite à cette tâche se situe à partir d'une moyenne de 30 noms de lettres lues correctement par minute et que les élèves les plus en difficulté ont une vitesse inférieure à 10 noms de lettres lues correctement par minute.

Tableau 32 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres lues par minute (phase 1).

Nombre de noms de lettres lues par minute	de 0 à 9	de 10 à 29	de 30 à 49	de 50 et plus	Total
National	34,8%	31,9%	21,5%	11,9%	100%

Sur la base de l'échelle ci-dessus définie, on note que 2 élèves sur 3 sur le plan national n'atteignent pas le seuil acceptable de 30 lettres correctement lues par minute et seuls 12% d'entre eux sont dans la tranche des performances qui vont au-delà de 50 noms de lettres par minute.

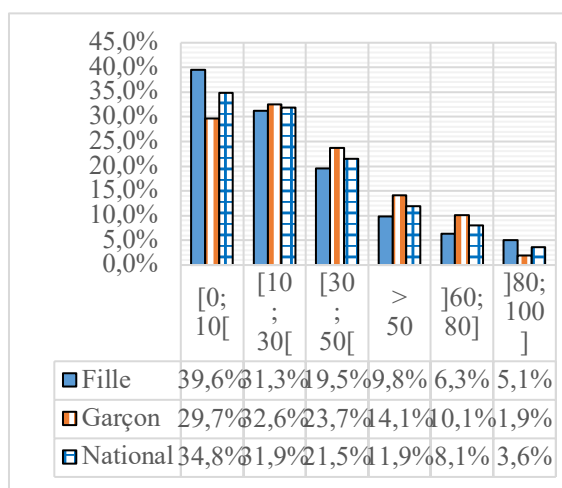


Figure 25 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres lus par minute et par sexe

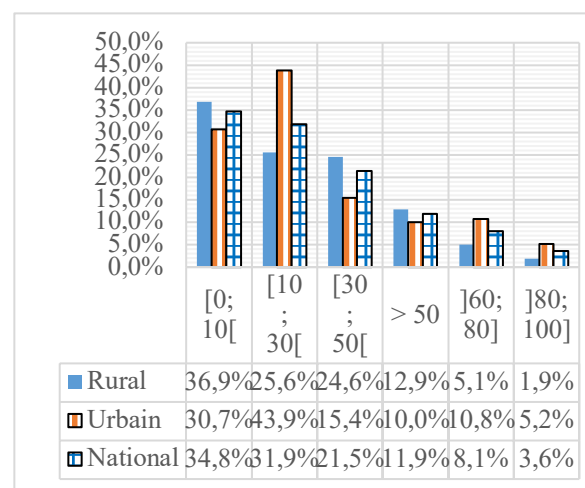


Figure 26 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

Selon le genre, 29% de filles arrivent à lire plus de 30 lettres par minute contre 38% de garçons. Dans la catégorie des plus faibles performances (moins de 10 lettres par minute), on retrouve toutefois 40% de filles contre 30% de garçons.

En prenant en compte le milieu d'implantation des écoles, on observe que 1 élève sur 4 en milieu urbain arrive à lire plus de 30 lettres par minute, contre 3 élèves sur 8 en zone rurale. Par contre, on retrouve en même temps une forte proportion d'élèves en zone rurale (37%) qui parviennent à lire au plus 9 lettres par minute.

Tableau 33 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lus par minute (phase 2).

Nombre de noms de lettres correctement lus par minute	de 0 à 9	de 10 à 29	de 30 à 49	de 50 et plus	Total
National	25,5%	32,1%	26,3%	16,2%	100,0%

En lecture de noms des lettres pour cette seconde phase de l'évaluation EGRA, on note que près de 58% d'élèves sur le plan national n'atteignent pas le seuil acceptable de 30 lettres correctement lus par minute. Cependant, seulement 16% d'élèves sont dans la tranche des performances qui vont au-delà de 50 noms de lettres correctement lus par minute.

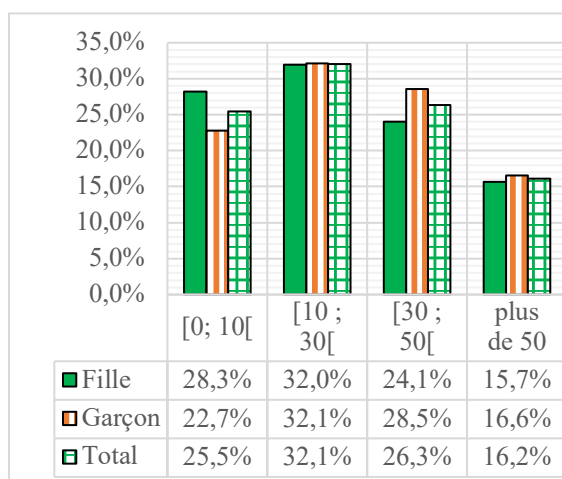


Figure 27 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lus par minute et par sexe

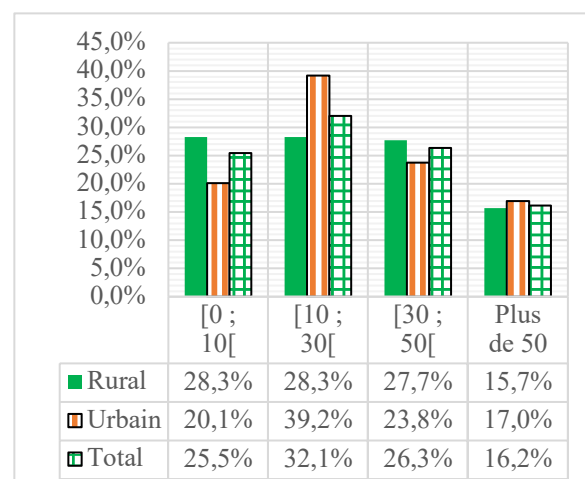


Figure 28 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

Une analyse selon le genre montre que les filles sont plus en difficulté de lecture de noms des lettres avec plus de 60% de filles qui lisent au plus 29 lettres par minute contre 55% de garçons qui lisent au plus 29 lettres par minute. Dans la catégorie des performances de plus de 50 lettres par minute, le genre ne discrimine pas les élèves. Le taux de réussite est de 16% pour les filles et 17% pour les garçons.

En prenant en compte le milieu d'implantation des écoles, on observe que 1 élève sur 4 en milieu urbain parvient à lire plus de 30 lettres par minute, contre 3 élèves sur 8 en zone rurale. Par contre, on retrouve en même temps une forte proportion d'élèves en zone rurale (37%) qui parviennent à lire au plus 9 lettres par minute.

Tâche « Lecture des sons de lettres ».

Tableau 34 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen des sons de lettres correctement lus par minute (phase 2).

Nombre des sons des lettres correctement lus par minute	de 0 à 9	de 10 à 29	de 30 à 49	de 50 et plus	Total
National	49,7%	35,5%	11,8%	3,1%	100,0%

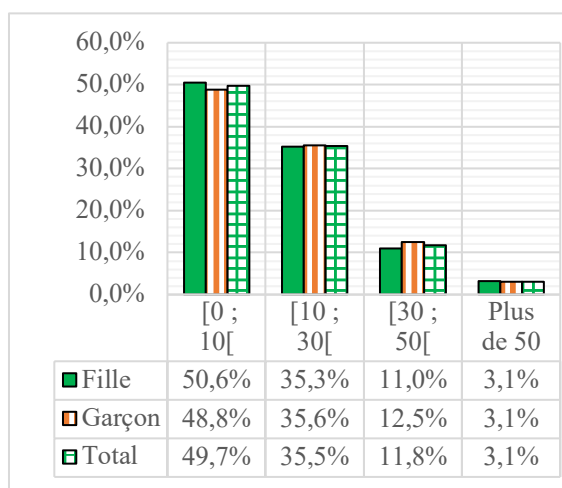


Figure 29 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen des sons des lettres correctement lus par minute et par sexe

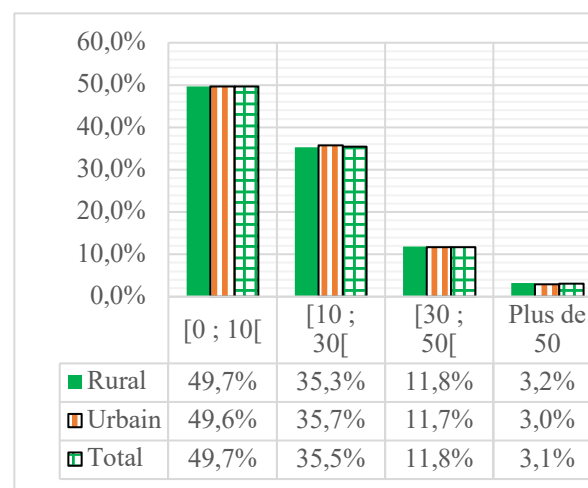


Figure 30 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen des sons des lettres correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

Tâche « Lecture des mots familiers ».

Pour cette tâche, nous avons regroupé les vitesses moyennes en tranches et adopté la convention suivante : l'élève a réussi à cette tâche s'il parvient à lire en moyenne plus de 10 mots correctement par minute, l'élève le plus en difficulté a une vitesse inférieure à 10 mots par minute et le plus performant a une vitesse supérieure à 30 mots par minute.

Tableau 35 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers lus par minute (phase 1).

Nombre de mots familiers lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	42,0%	34,6%	15,0%	7,5%	1,0%	100%

Les résultats obtenus pour cette tâche et sur la base de l'échelle définie, montrent que 3 élèves sur 7 sont dans la catégorie « zéro score », c'est-à-dire ceux qui ont une vitesse de 0 mot par minute et qu'à peine 24% ont atteint une moyenne considérée comme seuil de réussite à cette tâche.

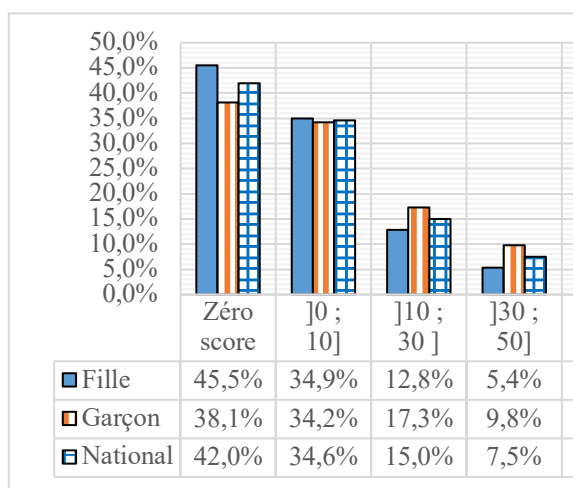


Figure 31 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots lus par minute et par sexe

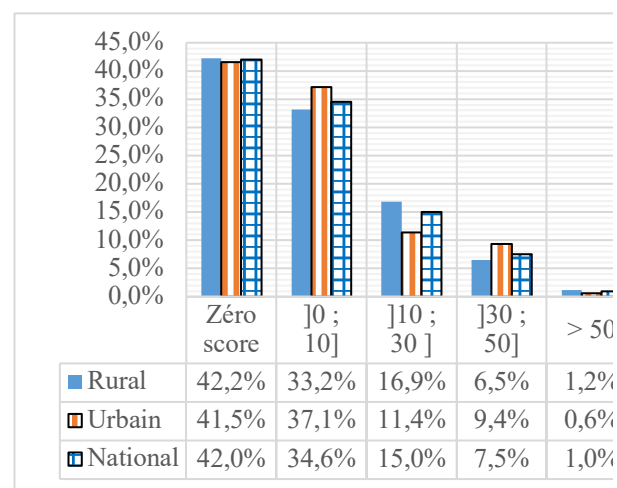


Figure 32 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

L'analyse des résultats selon le genre montre que 20% de filles parviennent à lire plus de 10 mots par minute contre 28% de garçons. De même, dans la catégorie des plus faibles performances (zéro score), on retrouve 46% de filles contre 38% chez les garçons.

En considérant le milieu d'implantation des écoles, on observe que 1 élève sur 4 en milieu rural parvient à lire plus de 10 mots par minute, contre 1 sur 5 en zone urbaine. Par contre, on retrouve en même temps une forte proportion des élèves en zone rurale (42%) qui ne parviennent pas à lire un seul mot familier par minute contre 41% en zone urbaine.

Tableau 36 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute (phase 2).

Nombre de mots familiers correctement lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	47,1%	26,3%	12,3%	8,6%	5,8%	100,0%

Les résultats obtenus pour cette tâche et sur la base de l'échelle définie, montrent que 47% d'élèves sont dans la catégorie « zéro score », c'est-à-dire ceux qui ont une vitesse de zéro mot par minute et qu'à peine 26,7 % ont atteint une moyenne considérée comme seuil de réussite à cette tâche.

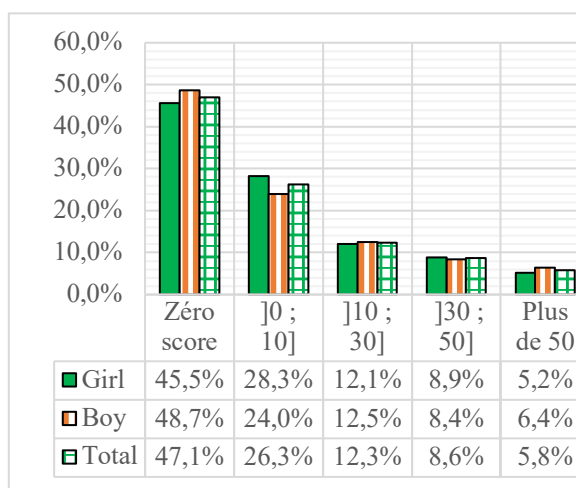


Figure 33 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute et par sexe

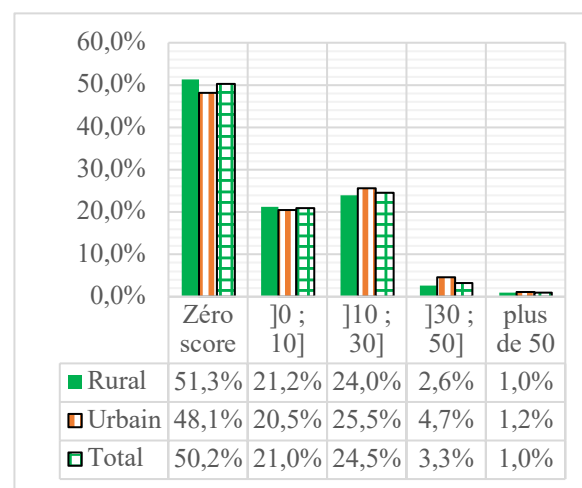


Figure 34 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école

L'analyse des résultats selon le genre montre que 26,2% de filles parviennent à lire plus de 10 mots par minute contre 28% de garçons. De même, dans la catégorie des plus faibles performances (zéro score), on retrouve 45,5% de filles contre 48,7% chez les garçons.

En considérant le milieu d'implantation des écoles, on observe que 26% d'élèves en milieu rural arrive à lire plus de 10 mots par minute, contre 31,4% en zone urbaine. Par contre, on retrouve en même temps une forte proportion des élèves en zone rurale (51,3%) qui ne parviennent pas à lire un seul mot familier par minute contre 48,1% en zone urbaine.

Tâche « Lecture des mots inventés ».

Tableau 37 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute (phase 2).

Nombre de mots inventés correctement lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	52,6%	16,7%	26,4%	3,8%	0,6%	100,0%

Les résultats obtenus pour cette tâche et sur la base de l'échelle définie montrent que 52,7% d'élèves sont dans la catégorie « zéro score », c'est-à-dire ceux qui ont une vitesse de zéro mot par minute et qu'à peine 30,8 % ont atteint une moyenne considérée comme seuil de réussite à cette tâche.

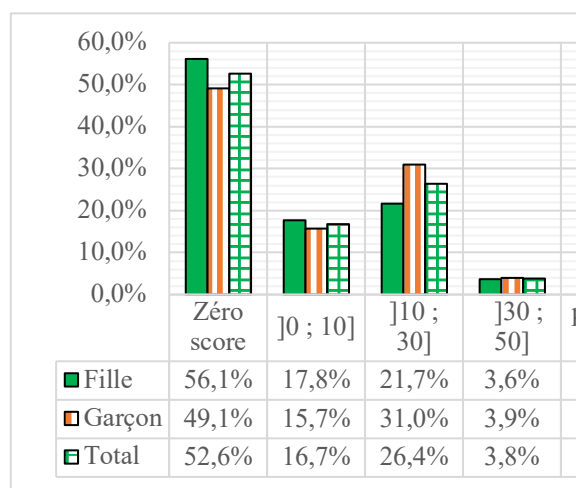


Figure 35 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute et par sexe

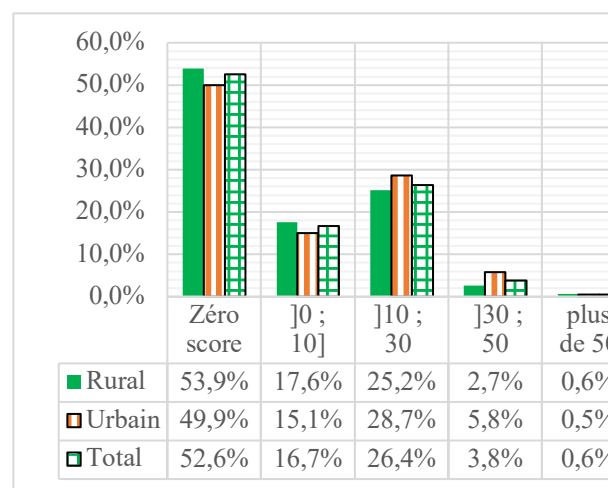


Figure 36 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute et par milieu d'implantation

L'analyse des résultats selon le genre montre que 25,3 % de filles arrivent à lire plus de 10 mots par minute contre 34,9% de garçons. De même, dans la catégorie des plus faibles performances (zéro score), on retrouve 56,1% de filles contre 49,1% de garçons.

En considérant le milieu d'implantation des écoles, on observe que 28,5 % d'élèves en milieu rural arrive à lire plus de 10 mots par minute, contre 35 % en zone urbaine. Par contre, on retrouve en même temps une forte proportion des élèves en zone rurale (53,9 %) qui ne parviennent pas à lire un seul mot familier par minute contre 49,9% en zone urbaine.

Tâche « Lecture des mots connectés ».

Pour cette tâche, nous avons regroupé les vitesses moyennes en tranches et adopté la convention suivante : l'élève a réussi à cette tâche s'il parvient à lire en moyenne plus de 10 mots connectés par minute, l'élève le plus en difficulté a une vitesse inférieure à 10 mots par minute et le plus performant a une vitesse supérieure à 30 mots par minute.

Tableau 38 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute (phase 1).

Nombre de mots connectés lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	46,8%	25,3%	13,6%	12,0%	2,3%	100,0%

Les résultats obtenus à cette tâche et sur la base de l'échelle définie sont similaires à ceux de la tâche précédente. Ces résultats montrent que près de 1 élève sur 2 est dans la catégorie « zéro score » c'est-à-dire les non-lecteurs et qu'à peine 29% ont atteint une moyenne considérée comme celle de réussite à cette tâche.

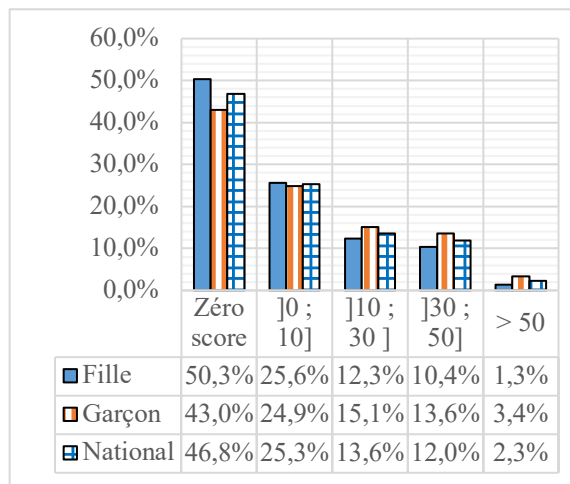


Figure 37 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute et par sexe

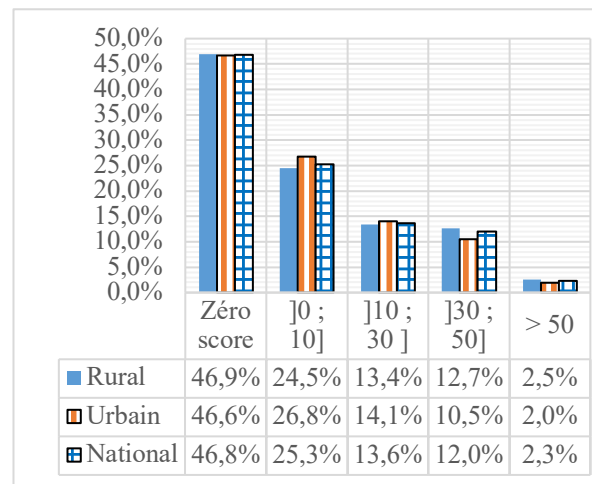


Figure 38 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute et par zone d'implantation

Selon le genre, 24% de filles atteignent le seuil de réussite de lecture de plus de 10 mots inventés par minutes contre 32% de garçons. Dans la catégorie des plus faibles performances (zéro score), on retrouve également 50% de filles contre 43% de garçons.

Par rapport au milieu d'implantation des écoles, les proportions des meilleures performances sont quasi similaires entre les élèves (29%) scolarisés en milieu rural et ceux (27%) qui le sont en milieu urbain. La même observation reste inchangée dans la catégorie des « zéro score » (47% en milieu rural contre 46% en milieu urbain).

Tableau 39 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute (phase 2).

Nombre de mots connectés correctement lus par minute	Zéro score	de 1 à 10	de 11 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	41,4%	23,3%	17,8%	12,3%	5,2%	100,0%

Les résultats obtenus à cette tâche et sur la base de l'échelle définie sont similaires à ceux de la tâche précédente. Ces résultats montrent que 41,4 % d'élèves sont dans la catégorie « zéro score », c'est-à-dire ceux ayant une vitesse de zéro mot par minute et qu'à peine 35,3 % ont atteint une moyenne considérée comme celle de réussite à cette tâche.

