



**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE

# SITUATION SUR LES COMPÉTENCES FONDAMENTALES EN LECTURE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE



**EdData II :**  
Données pour  
la recherche et  
la programmation  
en éducation (Data  
for Education  
Research and  
Programming [DERP])

JUIN 2015

Cette publication a été réalisée  
aux fins d'examen de l'Agence  
américaine pour le  
développement international.  
Elle a été élaborée par  
RTI International.



**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE

*EdData II*

# Situation sur les compétences fondamentales en lecture en Afrique subsaharienne

**EdData II - Assistance technique et administrative – Tâche numéro 19**  
**Numéro de contrat BPA No EHC-E-00-04-0004**  
**Numéro d'ordre de tâche AID-OAA-12-BC-00004**  
**Date : août 2015**

Cette publication a été réalisée aux fins d'examen de l'Agence américaine pour le développement international. Elle a été élaborée par RTI International.

# Situation sur les compétences fondamentales en lecture en Afrique subsaharienne

Document établi pour le  
Bureau pour l'Afrique  
Agence américaine pour le développement international  
1300 Pennsylvania Avenue, N.W.  
Washington, DC 20523

Élaboré par  
Jonathan Stern  
RTI International  
3040 E. Cornwallis Road  
P.O. Box 12194  
Research Triangle Park, NC 27709-2194

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

Les opinions exprimées par l'auteur chez RTI International ne reflètent pas nécessairement celles de l'Agence américaine pour le développement international ni celles du gouvernement des États-Unis.

# Table des matières

Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	v
Acronymes et abréviations.....	vi
Introduction.....	1
Situation sur les compétences fondamentales en lecture en Afrique subsaharienne.....	2
Aperçu des évaluations.....	4
Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA).....	5
Comparabilité suivant les systèmes scolaires et les pays.....	6
Répondre aux objectifs – Mesurer le changement à l’aide d’un principal indicateur hautement prédictif des résultats scolaires ultérieurs.....	7
Rapport annuel de situation sur l’éducation (RASE) et Uwezo.....	7
Programme d’analyse des systèmes d’éducation de la CONFEMEN (PASEC).....	8
Consortium d’Afrique austral et orientale pour le suivi de la qualité de l’éducation (SACMEQ).....	8
Literacy Boost.....	8
Évaluations additionnelles.....	8
Analyses transnationales.....	9
Programme d’analyse des systèmes d’éducation de la CONFEMEN.....	9
Consortium d’Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l’éducation (SACMEQ).....	11
Uwezo.....	11
Fonds d’action pour l’éducation des filles (GEC).....	12
Évaluations par pays.....	15
Bénin.....	17
Côte d’Ivoire.....	17
Djibouti.....	17
République démocratique du Congo (RDC).....	18
Éthiopie.....	19
Ghana.....	20
Kenya.....	21
Liberia.....	22
Malawi.....	23
Mali.....	24
Mozambique.....	26
Nigeria.....	26
Rwanda.....	28
Sénégal.....	29
Somalie.....	30
Afrique du Sud.....	30
Sud du Soudan.....	31
Tanzanie.....	32
Ouganda.....	32
Zambie.....	34
Discussion.....	35
Références.....	38
Annexe A. Situation sur les évaluations des compétences fondamentales en lecture dans certains pays d’Afrique.....	48
Annexe B. Matrices.....	50

## Liste des tableaux

Tableau 1.	Taux d'inscription scolaire et d'alphabétisme par pays d'Afrique subsaharienne .....	3
Tableau 2.	Projet GEC et scores FLHV du questionnaire de l'évaluation dans tous les pays et organisations d'exécution .....	14
Tableau 3.	Évaluations par pays, année et type d'évaluation .....	15
Tableau 4.	Scores PAQUED de zéro en FLHV par classe, province, groupe sondé et année .....	18
Tableau 5.	Éthiopie—Scores de zéro en FLHV par région et par classe.....	19
Tableau 6.	Scores de zéro en FLHV par langue chez les élèves de 2 <sup>e</sup> année en 2013 .....	21
Tableau 7.	Ampleur des effets PRIMR pour l'FLHV par année scolaire et langue .....	22
Tableau 8.	Scores de zéro en FLHV pour l'évaluation LTTP2 initiale et à mi-parcours par classe .....	23
Tableau 9.	Étude nationale au Malawi—Scores de zéro en FLHV par année et par classe .....	24
Tableau 10.	Scores PHARE initiaux en 2009 par type d'école et par classe .....	25
Tableau 11.	Scores de zéro en FLHV en portugais pour le projet ApaL par région et par classe .....	26
Tableau 12.	Scores de zéro en FLHV dans l'évaluation EGRA 2013 par état, langue et classe .....	28
Tableau 13.	Résultats de l'ENA en alphabétisme en Afrique du Sud par classe et année .....	31
Tableau 14.	Scores TZ21 de zéro en FLHV pour les élèves de 2 <sup>e</sup> année par région et par année .....	32
Tableau 15.	Scores de zéro en FLHV en Ouganda en 2009 par région, classe et langue.....	33
Tableau 16.	Scores de zéro en FLHV pour les élèves de 2 <sup>e</sup> année en Zambie en 2014 par langue.....	35

## Liste des figures

Figure 1.	Résultats du PASEC dans les pays d'Afrique subsaharienne concernés depuis 2005 (à l'exclusion du Mali) .....	9
Figure 2.	Scores PASEC en 2009–2010 en 5 <sup>e</sup> année .....	10
Figure 3.	Scores PASEC 2014 en 2 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années.....	10
Figure 4.	Scores SACMEQ III (2007) pour tous les pays pour la 6 <sup>e</sup> année .....	11
Figure 5.	Résultats Uwezo 2011 (niveau le plus bas) .....	12
Figure 6.	Taux d'alphabétisme par état selon NEDS 2010 .....	27
Figure 7.	FLHV (mcpm) par district et par classe en Ouganda en 2013.....	34

## Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
ApaL	Apprendre a Ler (Apprendre à lire)
CESLY	Compétences fondamentales en éducation pour la jeunesse libérienne
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
DBE	Ministère de l'éducation de base
DFID	Ministère britannique du développement international ( <i>UK Department For International Development</i> )
DIBELS	Indicateurs dynamiques de compétences de base en lecture/écriture ( <i>Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills</i> )
EAH	Eau, assainissement et hygiène
EdData II	Données en éducation pour la prise de décisions
EGRA	Évaluation des compétences fondamentales en lecture ( <i>Early Grade Reading Assessment</i> )
ENA	Évaluation nationale annuelle
EPT	Éducation pour tous
EQUIP 2	Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation 2
FLHV	Facilité de lecture à haute voix
GEC	Fonds d'action pour l'éducation des filles ( <i>Girl's Education Challenge</i> )
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation ( <i>Global Partnership for Education</i> )
HYVALL	<i>Harnessing Youth Volunteers as Literacy Leaders</i> (Valorisation de jeunes bénévoles comme leaders en alphabétisation)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
L3	Alphabétisation, langue et apprentissage
LARS	Réussite scolaire au Rwanda ( <i>Learning Achievement in Rwandan Schools</i> )
LTTP	Programme libérien de formation des enseignants ( <i>Liberian Teacher Training Program</i> )
MCPM	Mots corrects par minute
MTG	<i>Making the Grade</i>
MTPDS	Soutien du perfectionnement professionnel des enseignants au Malawi ( <i>Malawi Teacher Professional Development Support</i> )
NALAP	Programme national d'accélération de l'alphabétisation ( <i>National Literacy Acceleration Program</i> )
NEA	Évaluation de l'éducation nationale ( <i>National Education Assessment</i> )
NEDS	Recueil de données sur l'éducation au Nigeria ( <i>Nigerian Education Data Survey</i> )
OPEQ	Opportunités d'accès équitable à une éducation de base de qualité
PAQUED	Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation
PASEC	Programme d'analyse des systèmes d'éducation de la CONFEMEN
PHARE	Programme harmonisé d'appui au renforcement de l'éducation (Road to Reading)
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves ( <i>Program for International Student Assessment</i> )
PRIMR	Mathématiques et lecture dans le primaire ( <i>USAID/Kenya Primary Math and Reading</i> )

RARA	Activité de recherche et d'accès à la lecture au Nigeria ( <i>Nigeria Reading and Access Research Activity</i> )
RASE	Rapport annuel de situation sur l'éducation
RDC	République démocratique du Congo
READ TA	<i>Reading for Ethiopia's Achievement Developed – Technical Assistance</i>
RLL	<i>Read-Learn-Lead</i> (Lire-Apprendre-Diriger)
RTS	<i>Read to Succeed</i> (Lire pour réussir)
SACMEQ	Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation ( <i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i> )
SHRP	Programme de santé et de lecture dans les écoles d'Ouganda ( <i>Uganda School Health and Reading Program</i> )
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
SMRS	Méthode systématique pour réussir en lecture ( <i>Systematic Method for Reading Success</i> )
SNNPR	Région des Nations, Nationalités et Peuples du Sud ( <i>Southern Nations, Nationalities, and Peoples Region</i> )
TTL	Time to Learn (Il est temps d'apprendre)
TZ21	Programme d'éducation de base pour le 21 <sup>e</sup> siècle en Tanzanie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence américaine pour le développement international
UTSEP	Projet sur l'efficacité des enseignants et des écoles en Ouganda ( <i>Uganda Teacher and School Effectiveness Project</i> )

## Introduction

Les évaluations des acquis des élèves contribuent à déterminer le progrès réalisé par l'Agence américaine pour le développement international (USAID) pour atteindre l'Objectif 1 : améliorer les compétences en lecture pour 100 millions d'enfants d'ici 2015. Il est difficile de suivre le progrès accompli vers la réalisation de cet objectif, et la coordination des informations portant sur les évaluations du niveau d'alphabétisation en Afrique subsaharienne demande encore du travail. Cette étude a en conséquence pour but d'obtenir plus d'information sur les pays d'Afrique subsaharienne qui ont et n'ont pas procédé à des évaluations des compétences fondamentales en lecture et de fournir des données sur les domaines dans lesquels les questions d'alphabétisme restent critiques et où des améliorations sont en cours. Vingt pays ont été sélectionnés du fait de la présence de l'USAID et de l'intérêt porté à l'amélioration des possibilités éducatives dans ces pays. Ces 20 pays sont les suivants : Bénin, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo (RDC), Djibouti, Éthiopie, Ghana, Kenya, Liberia, Malawi, Mali, Mozambique, Nigeria, Rwanda, Sénégal, Somalie, Afrique du Sud, Sud du Soudan, Tanzanie, Ouganda et Zambie.

Les informations nécessaires à cette étude ont été recueillies par le biais d'un examen systématique des documentations, bases de données et rapports organisationnels internationaux. À l'issue de cette étude, une matrice a été créée pour fournir un aperçu facile à naviguer des évaluations pertinentes des compétences fondamentales en lecture. (Remarque : l'Annexe A de ce rapport présente des notes décrivant chacune des trois feuilles de travail [matrices] qui sont incluses en Annexe B). La première feuille de travail fournit un aperçu de chaque Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) entreprise dans les 20 pays. La deuxième feuille de travail donne les mêmes informations que la première, mais pour d'autres évaluations possibles. Exemples d'autres évaluations possibles : Uwezo, évaluations nationales, le Rapport annuel de situation sur l'éducation (RASE) et le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation (SACMEQ). Un autre exemple d'autre évaluation possible est le Programme d'analyse des systèmes d'éducation (PASEC) de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie). La dernière feuille de travail fournit des données tirées de toutes les évaluations EGRA sous forme de scores de zéro pour la facilité de lecture à haute voix (FLHV). Ces scores n'ont pas pour but d'être directement comparables d'un pays à un autre, mais sont fournis à des fins illustratives pour mieux comprendre comment les pays sont performants au sein de chaque étude donnée. Ce rapport a été créé pour suppléer à la matrice en donnant un aperçu des évaluations et en décrivant le contenu et en expliquant en détail les implications des informations contenues dans la matrice.

Dans son ensemble, ce rapport présente des informations tirées de 159 évaluations des compétences fondamentales en lecture entreprises dans 20 pays au cours des 10 dernières années. Ces évaluations témoignent constamment de niveaux relativement faibles d'alphabétisme et de compétences en lecture dans tous les pays concernés. Elles soulignent de plus l'importance de reconnaître qu'il existe d'importantes variations dans les scores selon les langues et les régions et districts au sein des pays. Il reste en fin de compte nécessaire de poursuivre le travail entrepris pour améliorer les compétences fondamentales en lecture dans les pays et de procéder à des évaluations additionnelles (tant nationalement représentatives



que dans les langues locales, en n'oubliant pas qu'il est important que toutes les évaluations fassent l'objet d'une planification stratégique concernant leur utilisation).

## **Situation sur les compétences fondamentales en lecture en Afrique subsaharienne**

L'alphabétisme est généralement considéré comme « la capacité à déchiffrer, employer et comprendre un code de connaissance ou une procédure donnée, puis à l'appliquer pour initier des niveaux de compétence dans plusieurs différents domaines d'activité » (ADEA, 2006). L'alphabétisme est en conséquence reconnu comme constituant une compétence de base qui contribue au développement personnel et professionnel. Des niveaux d'alphabétisme élevés sont en corrélation avec de nombreux indicateurs de réussite socioéconomique (Trudell et al., 2012a).

Les taux d'alphabétisme mondiaux sont en augmentation constante depuis plusieurs dizaines d'années ; 10 % des jeunes au monde quittent cependant les systèmes d'éducation sans posséder des compétences d'alphabétisme de base (UNESCO, 2013a). De plus, une importante proportion de la population adulte mondiale est analphabète. Par exemple, on estimait qu'en 2011, 774 millions d'adultes ne possédaient pas de compétences de base en alphabétisme et ce peut bien être une sous-estimation du fait qu'il s'agit d'auto-déclarations (UNESCO, 2013b). Les femmes et les pauvres représentent une part disproportionnée des populations jeunes et adultes analphabètes mondiales (UNESCO, 2013b).

Bien que les pays d'Amérique du Nord, d'Europe et d'Asie centrale soient pratiquement universellement alphabétisés, l'Asie du Sud et l'Afrique subsaharienne font état des taux d'alphabétisme les plus faibles au monde (UNESCO, 2013b). En fait, les 10 pays où les taux d'alphabétisme sont les plus bas – tant chez les enfants que chez les adultes – sont en Afrique subsaharienne. À l'exception du Pakistan, tous les 20 pays présentant les taux d'alphabétisme les plus bas chez les filles sont en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2013a). En Afrique, 7 enfants sur 10 grandiront probablement pour devenir des adultes semi-analphabètes et dans 18 pays d'Afrique, on compte davantage de personnes analphabètes que de personnes alphabètes (ADEA, 2006). Selon les résultats d'une évaluation Uwezo récente, environ un tiers des adultes en Afrique subsaharienne ne savent ni lire ni écrire (Uwezo, 2013). Il convient de noter cependant que dans beaucoup de ces études on emploie des définitions différentes et/ou et des seuils différents pour l'alphabétisme ; il conviendra en conséquence de faire preuve de prudence dans l'interprétation de ces résultats.

Sur une note positive, des études récentes ont montré qu'en Afrique subsaharienne plus d'enfants que jamais auparavant fréquentent l'école et que les taux alphabétisme sont en hausse. Depuis 1970, les taux généraux d'alphabétisme en Afrique subsaharienne ont plus que doublé. D'importants progrès ont également été réalisés dans la parité des sexes (Uwezo, 2013). En dépit de ces avancées impressionnantes, il reste encore beaucoup à faire (ADEA, 2006). Les écoles africaines font état des taux d'efficacité les plus bas au monde (UNESCO, 2013b) et les compétences fondamentales en lecture ne répondent pas aux attentes des programmes scolaires africains (Trudell et al., 2012b). Les enfants africains n'acquièrent simplement pas les compétences de base en matière de lecture/écriture et de calcul selon les programmes scolaires officiels de leurs pays (Uwezo, 2013). Moins d'un tiers des élèves de

3<sup>e</sup> année au Kenya, en Tanzanie et Ouganda possèdent des compétences de base en matière de lecture/écriture et de calcul. Il convient cependant de noter que d'importantes disparités existent d'un pays à un autre.

Selon les statistiques les plus récentes de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le taux d'alphabétisme combiné pour les garçons et les filles des 20 pays sélectionnés pour cette étude va de 50 % en Côte d'Ivoire à 99 % en Afrique du Sud (ISU, 2015). Il n'existe cependant pas d'estimation des taux d'alphabétisme pour Djibouti, la Somalie et le Sud du Soudan du fait du manque d'évaluations dans ces pays. Les taux de scolarisation et une estimation des taux d'alphabétisme pour tous les 20 pays, basés sur des recensements nationaux de la population et d'enquêtes menées dans les foyers, sont présentés au *Tableau 1*.

**Tableau 1. Taux d'inscription scolaire et d'alphabétisme par pays d'Afrique subsaharienne**

<b>Indicateur</b>	<b>Taux brut de scolarisation (primaire, garçons et filles [%])</b>	<b>Taux brut de scolarisation (primaire, filles [%])</b>	<b>Taux brut de scolarisation (primaire, garçons [%])</b>	<b>Taux d'alphabétisme chez les jeunes (garçons et filles de 15 à 24 ans [%])</b>	<b>Taux d'alphabétisme chez les jeunes (filles de 15 à 24 ans [%])</b>	<b>Taux d'alphabétisme chez les jeunes (garçons de 15 à 24 ans [%])</b>
<b>Pays</b>						
Bénin	123	116	130	53	43	63
Côte d'Ivoire	94	87	102	50	41	60
RDC	111	104	118	69	57	80
Djibouti	68	64	72	s/o	s/o	s/o
Éthiopie	87	80	93	69	68	71
Ghana	109	109	109	91	90	91
Kenya	112	111	113	86	87	85
Liberia	102	98	107	54	44	65
Malawi	141	144	139	75	75	75
Mali	88	83	94	54	46	61
Mozambique	105	100	110	77	70	84
Nigeria	93	87	98	73	65	80
Rwanda	134	135	132	80	82	78
Sénégal	84	87	81	73	68	78
Somalie	29	21	38	s/o	s/o	s/o
Afrique du Sud	102	99	104	99	99	99
Sud du Soudan	86	68	103	s/o	s/o	s/o
Ouganda	110	111	109	91	91	90
Tanzanie	93	94	92	76	76	77
Zambie	114	113	114	66	62	69

<sup>a</sup> Données extraites du site Web de l'UNESCO <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>

Il faut comprendre l'alphabétisme en Afrique subsaharienne dans le contexte du continent— l'instabilité politique, la sécheresse, les catastrophes naturelles et les troubles sociaux constituent tous des réalités qui affectent tous les aspects du développement. L'Afrique

subsaharienne est la région la plus pauvre au monde, dans laquelle l'inégalité dans les revenus est la plus prononcée et où la croissance de la population est la plus élevée (ADEA, 2006). Bien que la participation ait sensiblement augmenté au cours des dernières années, l'Afrique subsaharienne a encore le plus grand pourcentage d'enfants non scolarisés. De plus, les enfants qui le sont reçoivent une éducation de qualité médiocre. Beaucoup d'enfants abandonnent l'école parce qu'il y a peu d'avantage économique à y rester. Le redoublement et l'absentéisme des enseignants sont des problèmes chroniques dans la plus grande partie de l'Afrique (ADEA, 2006).

En général, les nations africaines intègrent des initiatives d'alphabétisation dans le cadre de la planification nationale au travers de stratégies de scolarisation formelle. Dans beaucoup de pays africains, des partenariats se sont cependant établis entre les gouvernements nationaux et des acteurs non gouvernementaux, entreprises privées et organisations non gouvernementales notamment. En zone rurale, ces acteurs non gouvernementaux ont bien réussi à améliorer les taux d'alphabétisme (ADEA, 2006).

## **Aperçu des évaluations**

Beaucoup d'évaluations du niveau de lecture (y compris EGRA) sont conçues pour être administrées individuellement dans des contextes particuliers. Il n'est donc pas possible de comparer les résultats de ces évaluations dans différents contextes (ou même différentes langues au sein des pays). En outre, il n'est pas non plus possible de comparer les scores d'une évaluation à une autre, les évaluations pouvant ne même pas mesurer les mêmes constructs (suite à des différences de tâches). Bien que les évaluations comportant une tâche portant sur la facilité de lecture à haute voix (FLHV) aient pour but de mesurer le même construct de base en lecture dans tous les contextes, les scores vont être affectés par la longueur du passage, la difficulté relative des mots contenus dans le passage et les orthographes particulières de chaque langue donnée. Les évaluations qui sont créées dans un but de comparabilité (par ex. le Programme international pour le suivi des acquis des élèves [PISA]) sont conçues de manière à mitiger tous les préjugés culturels et linguistiques en éliminant des tests les items fonctionnant de manière différente. De plus, ces évaluations rendent compte de scores standardisés (par année) pour créer des tableaux comparatifs en vue d'un classement. Malheureusement, ni l'un ni l'autre n'est vrai pour les évaluations examinées pour la présente étude (bien que l'évaluation SACMEQ ait été créée pour être comparée dans plusieurs pays évalués dans le cadre de chaque administration donnée). Même les scores de zéro pour l'FLHV (qui sont communiqués dans la matrice accompagnant ce document) ne sont toujours pas directement comparables, mais ils peuvent au moins donner une idée générale du niveau des élèves d'un pays donné. Le biais de la sélection pose le plus grand obstacle à une comparaison entre les classes et à des évaluations régionales (ou des évaluations conçues pour mesurer l'impact d'un programme, par opposition à celles conçues pour fournir une estimation nationalement représentative des compétences en lecture d'élèves d'une classe particulière au sein d'un pays).

## **Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA)**

La lecture est une compétence de base que l'on acquiert quand on est enfant pour l'utiliser tout au long de la vie. Les recherches suggèrent qu'il est important pour apprendre de commencer à lire à un jeune âge, l'acquisition de ces compétences étant plus difficile plus tard dans la vie. Les faits montrent de plus qu'il est important pour les élèves d'apprendre à lire à une vitesse suffisante pour pouvoir acquérir de solides compétences en lecture/écriture. Étant donné l'importance de l'acquisition et d'une fluidité précoce en lecture/écriture, l'évaluation EGRA a été mise au point pour déterminer rapidement, aisément et précisément l'acquisition de compétences en lecture chez les enfants des écoles primaires, particulièrement ceux des pays en voie de développement.

Dans les années 1990, les Nations Unies ont établi des objectifs d'Éducation pour tous (EPT) pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes d'ici 2015. Les objectifs EPT ont permis d'améliorer la fréquentation scolaire, mais cela ne s'est souvent pas traduit en un apprentissage de qualité. Pour réorienter le développement de l'éducation sur la qualité de l'enseignement et les résultats scolaires plutôt que sur une amélioration de l'accès à l'éducation, la mesure de l'alphabétisme a été déterminée comme constituant un important prédicteur des résultats des élèves. De solides compétences en lecture et écriture sont essentielles pour les jeunes élèves dans le primaire et plus tard tout au long de leur vie. Il a été également déterminé qu'il était nécessaire d'examiner systématiquement le niveau d'alphabétisme des élèves dans les pays en voie de développement. En conséquence, suite à la réussite des objectifs EPT et d'une évaluation similaire à EGRA au Pérou en 2005, la mise au point de l'évaluation EGRA a commencé en octobre 2006 (avec le financement de l'USAID), suivie par la convocation d'une réunion de chercheurs en science cognitive, d'experts dans le domaine des compétences fondamentales en lecture, de méthodologues en recherche et d'experts en évaluation dans le but d'examiner les instruments et les tâches proposées (Gove & Wetterberg, 2011).

L'évaluation EGRA a été conçue pour répondre à la demande d'un instrument simple pouvant être employé systématiquement dans beaucoup de pays différents pour informer les parties prenantes sur les fondations de l'apprentissage des élèves—notamment pour ce qui est de l'acquisition essentielle de compétences précoces en alphabétisation pour s'assurer que les élèves maîtrisent la lecture et l'écriture. La mise au point d'EGRA s'est faite suite à un examen approfondi de documentations sur les stades de développement au cours desquels l'acquisition de la lecture a lieu, ainsi qu'une étude complète d'évaluations adaptées aux âges. La flexibilité—pour tous les pays, les classes et les langues lesquelles, selon leur complexité, peuvent avoir une incidence sur la vitesse à laquelle les élèves passent d'une phase à l'autre de l'acquisition de la lecture—a constitué un important facteur dont il a été tenu compte dans la mise au point d'EGRA. Avant la mise en œuvre généralisée d'EGRA, l'évaluation a fait l'objet d'un examen approfondi par des spécialistes en sciences cognitives, des experts dans le domaine des compétences fondamentales en lecture, des chercheurs et des responsables de la mise en œuvre. Suite à cet examen approfondi, trois projets pilotes officiels ont été lancés au Sénégal, en Gambie et au Nicaragua et des tâches EGRA spécifiques ont fait l'objet de tests et d'expériences en Afrique du Sud, au Kenya, en Haïti, en Afghanistan et au Bangladesh. Depuis la réussite de ces projets pilotes, l'évaluation EGRA est employée à l'échelle mondiale pour informer les intervenants et les décideurs des

compétences des élèves en lecture au niveau régional ou national et pour mieux comprendre le développement d'interventions dans le domaine de la lecture (telles celles dirigées par l'USAID). À l'heure actuelle, l'évaluation EGRA a été utilisée dans plus de 70 autres pays et administrée dans plus de 120 langues. Des informations sur les données recueillies sont disponibles sur le site Web EdData II (Données sur l'éducation pour la prise de décisions) de l'USAID sur <http://www.eddataglobal.org>.

EGRA répond au besoin qui existe d'évaluer l'alphabétisation précoce dans les pays en voie de développement. L'évaluation EGRA a été mise en œuvre avec succès principalement dans les pays en voie de développement, mais aussi dans certains pays à revenus moyens. Une procédure particulière existe pour chaque EGRA qui a été mise à l'essai et raffinée dans les 70 pays ou plus où les évaluations ont été menées.

Avant la mise en œuvre de chaque évaluation EGRA, les intervenants se rencontrent pour déterminer les tâches qu'il convient d'employer pour l'évaluation entreprise et pour décider de la nature des tâches (par ex. difficulté du passage de lecture à haute voix en fonction de ce qu'ils considèrent comme le cadre du programme scolaire du pays, pratique commune dans le pays, etc.). Un atelier est ensuite organisé pour former les évaluateurs sur la façon d'administrer correctement l'instrument aux élèves. Cet atelier de formation dure environ une semaine et comprend des jours de pratique pour permettre aux évaluateurs d'acquérir de l'expérience sur le terrain avec l'administration de l'instrument et avec le travail avec les élèves—avant que commence la collecte de données. Les écoles font l'objet d'un échantillonnage tout au long du processus de conception de la recherche, si bien que la collecte de données peut se faire après la fin de l'atelier de formation des évaluateurs.

Quand les évaluateurs arrivent dans les écoles échantillonnées, l'administration de chaque évaluation individuelle est très brève. Un évaluateur pose à un élève sélectionné au hasard une série de questions correspondant aux tâches, puis prend note de ses réponses.

L'évaluation se fait souvent sur tablette à l'aide du logiciel Tangerine<sup>®</sup> et elle est téléchargée tous les jours par le biais de divers routeurs mis à la disposition des équipes au cours de la collecte de données auprès d'écoles échantillonnées tout au long du processus de conception de la recherche. Les données sont ensuite analysées et communiquées aux intervenants et aux décideurs, y compris les représentants du ministère concernés.

## **Comparabilité suivant les systèmes scolaires et les pays**

EGRA n'a pas pour de constituer un instrument pour la comparaison des résultats en alphabétisme dans plusieurs pays, langues, systèmes scolaires ou même au sein d'un pays. Les langues variant en complexité, il est difficile d'établir une comparaison entre plusieurs langues et plusieurs pays. Dans les premières classes du primaire, la complexité orthographique a une bien plus grande influence sur l'acquisition de la lecture que dans les classes suivantes, dans lesquelles la qualité de l'enseignement et le milieu socioéconomique des élèves jouent un rôle plus important que l'opacité orthographique du texte. Des différences existent de plus d'un pays à un autre en ce qui concerne les attentes en matière d'acquisition de la lecture à chaque classe pour ce qui est de la fluidité, laquelle est liée aux différences orthographiques. De plus, la comparabilité au sein d'un pays n'est probablement pertinente que quand un plan et un échantillonnage ont été soigneusement entrepris pour évaluer les compétences des élèves à l'aide d'évaluations équivalentes à différents moments.

En dépit de ces difficultés, des tendances générales apparaissent dans l'acquisition et la compréhension de la lecture pouvant être comparées dans de nombreux pays. En Afrique, les résultats EGRA suggèrent un niveau très bas de lecture de base en 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année. Ceci est important parce que beaucoup d'élèves semblent ne pas avoir les compétences qui leur permettraient de faire la transition entre l'utilisation de la lecture comme compétence et l'apprentissage d'autres disciplines. On voit de plus dans beaucoup de pays des scores de zéro en FLHV, ce qui semble suggérer une conclusion troublante—à savoir que la plupart des élèves n'ont même pas acquis un niveau de base en lecture.

