



Mai 2016

Isabelle Nocus,
Philippe Guimard
et Agnès Florin

L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)
et l'Agence Française de Développement (AFD)

Mme Imma TOR FAUS
M. Hamidou SEYDOU HANAFIOU
M. Amidou MAÏGA
ainsi que leurs attachées de programme
et assistants techniques (OIF)

M. Jacques MARCHAND (AFD)

Mesdames et Messieurs les experts ELAN

Mesdames et Messieurs les points focaux

Les directrices et directeurs des établissements
et les enseignant(e)s

Les superviseur(e)s

Les évaluatrices et évaluateurs

Les quatre experts ayant accompagné l'évaluation

.... sans oublier les enfants qui sont au cœur
de ce travail!

L'Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN – Afrique) est née en 2010 du rapprochement de huit pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, RD Congo, Mali, Niger, Sénégal) avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), l'Agence française de Développement (AFD), et le Ministère français des Affaires étrangères et du Développement international (MAEDI).

Une première phase (2012-2015 : programme ELAN 1) a bénéficié d'un appui financier de l'AFD (4,5 M€), de l'OIF (1,8 M€) et du Partenariat mondial pour l'Éducation (PME) à hauteur de 1 021 916 €; elle a porté sur le plaidoyer, les choix didactiques, les méthodologies et les dispositifs d'accompagnement. Elle est intervenue à deux niveaux : (i) l'amélioration du cadre de l'enseignement des langues africaines dans les pays (capacités des acteurs renforcées; dispositifs existants améliorés; plaidoyer développé); (ii) la mise en œuvre d'une action pilote sur les premiers apprentissages en lecture-écriture au début du cycle primaire. Mis en place depuis 2013, le projet pilote ELAN vient renforcer l'Initiative ELAN – Afrique en proposant aux pays partenaires une approche bi-plurilingue centrée sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire. Il offre aux pays concernés une approche de la didactique de la lecture et de l'écriture en langues nationales ainsi que des pistes et des outils concrets pour faciliter la transition de la L1 (langue nationale) vers la L2 (français). Aussi, en tant que composante de l'Initiative ELAN – Afrique, il contribue à la réalisation de son objectif principal qui est d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne francophone. Plus spécifiquement, il est question que le projet pilote puisse permettre de :

- Capitaliser sur les bonnes pratiques dans divers pays d'Afrique subsaharienne (quelques pays de l'Initiative ELAN – Afrique et quelques pays anglophones) et évaluer les faiblesses du processus d'apprentissage de la lecture-écriture dans les États subsahariens.
- Définir, expérimenter et évaluer une méthodologie plus efficace d'enseignement de la lecture-écriture dans les pays africains partenaires de l'Initiative ELAN – Afrique : promouvoir un processus efficient d'apprentissage aux niveaux 1, 2 et 3 de l'enseignement primaire.
- Renforcer les capacités des ministères de l'éducation à adapter et à mettre en œuvre une méthodologie plus efficace d'apprentissage de la lecture-écriture à travers une réforme curriculaire et des programmes de formation des enseignants.
- Créer les conditions pour un déploiement de la méthodologie d'apprentissage de la lecture-écriture.

La présente évaluation des acquis des élèves s'inscrit dans le cadre général de l'évaluation de ce projet pilote, afin d'apprécier son apport à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les huit pays bénéficiaires de ce programme.



1

Objectifs de l'évaluation des acquis des élèves

L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre du projet pilote de la lecture-écriture a été réalisée dans huit pays : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la RD Congo, le Mali, le Niger, et le Sénégal.

Elle répond à deux objectifs complémentaires.

Le premier est de mesurer l'impact des méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture du programme ELAN au cours des deux premières années de l'école primaire (CP1 et CP2) sur les performances en langue africaine et en français, ignement bilingue sur la langue introduite, sans effet négatif sur la langue principale de scolarisation (Adesope, Lavin, Thompson et Unglerleider, 2010; Bialystok, 2001; Cummins, 2000; Nocus et al, 2007; Nocus et al, 2011; Nocus et al, 2012; Nocus et al, 2014).