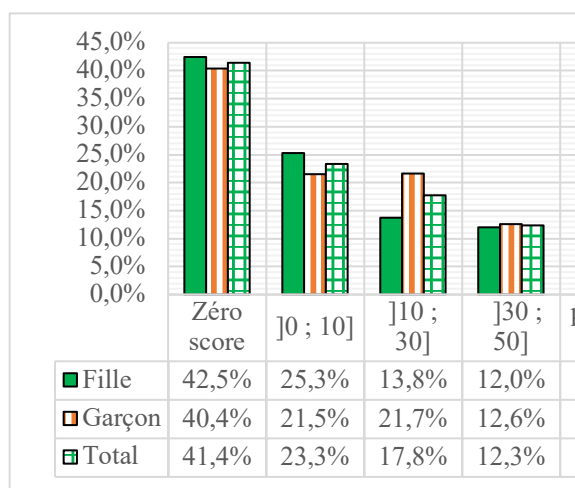


Figure 39 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute et par sexe

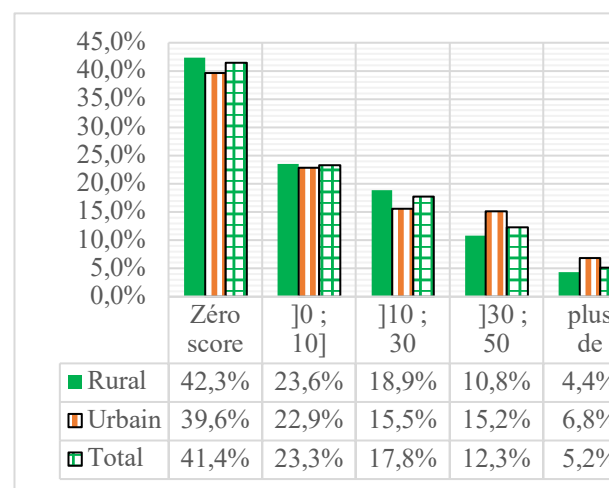


Figure 40 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute et par zone d'implantation

Selon le genre, 25,8% de filles atteignent le seuil de réussite de lecture de plus de 10 mots inventés par minutes contre 34,3% chez les garçons. Dans la catégorie des plus faibles performances (zéro score), on retrouve également 42,5% de filles contre 41,4% de garçon.

Par rapport au milieu d'implantation des écoles, les proportions des meilleures performances sont quasi similaires entre les élèves (34,1%) scolarisés en milieu rural et ceux (37,5%) qui le sont en milieu urbain. La même observation reste inchangée dans la catégorie des « zéro score » (42,3% en milieu rural contre 39,6 % en milieu urbain).

Tâche : « Compréhension en lecture du texte »

Pour cette tâche, nous avons fait une analyse en termes de pourcentage d'élèves ayant réussi à répondre correctement à un certain nombre de questions selon les zones d'enquête, le genre et le milieu d'implantation de l'école. Cette tâche n'était pas chronométrée.

Tableau 40 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension en lecture du texte (phase 1).

Score en Compréhension en lecture du texte	Zéro score	20	40	60	80	100	Total
National	77,80%	6,10%	8,30%	6,10%	1,30%	0,40%	100%

Les résultats montrent que 7 élèves sur 9 au plan national n'ont pas réussi à obtenir le moindre point à la lecture-compréhension. Seulement environ 8% ont réussi à obtenir plus de 60 points sur 100.

Tableau 41 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension en lecture du texte (phase 1)

Score en compréhension en lecture du texte sur 100	Genre		Milieu		National (%)
	Fille (%)	Garçon(%)	Rural (%)	Urbain (%)	
Zéro score	77,90	77,60	77,70	77,90	77,80
20	5,20	7,00	6,20	5,90	6,10
40	9,70	6,90	8,60	7,80	8,30
60	6,00	6,20	5,80	6,80	6,10
80	1,00	1,70	1,30	1,40	1,30
100	0,20	0,50	0,40	0,30	0,40
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Par rapport au genre, les proportions d'élèves dans la catégorie « zéro score » sont quasi similaires (78%). Toutefois près de 17% de filles ont obtenu plus de 40 scores sur 100 contre 15% de garçons.

Selon le milieu d'implantation de l'école, les mêmes tendances se dessinent aussi bien pour le milieu rural que le milieu urbain avec respectivement environ 78% d'élèves dans la catégorie « zéro score » contre 16% ayant obtenu plus de 40 scores sur 100.

Tableau 42 : Répartition des proportions d'élèves selon le score de compréhension en lecture du texte (phase 2).

Score de compréhension en lecture du texte sur 100	Zéro score	20	40	60	80	100	Total
National	70,1%	11,6%	5,3%	6,4%	4,6%	2,0%	100,0%

Les résultats montrent que 7 élèves sur 10 au plan national n'ont pas réussi à obtenir le moindre point à la lecture-compréhension. Seuls environ 13% ont réussi à obtenir au moins 60 points.

Tableau 43 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension en lecture du texte (phase 2)

Score de compréhension en lecture du texte sur 100	Genre		Milieu		National (%)
	Fille (%)	Garçon(%)	Rural (%)	Urbain(%)	
Zéro score	69,7%	70,5%	71,3%	67,7%	70,1%
20	11,4%	11,9%	13,0%	9,1%	11,6%
40	5,9%	4,6%	4,9%	6,0%	5,3%
60	5,4%	7,3%	5,5%	8,0%	6,4%
80	4,3%	5,0%	3,9%	6,1%	4,6%

100	3,3%	0,7%	1,4%	3,1%	2,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Par rapport au genre, les proportions d'élèves dans la catégorie « zéro score » sont quasi similaires (70%). Toutefois, près de 13% de filles et de garçons ont obtenu plus de 60 scores sur 100.

Selon le milieu d'implantation de l'école, les proportions d'élèves dans la catégorie « zéro score » est de 71,3% contre 67,7% dans la zone urbaine. Près de 10,8% des élèves en zone rurale contre 17,2% en zone urbaine ont obtenu plus de 60 scores sur 100.

Tâche « compréhension à l'audition »

Tableau 44 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension à l'audition (phase 1).

Score en compréhension à l'audition sur 100	Zéro score	20	40	60	80	100	Total
National	29,80	17,20	11,30	12,30	12,40	17,00	100

Pour ce qui est de la tâche « compréhension à l'audition », on observe qu'environ 3 élèves sur 10 sur le plan national sont dans la catégorie « zéro score ». La 42% d'élèves affiche un score supérieur ou égal à 60 points sur 100.

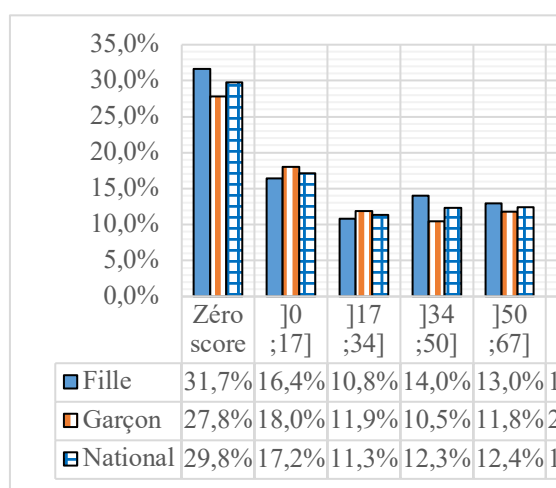


Figure 41 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par sexe

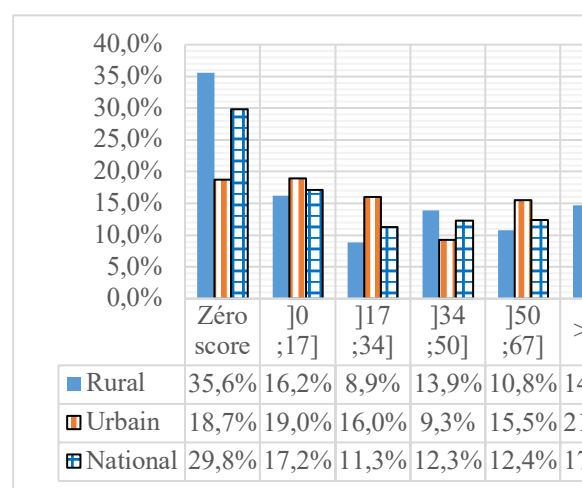


Figure 42 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par zone d'implantation

Selon le genre, 32% des filles n'arrivent pas à obtenir au moins un point contre 28%, soit 2 garçons sur 7. Dans la catégorie des plus fortes performances (plus de 50 points), on retrouve 27% de filles contre 29% de garçons.

L'observation par milieu d'implantation de l'école montre que 1 élève sur 3 scolarisés en milieu rural n'arrive pas à obtenir au moins un point, contre 1 élève sur 5 en milieu urbain. Dans la catégorie des plus fortes performances (au moins 50 points), on retrouve 26% d'élèves en milieu rural et 47% en milieu urbain.

Tableau 45 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension à l'audition (phase 2).

Score en compréhension à l'audition sur 100	Zéro score	20	40	60	80	100	Total
National	26,8%	12,7%	18,0%	16,9%	15,8%	9,8%	100,0%

Pour ce qui est de la tâche « compréhension à l'audition », on observe que 27% d'élèves sur le plan national sont dans la catégorie « **zéro score** ». La proportion d'élèves qui affiche un score supérieur à 60 points sur 100 est de 43%.

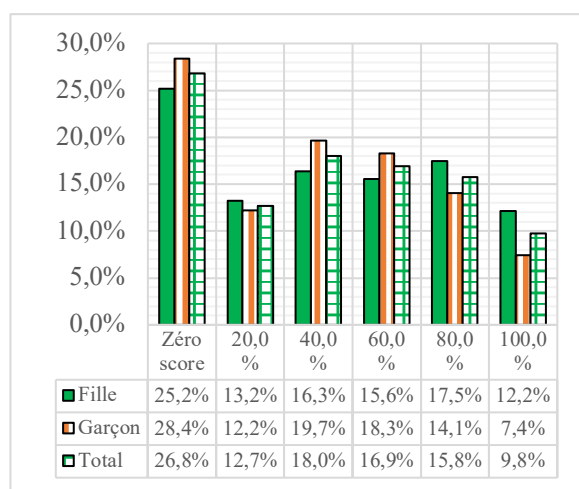


Figure 43 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par sexe

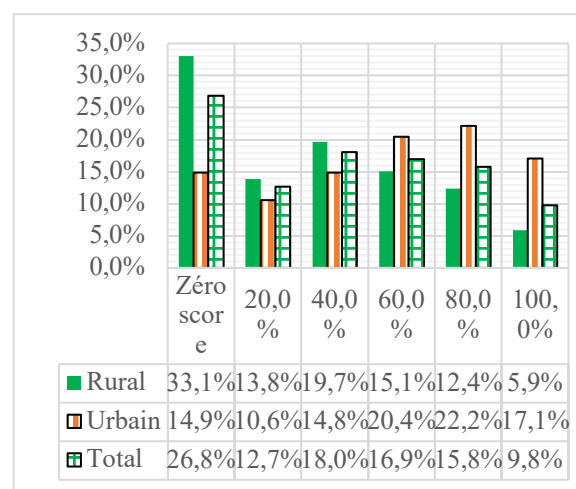


Figure 44 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par zone d'implantation

Selon le genre, 25% des filles n'arrivent pas à obtenir au moins un point contre 28%, soit 2 garçons sur 7. Dans la catégorie des plus fortes performances (plus de 50 points), on retrouve 45% de filles contre 40% de garçons.

L'observation par milieu d'implantation de l'école montre que 33% d'élèves scolarisés en milieu rural n'arrivent pas à obtenir au moins un point, contre 15% en milieu urbain. Dans la catégorie

des plus fortes performances (au moins 50 points), on retrouve 33% d'élèves en milieu rural et 60% en milieu urbain.

III.3. EGMA Anglophone

L'objectif du test EGMA est de mesurer le niveau d'acquisition des compétences de base des élèves en mathématiques dans les premières années du primaire. A cet effet, nous avons sélectionné six tâches pour évaluer les compétences des élèves sur l'échantillon national, afin d'obtenir des indicateurs clés, permettant l'analyse des différentes variables présentées à travers les tableaux et graphiques ci-dessous.

A l'issu de la présente évaluation, les principaux indicateurs élaborés sont : (i) la vitesse d'identification des nombres exprimée par le « nombre de nombres correctement identifiés par minute » ; (ii) la vitesse d'addition de niveau 1 (nombre d'additions de niveau 1 par minute) et (iii) la vitesse de soustraction de niveau 1 (nombre de soustractions de niveau 1 par minute) ; (iv) le « pourcentage de comparaisons réussies » et (v) le « pourcentage de problèmes réussis ».

3.3.1. Synthèse des résultats EGMA dans le sous-système Anglophone

Tableau 46 : Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système anglophone (phase 1)

Indicateurs	Moyenne	% zéros scores	Médiane	Max
Nombre de nombres correctement identifiés par minute	32	0	32,22	105,88
Nombre d'additions de niveau 1 par minute	3	9	3,00	15,00
Nombre de soustractions de niveau 1 par minute	3	18	2,43	20,00
Score en opérations de niveau 2 sur 100	31,7	33	33,3	100
Pourcentage de comparaisons réussies	82%	4	100%	100%
Pourcentage de problèmes réussis	27%	32	17%	100%

Dans le sous-système anglophone, les élèves identifient correctement les nombres compris entre 1 et 99 à une vitesse moyenne de 32 nombres par minute, avec la particularité contrairement au sous-système francophone, qu'on ne retrouve aucun élève dans la catégorie « zéro score ». La moitié des enfants identifient en moyenne 32 nombres par minute et les plus performants vont jusqu'à 106 nombres par minute.

La vitesse moyenne mesurée pour les opérations d'addition sans retenue est de 3 additions par minute. 9% d'élèves n'ont pas pu effectuer correctement une addition en une minute, soit à peu

près 1 élève sur 11. Les élèves les plus performants atteignent la vitesse moyenne de 15 additions sans retenue par minute.

Pour les opérations de soustraction de niveau 1, la moyenne des élèves de C13 est de 3 soustractions sans retenue par minute. Près de 2 élèves sur 11 n'ont pas pu effectuer la moindre soustraction sans retenue. En observant les résultats consignés dans le tableau ci-dessus, on peut voir que la moitié des élèves atteignent à peine la vitesse de 2,4 soustractions sans retenue par minute et les plus performants atteignent celle de 20 soustractions sans retenue par minute.

La moyenne des élèves à la tâche « opérations de niveau 2 » est de 32 scores sur 100. La médiane de cet indicateur de 33 scores sur 100. Bien que les performances des enfants à cette tâche soient faibles, nous avons quelques élèves qui ont pu faire correctement toutes leurs opérations de niveau 2.

Pour « la comparaison des nombres », on note qu'en moyenne les élèves arrivent à faire correctement 4 comparaisons sur 5 et également que 4% des élèves ne parviennent pas à faire la moindre comparaison. Plus 50% des élèves ont pu comparer tous les nombres correctement. A partir de ces résultats, on peut dire que globalement les élèves ont bien acquis cette compétence.

Pourcentage des problèmes résolus : le pourcentage moyen est de 27% de problèmes correctement résolus. De manière cumulée 50% des élèves résolvent correctement au plus 17% des problèmes posés. Les élèves les plus forts réussissent à résoudre correctement tous les problèmes posés. Ceci montre que les notes obtenues sont très dispersées.

Tableau 47: Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système anglophone (phase 2)

Indicateurs	Moyenne	% zéros scores	Médiane	Max
Nombre de nombres correctement identifiés par minute	18	0,2%	17,0	67
Nombre d'additions de niveau 1 correctement effectuées par minute	3	10,1%	3,0	14
Nombre de soustractions de niveau 1 correctement effectuées par minute	3	18,5%	3,0	21
Score en opérations de niveau 2 sur 100	31,42	45,6%	16	100,0
Pourcentage de comparaisons réussies	77,5%	2,4%	90,0%	100,0%
Pourcentage de problèmes réussis	19,9%	45,6%	16,7%	100,0%

Dans le sous-système anglophone, les élèves identifient correctement les nombres à une vitesse moyenne de 18 nombres par minute avec un pourcentage de zéro score négligeable (0,2%). La première moitié des enfants identifient en moyenne 17 nombres par minute et les plus performants vont jusqu'à 67 nombres par minute.

La vitesse moyenne mesurée pour les opérations d'addition sans retenue est de 3 additions par minute, à peu près 1 élève sur 10 n'a pas pu effectuer correctement une addition en une minute. La meilleure vitesse moyenne d'identification des nombres a été de 14 additions sans retenue par minute. Notons que la moyenne et la médiane coïncide, ce qui montre une bonne répartition des performances des élèves.

Pour les opérations de soustraction de niveau 1, la moyenne nationale est de 3 soustractions sans retenue par minute et près de 2 élèves sur 11 n'ont pas pu effectuer une seule soustraction sans retenue. On peut aussi observer que la première moitié des élèves atteint la vitesse de 3 soustractions sans retenue par minute (ce qui montre que les performances ne sont pas dispersées) et les plus performants atteignent 21 soustractions sans retenue par minute.

Le quatrième indicateur clé, tâche non chronométrée, qui indique le score obtenu dans la tâche « opérations de niveau 2 » correctement effectuées par élève, donne une moyenne d'environ « 1 opération sur 3 correctement effectuée », tandis que la médiane est d'environ 1 opération sur 6. Bien que les performances des enfants à cette tâche soit faible, nous avons quelques élèves qui ont pu faire correctement toutes leurs opérations de niveau 2. Notons aussi que le pourcentage de zéro score est très élevé (environ 1 élève sur 2 n'a trouvé aucune opération)

Pour « la comparaison des nombres », on note qu'en moyenne les élèves arrivent à faire correctement 7 comparaisons sur 9 et que 2,4% des élèves ne parviennent pas à faire la moindre comparaison des nombres. Mais au moins 50% des enfants ont pu effectuer correctement 9 comparaisons sur 10. A partir de ces résultats on peut dire que globalement les élèves ont bien acquis cette compétence.

En ce qui concerne le Pourcentage des problèmes résolus, la moyenne est d'environ 20% de problèmes correctement résolus. De manière cumulée 50% des élèves les plus faibles vont d'un pourcentage de résolution de 0% à celui de 17% environ. Les autres 50% des élèves vont jusqu'à 100% de résolution correcte des problèmes. Ceci montre que les notes obtenues sont très dispersées.

3.3.2. Analyse détaillée des tâches EGMA, par sexe et par milieu d'implantation de l'école dans le sous-système Anglophone.

Tâche « Identification des nombres ».

Tableau 48 : Répartition des proportions d'élèves selon la vitesse moyenne de nombres identifiés par minute (phase 1)

Nombre de nombres correctement identifiés par minute	moins de 20	de 21 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	23,1%	19,3%	47,3%	10,4%	100,0%

Sur la base de l'échelle ci-dessus définie, on note que 1 élève sur 4 sur le plan national n'atteint pas le seuil acceptable de plus de 20 nombres correctement identifiés par minute et seuls 10% d'entre eux sont dans la tranche des performances qui vont au-delà de 50 nombres par minute.

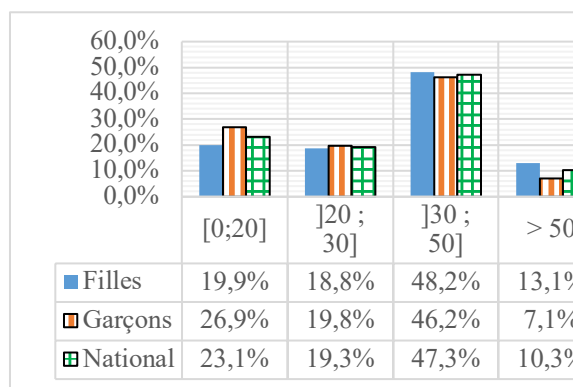


Figure 45 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres identifiés par minute et par sexe

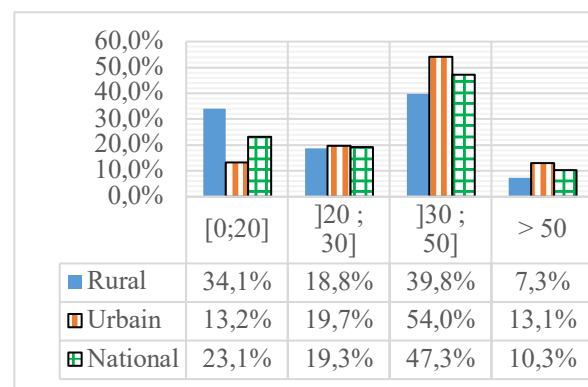


Figure 46 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres identifiés par minute et par milieu d'implantation de l'école

Selon le genre, 3 filles sur 5 parviennent à identifier plus de 30 nombres par minute contre 1 garçon sur 2. Dans la catégorie des plus faibles performances (moins de 20 nombres par minute) on retrouve encore 20% de filles contre 27% de garçons.

En prenant en compte le milieu d'implantation des écoles, on observe que les élèves scolarisés en milieu rural performant moins bien que ceux scolarisés en milieu urbain. En effet, alors que seulement 47% en milieu rural arrivent à identifier plus de 30 nombres par minute, on note qu'en milieu urbain 67% en sont capables. On retrouve également une forte proportion d'élèves en milieu rural (31%) qui parviennent à identifier au plus 20 nombres par minute contre 13% en milieu urbain.

Tableau 49 : Répartition des proportions d'élèves selon la vitesse moyenne de nombres correctement identifiés par minute (phase 2).

Nombre de nombres correctement identifiés par minute	moins de 20	de 21 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	62,0%	32,0%	5,4%	0,6%	100,0%

Sur la base de l'échelle ci-dessus définie, on note que 62% d'élèves sur le plan national n'atteint pas le seuil acceptable de plus de 20 nombres correctement identifiés par minute et qu'à peine 1% d'entre eux sont dans la tranche des performances qui vont au-delà de 50 nombres par minute.