### **Répondre aux objectifs – Mesurer le changement à l'aide d'un principal indicateur hautement prédictif des résultats scolaires ultérieurs**

EGRA a été mis au point pour évaluer les compétences fondamentales en lecture. Bien que pression soit faite pour établir des comparaisons entre plusieurs pays et même plusieurs évaluations au sein d'un pays, ce ne sont pas là les meilleures applications d'EGRA. L'évaluation EGRA peut cependant être employée de diverses façons—beaucoup ne faisant pas partie de son intention initiale (Gove & Wetterberg, 2011) :

- En **classe**, les enseignants peuvent employer des évaluations de classe qui s'inspirent sur EGRA pour déterminer le progrès des élèves dans l'apprentissage des matériels enseignés et identifier les enfants ayant besoin d'un soutien supplémentaire dans l'apprentissage de la lecture.
- Pour donner un **aperçu instantané des compétences en lecture**, EGRA peut être administré pour fournir rapidement aux intervenants des informations sur la situation actuelle des niveaux de lecture dans la région évaluée.
- EGRA peut faciliter **l'évaluation de l'impact** en comparant un groupe de « pré-sondage » ou groupe témoin à un groupe ayant fait l'objet d'une intervention portant sur la lecture. EGRA peut détecter les changements progressifs dans les résultats en lecture entre plusieurs groupes.
- Au **niveau national**, EGRA peut servir à déterminer les écarts dans les compétences en lecture parmi les élèves. Les décideurs et les exécutants peuvent utiliser ces données pour améliorer les programmes de perfectionnement professionnel des enseignants. Ces données peuvent également être utiles dans le dialogue sur les politiques et la sensibilisation au problème des mauvaises compétences en lecture.

### **Rapport annuel de situation sur l'éducation (RASE) et Uwezo**

Le RASE est apparu pour la première fois comme outil d'évaluation pour les programmes d'enrichissement de l'alphabétisation de la Pratham Education Foundation. Le RASE est maintenant une évaluation transnationale annuelle réalisée au niveau des ménages, initialement administrée en Inde en 2005, puis par la suite au Pakistan en 2008, aux enfants de 5 à 16 ans. La Pratham Education Foundation et divers organismes locaux, avec l'aide de milliers de bénévoles, administrent le RASE chaque année (Centre mondial de suivi sur l'éducation, 2014a). En Inde, le RASE vise particulièrement les districts ruraux et des villages échantillonnés au hasard pour toucher en moyenne 300 000 familles par an. Au Pakistan, le RASE échantillonne aussi des villages au hasard, mais l'effort est à plus petite

échelle qu'en Inde. La dernière série de RASE au Pakistan a touché 50 400 familles (Simons, 2012).

Basé sur la méthodologie du RASE, Uwezo est une enquête transnationale menée auprès des ménages une fois par an depuis 2010 (Simons, 2012) qui mesure le niveau de lecture/écriture et de calcul de base. Hivos/Twaweza, organisation de société civile, dirige Uwezo au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda. Cette enquête vise les enfants de 6 à 16 ans et prend environ 15 minutes (Centre mondial de suivi sur l'éducation, 2014b). Un plan de sondage avec renouvellement de panel permet de sonder 30 villages dans chaque district de recensement. Des études inspirées par Uwezo ont également été menées au Mali (Beekunko en 2011) et au Sénégal (Jangandoo en 2012), ainsi que dans le cadre du projet LEARNigeria lancé en 2015.

### **Programme d'analyse des systèmes d'éducation de la CONFEMEN (PASEC)**

Administré annuellement à un à trois pays africains francophones depuis 1993 (Wagner, 2011), le PASEC est une évaluation basée dans les écoles qui est administrée au début de l'année scolaire à un échantillon en grappe stratifié (la taille varie en fonction du pays) pour mesurer les compétences en lecture et en mathématiques des élèves de la 2<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> année. Le PASEC est administré par des gouvernements nationaux avec l'aide de la CONFEMEN et l'assistance financière du gouvernement français (CONFEMEN, 2011).

### **Consortium d'Afrique austral et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation (SACMEQ)**

Administré par les gouvernements nationaux (Simons, 2012), le SACMEQ est une évaluation basée dans les écoles ayant recours à un échantillon en grappe stratifié (Simons, 2012) pour mesurer les compétences en lecture et en mathématiques parmi les élèves de 6<sup>e</sup> année dans les pays africains anglophones. Le SACMEQ a été administré en 1995, en 2000 et en 2007 dans un total de 14 pays d'Afrique où l'anglais est parlé, bien que le nombre de pays varie d'une année à l'autre.

### **Literacy Boost**

Employée depuis 2009 et principalement administrée en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne, l'évaluation Literacy Boost a recours à un échantillon aléatoire stratifié pour analyser les compétences en lecture d'élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>e</sup> année ainsi que l'environnement d'alphabétisme des familles (Simons, 2012). L'évaluation Literacy Boost est généralement basée sur EGRA et sert d'évaluation formative et sommative conçue pour évaluer le programme Literacy Boost de Save the Children.

### **Évaluations additionnelles**

Ce rapport traite également d'évaluations additionnelles ne tombant pas dans ces principales catégories. Certains pays procèdent par exemple à des évaluations nationales qui fournissent des données utiles sur les compétences en lecture des élèves des premières années du

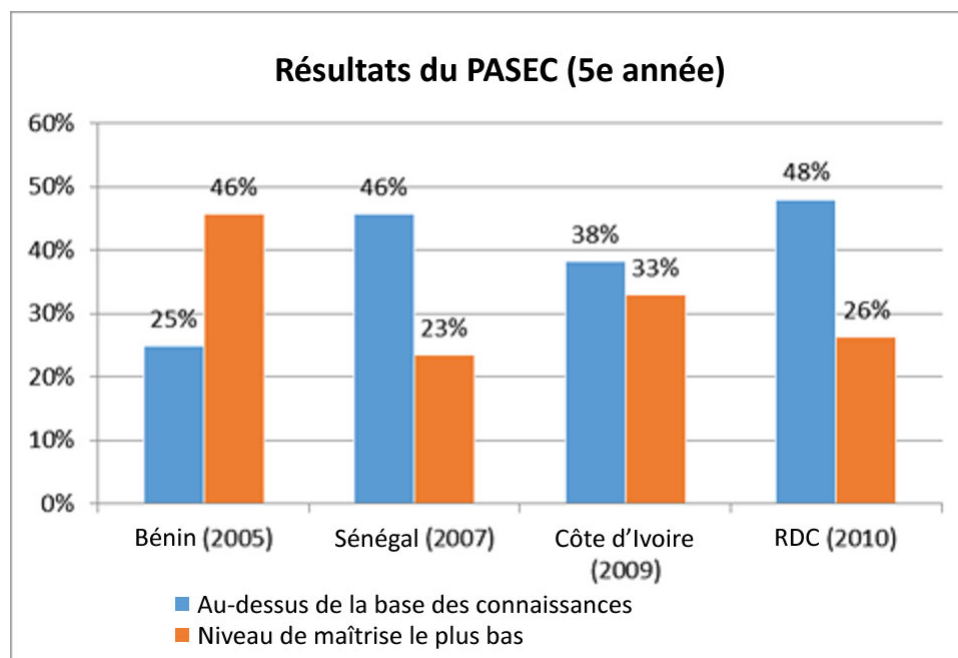
primaire. Ce rapport contient des évaluations d'organisations plus petites, notamment Room to Read et de projets comme le Fonds d'action pour l'éducation des filles (GEC).

## Analyses transnationales

### Programme d'analyse des systèmes d'éducation de la CONFEMEN

Les résultats du PASEC, programme remontant à plus de 20 ans, sont disponibles pour divers pays francophones d'Afrique de l'Ouest. Depuis 2005, les élèves de 5<sup>e</sup> année dans cinq des pays concernés par ce rapport ont fait l'objet d'évaluations à l'aide de ce test. Ces pays ayant été testés au cours de différentes années, il ne conviendrait pas d'en faire une comparaison directe. La **Figure 1** montre qu'à l'exception du Bénin en 2005, tous les autres pays testés faisaient état d'une plus grande proportion d'élèves dont les scores se situaient au-dessus de la base de connaissances requise que d'élèves dont les scores se situaient au niveau le plus bas de lecture en français. C'est au Sénégal et en RDC que l'on a vu les proportions les plus élevées de lecteurs très performants à leurs étapes respectives et les proportions les moins élevées de lecteurs peu performants.

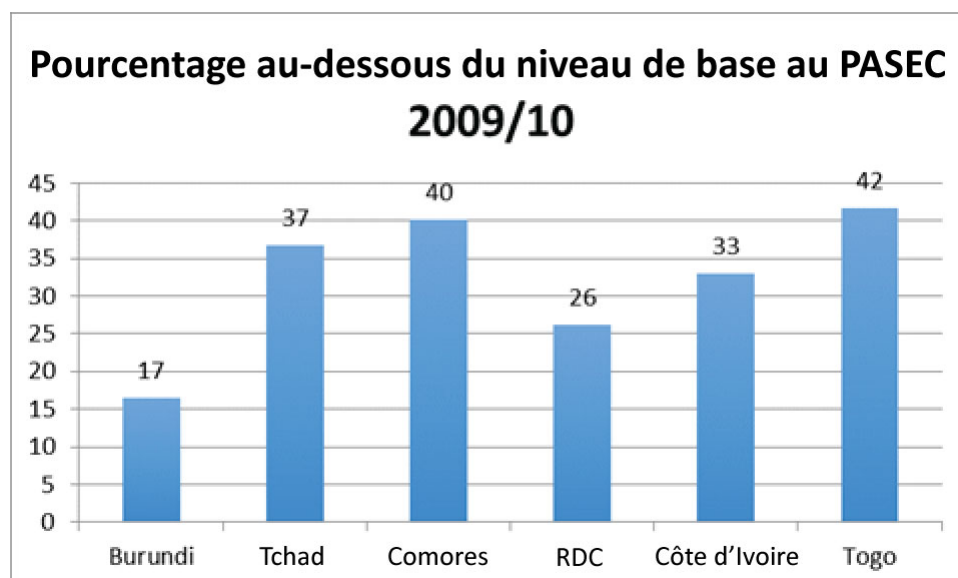
**Figure 1. Résultats du PASEC dans les pays d'Afrique subsaharienne concernés depuis 2005 (à l'exclusion du Mali)**



La **Figure 2** donne un aperçu de la situation de la RDC et de la Côte d'Ivoire parmi les pays africains francophones et présente les scores PASEC de tous les pays de 2009 à 2010. Selon la Figure 2, il semblerait que la RDC et la Côte d'Ivoire fassent état de scores relativement bons comparé aux autres pays francophones, en tout cas en pour ce qui est du pourcentage d'enfants dont les scores se situent au-dessous du niveau de base (niveau le plus bas) dans l'évaluation—bien que la comparabilité directe des scores soit limitée et qu'il convienne d'interpréter ces différences avec prudence.

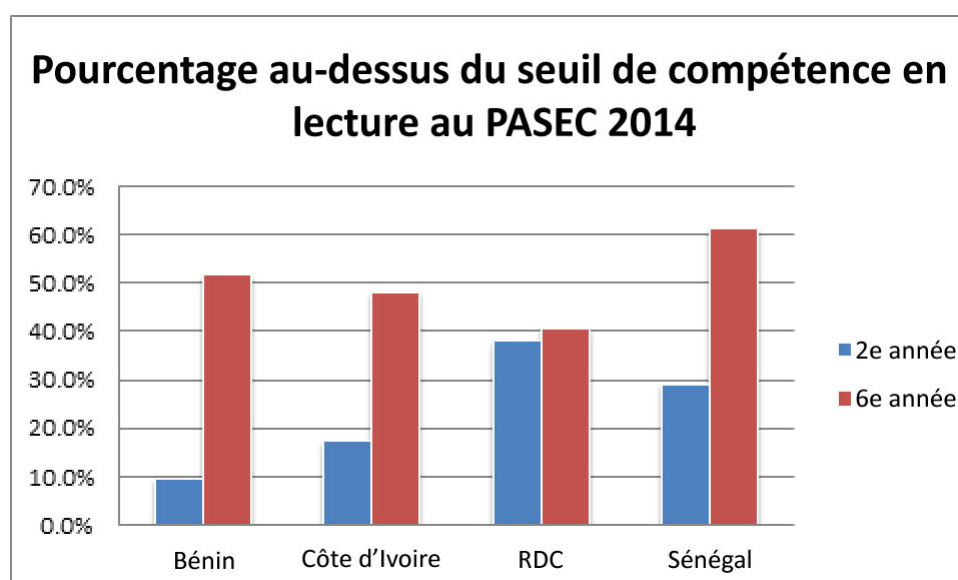


**Figure 2. Scores PASEC en 2009–2010 en 5<sup>e</sup> année**



Les résultats du PASEC sont également disponibles pour le Mali en 2012, mais les niveaux enregistrés semblent être différents de ceux tirés des données sur les résultats d'apprentissage employées pour produire la Figure 2. Au Mali, 13 % des élèves de 5<sup>e</sup> année et 33 % des élèves de 2<sup>e</sup> année avaient atteint le niveau de lecture le plus élevé et 16 % des élèves de 5<sup>e</sup> année et 22 % des élèves de 2<sup>e</sup> année se situaient au niveau de performance le plus bas (PASEC, 2014).

**Figure 3. Scores PASEC 2014 en 2<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années**

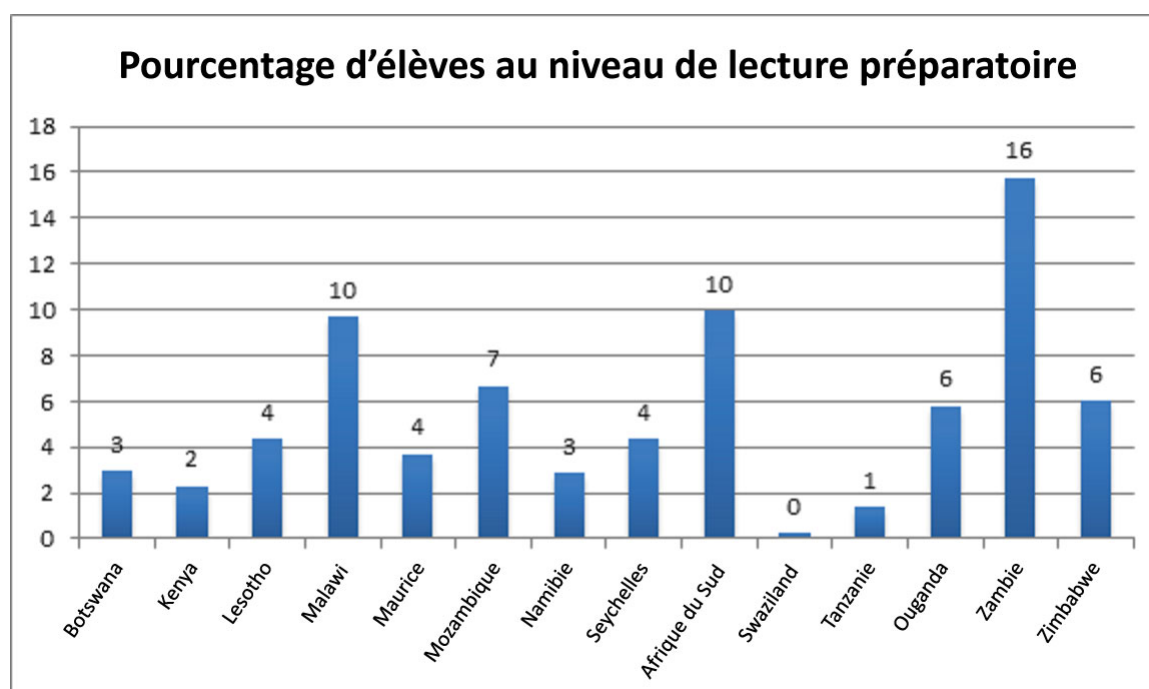


Les résultats du PASEC 2014 pour les pays relevant de ce rapport sont présentés à la **Figure 3**. La conclusion la plus intéressante est peut-être que, si la RDC faisait état du pourcentage le plus élevé d'élèves de 2<sup>e</sup> année se situant au seuil de maîtrise requis en lecture, elle avait le pourcentage le plus bas d'élèves de 6<sup>e</sup> année répondant à cette exigence. Le Bénin présentait par ailleurs la plus grande différence de performance entre 2<sup>e</sup> année et la 6<sup>e</sup> année (PASEC, 2015).

## Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation (SACMEQ)

La troisième série d'évaluations SACMEQ a été menée dans 14 pays d'Afrique anglophone en 2007. La moitié de ces pays (Kenya, Malawi, Mozambique, Afrique du Sud, Tanzanie, Ouganda et Zambie) sont des pays sur lesquels ce rapport se concentre. Sur tous les pays ayant fait partie de l'évaluation 2007, seuls le Malawi, l'Afrique du Sud et la Zambie faisaient état de scores au niveau de lecture préparatoire pour plus de 10 % des élèves de 6<sup>e</sup> année. Si le Mozambique et l'Ouganda avaient les deuxièmes pourcentages les plus élevés de scores de Niveau 1 (lecture préparatoire), le Kenya et la Tanzanie avaient les deux pourcentages les plus bas de scores en lecture préparatoire parmi tous les pays. Ces résultats sont présentés à la *Figure 4*.

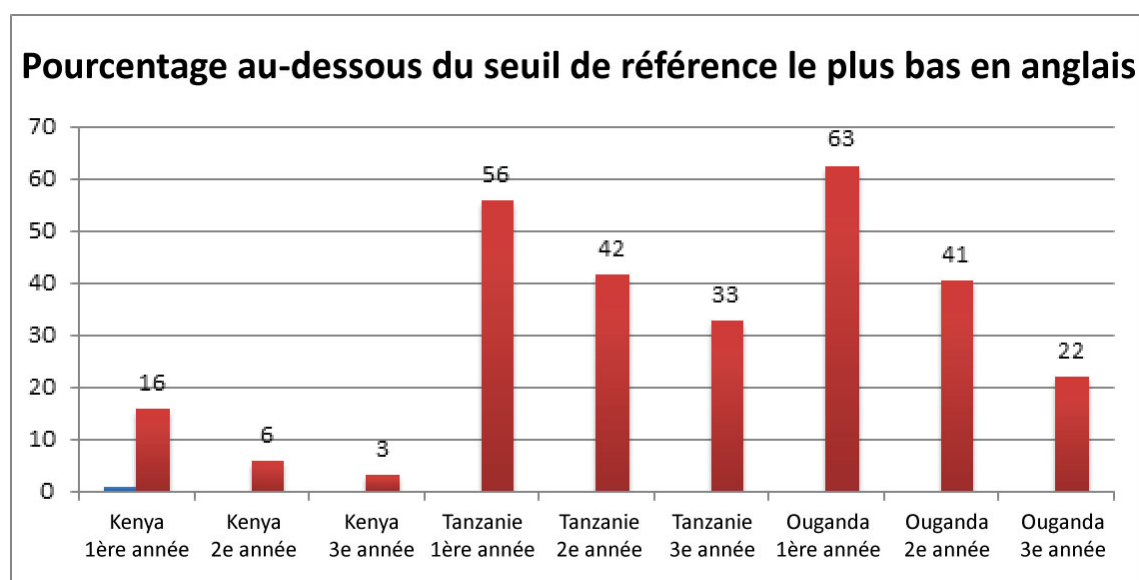
Figure 4. Scores SACMEQ III (2007) pour tous les pays pour la 6<sup>e</sup> année



### Uwezo

Les résultats de l'évaluation Uwezo en Afrique de l'Est montrent que le Kenya obtenait les meilleurs résultats parmi les trois pays testés, notamment en ce qui concerne le pourcentage d'élèves dont les scores se situaient au-dessous du seuil de référence le plus bas. La *Figure 5* présente ces données pour les 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années en anglais, mais les tendances restent constantes pour les 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années pour toutes les langues locales.

**Figure 5. Résultats Uwezo 2011 (niveau le plus bas)**



La conclusion la plus importante est peut-être cependant que l'on a vu peu ou pas d'améliorations en ce qui concerne les scores Uwezo en alphabétisme dans tous les pays ou au sein de ceux-ci depuis 2009. Au niveau de la région, en 2012, 75 % des élèves de 3<sup>e</sup> année et 20 % des élèves de 7<sup>e</sup> année n'avaient pas acquis les compétences d'un niveau de 2<sup>e</sup> année en lecture/écriture (Uwezo, 2013).

### **Fonds d'action pour l'éducation des filles (GEC)**

Le GEC est une initiative à long terme de 355 millions de livres sterling financée par le Ministère britannique du développement international (DFID) au Royaume-Uni. Le volet changement progressif de l'initiative est conçu pour permettre à des organisations non gouvernementales d'élargir les opportunités d'éducation pour 650 000 filles d'écoles primaires et secondaires dans 15 régions concernées par le projet (dans neuf pays). Bien que l'Afghanistan, la Sierra Leone et le Zimbabwe fassent partie de cette initiative, les pays sur lesquels se penche ce rapport sont la RDC, l'Éthiopie, le Kenya, le Mozambique, la Somalie et la Tanzanie. Les projets (octroyés à différentes organisations) et le gestionnaire de l'évaluation (ORB International) ont recueilli des données d'évaluation de l'apprentissage dans ces pays. L'initiative GEC a pour but de disposer de mesures pour tous les projets à la base, à mi-parcours et à la conclusion. À ce jour, seuls des résultats de référence sont disponibles mais des évaluations à mi-parcours sont en cours et on s'attend à ce qu'elles soient achevées en 2016.

Diverses mesures ont été employées pour procéder aux évaluations de l'alphabétisme dans les différents projets au niveau des pays. Bien que la majorité des pays aient eu recours à EGRA pour mesurer les compétences en lecture parmi les filles de 9 à 11 ans (quel que soit la classe), Uwezo a été utilisé au Kenya et en Somalie et une évaluation nationale a été menée au Zimbabwe et en Tanzanie. La mesure la plus complète de compétences en lecture dont on dispose est l'FLHV en texte simple (mots corrects par minute [mcpm]). Le **Tableau 2** donne un aperçu des résultats de référence dans divers projets entrepris dans les pays concernés. Le **Tableau 2** présente également des données de test de projet (des scores ayant été extraits de

« feuilles de travail de résultats ») et des données sur le Gestionnaire de l'évaluation (revendiquées par celui-ci pour fournir des scores comparables dans toutes les régions concernées par le projet). La dernière rangée du Tableau 2 présente une estimation du nombre d'années de retard des filles de 9 à 11 ans par rapport aux attentes et en fonction des différences dans leurs scores et des seuils de facilité de lecture suggérés à partir des Indicateurs dynamiques de compétences de base en lecture/écriture (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills [DIBELS]).

**Tableau 2. Projet GEC et scores FLHV du gestionnaire de l'évaluation dans tous les pays et organisations d'exécution**

Scores en lecture/écriture (chez les écolières de 9 à 11 ans)	RDC	Éthiopie		Kenya		Mozambique	Somalie		Zimbabwe–Tanzanie	Moyenne (tous projets)
	International Rescue Committee	Save the Children	ChildHope UK	World University Service of Canada	CfBT Education Trust	Save the Children	Relief International	CARE	Campaign for Female Education	
Test	EGRA	EGRA	EGRA	EGRA	Uwezo <sup>a</sup>	EGRA	Uwezo	Uwezo <sup>b</sup>	National	
Unité	Non précisée	Mots corrects par minute	Mots corrects par minute	Non précisée	Niveaux	Total sur 100	Total sur 100	Niveaux	Total sur 100	
• Feuille de travail des résultats	47	10	49	—	4,1	50	91	—	34	
Test—Gestionnaire de l'évaluation	EGRA—Score augmenté et harmonisé en lecture à haute voix (en mots corrects par minute)									
• Données du Gestionnaire de l'évaluation	16	2	34	13	53	14	36	38	42	28
Années de retard	-4,2	-4,2	-2,4	-4,5	-2,2	-4,4	-3,2	-3,4	-2,5	-3,2

<sup>a</sup> Terres arides et semi-arides uniquement.

<sup>b</sup> Communiqué par âge.

<sup>c</sup> Par comparaison au seuil d'alphabétisme international en mots corrects par minute.

Outre les importantes différences de scores d'un pays à un autre—l'Éthiopie faisant état du niveau le plus bas de facilité de lecture avec seulement 2 mcpm dans la région du projet Save the Children et le Kenya ayant le plus élevé (53 mcpm) dans la région du projet CfBT Education Trust—il existe également d'importantes différences au sein des pays. Autrement dit, l'impact dans les régions concernées par les projets semble être presque aussi prononcé que celui dans les pays. Par exemple, bien que la région concernée par le projet CfBT au Kenya ait obtenu le score de facilité de lecture le plus élevé, la région touchée par le projet World University Service of Canada dans le même pays était au deuxième rang des taux les plus bas de facilité de lecture des neuf projets (et faisait état du plus grand écart en termes d'années de scolarité de retard).

En moyenne, dans toutes les 15 régions concernées par les projets (dont 13 en Afrique subsaharienne), le rapport de référence estime que les filles évaluées pour cette initiative étaient plus de trois années scolaires en retard par rapport au niveau où elles devraient être. Cette conclusion est similaire aux résultats du rapport annuel 2012 sur l'apprentissage du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), qui montre que le niveau de lecture d'un enfant des pays pauvres est en moyenne d'environ quatre à six années scolaires en retard par rapport à celui d'enfant d'un pays membre de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (GPE, 2012). Dans l'ensemble, cette initiative fournit des données sur l'alphabétisme chez les écolières du primaire dans six des pays concernés par ce rapport et prouve qu'il reste encore beaucoup à faire en ce qui concerne l'éducation des filles (et des garçons) en Afrique subsaharienne.

## Évaluations par pays

On trouvera dans cette section une description pays par pays de toutes les 159 évaluations des compétences fondamentales en lecture figurant dans la matrice. Bien qu'elle comprenne un aperçu des résultats de chaque évaluation, il faut comprendre que les échantillons d'une étude à une autre diffèrent énormément et qu'il ne convient pas de faire une comparaison directe des scores en FLHV.

Le **Tableau 3** dresse la liste de toutes évaluations des compétences fondamentales en lecture entreprises dans les 20 pays sélectionnés d'Afrique subsaharienne depuis 2005. Chaque année représente une seule administration du test ; quand les années sont séparées par une barre oblique, cela signifie qu'il y a eu plusieurs administrations au sein d'une étude ou d'un projet donné. Le Tableau 3 révèle qu'il existe une importante variation dans le nombre et la fréquence des évaluations par pays. Bien que Djibouti n'ait pas administré d'EGRA au cours des 10 dernières années, cette évaluation a été entreprise en moyenne plus d'une fois par an au Ghana, au Kenya et au Mali.

**Tableau 3. Évaluations par pays, année et type d'évaluation**

Pays	RASE/Uwezo	EGRA	Literacy Boost	PASEC	SACMEQ	National/ autre
Bénin (3)	—	2015 <sup>a</sup>	—	2004–2005 2014	—	—
Côte d'Ivoire (2)	—	—	—	2009 2014	—	—
Djibouti (0)	—	—	—	—	—	—

Pays	RASE/Uwezo	EGRA	Literacy Boost	PASEC	SACMEQ	National/ autre
<b>RDC (6)</b>	—	2010/2012/2014 2011/2012 2013 2015 <sup>a</sup>	—	2010 2014	—	—
<b>Éthiopie (6)</b>	—	2008 2009 2010 2012 2013 2014	—	—	—	—
<b>Ghana (12)</b>	—	2009 2011 2013 2014 2015 <sup>a</sup>	—	—	—	2005 2008 2009 (2) 2010 2011 2013
<b>Kenya (11)</b>	2009 2011 2012	2009 2011 2012/2013 2013 2013/2014	2011	—	2007 2013	—
<b>Liberia (6)</b>	—	2008 2009 2008/2009/2010 2009/2010/2011 2011/2013/2015 2014	—	—	—	—
<b>Malawi (5)</b>	—	2009/2010 2010/2011/2012 2014 <sup>a</sup>	—	—	2007 2013	—
<b>Mali (12)</b>	2012 2013	2007 2009 2009/2010/2011/2012 2009/2011/2013/2014 2010 (2) 2012 2015 <sup>a</sup>	2015 <sup>a</sup>	2011/2012	—	—
<b>Mozambique (8)</b>	—	2010 2011 2013 2013/2014/2015	2008 2009	—	2007 2013	—
<b>Nigeria (7)</b>	—	2010 (2) 2011 2011/2012/2014 2013 2014/2015	—	—	—	2010
<b>Rwanda (6)</b>	—	2011 2014 (2)	2013	—	—	2011 2014
<b>Sénégal (7)</b>	2012	2007 2009 2010 2012/2013	—	2006/2007 2014	—	—
<b>Somalie (2)</b>	—	2013 (2)	—	—	—	—
<b>Afrique du Sud (10)</b>	—	2007 2009	2015 <sup>a</sup>	—	2007 2013	2011 2012 2013 (2) 2014
<b>Sud du Soudan (1)</b>	—	2013	—	—	—	—
<b>Tanzanie (9)</b>	2010 2011 2012	2012/2013/2014 2013 (2) 2014	—	—	2007 2013	—

Pays	RASE/Uwezo	EGRA	Literacy Boost	PASEC	SACMEQ	National/ autre
<b>Ouganda (9)</b>	2010	2009 2010/2012				
	2011	2013	—	—	2007	—
	2012	2014 <sup>a</sup>			2013	
<b>Zambie (8)</b>		2011				2012
		2012				2013
		2013			2007	
		2014			2013	

<sup>a</sup> Signifie que l'évaluation reste en cours ou est programmée

## Bénin

Les données d'évaluation sont limitées au Bénin, pays d'Afrique de l'Ouest, depuis les 10 dernières années. Bien qu'une évaluation EGRA en soit actuellement au stade de planification (sa mise en œuvre est prévue d'ici la fin 2016), seules deux évaluations à grande échelle du niveau d'alphabétisme ont été entreprises depuis 2005, à savoir le PASEC 2005 et 2014. Dans l'évaluation 2005, 25 % des élèves de 5<sup>e</sup> année testés ont obtenu des scores au-dessus du taux de connaissances de base sur l'échelle du français (c.-à-d. plus de 40 % correct). Les scores de près de la moitié des élèves de 5<sup>e</sup> année (46 %) se situaient au niveau de maîtrise le plus bas en français (c.-à-d. moins de 25 % correct). En 2014, seuls 9.6 % des élèves de 2<sup>e</sup> année avaient atteint le seuil de compétence en lecture/écriture. Plus de 62 % des élèves de 2<sup>e</sup> année ont obtenu des scores au niveau de lecture le plus bas ou au-dessous de celui-ci, 15,5 % des élèves étant incapables de faire preuve de compétences mesurées par le PASEC. Pour les élèves de 6<sup>e</sup> année en 2014, près de 52 % étaient à même d'atteindre le seuil de compétence suffisante (PASEC, 2015).