Le second objectif est d'évaluer si ce dispositif bilingue permet des effets de transferts interlangues entre la L1 (langue première – langue africaine) et la L2 (langue seconde – français). En référence à Bialystok (Bialystok, Luk et Kwan, 2005), l'apprentissage simultané de la lecture-écriture dans deux langues (bilittératie) devrait favoriser le développement des compétences métalinguistiques, dont on sait l'importance pour la maîtrise précoce de l'écrit (Gombert et al, 2000) et les transferts interlangues. Par ailleurs, les langues africaines ciblées et le français ont la particularité d'avoir un système d'écriture alphabétique, transparent pour les premières et plus opaque pour le second, et de partager un certain nombre de phonèmes et de graphèmes. Or, certaines études montrent que l'apprentissage d'une langue à système d'écriture transparent facilite celui d'une langue à système d'écriture opaque (Mann & Wimmer, 2002; Nocus et al, 2007; Nocus et al., 2012; Nocus et al, 2014). sans effet négatif sur la langue principale de scolarisation (Adesope, Lavin, Thompson et Unglerleider, 2010; Bialystok, 2001; Cummins, 2000; Nocus et al, 2007; Nocus et al, 2011; Nocus et al, 2012; Nocus et al, 2014).



2

Méthodologie

1. Participants

Initialement, 3199 élèves de CP1 ou CI (1^{ère} année d'apprentissage) ont été suivis jusqu'en fin de CP2 (2^{ème} année d'apprentissage). La moitié des élèves est issue de dix classes pilotes¹ par pays impliqué dans ELAN et l'autre moitié des classes témoins de ces mêmes pays. Pour chaque pays, environ 400 élèves (moitié pour le groupe témoin et moitié pour le groupe pilote) ont été évalués par dix évaluateurs formés à la passation et à la saisie de données. Au terme de l'étude (fin CP2), l'effectif total est de 2007 élèves, dont 925 dans des classes témoins et 1082 dans des classes pilotes. La chute des effectifs (37,5 % au total) concerne tous les pays (Bénin: 35 % ; Burkina: 25,5 % ; Burundi: 45,5 % ; Cameroun: 34,5 % ; Mali: 20 % ; Niger: 56,5 % ; RDC: 61,5 % ; Sénégal: 20,5 %) et a plusieurs motifs: refus des familles, maladie de l'enfant, déménagement ou abandon de l'école. Toutefois, au Niger, la baisse des effectifs est due à des problèmes de saisie de données, tandis qu'en RDC, la baisse est due aux raisons évoquées précédemment (refus des familles, maladie ou hospitalisation de l'enfant, déménagements ou abandon de l'école). Par ailleurs, l'équipe du CRENA a dû retirer des élèves de l'étude pour lesquels on ne disposait pas de l'ensemble des données longitudinales. Le ratio Témoin/Pilote reste cependant équilibré, sauf au Niger et en RDC où le nombre d'élèves du pilote a diminué de moitié tout en restant deux fois plus élevé que celui des témoins. Cette baisse n'est donc pas imputable à la mise en place du dispositif ELAN lui-même.

1. À l'exception du Bénin qui en compte 5.

2007

élèves
évalués

2. Principes généraux de l'évaluation

2. À l'exception du Niger et du Burkina Faso, pays dans lesquels seuls 2 temps de mesures (début CP1 et fin CP2) ont été proposés.
3. À l'exception du Mali qui a démarré l'expérimentation et l'évaluation en janvier 2014.
4. À l'exception du Bénin et du Cameroun qui ont effectué la deuxième évaluation en début CP2, soit en octobre 2014.

3x

3 évaluations
sur 2 années
scolaires

Les principes guidant l'évaluation du programme ELAN – Afrique sont les suivants :