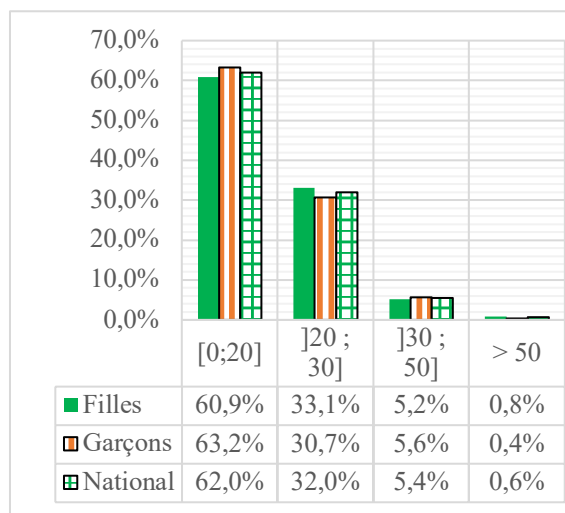


Figure 47 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres correctement identifiés par minute et par sexe

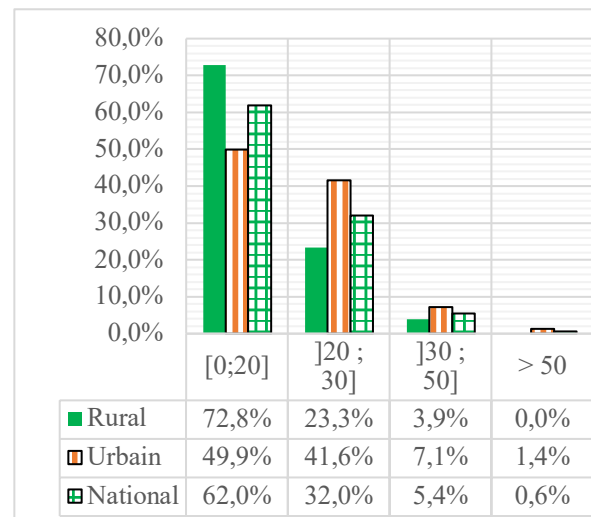


Figure 48 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres correctement identifiés par minute et par milieu d'implantation de l'école

L'observation des graphiques ci-dessus montre que le genre n'impacte pas les résultats des élèves en ce qui concerne le nombre moyen de nombres correctement identifiés par minute.

Selon la zone d'implantation, 1 élève sur 25 dans les zones rurales contre 2 élèves sur 25 dans les zones urbaines parviennent à identifier plus de 30 nombres par minute. Dans la catégorie des plus faibles performances (20 nombres par minute ou moins) on retrouve encore environ 73% d'élèves scolarisés dans les zones rurales contre 50% dans les zones urbaines.

Tâche « Comparaison des nombres » (phase 1)

Pour cette tâche, nous avons regroupé les pourcentages de comparaisons réussies en tranches et adopté la convention suivante : « l'élève a réussi à cette tâche s'il réussit à au moins 60% d'opérations » ; « l'élève le plus en difficulté » a une performance de réussite d'au plus 30%.

Tableau 50 : Répartition des proportions d'élèves suivant les pourcentages de comparaisons des nombres réussis (phase 1).

Pourcentage de comparaisons réussies	Zéro score	de 1 à 30	de 31 à 60	plus de 60	Total
National	4%	5%	10%	80%	100,0%

Les résultats obtenus pour cette tâche et sur la base de l'échelle définie, montrent que 4 élèves sur 5 donnent des réponses correctes à plus de 60% des opérations proposées. 4% d'élèves sont dans la catégorie « zéro score » au niveau national.

Tableau 10 : Répartition des proportions d'élèves suivant les pourcentages de comparaisons des nombres réussies (phase 2).

Pourcentage de comparaisons réussies	Zéros score	de 1 à 30	de 31 à 60	plus de 60	Total
National	2,4%	3,8%	10,5%	83,3%	100,0%

Au cours de cette 2^{ème} phase, nous avons environ 2% d'élèves dans la catégorie « zéro score » au niveau national et plus de 83% d'élèves qui ont réussi à bien comparer plus de 60% des opérations.

Les taux de réussite élevés à cette tâche au cours des deux évaluations ne permettent pas de discriminer les élèves selon le genre et le milieu d'implantation de l'école.

Tâche « Addition de niveau 1 »

Tableau 51 : Répartition des élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 réussies par minute (phase 1).

Nombre d'additions de niveau 1 par minute	de 0 à 1	de 2 à 4	de 5 à 9	10 et plus	Total
National	21%	58%	19%	2%	100,0%

Les résultats de cette tâche montrent que 21% d'élèves sont capables d'effectuer au moins 5 opérations d'addition de niveau 1 par minute tandis que la même proportion peut à peine réussir à 2 opérations au plus.

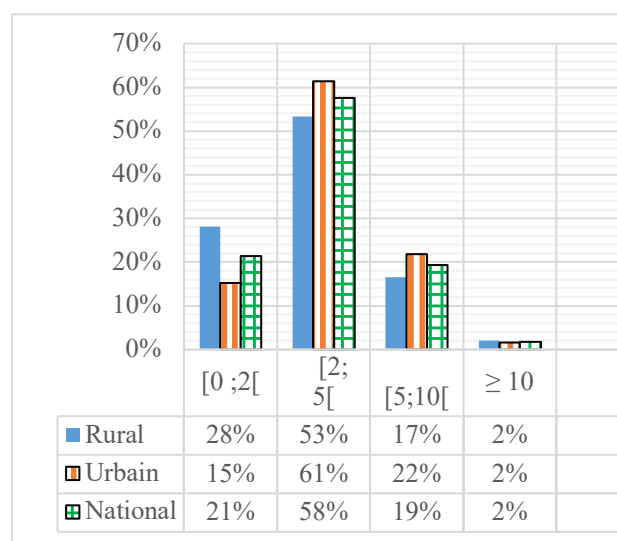
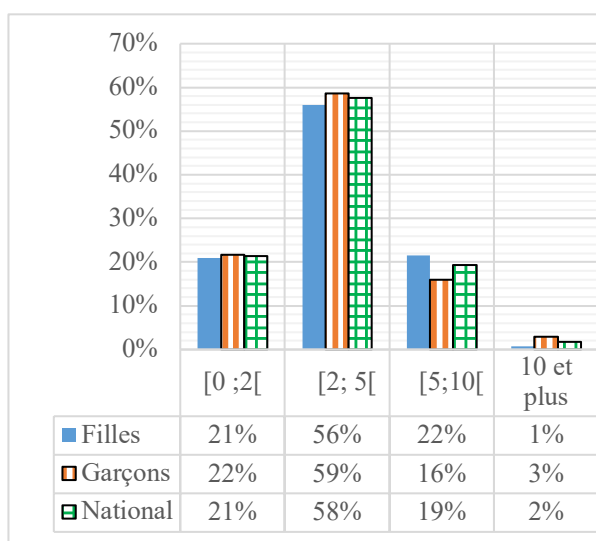


Figure 49 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 par minute et par sexe

Figure 50 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 par minute et par milieu d'implantation de l'école

Les résultats à la tâche « addition de niveau 1 » montrent qu'il n'existe pas de disparités de performances selon le genre. En effet, les tendances observées dans toutes les catégories sont quasi similaires.

Selon le milieu d'implantation de l'école il n'existe pas de disparités significatives. Toutefois, on enregistre 28% d'élèves en milieu rural contre 15% en milieu urbain dans la catégorie des « zéro score ».

Tableau 52 : Répartition des élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 réussies par minute (phase 2).

Nombre d'additions de niveau 1 par minute	de 0 à 1	de 2 à 4	de 5 à 9	10 et plus	Total
National	23,3%	55,7%	18,5%	2,6%	100,0%

Les résultats à cette tâche montrent que 21% d'élèves sont capables d'effectuer au moins 5 opérations d'addition de niveau 1 par minute pendant que 5 élèves sur 9 réussissent avec succès 2 à 4 opérations par minute.

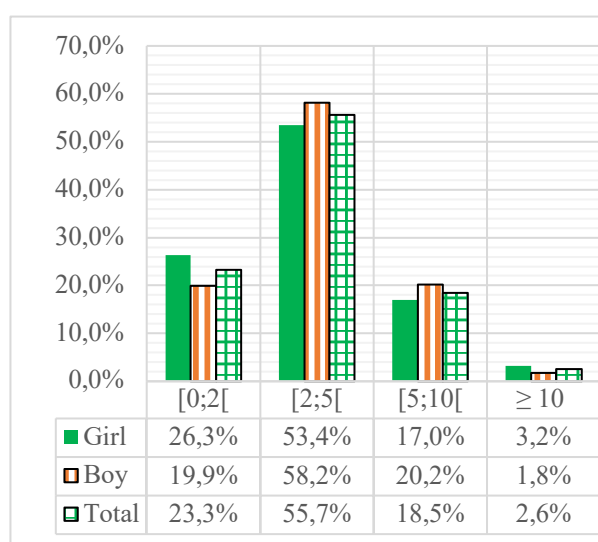


Figure 51 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 correctement effectuée par minute et par sexe

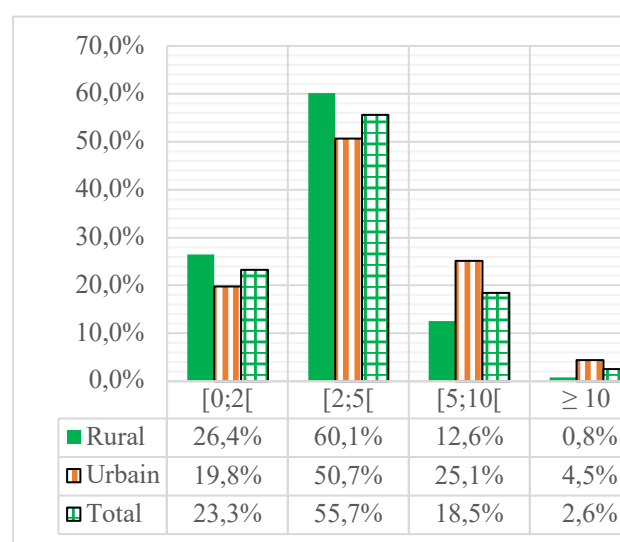


Figure 52 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 correctement effectuée par minute et par milieu d'implantation de l'école

Les résultats par rapport à la tâche « addition de niveau 1 » montrent que 1 garçon sur 5 contre plus d'une fille sur 4 n'arrivent pas à effectuer 2 opérations en une minute. Par contre, 58% des garçons contre 53% de filles effectuent correctement 2 à 4 opérations par minute.

Du point de vue du milieu d'implantation de l'école, les élèves des zones urbaines performant mieux avec 3 élèves sur 10 contre 1 élève sur 10 dans la catégorie des performances égales ou supérieures à 5 opérations en une minute. Notons que dans l'un ou l'autre cas, plus de la moitié des élèves ont effectué correctement 2 à 4 opérations par minute.

Tâche « soustraction de niveau 1 »

Tableau 53 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 réussies par minute (phase 1).

Nombre de soustractions de niveau 1 par minute	de 0 à 1	de 2 à 4	de 5 à 9	10 et plus	Total
National	34%	52%	13%	1%	100%

Les résultats à cette tâche montrent que seulement 14% d'élèves sont capables d'effectuer au moins 5 opérations de soustraction de niveau 1 par minute tandis que 1 élève sur 3 peut réussir à 2 opérations au plus.

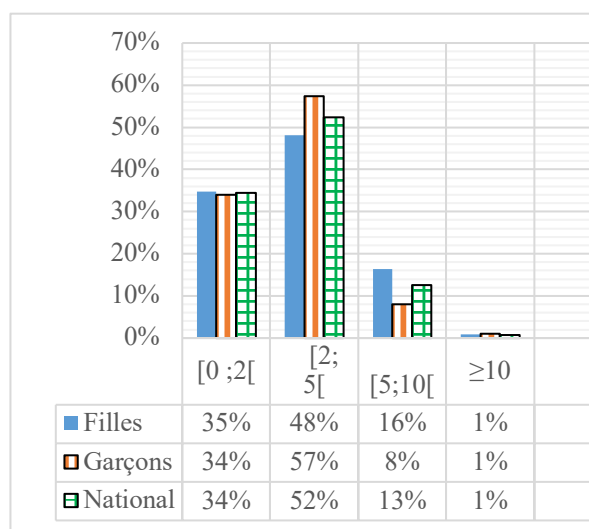


Figure 53 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 par minute et par sexe

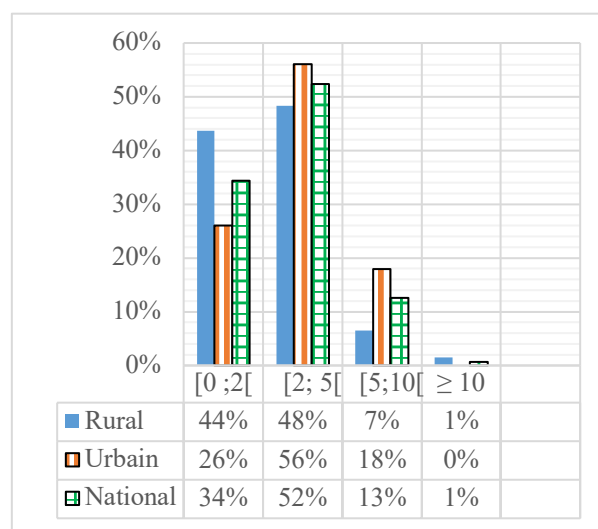


Figure 54 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 par minute et par milieu d'implantation de l'école

L'analyse des résultats selon le genre montre que 17% de filles arrivent à effectuer correctement plus de 5 opérations par minute contre 9% de garçons seulement. Par contre, les

proportions sont similaires dans la catégorie des plus faibles performances (au plus 2 opérations de soustraction de niveau 1) soit respectivement 35% de filles et 34% des garçons.

Selon le milieu d'implantation des écoles, les élèves scolarisés en milieu urbain performant mieux que ceux du milieu rural. Ils sont en effet près de 18% à réaliser au moins 5 opérations par minute, contre 8% seulement en milieu rural. On retrouve également une forte proportion des élèves en zone rurale (44%) ne parvenant pas à effectuer plus de 2 opérations par minute contre 34% en zone urbaine.

Tableau 54 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 correctement effectuées réussies par minute (phase 2).

Nombre de soustractions de niveau 1 par minute	de 0 à 1	de 2 à 4	de 5 à 9	10 et plus	Total
National	28,3%	53,4%	16,3%	1,9%	100,0%

On observe que 18% d'élèves sont capables d'effectuer au moins 5 opérations de soustractions de niveau 1 par minute tandis que 2 élèves sur 7 peuvent réussir à 1 opération au plus.

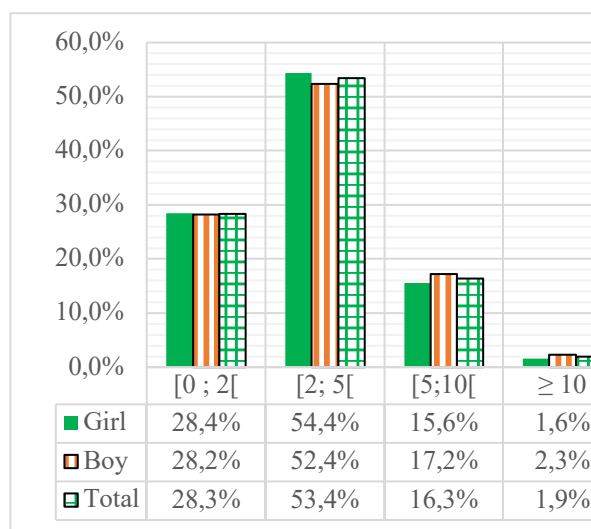


Figure 55 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 correctement effectués par minute et par sexe

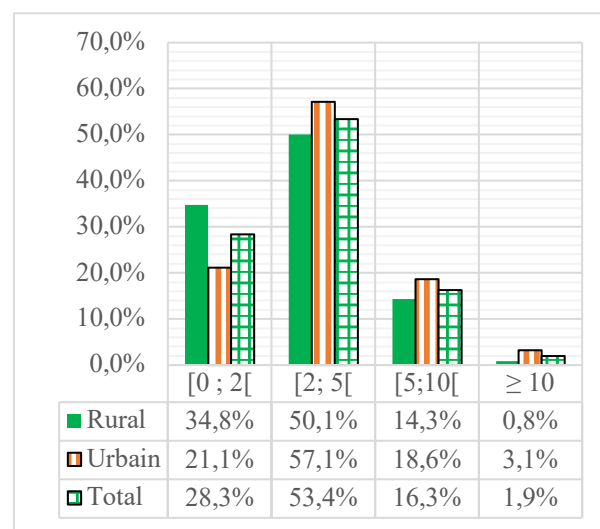


Figure 56 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 correctement effectués par minute et par milieu d'implantation de l'école

Par rapport à la tâche « soustraction de niveau 1 » les résultats montrent que les répartitions des proportions d'élèves sont semblables dans les catégories.

Selon le milieu d'implantation des écoles, les élèves scolarisés en milieu urbain performant mieux que ceux du milieu rural. On a ainsi une forte proportion d'élèves en zone rurale (35%) ne parvenant pas à effectuer plus de 2 opérations par minute contre 21% en zone urbaine.

Tâche « Opération de niveau 2 »

Pour cette tâche, le tableau ci-dessous présente la répartition des proportions d'élèves en termes de score obtenu en effectuant des opérations de niveau 2, selon le genre et le milieu d'implantation de l'école.

Tableau 55 : Répartition des proportions d'élèves suivant le score en opérations de niveau 2 sur 100 (phase 1).

Score en opérations de niveau 2 sur 100	Zéro score	de 1 à 33	de 34 à 66	plus de 66	Total
National	33%	31%	28%	8%	100%

Au plan national, seuls 8% d'élèves ont obtenu plus de 66 points sur 100, et un-tiers des élèves n'ont pas pu effectuer correctement au moins une opération de niveau 2.

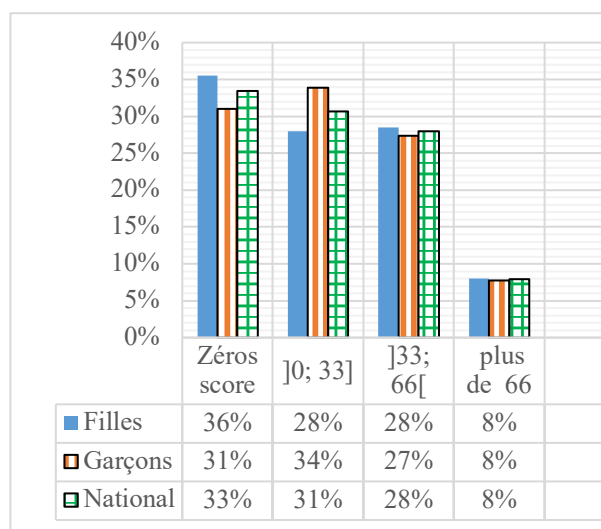


Figure 57 : Proportion d'élèves suivant les scores obtenus en opérations de niveau 2 par sexe

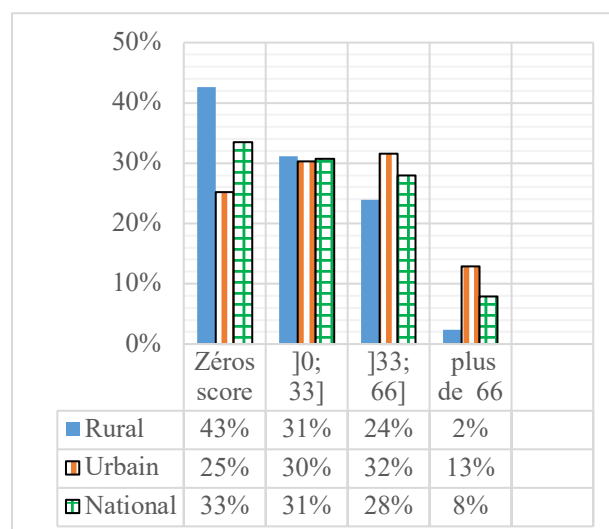


Figure 58 : Proportion d'élèves suivant les scores obtenus en opérations de niveau 2 par milieu d'implantation de l'école

Par rapport au genre, les proportions sont quasi identiques dans toutes les catégories définies ce qui signifie que pour cette tâche le degré de réussite ou d'échec n'est pas influencé par le genre de l'élève.

Selon la zone d'implantation des écoles, alors que quatre élèves sur 10 en milieu rural n'arrivent pas à bien effectuer une opération de niveau 2 en milieu urbain c'est 1 élève sur 4.

Tableau 56 : Répartition des proportions d'élèves suivant le score en opérations de niveau 2 (phase 2)

Score en opérations de niveau 2	Zéro score	16,7%	33,3%	50,0%	66,7%	83,3%	100,0%	Total
National	45,6%	9,2%	8,1%	9,3%	12,1%	7,4%	8,4%	100,0%

Sur le plan national, seulement 37% d'élèves ont obtenu plus de 66 points sur 100 contre 46% des élèves qui n'ont pas pu effectuer correctement la moindre opération de niveau 2.