On a besoin de davantage d'information en ce qui concerne l'alphabétisme au Bénin.

L'évaluation EGRA prochaine devrait constituer une étape essentielle dans cette direction, particulièrement parce qu'elle a pour but de cibler les classes inférieures à celles évaluées par le PASEC (2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années).

## Côte d'Ivoire

Comme au Bénin voisin, seules deux évaluations du niveau de lecture dans le primaire ont été menées en Côte d'Ivoire depuis 2005. Les seules données d'évaluation proviennent donc du PASEC 2009 et 2014. En 2009, les résultats des élèves de 5<sup>e</sup> année étaient assimilés à ceux de leurs camarades d'Afrique de l'Ouest, environ 33 % des élèves ayant obtenu des scores au-dessous du niveau de maîtrise de base en français. En 2014, 17,3 % des élèves de 2<sup>e</sup> année avaient atteint le seuil de compétence suffisant, tandis que plus de 45 % étaient au niveau de maîtrise le plus bas ou au-dessous de celui-ci. En 6<sup>e</sup> année, seuls 4,7 % étaient au-dessous du niveau de compétence le plus bas, tandis que 48 % avaient atteint le seuil de compétences (PASEC, 2015).

Là encore, on a besoin de données supplémentaires sur la Côte d'Ivoire pour mieux comprendre la situation.

## Djibouti

On n'a trouvé aucune évaluation du niveau d'alphabétisme dans le primaire pour Djibouti.



## République démocratique du Congo (RDC)

La RDC a participé à trois études d'intervention en compétences fondamentales en lecture mesurées à plusieurs dates par EGRA. Une évaluation EGRA de bas est de plus prévue pour l'automne 2015. La RDC a participé au PASEC en 2010 et en 2014. Bien que tous les résultats ne soient pas actuellement disponibles, cela signifie que d'ici la fin 2015, 10 évaluations EGRA à grande échelle auront été menées en RDC depuis 2010.

Les évaluations du niveau d'alphabétisme les plus complètes menées récemment en RDC ont été entreprises dans le cadre du Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUED) sous la direction de RTI—initiative de cinq ans (2009 à 2014) ayant pour but d'améliorer les résultats en lecture et en mathématiques. Des EGRA ont été menées pour évaluer les compétences en lecture auprès d'un échantillon de 5 000 élèves dans trois provinces (Bandundu, Équateur et Orientale). L'évaluation de ce programme consistait en des tests EGRA de base (2010), à mi-parcours (2012) et en fin d'évaluation (2014) en 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. L'intervention n'a pas été à même en fin de compte de fournir d'importantes améliorations. De plus, on a trouvé plus de réductions des scores de zéro en FLHV dans les écoles témoin que dans les écoles concernées par l'intervention (Bulat et al., 2014). Il convient cependant de noter que des scores de base non équilibrés dans les écoles sondées et les écoles témoin rendent plus difficile l'interprétation de ces résultats. Le **Tableau 4** présente les résultats d'ensemble pour les scores de zéro en FLHV du PAQUED par province, classe, groupe et année.

**Tableau 4. Scores PAQUED de zéro en FLHV par classe, province, groupe sondé et année**

Classe	Province	Groupe	% de scores de zéro	
			2010	2014
4	Bandundu	Témoin	72 %	71 %
		PAQUED	65 %	60 %
	Équateur	Témoin	68 %	54 %
		PAQUED	59 %	59 %
	Orientale	Témoin	71 %	38 %
		PAQUED	53 %	49 %
6	Bandundu	Témoin	44 %	27 %
		PAQUED	36 %	26 %
	Équateur	Témoin	22 %	8 %
		PAQUED	25 %	30 %
	Orientale	Témoin	17 %	11 %
		PAQUED	10 %	11 %

Le projet d'intervention pilote OPEQ (Opportunités d'accès équitable à une éducation de base de qualité) a été dirigé par Le Comité international de secours et New York University. OPEQ a apporté une échelle semblable au PAQUED et fait état de résultats similaires à son évaluation de mi-parcours, 60 % à 80 % des élèves étant incapables de lire correctement un seul mot du passage de lecture en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années (Aber et al., 2013).

La RDC est également un des pays couverts par le fond GEC dirigé par Coffey International Development Ltd. (en partenariat avec ORB International, RTI et l'University of East Anglia). Les résultats de mi-parcours ne sont pas encore disponibles, mais les résultats de référence sont traités dans la section GEC figurant plus haut dans ce rapport.

Enfin, les résultats du PASEC 2010 et 2014 ont placé la RDC près des premiers rangs des pays testés, avec seulement 26 % des élèves de 5<sup>e</sup> année ayant obtenu un score inférieur au niveau de base de maîtrise du français en 2010. En 2014, 38 % des élèves de 2<sup>e</sup> année avaient atteint le seuil de lecture suffisant. Ces résultats sont surprenants, étant donné les autres évaluations présentées dans cette section, outre le fait que seuls 41 % des élèves de 6<sup>e</sup> année avaient atteint le seuil de compétence au PASEC en 2014 (PASEC, 2015). L'explication la plus probable est que les régions (échantillons) évaluées au PAQUED et OPEQ différaient sensiblement de celles du PASEC.

## Éthiopie

Six projets ont mené des évaluations du niveau d'alphabétisme dans le primaire en Éthiopie au cours des 10 dernières années. Ces six évaluations ont toutes eu recours à EGRA comme instrument de choix. Les résultats obtenus dans le cadre du Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation 2 (EQUIP 2) en 2008 montrent que 36 % de l'échantillon d'élèves de 3<sup>e</sup> année testés en Éthiopie étaient incapables de lire correctement un seul mot (Schuh Moore et al., 2010). L'année suivante, Woldehanna et al. (2011) a rendu compte d'un taux d'alphabétisme de 15 % parmi les élèves de 8 ans.

En 2010, une étude entreprise par RTI a trouvé d'importantes différences régionales dans le niveau de lecture des élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années (Piper, 2010). Les résultats de l'étude de RTI sont présentés au **Tableau 5**. Bien que seuls 10 % des élèves de 2<sup>e</sup> année évalués à Addis Ababa n'aient pas été capables de lire correctement un seul mot du passage de lecture, la proportion à Sidama était presque sept fois plus (69 %). En ce qui concerne les élèves de 3<sup>e</sup> année, les scores de zéro allaient de même de 4 % à Addis Ababa à 54 % à Sidama (toutes les autres régions ayant obtenu des scores de 9 % à 21 % sur cette mesure). Cette conclusion montre à quel point il est important de produire des résultats autres que ceux obtenus au niveau national dans un pays présentant de telles variations de scores d'une région à une autre.

**Tableau 5. Éthiopie—Scores de zéro en FLHV par région et par classe**

Classe	Oromiya	Somali	Benishangul-			Addis Ababa
			Gumuz	Sidama	Harari	
2	41 %	27 %	34 %	69 %	18 %	10 %
3	21 %	21 %	15 %	54 %	9 %	4 %

Bien que certains de ces scores de zéro soient élevés, un programme Literacy Boost simultanément en cours dans la région d'Oromia a produit une ampleur d'effet dans l'année 2 de 0,60 en FLHV (Save the Children, 2012). Si ce résultat ne porte que sur échantillon de 317 élèves testés à Afan Oromo, il fournit certaines indications sur la capacité d'interventions ciblées à produire d'importantes augmentations dans les scores en lecture. Un deuxième programme Literacy Boost portant sur près de 600 élèves en 2013 a trouvé qu'environ deux fois plus d'élèves dans les écoles concernées par ce programme faisaient état d'améliorations parmi les jeunes lecteurs compare aux écoles témoin (World Vision International, 2015).

Les deux dernières évaluations disponibles en Éthiopie proviennent du rapport de référence du GEC (traité précédemment à la section GEC de ce rapport) et du projet Reading for Ethiopia's Achievement Developed – Technical Assistance (READ TA). L'étude de

référence READ TA a été menée en 2014 pour deux langues (hadiyyisa et wolayttatto) dans la Région des Nations, Nationalités et Peuples du Sud (SNNPR). En hadiyyisa, 80 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 62 % de ceux de 3<sup>e</sup> ont obtenu des scores de zéro en FLHV. En wolayttatto, 59 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 36 % de ceux de 3<sup>e</sup> année étaient incapables de lire correctement un seul mot du passage (RTI International, 2014b). Ce résultat indique clairement qu'il reste encore beaucoup à faire en Éthiopie (dans la SNNPR en tout cas) en ce qui concerne la lecture/écriture dans les premières classes du primaire.

## Ghana

Le Ghana a participé à quatre évaluations à grande échelle et deux évaluations à petite échelle des compétences fondamentales en lecture au cours des 10 dernières années. En 2009, environ 1 700 élèves de 3<sup>e</sup> année et de 5<sup>e</sup> année ont été évalués en anglais dans le cadre de l'initiative Making the Grade (MTG) (bien qu'aucune information ne soit disponible en ce qui concerne la langue ou l'échantillon). L'étude MTG a trouvé qu'environ 22 % des élèves de 3<sup>e</sup> année et 6 % de ceux de 5<sup>e</sup> année étaient incapables de lire un seul mot d'un passage EGRA (Cloutier, 2010). Durant la même année, l'évaluation de référence pour le Programme national d'accélération de l'alphabétisation (NALAP) a été entreprise auprès de 6 582 élèves de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années. L'évaluation NALAP consistait en trois parties : un test de sélection, une évaluation individuelle et une évaluation de groupe. Les élèves qui n'avaient pas passé le test de sélection ou réussi à l'évaluation individuelle étaient catégorisés comme « débutants ». Au niveau national, on a déterminé que 61 % des élèves des écoles publiques étaient au niveau de débutants. Cette proportion augment au nord où 77 % des élèves de 1<sup>ère</sup> à 3<sup>e</sup> années étaient catégorisés comme débutants (Leherr, 2009). De l'autre côté, seuls 13 % des élèves des écoles publiques à l'échelon national répondaient aux normes minimales d'alphabétisme. En 2011, un petit échantillon informel d'élèves a été testé dans trois langues ghanéennes comme évaluation formative du NALAP. Le pourcentage d'élèves ayant obtenu des scores de zéro pour le passage FLHV était de 70 % en akuapem, 100 % en dagbani et 60 % en fante (RTI International, 2011c).

À bien plus grande échelle, l'Évaluation nationale de l'éducation (NEA) au Ghana a été menée en 2011 auprès de plus de 60 000 de 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Les chercheurs n'ont pas rendu compte de scores de zéro sur cette évaluation, mais ont plutôt communiqué le pourcentage d'élèves ayant obtenu des scores au-dessous du niveau minimum de maîtrise en anglais. En 3<sup>e</sup> année, environ 34 % des élèves avaient obtenu des scores au-dessous du niveau de compétence. En 6<sup>e</sup> année, seuls 21 % avaient obtenu des scores au-dessous du seuil de compétence (Cumiskey et al., 2012). Au cours de la phase suivante de la NEA (deux ans plus tard), le pourcentage des élèves dont les scores se situaient au-dessous du niveau de compétence minimum a cependant en fait augmenté pour les deux classes : 42 % pour la 3<sup>e</sup> année et 31 % pour la 6<sup>e</sup> année (Varly et al., 2014). Il convient de noter que le pourcentage d'élèves faisant état d'une facilité de lecture en anglais avait légèrement augmenté pour les deux classes. Autrement dit, les proportions d'élèves ayant obtenu les meilleurs résultats et les pires résultats avaient augmenté entre 2011 et 2013—bien que ce résultat puisse constituer autant un facteur de différences dans la difficulté du test que de différences dans la capacité des élèves.

L'évaluation EGRA la plus récente ayant été entreprise à grande échelle au Ghana a été réalisée en 2013 dans 12 langues auprès d'élèves de 2<sup>e</sup> année. Comme dans les autres pays, les résultats de cette évaluation font état d'importantes variations suivant les régions et les langues (Kochetkova & Brombacher, 2014). Bien que 51 % des élèves aient obtenu des scores de zéro en FLHV pour l'évaluation en anglais, il y avait six langues ghanéennes pour lesquelles plus de 80 % des élèves avaient reçu des notes similaires (kasem, nzema, asante twi, dagaare, dagbani et fante). Ces résultats sont présentés au **Tableau 6**.

**Tableau 6. Scores de zéro en FLHV par langue chez les élèves de 2<sup>e</sup> année en 2013**

Langue	% de scores de zéro
Ga	67 %
Kasem	92 %
Anglais	51 %
Nzema	83 %
Akuapem Twi	65 %
Asante Twi	83 %
Dagaare	86 %
Dagbani	87 %
Dangme	58 %
Ewe	68 %
Fante	81 %
Gonja	77 %

Deux évaluations additionnelles figurent dans la matrice pour le Ghana ; aucun rapport n'est cependant disponible pour la première évaluation et la deuxième reste en cours.

## Kenya

De nombreuses évaluations des compétences fondamentales en lecture ont été administrées au Kenya au cours des 10 dernières années. Ce rapport se concentre sur sept études pour lesquelles on a pu obtenir suffisamment d'information. Ces sept études regroupent quatre projets évalués par EGRA, SACMEQ, Uwezo et l'initiative Lire pour apprendre. Les résultats SACMEQ (2007) et Uwezo (2009–2012) ayant déjà été traités, il n'est pas nécessaire de répéter ici ces informations, sauf pour noter que les élèves kenyans obtiennent régulièrement des résultats aux premiers rangs des deux évaluations.

En 2009, une évaluation EGRA a été menée en quatre langues auprès de 2 000 élèves de 3<sup>e</sup> année. Chaque élève a été évalué en anglais et dans sa langue maternelle (kiswahili, gikuyu, ou dholuo). Les résultats ont révélé des scores de zéro en FLHV situés entre 14 % et 20 % (Piper et al., 2010). Deux ans plus tard, une évaluation EGRA de diagnostic entreprise dans la zone urbaine de Nairobi a déterminé que seuls 6 % des élèves étaient incapables de lire correctement un seul mot du passage en anglais comparé à 10 % en kiswahili (B. Piper, communication personnelle, 25 juillet 2015).

D'août 2011 à août 2014, plus de 500 écoles ont participé à l'initiative PRIMR (Mathématiques et lecture dans le primaire [USAID/Kenya]). Les résultats de base provenant de cette étude (RTI International, 2015b) faisaient état de scores de zéro sensiblement plus élevés que dans les évaluations précédemment mentionnées, des classes inférieures ayant été évaluées et du fait de différences dans les populations échantillons. Les scores de zéro en FLHV en anglais allaient de 68 % pour les élèves de 1<sup>ère</sup> année à 30 % pour ceux de 2<sup>e</sup> année.

En kiswahili, les scores de zéro allaient de 73 % pour les élèves de 1<sup>ère</sup> année à 35 % pour ceux de 2<sup>e</sup> année (RTI International, 2014a). L'ampleur des effets sur l'évaluation PRIMR FLHV depuis son point de référence jusqu'à sa fin a été calculé en 2014 et est présentée au **Tableau 7**. Ce tableau montre qu'il existe clairement une ampleur plus importante des effets pour les scores en anglais (comparés au kiswahili), mais que l'intervention avait produit d'importantes augmentations en FLHV pour les deux langues.

**Tableau 7. Ampleur des effets PRIMR pour l'FLHV par année scolaire et langue**

Année scolaire	Anglais	Kiswahili
1 <sup>ère</sup>	0,47	0,28
2 <sup>e</sup>	0,50	0,39

L'étude d'intervention Lire pour apprendre dirigée par le fond de la Fondation Aga Khan a déterminé qu'une démarche d'échafaudage à cinq étapes à l'alphabétisation ne produisait qu'un écart-type de 0,08 dans les gains des scores de lecture en kiswahili (Lucas et al., 2014). Le Kenya a également participé à un programme Literacy Boost, mais les résultats en lecture ne sont pas actuellement disponibles. Le Kenya a été de plus un des pays sélectionnés pour l'initiative GEC (traitée plus haut dans ce rapport). Il s'est avéré que, dans l'ensemble, les élèves au Kenya obtenaient de meilleurs résultats que ceux dans la plupart des autres pays de la région et se situaient aux premiers rangs des pays d'Afrique subsaharienne.

## Liberia

Les évaluations du niveau de lecture au Liberia ont été principalement de type EGRA. Depuis 2008, six projets ont eu recours à EGRA pour mesurer les compétences fondamentales en lecture. Bien que le premier projet n'ait pas rendu compte de scores de zéro, il a fourni une mesure de référence d'environ 18 mcpm pour les élèves de 2<sup>e</sup> année et de 28 mcpm pour ceux de 3<sup>e</sup> année (Crouch & Korda, 2008). En 2009, l'étude MTG a déterminé que moins de 1 % des élèves de 3<sup>e</sup> année sondés étaient incapables de lire correctement un seul mot du passage FLHV et que tous les élèves savaient lire au moins un mot en 5<sup>e</sup> année (Cloutier, 2010). Bien que ces chiffres fassent état de résultats impressionnants au Liberia, les études subséquentes réalisées auprès de plus grands échantillons d'écoles (avec des interventions moins intenses et un groupe témoin moins élargi) ont montré des niveaux d'amélioration de performance bien plus bas.

La première étude longitudinale réalisée au Liberia était EGRA Plus, qui a été menée de 2008 à 2010. Après l'évaluation finale en 2010, environ 23 % des élèves des écoles témoin faisait état d'un score de zéro en FLHV, alors que seulement environ 8 % des élèves sondés étaient incapables de lire correctement un seul mot du passage. Étant donné qu'il s'agissait d'une étude d'intervention, il est également utile d'examiner la croissance des scores de lecture dans le temps. Le projet a été à même de produire une ampleur d'effet de 0,80 pour l'ensemble des élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années, ce qui représente un très gros impact pour une intervention en éducation (Piper & Korda, 2010). Ce résultat signifie que les élèves des écoles sondées avaient amélioré de 138 % le nombre de mots correctement lus par minute, alors que ceux des écoles témoins n'avaient augmenté cette mesure que de 39 % pour la même période. Il a été rapporté que ces importantes augmentations étaient possibles du fait

que plusieurs composants du programme avaient été appliqués très intensément : formation des enseignants, plans de leçon, soutien pédagogique et matériels de lecture.

De 2009 à 2011, le Programme CESLY (Compétences fondamentales en éducation pour la jeunesse libérienne) de l'USAID était mis en place pour plus de 17 000 jeunes de 10 à 35 ans. Bien que ce groupe d'âge contienne beaucoup d'enfants n'étant pas dans les premières classes du primaire traditionnelles, au moins une partie des jeunes évalués conviennent pour ce rapport (bien que malheureusement les résultats ne soient pas ventilés par âge). Le programme revendique en fin de compte avoir amélioré de 53 % la facilité de lecture chez les jeunes du Programme d'apprentissage accéléré (CDE, 2012).

Pour poursuivre une partie du travail d'impact majeur commencé dans le cadre du programme EGRA Plus, l'USAID a financé en 2010 le Programme libérien de formation des enseignants 2 (LTTP2).<sup>1</sup> Les résultats de la cohorte 1 pour les évaluations LTTP2 initiales, à mi-parcours et finales sont présentés au **Tableau 8**.<sup>2</sup>

**Tableau 8. Scores de zéro en FLHV pour l'évaluation LTTP2 initiale et à mi-parcours par classe**

Classe	Initiale (2011)	Mi-parcours (2013)	Finale (2015)
1 <sup>ère</sup> année	81 %	41 %	66 %
2 <sup>e</sup> année	75 %	27 %	48 %
3 <sup>e</sup> année	72 %	10 %	33 %

Le Tableau 8 montre que bien que plus de 70 % des élèves de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années étaient incapables de lire correctement un seul mot du passage FLHV au cours de l'évaluation initiale en 2011, ces pourcentages baissaient considérablement pour n'être qu'à 10 % en 3<sup>e</sup> année en 2013 (RTI International, 2013b). Quand on arrive à l'évaluation finale en 2015, ces pourcentages ont de nouveau augmenté. Cela est dû en grande partie au fait que les écoles avaient été fermées pendant sept mois (de septembre 2014 à février 2015) suite à la crise Ébola. Aucune scolarité n'a donc eu lieu pendant cette période.

L'évaluation finale disponible pour le Liberia est sous forme d'une EGRA 2014 mise en œuvre par Concern Worldwide, qui a déterminé que les élèves de 2<sup>e</sup> année pouvaient lire correctement environ 10 mcpm et les élèves de 3<sup>e</sup> année 20 mcpm (Concern Worldwide, 2014).

## Malawi

Relativement peu de projets au Malawi ont réalisé des évaluations des compétences fondamentales en lecture au cours des 10 dernières années. Les premières informations disponibles proviennent du SACMEQ 2007, dans lequel le Malawi a produit la deuxième plus grande proportion d'élèves en lecture préparatoire (niveau le plus bas en facilité de lecture), ce qui signifie que le Malawi était au 13<sup>e</sup> rang parmi les 14 pays évalués. Le premier projet pour lequel des informations sont disponibles est le programme Literacy Boost 2009–

<sup>1</sup> La phase 1 du LTTP ne comportait pas d'EGRA.

<sup>2</sup> Les élèves de la cohorte 1 ont bénéficié de l'intégralité de l'intervention LTTP II entre le point initial et la mi-parcours mais n'ont reçu que des matériels entre la mi-parcours et la fin.



2010. Au cours de la mesure de référence du programme Literacy Boost chez les élèves de 2<sup>e</sup> année, les chercheurs ont conclu que 95 % des enfants étaient incapables de lire correctement un seul mot d'un passage. Cependant, après deux ans d'intervention, le programme Literacy Boost avait réduit le nombre de non-lecteurs à 68 % (Save the Children, 2013).

En 2010, RTI a procédé à une évaluation initiale nationalement représentative d'élèves de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années au Malawi pour le programme MTPDS (Soutien du perfectionnement professionnel des enseignants au Malawi). RTI a recueilli des scores de mi-parcours en 2011 et des scores finaux en 2012. Le **Tableau 9** montre le changement dans le temps dans le pourcentage de scores de zéro en FLHV pour les élèves de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années.

**Tableau 9. Étude nationale au Malawi—Scores de zéro en FLHV par année et par classe**

Classe	2010	2011	2012
2 <sup>e</sup> année	95 %	96 %	90 %
4 <sup>e</sup> année	55 %	45 %	39 %

Les résultats de l'évaluation de RTI montrent que bien que 95 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 55 % de ceux de 4<sup>e</sup> année étaient incapables de lire correctement un seul mot en 2010, ces proportions en 2012 étaient réduites au niveau national à 90 % pour la 2<sup>e</sup> année et 39 % pour la 4<sup>e</sup> année (Pouzevara et al., 2013a). Outre le sondage d'un échantillon national d'élèves sur cette période de trois ans, RTI mesurait également les compétences en lecture d'élèves de 2<sup>e</sup> année dans les écoles sondées et les écoles témoins dans le cadre du programme d'intervention en lecture MTPDS. Les élèves de cet échantillon ont fait état de scores de zéro d'environ 98 % en 2010. En 2012, les scores de zéro pour les élèves des écoles témoins étaient restés au même niveau, tandis que ceux pour les élèves sondés dans le cadre du programme MTPDS étaient tombés à environ 63 % (Pouzevara et al., 2013b). Dans l'ensemble, l'ampleur d'effet pour la FLHV pour les élèves de 2<sup>e</sup> année était de 0,7. Tant la réduction des scores de zéro que l'impact sur la FLHV constituent d'importantes améliorations par rapport aux mesures initiales.

La dernière évaluation figurant sur la matrice est une évaluation qui doit se dérouler sur plusieurs années mais, comme la mesure de référence n'a pas encore été établie, il n'y a pas de résultats à communiquer.

## Mali

Il y a eu plus d'évaluations (ou tout au moins plus de tentatives d'évaluations) au Mali que dans tout autre des 19 pays traités dans ce rapport. Selon les informations recueillies au cours de la phase de recherche pour ce rapport, 11 évaluations portant sur les compétences fondamentales en lecture ont été tentées au Mali depuis 2007. Trois des évaluations EGRA n'ont cependant pas eu lieu suite au coup d'état en 2012 ; pour trois autres, on ne dispose d'aucuns rapports ou renseignements sur les résultats et une est actuellement en cours. Seules trois études ont été réalisées comme prévu, une quatrième évaluation donnant des résultats à plus petite échelle tirés d'une intervention à court terme.

Étant donné qu'aucuns résultats n'ont été communiqués sur la FLHV suite à l'évaluation EGRA menée en 2007 par Plan International (Mitton, 2008), les premiers résultats

disponibles proviennent de l'étude initiale à petite échelle réalisée en 2009. Cette étude a été menée en quatre langues (bamanankan, bomu, fulfuldé et songhoï) auprès d'élèves de 2<sup>e</sup> année et a fait état de scores de zéro en FLHV allant de 83 % à 93 % pour toutes les langues (RTI International, 2009a).

Le programme RLL (Read-Learn-Lead [Lire-Apprendre-Diriger]), qui était en vigueur pour les années scolaires 2009 à 2012, a montré que, bien que les élèves des écoles concernées par l'intervention RLL aient amélioré leurs compétences en lecture sur la durée du projet, les élèves des écoles témoins avaient également fait des progrès. La seule différence notable était une ampleur d'effet de 0,42 pour les élèves de 2<sup>e</sup> année, lesquels ont amélioré leur FLHV moyenne de 2 mcpm en 2009 à 8 mcpm en 2012 (Spratt et al., 2013). Une explication possible à ce résultat est une contamination (c.-à-d. les élèves et les enseignants des écoles témoins employaient ou mettaient en œuvre des aspects de l'intervention).

En 2009, RTI a réalisé une évaluation initiale pour le Programme harmonisé d'appui au renforcement de l'éducation (PHARE, Road to Reading) ayant pour but de constituer une démarche d'alphabétisation équilibrée à long terme portant sur les compétences fondamentales en lecture. Les résultats de l'étude initiale ont été présentés par classe et type d'école et figurent au **Tableau 10** (RTI International, 2009b). Ce tableau montre que les élèves de 2<sup>e</sup> année avaient des scores de zéro de plus de 90 % dans tous les types d'école et qu'environ un-cinquièmes des élèves de 6<sup>e</sup> année même dans le groupe le plus performant (écoles françaises classiques) n'étaient pas toujours capables de lire correctement un seul mot d'un texte simple.

**Tableau 10. Scores PHARE initiaux en 2009 par type d'école et par classe**

Classe	Français—classique	Français—programme d'études	Français—medersa	Arabe—medersa
2 <sup>e</sup> année	94 %	Sans objet	Sans objet	95 %
4 <sup>e</sup> année	58 %	68 %	Sans objet	54 %
6 <sup>e</sup> année	19 %	23 %	80 %	Sans objet

Étant donné qu'aucuns résultats n'ont été recueillis à mi-parcours et à la fin de l'évaluation, le Centre pour le développement de l'éducation (CDE) a procédé en 2013–2014 à une étude de suivi à petite échelle pour évaluer l'efficacité de la démarche d'alphabétisation équilibrée. Cette étude a évalué des élèves de 1<sup>ère</sup> année et trouvé que ceux pour lesquels la démarche d'alphabétisation équilibrée avait été employée avaient obtenu de meilleurs résultats que les élèves de 2<sup>e</sup> année dans l'étude initiale de 2009 (CDE, 2015b). Les chercheurs ont de plus conclu que le programme avait permis de réduire les scores de zéro des élèves en FLHV de 96 % à 55 % en six mois seulement. Il convient de noter que cette étude n'a pas fait intervenir un groupe de comparaison ; on n'est donc pas certain de ce que serait l'amélioration attendue pour six mois d'enseignement traditionnel.

En plus de ces évaluations EGRA, le Mali a aussi participé au PASEC en 2012 (comme il a été mentionné plus haut), à un programme Literacy Boost continu et à une évaluation Beekungo (évaluation basée sur le RASE, administrée en 2012 et en 2013). Les résultats de l'évaluation Beekungo 2012 ont montré qu'environ 61 % des élèves de 3<sup>e</sup> année étaient



incapables de lire correctement des mots simples dans toutes les trois langues locales évaluées (bamanankan, bomu et fulfulde ; Uwezo, 2012).

## Mozambique

Comme mentionné plus haut dans ce rapport, le Mozambique a produit les deuxièmes scores les plus bas dans l'étude GEC et les quatrièmes scores les plus bas au SACMEQ 2007. Bien qu'il apparaisse que les études d'intervention aient amélioré les compétences fondamentales en lecture au Mozambique, des résultats récents indiquent qu'il reste encore beaucoup à faire.