- 1. Une langue africaine par pays est ciblée :** le fongbe (Bénin) ; le moore (Burkina Faso) ; le kirundi (Burundi) ; l'ewondo (Cameroun) ; le swahili (RD Congo) ; le hausa (Niger) ; le bambara (Mali) ; le wolof (Sénégal).
- 2. L'étude repose sur la comparaison entre un groupe témoin recevant un enseignement « classique » et un groupe pilote bénéficiant du programme ELAN.** Pour attester des effets positifs du dispositif pédagogique, les deux groupes ont été appariés sur divers facteurs (âge, sexe, milieu socio-économique, pratiques linguistiques familiales) avant le début de l'expérimentation. Les informations sur le contexte de vie familial et linguistique de l'enfant ont été recueillies auprès des familles par questionnaire au début CP1. Lorsque l'appariement entre les deux groupes était partiel, soit ces facteurs ont été contrôlés statistiquement, soit les résultats des comparaisons ont été interprétés en tenant compte de ces différences. Les classes témoins ont été sélectionnées dans d'autres écoles que celles participant à l'expérimentation. Selon les pays, elles pouvaient toutefois être une classe bilingue « classique » ou une classe monolingue avec le français comme langue d'enseignement.
- 3. Le protocole d'évaluation est longitudinal :** les mêmes élèves ont été évalués 3 fois en 2 ans² en début CP1/CI (novembre 2013)³, puis en fin de CP1 (mai 2014)⁴, puis en fin CP2 (mai 2015).
- 4. La batterie d'évaluation évaluant les compétences des élèves aux trois temps de mesure est standardisée pour tous les pays.** Elle est également bilingue : les consignes de certaines épreuves ont été traduites en L1 et certaines épreuves entièrement adaptées en L1. Les épreuves mesurent des compétences langagières à l'oral et à l'écrit dans les deux langues ; leur choix a été effectué en référence aux approches cognitives actuelles de la lecture. Une grande partie des épreuves en français est issue de l'évaluation EGRA (Sprenger-Charolles, 2009). Par ailleurs, pour chaque pays, les deux groupes (pilote et témoin) ont été soumis aux mêmes épreuves, en passation individuelle. Les épreuves standardisées en L1 et en français, dont les propriétés psychométriques ont été contrôlées, tiennent compte des spécificités des contextes où elles ont été administrées (curriculum du pays, référentiel des compétences en vigueur, supports et illustrations adaptés, pratiques d'enseignement et d'évaluation).

1. Lorsque les scores des groupes témoins et pilotes diffèrent en début CP1, des ANCOVA sont réalisées afin de les neutraliser.

5. Les résultats ont été traités statistiquement: analyses de variance simple (ANOVA), analyses de variance à mesures répétées, analyses de covariance (ANCOVA). Les ANOVA à mesures répétées testent si les performances des deux groupes progressent significativement au fil des sessions d'évaluation (ce qui traduit l'effet du développement normal des compétences et de l'instruction scolaire) et l'effet positif du dispositif, qui doit se traduire par une progression des performances en faveur du groupe pilote (les deux groupes ont le même niveau de compétences initial, puisqu'ils sont théoriquement appariés¹). En fin d'étude, des analyses de corrélations ont testé les liens intra et interlangues pour chaque groupe et des analyses de régression multiple ont évalué l'impact du niveau en L1 à l'oral et/ou à l'écrit sur les performances en lecture en français, après contrôle des indicateurs sociologiques, du niveau oral de français et de L1 des élèves.



Les langues ciblées :

fongbe
moore
kirundi
ewondo
swahili
hausa
bambara
wolof

3. Statut des classes témoins par rapport aux classes pilotes

2. Les informations relatives aux contextes linguistiques et éducatifs des pays ont été fournies par Mr Youssouf Haidara (Bénin et Mali), Mme Colette Noyau (Burkina Faso), Mr Mallam Garba Maman (Burundi et Niger), Mr Mohamed Miled (Cameroun et Sénégal) et Mr Amidou Maïga (RD Congo). L'équipe du CREN les remercie pour leurs contributions.

On doit souligner que le statut des classes témoins varie d'un pays à l'autre², ce qui rend impossible la comparaison entre les pays. Ainsi, dans certains pays, les **groupes témoins** reçoivent un enseignement bilingue en français et en langues nationales autres que la langue nationale ciblée par ELAN (par exemple, pour le Bénin, la langue yorouba), ou en langue nationale ciblée par ELAN (le kirundi pour le Burundi, le bambara pour le Mali et le hausa pour le Niger). Au Burkina Faso, les classes témoins sont des classes bilingues du modèle «MEBA-OSEO» où l'initiation au français oral est réalisée dès l'année 1. Au Cameroun, où les écoles classiques sont généralement bilingues français et anglais, les classes témoins reçoivent un enseignement en français en anglais. Dans d'autres pays (République Démocratique du Congo, Sénégal), les classes témoins sont monolingues, les enseignements se faisant exclusivement en français.

4. Choix et justification des épreuves d'évaluation

La batterie d'évaluation regroupe un ensemble d'épreuves orales et écrites en français et adaptées dans les autres langues. Compte tenu des diverses contraintes de terrain, il s'agissait d'obtenir un protocole bilingue, standardisé, adapté au contexte africain, peu coûteux en temps de passation, accessible pour des évaluateurs ayant peu d'expérience de l'évaluation et valide psychométriquement.