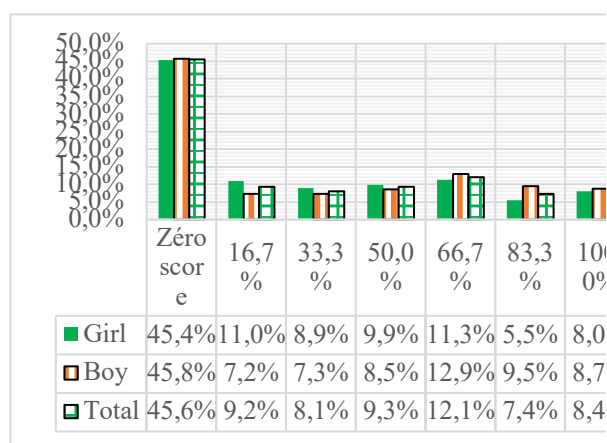


Figure 59 : Proportion d'élèves suivant les scores obtenus en opérations de niveau 2 par sexe

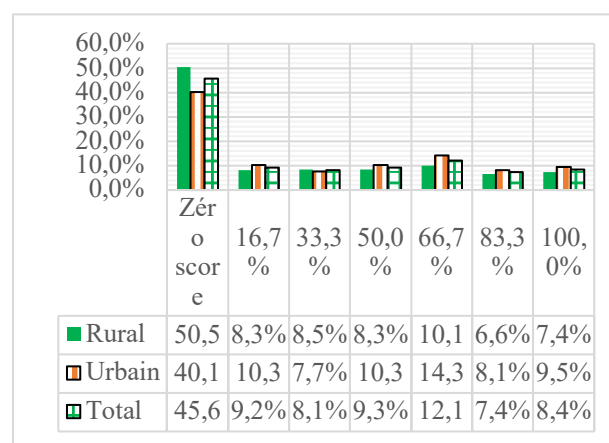


Figure 60 : Proportion d'élèves suivant les scores obtenus en opérations de niveau 2 par milieu d'implantation de l'école

Par rapport au genre, 11% des filles ont résolu correctement 1 opération sur 6 contre 7% de garçons. En plus, 10% de garçons contre 6% de filles ont résolu correctement 5 opérations sur 6. Dans toutes les autres catégories, les proportions sont quasi identiques.

Selon la zone d'implantation des écoles, 2 élèves sur 5 en milieu rural n'arrivent pas à bien effectuer une opération de niveau 2 contre 1 élève sur 2 en milieu urbain.

Tableau 57 : Répartition des élèves selon le pourcentage des problèmes réussis (phase 1)

Pourcentage de problèmes réussis sur 100	Zéros score	20	40	50	70	90	100	Total
National	32%	18%	21%	15%	10%	3%	1%	100%

Sur le plan national, seulement 2 élèves sur 7 ont pu résoudre un peu plus de 50% de problèmes posés et 32% d'élèves interrogés sont dans la catégorie de « zéro score ».

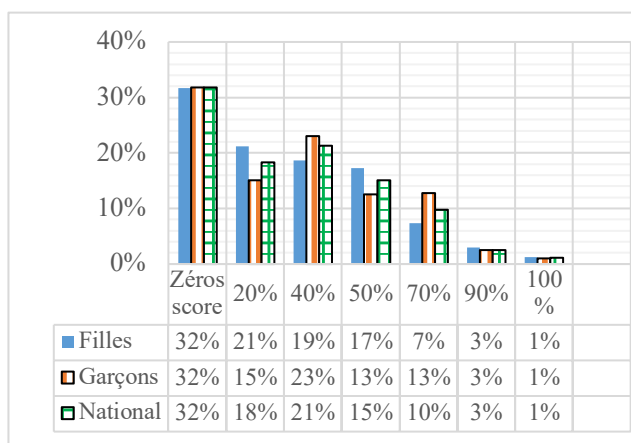


Figure 61 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par sexe

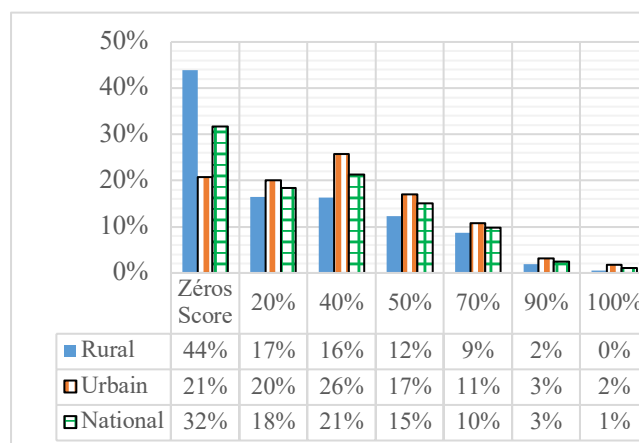


Figure 62 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par milieu d'implantation de l'école

Selon le genre, 28% de filles ont résolu plus de 50% de problèmes contre 32% des garçons. Dans la catégorie des plus faibles performances « zéro score » on retrouve 32% dans les deux populations.

L'observation selon le milieu d'implantation de l'école montre que 23% d'élèves en milieu rural réussissent à résoudre plus de 50% de problèmes contre 33% en milieu urbain. Dans la catégorie des plus faibles performances on retrouve également 44% d'élèves en milieu rural contre 21% en milieu urbain.

Tableau 58 : Répartition des élèves selon le pourcentage des problèmes réussis (phase 2)

Pourcentage de problèmes réussis	Zéros score	16,7%	33,3%	50,0%	66,7%	83,3%	100,0%	Total
National	45,6%	21,8%	13,9%	8,0%	8,4%	1,5%	0,9%	100,0%

Sur le plan national, les performances des élèves ne sont pas satisfaisantes. En effet, plus de 81% des élèves peinent à résoudre 2 problèmes sur 6, avec environ 46% d'élèves ne pouvant pas résoudre un problème.

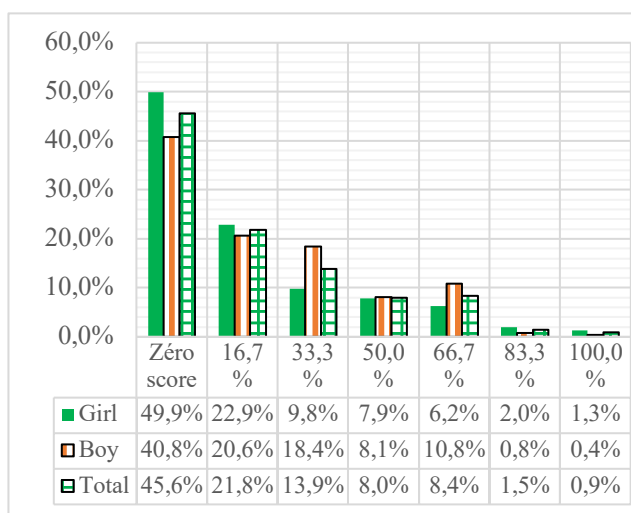


Figure 63 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par sexe

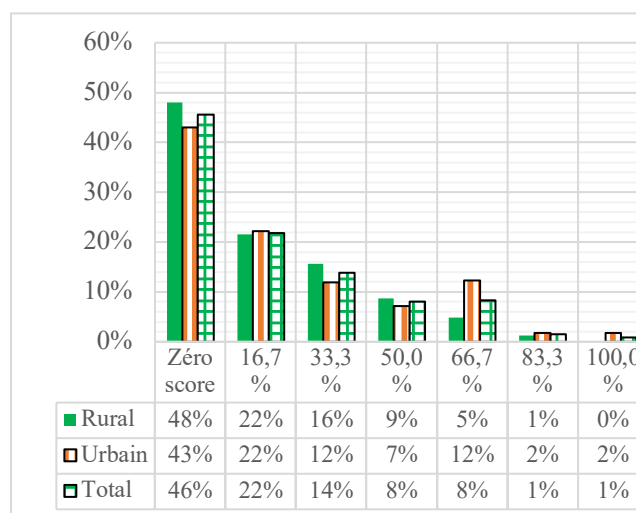


Figure 64 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par milieu d'implantation de l'école

Les performances des garçons sont meilleures que celles des filles. En effet 19% des garçons contre 17% de filles ont résolu au moins la moitié des problèmes et la moitié des filles.

Les performances dans les zones urbaines comme dans les zones rurales ne sont pas satisfaisantes, avec respectivement 43% et 48% de zéro score.

III.4. EGMA Francophone

3.4.1. Synthèse des résultats EGMA dans le sous-système Francophone

Tableau 59 : Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système francophone (phase 1)

Indicateurs	Moyenne	% zéros scores	Médiane	Max
Nombre de nombres correctement identifiés par minute	30	0,2	29	85,72
Nombre d'addition de niveau 1 par minute	3	12,4	3	21,17
Nombre de soustraction de niveau 1 par minute	2	29,5	2	17,14
Score en opérations de niveau 2 sur 100	25,79	43,1	17	100
Pourcentage de comparaisons réussies	79%	3,4	86%	100%
Pourcentage de problèmes réussis	31%	27,9	33%	100%

Au niveau national, la vitesse moyenne d'identification des nombres compris entre 1 et 99 est de "30 nombres par minute", et seulement 0,2% d'élèves n'ont pu identifier et lire un nombre.

La vitesse moyenne mesurée pour les opérations d'addition de niveau 1 est de "3 additions par minute" 1 élève sur 8 se trouvant dans la catégorie « zéro score ».

Pour les opérations de soustraction de niveau 1, la vitesse moyenne nationale est de “2 soustractions par minute” et près de 3 élèves sur 10 n’ont pu effectuer correctement au moins une soustraction.

Le score moyen pour « les opérations de niveau 2 », est de 26 points sur 100. De manière cumulée les élèves les plus faibles (43%) affichent zéro score et 50% atteignent à peine 17 points sur 100.

Les élèves arrivent à bien effectuer des comparaisons, en moyenne 4 sur 5 des opérations données et seulement 3% des élèves n’arrivent pas à effectuer correctement au moins une comparaison.

Le pourcentage de problèmes correctement résolus dans ce test est de 31%, *avec* environ 2 élèves sur 7 qui n’ont pas pu résoudre correctement au moins un problème.

Tableau 60 : Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système francophone phase 2

Indicateurs	Moyenne	% zéros scores	Médiane	Max
Nombre de nombres correctement identifiés par minute	16,7	0,0	15,0	52,9
Nombre d’addition de niveau 1 correctement effectuée par minute	3,5	10%	3,0	21,6
Nombre de soustraction de niveau 1 correctement effectuée par minute	3,0	30%	2,0	24,5
Score en opérations de niveau 2 sur 100	1,9	40%	1,0	6,0
Pourcentage de comparaisons réussies	75,0%	2,5%	80,0%	100,0%
Pourcentage de problèmes réussis	24,1%	36,7%	16,7%	100,0%

Au niveau national, la vitesse moyenne d’identification des nombres compris entre 1 et 999 est de “17 nombres par minute”, et aucun élève n’a eu zéro score.

La vitesse moyenne mesurée pour les opérations d’addition de niveau 1 est de “3.5 additions par minute” et près d’un élève sur 10 se trouve dans la catégorie « zéro score ».

Pour les opérations de soustraction de niveau 1, la vitesse moyenne nationale est de “3 soustractions par minute” et près de 3 élèves sur 10 n’ont pas pu effectuer correctement au moins une soustraction.

Le score moyen pour « les opérations de niveau 2 » est de 2 opérations sur 5. De manière cumulée les élèves les plus faibles (40%) affichent zéro point et 50% atteignent à peine 17 points sur 100.

Les élèves parviennent à bien effectuer des comparaisons en moyenne 4 sur 5 des opérations données et seulement 2,5% des élèves n'ont pas pu effectuer correctement au moins une comparaison.

Le pourcentage de problèmes correctement résolus dans ce test est de 24.1%, avec environ 36.7% qui n'ont pas pu résoudre correctement au moins un problème.

3.4.2. Analyse détaillée des tâches EGMA, par sexe et par milieu d'implantation de l'école dans le sous-système francophone.

Tâche « Identification des nombres ».

Pour cette tâche, nous avons regroupé les vitesses moyennes en tranches et adopté la convention selon laquelle la réussite à cette tâche se situe à partir d'une moyenne de 30 nombres correctement identifiés par minute et que les élèves les plus en difficulté ont une vitesse inférieure à 20 nombres correctement identifiés.

Tableau 61 : Répartition des proportions d'élèves selon la moyenne de nombres identifiés par minute (phase 1).

Nombre de nombres correctement identifiés par minute	moins de 21	de 21 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	24,9%	30,8%	35,1%	9,3%	100,0%

Sur la base de l'échelle ci-dessus définie, on note que 1 élève sur 4 n'atteint pas le seuil acceptable de plus de 20 nombres correctement identifiés par minute et seuls 9% d'entre eux sont dans la tranche des performances qui vont au-delà de 50 nombres par minute.

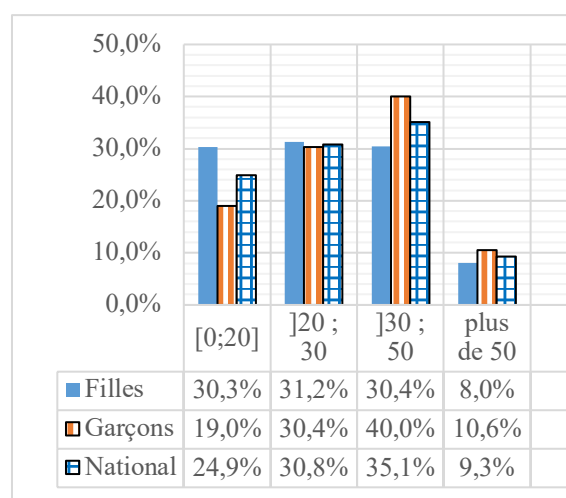


Figure 65 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres identifiés par minute et par sexe phase 1

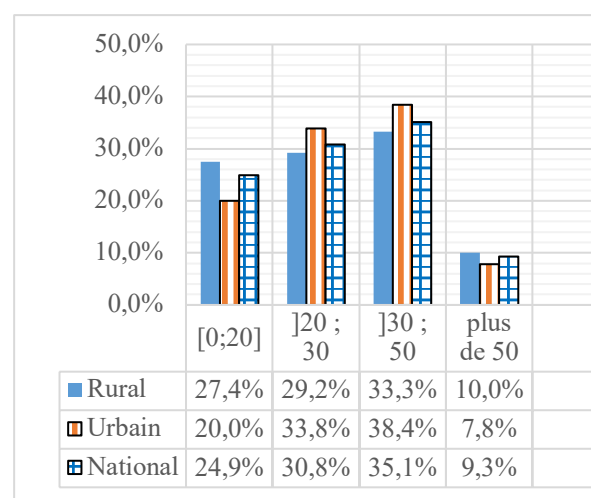


Figure 66 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres identifiés par minute et par milieu d'implantation de l'école phase 1

38% de filles arrivent à identifier plus de 30 nombres par minute contre 51% de garçons. Dans la catégorie des plus faibles performances (moins de 20 nombres identifiés par minute), on a 30% de filles contre 19% de garçons.

En prenant en compte le milieu d'implantation des écoles, on observe que 43% d'élèves en milieu rural arrivent à identifier plus de 30 nombres par minute, contre pratiquement 27% en milieu urbain. On retrouve également une forte proportion d'élèves en milieu rural (27%) qui parviennent à identifier au plus 20 nombres par minute contre 20% en milieu urbain.

Tableau 62 : Répartition des proportions d'élèves selon la moyenne de nombres identifiés par minute (phase 2).

Nombre de nombres correctement identifiés par minute	moins de 21	de 21 à 30	de 31 à 50	plus de 50	Total
National	64,2%	30,8%	4,8%	0,2%	100,0

On note que 64.2 % d'élèves n'arrivent pas à identifier correctement plus de 20 nombres par minute et seuls 0.2% d'élèves sont dans la tranche des performances qui vont au-delà de 50 nombres par minute.

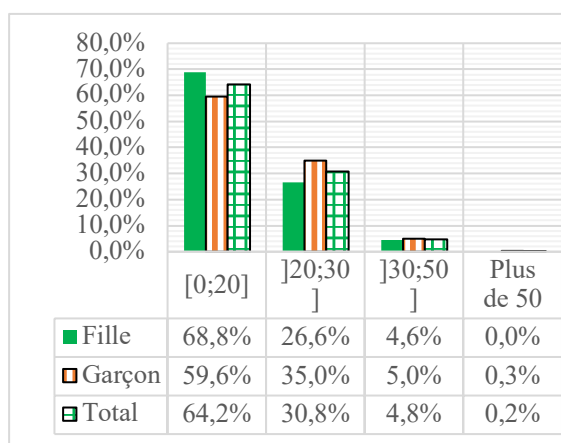


Figure 67 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres correctement identifiés par minute et par sexe phase 2

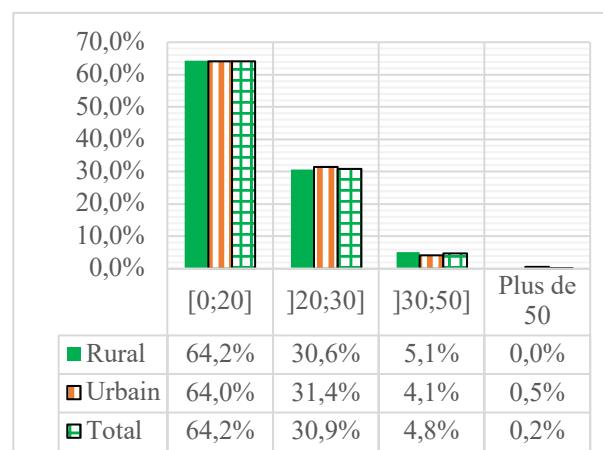


Figure 68 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres correctement identifiés par minute et par milieu d'implantation de l'école phase 2

5% de filles arrivent à identifier plus de 30 nombres par minute contre 5% de garçons. Dans la catégorie des plus faibles performances (moins de 20 nombres par minute) on a 69% de filles contre 60% de garçons.

On observe que 64% d'élèves aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain n'arrivent pas à identifier plus de 30 nombres par minute. On retrouve également une forte proportion d'élèves en milieu rural (36%) qui parviennent à identifier plus de 20 nombres par minute contre 36% en milieu urbain.

Tâche « Comparaison des nombres »

Tableau 63 : Répartition des élèves suivant les tranches de pourcentages de comparaisons réussies par zone d'enquête (phase 1).

Pourcentage de comparaisons réussies	Zéros score	de 1 à 30	de 31 à 60	plus de 60	Total
National	3%	7%	14%	76%	100,0%

Les résultats obtenus à cette tâche, montrent que la plupart des élèves ont réussi avec près 4 élèves sur 5 qui ont donné des réponses correctes à plus de 60% des opérations. Seuls 3% d'élèves sont dans la catégorie « *zéro score* » au niveau national.

Tableau 64 : Répartition des élèves suivant les tranches de pourcentages de comparaisons réussies par zone d'enquête (phase 2).

Pourcentage de comparaisons réussies	Zéros score	de 1 à 30	de 31 à 60	plus de 60	Total
National	2,5%	4,0%	15,7%	77,9%	100,0

Près de 4 élèves sur 5 ont donné des réponses correctes à plus de 60% des opérations et seuls 2.5 % d'élèves sont dans la catégorie « *zéro score* » au niveau national.

Les taux de réussites élevés à cette tâche ne permettent pas de discriminer les élèves ni selon le genre ni selon le milieu d'implantation de l'école.

Tâche « Addition de niveau 1 »

Tableau 65 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen d'addition de niveau 1 réussies par minute et par zone (phase 1)

Nombre d'additions de niveau 1 par minute	moins de 2	de 2 à 5	de 5 à 10	plus de 10	total
National	28%	45%	22%	5%	100,0%

Les résultats à cette tâche montrent que 27% d'élèves sont capables d'effectuer au moins 5 opérations d'addition de niveau 1 par minute tandis que 28% peuvent à peine réussir à 2 opérations au plus.

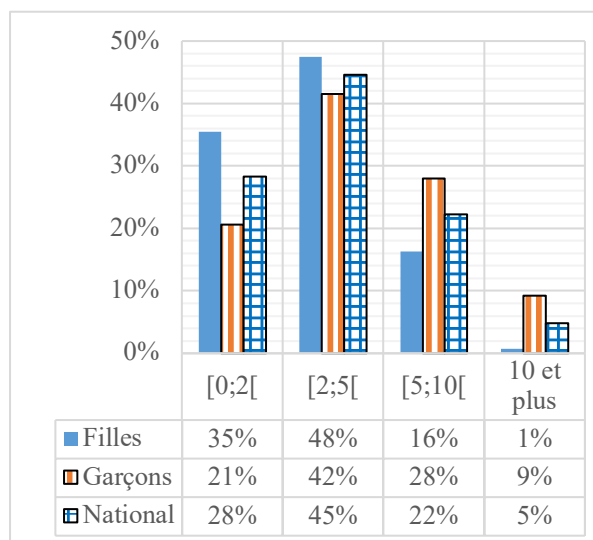


Figure 69 : Proportion d'élèves selon le nombre moyend'additions de niveau 1 par minute et par sexe phase 1

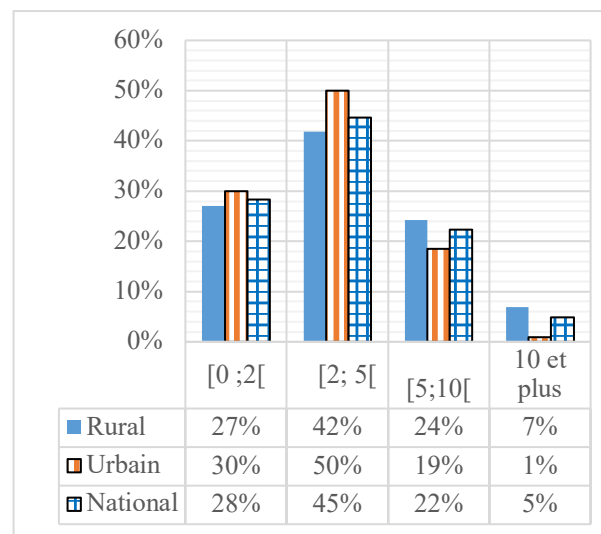


Figure 70 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 par minute et par milieu d'implantation de l'école phase 1

Les résultats à la tâche « addition de niveau 1 » montrent des disparités de performances selon le genre. En effet, alors qu'on dénombre environ 1 garçon sur 10 dans la catégorie des élèves ayant réussi à au moins 10 additions par minute, on a seulement 1 fille sur 100.

On note également qu'alors que 1 fille sur 3 parvient à réaliser au plus 2 opérations par minute, on en est à 1 garçon sur 5 dans cette catégorie.

L'analyse selon le milieu d'implantation de l'école montre qu'environ 1 élève sur 3 en milieu rural a réussi à effectuer correctement au moins 10 additions par minute tandis que près de 4 élèves sur 5 en milieu urbain réussissent au plus à effectuer 5 additions par minute.