En 2008, Save the Children a lancé son Projet d'alphabétisation des jeunes enfants au Mozambique. Save the Children a évalué plus de 600 élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 3<sup>e</sup> année par le biais d'une évaluation initiale en 2009 et d'une évaluation finale en 2010. En tenant compte de taux d'attrition élevés, Save the Children a déclaré qu'à la fin du projet, les élèves de 2<sup>e</sup> année ayant bénéficié de l'intervention faisaient état de taux de facilité de lecture équivalents à ceux des élèves de 3<sup>e</sup> année n'ayant pas participé à l'intervention (environ 17 mcpm ; Save the Children, 2011a).

En 2010, la première évaluation EGRA a été réalisée au Mozambique. Dans le cadre du programme EQUIP 2, il a été établi qu'environ 59 % des élèves de 3<sup>e</sup> année étaient incapables de lire correctement un seul mot (Aldeman et al., 2011). Plus récemment, les résultats initiaux pour 2013 pour le projet Aprender a Ler (ApaL, Apprendre à lire) faisaient état de scores de zéro sensiblement plus élevés en FLHV pour les élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années (Raupp et al., 2013). Ces résultats sont présentés au **Tableau 11**.

**Tableau 11. Scores de zéro en FLHV en portugais pour le projet ApaL par région et par classe**

Classe	Nampula		Zambezia	
	Passage 1	Passage 2	Passage 1	Passage 2
2 <sup>e</sup> année	99 %	99 %	73 %	71 %
3 <sup>e</sup> année	93 %	92 %	56 %	55 %

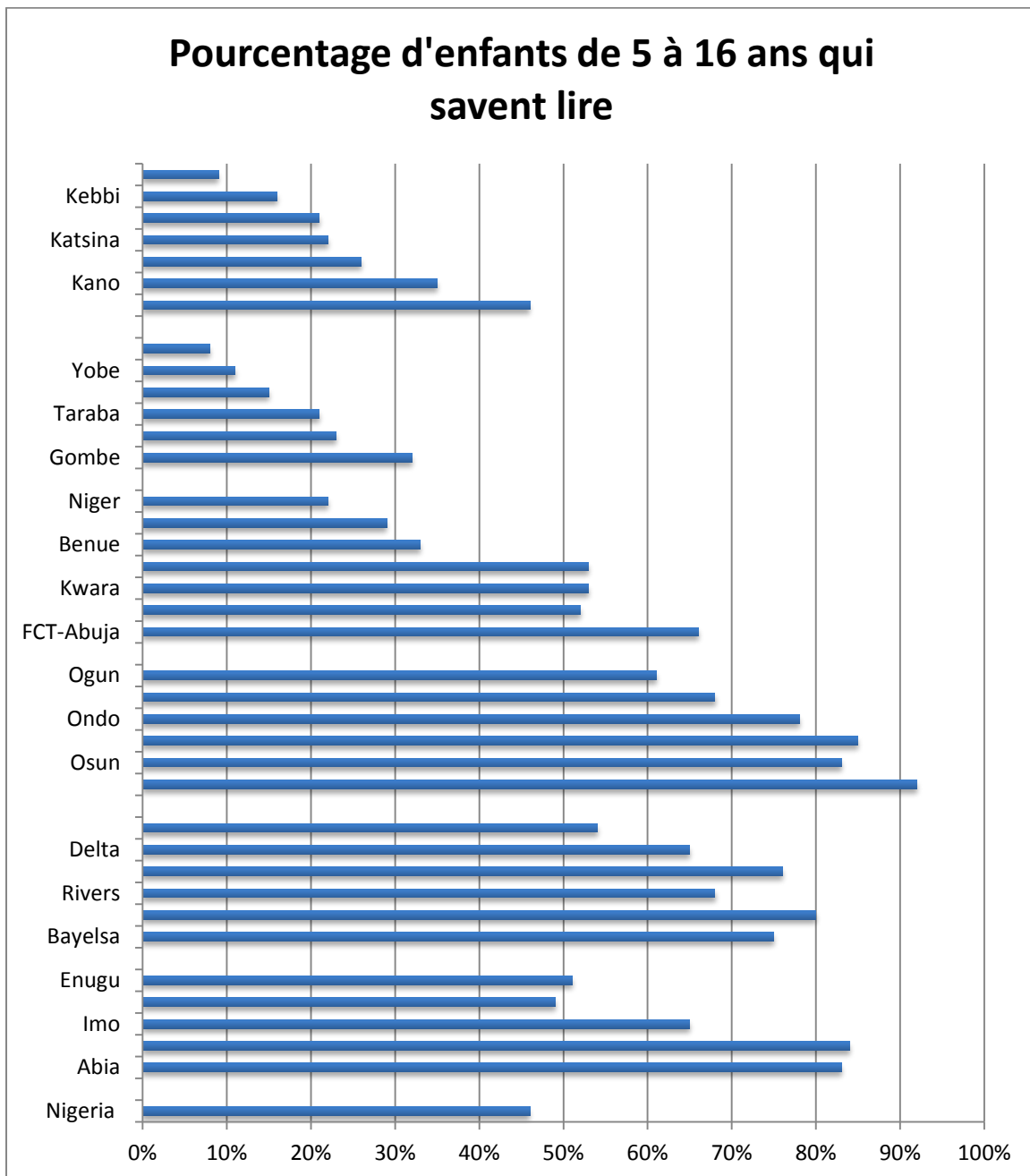
Le Tableau 11 montre que dans la région de Nampula très peu d'élèves de 2<sup>e</sup> année étaient capables de lire correctement un seul mot sur l'un ou l'autre des deux passages en FLHV au niveau de l'évaluation initiale. En 3<sup>e</sup> année, 7 % des élèves faisaient encore état de scores supérieurs à zéro. Les résultats sont meilleurs en Zambezia, mais près des trois-quarts des élèves de 2<sup>e</sup> année et plus de la moitié des élèves de 3<sup>e</sup> année ont encore obtenu des scores de zéro en FLHV. Bien que le rapport de mi-parcours ne fasse pas directement état de scores de zéro, le résultat le plus positif est que les élèves des écoles participant à l'intervention avaient obtenu des scores environ trois fois meilleurs en FLHV que ceux des écoles témoins au moment de l'évaluation 2014 (Raupp et al., 2015).

## Nigeria

Une des études les plus complètes sur l'alphabétisme menées au Nigeria a été le Recueil de données sur l'éducation au Nigeria 2010 (NEDS). Le NEDS est un simple test d'alphabétisme qui a été administré aux enfants et aux jeunes de 5 à 16 ans. Au niveau national, l'étude a déterminé que, parmi la population évaluée, 84 % des enfants de 5 ans,

74 % des enfants de 6 et 7 ans, 54 % des enfants de 8 à 11 ans et 32 % des enfants de 12 à 16 ans ne savaient pas lire du tout (Commission nationale pour la population et RTI International, 2011). La **Figure 6** montre de plus qu'il existe d'importantes variations dans les taux d'alphabétisme suivant les états. Par exemple, aucun des états des deux premières régions à la Figure 6 n'avait plus de 50 % d'enfants qui savaient lire. Fait encore plus frappant, bien que plus de 90 % des enfants ne sachent pas lire dans les états de Bauchi et de Sokoto, plus de 90 % des enfants savent lire dans l'état de Lagos. Ce résultat met là encore en valeur à quel point il est important d'examiner les données désagrégées en plus des moyennes nationales pour avoir une meilleure idée de la situation en alphabétisme au sein des nations et suivant les pays.

**Figure 6. Taux d'alphabétisme par état selon NEDS 2010**



La première évaluation EGRA au Nigeria pour laquelle on dispose de données a été réalisée dans les états de Bauchi et de Sokoto en 2010. Menée en anglais pour les élèves de 4<sup>e</sup> année, elle a trouvé que 31 % des élèves dans l'état de Bauchi et 33 % des élèves dans l'état de Sokoto étaient incapables de lire correctement un seul mot du passage de FLHV (RTI International, 2011b). En 2011, une évaluation EGRA a été menée en hausa dans ces deux états (bien que là encore elle n'ait pas été entièrement représentative). Cette évaluation EGRA, menée auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> année, a trouvé des scores de zéro sensiblement plus élevés, 71 % dans l'état de Bauchi et 82 % dans l'état de Sokoto (RTI International, 2011g).

De 2011 à 2012, Jolly Learning a entrepris une étude d'intervention d'un an (EGRA) auprès de 263 élèves (de six écoles), mais l'échantillon final était de 217 élèves du fait de l'attrition. Jolly Learning a déterminé que les scores en FLHV avaient sensiblement augmenté pour les élèves relevant de l'intervention (Jolly Phonics) en contraste avec ceux du groupe témoin, mais ce résultat signifie seulement encore une moyenne de 4 mcpm en FLHV pour les élèves concernés par l'intervention (Inaja et al., 2013).

En 2013, une évaluation EGRA représentative des états a été menée en hausa et en anglais pour les élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années dans les états de Bauchi et de Sokoto. Comme l'illustre le **Tableau 12** (USAID, 2013a et b), ces résultats étaient encore plus faibles que les résultats non représentatifs des deux évaluations EGRA précédentes dans ces états. Même parmi les groupes comparatifs (élèves de 3<sup>e</sup> année en hausa), cette étude a montré que les scores de zéro étaient de 87 % dans l'état de Bauchi et de 91 % dans l'état de Sokoto, comparé à 71 % dans l'état de Bauchi et 82 % dans l'état de Sokoto. Les résultats étaient similaires en anglais. Pour ce qui est des élèves de 2<sup>e</sup> année, seuls 3 % dans l'état de Bauchi et 2 % dans l'état de Sokoto pouvaient correctement lire au moins un mot du passage de lecture.

**Tableau 12. Scores de zéro en FLHV dans l'évaluation EGRA 2013 par état, langue et classe**

Classe	Bauchi		Sokoto	
	Hausa	English	Hausa	English
2 <sup>e</sup> année	97 %	—	98 %	—
3 <sup>e</sup> année	87 %	87 %	91 %	90 %

Les données les plus récentes dont on dispose proviennent du rapport initial de l'initiative Activité de recherche et d'accès à la lecture au Nigeria (RARA). Le projet RARA, dont le but est d'améliorer les compétences en lecture en hausa, a procédé à des évaluations initiales auprès de 1 395 élèves de 2<sup>e</sup> année dans des écoles sondées et des écoles témoins dans les états de Bauchi et de Sokoto. Bien que les élèves du groupe témoin dans l'état de Bauchi n'aient obtenu seulement 87 % de scores de zéro en FLHV, chacun des trois autres groupes d'élèves faisaient état de scores de zéro d'au moins 98 % (RTI International, 2015a). Ce résultat montre que bien que certaines régions du Nigeria soient relativement performantes, les élèves des états de Bauchi et de Sokoto font encore état de niveaux extrêmement bas en lecture.

## Rwanda

De nombreuses évaluations des compétences fondamentales en lecture ont été entreprises au Rwanda au cours des 10 dernières années, mais les informations disponibles sur ces

évaluations sont limitées. Les deux projets pour lesquels aucun rapport n'a été trouvé, mais qui ont mené au moins des évaluations initiales à ce jour sont l'initiative L3 (Alphabétisation, langue et apprentissage) financée par l'USAID et l'intervention LARS (Réussite scolaire au Rwanda) dirigée par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les décideurs politiques rwandais ont décidé que l'initiative LARS dirigée par l'UNICEF et EGRA sont des évaluations complémentaires qui mesurent chacune différentes compétences (compréhension de lecture pour LARS et compétences de niveau plus bas pour EGRA) et qu'elles peuvent toutes deux servir à des évaluations futures (Nielsen, 2014).

On dispose cependant de résultats pour l'évaluation EGRA 2011 au Rwanda. Celle-ci a été administrée en anglais et en kinyarwanda à 420 élèves de 4<sup>e</sup> année et 420 élèves de 6<sup>e</sup> année. Il n'est pas surprenant que l'évaluation ait déterminé que les élèves de 6<sup>e</sup> année savaient lire le texte avec plus de facilité que ceux de 4<sup>e</sup> année, les élèves de 6<sup>e</sup> année ayant obtenu des scores de zéro de moins de 5 % dans les deux langues (DeStefano et al., 2012). Les résultats en FLHV pour les élèves de 4<sup>e</sup> année n'étaient disponibles qu'en kinyarwanda (13 % de scores de zéro).

Enfin, Save the Children a entrepris une évaluation initiale auprès de 2 118 élèves de 1<sup>ère</sup> année dans le district de Gicumbi. Ces résultats serviront de mesure de référence pour le programme Literacy Boost. Bien que le calcul des scores de zéro diffère légèrement de celui de mesures EGRA type de la FLHV, Save the Children a rendu compte que 81 % des élèves étaient incapables de lire correctement aucun passage pour la 1<sup>ère</sup> année et 86 % étaient incapables de lire le passage aligné sur le niveau de 2<sup>e</sup> à 3<sup>e</sup> année (Friedlander et al., 2014).

Bien que certaines informations soient disponibles pour les compétences fondamentales en lecture au Rwanda, il serait utile d'obtenir les données et les rapports des initiatives LARS et L3 pour avoir une meilleure idée du niveau d'alphabétisme dans le pays.

## **Sénégal**

Comme il a été signalé précédemment, 23 % des élèves de 5<sup>e</sup> année au Sénégal ont obtenu les scores qui correspondent au niveau de compétence le plus bas à l'examen PASEC administré en 2007—pourcentage le plus faible des élèves pour les pays concernés par ce rapport. En 2014, environ 29 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 61 % de ceux de 6<sup>e</sup> année atteignaient le seuil de compétence en lecture. Ces derniers représentaient le pourcentage le plus important parmi les dix pays où l'évaluation a été administrée (PASEC, 2015).

En 2007, la première évaluation EGRA a été entreprise au Sénégal. Elle a été administrée en français et en wolof à 688 élèves de 1<sup>ère</sup> à 3<sup>e</sup> années. Malheureusement, les scores de zéro n'ont été communiqués que pour les élèves de 1<sup>ère</sup> année dont 50 % étaient incapables de lire correctement un seul mot du passage FLHV en français et 71 % en wolof (Sprenger-Charolles, 2008). En 2009, les résultats pour les élèves de 3<sup>e</sup> année ont été disponibles suite à une deuxième évaluation EGRA réalisée dans 11 régions du Sénégal. Dans cette étude de 2009, seuls les résultats en français ont fait l'objet d'un rapport. Environ 18 % des élèves de 3<sup>e</sup> année étaient incapables de lire correctement un mot du passage FLHV (Pouzevara et al., 2010).

Le Sénégal était également un des pays choisis pour l'étude MTG 2010. Parmi l'échantillon d'élèves testés en français, l'étude MTG a déterminé que, bien que 20 % des élèves de 3<sup>e</sup>

année aient obtenu des scores de zéro en FLHV, il en était de même pour seulement 1 % des élèves de 5<sup>e</sup> année (Cloutier, 2010). Les scores obtenus en 3<sup>e</sup> année dans le cadre de cette étude s’alignaient sur ceux résultant de l’évaluation EGRA 2009.

En 2012, le projet HYVALL (Valorisation de jeunes bénévoles comme leaders en alphabétisation) financé par l’USAID a été lancé dans 30 écoles sénégalaises. Pour l’étude HYVALL, 600 élèves ont été sélectionnés comme référence pour être suivis tout au long des deux ans du projet, mais seulement 332 de ces élèves ont été évalués à ces deux périodes. L’étude HYVALL a conclu une ampleur d’effet de 0,4 sur les scores en FLHV et les élèves des écoles concernées par l’intervention ont réduit leurs scores de zéro de 24 % à 0 %, bien qu’il convienne de noter que cette étude était longitudinale et que les élèves des écoles témoins avaient réduit leurs scores de zéro à 1 % (CDE, 2015a).

## **Somalie**

Depuis 2005, la Somalie a participé à trois évaluations des compétences fondamentales en lecture, toutes trois s’étant déroulées en 2013, après la transition à un gouvernement fédéral somalien nouvellement établi. Les deux premières évaluations faisaient partie du programme GEC, précédemment traité dans ce rapport, et ont été administrées sous forme d’évaluations Uwezo. Les élèves somaliens ont obtenu des scores se situant au milieu de tous les pays évalués dans le cadre du programme GEC. En novembre 2013, Concern Worldwide a procédé à la troisième évaluation—première évaluation EGRA à être administrée en Somalie—afin d’évaluer 400 élèves de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Les résultats montrent que les élèves de 2<sup>e</sup> année pouvaient lire 16 mcpm et que ce chiffre redouble pour passer à 32 mcpm en 3<sup>e</sup> année. Les élèves de 4<sup>e</sup> année ont obtenu une moyenne de 51 mcpm (Concern Worldwide, 2014). La seule classe pour laquelle des scores de zéro ont été communiqués était la 2<sup>e</sup> année, 47 % des élèves étant incapables de lire correctement un seul mot du passage FLHV (Concern Worldwide, 2014).

Il est clair qu’il est nécessaire de procéder à des évaluations EGRA additionnelles en Somalie. Les évaluations initiale et finale du programme GEC devraient permettre d’obtenir des informations sur la situation en alphabétisme du pays, mais une évaluation nationalement ou régionalement représentative serait conseillée.

## **Afrique du Sud**

En 2007, l’Afrique du Sud a participé au SACMEQ et est devenue un des pays dans lesquels l’évaluation EGRA a été initialement pilotée et validée. Bien que les résultats de validation de l’évaluation EGRA ne fournissent guère d’informations sur la situation en matière d’alphabétisme dans le pays, les résultats du SACMEQ ont montré que seule la Zambie faisait état de davantage de pré-lecteurs en 6<sup>e</sup> année qu’en Afrique du Sud.

Les chercheurs ont mis en place le programme SMRS (Méthode systématique pour réussir en lecture) de février à juin 2009 et entrepris des évaluations pré- et post-intervention auprès de 546 élèves de 1<sup>ère</sup> année après attrition (il y en avait 650 initialement). Bien que l’intervention n’ait duré que 5 mois, l’étude a conclu à une ampleur d’effet de 0,56 en FLHV, ce qui équivaut à une augmentation de plus de 7 mcpm pour le groupe participant à l’intervention par rapport au groupe témoin (Piper, 2009).

Le Ministère de l'éducation de base (DBE) d'Afrique du Sud publie depuis 2011 les résultats de l'Évaluation nationale annuelle (ENA). Il convient de noter cependant que la définition du groupe « résultats pas obtenus » a changé entre 2011 et 2012 et que les rapports signalent explicitement qu'aucune équivalence n'a été établie entre les examens et qu'ils ne doivent pas être comparés d'une année à l'autre (DBE, 2014). Tout en ayant ces réserves à l'esprit, le **Tableau 13** montre les meilleurs et les pires niveaux de performance dans l'ENA de 2011 à 2014 pour les élèves de 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

**Tableau 13. Résultats de l'ENA en alphabétisme en Afrique du Sud par classe et année**

Classe	Résultats	2011	2012	2013	2014
3 <sup>e</sup> année	Pas obtenus	53 %	19 %	20 %	16 %
	Excellents	11 %	13 %	12 %	20 %
6 <sup>e</sup> année (langue parlée à la maison)	Pas obtenus	70 %	31 %	12 %	8 %
	Excellents	3 %	6 %	20 %	23 %
6 <sup>e</sup> année (langues additionnelles)	Pas obtenus	Sans objet	43 %	23 %	25 %
	Excellents	Sans objet	3 %	5 %	6 %

Pour l'année la plus récente pour laquelle on dispose de données, l'ENA montre que 8 % des élèves de 6<sup>e</sup> année n'ont pas atteint le niveau le plus élémentaire d'alphabétisme dans l'évaluation portant sur leur langue familiale et qu'un-quart des élèves en étaient incapables dans leur première langue additionnelle. De plus, 16 % des élèves de 3<sup>e</sup> année n'atteignaient pas le niveau le plus élémentaire d'alphabétisme. Ces évaluations nationales fournissent des informations sur un grand nombre d'élèves (plus de 7 millions dans toutes les classes testées), mais il serait utile de pouvoir les comparer sur plusieurs années pour établir les mesures de changement ou d'amélioration appropriées.

Enfin, l'organisation Room to Read a procédé à une petite étude des compétences en lecture parmi des élèves de 1<sup>ère</sup> année et a déterminé que les enfants des classes Room to Read obtenaient de meilleurs résultats (environ 2 mcpm de plus) que ceux des écoles comparatives, bien qu'on ne dispose pas d'informations qui permettent de déterminer si cette différence est statistiquement significative (Room to Read, 2013).

## Sud du Soudan

Le République du Sud du Soudan n'est un état indépendant que depuis quatre ans. Au cours de cette période, on a signalé la réalisation d'une évaluation EGRA (menée en 2013) par le CDE. Suite à la cessation du programme SSTEP (Éducation des enseignants du Sud du Soudan) en 2014, seule une évaluation initiale a été entreprise. Sur un échantillon de 522 élèves de 2<sup>e</sup> année, environ 91 % étaient incapables de lire un seul mot du passage de lecture.

FHI 360 collabore à l'heure actuelle avec le Ministère de l'éducation et de l'enseignement général à un projet de soutien de Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE). Le projet SIGE en cours a pour but d'aider le gouvernement à recueillir et à employer efficacement des données sur l'éducation. Il est clair en fin de compte qu'un travail EGRA supplémentaire doit être entrepris au Sud du Soudan.

## Tanzanie

Les élèves tanzaniens ont participé à de nombreuses évaluations des compétences fondamentales en lecture, notamment EGRA, Uwezo et SACMEQ, au cours des 10 dernières années. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la Tanzanie a obtenu de bons résultats au SACMEQ, avec le deuxième plus petit pourcentage de pré-lecteurs de tous les pays testés. Dans l'évaluation Uwezo, la Tanzanie obtient constamment des scores inférieurs au Kenya, mais a tendance à obtenir des scores légèrement supérieurs à l'Ouganda.

Quatre projets ont également eu recours à des évaluations EGRA au cours des 4 dernières années. Le premier projet était l'évaluation initiale 2012 pour le Programme d'éducation de base au 21<sup>e</sup> siècle en Tanzanie (TZ21)—programme d'intervention conçu pour améliorer les compétences en lecture des élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années. L'évaluation de mi-parcours a été réalisée en 2013 et l'évaluation finale en 2014. Les résultats pour les élèves de 2<sup>e</sup> année à toutes les périodes (initiale, mi-parcours et finale) et dans deux régions (Zanzibar et Mtwara) sont présentés au **Tableau 14**.

**Tableau 14. Scores TZ21 de zéro en FLHV pour les élèves de 2<sup>e</sup> année par région et par année**

Périodes	Zanzibar	Mtwara
Initiale (2012)	69 %	78 %
Mi-parcours (2013)	49 %	68 %
Finale (2014)	49 %	56 %

Le Tableau 14 montre que les scores de zéro en FLHV avaient sensiblement baissé parmi les élèves de 2<sup>e</sup> année dans les deux régions, de 69 % à 49 % au Zanzibar et de 78 % à 56 % en Mtwara. En dépit de ces importantes réductions, environ la moitié des élèves de 2<sup>e</sup> année étaient encore incapables de lire correctement un seul mot d'un passage de texte simple (School-to-School International, 2015).

En 2013, RTI a entrepris une évaluation EGRA nationalement représentative des élèves de 2<sup>e</sup> année. RTI a déterminé que dans tout le pays, environ 28 % des élèves de 2<sup>e</sup> année étaient incapables de lire correctement un mot en kiswahili et que 38 % des élèves de 2<sup>e</sup> année avaient obtenu des scores de zéro en FLHV (Brombacher et al., 2014). Également en 2013, les enfants tanzaniens ont fait l'objet de tests dans le cadre du programme GEC et leurs résultats se situaient aux premiers rangs des pays sondés (ces résultats sont mentionnés plus haut dans ce rapport dans la section portant sur l'initiative GEC).

En 2014, RTI a entrepris un autre sondage EGRA dans le cadre de l'initiative Évaluation de la qualité des écoles et du projet Eau, assainissement et hygiène (EAH) dans les régions de Mbeya, Iringa et Njombe. Cette étude portant sur 961 élèves de 2<sup>e</sup> année a conclu qu'environ un-quart d'entre eux (24 %) étaient incapables de lire correctement un mot du passage de FLHV (Brombacher et al., 2015a). Ces pourcentages régionaux semblent se rapprocher des chiffres nationaux établis en 2013.

## Ouganda

Les enfants ougandais ont participé à des évaluations Uwezo, SACMEQ et EGRA au cours des dix dernières années. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'Ouganda est en retard

par rapport à ses voisins d’Afrique de l’Est (Kenya et Tanzanie) dans l’évaluation Uwezo et fait état d’un des pourcentages les plus élevés de pré-lecteurs au SACMEQ.

En 2009, la première évaluation EGRA a été réalisée en Ouganda. Cette évaluation a été administrée à près de 2 000 élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années dans la région Centrale et la sous-région de Lango. Les résultats EGRA (*Tableau 15*) ont montré que les pourcentages étaient à peu près constants pour toutes les langues et au sein des régions, bien que les élèves aient obtenu des scores légèrement meilleurs en lango qu’en anglais dans la sous-région de Lango (Piper, 2010). De plus, bien qu’environ seulement la moitié des élèves de 2<sup>e</sup> année et un-quart des élèves de 3<sup>e</sup> année aient été incapables de lire correctement un seul mot dans la tâche portant sur la FLHV dans la région Centrale, plus de 80 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et plus de la moitié des élèves de 3<sup>e</sup> année ont obtenu des scores de zéro en FLHV dans la sous-région de Lango.

**Tableau 15. Scores de zéro en FLHV en Ouganda en 2009 par région, classe et langue**

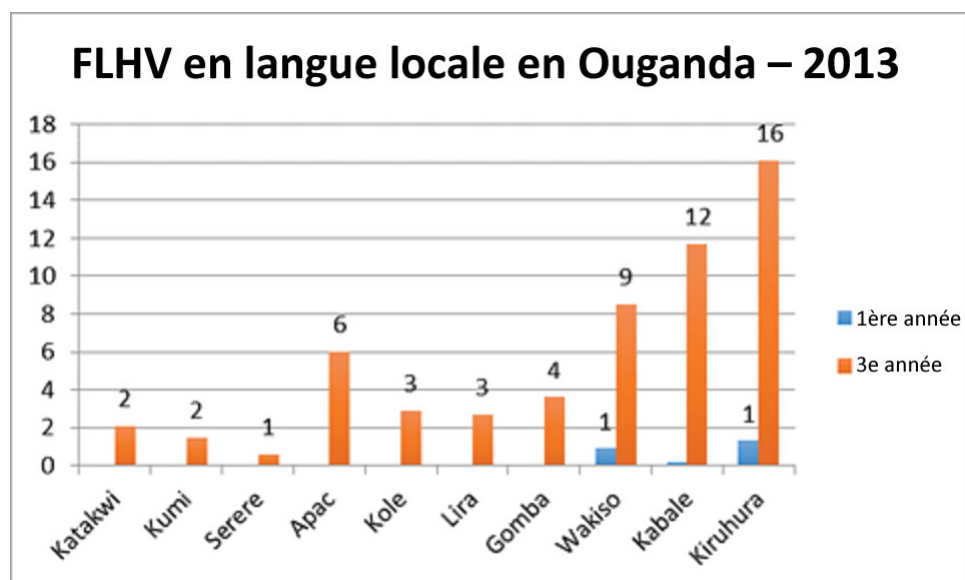
Classe	Région Centrale		Sous-région de Lango	
	Anglais	Luganda	Anglais	Lango
2 <sup>e</sup> année	53 %	51 %	88 %	82 %
3 <sup>e</sup> année	23 %	26 %	64 %	51 %

En 2010, Save the Children a entrepris une évaluation initiale pour son programme Literacy Boost mis en place dans 18 écoles CHANCE à commencer en 2011. En 2012, l’évaluation à mi-parcours a mesuré l’équivalent d’environ une année scolaire d’apprentissage dans le cadre du programme Literacy Boost. Les résultats 2012 n’ont pas fait état de différence dans les scores de zéro en FLHV entre les écoles de l’intervention CHANCE et les écoles de comparaison, les deux groupes améliorant leurs scores de zéro pour les faire passer de 100 % en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années en 2010 à 95 % en 3<sup>e</sup> année en 2012 (Guajardo et al., 2012).

RTI a procédé en 2013 à une évaluation initiale des compétences fondamentales en lecture dans les écoles relevant du Programme de santé et de lecture dans les écoles d’Ouganda (SHRP). Cette évaluation des écoles SHRP a été administrée dans quatre langues locales (et en anglais) à plus de 10 000 élèves de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>e</sup> années. Les résultats pour les langues locales sont présentés à la *Figure 7* (RTI International, 2013a).



**Figure 7. FLHV (mcpm) par district et par classe en Ouganda en 2013**



Bien qu'aucuns scores de zéro n'aient été communiqués pour cette évaluation initiale, la Figure 7 montre que la moyenne des scores en FLHV dans 7 des 10 districts était inférieure à 1 mcpm en 1<sup>ère</sup> année. Même en 3<sup>e</sup> année, la majorité des districts faisait état d'une moyenne inférieure à 5 mcpm. Les résultats pour l'anglais sont pratiquement les mêmes. Outre les faibles niveaux généraux de facilité de lecture, la Figure 7 montre également les importantes différences par district (notamment en 3<sup>e</sup> année)—tendance constante dans presque tous les pays ayant les résultats désagrégés qui sont traités dans ce rapport.