Outils d'évaluation proposés en début CP1

Cinq épreuves évaluant des compétences ayant un impact sur la maîtrise de l'écrit ont été choisies : connaissance du monde de l'écrit, connaissance des lettres de l'alphabet, vocabulaire, compétences phonologiques, compréhension orale.

L'épreuve de *connaissance du monde de l'écrit* est issue de la banque d'outils GS-CP conçue par la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education Nationale (DPD, 2001). Elle comporte six items évaluant les connaissances précoces de l'enfant dans le domaine de l'écrit : unités de la langue écrite (lettres, mots), début et fin d'une phrase, présentation matérielle et marques de surface à l'écrit. L'apprentissage de l'écrit est influencé par des apprentissages préscolaires de ce type (Snow et al., 1998).

La seconde épreuve évalue *la connaissance du nom des lettres en français et en langue africaine*. Issues de EGRA, les deux tâches comportent chacune 40 lettres de l'alphabet de la L1 et 40 lettres de l'alphabet français, leur ordre étant randomisé. Les enfants doivent nommer le nom de chaque lettre ou digraphe. La connaissance du nom des lettres est fortement impliquée dans l'acquisition de l'écrit avant même l'apprentissage de la lecture (Foulin, 2005 ; Treiman, 2006) et elle contribue à l'apprentissage du son des lettres et de l'orthographe (Ellefson et al., 2009 ; Share, 2004).

La troisième épreuve évalue le niveau de *vocabulaire* des élèves en L1 et en français. Également issue de EGRA, elle se compose de 3 tâches de 18 items visant, à dénommer des parties du corps (6 items), des objets de l'environnement (6 items) et des termes spatiaux (6 items). Les études montrent que le vocabulaire influence le décodage et la compréhension en lecture et que le savoir lire développe le vocabulaire (Gombert et al, 2000).

Deux *épreuves phonologiques* de type métalinguistique issues de EGRA ont été proposées dans les deux langues. L'une porte sur la syllabe (6 items) et l'autre sur le phonème (6 items). Dans la première l'enfant doit décomposer des mots mono, bi et trisyllabiques en tapant les syllabes dans les mains. Dans la seconde, l'enfant doit prononcer le premier phonème d'un mot monosyllabique. Selon la recherche, les enfants avec un bon niveau de conscience phonologique manifestent ultérieurement de bonnes performances en lecture (Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Inversement, de faibles compétences en lecture sont associées à une faible conscience phonologique (Morais et al., 1979).

L'épreuve de *compréhension orale* proposée dans les deux langues est issue de EGRA. L'enfant doit répondre à 6 questions de compréhension, dont une question inférentielle, posées par l'évaluateur à l'issue de la lecture d'un texte familier comportant 6 phrases. La compréhension orale est, on le sait, une composante essentielle de la compréhension écrite (Gombert et al, 2000).



Enfin, une enquête par questionnaire a été proposée aux familles afin d'apparier les deux groupes sur des aspects socioéconomiques et linguistiques, ainsi que sur les représentations des parents à propos du plurilinguisme. De nombreuses enquêtes montrent que les performances scolaires sont liées aux caractéristiques des familles et que l'importance accordée par la société ou les parents à la L1 et le degré de maîtrise de cette langue contribuent à la maîtrise de la langue d'enseignement (L2). Rédigé en français et en L1 pour faciliter sa compréhension, ce questionnaire a été élaboré en s'inspirant de questions posées dans des contextes analogues (Nocus et al, 2014) et dans EGRA (Sprenger-Charolles, 2009).

Outils d'évaluation proposés en fin CP1/début CP2

Le protocole se compose des cinq épreuves de début CP1 et de deux nouvelles épreuves en L1 et en français : une épreuve d'identification de mots écrits évaluant le décodage et la lecture orthographique et une épreuve de lecture de mots en une minute évaluant l'automatisation du décodage. La première est inspirée du TIME2 (Ecal, 2004) : l'enfant doit lire des mots placés sous une image et montrer le mot correct parmi 4 propositions. Dans la seconde, issue de EGRA, l'enfant doit lire le plus rapidement possible 60 mots en 1 minute. Ces compétences vont jouer un rôle essentiel pour la compréhension des textes écrits (Demont & Gombert, 2004 ; Gough & Tunmer, 1986).