Tableau 66 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen d'addition de niveau 1 correctement effectuée réussies par minute (phase 2)

Nombre d'addition de niveau 1 correctement effectuée par minute	moins de 2	de 2 à 5	de 5 à 10	plus de 10	Total
National	31,1%	40,7%	23,7%	4,5%	100,0%

Les résultats à cette tâche montrent que 28.2 % d'élèves sont capables d'effectuer au moins 5 opérations d'addition de niveau 1 par minute tandis que 31.1 % peuvent à peine réussir à effectuer 2 opérations au plus.

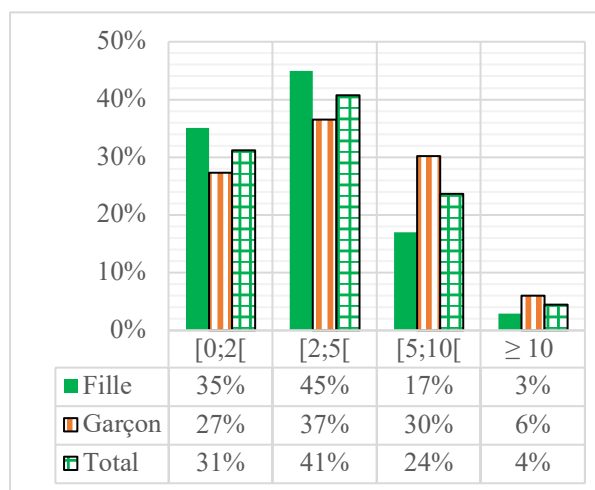


Figure 71 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 correctement effectuée par minute et par sexe phase 2

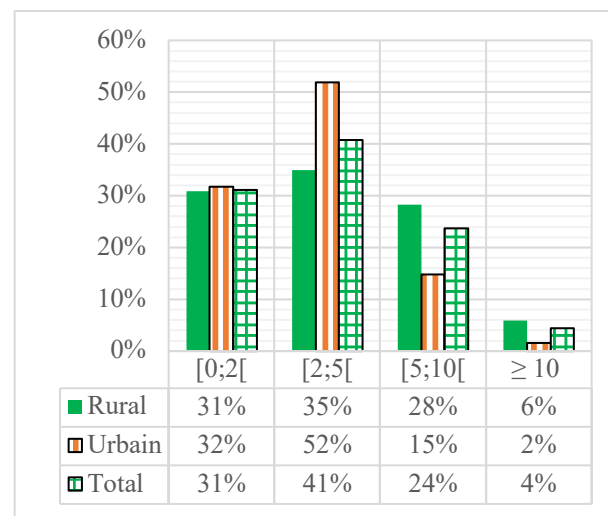


Figure 72 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 correctement effectuée par minute et par milieu d'implantation de l'école phase 2

La tâche « addition de niveau 1 » montre des disparités de performances selon le genre. En effet, on note que 20 % de filles contre 36% de garçons ont réussi à effectuer au moins 5 additions par minute.

On note également que 35% de filles parviennent à réaliser au plus 2 opérations par minute contre 27% de garçon.

Selon le milieu d'implantation de l'école montre que 34% d'élèves en milieu rural ont réussi à effectuer correctement au moins 5 additions par minute contre 17% en milieu urbain.

Tâche « soustraction de niveau 1 »

Tableau 67 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 réussies par minute (phase 1).

Nombre de soustractions de niveau 1 par minute	moins de 2	de 2 à 4	de 5 à 9	10 et plus	Total
National	50%	35%	13%	2%	100%

Les résultats montrent que seulement 15% d'élèves sont capables d'effectuer au moins 5 opérations de soustraction de niveau 1 par minute alors que 50% peuvent à peine réussir 2 opérations.

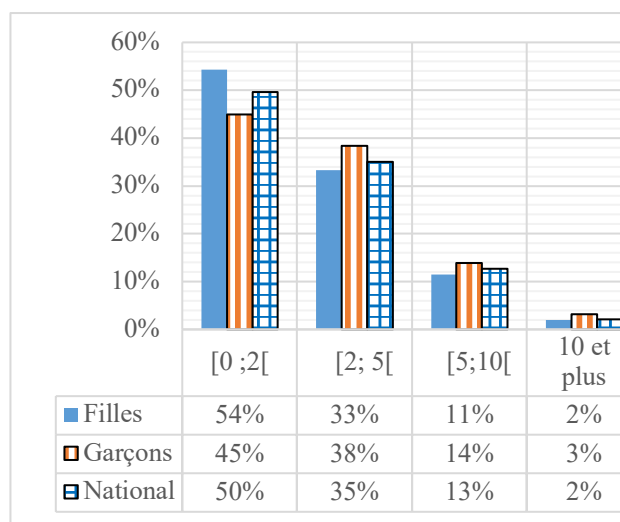


Figure 73 : proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 par minute et par sexe (phase 1)

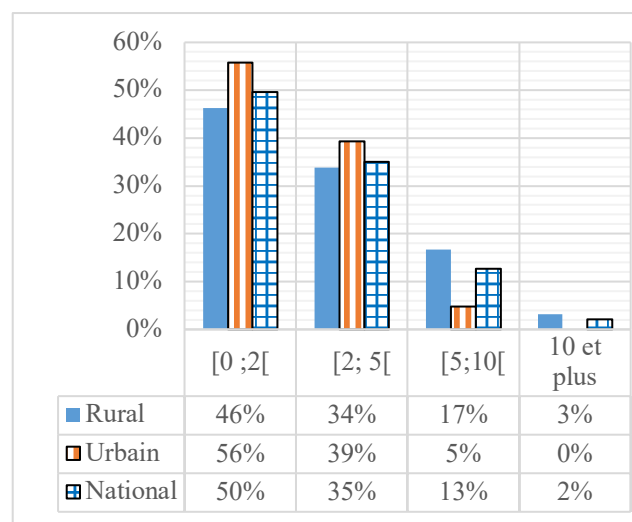


Figure 74 : proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 par minute et par milieu d'implantation de l'école (phase 1)

Selon le genre, 13% de filles arrivent à effectuer correctement plus de 10 opérations par minute contre 17% de garçons. Dans la même catégorie, on retrouve 54% de filles contre 45% chez les garçons avec les plus faibles performances (au plus 2 opérations de soustraction de niveau 1).

Selon le milieu d'implantation des écoles, les élèves scolarisés en milieu rural performant mieux que ceux du milieu urbain. Ils sont en effet près de 20% à réaliser au moins 5 opérations par minute, contre 5% seulement en milieu urbain. On retrouve également une forte proportion des élèves en zone rurale (56%) ne parvenant pas à effectuer plus de 2 opérations par minute contre 46% en zone urbaine.

Tableau 68 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 correctement effectuées par minute (phase 2).

Nombre de soustractions de niveau 1 correctement effectuées par minute	moins de 2	de 2 à 4	de 5 à 9	10 et plus	Total
National	40,4%	39,8%	14,5%	5,4%	100,0%

Les résultats montrent que seulement 20% d'élèves sont capables d'effectuer au moins 5 opérations de soustraction de niveau 1 par minute tandis que 40,4 % peuvent à peine réussir à 2 opérations au plus.

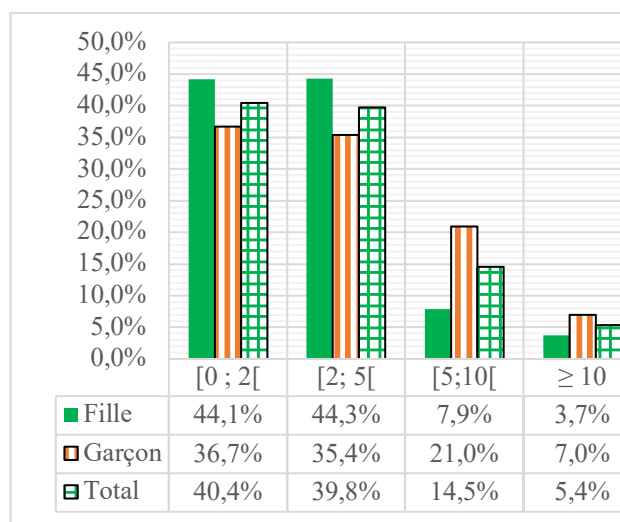


Figure 75 : proportion d'élèves selon le nombre moyenne soustractions de niveau 1 correctement effectuées par minute et par sexe (phase 2)

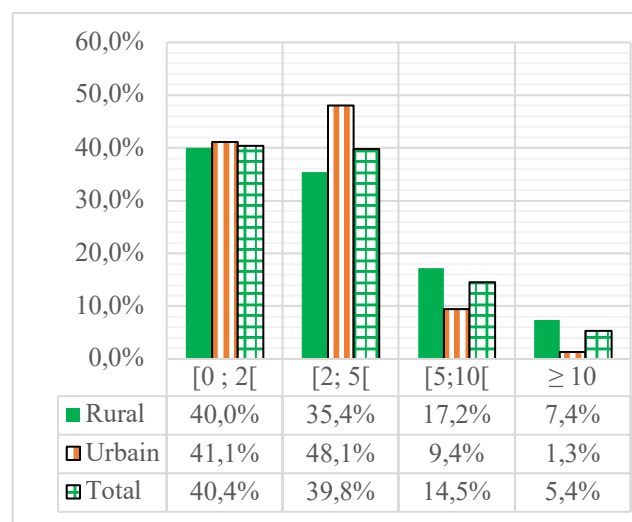


Figure 76 : proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 correctement effectuées par minute et par milieu d'implantation de l'école (phase 2)

Selon le genre, 11,6 % de filles arrivent à effectuer correctement plus de 5 opérations par minute contre 28% de garçons. Dans la même catégorie, 44,1% de filles contre 36,7 % de garçons présentent les plus faibles performances (au plus 2 opérations de soustraction de niveau 1).

Selon le milieu d'implantation des écoles, les élèves scolarisés en milieu rural performant mieux que ceux du milieu urbain. Ils sont en effet près de 24,6% à réaliser au moins 5 opérations par minute, contre 10,7% seulement en milieu urbain. On retrouve également une forte proportion des élèves en zone rurale (40%) qui ne parviennent pas à effectuer plus de 2 opérations par minute contre 41,1% en zone urbaine.

Tâche « Opération de niveau 2 »

Tableau 69 : Répartition des proportions d'élèves suivant le score obtenu aux opérations de niveau 2 (phase 1).

Score aux opérations de niveau 2 sur 100	Zéro score	de 1 à 33	de 34 à 66	67 et plus	Total
National	43%	29%	19%	9%	100%

Sur le plan national, seuls 9% d'élèves ont obtenu un pourcentage de réussite supérieur à 66%, c'est-à-dire environ 4 opérations réussies sur 6. On note aussi que 46% d'entre eux sont dans la catégorie « *zéro score* ».

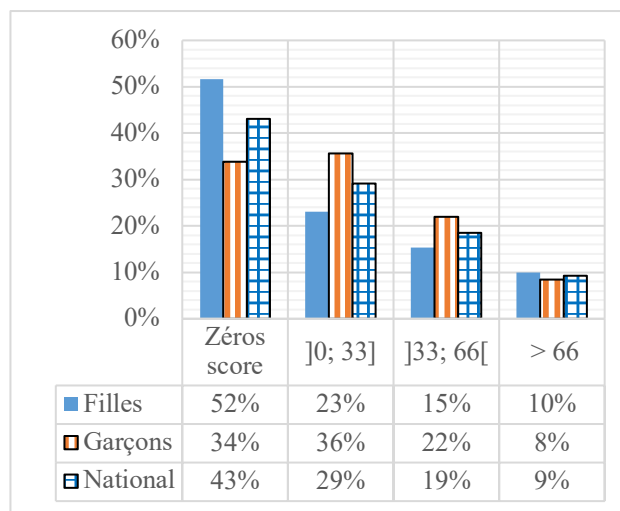


Figure 77 : Proportion d'élèves suivant le score aux opérations de niveau 2 réussies par minute et par sexe (phase 1)

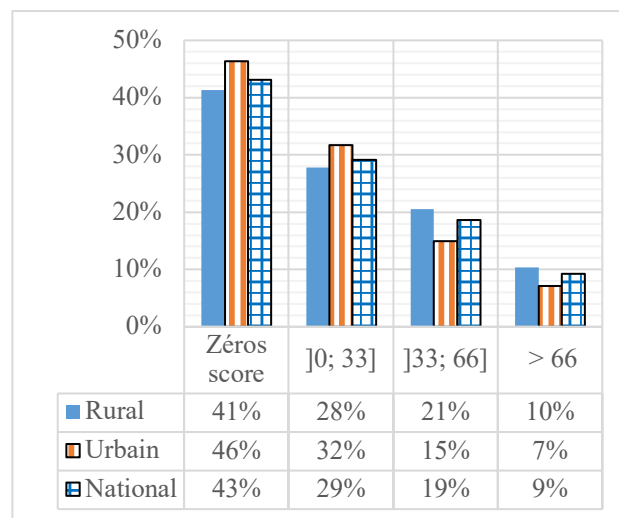


Figure 78 : Proportion d'élèves suivant le score aux opérations de niveau 2 réussies par minute et par milieu d'implantation de l'école (phase 1)

Sur le plan national, 1 fille sur 4 a réussi à effectuer correctement près du tiers des opérations proposées contre 30% de garçons. Dans la catégorie « *zéro score* », on retrouve 1 fille sur 2 contre 1 garçon sur 3.

Par rapport à la zone d'implantation des écoles, il n'existe pas de disparité car les proportions selon les tranches sont quasi similaires.

Tableau 70 : Répartition des proportions d'élèves suivant le score obtenu aux opérations de niveau 2 (phase 2).

Score aux opérations de niveau 2 sur 100	Zéro score	de 1 à 33	de 34 à 66	plus de 66	Ensemble
National	42,8%	13,6%	9,5%	7,2%	9,8%

Sur le plan national, seuls 7,2% d'élèves ont obtenu un pourcentage de réussite supérieur à 66%, c'est-à-dire environ 4 opérations réussies sur 6. On note aussi que 42,8% d'entre eux sont dans la catégorie « *zéro score* ».

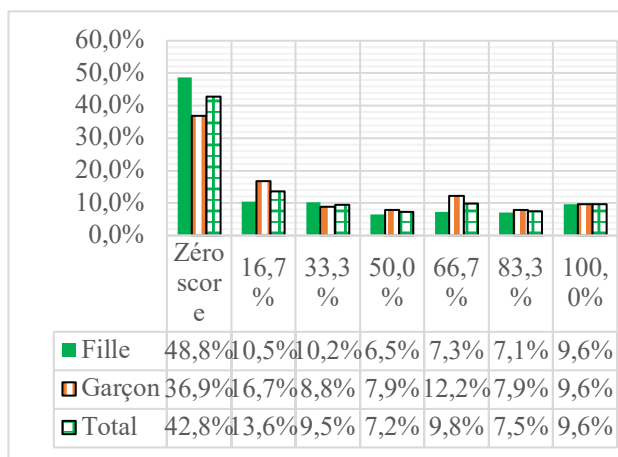


Figure 79 : Proportion d'élèves suivant le score aux opérations de niveau 2 réussies par minute et par sexe (phase 2)

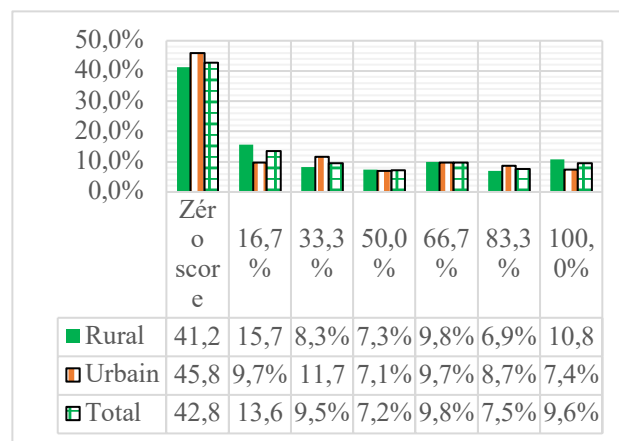


Figure 80 : Proportion d'élèves suivant le score aux opérations de niveau 2 réussies par minute et par milieu d'implantation de l'école (phase 2)

Sur le plan national, 30,5% de filles ont des scores au-dessus de 50% contre 35,6% de garçons. On retrouve 48,8% de filles contre 36,9% de garçons dans la catégorie « *zéro score* ». On note que, la proportion de filles et de garçons (9,6%) qui a effectué correctement toutes les opérations est égale.

Par rapport à la zone d'implantation des écoles, on retrouve dans la catégorie « *zéro score* », 41,2% d'élèves de la zone rurale contre 45,8% en zone urbaine. Sur le plan national, 34,8% d'élèves de la zone rurale ont des scores au-dessus de 50% contre 32,9% pour la zone urbaine.

Tâche « Résolution des problèmes »

Tableau 71 : Répartition des proportions d'élèves selon le pourcentage des problèmes réussis (phase 1)

Pourcentage de problèmes réussis	Zéro score	20%	40%	50%	70%	90%	100%	Total
National	28%	18%	21%	15%	11%	5%	2%	100%

Sur le plan national, seulement 1 élève sur 3 a pu résoudre plus de 50% de problèmes posés et 28% d'élèves interrogés sont dans la catégorie de « *zéro score* ».

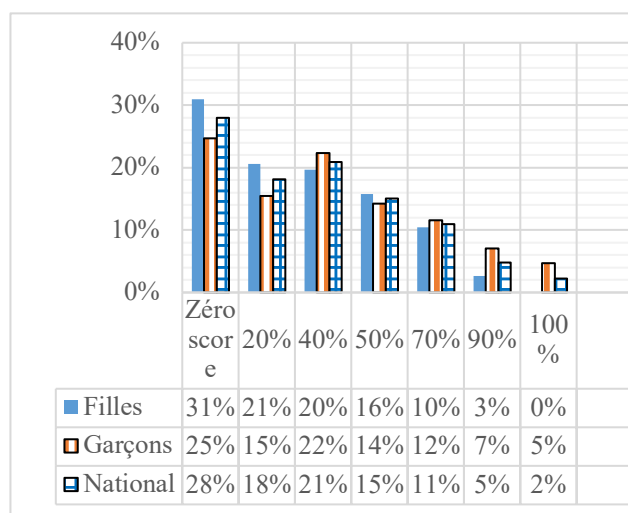


Figure 81 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par sexe (phase 1)

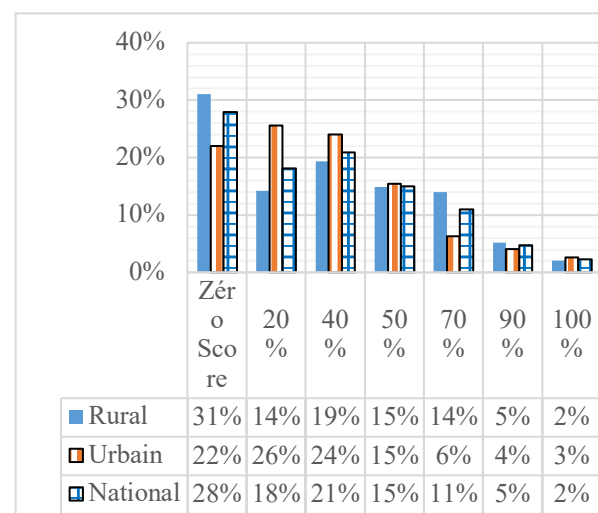


Figure 82 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par milieu d'implantation de l'école (phase 1)

Selon le genre, 29% de filles ont résolu plus de 50% de problèmes contre 38% de garçons. Dans la catégorie des plus faibles performances « *zéro score* », on retrouve 31% de filles contre 25% de garçons.

L'observation par milieu d'implantation de l'école montre que 36% d'élèves en milieu rural réussissent à résoudre plus de 50% de problèmes contre 28% en milieu urbain. Dans la catégorie de « *zéro score* », on retrouve par contre 31% d'élèves en milieu rural et 22% en milieu urbain.

Tableau 72 : Répartition des proportions d'élèves selon le pourcentage des problèmes réussis (phase 2)

Pourcentage de problèmes réussis	Zéro score	16,7%	33,3%	50,0%	66,7%	83,3%	100,0%	Total
National	36,7%	25,5%	16,1%	10,3%	4,8%	3,7%	3,1%	100,0%

Sur le plan national, seulement 21,9% d'élèves ont pu résoudre plus de 50% de problèmes posés et 36,7% d'élèves interrogés sont dans la catégorie des « *zéro score* ».

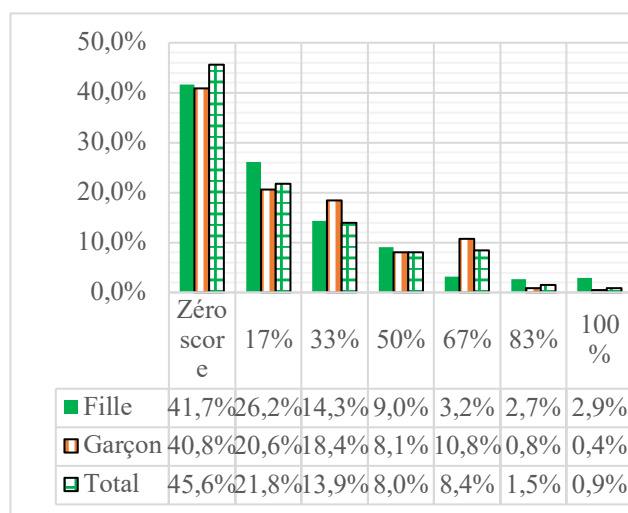


Figure 83 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes résolus par sexe (phase 2)

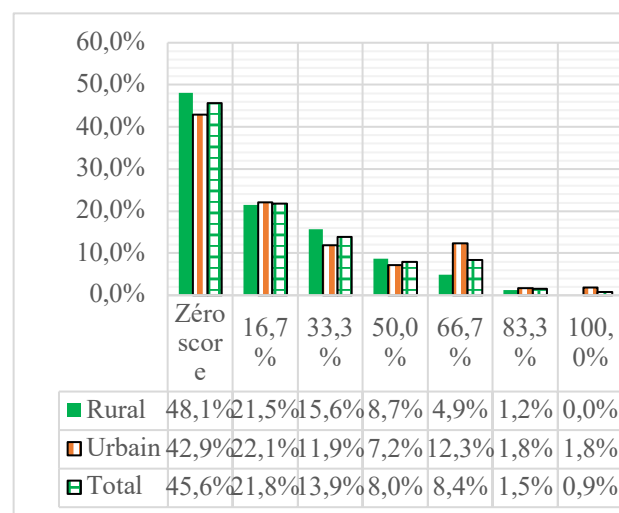


Figure 84 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes résolus par milieu d'implantation de l'école (phase 2)

17,8% de filles ont résolu plus de 50% de problèmes contre 20,1% de garçons. On retrouve 41,7% de filles contre 40,8% de garçons dans la catégorie de « **zéro score** ». On note que 2,9% de filles ont résolu correctement tous les problèmes contre 0,4% de garçons.