Plus récemment, le Projet sur l'efficacité des enseignants et des écoles en Ouganda (UTSEP) aura recours à des EGRA et à l'Évaluation nationale du progrès en éducation à trois périodes différentes pour mesurer l'impact du programme sur l'amélioration de l'efficacité des enseignants et des écoles dans les 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années (Banque mondiale, 2015). Le projet UTSEP—mis en œuvre par le Ministère ougandais de l'éducation, des sciences, de la technologie et des sports et supervisé par la Banque mondiale—fournira des informations précieuses sur les compétences en lecture dans les langues locales (dont 10 sont évaluées dans le cadre du projet).

## **Zambie**

Au cours des dix dernières années, les écoliers zambiens ont participé à quatre évaluations EGRA et SACMEQ. Dans l'évaluation SACMEQ 2007, la Zambie faisait état du plus grand pourcentage de pré-lecteurs de tous les pays (16 %). En 2011, la première évaluation EGRA a été réalisée en Zambie pour les élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années. Cette évaluation, menée en bemba auprès de 800 élèves (dans quatre régions) a produit des scores de zéro en FLHV de 91 % pour les élèves de 2<sup>e</sup> année et de 78 % pour ceux de 3<sup>e</sup> année (Collins et al., 2012).

En 2012, le projet Read to Succeed (RTS – Lire pour réussir) de l'USAID a procédé à une évaluation initiale auprès de 4 000 élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années dans certains districts de six provinces. Comme pour l'évaluation EGRA 2011, le projet RTS a conclu que 89 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 80 % de ceux de 3<sup>e</sup> année étaient incapables de lire correctement un seul mot du passage FLHV (Rhodwell, 2013). Bien qu'une évaluation de mi-parcours ait été

effectuée pour le projet RTS, ni les données ni le rapport ne sont encore disponibles. Parallèlement au projet RTS s’est déroulée l’initiative Time to Learn (TTL – Il est temps d’apprendre), conçue pour fournir des ressources pédagogiques et améliorer les compétences des enseignants, les résultats des élèves et le soutien qui leur est apporté dans les écoles communautaires à l’échelon national (CDE, 2014). Au moment de la rédaction de ce rapport, l’étude initiale pour le projet TTL n’était pas disponible. L’évaluation de mi-parcours restant à être réalisée, aucune information n’existe à l’heure actuelle en Zambie en ce qui concerne l’amélioration des résultats d’apprentissage en matière de compétences fondamentales en lecture pour ce qui est des projets d’intervention.

En 2013, l’organisation Room to Read a également procédé à une évaluation programmatique auprès d’élèves de 1<sup>ère</sup> année et a établi que ceux des classes concernées par l’intervention faisaient état d’environ 9 mcpm en moyenne, par rapport à 1 mcpm dans les écoles de comparaison—bien qu’il n’existe pas d’informations sur les scores initiaux et la croissance relative dans chaque groupe (Room to Read, 2013).

À l’échelle nationale, deux évaluations (une en 2012 et l’autre en 2014) ont fourni des données concernant les compétences fondamentales en lecture. Premièrement, en 2012, l’Étude d’évaluation nationale du Conseil d’examen zambien a trouvé que seuls environ un tiers des élèves étaient capables de lire en 5<sup>e</sup> année (Banque mondiale, 2014). La deuxième évaluation nationale représentative a été l’Étude d’évaluation nationale des résultats d’apprentissages financée par le DFID en 2014. Cette évaluation a été réalisée auprès d’élèves de 2<sup>e</sup> année en sept langues différentes (chitonga, cinyanja, icibemba, kiikaonde, lunda, luvale et silozi).

Le **Tableau 16** montre qu’il existe une importante variation dans les scores de zéro en FLHV pour toutes les langues (Brombacher et al., 2015b). Bien qu’environ la moitié des élèves de 2<sup>e</sup> année aient été incapables de lire correctement un mot d’un texte simple en icibemba, lunda et silozi, les proportions étaient bien plus importantes en kiikaonde (74 %), luvale (80 %) et chitonga (88 %). Ces résultats s’alignent sur ceux d’autres pays où ils sont désagrégés par district, région et / ou langue. Cela montre là encore que les statistiques nationales puissent cacher beaucoup de choses.

**Tableau 16. Scores de zéro en FLHV pour les élèves de 2<sup>e</sup> année en Zambie en 2014 par langue**

Classe	Chitonga	Cinyanja	Icibemba	Kiikaonde	Lunda	Luvale	Silozi
2 <sup>e</sup> année	88 %	64 %	52 %	74 %	46 %	80 %	56 %

## Discussion

Cette étude établit clairement qu’il y a eu un bon nombre d’évaluations en matière de compétences fondamentales en lecture en Afrique subsaharienne au cours des 10 dernières années. En fait, les recherches effectuées dans le cadre de ce rapport ont établi que 159 évaluations individuelles des compétences fondamentales en lecture avaient été administrées dans 20 pays sélectionnés d’Afrique subsaharienne depuis 2005. Il est également apparent que tous ces pays ont encore beaucoup à faire pour améliorer le niveau d’alphabétisme chez les élèves du primaire. Ce qui est moins clair cependant est ce que ces informations indiquent

en ce qui concerne les politiques, les pratiques et les démarches recommandées pour aller de l'avant (au-delà de « nous devons travailler davantage sur la lecture »).

Selon les évaluations qui fournissent des scores de zéro en FLHV de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>e</sup> année, 60 % des enfants en moyenne sont incapables de lire correctement un seul mot du passage de lecture. Cette mesure cache cependant de très importantes variations régionales et linguistiques—comme nous l'avons établi plus particulièrement pour l'Éthiopie, le Ghana, le Nigeria et la Zambie dans le corps du rapport. À plus grande échelle, les données montrent que dans les 25 % inférieurs des cas pour les élèves de 1<sup>ère</sup> à 4<sup>e</sup> année (combinaison de tous les pays, toutes les langues et toutes les régions), environ 83 % étaient analphabètes. Dans les 25 % supérieurs des cas (combinaison de pays, langues et régions), environ 36 % étaient incapables de lire correctement un seul mot. Le pourcentage d'analphabètes pour le quartile supérieur des évaluations tombe à environ 25 % quand on inclut toutes les classes. De plus, les scores de zéro obtenus dans les évaluations concernées par ce rapport vont de 0 % dans une petite étude menée auprès d'élèves de 5<sup>e</sup> année au Liberia à 100 % pour les élèves de 2<sup>e</sup> année au Ghana (en Dagbani). Il convient cependant de noter que ces pourcentages agrégés traitent tous les points de données de la même façon et ne tiennent pas compte de différences dans la taille d'échantillon, du caractère représentatif ni de la présence d'une intervention. Autrement dit, ces chiffres ont simplement pour but d'illustrer l'importante variation dans les scores provenant des études EGRA incluses dans ce rapport, mais ne doivent pas être comparés directement ou communiqués indépendamment sans cette mise en garde. Cette conclusion d'extrême variabilité non seulement suivant les pays mais aussi au sein de ceux-ci est en elle-même importante et devrait imprégner le dialogue entre les partenaires du développement et les gouvernements et au sein de ceux-ci. Étant donné que divers partenaires et gouvernements ont commencé il y a environ 10 ans à attacher une très grande importance aux compétences fondamentales en lecture, l'argument de prise de conscience politique selon lequel « la plupart des enfants ne savent lire aucun mot même en 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année » est maintenant largement reconnu. Une des implications de ce document est que, peut-être, parallèlement à la poursuite du travail sur la prise de conscience politique à ce niveau dans les pays où la politique ne se penche pas encore sur les faibles moyennes, au moins dans certains pays (si ce n'est dans tous), une partie du dialogue politique doit se tourner vers la question de variabilité.

Les importantes variations dans les scores dans les pays et au sein de ceux-ci et les scores relativement bas en lecture dans tous les pays suggèrent qu'il reste encore beaucoup à faire pour augmenter les taux d'alphabétisme chez les enfants du primaire en Afrique subsaharienne. Bien que ce rapport traite de nombreux programmes et projets d'intervention (presque tous revendiquant fournir des programmes d'action exhaustifs), on ne saurait encore dire quels aspects particuliers de ces programmes et projets sont réellement essentiels à l'amélioration de l'apprentissage et quels composants n'apportent pas de valeur ajoutée. Les ampleurs d'effet générales peuvent masquer des variations dans l'impact de composants particuliers—et bien que ces ampleurs d'effet soient impressionnantes, il convient d'en évaluer la valeur (au moins en partie) à l'aide d'analyses de rentabilité. Sans une compréhension approfondie des composants essentiels de programmes et du coût des apports donnés pour toutes améliorations des scores obtenus dans les tests, il n'est vraiment pas possible de fournir des suggestions pour lesquelles il conviendrait d'envisager des démarches programmatiques par rapport à toutes autres options produisant un impact positif. Les

importantes variations dans les scores suivant les langues et les régions géographiques prouvent de plus que les programmes doivent être pensés en fonction de contextes particuliers.

Deux recommandations additionnelles de politique en rapport avec les évaluations viennent à l'esprit suite à la compilation des résultats et de leurs comparaisons, même si ces recommandations n'étaient pas l'objectif ultime de l'étude. Une est, bien qu'un mélange intéressant d'évaluations ait été communiqué, on ne sait pas bien comment ces évaluations se rapportent les unes aux autres. L'USAID, ou d'autres partenaires en développement, pourraient bénéficier d'une analyse de validité concurrente et de validité prédictive d'évaluations principalement orales, ou tout au moins dans les premières classes (2<sup>e</sup> année par exemple) et d'évaluations de presque fin de cycle et de fin de cycle telles que le SACMEQ et certaines évaluations nationales. Mieux comprendre, même sous forme approximative, la corrélation prédictive ou parallèle entre les évaluations des premières classes du primaire et les examens « d'accréditation » de fin de cycle (école par école, voire enfant par enfant) pourrait être informatif et utile. Il pourrait de même être utile de poursuivre l'exploration d'options de mise au point d'évaluations administrées en groupe dans les premières classes du primaire portant sur l'oralité et la fluence sans exiger d'évaluation individuelle.

En fin de compte, la suggestion la plus évidente basée sur les données présentées dans ce rapport est qu'il reste à faire en matière d'évaluation pour bien comprendre les niveaux de lecture de base dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne. Bien que des évaluations EGRA nationalement représentatives aient été réalisées dans la moitié des 20 pays traités dans ce rapport (plusieurs autres pays procédant à des évaluations nationales internes), ces études sont encore généralement menées uniquement pour une ou deux classes et ne fournissent pas toujours la désagrégation régionale ou linguistique nécessaire pour donner une représentation réelle des niveaux de lecture nationaux et sous-nationaux dans les premières classes du primaire. Ce rapport s'est de plus principalement penché directement sur des évaluations du niveau de lecture ; il est souvent cependant bénéfique de compléter à de telles évaluations de l'alphabétisme par des études pouvant servir à recueillir des informations sur les élèves, les enseignants, les écoles et les communautés et sur les pratiques, la formation et le soutien des enseignants. On pourrait cependant également faire valoir que dans certains cas (le Mali par exemple), on a mené davantage d'évaluations qu'on en a utilisées. Le besoin n'est donc pas de procéder à des évaluations additionnelles, mais à des évaluations plus judicieuses et plus stratégiques—et de se servir de ces évaluations pour mettre au point des interventions et / ou réviser les politiques afin d'améliorer l'alphabétisation. Elles pourraient aller d'évaluations sommatives entreprises par des experts externes à des évaluations formatives et des vérifications de maîtrise inspirées par les programmes scolaires ou de lecture.

Une dernière implication ou suggestion procédurale pourrait être que des experts dans ce domaine se rencontrent pour formuler à l'intention de l'USAID et d'autres agences de développement des recommandations consensuelles portant sur les étapes suivantes qui tiennent compte des résultats présentés ici.

## Références

- Aber, J., C. Torrente, L. Sarkey, S. Wolf, B. Johnston, A. Shivshanker & J. Annan. 2013. *Opportunités d'accès équitable à une éducation de base de qualité (OPEQ). Rapport d'évaluation d'impact en année 2. Résultats préliminaires de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) après un an d'intervention pilote.* Disponible sur [http://childpolicyuniversityconsortium.com/pdfs/2012\\_opeq\\_egra\\_report.pdf](http://childpolicyuniversityconsortium.com/pdfs/2012_opeq_egra_report.pdf)
- Adu, J. 2006. *Rapport sur l'administration de l'évaluation nationale 2015 de l'éducation. Primaire 3 et primaire 6. Anglais et mathématiques.* Disponible sur <http://www.equip123.net/docs/e2-NEA.pdf>
- Aldeman, E., A. Schuh Moore & S. Manji. 2011. *Se servir de l'opportunité d'apprendre et du niveau des compétences fondamentales en lecture pour mesurer l'efficacité scolaire en Mozambique.* Disponible sur [http://www.equip123.net/docs/E2-SE\\_Mozambique\\_Case\\_Study.pdf](http://www.equip123.net/docs/E2-SE_Mozambique_Case_Study.pdf)
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). 2006. *Plus d'éducation et un enseignement de meilleure qualité : en quoi les programmes africains d'alphabétisation améliorent-ils l'efficacité de l'apprentissage ?* Leçons tirées de la biennale 2006 de l'ADEA sur l'éducation en Afrique, Libreville, Gabon. 27–31 mars. Disponible sur [http://adeanet.org/triennale-followup/sites/default/files/papier\\_03\\_en.pdf](http://adeanet.org/triennale-followup/sites/default/files/papier_03_en.pdf)
- Brombacher, A., K. Batchelder, A. Mulcahy-Dunn, A. Dick, P. Downs, L. Nordstrum & M. Davidson. 2015a. *Évaluation de la qualité des écoles pour l'éducation et initiative EAH dans les régions de Mbeya, Iringa et Njombe.* RTI International, Research Triangle Park, NC.
- Brombacher, A., J. Bulat, S. King, E. Kochetkova & L. Nordstrum. 2015b. *Sondage national sur l'évaluation des résultats de l'apprentissage en 2<sup>e</sup> année. Résultats pour les compétences fondamentales en lecture et mathématiques en Zambie.* RTI International, Research Triangle Park, NC.
- Brombacher, A., L. Nordstrum, M. Davidson, K. Batchelder, C. Cummiskey & S. King. 2014. *Évaluation initiale nationale en lecture, écriture et arithmétique avec EGRA, EGMA et SSME en Tanzanie. Rapport d'étude.* Disponible sur [www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/National%20Baseline%20Assessment%20for%20the%203Rs%20in%20Tanzania%20Study%20Report%20\(TO24\).pdf?fuseaction=throwpub&ID=682](http://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/National%20Baseline%20Assessment%20for%20the%203Rs%20in%20Tanzania%20Study%20Report%20(TO24).pdf?fuseaction=throwpub&ID=682)
- Bulat, J., A. Brombacher, T. Slade, J. Iriondo-Perez, M. Kelly & S. Edwards. 2014. *PAQUED : RDC. Rapport final d'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) et des compétences fondamentales en mathématiques (EGMA).* RTI International, Research Triangle Park, NC.
- Bulat, J., P. Collins, T. Slade, C. Davies & M. Costello. 2012. *PAQUED : RDC. Rapport de mi-parcours, évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA).* RTI International, Research Triangle Park, NC.

- Centre mondial de suivi sur l'éducation. 2014a. *Rapport annuel de situation en matière d'éducation : suivi des niveaux d'apprentissage des enfants en Inde rurale*. Disponible sur [http://www.acer.edu.au/files/AssessGEMs\\_ASER.pdf](http://www.acer.edu.au/files/AssessGEMs_ASER.pdf)
- Centre mondial de suivi sur l'éducation. 2014b. *Uwezo : suivi des compétences des enfants en Afrique de l'Est*. Disponible sur <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=assessgems>
- Cloutier, M-H. 2010. *Initiative d'évaluation de l'impact sur le développement : Making the Grade : évaluation des niveaux de lecture /écriture et de calcul dans les pays africains*. Exposé DIME. Washington, DC : Banque mondiale. Disponible sur [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/03/19/000442464\\_20130319122947/Rendered/PDF/757160BRI0Box30ica0Making0the0Grade.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/03/19/000442464_20130319122947/Rendered/PDF/757160BRI0Box30ica0Making0the0Grade.pdf)
- Coffey International Development Ltd. 2015. *Rapport de base—Volet de changement progressif. Fond d'action pour l'éducation des filles*. Janvier. Disponible sur [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/425360/Step-change-window-full2.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425360/Step-change-window-full2.pdf)
- Collins, P., P. De Galbert, A. Hartwell, E. Kochetkova, A. Mulcahy-Dunn, A. Nimbalkar & W. Ralaingita. 2012. *Résultats scolaires, pratique pédagogique et gestion des écoles : étude SSME pilote en Zambie*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=426>
- Concern Worldwide. 2014. *À court de mots : évaluation de l'analyse des compétences fondamentales en lecture dans les communautés les plus vulnérables des cinq pays les plus pauvres au monde de 2012 à 2014*.
- CONFEMEN. 2011. *Programme pour l'analyse des systèmes d'éducation des pays membres de la CONFEMEN (PASEC)*. PASEC : Nouvelle vision. Évaluation pour desservir l'éducation pour tous. Disponible sur [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/02/Nouvelle\\_Vision\\_Pasec\\_version\\_anglaise.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/02/Nouvelle_Vision_Pasec_version_anglaise.pdf)
- Crouch, L. & M. Korda. 2008. *EGRA Liberia : évaluation initiale des niveaux de lecture et facteurs associés*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=158>
- Cummiskey, C., T. Kline, A. Mulcahy-Dunn & P. Varly. 2012. *Évaluation nationale de l'éducation au Ghana. Rapport 2011 sur les résultats*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/math/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=376>
- DBE (Ministère de l'éducation de base). 2014. *Rapport sur les évaluations nationales annuelles de 2014 : 1<sup>ère</sup> à 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années*. Pretoria : République d'Afrique du Sud. Disponible sur [http://www.saqg.org.za/docs/rep\\_annual/2014/REPORT%20ON%20THE%20ANA%20OF%202014.pdf](http://www.saqg.org.za/docs/rep_annual/2014/REPORT%20ON%20THE%20ANA%20OF%202014.pdf)
- DBE. 2013. *Rapport sur les évaluations nationales annuelles de 2013 : 1<sup>ère</sup> à 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années*. Pretoria : République d'Afrique du Sud. Disponible sur <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=sdLyWnWPTK4%3d&tabid=569&mid=2131>

- DBE. 2012. *Rapport sur les évaluations nationales annuelles de 2012 : 1<sup>ère</sup> à 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années*. Pretoria : République d’Afrique du Sud. Disponible sur <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=tcz0a0RHVhs%3D>
- DBE (Ministère de l’éducation de base). 2011. *Rapport sur les évaluations nationales annuelles de 2011*. Pretoria : République d’Afrique du Sud. Disponible sur [http://www.workinfo.com/Articles/33829\\_education\\_28june2011r.pdf](http://www.workinfo.com/Articles/33829_education_28june2011r.pdf)
- DeStefano, J., W. Ralaingita, M. Costello, A. Sax & A. Frank. 2012. *Ordre de tâche n° 7 : Compétences fondamentales en lecture et mathématiques au Rwanda*. Rapport final. Préparé pour l’USAID/Rwanda dans le cadre du projet EdData II, Ordre de tâche n° EHC-E-07-04-00004-00. RTI International, Research Triangle Park, NC. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/countries/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=390>
- Dowd, A. & F. Mabeti. 2011. *Literacy Boost Malawi : rapport de deuxième année*. Fairfield, CT : Save the Children. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/countries/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=470>
- Dowd, A.J., K. Weiner & F. Mabeti. 2010. *Malawi Literacy Boost 2009. Rapport de première année*. Save the Children. Disponible sur <http://resourcecentre.savethechildren.se/library/literacy-boost-2009-year-1-report-malawi>
- CDE (Centre pour le développement de l’éducation). 2015a. *Les jeunes bénévoles peuvent contribuer à des améliorations sensibles du niveau de lecture : données probantes tirées du projet HYVALL au Sénégal*. Disponible sur <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/RRN%20Senegal%20Hyvall%20Brief.pdf>
- CDE. 2015b. *Un alphabétisme équilibré transforme les classes : exemple du Mali*. Disponible sur <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/RRN%20Mali%20Balanced%20Alphabétisme%20Brief.pdf>
- CDE. 2014. *Projet Time to Learn (Il est temps d’apprendre) du Centre pour le développement de l’éducation : rapport trimestriel*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00KCNF.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KCNF.pdf)
- CDE. 2012. *Projet de l’USAID. Aptitudes à l’enseignement de base chez les jeunes libériens (CESLY)*. Rapport final. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00HR5C.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00HR5C.pdf)
- Falconer-Stout, Z.J. & K. Kalimaposo. 2014. *Parents actifs, apprenants actifs ? Leçons tirées de deux écoles communautaires en Zambie. Série d’études de cas du projet Time to Learn*. Lusaka, Zambie : projet Time to Learn de l’USAID. Disponible sur [http://encompassworld.com/sites/default/files/active\\_pcscs\\_final\\_public\\_usaid\\_approved.pdf](http://encompassworld.com/sites/default/files/active_pcscs_final_public_usaid_approved.pdf)
- Friedlander, E., J. Gasana & C. Goldenberg. 2014. *Literacy Boost Rwanda : rapport d’évaluation du niveau de lecture*. Disponible sur <https://rwanda.savethechildren.net/sites/rwanda.savethechildren.net/files/library/Literacy%20Boost%20-%20Reading%20Assessment%20Baseline.pdf>

- Friedlander, E., S. Candiru & A.J. Dowd. 2010. *Literacy Boost Ouganda : rapport initial*. Disponible sur [http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/literacy\\_boost\\_uganda\\_baseline\\_report-\\_december\\_2012.pdf](http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/literacy_boost_uganda_baseline_report-_december_2012.pdf)
- Gardner, E. 2012. *Rapport annuel 2012 du projet READ*.
- Gove, A. & A. Wetterberg. 2011. *Évaluation des compétences fondamentales en lecture : applications et interventions pour améliorer l'alphabétisme élémentaire*. Disponible sur <http://www.rti.org/pubs/bk-0007-1109-wetterberg.pdf>
- Gove, A. & P. Cvelich. 2011. *Premières lectures : donner un coup de fouet à l'éducation pour tous. Rapport de la communauté de pratique pour l'apprentissage dans les premières classes du primaire*. Édition révisée. RTI International, Research Triangle Park, NC. Disponible sur [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/early-reading-report\\_gove\\_cvelich.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/early-reading-report_gove_cvelich.pdf)
- GPE (Partenariat mondial pour l'éducation). 2012. *Résultats du rapport 2012 sur l'apprentissage : encourager un dialogue fondé sur des données pour suivre l'accès à l'enseignement et la qualité de l'éducation*. Novembre. Disponible sur <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/7123.pdf>
- Guajardo, J., C.S. Night, E. Hijnen, C. Komakech, E.A. P'kech, O.D. Odwong & A.J. Dowd. 2012. *Literacy Boost Ouganda. Rapport de mi-parcours*. Disponible sur <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/6861.pdf>
- Hungi, N. 2011. *Tenir compte des variations dans la qualité de l'éducation dans les écoles primaires. Document de travail du SACMEQ*. Disponible sur <http://plan4learning.iiep.unesco.org/en/notice/030694>
- Inaja, A., I. Ubi & G. Anagbogu. 2013. *Université de Calabar et Stepping Stones Nigeria. Rapport du deuxième test pilote d'évaluation mené dans l'état de Cross River, Nigeria*. Disponible sur <http://jolly2.s3.amazonaws.com/Research/Cross%20River%20Report,%20Dr%20German.pdf>
- Commission indépendante pour l'impact de l'aide. 2012. *Programmes d'éducation du DFID au Nigeria*. Disponible sur <http://icai.independent.gov.uk/wp-content/uploads/2010/11/ICAI-Nigeria-Education-report.pdf>
- Jolly Learning. 2013. *Comment ces écoles ont obtenu d'excellents résultats dans l'enseignement de la lecture avec Jolly Phonics*. Disponible sur <http://jolly2.s3.amazonaws.com/Case%20Studies/Case%20Study%20Nigeria.pdf>
- King, S., Korda, M., Nordstrum, L. & Edwards, S. 2015. *Programme de formation des enseignants libériens : évaluation finale de l'impact des interventions portant sur les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques*. Disponible sur [https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/LTTP2\\_EGRA\\_EGMA-SSME\\_FINAL.pdf?fuseaction=throwpub&ID=913](https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/LTTP2_EGRA_EGMA-SSME_FINAL.pdf?fuseaction=throwpub&ID=913)
- Kochetkova, E. & A. Brombacher. 2014. *Évaluation 2013 des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques au Ghana. Rapport sur les résultats*. Disponible sur [www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/Ghana%20EGRA%20EGMA%20report\\_wRecs\\_17May2014\\_forweb.pdf?fuseaction=throwpub&ID=569](http://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/Ghana%20EGRA%20EGMA%20report_wRecs_17May2014_forweb.pdf?fuseaction=throwpub&ID=569)



- Le Nestour, A. & G. Seydou. 2007. *Évaluation PASEC Sénégal*. Disponible sur [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport\\_PASEC\\_Senegal\\_version\\_janvier\\_2010-2.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport_PASEC_Senegal_version_janvier_2010-2.pdf)
- Leherr, K. 2009. *Évaluation initiale du Programme national d'accélération de l'alphabétisation (NALAP)*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnadw581.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadw581.pdf)
- Lucas, A.M., McEwan, P.J., Ngware, M. & Oketch, M. 2014. Amélioration du niveau d'alphabétisme dans les premières classes du primaire en Afrique de l'Est : expérience du Kenya et de l'Ouganda. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(4), 950–976. Disponible sur <http://academics.wellesley.edu/Economics/mcewan/PDF/RTL.pdf>
- Mitton, G. 2008. *Réussite de la lecture au primaire. Projet pilote au Mali et au Niger. Rapport de mise en œuvre*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=173>
- Mungoi, D., N. Mandlante, I. Nhatuve, D. Mahangue, J. Fonseca & A. Dowd. 2010. *Rapport final sur l'alphabétisation précoce parmi les enfants d'âge pré-scolaire et les écoliers du primaire dans la province de Gaza, Mozambique*. Disponible sur <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/6859.pdf>
- Commission nationale pour la population (Nigeria) et RTI International, 2011. *Enquête démographique et de santé (DHS) au Nigeria. Profil EdData 1990, 2003 et 2008 : Données sur l'éducation pour la prise de décisions. 2011*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pnaeb204.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnaeb204.pdf)
- Nielsen, D. 2014. *Mesure et support de recherche à l'objectif n° 1 de la stratégie en matière d'éducation : évaluations des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques dans 10 pays : dissémination et utilisation des résultats—Examen*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=744>
- PASEC. 2015. *PASEC2014 – Performance du système d'éducation en Afrique subsaharienne francophone ; compétences et facteurs d'apprentissage dans l'éducation primaire*. Disponible sur [http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/12/Rapport\\_Pasec2014\\_GB\\_webv2.pdf](http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/12/Rapport_Pasec2014_GB_webv2.pdf)
- PASEC. 2014. *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ? Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011/2012*. Disponible sur <http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2015/04/Rapport-Mali-VF-février2015.pdf>
- PASEC. 2012. *Évaluation diagnostique de l'école primaire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité*. Disponible sur [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/09/RAPPORT\\_CI-final.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/09/RAPPORT_CI-final.pdf)
- Piper, B. 2010. *Évaluation des compétences fondamentales en lecture en Ethiopie : annexe sur les résultats régionaux*.

- Piper, B. 2009. *Programme d'éducation intégrée. Étude d'impact de la méthode SMRS à l'aide d'une évaluation des compétences fondamentales en lecture dans trois provinces d'Afrique du Sud*. Disponible sur [https://www.eddataglobal.org/courses/survey/resources/Handout\\_3\\_FINAL\\_RSA\\_SMR\\_S\\_EGRA\\_Impact\\_Study.pdf](https://www.eddataglobal.org/courses/survey/resources/Handout_3_FINAL_RSA_SMR_S_EGRA_Impact_Study.pdf)
- Piper, B. & M. Korda. 2010. *EGRA Plus : Liberia. Rapport d'évaluation du programme*.
- Piper, B., RTI International et East African Development Consultants. 2010. *Évaluation 2010 des compétences fondamentales en lecture au Kenya. Rapport sur les résultats*.
- Pouzevara, S., M. Costello & O. Banda. 2013a. *Soutien du perfectionnement professionnel des enseignants au Malawi (MTPDS) : Évaluation des compétences fondamentales en lecture au Malawi (EGRA). Évaluation finale—2012*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00JB9Q.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JB9Q.pdf)
- Pouzevara, S., M. Costello & O. Banda. 2013b. *Soutien du perfectionnement professionnel des enseignants au Malawi (MTPDS) : Évaluation nationale des compétences fondamentales en lecture au Malawi (EGRA). Évaluation finale*. Novembre 2012.
- Pouzevara, S., M. Sock & A. Ndiaye. 2010. *Évaluation des compétences fondamentales en lecture au Sénégal : rapport d'analyse*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/countries/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=250>
- Rahelimanantsoa, V. & L. Grillet. 2005. *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*.
- Raupp, M., B. Newman & C. Lauchande, C. 2015. *Évaluation de l'impact du projet USAID/Aprender a Ler au Mozambique. 2<sup>e</sup> année (mi-parcours 2) IE/RCT*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00KB79.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KB79.pdf)
- Raupp, M., B. Newman & L. Reves. 2013 *Évaluation de l'impact du projet USAID/Aprender a Ler au Mozambique. Rapport initial*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=483>
- Rhodwell, C. 2013. *Lire pour réussir : rapport d'étude initial*. Lusaka, Zambie : GLOW Consultancy and Creative Associates.
- Room to Read. 2013. *Rapport mondial de suivi*. Disponible sur <http://www.roomtoread.org/document.doc?id=1268>
- RTI International. 2015a. *Activité de recherche et d'accès à la lecture au Nigeria : résultats de la collecte 2014 de données de base dans les écoles primaires gouvernementales dans les états de Bauchi et de Sokoto*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/countries/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=800>
- RTI International. 2015b. *Initiative Mathématiques et lecture dans le primaire (PRIMR). Programme d'expansion rurale DFID/KENYA. Étude finale pour Bungoma et Machakos*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=806>

- RTI International. 2014a. *Initiative Mathématiques et lecture dans le primaire USAID/Kenya (PRIMR) : rapport final*. Disponible sur <http://plan4learning.iiep.unesco.org/en/notice/T1428587986>
- RTI International. 2014b. *Évaluation 2014 des compétences fondamentales en lecture en Éthiopie. Rapport sur les résultats. Reading for Ethiopia's Achievement Developed Technical Assistance (READ TA)*.
- RTI International. 2013a. *Programme USAID de lecture et d'hygiène dans les écoles d'Ouganda. Situation en matière de compétences fondamentales en lecture et du soutien des enseignants du primaire pour l'enseignement de la lecture en Ouganda*.
- RTI International. 2013b. *Programme libérien de formation des enseignants (LTTP). Évaluation à mi-parcours de l'impact des interventions sur les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00JNC4.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JNC4.pdf)
- RTI International. 2013c. *Évaluation nationale initiale en lecture, écriture et arithmétiques avec EGRA, EGMA et SSME en Tanzanie*. Plan d'échantillonnage.
- RTI International. 2012a. *Rapport initial sur l'initiative Mathématiques et lecture dans le primaire (PRIMR)*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pa00hx75.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00hx75.pdf)
- RTI International. 2012b. *Programme libérien de formation des enseignants (LTTP). Rapport d'évaluation intérimaire*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00JNC4.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JNC4.pdf)
- RTI International. 2011a. *EGRA Plus : Liberia. Rapport trimestriel : octobre 2010–janvier 2011*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pdacw023.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdacw023.pdf)
- RTI International. 2011b. *Initiative portant sur l'éducation au Nord du Nigeria (NEI) Résultats de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) en anglais : états de Bauchi et Sokoto*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=514>
- RTI International. 2011c. *Numéro de tâche 7 : rapport d'évaluation formative NALAP, Ghana*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pdacu018.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdacu018.pdf)
- RTI International. 2011d. *PAQUED : RDC. Rapport de base sur l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA)*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=410>
- RTI International. 2011e. *Programme libérien de formation des enseignants (LTTP). Rapport d'évaluation initiale*.
- RTI International. 2011f. *Résultats de l'évaluation 2013 des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques (EGRA et EGMA). États de Bauchi et Sokoto*. Disponible sur <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=514>
- RTI International. 2011g. *Résultats de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) en hausa dans l'état de Sokoto*. Initiative portant sur l'éducation au Nord du Nigeria (NEI). Disponible sur <http://plan4learning.iiep.unesco.org/en/notice/T1428319330>

- RTI International. 2009a. *Évaluation des compétences fondamentales en lecture des élèves de 2<sup>e</sup> année dans les écoles bamanankan, bomu, fulfuldé et songhoï du premier cycle de l'enseignement fondamental.*
- RTI International. 2009b. *Évaluation initiale des compétences fondamentales en lecture-Écriture basée sur l'utilisation de l'outil (EGRA) Adapté en français et en arabe au Mali.*
- SACMEQ (Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation). 2011. *Tendances dans les niveaux des résultats des élèves de 6<sup>e</sup> année au Kenya.* Disponible sur <http://www.sacmeq.org/?q=sacmeq-members/kenya/sacmeq-reports>
- Save the Children. 2013. *Au-delà des murs de l'école : un coup de pouce pour les lecteurs.* Disponible sur [http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c-9bd0-df91d2eba74a%7D/BEYOND\\_SCHOOL\\_WALLS\\_LITERACY\\_BOOST\\_2013.PDF](http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c-9bd0-df91d2eba74a%7D/BEYOND_SCHOOL_WALLS_LITERACY_BOOST_2013.PDF)
- Save the Children. 2012. *Résultats de l'initiative Literacy Boost en Éthiopie.* Disponible sur [https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/LB\\_Ethiopia\\_Yr\\_2\\_results.pdf?fuseaction=throwpub&ID=464](https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/LB_Ethiopia_Yr_2_results.pdf?fuseaction=throwpub&ID=464)
- Save the Children. 2011a. *Résultats de l'initiative Literacy Boost : Mozambique.* Disponible sur [https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/LB\\_Mozambique\\_Yr\\_1\\_final%5B1%5D.pdf?fuseaction=throwpub&ID=471](https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/LB_Mozambique_Yr_1_final%5B1%5D.pdf?fuseaction=throwpub&ID=471)
- Save the Children. 2011b. *Résultats de l'initiative Literacy Boost : Malawi, 2<sup>e</sup> année.* Disponible sur <http://resourcecentre.savethechildren.se/library/save-childrens-literacy-boost-results-malawi-year-2>
- Save the Children. 2011c. *Action communautaire Literacy Boost. Créer une culture de lecture au-delà des murs de l'école.* Disponible sur <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/6869.pdf>
- School-to-School International. 2015. *TZ21 Rapport d'évaluation finale : évaluation menée à Zanzibar, Mtwara et Lindi.* Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00KC5B.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KC5B.pdf)
- Schuh Moore, A., J. DeStefano & E. Adelman. 2010. *Utiliser les opportunités d'apprentissage et le niveau des compétences fondamentales en lecture pour mesurer l'efficacité des écoles en Éthiopie, au Guatemala, au Honduras et au Népal.* Document de travail de l'USAID. Disponible sur [http://www.equip123.net/docs/e2-School\\_Effectiveness-Synthesis.pdf](http://www.equip123.net/docs/e2-School_Effectiveness-Synthesis.pdf)
- Simons, K.A. 2012. *Projet de consultation : groupe de travail sur les indicateurs d'apprentissage.* Document de discussion n° 1 : évaluations multinationales de l'apprentissage. Brookings Institution, Centre pour l'éducation universelle. Disponible sur [http://www.brookings.edu/~media/Centers/universal%20education/global%20compact%20on%20learning/LMTF\\_Paper\\_1\\_Multi\\_Country\\_Assmts\\_6\\_July.pdf](http://www.brookings.edu/~media/Centers/universal%20education/global%20compact%20on%20learning/LMTF_Paper_1_Multi_Country_Assmts_6_July.pdf)

- Spratt, J., S. King & J. Bulat. 2013. *Évaluation indépendante de l'efficacité du programme « Read-Learn-Lead » (RLL – Lire-Apprendre-Diriger) de l'Institut pour l'éducation populaire au Mali. Rapport final*. Disponible sur [https://www.rti.org/pubs/mali\\_rll\\_eval\\_endline\\_report.pdf](https://www.rti.org/pubs/mali_rll_eval_endline_report.pdf)
- Sprenger-Charolles, L. 2008. *Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA). Résultats des élèves des écoles primaires sénégalaises apprenant à lire en français et en wolof—Rapport rédigé pour la Banque mondiale*. Disponible sur [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnndl691.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnndl691.pdf)
- Torrente, C., J.L. Aber & A. Shivshanker. 2011. *Opportunités d'accès équitable à une éducation de base de qualité (OPEQ). Rapport initial : résultats de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture, de l'évaluation des compétences fondamentales en mathématiques et données démographiques sur les enfants de la province de Katanga, République démocratique du Congo*. Disponible sur [http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/eez206/OPEQ/OPEQ\\_Baseline\\_Report\\_EGRA\\_EGMA\\_2011\\_FINAL.pdf](http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/eez206/OPEQ/OPEQ_Baseline_Report_EGRA_EGMA_2011_FINAL.pdf)
- Trudell, B., Bloch, C., A.J. Dowd & B. Piper. 2012a. *Association sur l'éducation et la formation en Afrique : alphabétisme dans les premières classes du primaire des écoles africaines : leçons apprises et directions futures*. Disponible sur [http://www.adeanet.org/triennale/Triennalestudies/subtheme1/1\\_5\\_04\\_TRUDELL\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/triennale/Triennalestudies/subtheme1/1_5_04_TRUDELL_en.pdf)
- Trudell, B., A. Dowd, B. Piper & C. Bloch. 2012b. *Triennale sur l'éducation et la formation en Afrique - alphabétisme dans les premières classes du primaire des écoles africaines : leçons apprises et directions futures. Ouagadougou : ADEA*. Disponible sur [http://www.adeanet.org/triennale/Triennalestudies/subtheme1/1\\_5\\_04\\_TRUDELL\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/triennale/Triennalestudies/subtheme1/1_5_04_TRUDELL_en.pdf)
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2015. UIS stat data query. Disponible sur <http://data.uis.unesco.org>
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 2013a. *Série sur la situation en matière d'éducation : alphabétisation : rapport mondial*. Mars 2013. Disponible sur <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/alphabétisme-statistics-trends-1985-2015.pdf>
- UNESCO. 2013b. *Alphabétisation chez les adultes et les jeunes : tendances nationales, régionales et mondiales, 1985–2015*. Disponible sur <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/alphabétisme-statistics-trends-1985-2015.pdf>
- USAID (Agence américaine pour le développement international). 2013a. Résultats des évaluations 2013 des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques (EGRA & EGMA) dans l'état de Bauchi. Disponible sur <http://plan4learning.iiep.unesco.org/en/notice/T1428316099>
- USAID. 2013b. Résultats des évaluations 2013 des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques (EGRA & EGMA) dans l'état de Sokoto. Disponible sur <http://plan4learning.iiep.unesco.org/en/notice/T1428316644>

- Uwezo. 2013. *Nos enfants apprennent-ils ? Lecture, écriture et calcul en Afrique de l'Est*. Disponible sur <http://www.uwezo.net/wp-content/uploads/2012/08/2013-Annual-Report-Final-Web-version.pdf>
- Uwezo. 2012. *Évaluations citoyennes de l'apprentissage de base des enfants : une démarche novatrice*. Disponible sur [http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Event/education/2013\\_Citizen-led%20Learning%20Assessments%20Oct%2030.pdf](http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Event/education/2013_Citizen-led%20Learning%20Assessments%20Oct%2030.pdf)
- Varly, P., C. Cummiskey, T. Kline & L. Randolph. 2014. *Rapport technique 2013 d'évaluation de l'éducation nationale*. Disponible sur [https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/2013%20NEA%20Technical%20Report\\_15May2014\\_wRecs.pdf?fuseaction=throwpub&ID=570](https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/2013%20NEA%20Technical%20Report_15May2014_wRecs.pdf?fuseaction=throwpub&ID=570)
- Vinogradova, E. 2014. *Programme d'éducation des enseignants du Sud du Soudan (SSTEP) – Rapport d'évaluation des compétences fondamentales en lecture*.
- Wagner, D. 2011. *Plus petites, plus rapides, moins chères : améliorer les évaluations de l'apprentissage pour les pays en voie de développement*. Disponible sur <http://www.alphabétisme.org/sites/alphabétisme.org/files/publications/213663e.pdf>
- Woldehanna, T., R. Gudisa, Y. Tafere & A. Pankhurst. 2011. *Comprendre les changements dans la vie des enfants pauvres : résultats initiaux pour l'Éthiopie*. Disponible sur [http://www.younglives.org.uk/publications/CR/understanding-changes-lives-poor-children-CR-Ethiopia/round-3-survey-report\\_ethiopia](http://www.younglives.org.uk/publications/CR/understanding-changes-lives-poor-children-CR-Ethiopia/round-3-survey-report_ethiopia)
- Banque mondiale. 2015. *Projet sur l'efficacité des écoles et des enseignants en Ouganda : avancement de la mise en œuvre et rapport sur les résultats*. Disponible sur [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/AFR/2015/05/29/090224b082edb159/1\\_0/Rendered/PDF/Uganda000UG0Te0Report000Sequence002.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/AFR/2015/05/29/090224b082edb159/1_0/Rendered/PDF/Uganda000UG0Te0Report000Sequence002.pdf)
- Banque mondiale. 2014. *Les enfants zambiens apprennent-ils ?* Disponible sur <http://www.worldbank.org/en/news/feature/2014/05/13/are-zambias-children-learning>
- World Vision International. 2015. *Literacy Boost : créer de solides fondations d'alphabétisation pour les apprenants des premières classes du primaire*. Disponible sur <http://www.wvi.org/education-and-life-skills/publication/literacy-boost-0>

# **Annexe A. Situation sur les évaluations des compétences fondamentales en lecture dans certains pays d'Afrique**

## *Notes sur la matrice*

### **Généralités**

La matrice créée pour cette étude contient des informations sur toutes les évaluations des compétences fondamentales en lecture entreprises au cours des dix dernières années dans 20 pays d'Afrique subsaharienne sélectionnés. Cette matrice comporte les trois feuilles de travail suivantes :

- **Aperçu d'évaluations EGRA :** Cette feuille de travail donne un aperçu de toutes les évaluations des compétences fondamentales en lecture (EGRA) menées dans ces pays au cours des dix dernières années. Chaque rangée de cette feuille de travail correspond à une seule étude. Si l'étude est longitudinale et comporte plusieurs périodes, ces informations sont notées dans la colonne « Mesures répétées ».
- **Aperçu d'évaluations autres qu'EGRA :** Cette feuille de travail donne un aperçu de toutes les évaluations autres qu'EGRA (par ex. Uwezo, Rapport annuel de situation sur l'éducation [RASE], Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation [SACMEQ]). Autre exemple d'évaluation est le Programme d'analyse des systèmes d'éducation (PASEC) de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie). Dans cette feuille de travail, chaque rangée correspond à l'administration particulière d'une évaluation donnée pour un pays donné.
- **Scores EGRA :** Cette feuille de travail fournit des informations tirées de la feuille de travail Aperçu des évaluations EGRA et, lorsque cela est possible, les scores de zéro dans la tâche portant sur la facilité de lecture à haute voix (FLHV). Si aucuns scores de zéro en FLHV n'ont été communiqués, un score de remplacement (nombre de mots corrects par minute ou ampleur d'effet par exemple) est indiqué dans la colonne « Remarques » de la feuille de travail Scores EGRA.

### **Intitulé et explication des colonnes**

Les intitulés suivants sont employés dans les colonnes des feuilles de travail mentionnées plus haut :

#### **N°**

Numéro correspondant à chaque évaluation indiquée. Le texte de cette colonne est sous format X.N, X étant un chiffre correspondant à chaque pays et N un chiffre correspondant à un projet ou évaluation particulière.

#### **Évaluation**

Évaluation employée pour mesurer les compétences fondamentales en lecture.

**Pays**

Nom du pays où l'évaluation a été administrée.

**Classes**

Une puce ou un « X » indique chaque classe évaluée dans le cadre de chaque évaluation EGRA administrée. Un « + » indique que l'évaluation EGRA a été administrée aux élèves de 5<sup>e</sup> année et de classes supérieures.

**Langues**

Les langues d'évaluation sont catégorisées dans les colonnes Langues internationales et Langues locales. Quatre options existent pour les langues internationales : français, anglais, arabe et portugais. La matrice indique actuellement le nombre total de langues locales évaluées, par opposition à des langues particulières.

**Remarques**

Remarques additionnelles portant sur des informations importantes qui ne sont pas mentionnées dans la matrice.

**Mesures répétées**

Désignation de plusieurs évaluations associées menées dans un seul pays. Les options de codage sont les suivantes : initiale, mi-parcours, finale, initiale/mi-parcours, initiale/mi-parcours/finale, initiale/finale ou mi-parcours/finale.

**Échantillon**

Taille de l'échantillon total d'élèves évalués pour chaque EGRA.

**Portée**

Objectif de la portée de l'évaluation. Les options de codage sont les suivantes : Na (évaluation de niveau national), Pr (évaluation de programme) et Di (évaluation diagnostique [par ex. en salle de classe]).

**Tâche**

Liste des tâches évaluées.

**Scores en lecture**

Les tâches varient selon les pays et les administrations. Les scores les plus fréquemment signalés sont pour la FLHV (mots corrects par minute). Bien qu'aucuns scores ne soient directement comparables d'une langue et / ou d'un pays à un autre et pas comparables d'une évaluation à une autre, les scores de zéro peuvent au moins fournir une mesure directe de la proportion d'élèves qui sont incapables de lire correctement un seul mot d'un texte simple. Ces scores sont inclus à des fins illustratives, mais ne fournissent pas d'informations sur les résultats relatifs d'un pays à un autre.

**Rapports**

Auteur et année de publication du rapport ou du document décrivant la mise en œuvre de l'évaluation EGRA et ses résultats.

**Année**

Année durant laquelle les données EGRA ont été recueillies.



## **Annexe B. Matrices**

## Aperçu d'évaluations EGRA

N°	Pays	Évaluation	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
						1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
1.01	Bénin	EGRA	2015				•		•		2 500	Français	
2.01	Côte d'Ivoire	EGRA											
3.01	Djibouti	EGRA											
4.01	RDC	EGRA	2010/2012/2014	Initiale / mi-parcours / finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.02	RDC	EGRA	2013	Initiale / mi-parcours / finale	Pr						~500	Français	
4.03	RDC	EGRA	2011/2012	Initiale / mi-parcours	Pr		•	•	•		4 956	Français	
4.04	RDC	EGRA	2015	Initiale	Pr						4 920	Français	3
5.01	Éthiopie	EGRA	2008		Na			•			4 600		1
5.02	Éthiopie	EGRA	2009		Na	•	•	•			2 000		
5.03	Éthiopie	EGRA	2010		Na		•	•			13 079		6
5.04	Éthiopie	EGRA	2012		Pr			•			317		1
5.05	Éthiopie	EGRA	2013	Initiale / mi-parcours / finale	Pr						~500		1
5.06	Éthiopie	EGRA	2014		Pr		•	•			1 000		2
6.01	Ghana	EGRA	2009		Na			•		•	1 700	Anglais	
6.02	Ghana	EGRA	2011		Di		•				132		3
6.03	Ghana	EGRA	2013		Na		•				7923	Anglais	11
6.04	Ghana	EGRA	2014		Di	•					222	Anglais	2
6.05	Ghana	EGRA	2015		Na			•			8 700	Anglais	11
7.01	Kenya	EGRA	2009		Di			•			2 000	Anglais	3
7.02	Kenya	EGRA	2011		Na						6 400	Anglais	1
7.03	Kenya	EGRA	2012/2013	Initiale	Pr	•	•				4 385	Anglais	1
7.04	Kenya	EGRA	2013/2014	Initiale / mi-parcours / finale	Pr	•	•				3 408	Anglais	1
7.05	Kenya	EGRA	2013	Initiale / mi-parcours / finale	Pr						~500	Anglais	1
8.01	Liberia	EGRA	2008		Di		•	•			836	Anglais	
8.02	Liberia	EGRA	2009		Di			•		•	835	Anglais	
8.03	Liberia	EGRA	2008/2009/2010	Initiale / mi-parcours / finale	Pr		•	•			2 957	Anglais	
8.04	Liberia	EGRA	2009/2010/2011	Initiale / mi-parcours / finale	Pr						17 816	Anglais	
8.05	Liberia	EGRA	2011/2013/2015	Initiale / mi-parcours / finale	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	
8.06	Liberia	EGRA	2014		Di		•	•				Anglais	
9.01	Malawi	EGRA	2009/2010	Initiale / finale	Pr		•		•		612	Anglais	
9.02	Malawi	EGRA	2010/2011/2012	Initiale / mi-parcours / finale	Na/Pr		•		•		5 240		1
9.03	Malawi	EGRA	2014		Di	•	•	•			1 980	Anglais	1
10.01	Mali	EGRA	2007		Pr	•					1 295	Français	1

N°	Pays	Évaluation	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
						1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
10.02	Mali	EGRA	2009		Di		•				1 965	Français	4
10.03	Mali	EGRA	2009/2010/2011/ 2012	Initiale / mi-parcours / finale	Pr	•	•	•			5 307		4
10.04	Mali	EGRA	2009		Di		•		•	•	1 000	Français	1
10.04a	Mali	EGRA	2011/2013	Mi-parcours / finale	Pr		•	•	•		1 000	Français	
10.04b	Mali	EGRA	2014	Finale	Pr	•					200	Français	1
10.05	Mali	EGRA	2010	Initiale	Di			•			600	Français	2
10.06	Mali	EGRA	2010	Initiale	Pr			•			1 200	Français	2
10.07	Mali	EGRA	2012		Pr		•		•		551	Français	
10.08	Mali	EGRA	2015	Initiale	Na		•		•		2 800	Français	1
11.01	Mozambique	EGRA	2010		Na			•			631	Portugais	
11.02	Mozambique	EGRA	2011		Na							Portugais	
11.03	Mozambique	EGRA	2013	Initiale / mi-parcours / finale	Pr						400	Portugais	
11.04	Mozambique	EGRA	2013/2014/2015	Initiale / mi-parcours / finale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
12.01	Nigeria	EGRA	2010		Na		•		•		6 240	Anglais	
12.02	Nigeria	EGRA	2010		Di				•		1 800	Anglais	
12.03	Nigeria	EGRA	2011		Di			•			4 023		1
12.04	Nigeria	EGRA	2013		Pr		•	•			3 555		
12.05	Nigeria	EGRA	2014/2015	Initiale / finale	Pr		•				1 395		1
12.06	Nigeria	EGRA	2011/2012/2014	Initiale / mi-parcours / finale	Pr	•					300	Anglais	
13.01	Rwanda	EGRA	2011		Na				•	•	840	Anglais	1
13.02	Rwanda	EGRA	2014		Pr			•		•	1 799		
13.03	Rwanda	EGRA	2014		Pr						1 216		1
14.01	Sénégal	EGRA	2007		Di	•	•	•			688	Français	1
14.02	Sénégal	EGRA	2009		Di			•			687	Français	2
14.03	Sénégal	EGRA	2010		Di							Français	
14.04	Sénégal	EGRA	2012/2013	Initiale / finale	Pr						332	Français	
15.01	Somalie	EGRA	2013	Initiale	Di		•	•	•				1
15.02	Somalie	EGRA	2013	Initiale / mi-parcours / finale	Pr		•	•	•		400		1
16.01	Afrique du Sud	EGRA	2007		Di						400	Anglais	5
16.02	Afrique du Sud	EGRA	2009		Pr	•					650		3
17.01	Sud du Soudan	EGRA	2013	Initiale	Pr		•				522	Anglais	

N°	Pays	Évaluation	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
						1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
18.01	Tanzanie	EGRA	2012/2013/2014	Initiale / mi-parcours / finale	Pr		•				1 200	Anglais	1
18.02	Tanzanie	EGRA	2013		Na		•				2 266	Anglais	1
18.03	Tanzanie	EGRA	2014		Pr						960		1
18.04	Tanzanie	EGRA	2013	Initiale / mi-parcours / finale	Pr						400		1
19.01	Ouganda	EGRA	2009		Di		•	•			1 926	Anglais	2
19.02	Ouganda	EGRA	2010/2012	Initiale / mi-parcours	Pr	•	•	•			533		1
19.03	Ouganda	EGRA	2013		Pr	•		•			10 007	Anglais	4
19.04	Ouganda	EGRA	2014	Initiale	Di							Anglais	10
20.01	Zambie	EGRA	2011		Di		•	•			800		1
20.02	Zambie	EGRA	2012	Initiale	Pr		•	•			4 000	Anglais	3
20.03	Zambie	EGRA	2013	Initiale	Pr		•						
20.04	Zambie	EGRA	2014		Na		•				8 500		7

Tâches	Rapport 1	Rapport 2	Rapport 3	Remarques
	S/O			En cours
	S/O			Pas d'EGRA à ce jour
	S/O			Pas d'EGRA à ce jour
Vocabulaire, connaissance du son des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, mot inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	(RTI International, 2011d)	(Bulat et al., 2012)	(Bulat et al., 2014)	
CLSPM, CNONWPM, FLHV	(Coffey International Development Ltd., 2015)			Seule l'évaluation initiale a été réalisée
Vocabulaire, sons initiaux, graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	(Torrente et al., 2011)	(Torrente et al., 2011)		
Langue parlée productive, langue parlée réceptive, reconnaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lectures de mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, identification des chiffres, reconnaissances des quantités, chiffre manquant, problèmes de mots, problèmes d'addition et de soustraction, raisonnement spatial	S/O			En cours
Concepts associés à l'écrit, connaissance du nom des lettres, lecture et compréhension de passage	(Schuh Moore et al., 2010)			
Connaissance du nom des lettres, lecture de mots familiers, lecture et compréhension de passage	(Woldehanna et al., 2011)	(Woldehanna et al., 2011)		
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	(Piper, 2010).	(Piper, 2010)		
	(Piper, 2010)			
SLCPM, MICPM, FLHV	(Coffey International Development Ltd., 2015)			Seule l'évaluation initiale a été réalisée
Connaissance du son des lettres, conscience phonémique (segmentation phonémique), lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture de passage, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	(RTI International, 2014b)			
Connaissance du nom des lettres, lecture et compréhension de passage	(Cloutier, 2010)			
Connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute	(RTI International, 2011c)			

Tâches	Rapport 1	Rapport 2	Rapport 3	Remarques
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture orale de passage, compréhension de lecture	(Kochetkova & Brombacher, 2014)			
Akuapem Twi : mots inventés, lecture à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute Anglais : vocabulaire oral, compréhension à l'écoute	S/O			Rapport pas encore disponible
Connaissance du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute	S/O			En cours de planification
Pour toutes les 4 langues : connaissance du nom des lettres, conscience phonémique (identification du son initial), connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage	(Piper et al., 2010)	(Gove & Cvelich, 2011)		
Connaissance du son des lettres, lecture de mots inconnus, lecture et compréhension de passage	Pas de rapport ; fichier Microsoft Excel uniquement			
(Kiswahili et anglais) : connaissance du son des lettres, lecture en avant, lecture et compréhension de passage chronométrées, lecture et compréhension de passage non chronométrées, compréhension à l'écoute (kiswahili uniquement)	(RTI International, 2014a)			7.03 et 7.04 sont des évaluations PRIMR
Anglais : connaissance du son des lettres, mot inconnu, FLHV, compréhension de lecture, lecture de passage en silence, compréhension de lecture en silence, entrevue dans le contexte de l'élève Kiswahili : son des lettres, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, lecture en silence, compréhension de lecture en silence	(RTI International, 2015b)	(RTI International, 2012a)		
SLCPM, MICPM, FLHV	(Coffey International Development Ltd., 2015)			Seule l'évaluation initiale a été réalisée
Conscience phonémique, compréhension à l'écoute, nom des lettres, mots familiers, FLHV, mots inventés, compréhension de lecture	(Crouch & Korda, 2008)			
Connaissance du nom des lettres, lecture et compréhension de passage	(Cloutier, 2010)			
Concepts associés à l'écrit, connaissance du nom des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute	(Piper & Korda, 2010)	(RTI International, 2011a)	(RTI International, 2011a)	
Lecture : connaissance des lettres, décodage de mots inventés, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute et dictée	(CDE, 2012)			

<b>Tâches</b>	<b>Rapport 1</b>	<b>Rapport 2</b>	<b>Rapport 3</b>	<b>Remarques</b>
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots de famille, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	(RTI International, 2011e)	(RTI International, 2013b)	(RTI International, 2012b)	(King, Korda, Nordstrum, Edwards, 2015)
Conscience phonologique, phonémique, vocabulaire, fluence, compréhension	(Concern Worldwide, 2014)			
Connaissance des lettres, conscience phonémique, FLHV, vocabulaire, compréhension	(Save the Children, 2011b)	(Dowd & Mabetia, 2011)	(Dowd et al., 2010)	
Lettres, segmentation syllabique, son initial, lecture des syllabes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	(Pouezevara et al., 2013)	(Pouezevara et al., 2013)		
Chichewa : connaissance du nom des lettres, conscience phonémique (sons initiaux), décodage syllabique, mots familiers, FLHV, compréhension de lecture Anglais : nom des lettres, conscience phonémique (sons initiaux), mots familiers, lecture à haute voix, compréhension de lecture	S/O			En cours
	(Mitton, 2008)			
Orientation vers la lecture : conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	(RTI International, 2009a)			
Identification du son initial, compréhension à l'écoute, reconnaissance des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	(Spratt et al., 2013)			
Conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (phrase), dictée (mots inventés)	(RTI International, 2009b)			PHARE
Conscience phonémique (identification du son initial), nom des lettres et connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute, dictée (phrase et mots inventés)	S/O			PHARE (pas de rapport ; coup d'état)
Alphabétisation équilibrée : décodage, codage, vocabulaire, écriture, lecture guidée	(CDE, 2015b)			PHARE (en rapport)
Concepts associés à l'écrit, lettres, mots, fluence et compréhension	(Save the Children, 2011c)			Mention est faite du Mali
Connaissance des lettres, mots inventés, mots familiers, lecture et compréhension de passage Autres composants : contexte de l'élève, contexte éducationnel à la maison, concepts associés à l'écrit	(Save the Children, 2011c)			Mention est faite du Mali