L'observation par milieu d'implantation de l'école montre que 14,8% d'élèves en milieu rural réussissent à résoudre plus de la moitié de problèmes contre 23,1% en milieu urbain. Dans la catégorie de « **zéro score** », on retrouve par contre 48,1% d'élèves en milieu rural et 42,9% en milieu urbain.

Chapitre 4: les déterminants des performances scolaires

IV.1. Analyse des corrélations entre les tâches de l'évaluation EGMA

Tableau 73 : Corrélations entre tâches EGMA anglophone (phase 1)

	Identification des nombres	Comparaison des nombres	Addition de niveau 1	Soustraction de niveau 1	Opérations de niveau 2	Problèmes
Identification des nombres	1,00					
Comparaison des nombres	0,56	1,00				
Addition de niveau 1	0,59	0,49	1,00			
Soustraction de niveau 1	0,53	0,43	0,61	1,00		
Opérations de niveau 2	0,57	0,47	0,60	0,60	1,00	
Problèmes	0,50	0,45	0,59	0,51	0,68	1,00

Dans le tableau ci-dessus :

Les corrélations entre les résultats aux différentes tâches sont toutes supérieures à 0,43. Une analyse minutieuse indique qu'un élève qui a de bonnes performances à l'identification des nombres a aussi de bonnes capacités à effectuer des comparaisons (évaluée à 0,56), des additions et soustractions de niveau 1 (toutes supérieures à 0,50) et à résoudre les problèmes aisément.

Ces résultats laissent penser que dans le sous-système anglophone, l'identification des nombres a une influence positive plus grande sur l'addition des nombres que sur toute autre tâche.

On note aussi que l'addition des nombres de niveau 1 a une très forte corrélation avec les autres tâches. Ceci est dû au fait que dans l'apprentissage des mathématiques, la maîtrise des opérations d'addition de niveau 1 sert de base fondamentale à la réussite des autres tâches.

Le tableau ci-dessus présente une corrélation très forte de 0,60 entre la soustraction de niveau 1 et les opérations de niveau 2.

Enfin, la cinquième colonne quant à elle indique une corrélation beaucoup plus importante (environ 0,68) entre les opérations de niveau 2 et les problèmes de même niveau. En effet, la résolution des problèmes de niveau 2 nécessite au préalable la maîtrise des outils de base des opérations de niveau 2 tels que la retenue et l'emprunt.

Notons pour terminer que l'article des chercheurs Baker E. et al (2007) sur le constructivisme et l'apprentissage justifie de manière très opportune les analyses faites ci-dessus.

Tableau 74 : Corrélations entre tâches EGMA anglophone (phase 2)

	Identification des nombres	Comparaison des nombres	Addition de niveau 1	Soustraction de niveau 1	Opérations de niveau 2	Problèmes
Identification des nombres	1,00					
Comparaison des nombres	0,60	1,00				
Addition de niveau 1	0,59	0,44	1,00			
Soustraction de niveau 1	0,57	0,47	0,70	1,00		
Opérations de niveau 2	0,57	0,49	0,47	0,50	1,00	
Problèmes	0,51	0,43	0,56	0,50	0,63	1,00

Dans le tableau ci-dessus :

Les corrélations entre les résultats aux différentes tâches sont toutes supérieures à 0,43. Ce qui prouve que ce test est unidimensionnel, c'est-à-dire que la compétence à une tâche garantit celle à d'autres tâches. C'est ainsi qu'un élève qui a de bonnes performances à l'identification des nombres a aussi de bonnes capacités à effectuer des comparaisons (évaluée à 0,60), des additions, des soustractions et à résoudre des problèmes avec au moins 0,51 de fiabilité.

Ces résultats permettent aussi de voir que dans le sous-système anglophone, l'identification des nombres a mieux que nulle autre tâche une influence positive sur toutes les autres tâches.

On note aussi que l'addition des nombres de niveau 1 a une très forte corrélation avec la soustraction de niveau 1 et une corrélation meilleure, mais un peu moindre avec la résolution des problèmes.

La soustraction de niveau 1 présente une bonne corrélation avec les opérations de niveau 2 et la résolution des problèmes.

Le tableau ci-dessus présente une corrélation très forte de 0,50 entre la soustraction de niveau 1 et les opérations de niveau 2.

Enfin, la cinquième colonne quant à elle dénote une corrélation appréciable (environ 0,60) entre les opérations de niveau 2 et les problèmes de même niveau.

Tableau 75 : Corrélations entre tâches EGMA Francophone phase 1

	Identification des nombres	Comparaison des nombres	Addition de niveau 1	Soustraction de niveau 1	Opérations de niveau 2	Problèmes
Identification des nombres	1,00					
Comparaison des nombres	0,60	1,00				
Addition de niveau 1	0,59	0,48	1,00			
Soustraction de niveau 1	0,46	0,39	0,63	1,00		
Opérations de niveau 2	0,52	0,48	0,53	0,58	1,00	
Problèmes	0,57	0,53	0,56	0,54	0,65	1,00

La corrélation ici explique le lien qu'il y'a entre les résultats obtenus à l'évaluation dans les tâches présentées. Toutes les corrélations contenues dans ce tableau sont positives, ce qui veut dire que les tâches du rapport vont dans le même sens de discrimination des élèves, et en plus toutes ces corrélations sont supérieures à la valeur de 0,39.

En regardant tâche par tâche, dans ce test EGMA on peut dire que l'identification des nombres est très corrélée avec les autres tâches. Ce qui implique qu'un enfant qui a bien performé dans cette tâche peut aussi bien performer globalement dans tout le test.

Notons que dans l'apprentissage des mathématiques, la comparaison des nombres est une tâche plus aisée que l'addition des nombres, cette dernière étant elle aussi plus aisée que la soustraction. La comparaison des nombres est aussi très fortement corrélée avec l'addition de niveau 1 (0,48), les soustractions de niveau 1 (0,39), les opérations de niveau 2 (0,48) et la résolution des problèmes (0,53).

Le caractère croissant de cette influence est dû au fait que la maîtrise de la comparaison des nombres est nécessaire.

La tâche d'addition est très fortement corrélée avec la soustraction 0,63. Ceci est dû au fait qu'au niveau 1, soustraire c'est additionner d'une certaine façon.

La soustraction de niveau 1 et les opérations de niveau 2 affichent une corrélation de 0,58 entre-elles. Cette dépendance est due au fait que les opérations de niveau 2 nécessitent la maîtrise des soustractions de niveau 1.

La corrélation est beaucoup plus importante d'environ 0,65 entre les opérations de niveau 2 et la résolution des problèmes. En effet, la résolution des problèmes nécessite au préalable la maîtrise des outils de base des opérations de niveau 2 tels que la retenue et l'emprunt.

Tableau 76 : Corrélations entre tâches EGMA francophone (phase 2)

	Identification des nombres	Comparaison des nombres	Addition de niveau 1	Soustraction de niveau 1	Opérations de niveau 2	Problèmes
Identification des nombres	1,00					
Comparaison des nombres	0,65	1,00				
Addition de niveau 1	0,60	0,42	1,00			
Soustraction de niveau 1	0,61	0,38	0,74	1,00		
Opérations de niveau 2	0,62	0,49	0,53	0,53	1,00	
Problèmes	0,52	0,41	0,56	0,55	0,58	1,00

La corrélation ici explique le lien qu'il y'a entre les résultats obtenus à l'évaluation dans les tâches présentées. Toutes les corrélations contenues dans ce tableau sont positives, ce qui veut dire que les tâches du rapport vont dans le même sens de discrimination des élèves, et en plus toutes ces corrélations sont supérieures à la valeur de 0,38.

En regardant tâche par tâche, dans ce test EGMA on peut dire que l'identification des nombres est très corrélée avec les autres tâches. Ce qui implique qu'un enfant qui a bien performé dans cette tâche peut aussi bien performer globalement dans tout le test.

Comme à la phase 1, dans l'apprentissage des mathématiques, la comparaison des nombres est une tâche plus aisée que l'addition des nombres, cette dernière étant elle aussi plus aisée que la soustraction. La comparaison des nombres est aussi très fortement corrélée avec l'addition de niveau 1 (0,42), la soustraction de niveau 1 (0,38), les opérations de niveau 2 (0,49) et la résolution des problèmes (0,41).

Tableau 77 : Corrélations entre tâches EGRA anglophone (phase 2)

	Nom des lettres	Son des lettres	Mots familiers	Mots inventés	Mots connectés	Compréhension à l'audition	Compréhension en lecture
--	-----------------	-----------------	----------------	---------------	----------------	----------------------------	--------------------------

Nom des Lettres	1,00						
Son des lettres	0,70	1,00					
Mots familiers	0,71	0,73	1,00				
Mots inventés	0,70	0,71	0,89	1,00			
Mots connectés	0,68	0,69	0,91	0,91	1,00		
Compréhension à l'audition	0,33	0,35	0,38	0,33	0,38	1,00	
Compréhension en lecture	0,60	0,62	0,87	0,84	0,91	0,41	1,00

Toutes les corrélations contenues dans ce tableau sont positives, ce qui veut dire que la compétence à une tâche n'a pas une influence négative sur la compétence à une autre. En plus, la quasi-totalité de ces corrélations est supérieure à 0,33, ce qui prouve une influence positive des unes sur les autres.

En regardant tâche par tâche, dans ce test EGRA on peut dire que la connaissance du son des lettres est mieux corrélée avec les autres tâches. Ce qui indique qu'un enfant qui a bien réussi dans cette tâche peut aussi bien performer globalement dans tout le test.

Notons que dans l'apprentissage de la lecture, la lecture du son des lettres est une compétence qui avec la lecture des noms des lettres constituent la preuve des connaissances alphabétiques nécessaires au processus de décodage (0,70). Cette lecture du son des lettres est très fortement corrélée avec la lecture des mots familiers (0,73), des mots inventés (0,71), des mots connectés (0,69) et de la compréhension en lecture (0,62). Ceci est dû au fait qu'au niveau 1, la maîtrise du son des lettres est un bon prédicteur du décodage et de la compréhension (en moyenne 45 à 50 mots par minute).

La tâche identification des noms des lettres est aussi très fortement corrélée avec la lecture des mots familiers (0,71), des mots inventés (0,70), des mots connectés (0,68) et de la compréhension en lecture (0,62).

La lecture des mots familiers est fortement corrélée avec la lecture des mots inventés (0,89), la lecture des mots connectés (0,91) et la compréhension en lecture (0,87).

La lecture des mots inventés est fortement corrélée avec la lecture des mots connectés (0,91) et la compréhension en lecture (0,84).

La lecture des mots connectés est fortement corrélée à la compréhension en lecture (0,91).

La tâche compréhension à l'audition est corrélée à la compréhension en lecture à 0,41. Cette corrélation dénote le fait que l'expression orale est une compétence nécessaire dans la compréhension en lecture et dans l'apprentissage d'autres disciplines, surtout pour des élèves dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. La corrélation est cependant moins élevée que pour les autres tâches.

Tableau 78 : Corrélations entre tâches EGRA francophone (phase 2)

	Nom des lettres	Son des lettres	Mots familiers	Mots inventés	Mots connectés	Compréhension à l'audition	Compréhension en lecture
Nom des lettres	1,00						
Son des lettres	0,62	1,00					
Mots familiers	0,73	0,64	1,00				
Mots inventés	0,70	0,64	0,89	1,00			
Mots connectés	0,72	0,65	0,93	0,82	1,00		
Compréhension à l'audition	0,36	0,34	0,37	0,33	0,37	1,00	
Compréhension en lecture	0,64	0,61	0,82	0,70	0,86	0,46	1,00

Toutes les corrélations contenues dans ce tableau sont positives, ce qui veut dire que les tâches du rapport vont dans le même sens de discrimination des élèves, et en plus toutes ces corrélations sont supérieures à la valeur de 0,33.

En regardant tâche par tâche, dans ce test EGRA on peut dire que la connaissance du nom des lettres est très corrélée avec les autres tâches. Ce qui implique qu'un enfant qui a bien performé dans cette tâche peut aussi bien performer globalement dans toutes les autres.

Notons que dans l'apprentissage de la lecture, l'identification, la reconnaissance et la discrimination du nom ou du son des lettres constituent la preuve de la maîtrise du code graphophonologique nécessaire au processus de décodage. La lecture du nom des lettres est aussi très fortement corrélée avec la lecture des mots familiers (0,73), des mots inventés (0,70), des mots connectés (0,72) et de la compréhension en lecture (0,64).

La compréhension à l'audition est corrélée à la compréhension en lecture (0,46). Cette corrélation relève le fait que l'expression orale est une composante nécessaire dans la Conon locuteur du français et qui parfois entrent à l'école en s'exprimant d'abord dans leurs langues maternelles. La corrélation est cependant moins élevée que pour les autres tâches.

IV.2. Analyse des Disparités de réussite scolaire des élèves

Caractéristiques des élèves et performances scolaires

Ce chapitre permet d'établir les performances scolaires des élèves en fonction des éléments contextuels, captés à travers les questionnaires adressés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'écoles, et les données statistiques mesurées par les tests EGRA et EGMA. Il s'agit de contrôler les indicateurs clés que sont la « fluidité en lecture », soit le nombre de mots lus correctement par minute pour EGRA et les « nombres correctement identifiés par minute » pour EGMA.

Les analyses conduites permettent d'estimer l'effet d'une variable sous le contrôle des autres variables présentent dans le modèle de régression.

Les résultats présentés dans ce chapitre décrivent les facteurs scolaires et extrascolaires qui concourent selon cette évaluation à expliquer les performances des élèves ayant complètement achevés le niveau I du cycle primaire.

Pour ce faire, nous avons introduit dans notre modèle explicatif l'ensemble des éléments ayant un impact avéré issus des questionnaires contextuels administrés lors de cette évaluation. On y retrouvera donc des caractéristiques propres : (i) à l'élève (genre, âge, son parcours scolaire, ses pratiques scolaires, etc.) ; (ii) à l'enseignant (genre, statut, ancienneté, stratégies pédagogiques, etc.) ; (iii) aux parents (alphabétisation, aide aux travaux scolaires, niveau de vie, etc.) et à l'école (organisation, régime de fonctionnement, les équipements de l'école, etc.).

Le modèle de régression

Sous-système anglophone

Tableau 79 : Modèle de régression dans le sous-système anglophone

	Fluidité en lecture	Nombres identifiés par minute
Garçon	-1.635 (0.84)	-3.279 (1.75)*
Âge	1.268 (1.21)	0.507 (0.50)
Indice de niveau de vie socio-économique	-1.225 (1.61)	0.346 (0.47)
Zone urbaine	16.955 (4.43)***	8.626 (2.35)**
Parle l'anglais à la maison	2.363 (1.08)	5.491 (2.61)***
A fréquenté l'école maternelle	1.998 (0.89)	-1.707 (0.79)
A redoublé Class 3	-3.543 (1.32)	-0.388 (0.15)

Possède le livre de lecture en classe	2.683 (1.31)	-3.655 (1.86)*
Dispose d'autres documents de lecture à la maison	3.888 (1.59)	2.566 (1.09)
Mère sait lire	4.586 (1.94)*	4.228 (1.86)*
Elève lit à la maison	5.244 (1.86)*	6.672 (2.47)**
Parents aide l'enfant en lecture	3.491 (1.40)	-1.489 (0.62)
Enseignant donne des devoirs à faire à la maison	2.295 (0.67)	1.948 (0.59)
Enseignant est un homme	-9.641 (2.60)***	-6.580 (1.85)*
Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant	0.949 (2.86)***	0.818 (2.56)**
Utilise cahiers et fiches d'exercice	-6.620 (2.23)**	0.942 (0.33)
Utilise la méthode Global pendant l'enseignement	12.749 (2.82)***	6.464 (1.49)
Utilise la méthode Mixte pendant l'enseignement	-1.085 (0.34)	2.151 (0.70)
Enseignant travaille individuellement avec l'élève	6.083 (2.26)**	1.855 (0.72)
Effectif de la classe	-0.077 (1.37)	0.003 (0.05)
Elèves disposés en petit groupe	0.342 (0.07)	2.984 (0.61)
Enseignant affiche les réalisations des élèves	-32.083 (5.41)***	-10.603 (1.86)*
Enseignant fait travailler les élèves en petit groupe sur la même tâche	6.030 (1.32)	2.953 (0.67)
Guider les élèves à découvrir l'objectif de la leçon	6.879 (1.63)	-1.084 (0.27)
Enseignant fait le tour dans la salle pour suivre et diriger les travaux des élèves	-11.736 (3.96)***	-9.329 (3.28)***
Enseignant encourage les élèves à utiliser différentes méthodes	19.411 (5.91)***	7.681 (2.43)**
Score d'équipements de la salle de classe	3.845 (5.12)***	1.033 (1.43)
Classe multigrade	-1.220 (0.34)	-1.071 (0.31)
Ecole fonctionne en mi-temps	-20.605 (4.01)***	-6.906 (1.40)
Constant	-21.705 (1.95)*	15.012 (1.40)
R^2	0.43	0.28
N	276	276

* $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système anglophone

Le modèle de régression développé pour mesurer la variance des résultats pour le sous-système anglophone donne un R^2 de 0,43 pour la lecture des mots connectés (Fluidité en lecture) et de 0,28 pour l'identification des nombres (Nombres identifiés en une minute). Ce qui revient à dire que pour toutes les variables ci-dessus, la part de variance expliquée par le modèle est de 43% pour la lecture des mots connectés et de 28% pour l'identification des nombres. Ces grandeurs statistiques portent sur un effectif de 276 observations valides.

ELEVES

Le modèle établit une différence de performance entre les élèves selon la zone d'implantation des écoles. Il en ressort qu'un élève de la zone urbaine a une vitesse de lecture des mots connectés supérieure à celle de son camarade de la zone rurale d'environ 17 mots de plus par minute. Pour ce qui est de l'identification des nombres, le modèle établit qu'un élève du milieu urbain identifie en moyenne presque 9 nombres de plus par minute que ses camarades du milieu rural.

Le niveau de vie n'est pas significatif.

Le fait pour l'élève de parler la langue d'enseignement (Anglais) à la maison impacte positivement sur la vitesse d'identification des nombres avec près de 6 nombres de plus par minute par rapport à ceux qui ne le font pas, alors que son effet sur la fluidité en lecture n'est pas significatif.

Cette évaluation établit que le fait d'avoir une mère alphabétisée (mère qui sache lire) joue un rôle important sur la performance des élèves. En effet, une maman qui sait lire, augmente la performance en fluidité en lecture de près de 5 mots par minute et en vitesse d'identification des nombres de plus de 4 nombres par minute chez son enfant.

Les résultats du modèle de régression ci-dessus établissent le fait que l'élève qui lit à la maison voit sa vitesse de lecture de texte améliorée de près de 5 mots par minute et sa vitesse d'identification des nombres de près de 7 nombres par minute.

ENSEIGNANT

Les résultats des régressions corroborent la littérature sur le fait que les enseignantes réalisent une plus-value à la performance des élèves. En effet, il apparaît que les élèves tenus par les enseignantes augmentent leur vitesse de lecture oralisée d'un texte de 10 mots par minutes et leur vitesse d'identification des nombres de 7 nombres par minute contrairement aux élèves tenus par les hommes.

De même, l'ancienneté dans l'enseignement influence positivement les performances des élèves dans les deux tâches en EGRA et EGMA. Le modèle montre que l'enseignant expérimenté dans le corps, voit les performances de ses élèves augmentées d'environ un mot (respectivement un nombre) par minute en lecture oralisée d'un texte et en identification des nombres par année d'ancienneté.

L'utilisation des cahiers et fiches d'exercices par les enseignants influe négativement sur les performances des élèves en lecture des mots connectés en réduisant la vitesse de lecture de près de 7 mots par minute.

Les enseignants qui utilisent la méthode globale aident leurs élèves à améliorer leur vitesse de lecture oralisée du texte de 13 mots de plus par minute par rapport à la méthode syllabique.

En nous référant aux différentes stratégies développées par l'enseignant soit pour dispenser ses enseignements, soit pour aider les élèves à remédier à leurs difficultés, nous avons pu, également au cours de cette évaluation, identifier certaines variables qui influent sur les performances des élèves.

Aussi il apparaît que :

- ✓ Lorsque *la remédiation en classe se fait à titre individuel* par l'enseignant, les performances des élèves augmentent d'environ de 6 mots en lecture oralisée de texte ;
- ✓ Lorsqu'il *affiche les réalisations des élèves* dans la classe, les performances de ces derniers baissent en lecture oralisée du texte de plus de 32 mots par minute et de près de 11 nombres identifiés par minute. Cette attitude a peut-être tendance à frustrer et décourager les autres élèves de la classe ;
- ✓ Lorsqu'il *encourage régulièrement les élèves à travailler à utiliser différentes méthodes*, les performances augmentent significativement dans les deux tâches.

ECOLE ET CLASSE

Le régime de fonctionnement de l'école est apparu également comme une variable explicative des performances des élèves. En effet, un élève scolarisé dans une école qui fonctionne en mi-temps voit sa performance en lecture oralisée du texte diminuée de près de 21 mots par minute par rapport à ses camarades scolarisés dans une école fonctionnant sous le régime de plein temps.

L'indice d'équipement de la salle de classe indique une influence positive de 4 mots par minute de plus en lecture des mots connectés.

Sous-système anglophone

Tableau 80 : Modèle de régression francophone phase 1

	Fluidité en lecture	Nombres identifiés en une minute
Garçon	1.464 (0.87)	3.159 (2.16)**
Âge	-0.512 (0.82)	0.306 (0.57)
Indice de niveau de vie socio-économique	1.173 (2.11)**	-0.189 (0.39)
Zone urbaine	-12.069 (3.85)***	-6.868 (2.52)**
Parle français à la maison	4.307 (1.83)*	2.162 (1.06)
A fréquenté l'école maternelle	-1.751 (0.84)	2.852 (1.58)

A redoublé CE1	-6.701 (2.99)***	-5.045 (2.59)***
Possède le livre de lecture en classe	4.929 (2.32)**	0.901 (0.49)
Dispose d'autres documents de lecture à la maison	7.891 (3.67)***	4.651 (2.49)**
Mère sait lire	2.670 (1.15)	1.436 (0.71)
Elève lit à la maison	2.095 (1.02)	5.688 (3.18)***
Parents aide l'enfant en lecture	1.729 (0.70)	0.695 (0.33)
Enseignant donne des devoirs à faire à la maison	0.836 (0.33)	0.141 (0.07)
Enseignant est un homme	-5.153 (1.93)*	-3.592 (1.55)
Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant	0.089 (0.39)	-0.330 (1.66)*
Utilise cahiers et fiches d'exercice	-2.774 (1.09)	-5.852 (2.64)***
Utilise la méthode Global pendant l'enseignement	2.909 (1.06)	1.241 (0.52)
Utilise la méthode Mixte pendant l'enseignement	-4.109 (1.36)	3.566 (1.36)
Enseignant travaille individuellement avec l'élève	-10.868 (4.18)***	-4.965 (2.20)**
Effectif de la classe	0.011 (0.28)	0.032 (0.92)
Elèves disposés en petit groupe	7.817 (2.52)**	5.886 (2.19)**
Enseignant fait travailler les élèves en petit groupe sur la même tâche	-7.540 (2.16)**	-2.821 (0.93)
Guider les élèves à découvrir l'objectif de la leçon	3.357 (0.82)	4.452 (1.25)
Enseignant fait le tour dans la salle pour suivre et diriger les travaux des élèves	7.727 (2.72)***	6.090 (2.47)**
Enseignant encourage les élèves à utiliser différentes méthodes	-7.120 (2.34)**	0.021 (0.01)
Enseignant ne pose pas de questions de niveau élevé pour susciter les réponses des élèves	-8.132 (2.22)**	-6.001 (1.88)*
Score d'équipements de l'école	-1.965 (2.17)**	-0.180 (0.23)
Classe multigrade	-7.954 (2.34)**	-0.760 (0.26)
Ecole fonctionne en mi-temps	-7.334 (1.90)*	-1.195 (0.36)
Constant	22.214 (2.15)**	19.475 (2.17)**
R^2	0.35	0.35
N	330	330

* $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système francophone

Pour le sous-système francophone, le modèle explique 35% de variance en lecture oralisée du texte et en identification des nombres sur des observations valides de l'ordre de 330.

ELEVES

Comme pour le sous-système anglophone, l'analyse des résultats du tableau ci-dessus montre que les différences de performance bien que perceptibles sont peu significatives si on prend en compte le genre en lecture des mots connectés. Par contre, cet effet est positif pour l'identification des nombres où il est établi qu'un garçon performe mieux qu'une fille avec près de 3 nombres correctement identifiés en plus par minute.

Le paramètre indice de niveau de vie économique de l'élève, affecte positivement la lecture oralisée.

Le modèle montre une différence de performance entre les élèves selon la zone d'implantation des écoles. Il en ressort qu'un élève scolarisé en zone urbaine a une fluidité de lecture inférieure à celle de son camarade d'environ 12 mots en moins par minute. Pour ce qui est de l'identification des nombres, le modèle établit qu'un élève du milieu urbain identifie en moyenne 7 nombres en moins par minute que ses camarades de zone rurale.

Le fait pour l'élève de parler la langue d'enseignement (Français) à la maison impacte positivement sur la fluidité de lecture avec environ de 4 mots en plus par minute.

La fréquentation du préscolaire n'a pas d'effet significatif sur la performance des élèves de CE1 en lecture oralisée de texte et en identification des nombres.

Le fait d'être redoublant en classe de CE1 a des effets négatifs sur la performance des élèves. En effet en lecture des mots connectés, ils ont une performance de 7 mots en moins par minute et de 5 nombres en moins par minute que les non-redoublants.

La possession du manuel de lecture en classe a une influence positive sur les performances des élèves en lecture avec une plus-value de 5 mots de plus par minute.

La disponibilité des journaux et autres livres à la maison joue également un rôle positif sur la performance des élèves en ce sens qu'il assure un gain de 8 mots de plus par minute en lecture oralisée de texte et de 5 nombres correctement identifiés en plus par minute.

Les résultats du modèle de régression ci-dessous établissent le fait qu'un élève qui lit à la maison améliore ses performances de 6 nombres identifiés correctement par minute.

ENSEIGNANT

Comme dans le sous-système anglophone, l'utilisation des cahiers et fiches d'exercices diminue la vitesse d'identification des nombres de 8 nombres par minute chez les élèves de CE1.

Le genre de l'enseignant est également apparu dans cette évaluation comme un facteur explicatif des performances des élèves. En effet, les élèves dont l'enseignant est une femme

augmentent leur vitesse de lecture de 5 mots connectés de plus par minute, sans impacter significativement la vitesse d'identification des nombres.

L'ancienneté du personnel comme enseignant participe négativement à la performance des élèves en vitesse d'identification de nombres.

En nous référant aux différentes stratégies développées par l'enseignant au cours de cette évaluation, nous avons pu identifier certaines variables qui influent sur les performances des élèves.

Aussi est-il apparu que :

- ✓ Lorsque *la remédiation en classe se fait à titre individuel* par l'enseignant, les performances des élèves diminuent des près de 11 mots en lecture oralisée de texte et de près de 5 nombres dans la tâche d'identification des nombres ;
- ✓ Lorsque les *élèves sont rangés en un groupe* au sein de la classe, les performances augmentent aussi bien en lecture oralisée d'un texte (de 8 mots connectés par minute) qu'en la tâche d'identification des nombre (de 6 nombres par minute) ;
- ✓ S'il *fait travailler les élèves en petits groupes sur la même tâche*, les performances baissent en lecture oralisée de 8 mots par minute ;
- ✓ Lorsqu'il *encourage régulièrement les élèves à utiliser plusieurs méthodes*, les performances diminuent de 7 mots par minute en lecture oralisée d'un texte.
- ✓ Contrairement au sous-système anglophone, le fait pour un *enseignant de faire le tour dans la salle pour suivre et diriger les travaux des élèves* améliore les performances en lecture oralisée d'un texte de 8 mots de plus par minute et en identification des nombres (6 nombres de plus par minute) ;
- ✓ Lorsque *l'enseignant ne pose pas de questions de niveau élevé pour susciter les réponses des élèves*, les performances de ces derniers baissent aussi bien en lecture des mots connectés (8 mots de moins par minute) qu'en identification des nombres (6 nombres de moins par minute).

ECOLE ET CLASSE

Le régime de fonctionnement de l'école est apparu également comme une variable explicative des performances des élèves. En effet, un élève scolarisé dans une école qui fonctionne en mi-temps voit sa performance en lecture orale de texte diminuée de près de 7 mots par minute.

L'existence au sein de l'école des classes multigrades a aussi une influence très négative sur la vitesse de lecture des mots connectés (8 mots de moins par minute).

L'indice d'équipement de la salle de classe indique une influence négative avec près de 2 mots en moins par minute en lecture oralisée de texte.

Toutefois, il faut noter que les caractéristiques de l'école et de la classe n'affectent pas significativement les performances des élèves de la classe de CE1 en identification des nombres.

IV.3. Rapport qualitatif sur l'exploitation des vidéos des observations des leçons en langues et en mathématiques en rapport avec les tests EGRA-EGMA phase 2

L'exploitation des vidéos s'est faite à travers une grille d'observation comprenant cinq domaines :

- l'environnement physique de la classe ;
- les caractéristiques de la leçon ;
- le domaine relationnel ;
- le domaine pédagogique et
- le domaine didactique.

Ci-dessous résumées les grandes tendances qui se dégagent du décryptage de ces cinq domaines.

4.3.1. DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DE LA CLASSE

Il s'est agi d'examiner l'état des salles de classe (en dur, en matériaux provisoires), l'existence de table-bancs et la possession des manuels essentiels (lecture, mathématiques) par les élèves des classes filmées.

Il se dégage que parmi les classes filmées, 92% sont construites en dur contre 8 % seulement qui sont encore en matériaux provisoire. Dans ces salles de classes, plus de la moitié (65%) sont dotées de tables-bancs. Dans 37 % des écoles filmées les élèves possèdent les manuels essentiels.

L'environnement physique de la classe s'est amélioré de manière graduelle depuis 2013. Malgré cette évolution, certains indicateurs méritent d'être examinés avec attention notamment : le dispositif de stockage des ressources pédagogiques dans les salles de classe, les possibilités de disposition des élèves en petits groupes pour faciliter la communication et l'apprentissage coopératif. Les zones rurales en termes de qualité manquent encore de classes en matériaux définitifs, de tables-bancs mais aussi d' un environnement où la luminosité et les conditions hygiéniques favorables à l'apprentissage décent.

4.3.2. DES CARACTÉRISTIQUES DE LA LEÇON

Chaque enseignant(e) devait dispenser 2 leçons de 30 minutes chacune en langues et en mathématiques, en s'appuyant sur les domaines ou sous-disciplines des deux matières. Il fallait observer le respect du canevas et la durée, examiner les déclinaisons des aspects relationnel,

pédagogique et didactique. On a eu au total 34 leçons de mathématiques observées contre 32 leçons de langues, dans 38 écoles francophones contre 28 écoles anglophones.

4.3.3. DU DOMAINE RELATIONNEL

Le domaine relationnel s'appesantit sur la qualité des relations et des communications entre enseignants et élèves, puis entre élèves. L'observation s'est polarisée sur le climat de la classe et la participation des élèves.

S'agissant du climat de la classe (confiance, valorisation des élèves etc) il est dans l'ensemble positif (74,19%) avec des interactions verbales et non verbales positives (enseignant souriant, apaisant, proche des élèves etc.) (77,42%).

Quant à la participation des élèves, 90% montrent leur engouement dans les leçons. Malheureusement, la prise d'initiative par les élèves demeure problématique avec ou sans tendance à l'excès de contrôle chez certains enseignants. Il faudrait donc que les enseignants incitent les élèves à la prise de parole et leur donnent la liberté de poser des questions, de se sentir en confiance. Les échanges entre élèves méritent d'être renforcés.

4.3.4. DU DOMAINE PÉDAGOGIQUE

Le domaine pédagogique examine l'utilisation des principales ressources par les enseignants et les élèves, les méthodes d'enseignement de la lecture utilisées en classe, l'examen des pratiques des élèves, les styles, stratégies et méthodes pédagogiques déclinés par l'enseignant.

S'agissant des principales ressources utilisées en classe, deux enseignants sur cinq utilisent le manuel de lecture pendant les leçons de langue, pendant qu'un enseignant sur trois utilise le manuel de mathématiques. Les ressources les plus utilisées sont le tableau et l'ardoise par les élèves.

Il faut signaler l'indisponibilité chez un grand nombre d'élèves de classes filmées de l'ardoise et de la craie pour les mettre en activité. Par ailleurs l'inexistence, de matériel didactique divers, de matériel imprimé, du compendium métrique rend difficile l'apprentissage individuel.

Les principales méthodes de lecture recommandées par le curriculum officiel sont la méthode syllabique, la méthode globale et la méthode mixte. La majorité d'enseignants penchent pour la méthode globale (61%), puis la méthode mixte (32%) et seulement 6 % pour la méthode syllabique.

S'agissant des pratiques des élèves, les pratiques collectives engageant tout le groupe (95%) et celles engageant les élèves sur la même tâche (89%) sont les plus dominantes au détriment de l'organisation des élèves en petits groupes sur des tâches différentes (5%) et l'organisation individuelle des élèves sur des tâches différentes (8%).

Dans la même perspective, le style interrogatif fermé (98%), le style incitatif pour répondre aux questions (63%) semblent les plus utilisés au contraire des styles transmissif (37%) et associatif (24%) moins valorisés.

Quant aux stratégies pédagogiques, les plus utilisées par les enseignants par ordre décroissant sont axées sur des explications théoriques et des questionnements par le maître (84%), suivies des questions d'évaluation en cours d'apprentissage (82%) puis la mise en activité des élèves (69%). Il faut signaler de manière forte, l'insuffisance de l'utilisation de l'apprentissage par problème (23%) et la presque non-utilisation des stratégies de métacognition (2%) en mathématiques et en langues dans un contexte d'approche par compétences, sans oublier les faibles pourcentages des stratégies de remédiation (48%).

4.3.5. DU DOMAINE DIDACTIQUE

Le domaine didactique examine la démarche de chaque discipline (didactique des disciplines) en langues et en mathématiques. L'observation a calibré le canevas type de chaque leçon et le respect de la durée de chaque leçon, la structuration des acquisitions, le recours aux langues nationales, les interactions qualitatives avec les élèves, les évaluations et la régulation des apprentissages.

S'agissant du respect du canevas et du temps imparti à chaque leçon, on observe des dysfonctionnements dans ce registre. C'est ce qui justifie que 16 % du temps soit consacré à l'introduction, 54 % au développement, 12 % au résumé et 18 % à l'évaluation.

Quant à la structuration des acquisitions, les grilles renseignées font la part belle :

- aux apports complémentaires du maître (73%) ;
- à la fixation des acquis (69%) ;
- à l'aide individualisée et à la synthèse des nouveaux savoirs (61%) ;
- à la prise en compte des apports de l'élève par le maître (60%).

Par contre, les pourcentages sont faibles pour certains indicateurs essentiels à la pédagogie de l'intégration dont :

- le traitement différencié des apprenants (3%) ;
- la gestion de l'erreur (11%) ;

- le résumé des apprentissages par les élèves (13%) ;
- la mise en place des activités d'intégration (21%).

En ce qui concerne l'interaction qualitative des élèves, on note favorablement que :

- dans 98 % de cas observés, les élèves tentent de répondre aux questions ;
- dans 97% de cas observés, ils regardent et écoutent ;
- dans 94 % de cas observés, ils répètent et récitent ;
- dans 73 % de cas observés, ils lisent à haute voix et écrivent sur un support (papier ou ardoise personnelle) et
- dans 63 % de cas observés, les élèves lisent en chœur.

En revanche :

- dans 16 % de cas observés, les élèves arrivent à pratiquer la lecture silencieuse ;
- dans 13 % de cas observés, les élèves parviennent à poser des questions et
- dans 10 % de cas observés, les élèves ne font rien pendant les leçons de lecture ou de mathématiques.

S'agissant enfin des évaluations et de la remédiation des apprentissages, on enregistre positivement que :

- 94 % d'enseignants soumettent tous les élèves aux questions et exercices d'évaluation formative ;
- 87 % d'enseignants soumettent tous les élèves aux questions et exercices d'évaluation formative orale ;
- 68 % d'enseignants soumettent tous les élèves aux questions et exercices d'évaluation formative sur les ardoises.

Par contre il faut relever ici que :

- seulement 29 % d'enseignants observés posent des questions ou donnent des exercices d'évaluation formative aux groupes d'élèves ;
- seulement 40 % d'enseignants posent des questions ou donnent des exercices d'évaluation formatives aux élèves.

On n'a vu nulle part le recours aux langues nationales pour expliquer ou renforcer la compréhension chez les élèves.

En définitive, l'observation des vidéos a permis de toucher du doigt les réalités de la salle de classe du niveau II en rapport avec les acquis des élèves en langues et en mathématiques. D'une part, les points positifs que sont l'amélioration constante de l'infrastructure scolaire et la disponibilité croissante des manuels essentiels chez les enseignants et les élèves. D'autre part, il y

a des points à améliorer dans les pratiques des enseignants sur le plan pédagogique et didactique dans les deux disciplines essentielles que sont les langues et les mathématiques. En langue, la formation continue doit revenir sur deux points essentiels : la maîtrise du canevas et le respect du temps imparti pour une leçon (30minutes), puis la nécessité d'utiliser une stratégie explicite d'enseignement de la lecture aux élèves de CE1/CLASS3 visant les compétences suivantes énoncées par le curriculum : déchiffrage et décodage des mots, des phrases, des paragraphes, des textes, la fluidité de la lecture et de la compréhension des textes. En mathématiques, il faut harmoniser la démarche qui se heurte à une cacophonie dans la famille enseignante à cause d'une terminologie dissonante chez les praticiens (1-vérification des prérequis, 2-découverte et contact, 3-Analyse et abstraction, 4-Confrontation et formulation, 5-Exploitation et consolidation, 6-Évaluation). Ces étapes sont la source d'une compréhension différée entre enseignants. Il faut contextualiser ce schéma en le rendant plus digeste. Il s'agit de cultiver chez les apprenants, l'observation consciente d'une démarche explicite qui favorise la réflexivité et des mécanismes métacognitifs de base pour favoriser la capacité à résoudre les problèmes, quel que soit le domaine. La métacognition se définit comme la capacité de réfléchir sur son processus de pensée. En lecture et en mathématiques, elle permet à l'élève de savoir ce qu'on fait pour lire, pour effectuer une opération, pour faire face aux difficultés de décodage d'un mot ou de résolution d'un problème. Quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs ?

Recommandations

A la lumière des résultats de l'enquête que nous avons réalisée EGRA & EGMA, nous suggérons les recommandations ci-après

- Améliorer le taux de possession de manuel de lecture des élèves.
- Elargir l'offre de l'éducation préscolaire à tous les enfants, surtout à ceux des zones rurales.
- Réduire de manière significative les classes multigrades.
- Intensifier la formation continue des enseignants et superviseurs pédagogiques.
- Encourager les pratiques pédagogiques qui privilégient les travaux en groupe. Ceci améliore les capacités d'écoute des apprenants et renforce leur esprit critique.
- Encourager chez l'enseignant les pratiques pédagogiques qui privilégient le contrôle du travail des élèves pendant la séquence d'apprentissage. Ceci favorise la remédiation en temps réel et aide les apprenants à ne pas accumuler et démultiplier leurs erreurs.
- Renforcer le suivi pédagogique de proximité auprès des enseignants en intensifiant les visites de classe.

En particulier pour améliorer les compétences de base en lecture

- Développer une politique de remédiation pour les élèves en difficulté de lecture, afin de résoudre l'épineux problème de redoublement dans les premières années d'apprentissage de la lecture au primaire (SIL/CL1, CP/CL2, CE1/CL3).
- Mettre un accent particulier sur l'apprentissage des noms des lettres et les sons des lettres.
- Rendre systématique l'enseignement explicite des stratégies de lecture
- Renforcer les capacités organisationnelles et managériales de la gestion de la classe pendant les leçons de lecture pour éviter la mémorisation et la récitation des textes de lecture au détriment de la compréhension.

En particulier pour améliorer les compétences de base en mathématiques

- Mettre un accent particulier sur la comparaison et l'addition de niveau 1 en faisant recours au matériel didactique approprié (bâtonnet, bille, schéma, etc.). Ceci permettrait à l'enfant

de passer du stade concret au semi-concret, et du semi-concret à l'abstrait et le rendrait capable maîtriser les opérations mathématiques de base et de résoudre des problèmes.

- Encourager les cours de soutien personnalisés ciblés sur les préoccupations réelles des enfants. Par exemple, pour baisser le pourcentage des élèves ayant zéro score, on peut renforcer les capacités des enseignants à identifier et à soutenir les élèves faibles.
- Sensibiliser les enseignants sur la nécessité d'inciter les élèves à poser les opérations avant de les effectuer.

Recommandations issues de l'exploitation des vidéos :

- 1) Encourager les enseignants à fabriquer le matériel didactique à partir des matériels locaux et de récupération.
- 2) Doter les écoles de matériels didactiques essentiels.
- 3) Encourager l'utilisation de toutes les approches et méthodes en mettant toutefois un accent sur l'acquisition du principe alphabétique et la maîtrise du code graphophonétique de la langue.
- 4) Sensibiliser les enseignants à utiliser des pratiques de classe qui incitent les élèves à poser des questions et à prendre des initiatives.
- 5) Doter toutes les écoles publiques de manuels essentiels en langues d'enseignement et mathématiques.

Recommendations

In the light of the EGRA and EGMA survey realized, we suggest or propose the following recommendations:

- Increase the rate of possession of readers/textbooks by pupils;
- Enlarge the pre-school offer to all children especially to those in the rural areas;
- Put in place a policy that will eliminate the presence of Parent Teachers Association (PTA) teachers in Government schools;
- Adopt policies that will help in the reduction of multi-grade classes;
- Sensitize the teachers on good pedagogic practices that encourage pupils to do homework with the effect of consolidating their achievements.

EGRA

- Develop a proper remediation policy for pupils with difficulties in reading in order to solve the problem of repetition in the junior primary school (CL1, CL2 and CL3);
- Intensify continuous professional development of teachers and pedagogic supervisors;
- Lay emphasis on the learning of letter names and letter sounds.
- Make explicit strategies for teaching reading more systematic.
- Reinforce the organizational and managerial skills of teachers during reading lessons in order to avoid memorization/rote learning and recitation of texts without understanding;
- Encourage teachers to use pedagogic practices that enhance the follow up of the pupils so as to carry out immediate remediation to learners. This will help learners not to accumulate and multiply their errors;
- Encourage pedagogic practices that encourage group work. These improve the listening capacity of the learners and reinforce their critical thinking.

EGMA

- Lay particular emphasis on techniques of teaching number discrimination and addition level 1 through the use of appropriate didactic materials (counters, small balls; diagrams, etc.). This will enable the learner to move from the concrete to the semi concrete and from semi concrete to the abstract hence making the child to have a mastery of basic mathematical operations and to solve problems;
- Intensify close pedagogic follow up of teachers through regular classroom visits;
- Encourage personalized support approaches targeted at learner's real concerns.