Tâches	Rapport 1	Rapport 2	Rapport 3	Remarques
	S/O			Paz de rapport ; coup d'état
Sons des lettres, mots familiers, mots inventés, compréhension de lecture, lecture de passage à haute voix, vocabulaire oral français, observation en classe, compétences en lecture de l'enseignant et questionnaire de l'élève	S/O			En cours
Vocabulaire oral, lettres, CAP, fluidité de lecture, compréhension	(Aldeman et al., 2011)			
Outil d'évaluation Provinha	(Gardner, 2012)			
SLCPM, MICPM, FLHV	(Coffey International Development Ltd., 2015)			Seule l'évaluation initiale a été réalisée
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture	(Raupp et al., 2013)	(Raupp et al., 2015)		
Reconnaissance des lettres, lecture de mots, FLHV et compréhension de lecture (certaines tâches étaient les mêmes que pour l'EGRA administré par le NEI en anglais [voir plus bas])	(Independent Commission for Aid Impact, 2012)			
Lecture du nom des lettres, mots familiers, mots inventés, lecture et compréhension de passage (FLHV)	(RTI International, 2011b)			
Identification du son des lettres, conscience phonémique, syllabe, mots familiers, décodage de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	(RTI International, 2011b)	(RTI International, 2011g)		
	(RTI International, 2011f)	(USAID, 2013)	(USAID, 2013)	
Son des lettres, lecture de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (lettre et mot)	(RTI International, 2015a)			
Connaissance du nom des lettres, identification du son initial, connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, décodage de mot inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée, entrevue sur le contexte de l'élève	(Inaja et al., 2013)	(Jolly Learning, 2013)		
Conscience phonémique, connaissance du son des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	(DeStefano et al., 2012)			
FLHV et compréhension de lecture	S/O			Consulter USAID/CDE
Vocabulaire de tous les jours, récitation de l'alphabet, lecture de lettres, son de lettres, mélanges, concepts associés à l'écrit, mots inventés, mots familiers, FLHV, compréhension de lecture	S/O			Consulter USAID/CDE



Tâches	Rapport 1	Rapport 2	Rapport 3	Remarques
Pour les deux langues : conscience phonémique (segmentation syllabique), connaissance des lettres (nom ou son), lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute, dictée	(Sprenger-Charolles, 2008)			
Identification des lettres, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	(Pouezevara et al., 2010)			
	(Cloutier, 2010)			
FLHV et compréhension de lecture	(CDE, 2015a)			
FLHV et compréhension de lecture	(Concern Worldwide, 2014)			
Son des lettres, mots inventés, 2 FLHV, compréhension de lecture	(Coffey International Development Ltd., 2015)			Seule l'évaluation initiale a été réalisée
	(Gove and Wetterberg, 2011)			
Reconnaissance du son des lettres, reconnaissance de mots, lecture et compréhension d'un simple passage	(Piper, 2009)			
Compréhension à l'écoute, reconnaissance des lettres, son des lettres, mots familiers, FLHV, compréhension de lecture, dictée	(Vinogradova, 2014)			
Reconnaissance du nom des lettres, conscience phonémique, mot inventés décodage, lecture et compréhension d'un passage, compréhension de passage oral	(School-to-School International, 2015)			
Son des syllabes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (mots), dictée (phrase)	(Brombacher et al., 2014)	(RTI International, 2013c)		
Compréhension de lecture orale, lecture à haute voix, lecture de mots inventés	(Brombacher et al., 2015a)			Avec DataVision
SLCPM, MICPM, FLHV	(Coffey International Development Ltd., 2015)			Seule l'évaluation initiale a été réalisée
Facilité de reconnaissance des lettres, conscience phonémique, fluence en son des lettres, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture	(Piper, 2010)			
Concepts associés à l'écrit, conscience des lettres, mots les plus fréquemment employés, fluence et exactitude de lecture, questions de compréhension de lecture ou orale	(Guajardo, 2012)	(Friedlander et al., 2010)		Literacy Boost

<b>Tâches</b>	<b>Rapport 1</b>	<b>Rapport 2</b>	<b>Rapport 3</b>	<b>Remarques</b>
Son des lettres, segmentation syllabique, mots inventés, FLHV, compréhension de passage, compréhension à l'écoute, vocabulaire (anglais uniquement)	(RTI International, 2013c)			
	(Banque mondiale, 2015)			En cours
Connaissance du son des lettres, lecture de mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	(Collins et al., 2012)			
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage orale, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais (Central, Copperbelt, Muchinga, Sud), orientation à l'écrit	(Rhodwell, 2013)			L'évaluation de mi-parcours a été réalisée mais le rapport n'est pas encore disponible
	(Falconer-Stout & Kalimaposo, 2014)			Le rapport initial est introuvable
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais	(Brombacher et al., 2015b).			

## Aperçu d'évaluations autres qu'EGRA

#	Évaluation	Pays	Année	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
1.02	PASEC	Bénin	2004/2005	Na		•		•			Français	
1.02	PASEC	Bénin	2014	Na		•			•		Français	
2.02	PASEC	Côte d'Ivoire	2009	Na		•		•		3 805	Français	
2.02	PASEC	Côte d'Ivoire	2014	Na		•			•		Français	
4.05	PASEC	RDC	2010	Na		•		•		~4 624	Français	
4.05	PASEC	RDC	2014	Na		•			•		Français	
6.06	Évaluation nationale ghanéenne de l'éducation	Ghana	2005	Na			•		•		Anglais	
6.06	Évaluation nationale ghanéenne de l'éducation	Ghana	2008	Na			•		•		Anglais	
6.06	Évaluation nationale ghanéenne de l'éducation	Ghana	2009	Na			•		•		Anglais	
6.06	Évaluation nationale ghanéenne de l'éducation	Ghana	2010	Na			•		•		Anglais	
6.06	Évaluation nationale ghanéenne de l'éducation	Ghana	2011	Na			•		•	60 000	Anglais	
6.06	Évaluation nationale ghanéenne de l'éducation	Ghana	2013	Na			•		•	36 905	Anglais	
6.07	Programme national d'accélération de l'alphabétisation	Ghana	2009	Na	•	•	•			6 582		Akwapim Twi, Asante Twi, Dagaare, Dagbani, Dangme, Ewe, Fante, Ga, Gonja, Kasem, Nzema
7.06	RASE, Uwezo	Kenya	2009	70 districts	•	•	•	•	•	74 781	Anglais	Kiswahili
7.06	RASE, Uwezo	Kenya	2011	Na	•	•	•	•	•	131 971	Anglais	Kiswahili
7.06	RASE, Uwezo	Kenya	2012	Na	•	•	•	•	•	145 564	Anglais	Kiswahili
7.07	SACMEQ III	Kenya	2007	Na					•	4 436	Anglais	
7.07	SACMEQ IV	Kenya	2013	Na								
7.08	Literacy Boost	Kenya	2011	Pr								
9.04	SACMEQ III	Malawi	2007	Na					•	2 781	Anglais	
9.04	SACMEQ IV	Malawi	2013	Na								

#	Évaluation	Pays	Année	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
10.09	RASE, Beekungo	Mali	2012	Di	•	•	•	•	•	23 149	Français	Bamanankan, Bomu, Fulfulde
10.09	RASE, Beekungo	Mali	2013	Di								
10.1	PASEC	Mali	2011/2012	Na		•		•			Français	
10.11	Literacy Boost	Mali	2015	Pr								
11.05	SACMEQ III	Mozambique	2007	Na					•	3 360	Anglais	
11.05	SACMEQ IV	Mozambique	2013	Na								
11.06	Literacy Boost	Mozambique	2008	Pr	•	•	•	•		7 800	Portugais	
11.06	Literacy Boost	Mozambique	2009	Pr			•					
12.07	Étude nigérienne de donnés sur l'éducation	Nigeria	2010	Na							Anglais	
13.04	Literacy Boost	Rwanda	2013	Pr	•					2 118		Kinyarwanda
13.05	Réussite scolaire au Rwanda (LARS)	Rwanda	2011	Na			•					
13.05	Réussite scolaire au Rwanda (LARS)	Rwanda	2014	Na								
14.05	RASE, Jangandoo	Sénégal	2012	Di	•	•	•	•	•	1 605	Français	Wolof, Pulaar
14.06	PASEC	Sénégal	2006/2007	Na		•		•			Français	
14.06	PASEC	Sénégal	2014	Na		•			•		Français	
16.03	SACMEQ III	Afrique du Sud	2007	Na					•	9 071	Anglais	
16.03	SACMEQ IV	Afrique du Sud	2013	Na								
16.04	Literacy Boost	Afrique du Sud	2015	Pr								
16.05	Évaluation nationale annuelle	Afrique du Sud	2011	Na			•		•			
16.05	Évaluation nationale annuelle	Afrique du Sud	2012	Na			•		•			
16.05	Évaluation nationale annuelle	Afrique du Sud	2013	Na			•		•			
16.05	Évaluation nationale annuelle	Afrique du Sud	2014	Na			•		•			
16.06	Room to Read	Afrique du Sud	2013	Pr	•							

#	Évaluation	Pays	Année	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
18.05	RASE, Uwezo	Tanzanie	2010	42 districts	•	•	•	•	•	35 540	Anglais	Kiswahili
18.05	RASE, Uwezo	Tanzanie	2011	Na	•	•	•	•	•	114 761	Anglais	Kiswahili
18.05	RASE, Uwezo	Tanzanie	2012	Na	•	•	•	•	•	105 352	Anglais	Kiswahili
18.06	SACMEQ III	Tanzanie	2007	Na					•	4 194	Anglais	
18.06	SACMEQ IV	Tanzanie	2013	Na								
19.05	RASE, Uwezo	Ouganda	2010	27 districts	•	•	•	•	•	32 768	Anglais	
19.05	RASE, Uwezo	Ouganda	2011	Na	•	•	•	•	•	101 652	Anglais	
19.05	RASE, Uwezo	Ouganda	2012	Na	•	•	•	•	•	92 188	Anglais	
19.06	SACMEQ III	Ouganda	2007	Na					•	2 642		
19.06	SACMEQ IV	Ouganda	2013	Na								
20.05	SACMEQ III	Zambie	2007	Na					•			
20.05	SACMEQ IV	Zambie	2013	Na								
20.06	Étude d'évaluation nationale	Zambie	2012	Na					•			
20.07	Room to Read	Zambie	2013	Pr	•							

Tâches	Rapport 1	Rapport 2	Remarques
	(Rahelimanantsoa & Grillet, 2005)		
Compréhension orale, lecture, compréhension de l'écrit	(PASEC, 2015)		Test administré en début de 2 <sup>e</sup> année, en fin de 6 <sup>e</sup> année et en fin du premier cycle du secondaire
	(PASEC, 2012)	(PASEC, 2012)	2 <sup>e</sup> année 2 : n=1 899 ; 5 <sup>e</sup> année : n=1 906
Compréhension orale, lecture, compréhension de l'écrit	(PASEC, 2015)		Test administré en début de 2 <sup>e</sup> année, en fin de 6 <sup>e</sup> année et en fin du premier cycle du secondaire
	(CONFEMEN, 2011)		2 <sup>e</sup> année : n=2 340 ; 5 <sup>e</sup> année : n=2 284
Compréhension orale, lecture, compréhension de l'écrit	(PASEC, 2015)		Test administré en début de 2 <sup>e</sup> année, en fin de 6 <sup>e</sup> année et en fin du premier cycle du secondaire
Compréhension à l'écoute, compréhension de lecture, écriture, grammaire	(Adu, 2006)		Ne fournit pas de données sur les non-lecteurs
Écoute, compréhension de lecture, écriture, grammaire	S/O		Ne fournit pas de données sur les non-lecteurs
Écoute, compréhension de lecture, écriture, grammaire	S/O		Ne fournit pas de données sur les non-lecteurs
Écoute, compréhension de lecture, écriture, grammaire	S/O		Ne fournit pas de données sur les non-lecteurs
Écoute, compréhension de lecture, écriture, grammaire	(Cumiskey et al., 2012)		Ne fournit pas de données sur les non-lecteurs
Écoute, compréhension de lecture, écriture, grammaire	(Varly et al., 2014)		
3 types d'évaluations	(Leherr, 2009)		

Tâches	Rapport 1	Rapport 2	Remarques
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2013)		
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2013)		
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2013)		
Reconnaissance des mots, finition de phrase avec un ou plusieurs mots, textes narratifs et informatifs	(SACMEQ, 2011)		Test administré aux élèves de 6 <sup>e</sup> année
	S/O		
	(Save the Children, 2013)	(World Vision, 2015)	
Reconnaissance des mots, finition de phrase avec un ou plusieurs mots, textes narratifs et informatifs	(Hungu, 2011)		Test administré aux élèves de 6 <sup>e</sup> année
	S/O		
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe, et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2012)		
	S/O		
	(PASEC, 2014)		
	S/O		

<b>Tâches</b>	<b>Rapport 1</b>	<b>Rapport 2</b>	<b>Remarques</b>
Reconnaissance des mots, finition de phrase avec un ou plusieurs mots, textes narratifs et informatifs	(Hungu, 2011)		
	S/O		
Concepts de l'écrit, vocabulaire, écriture émergente, connaissance des lettres, conscience phonologique, facilité de lecture, compréhension orale, écriture	(Mungoi et al., 2010)	(Save the Children, 2011a)	
Identification des lettres, conscience phonémique, vocabulaire, fluence, exactitude, compréhension, écriture	(Simons, 2012)		
	(Commission nationale pour la population (Nigeria) et RTI International, 2011)		
Identification des lettres, lecture de texte de niveau P1 dans la langue locale	(Friedlander et al., 2014)		
	S/O		
	S/O		
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe, et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2012)		
	(Le Nestour and Seydou, 2007)		



<b>Tâches</b>	<b>Rapport 1</b>	<b>Rapport 2</b>	<b>Remarques</b>
Compréhension orale, lecture, compréhension de l'écrit	(PASEC, 2015)		Test administré en début de 2 <sup>e</sup> année, en fin de 6 <sup>e</sup> année et en fin du premier cycle du secondaire
Reconnaissance des mots, finition de phrase avec un ou plusieurs mots, textes narratifs et informatifs	(Hungu, 2011)		
	S/O		
	À venir		
	(DBE, 2011)		
	(DBE, 2012)		
	(DBE, 2013)		
	(DBE, 2014)		
FLHV	(Room to Read, 2013)		
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe, et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2013)		
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe, et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2013)		
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe, et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2013)		
Reconnaissance des mots, finition de phrase avec un ou plusieurs mots, textes narratifs et informatifs	(Hungu, 2011)		
	S/O		

Tâches	Rapport 1	Rapport 2	Remarques
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe, et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2013)		
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe, et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2013)		
Connaissance des lettres, lecture d'un mot, paragraphe, et petite histoire, compréhension	(Uwezo, 2013)		
Reconnaissance des mots, finition de phrase avec un ou plusieurs mots, textes narratifs et informatifs	(Hungu, 2011)		
	S/O		
	(Hungu, 2011)		
	S/O		
	S/O		
FLHV	(Room to Read, 2013)		

## Scores EGRA

#	Pays	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
1.01	Bénin	2015				•		•		2 500	Français	
2.01	Côte d'Ivoire											
3.01	Djibouti											
4.01	RDC	2010	Initiale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2010	Initiale	Pr		•		•	•	5,616	Français	
4.01	RDC	2010	Initiale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2010	Initiale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2012	Mi-parcours	Pr		•		•		2 453	Français	
4.01	RDC	2012	Mi-parcours	Pr		•		•		2 453	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.01	RDC	2014	Finale	Pr		•		•	•	5 616	Français	
4.02	RDC	2013	Initiale	Pr						~500	Français	
4.03	RDC	2011	Initiale	Pr		•	•	•		4 956	Français	
4.03	RDC	2012	Mi-parcours	Pr		•	•	•		4 956	Français	
4.04	RDC	2015	Initiale	Pr						4 920	Français	3
5.01	Éthiopie	2008		Na			•			456		1
5.02	Éthiopie	2009		Na	•	•	•			1 875		
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6

#	Pays	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.03	Éthiopie	2010		Na		•	•			13 079		6
5.04	Éthiopie	2012		Pr			•			317		1
5.05	Éthiopie	2013	Initiale	Pr						~500		1
5.06	Éthiopie	2014		Pr		•	•			1 000		2
5.06	Éthiopie	2014		Pr		•	•			1 000		2
5.06	Éthiopie	2014		Pr		•	•			1 000		2
5.06	Éthiopie	2014		Pr		•	•			1 000		2
6.01	Ghana	2009		Na			•		•	1 700	Anglais	
6.01	Ghana	2009		Na			•		•	1 700	Anglais	
6.02	Ghana	2011		Di		•				52		3
6.02	Ghana	2011		Di		•				23		3
6.02	Ghana	2011		Di		•				57		3
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.03	Ghana	2013		Na		•				7 923	Anglais	11
6.04	Ghana	2014		Di	•					222	Anglais	2
6.05	Ghana	2015		Na			•			8 700	Anglais	11
7.01	Kenya	2009		Di			•			2 000	Anglais	3
7.01	Kenya	2009		Di			•			2 000	Anglais	3
7.01	Kenya	2009		Di			•			2 000	Anglais	3
7.01	Kenya	2009		Di			•			2 000	Anglais	3

#	Pays	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
7.02	Kenya	2011		Na						6 400	Anglais	1
7.02	Kenya	2011		Na						6 400	Anglais	1
7.03	Kenya	2012	Initiale	Pr	•	•				4 385	Anglais	1
7.03	Kenya	2012	Initiale	Pr	•	•				4 385	Anglais	1
7.03	Kenya	2012	Initiale	Pr	•	•				4 385	Anglais	1
7.03	Kenya	2012	Initiale	Pr	•	•				4 385	Anglais	1
7.03	Kenya	2013	Initiale	Pr		•				1 580	Anglais	1
7.03	Kenya	2013	Finale	Pr		•				1 560	Anglais	3
7.04	Kenya	2013	Initiale	Pr	•	•				3 408	Anglais	1
7.04	Kenya	2013	Mi-parcours	Pr	•	•				4 588	Anglais	3
7.04	Kenya	2014	Finale	Pr	•	•				3 309– 4 588	Anglais	3
7.04	Kenya	2014	Finale	Pr	•	•				3 309– 4 588	Anglais	3
7.04	Kenya	2014	Finale	Pr	•	•				3 309– 4 588	Anglais	3
7.04	Kenya	2014	Finale	Pr	•	•				3 309– 4 588	Anglais	3
7.05	Kenya	2013	Initiale	Pr						~500	Anglais	1
8.01	Liberia	2008		Di		•	•			836	Anglais	
8.02	Liberia	2009		Di			•		•	835	Anglais	
8.02	Liberia	2009		Di			•		•	835	Anglais	
8.03	Liberia	2008	Pilote	Pr		•	•					
8.03	Liberia	2009	Mi-parcours	Pr		•	•					
8.03	Liberia	2010	Finale	Pr		•	•			2 957	Anglais	
8.04	Liberia	2009/2010/2011	Initiale / mi-parcours / finale	Pr						17 816	Anglais	
8.05	Liberia	2011	Initiale	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	
8.05	Liberia	2011	Initiale	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	
8.05	Liberia	2011	Initiale	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	
8.05	Liberia	2013	Mi-parcours	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	
8.05	Liberia	2013	Mi-parcours	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	
8.05	Liberia	2013	Mi-parcours	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	
8.05	Liberia	2015	Finale	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	
8.05	Liberia	2015	Finale	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	

#	Pays	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
8.05	Liberia	2015	Finale	Pr	•	•	•			2 688	Anglais	
8.06	Liberia	2014		Di		•	•				Anglais	
9.01	Malawi	2009	Initiale	Pr		•		•		612	Anglais	
9.01	Malawi	2010	Finale	Pr		•		•		400	Anglais	
9.02	Malawi	2010	Initiale	Na		•		•		2 460		1
9.02	Malawi	2010	Initiale	Na		•		•		2 460		1
9.02	Malawi	2011	Mi-parcours	Na		•		•		3 019		
9.02	Malawi	2011	Mi-parcours	Na		•		•		3 019		
9.02	Malawi	2012	Finale	Na		•		•		5 240		1
9.02	Malawi	2012	Finale	Na		•		•		5 240		1
9.03	Malawi	2014		Di	•	•	•			1 980	Anglais	1
10.01	Mali	2007	Initiale	Pr	•					1 295	Français	1
10.02	Mali	2009		Di		•				1 965		4
10.02	Mali	2009		Di		•				1 965		4
10.02	Mali	2009		Di		•				1 965		4
10.02	Mali	2009		Di		•				1 965		4
10.03	Mali	2012	Finale	Pr	•	•	•			5 307		4
10.03	Mali	2012	Finale	Pr	•	•	•			5 307		4
10.03	Mali	2012	Finale	Pr	•	•	•			5 307		4
10.03	Mali	2012	Finale	Pr	•	•	•			5 307		4
10.03	Mali	2012	Finale	Pr	•	•	•			5 307		4
10.03	Mali	2012	Finale	Pr	•	•	•			5 307		4
10.04	Mali	2009	Initiale	Di		•		•	•	1 000	Français	1
10.04	Mali	2009	Initiale	Di		•		•	•	1 000	Français	1
10.04	Mali	2009	Initiale	Di		•		•	•	1 000	Français	1
10.04	Mali	2009	Initiale	Di		•		•	•	1 000	Français	1
10.04	Mali	2009	Initiale	Di		•		•	•	1 000	Français	1
10.04	Mali	2009	Initiale	Di		•		•	•	1 000	Français	1
10.04	Mali	2009	Initiale	Di		•		•	•	1 000	Français	1
10.04	Mali	2009	Initiale	Di		•		•	•	1 000	Français	1
10.04a	Mali	2011	Mi-parcours	Pr		•	•	•		1 000	Français	
10.04a	Mali	2013	Finale	Pr		•	•	•		1 000	Français	
10.04b	Mali	2014	Finale	Pr	•					200	Français	1
10.05	Mali	2010	Initiale	Di			•			600	Français	2
10.06	Mali	2010	Initiale	Pr			•			1 200	Français	2

#	Pays	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
10.07	Mali	2012		Pr		•		•		551	Français	
10.08	Mali	2015	Initiale	Na		•		•		2 800	Français	1
11.01	Mozambique	2010		Na			•			631	Portugais	
11.02	Mozambique	2011	Pré-pilote	Na			•				Portugais	
11.03	Mozambique	2013	Initiale	Pr						400	Portugais	
11.04	Mozambique	2013	Initiale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
11.04	Mozambique	2013	Initiale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
11.04	Mozambique	2013	Initiale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
11.04	Mozambique	2013	Initiale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
11.04	Mozambique	2013	Initiale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
11.04	Mozambique	2013	Initiale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
11.04	Mozambique	2013	Initiale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
11.04	Mozambique	2013	Initiale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
11.04	Mozambique	2013	Initiale	Pr		•	•			3 598	Portugais	
11.04	Mozambique	2014	Mi-parcours	Pr		•	•			3 475	Portugais	
11.04	Mozambique	2015	Finale	Pr		•	•				Portugais	
12.01	Nigeria	2010		Na		•		•		6 240	Anglais	
12.02	Nigeria	2010		Di				•		1 800	Anglais	
12.02	Nigeria	2010		Di				•		1 800	Anglais	
12.03	Nigeria	2011		Di			•			4 023		1
12.03	Nigeria	2011		Di			•			4 023		1
12.04	Nigeria	2013		Di		•	•			3 555	Anglais	1
12.04	Nigeria	2013		Di		•	•			3 555	Anglais	1
12.04	Nigeria	2013		Di		•	•			3 555	Anglais	1
12.04	Nigeria	2013		Di		•	•			3 555	Anglais	1
12.04	Nigeria	2013		Di		•	•			3 555	Anglais	1
12.04	Nigeria	2013		Di		•	•			3 555	Anglais	1
12.05	Nigeria	2014	Initiale	Pr		•				1 395		1
12.05	Nigeria	2014	Initiale	Pr		•				1 395		1
12.05	Nigeria	2014	Initiale	Pr		•				1 395		1
12.05	Nigeria	2014	Initiale	Pr		•				1 395		1
12.05	Nigeria	2015	Finale	Pr		•				1 395		1
12.06	Nigeria	2011	Initiale	Pr	•					300	Anglais	
12.06	Nigeria	2012	Finale	Pr	•					217	Anglais	
13.01	Rwanda	2011		Na				•	•	840	Anglais	1
13.01	Rwanda	2011		Na				•	•	840	Anglais	1

#	Pays	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
13.01	Rwanda	2011		Na				•	•	840	Anglais	1
13.02	Rwanda	2014		Pr			•		•	1 799		
13.03	Rwanda	2014		Pr						1 216		1
14.01	Sénégal	2007		Di	•	•	•			688	Français	1
14.01	Sénégal	2007		Di	•	•	•			688	Français	1
14.02	Sénégal	2009		Di			•			687	Français	2
14.03	Sénégal	2010		Di			•		•		Français	
14.03	Sénégal	2010		Di			•		•		Français	
14.04	Sénégal	2012	Initiale	Pr	•	•	•	•		600	Français	
14.04	Sénégal	2012	Initiale	Pr	•	•	•	•		600	Français	
14.04	Sénégal	2013	Finale	Pr			•	•	•	332	Français	
14.04	Sénégal	2013	Finale	Pr			•	•	•	332	Français	
14.04	Sénégal	2013	Finale	Pr			•	•	•	332	Français	
15.01	Somalie	2013	Initiale	Pr		•	•	•		400		1
15.02	Somalie	2013	Initiale	Di								
16.01	Afrique du Sud	2007	Validation	Di						400	Anglais	5
16.02	Afrique du Sud	2009		Pr	•					650		3
17.01	Sud du Soudan	2013	Initiale	Pr						522	Anglais	
18.01	Tanzanie	2012	Initiale	Pr		•				~1 200	Anglais	1
18.01	Tanzanie	2012	Initiale	Pr		•				~1 200	Anglais	1
18.01	Tanzanie	2013	Mi-parcours	Pr		•				~1 200	Anglais	1
18.01	Tanzanie	2013	Mi-parcours	Pr		•				~1 200	Anglais	1
18.01	Tanzanie	2014	Finale	Pr		•				~1 200	Anglais	1
18.01	Tanzanie	2014	Finale	Pr		•				~1 200	Anglais	1
18.02	Tanzanie	2013		Na		•				2 266	Anglais	1
18.02	Tanzanie	2013		Na		•				2 266	Anglais	1
18.03	Tanzanie	2014		Pr		•				961		1
18.04	Tanzanie	2013	Initiale	Di						400		1
19.01	Ouganda	2009		Di		•	•			1 926	Anglais	2
19.01	Ouganda	2009		Di		•	•			1 926	Anglais	2
19.01	Ouganda	2009		Di		•	•			1 926	Anglais	2
19.01	Ouganda	2009		Di		•	•			1 926	Anglais	2
19.01	Ouganda	2009		Di		•	•			1 926	Anglais	2
19.01	Ouganda	2009		Di		•	•			1 926	Anglais	2
19.01	Ouganda	2009		Di		•	•			1 926	Anglais	2



#	Pays	Année	Mesures répétées	Portée	Classes					Échantillon	Langues	
					1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	+		Internationale	Locale
19.01	Ouganda	2009		Di		•	•			1 926	Anglais	2
19.02	Ouganda	2010	Initiale	Pr	•	•				533		1
19.02	Ouganda	2010	Initiale	Pr	•	•				533		1
19.02	Ouganda	2012	Mi-parcours	Pr			•			533		1
19.02	Ouganda	2012	Mi-parcours	Pr			•			533		1
19.03	Ouganda	2013		Pr	•		•			10 007	Anglais	4
19.04	Ouganda	2014	Initiale	Di							Anglais	10
20.01	Zambie	2011		Di		•	•			800		1
20.01	Zambie	2011		Di		•	•			800		1
20.01	Zambie	2011		Di		•	•			800		1
20.02	Zambie	2012	Initiale	Pr		•	•			4 000		4
20.02	Zambie	2012	Initiale	Pr		•	•			4 000		4
20.03	Zambie	2013	Initiale	Pr		•						
20.04	Zambie	2014		Na		•				4 855		7
20.04	Zambie	2014		Na		•				4 855		7
20.04	Zambie	2014		Na		•				4 855		7
20.04	Zambie	2014		Na		•				4 855		7
20.04	Zambie	2014		Na		•				4 855		7
20.04	Zambie	2014		Na		•				4 855		7
20.04	Zambie	2014		Na		•				4 855		7

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
		S/O	S/O	En cours
		S/O	S/O	
		S/O	S/O	
Vocabulaire, connaissance du son des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, mot inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	Français	4 <sup>e</sup> année	69,7	Groupe témoin
Vocabulaire, connaissance du son des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, mot inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	Français	4 <sup>e</sup> année	59	Groupe sondé
Vocabulaire, connaissance du son des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, mot inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	Français	6 <sup>e</sup> année	27,1	Groupe témoin
Vocabulaire, connaissance du son des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, mot inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	Français	6 <sup>e</sup> année	23,2	Groupe sondé
Vocabulaire, connaissance du son des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, mot inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	Français	4 <sup>e</sup> année	51,3	Groupe témoin
Vocabulaire, connaissance du son des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, mot inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	Français	4 <sup>e</sup> année	52,1	Groupe sondé
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	4 <sup>e</sup> année	71	Groupe témoin — Bandundu
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	4 <sup>e</sup> année	54	Groupe témoin — Équateur
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	4 <sup>e</sup> année	38	Groupe témoin — Orientale
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	4 <sup>e</sup> année	60	Groupe sondé — Bandundu
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	4 <sup>e</sup> année	59	Groupe sondé — Équateur
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	4 <sup>e</sup> année	49	Groupe sondé — Orientale

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	6 <sup>e</sup> année	27	Groupe témoin — Bandundu
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	6 <sup>e</sup> année	8	Groupe témoin — Équateur
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	6 <sup>e</sup> année	11	Groupe témoin — Orientale
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	6 <sup>e</sup> année	26	Groupe sondé — Bandundu
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	6 <sup>e</sup> année	30	Groupe sondé — Équateur
Vocabulaire (français), sons initiaux, reconnaissance des graphèmes, mots familiers (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), mots inconnus (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), passage de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension de lecture (4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années uniquement), compréhension à l'écoute	Français	6 <sup>e</sup> année	11	Groupe sondé — Orientale
CLSPM, CNONWPM, FLHV	Français	S/O	S/O	Aucuns scores de zéro n'ont été communiqués
Vocabulaire, sons initiaux, graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	Français	S/O	68 %	3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années combinées
Vocabulaire, sons initiaux, graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, écriture	Français	S/O	~70 %	3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années combinées
Langue orale productive, langue orale réceptive, reconnaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, identification des chiffres, reconnaissance des quantités, chiffre manquant, problèmes de mots, problème d'addition et de soustraction, raisonnement spatial		S/O	S/O	En cours
Concepts associés à l'écrit, connaissance du nom des lettres, lecture et compréhension de passage	Oromiffa	3 <sup>e</sup> année	36	
Connaissance du nom des lettres, lecture de mots familiers, lecture et compréhension de passage	S/O	S/O	S/O	Taux d'alphabétisme de 15 % parmi les élèves de 8 ans
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région d'Oromiya	2 <sup>e</sup> année	41,2	

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région de Somali	2 <sup>e</sup> année	26,5	Tous les scores sont indiqués par région et pas par langue
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région de Benishangul-Gumuz	2 <sup>e</sup> année	33,7	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Zone de Sidama	2 <sup>e</sup> année	69,2	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région d'Harari	2 <sup>e</sup> année	18,1	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région d'Addis Ababa	2 <sup>e</sup> année	10,1	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région d'Oromiya	3 <sup>e</sup> année	20,6	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région de Somali	3 <sup>e</sup> année	21,4	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région de Benishangul-Gumuz	3 <sup>e</sup> année	14,9	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Zone de Sidama	3 <sup>e</sup> année	54	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région d'Harai	3 <sup>e</sup> année	8,8	
Identification de fidels, conscience phonémique, facilité de désignation de mots, fluence avec les mots inconnus, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Région d'Addis Ababa	3 <sup>e</sup> année	3,8	
	Afan Oromo	3 <sup>e</sup> année	S/O	Ampleur d'effet de Literacy Boost de 0,60 en FLHV
SLCPM, MICPM, FLHV	Amharic	S/O	S/O	Aucuns scores n'ont été communiqués
Connaissance du son des lettres, conscience phonémique (segmentation phonémique), lecture de mots familiers, lecture de mots inconnus (inventés), lecture de passage, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Hadiyyisa	2 <sup>e</sup> année	79,6	

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Connaissance du son des lettres, conscience phonémique (segmentation phonémique), lecture de mots familiers, lecture de mots inconnus (inventés), lecture de passage, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Wolayttatto	2 <sup>e</sup> année	58,6	
Connaissance du son des lettres, conscience phonémique (segmentation phonémique), lecture de mots familiers, lecture de mots inconnus (inventés), lecture de passage, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Hadiyyisa	3 <sup>e</sup> année	61,8	
Connaissance du son des lettres, conscience phonémique (segmentation phonémique), lecture de mots familiers, lecture de mots inconnus (inventés), lecture de passage, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Wolayttatto	3 <sup>e</sup> année	36,1	
Connaissance du nom des lettres, lecture et compréhension de passage	Anglais	3 <sup>e</sup> année	22	
Connaissance du nom des lettres, lecture et compréhension de passage	Anglais	5 <sup>e</sup> année	6	
Connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute	Akuapem	2 <sup>e</sup> année	70	
Connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute	Dagbani	2 <sup>e</sup> année	100	
Connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute	Fante	2 <sup>e</sup> année	60	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Ga	2 <sup>e</sup> année	67,2	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Kasem	2 <sup>e</sup> année	91,5	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Anglais	2 <sup>e</sup> année	50,7	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Nzema	2 <sup>e</sup> année	82,7	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Akuapem Twi	2 <sup>e</sup> année	64,6	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Asante Twi	2 <sup>e</sup> année	82,7	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Dagaare	2 <sup>e</sup> année	85,9	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Dagbani	2 <sup>e</sup> année	87,4	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Dangme	2 <sup>e</sup> année	58,1	

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Ewe	2 <sup>e</sup> année	67,5	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Fante	2 <sup>e</sup> année	81,1	
Compréhension à l'écoute, identification du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture	Gonja	2 <sup>e</sup> année	76,6	
Akuapem Twi : mots inventés, lecture à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute Anglais : vocabulaire oral, compréhension à l'écoute		S/O	S/O	Rapport pas encore disponible
Connaissance du son des lettres, lecture de mots inventés, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute		S/O	S/O	En cours de planification
Pour toutes les 4 langues : connaissance du nom des lettres, conscience phonémique (identification du son initial), connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage	Anglais	3 <sup>e</sup> année	14	
Pour toutes les 4 langues : connaissance du nom des lettres, conscience phonémique (identification du son initial), connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage	Kiswahili	3 <sup>e</sup> année	18,6	
Pour toutes les 4 langues : connaissance du nom des lettres, conscience phonémique (identification du son initial), connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage	Gikuyu	3 <sup>e</sup> année	14,8	
Pour toutes les 4 langues : connaissance du nom des lettres, conscience phonémique (identification du son initial), connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage	Dholuo	3 <sup>e</sup> année	20,3	
Connaissance du son des lettres, lecture de mots inconnus, lecture et compréhension de passage	Anglais	S/O	6,1	Feuille de calcul Microsoft Excel uniquement : pas de rapport disponible

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Connaissance du son des lettres, lecture de mots inconnus, lecture et compréhension de passage	Kiswahili	S/O	9,8	Feuille de calcul Microsoft Excel uniquement : pas de rapport disponible
(Kiswahili et anglais) : connaissance du son des lettres, lecture en avant, lecture et compréhension de passage chronométrées, lecture et compréhension de passage non chronométrées, compréhension à l'écoute (kiswahili uniquement)	Anglais	1 <sup>ère</sup> année	68	
(Kiswahili et anglais) : connaissance du son des lettres, lecture en avant, lecture et compréhension de passage chronométrées, lecture et compréhension de passage non chronométrées, compréhension à l'écoute (kiswahili uniquement)	Kiswahili	1 <sup>ère</sup> année	73	
(Kiswahili et anglais) : connaissance du son des lettres, lecture en avant, lecture et compréhension de passage chronométrées, lecture et compréhension de passage non chronométrées, compréhension à l'écoute (kiswahili uniquement)	Anglais	2 <sup>e</sup> année	30	
(Kiswahili et anglais) : connaissance du son des lettres, lecture en avant, lecture et compréhension de passage chronométrées, lecture et compréhension de passage non chronométrées, compréhension à l'écoute (kiswahili uniquement)	Kiswahili	2 <sup>e</sup> année	35	
Anglais : son des lettres, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture et compréhension de labyrinthe Kiswahili : son des lettres, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, compréhension de labyrinthe	Anglais	S/O	S/O	Étude Kisumu ICT
Anglais : son des lettres, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture et compréhension de labyrinthe. Kiswahili : son des lettres, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, compréhension de labyrinthe	Kiswahili	S/O	S/O	Étude Kisumu ICT
Anglais : connaissance du son des lettres, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, lecture silencieuse de passage, compréhension de lecture silencieuse, entrevue sur le contexte de l'élève Kiswahili : son des lettres, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, lecture silencieuse de passage, compréhension de lecture silencieuse		S/O	S/O	Voir les résultats finaux
Anglais : son des lettres, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture et compréhension de labyrinthe Kiswahili : son des lettres, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, compréhension de labyrinthe		S/O	S/O	Voir les résultats finaux

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Son des lettres, syllabes, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Anglais	1 <sup>ère</sup> année	S/O	Ampleur d'effet sur la FLHV pour le programme entre les résultats initiaux en 2012 et les résultats finaux en 2014 : 0,47
Son des lettres, syllabes, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Anglais	2 <sup>e</sup> année	S/O	Ampleur d'effet sur la FLHV pour le programme entre les résultats initiaux en 2012 et les résultats finaux en 2014 : 0,50
Son des lettres, syllabes, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Kiswahili	1 <sup>ère</sup> année	S/O	Ampleur d'effet sur la FLHV pour le programme entre les résultats initiaux en 2012 et les résultats finaux en 2014 : 0,28
Son des lettres, syllabes, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Kiswahili	2 <sup>e</sup> année	S/O	Ampleur d'effet sur la FLHV pour le programme entre les résultats initiaux en 2012 et les résultats finaux en 2014 : 0,9
SLCPM, MICPM, FLHV		S/O	S/O	Aucuns scores de zéro n'ont été communiqués
Conscience phonémique, compréhension à l'écoute, nom des lettres, mots familiers, FLHV, mots inventés, compréhension de lecture		S/O	S/O	18 mcpm pour la 2 <sup>e</sup> année ; 28 mcpm pour la 3 <sup>e</sup> année
Connaissance du nom des lettres, lecture et compréhension de passage	Anglais	3 <sup>e</sup> année	1	En réalité <1
Connaissance du nom des lettres, lecture et compréhension de passage	Anglais	5 <sup>e</sup> année	0	
Orientation vers l'écrit, connaissance du nom des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute	Anglais	S/O	S/O	Voir les résultats finaux



Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Orientation vers l'écrit, connaissance du nom des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute	Anglais	S/O	S/O	Voir les résultats finaux
Orientation vers l'écrit, connaissance du nom des lettres, conscience phonémique, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute	Anglais	S/O	S/O	Ampleur d'effet de 0,80 pour la FLHV pour les 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> années combinées entre les résultats initiaux en 2008 et les résultats finaux en 2010 pour EGRA Plus
Lecture : connaissance des lettres, décodage de mots inventés, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute, dictée	Anglais	S/O	S/O	53 % d'amélioration dans la facilité de lecture pour les jeunes du Programme d'apprentissage accéléré (âgés de 10 à 35 ans)
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Cohorte 1 / ang	1 <sup>ère</sup> année	81	LTTP
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Cohorte 1 / ang	2 <sup>e</sup> année	75	LTTP
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Cohorte 1 / ang	3 <sup>e</sup> année	72	LTTP
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Cohorte 1 / ang	1 <sup>ère</sup> année	41	LTTP
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Cohorte 1 / ang	2 <sup>e</sup> année	27	LTTP
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Cohorte 1 / ang	3 <sup>e</sup> année	10	LTTP
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Cohorte 1 / ang	1 <sup>ère</sup> année	66	LTTP
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Cohorte 1 / ang	2 <sup>e</sup> année	48	LTTP

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Reconnaissance des lettres, conscience phonémique, mots familiers, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Cohorte 1 / ang	3 <sup>e</sup> année	33	LTTP
Conscience phonologique, méthode phonique, vocabulaire, fluence, compréhension		S/O	S/O	10 mcpm pour la 2 <sup>e</sup> année ; 20 mcpm pour la 3 <sup>e</sup> année
Connaissance des lettres, conscience phonémique, FLHV, vocabulaire, compréhension	Chichewa	2 <sup>e</sup> année	95	Les scores proviennent des résultats du programme Literacy Boost, pas de ceux des groupes témoins
Connaissance des lettres, conscience phonémique, FLHV, vocabulaire, compréhension	Chichewa	2 <sup>e</sup> année	68	
Lettres, segmentation syllabique, son initial, lecture des syllabes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Chichewa	2 <sup>e</sup> année	95	
Lettres, segmentation syllabique, son initial, lecture des syllabes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Chichewa	4 <sup>e</sup> année	55	
Lettres, segmentation syllabique, son initial, lecture des syllabes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Chichewa	2 <sup>e</sup> année	96	
Lettres, segmentation syllabique, son initial, lecture des syllabes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Chichewa	4 <sup>e</sup> année	45	
Segmentation syllabique, identification du son initial, reconnaissance des lettres, lecture des syllabes, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Chichewa	2 <sup>e</sup> année	90	
Segmentation syllabique, identification du son initial, reconnaissance des lettres, lecture des syllabes, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Chichewa	4 <sup>e</sup> année	39	L'ampleur d'effet sur la FLHV pour l'intervention est de 0,7
Chichewa : connaissance du nom des lettres, conscience phonémique (sons initiaux), décodage syllabique, mots familiers, lecture à haute voix, compréhension de lecture Anglais : nom des lettres, conscience phonémique (sons initiaux), mots familiers, lecture à haute voix, compréhension de lecture	Chichewa	S/O	S/O	En cours
	Bamanankan	1 <sup>ère</sup> année	S/O	Aucuns résultats communiqués en FLHV

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Concepts associés à la lecture, conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Bamanankan	2 <sup>e</sup> année	83	
Concepts associés à la lecture, conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Bomu	2 <sup>e</sup> année	93,4	
Concepts associés à la lecture, conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Fulfuldé	2 <sup>e</sup> année	91,1	
Concepts associés à la lecture, conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Songhoï	2 <sup>e</sup> année	84,3	
Identification du son initial, compréhension à l'écoute, reconnaissance des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Toutes	1 <sup>ère</sup> année	20	RLL (estimation)
Identification du son initial, compréhension à l'écoute, reconnaissance des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Toutes	1 <sup>ère</sup> année	22	Comparaison (estimation)
Identification du son initial, compréhension à l'écoute, reconnaissance des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Toutes	2 <sup>e</sup> année	24	RLL (estimation)
Identification du son initial, compréhension à l'écoute, reconnaissance des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Toutes	2 <sup>e</sup> année	24	Comparaison (estimation)
Identification du son initial, compréhension à l'écoute, reconnaissance des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Toutes	3 <sup>e</sup> année	21	RLL (estimation)
Identification du son initial, compréhension à l'écoute, reconnaissance des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Toutes	3 <sup>e</sup> année	24	Comparaison (estimation)
Conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (phrase), dictée (mots inventés)	Français / classique	2 <sup>e</sup> année	93,7	Ventilé par type d'école
Conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (phrase), dictée (mots inventés)	Français / classique	4 <sup>e</sup> année	58,1	Ventilé par type d'école
Conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (phrase), dictée (mots inventés)	Français / classique	6 <sup>e</sup> année	19,2	Ventilé par type d'école
Conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (phrase), dictée (mots inventés)	Français / programme scolaire	4 <sup>e</sup> année	68,4	Ventilé par type d'école
Conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (phrase), dictée (mots inventés)	Français / programme scolaire	6 <sup>e</sup> année	23,2	Ventilé par type d'école
Conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (phrase), dictée (mots inventés)	Français / madersa	6 <sup>e</sup> année	79,6	Ventilé par type d'école

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (phrase), dictée (mots inventés)	Arabe / madersa	2 <sup>e</sup> année	95,3	Ventilé par type d'école
Conscience phonémique, reconnaissance des graphèmes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (phrase), dictée (mots inventés)	Arabe / madersa	4 <sup>e</sup> année	54,2	Ventilé par type d'école
Conscience phonémique (identification du son initial), nom des lettres et connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute, dictée (phrase et mots inventés)		S/O	S/O	N'a pas eu lieu (coup d'état)
Conscience phonémique (identification du son initial), nom des lettres et connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute, dictée (phrase et mots inventés)		S/O	S/O	N'a pas eu lieu (coup d'état)
Alphabétisation équilibrée : décodage, codage, vocabulaire, écriture, lecture guidée	Français	1 <sup>ère</sup> année	55	Réduction (était 96 %) avec programme de six mois
Concepts associés à l'écrit, lettres, mots, fluence et compréhension	Français, shenara, bamanankan	3 <sup>e</sup> année	S/O	Pas de données disponibles
Connaissance des lettres, mots inventés, mots familiers, lecture et compréhension de passage. Autres composants : contexte de l'élève, contexte éducationnel familial, concepts associés à l'écrit	Français, shenara, bamanankan	3 <sup>e</sup> année	S/O	Pas de données disponibles
		S/O	S/O	N'a pas eu lieu (coup d'état)
Son des lettres, mots familiers, mots inventés, compréhension de lecture, lecture de passage à haute voix, vocabulaire oral français, observation en classe, compétences en lecture de l'enseignant et questionnaire de l'élève		S/O	S/O	En cours
Vocabulaire oral, lettres, CAP, facilité de lecture, compréhension	Portugais	3 <sup>e</sup> année	59	
Outil d'évaluation Provinha		S/O	S/O	Pas de données disponibles
SLCPM, MICPM, FLHV	Portugais	S/O	S/O	Aucuns scores de zéro communiqués
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture	Portugais— région de Nampula	2 <sup>e</sup> année	98,8	Passage 1

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture	Portugais— région de Nampula	2 <sup>e</sup> année	99	Passage 2
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture	Portugais— région de Zambezia	2 <sup>e</sup> année	72,9	Passage 1
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture	Portugais— région de Zambezia	2 <sup>e</sup> année	71	Passage 2
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture	Portugais— région de Nampula	3 <sup>e</sup> année	92,5	Passage 1
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture	Portugais— région de Nampula	3 <sup>e</sup> année	92	Passage 2
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture	Portugais— région de Zambezia	3 <sup>e</sup> année	56	Passage 1
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture	Portugais— région de Zambezia	3 <sup>e</sup> année	54,8	Passage 2
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture		2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> années	S/O	Élèves concernés par l'intervention avec trois fois les élèves de groupes témoins en FLHV
Vocabulaire oral, directives orales, concepts associés à l'écrit, reconnaissance des lettres, décodage de mots individuels, FLHV, compréhension de lecture		S/O	S/O	En cours
Reconnaissance des lettres, lecture de mots familiers, FLHV et compréhension de lecture (certaines tâches étaient les mêmes que pour l'EGRA administré par le NEI en anglais [voir plus bas])		S/O	S/O	Rapport pas encore disponible
Lecture du nom des lettres, mots familiers, mots inventés, lecture (FLHV) et compréhension de passage	Anglais— région de l'État de Bauchi	4 <sup>e</sup> année	30,7	

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Lecture du nom des lettres, mots familiers, mots inventés, lecture (FLHV) et compréhension de passage	Anglais— région de l'État de Sokoto	4 <sup>e</sup> année	32,9	
Identification du son des lettres, conscience phonémique, syllabes, mots familiers, décodage de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Hausa— région de l'État de Bauchi	3 <sup>e</sup> année	71	Ventilé par région
Identification du son des lettres, conscience phonémique, syllabes, mots familiers, décodage de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Hausa— région de l'État de Sokoto	3 <sup>e</sup> année	82	Ventilé par région
Identification du son des lettres, décodage de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Hausa— région de l'État de Bauchi	2 <sup>e</sup> année	97	Ventilé par région
Identification du son des lettres, décodage de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Hausa— région de l'État de Bauchi	3 <sup>e</sup> année	87	Ventilé par région
Identification du son des lettres, décodage de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Hausa— région de l'État de Sokoto	2 <sup>e</sup> année	98	Ventilé par région
Identification du son des lettres, décodage de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Hausa— région de l'État de Sokoto	3 <sup>e</sup> année	91	Ventilé par région
Identification du son des lettres, décodage de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Anglais— région de l'État de Bauchi	3 <sup>e</sup> année	87	Ventilé par région
Identification du son des lettres, décodage de mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Anglais— région de l'État de Sokoto	3 <sup>e</sup> année	90	Ventilé par région
Son des lettres, lecture de mots inventés, FLHV et compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (lettres et mots)	Hausa	2 <sup>e</sup> année	87	État de Bauchi— groupe témoin
Son des lettres, lecture de mots inventés, FLHV et compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (lettres et mots)	Hausa	2 <sup>e</sup> année	98	État de Bauchi— groupe sondé
Son des lettres, lecture de mots inventés, FLHV et compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (lettres et mots)	Hausa	2 <sup>e</sup> année	99	État de State— groupe témoin
Son des lettres, lecture de mots inventés, FLHV et compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (lettres et mots)	Hausa	2 <sup>e</sup> année	98	État de Sokoto— groupe sondé

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Son des lettres, lecture de mots inventés, FLHV et compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (lettres et mots)	Hausa	S/O	S/O	En cours
Connaissance du nom des lettres, identification du son initial, connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, décodage de mot inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée, entrevue sur le contexte de l'élève	Anglais	1 <sup>ère</sup> année	S/O	Voir les résultats finaux
Connaissance du nom des lettres, identification du son initial, connaissance du son des lettres, lecture de mots familiers, décodage de mot inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée, entrevue sur le contexte de l'élève	Anglais	1 <sup>ère</sup> année	S/O	Augmentation statistiquement significative en FLHV pour le groupe concerné par l'intervention (jusqu'à 4 mcpm seulement)
Conscience phonémique, connaissance du son des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Anglais	6 <sup>e</sup> année	<5	La tâche portant sur la FLHV en anglais n'a pas été administrée en 4 <sup>e</sup> année
Conscience phonémique, connaissance du son des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Kinyarwanda	4 <sup>e</sup> année	13	
Conscience phonémique, connaissance du son des lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Kinyarwanda	6 <sup>e</sup> année	<5	Estimation tirée de graphique
FLHV et compréhension de lecture	Kinyarwanda	S/O	S/O	Initiative L3—pas de rapport disponible
Vocabulaire de tous les jours, récitation de l'alphabet, lecture des lettres, son des lettres, mélanges, concepts associés à l'écrit, mots inventés, mots familiers, FLHV, compréhension de lecture	Kinyarwanda	S/O	S/O	Initiative L3—pas de rapport disponible
Pour les deux langues : conscience phonémique (segmentation), connaissance des lettres (non ou son), lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute, dictée	Français	1 <sup>ère</sup> année	50	Scores de zéro communiqués uniquement pour la 1 <sup>ère</sup> année
Pour les deux langues : conscience phonémique (segmentation), connaissance des lettres (non ou son), lecture de mots familiers, lecture de mots inventés inconnus, lecture et compréhension de passage, compréhension à l'écoute, dictée	Wolof	1 <sup>ère</sup> année	71	Scores de zéro communiqués uniquement pour la 1 <sup>ère</sup> année

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Identification des lettres, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Français	3 <sup>e</sup> année	18,00	Seuls les résultats en français ont été communiqués
	Français	3 <sup>e</sup> année	20	Making the Grade
	Français	5 <sup>e</sup> année	1	Making the Grade
FLHV et compréhension de lecture	Français	1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> années	6	Groupe témoin
FLHV et compréhension de lecture	Français	1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> années	24	Groupe sondé
FLHV et compréhension de lecture	Français	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> 1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> années	1	Groupe témoin
FLHV et compréhension de lecture	Français	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> 1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> années	0	Groupe sondé
FLHV et compréhension de lecture	Français	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> 1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> années	S/O	Ampleur d'effet générale sur la FLHV = 0,4
Son des lettres, mots inventés, 2 FLHV, compréhension de lecture	Somali	2 <sup>e</sup> année	47	Score de zéro disponibles uniquement pour la 2 <sup>e</sup> année
SLCPM, MICPM, FLHV	Somali	S/O	S/O	Aucuns scores de zéro n'ont été communiqués
S/O	S/O	S/O	S/O	Aucunes informations disponibles
Reconnaissance du son des lettres, reconnaissance des mots, lecture et compréhension d'un simple passage	Langues locales employées ; varient selon les régions	1 <sup>ère</sup> année	S/O	L'ampleur d'effet sur la FLHV est de 0,56 (7,31 mcpm) pour le groupe sondé par rapport au groupe témoin



Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Compréhension à l'écoute, reconnaissance des lettres, son des lettres, mots familiers, FLHV, compréhension de lecture, dictée	Anglais	2 <sup>e</sup> année	91	
Reconnaissance du nom des lettres, conscience phonémique, décodage de mots inventés, lecture de passage, compréhension de passage, compréhension de passage oral	S/O	2 <sup>e</sup> année	69	Zanzibar
Reconnaissance du nom des lettres, conscience phonémique, décodage de mots inventés, lecture de passage, compréhension de passage, compréhension de passage oral	S/O	2 <sup>e</sup> année	78	Mtwara
Reconnaissance du nom des lettres, conscience phonémique, décodage de mots inventés, lecture de passage, compréhension de passage, compréhension de passage oral	S/O	2 <sup>e</sup> année	49	Zanzibar
Reconnaissance du nom des lettres, conscience phonémique, décodage de mots inventés, lecture de passage, compréhension de passage, compréhension de passage oral	S/O	2 <sup>e</sup> année	68	Mtwara
Reconnaissance du nom des lettres, conscience phonémique, décodage de mots inventés, lecture de passage, compréhension de passage, compréhension de passage oral	S/O	2 <sup>e</sup> année	49	Zanzibar
Reconnaissance du nom des lettres, conscience phonémique, décodage de mots inventés, lecture de passage, compréhension de passage, compréhension de passage oral	S/O	2 <sup>e</sup> année	56	Mtwara
Son de syllabes, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, dictée (mots), dictée (phrases)	Kiswahili	2 <sup>e</sup> année	27,7	
Son des lettres, mots familiers, FLHV, compréhension de lecture, conscience phonémique	Anglais	2 <sup>e</sup> année	37,9	
Compréhension de lecture orale, lecture à haute voix, lecture de mots inventés	Kiswahili	2 <sup>e</sup> année	24	
SLCPM, MICPM, FLHV	Swahili	S/O	S/O	Aucuns scores de zéro communiqués
Facilité de reconnaissance des lettres, conscience phonémique, fluence en son de lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Anglais	2 <sup>e</sup> année	53,1	Région Centrale
Facilité de reconnaissance des lettres, conscience phonémique, fluence en son de lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Anglais	3 <sup>e</sup> année	23,4	Région Centrale
Facilité de reconnaissance des lettres, conscience phonémique, fluence en son de lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Anglais	2 <sup>e</sup> année	87,9	Région de Lango
Facilité de reconnaissance des lettres, conscience phonémique, fluence en son de lettres, mots familiers, mots inventés, FLHV, compréhension de lecture	Anglais	3 <sup>e</sup> année	64,3	Région de Lango
Fluence syllabique, conscience phonémique, fluence en son de lettres, facilité de désignation de mots, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture	Luganda	2 <sup>e</sup> année	50,8	Région Centrale
Fluence syllabique, conscience phonémique, fluence en son de lettres, facilité de désignation de mots, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture	Luganda	3 <sup>e</sup> année	25,8	Région Centrale
Conscience phonémique, fluence en son de lettres, facilité de désignation de mots, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture	Lango	2 <sup>e</sup> année	81,8	Région de Lango

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Conscience phonémique, fluence en son de lettres, facilité de désignation de mots, mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture	Lango	3 <sup>e</sup> année	51	Région de Lango
Concepts associés à l'écrit, conscience des lettres, mots les plus employés, facilité et exactitude de lecture, questions de compréhension orale ou de lecture	Acholi	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> années	99,6	CHANCE (groupe sondé)
Concepts associés à l'écrit, conscience des lettres, mots les plus employés, facilité et exactitude de lecture, questions de compréhension orale ou de lecture	Acholi	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> années	99,6	Comparaison
Concepts associés à l'écrit, conscience des lettres, mots les plus employés, facilité et exactitude de lecture, questions de compréhension orale ou de lecture	Acholi	3 <sup>e</sup> année	95	CHANCE (groupe sondé)
Concepts associés à l'écrit, conscience des lettres, mots les plus employés, facilité et exactitude de lecture, questions de compréhension orale ou de lecture	Acholi	3 <sup>e</sup> année	95	Comparaison
Son des lettres, segmentation syllabique, mots inventés, FLHV, compréhension de passage, compréhension à l'écoute, vocabulaire (anglais uniquement)	S/O	S/O	S/O	Aucuns scores de zéro communiqués
	S/O	S/O	S/O	En cours— élargissement du pilote EGRA par l'USAID/RTI
Connaissance du son des lettres, lecture de mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Bemba	2 <sup>e</sup> année	91	
Connaissance du son des lettres, lecture de mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Bemba	3 <sup>e</sup> année	78	
Connaissance du son des lettres, lecture de mots inconnus, FLHV, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute	Bemba	Les deux	84,52	
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais (Central, Copperbelt, Muchinga, Sud), orientation vers l'écrit	Combinées	2 <sup>e</sup> année	89	
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais (Central, Copperbelt, Muchinga, Sud), orientation vers l'écrit	Combinées	3 <sup>e</sup> année	79,7	
	S/O	S/O	S/O	Rapport initial non disponible
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais	Chitonga	2 <sup>e</sup> année	88	
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais	Cinyanja	2 <sup>e</sup> année	64	

Tâche	Scores en lecture			Remarques
	Langue	Classe	% de zéro (FLHV)	
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais	Icibemba	2 <sup>e</sup> année	52	
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais	Kiikaonde	2 <sup>e</sup> année	74	
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais	Lunda	2 <sup>e</sup> année	46	
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais	Luvale	2 <sup>e</sup> année	80	
Connaissance du son des lettres, mots inventés, lecture de passage à haute voix, compréhension de lecture, compréhension à l'écoute, vocabulaire anglais	Silozi	2 <sup>e</sup> année	56	