Recommendations related to the video observations:

- Encourage teachers to make didactic material from local and recovery materials.
- Provide schools with essential conventional didactic materials.
- Encourage teachers to use various teaching approaches and methods while laying emphasis on the acquisition of the alphabetic principle and the mastery of the grapho-phonetic code of the language.
- Sensitize teachers to use classroom practices that encourage pupils to ask questions and take initiatives.
- Provide all public schools with essential textbooks in languages of instruction and mathematics.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatifs des résultats CP/Class2 de la première évaluation UAS 2016	18
Tableau 2 : Récapitulatifs des résultats CE2/Class4 de la première évaluation UAS 2016	18
Tableau 3 : Récapitulatifs des résultats CM2/Class6 de la première évaluation UAS 2016	19
Tableau 4 : Récapitulatif des compétences évaluées dans le test EGRA	22
Tableau 5 : Récapitulatif des contenus des sous tâches EGMA	23
Tableau 69 : Alpha de Cronbach au test EGRA (phase 1)	24
Tableau 70 : Alpha de Cronbach au test EGMA (phase 1)	24
Tableau 71 : Alpha de Cronbach au test EGRA (phase 2)	25
Tableau 72 : Alpha de Cronbach au test EGMA (phase 2)	25
Tableau 6: Distribution des superviseurs et des équipes d'administrations dans les régions	28
Tableau 7 : Proportion des élèves enquêtés par genre (1 ^{ère} phase)	31
Tableau 8 : Proportion des élèves enquêtés par genre (2 ^{nde} phase)	31
Tableau 9 : Proportion des élèves par tranche d'âges (1 ^{ère} phase)	31
Tableau 10 : Proportion des élèves par tranche d'âges (2 ^{nde} phase)	31
Tableau 11 : Proportion des enseignants de l'échantillon par sexe et diplôme académique le plus élevé	33
Tableau 12 : Indicateurs clés du test EGRA dans le sous-système anglophone (phase 1)	34
Tableau 13 : Indicateurs clés du test EGRA dans le sous-système anglophone	35
Tableau 14 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres lues par minute (phase 1)	37
Tableau 15 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres correctement lues par minute	38
Tableau 16 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lues par minute	39
Tableau 17 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers isolés lus par minute	40
Tableau 18 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers isolés correctement lus par minute	41
Tableau 19 : Répartition des élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute	42
Tableau 20 : Répartition des élèves selon le nombre moyen de mots inventés lus par minute	43
Tableau 21 : Répartition des élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute	44
Tableau 22 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en lecture de compréhension du texte (phase 1)	45
Tableau 23 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension en lecture du texte en fin d'année (phase 2)	46
Tableau 24 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension à l'audition (phase 1)	46

Tableau 25 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension à l'audition (phase 2)	47
Tableau 26 : Synthèse des indicateurs clés du test EGRA dans le sous-système francophone (phase 1).....	48
Tableau 27 : Synthèse des indicateurs clés du test EGRA dans le sous-système francophone (phase 2).....	49
Tableau 28 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres lues par minute (phase 1).	51
Tableau 29 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lues par minute (phase 2).	52
Tableau 30 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen des sons de lettres correctement lus par minute (phase 2).	53
Tableau 31 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers lus par minute (phase 1).....	54
Tableau 32 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute (phase 2).....	55
Tableau 33 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute (phase 2).....	56
Tableau 34 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute (phase 1).	57
Tableau 35 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute (phase 2).	58
Tableau 36 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension en lecture du texte (phase 1).	59
Tableau 37 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension en lecture du texte (phase 1)	59
Tableau 38 : Répartition des proportions d'élèves selon le score de compréhension en lecture du texte (phase 2).	60
Tableau 39 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension en lecture du texte (phase 2)	60
Tableau 40 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension à l'audition (phase 1).	61
Tableau 41 : Répartition des proportions d'élèves selon le score en compréhension à l'audition (phase 2).	62
Tableau 42 : Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système anglophone (phase 1)	63
Tableau 43: Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système anglophone (phase 2) .	64
Tableau 44 : Répartition des proportions d'élèves selon la vitesse moyenne de nombres identifiés par minute (phase 1).....	65
Tableau 45 : Répartition des proportions d'élèves selon la vitesse moyenne de nombres correctement identifiés par minute (phase 2).....	66
Tableau 46 : Répartition des proportions d'élèves suivant les pourcentages de comparaisons des nombres réussis (phase 1).....	67
Tableau 47 : Répartition des élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 réussies par minute (phase 1).....	68
Tableau 48 : Répartition des élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 réussies par minute (phase 2).....	69

Tableau 49 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 réussies par minute (phase 1).	70
Tableau 50 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 correctement effectuée réussies par minute (phase 2).	71
Tableau 51 : Répartition des proportions d'élèves suivant le score en opérations de niveau 2 sur 100 (phase 1).	72
Tableau 52 : Répartition des proportions d'élèves suivant le score en opérations de niveau 2 (phase 2).	73
Tableau 53 : Répartition des élèves selon le pourcentage des problèmes réussis (phase 1)	73
Tableau 54 : Répartition des élèves selon le pourcentage des problèmes réussis (phase 2)	74
Tableau 55 : Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système francophone (phase 1)	75
Tableau 56 : Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système francophone phase 2.	76
Tableau 57 : Répartition des proportions d'élèves selon la moyenne de nombres identifiés par minute (phase 1).	77
Tableau 58 : Répartition des proportions d'élèves selon la moyenne de nombres identifiés par minute (phase 2).	78
Tableau 59 : Répartition des élèves suivant le les tranches de pourcentages de comparaisons réussies par zone d'enquête (phase 1).	79
Tableau 60 : Répartition des élèves suivant le les tranches de pourcentages de comparaisons réussies par zone d'enquête (phase 2).	79
Tableau 61 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen d'addition de niveau 1 réussies par minute et par zone (phase 1).	79
Tableau 62 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen d'addition de niveau 1 correctement effectuée réussies par minute (phase 2).	80
Tableau 63 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 réussies par minute (phase 1).	81
Tableau 64 : Répartition des proportions d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 correctement effectuées par minute (phase 2).	82
Tableau 65 : Répartition des proportions d'élèves suivant le score obtenu aux opérations de niveau 2 (phase 1).	83
Tableau 66 : Répartition des proportions d'élèves suivant le score obtenu aux opérations de niveau 2 (phase 2).	84
Tableau 67 : Répartition des proportions d'élèves selon le pourcentage des problèmes réussis (phase 1).	85
Tableau 68 : Répartition des proportions d'élèves selon le pourcentage des problèmes réussis (phase 2).	86
Tableau 73 : Corrélations entre tâches EGMA anglophone (phase 1).	88
Tableau 74 : Corrélations entre tâches EGMA anglophone (phase 2).	89
Tableau 75 : Corrélations entre tâches EGMA Francophone phase 1	90
Tableau 76 : Corrélations entre tâches EGMA francophone (phase 2)	91
Tableau 77 : Corrélations entre tâches EGRA anglophone (phase 2)	91
Tableau 78 : Corrélations entre tâches EGRA francophone (phase 2)	93
Tableau 79 : Modèle de régression dans le sous-système anglophone	95

Tableau 80 : Modèle de régression francophone phase 1	98
Tableau 81 : Résultats des indicateurs du test EGRA dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) (Phase 2).....	122
Tableau 82 : Résultats des indicateurs du test EGMA dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) (Phase 2).....	122
Tableau 83 : Indicateur de la qualité des acquis scolaires (Phase 2)	122
Tableau 84 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires par dans les ZEP (Phase 1)	122
Tableau 85 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires par dans les ZEP (Phase 1)	123
Tableau 86 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires dans le sous-système anglophone par dans les ZEP (Phase 1).....	123
Tableau 87 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires dans le sous-système anglophone par dans les ZEP (Phase 1).....	123
Tableau 88 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires dans le sous-système francophone par dans les ZEP (Phase 1).....	123
Tableau 89 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires dans le sous-système francophone par dans les ZEP (Phase 1).....	124
Tableau 90 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires par dans les ZEP (Phase 2)	124
Tableau 91 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires par dans les ZEP (Phase 2)	124
Tableau 92 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires dans le sous-système anglophone par dans les ZEP (Phase 2).....	124
Tableau 93 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires dans le sous-système anglophone par dans les ZEP (Phase 2).....	124
Tableau 94 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires dans le sous-système francophone par dans les ZEP (Phase 2).....	125
Tableau 95 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires dans le sous-système francophone par dans les ZEP (Phase 2).....	125

Liste des graphiques

Figure 1 : Distribution des poids des écoles dans le sous-système anglophone	29
Figure 2 : Distribution des poids des écoles dans le sous-système Francophone	30
Figure 3 : Récapitulatif des élèves de l'échantillon dans le sous-système Anglophone.....	32
Figure 4 : Récapitulatif des élèves de l'échantillon dans le sous-système Francophone.....	33
Figure 5 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres lus par minute et par sexe	38
Figure 6 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	38
Figure 7 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres correctement lues par minute et par sexe	39
Figure 8 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de sons de lettres correctement lues par minute et par milieu d'implantation de l'école	39
Figure 9 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lues par minute et par sexe	40
Figure 10 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lues par minute et par milieu d'implantation de l'école	40
Figure 11 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots lus par minute et par sexe..	41
Figure 12 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	41
Figure 13 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute et par sexe	42
Figure 14 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	42
Figure 15 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute et par sexe	43
Figure 16 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	43
Figure 17 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute et par sexe	44
Figure 18 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	44
Figure 19 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute et par sexe	45
Figure 20 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	45
Figure 21 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par sexe	47
Figure 22 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par milieu d'implantation de l'école	47
Figure 23 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par sexe	48
Figure 24 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par milieu d'implantation de l'école	48

Figure 25 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres lus par minute et par sexe	52
Figure 26 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	52
Figure 27 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lus par minute et par sexe	53
Figure 28 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de noms de lettres correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	53
Figure 29 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen des sons des lettres correctement lus par minute et par sexe	54
Figure 30 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen des sons des lettres correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	54
Figure 31 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots lus par minute et par sexe..	55
Figure 32 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	55
Figure 33 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute et par sexe	56
Figure 34 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots familiers correctement lus par minute et par milieu d'implantation de l'école	56
Figure 35 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute et par sexe	57
Figure 36 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots inventés correctement lus par minute et par milieu d'implantation.....	57
Figure 37 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute et par sexe	58
Figure 38 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés lus par minute et par zone d'implantation	58
Figure 39 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute et par sexe	59
Figure 40 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de mots connectés correctement lus par minute et par zone d'implantation	59
Figure 41 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par sexe	61
Figure 42 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par zone d'implantation.....	61
Figure 43 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par sexe	62
Figure 44 : Proportion d'élèves selon le score en compréhension à l'audition par zone d'implantation	62
Figure 45 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres identifiés par minute et par sexe	66
Figure 46 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres identifiés par minute et par milieu d'implantation de l'école	66
Figure 47 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres correctement identifiés par minute et par sexe	67
Figure 48 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres correctement identifiés par minute et par milieu d'implantation de l'école	67

Figure 49 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 par minute et par sexe	69
Figure 50 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 par minute et par milieu d'implantation de l'école	69
Figure 51 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 correctement effectuée par minute et par sexe.....	69
Figure 52 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 correctement effectuée par minute et par milieu d'implantation de l'école	69
Figure 53 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 par minute et par sexe	70
Figure 54 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 par minute et par milieu d'implantation de l'école	70
Figure 55 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 correctement effectués par minute et par sexe	71
Figure 56 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 correctement effectués par minute et par milieu d'implantation de l'école.....	71
Figure 57 : Proportion d'élèves suivant les scores obtenus en opérations de niveau 2 par sexe	72
Figure 58 : Proportion d'élèves suivant les scores obtenus en opérations de niveau 2 par milieu d'implantation de l'école	72
Figure 59 : Proportion d'élèves suivant les scores obtenus en opérations de niveau 2 par sexe	73
Figure 60 : Proportion d'élèves suivant les scores obtenus en opérations de niveau 2 par milieu d'implantation de l'école	73
Figure 61 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par sexe	74
Figure 62 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par milieu d'implantation de l'école	74
Figure 63 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par sexe	75
Figure 64 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par milieu d'implantation de l'école	75
Figure 65 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres identifiés par minute et par sexe phase 1	77
Figure 66 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres identifiés par minute et par milieu d'implantation de l'école phase 1	77
Figure 67 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres correctement identifiés par minute et par sexe phase 2	78
Figure 68 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen de nombres correctement identifiés par minute et par milieu d'implantation de l'école phase 2	78
Figure 69 : Proportion d'élèves selon le nombre moyend'additions de niveau 1 par minute et par sexe phase 1	80
Figure 70 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 par minute et par milieu d'implantation de l'école phase 1	80
Figure 71 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 correctement effectuée par minute et par sexe phase 2	81
Figure 72 : Proportion d'élèves selon le nombre moyen d'additions de niveau 1 correctement effectuée par minute et par milieu d'implantation de l'école phase 2	81

Figure 73 : proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 par minute et par sexe (phase 1).....	82
Figure 74 : proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1 par minute et par milieu d'implantation de l'école (phase 1)	82
Figure 75 : proportion d'élèves selon le nombre moyende soustractions de niveau 1 correctement effectuées par minute et par sexe (phase 2)	83
Figure 76 : proportion d'élèves selon le nombre moyen de soustractions de niveau 1correctement effectuées par minute et par milieu d'implantation de l'école (phase 2)	83
Figure 77 : Proportion d'élèves suivant le score aux opérations de niveau 2 réussies par minute et par sexe (phase 1).....	84
Figure 78 : Proportion d'élèves suivant le score aux opérations de niveau 2 réussies par minute et par milieu d'implantation de l'école (phase 1)	84
Figure 79 : Proportion d'élèves suivant le score aux opérations de niveau 2 réussies par minute et par sexe (phase 2).....	85
Figure 80 : Proportion d'élèves suivant le score aux opérations de niveau 2 réussies par minute et par milieu d'implantation de l'école (phase 2)	85
Figure 81 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par sexe (phase 1)	86
Figure 82 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par milieu d'implantation de l'école (phase 1).....	86
Figure 83 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par sexe (phase 2)	87
Figure 84 : Proportion d'élèves suivant le pourcentage de problèmes réussis par milieu d'implantation de l'école (phase 2).....	87

Bibliographie

Références Bibliographique

1. Baker, E; McGraw, B and Peterson P. (eds) (2007): Constructivism and learning : Encyclopaedia of Education, 3rd Edition, Oxford : Elsevir.
2. Carl R. Rogers et Jean M. Priels : (2008/2) : Dans l'approche centrée sur la personne. Pratique et recherche, pages 50 à 52.
3. Dehaene, S (2011) : Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe. Editions Odile Jacob, 211 pages.
4. Peter Blatchford, Peter Kutnick, Ed Baines, Maurice Galton (2003): Toward a social pedagogy of classroom group work. International Journal of Educational Research, 39 (1-2), 157-172.
5. USAID (2016) : Evaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) manuel, deuxième édition.
6. UAS(2016) : Rapport de l'Evaluation des Acquis Scolaires dans les classes de CP/CL2, CE2/Class 4 et CM2/Class 6.
7. AFD-SOFRECO : RAPPORT FINAL APPUI COURT TERME A L'EVALUATION DES ELEVES.
8. PRESLEY, 2002, DANS GRASSON, 2003:222

Annexe

L'apprentissage des mathématiques se fait par gradation (on va du plus simple au plus difficile) et par progression (les apprentissages antérieurs servent de prérequis aux apprentissages qui leur succèdent). Ainsi, dans le primaire, l'unité d'apprentissage 1 fait appel à :

Au niveau 1(CP)

- ✓ Comparer, classer des quantités, des mesures, des collections de 0 à plusieurs objets sur la base de 2 ou 3 attributs ;
- ✓ Les nombres et calculs (de 0 à 100) ;
- ✓ Les mesures et grandeurs ;
- ✓ La géométrie et l'espace ;
- ✓ Les ensembles ;
- ✓ Utiliser les expressions (plus de...que de, moins de...que de, autant de... que de) pour comparer les quantités ou les collections.

Au niveau 2 (CE 1),

- ✓ Composer, décomposer les nombres entiers inférieurs ou égaux à 200 en utilisant des regroupements par dizaines et par centaines ;
- ✓ Lire et écrire en chiffres et en lettres les nombres de 100 à 200 ;
- ✓ Comparer, ranger des nombres entiers de 200 à 300 ;
- ✓ Calculer mentalement des sommes et des différences ;
- ✓ Résoudre des situations-problèmes de la vie courante faisant intervenir les nombres et les calculs.

Tableau 81 : Résultats des indicateurs du test EGRA dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) (Phase 2)

	FRANCOPHONE		ANGLOPHONE	
	National	ZEP	National	ZEP
Nom des lettres lus par minute	28,21	26,50	17,64	18,01
Son des lettres lus par minute	14,83	13,19	22,19	24,20
Mots familiers lus par minute	7,71	5,95	10,85	10,75
Mots inventés lus par minute	8,23	6,66	6,25	6,69
Mots connectés lus	12,99	10,29	11,54	11,79
Compréhension à l'audition sur 100	42,29	32,81	36,71	27,69
Compréhension en lecture sur 100	14,00	9,75	9,82	9,40

Tableau 82 : Résultats des indicateurs du test EGMA dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) (Phase 2)

	FRANCOPHONE		ANGLOPHONE	
	National	ZEP	National	ZEP
Identification des nombres	16,69	15,41	17,66	14,09
Comparaison des nombres	0,75	0,70	0,78	0,73
Addition de niveau 1	3,45	3,74	3,17	3,13
Soustraction de niveau 1	2,99	3,26	3,02	2,92
Opérations de niveau 2	1,89	1,47	1,89	1,35
Problèmes sur 100	24,08	22,96	19,93	20,12

Tableau 83 : Indicateur de la qualité des acquis scolaires (Phase 2)

	Langue d'enseignement (EGRA)	Mathématiques (EGMA)
Sous-système	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement plus de 30 mots connectés par minute	Le pourcentage des élèves qui savent effectuer correctement plus de 5 additions de niveau 1 par minute
Sous-système anglophone : Class 3	14,7%	21,1%
Sous-système francophone : CE1	19,5%	28,4%
Ensemble : CE1 et CL3	17,1%	24,7%

Tableau 84 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires par dans les ZEP (Phase 1)

EGRA	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 30 mots connectés par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 30 mots connectés et plus par minute	Total
NON ZEP	90,88%	9,12%	100,00%
ZEP	85,54%	14,46%	100,00%
Total	88,09%	11,91%	100,00%

Tableau 85 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires par dans les ZEP (Phase 1)

EGMA	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 5 additions de niveau 1 par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 5 additions de niveau 1 et plus par minute	Total
NON ZEP	76,41%	23,59%	100,00%
ZEP	73,96%	26,04%	100,00%
Total	75,13%	24,87%	100,00%

Tableau 86 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires dans le sous-système anglophone par dans les ZEP (Phase 1)

EGRA Anglophone	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 30 mots connectés par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 30 mots connectés et plus par minute	Total
NON ZEP	96,80%	3,20%	100,00%
ZEP	82,35%	17,65%	100,00%
Total	91,71%	8,29%	100,00%

Tableau 87 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires dans le sous-système anglophone par dans les ZEP (Phase 1)

EGMA Anglophone	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 5 additions de niveau 1 par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 5 additions de niveau 1 et plus par minute	Total
NON ZEP	77,20%	22,80%	100,00%
ZEP	77,78%	22,22%	100,00%
Total	77,40%	22,60%	100,00%

Tableau 88 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires dans le sous-système francophone par dans les ZEP (Phase 1)

EGRA Francophone	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 30 mots connectés par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 30 mots connectés et plus par minute	Total
NON ZEP	78,86%	21,14%	100,00%
ZEP	87,13%	12,87%	100,00%
Total	84,56%	15,44%	100,00%

Tableau 89 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires dans le sous-système francophone par dans les ZEP (Phase 1)

EGMA Francophone	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 5 additions de niveau 1 par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 5 additions de niveau 1 et plus par minute	Total
NON ZEP	74,80%	25,20%	100,00%
ZEP	72,06%	27,94%	100,00%
Total	72,91%	27,09%	100,00%

Tableau 90 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires par dans les ZEP (Phase 2)

EGRA	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 30 mots connectés par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 30 mots connectés et plus par minute	Total
NON ZEP	79,41%	20,59%	100,00%
ZEP	85,91%	14,09%	100,00%
Total	82,88%	17,12%	100,00%

Tableau 91 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires par dans les ZEP (Phase 2)

EGMA	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 5 additions de niveau 1 par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 5 additions de niveau 1 et plus par minute	Total
NON ZEP	80,77%	19,23%	100,00%
ZEP	70,44%	29,56%	100,00%
Total	75,26%	24,74%	100,00%

Tableau 92 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires dans le sous-système anglophone par dans les ZEP (Phase 2)

EGRA Anglophone	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 30 mots connectés par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 30 mots connectés et plus par minute	Total
NON ZEP	85,91%	14,09%	100,00%
ZEP	84,36%	15,64%	100,00%
Total	85,32%	14,68%	100,00%

Tableau 93 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires dans le sous-système anglophone par dans les ZEP (Phase 2)

EGMA Anglophone	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 5 additions de niveau 1 par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 5 additions de niveau 1 et plus par minute	Total
NON ZEP	80,76%	19,24%	100,00%
ZEP	75,98%	24,02%	100,00%
Total	78,94%	21,06%	100,00%

Tableau 94 : Indicateur de la qualité EGRA des acquis scolaires dans le sous-système francophone par dans les ZEP (Phase 2)

EGRA Francophone	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 30 mots connectés par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 30 mots connectés et plus par minute	Total
NON ZEP	66,89%	33,11%	100,00%
ZEP	86,77%	13,23%	100,00%
Total	80,46%	19,54%	100,00%

Tableau 95 : Indicateur de la qualité EGMA des acquis scolaires dans le sous-système francophone par dans les ZEP (Phase 2)

EGMA Francophone	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement moins de 5 additions de niveau 1 par minute	Le pourcentage des élèves qui savent lire correctement 5 additions de niveau 1 et plus par minute	Total
NON ZEP	80,79%	19,21%	100,00%
ZEP	67,38%	32,62%	100,00%
Total	71,64%	28,36%	100,00%