Outils d'évaluation proposés en fin CP2

Fin CP2, le protocole se compose d'une partie des épreuves de fin CP1 (le vocabulaire et la compréhension orale en L1 ont été supprimés) et de deux nouvelles épreuves issues de EGRA : la compréhension écrite et l'orthographe. Elles évaluent des niveaux élevés de maîtrise de l'écrit. Dans l'épreuve de compréhension écrite, un texte de 47 mots simples est proposé à l'enfant, qui doit le lire le plus vite possible et sans erreur. Ensuite, 6 questions de compréhension littérale sont posées par l'évaluateur, en fonction de l'endroit du texte où l'élève s'est arrêté de lire. L'épreuve d'orthographe est une dictée de 6 mots familiers, dont 2 mots mono et bisyllabiques réguliers avec archigraphèmes, 2 mots trisyllabiques réguliers avec archigraphèmes et 2 mots monosyllabiques courts orthographiquement plus complexes (ex : « rose »).



5. Accompagnement du dispositif et procédure

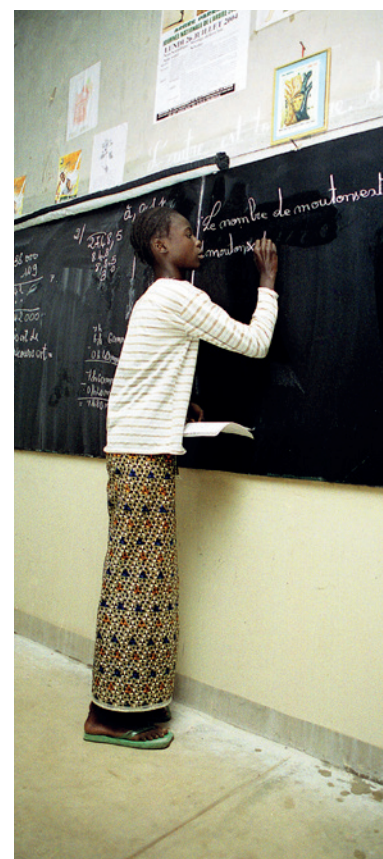
1. À Dakar du 30/09 au 5/10 2013, à Porto-Novo du 14/04 au 18/04 2014 et à Dakar du 26/04 au 30/04 2015.

Pour mener à bien cette évaluation, deux superviseurs, cadres de l'éducation, ont été désignés pour chaque pays et trois ateliers de formation, encadrés par l'équipe du CREN ont été réalisés¹. L'objectif était de former les superviseurs au pilotage de l'évaluation dans leur pays (former et superviser une équipe d'évaluateurs et organiser la saisie des données). Par ailleurs, durant les 3 phases d'évaluation, des accompagnants ont été désignés pour chaque pays afin de superviser et de soutenir les équipes de superviseurs et d'évaluateurs en charge des passations.

De manière générale, lorsque l'épreuve évalue des compétences en L1, les consignes sont données en L1, et lorsqu'elle évalue le français, elles le sont en français. Pour une meilleure compréhension des consignes, les épreuves en L1 étaient présentées avant les épreuves en français. Pour les épreuves de compréhension orale en L1 et en français, les consignes et le texte ont été donnés dans chacune des deux langues. Toutefois la réponse était jugée correcte lorsque l'enfant répondait correctement dans la langue qui n'était pas sollicitée. Le temps de passation était d'environ 40 minutes, fractionnables en deux fois. Il variait selon les consignes d'arrêt et la rapidité de la réponse de l'élève.

6. Évolution de la méthodologie et difficultés rencontrées

Initialement, le protocole d'évaluation était plus étoffé. Toutefois, les ambitions ont été revues à la baisse en raison de l'augmentation de la charge de travail due à la demande du commanditaire de l'étude d'impliquer 8 pays au lieu des 4 initialement prévus. Ainsi, deux outils d'évaluations ont été retirés : un questionnaire d'autoévaluation du bien-être scolaire des élèves et de leur concept de soi et un carnet de bord évaluant les pratiques pédagogiques des enseignants des classes pilotes. Parmi les difficultés rencontrées, les rapports des accompagnants font état par exemple d'erreurs d'impression sur certains protocoles, de la tentation de certains évaluateurs d'aider les élèves lors des passations, de passations réalisées dans des lieux ouverts aux intempéries ou bruyants. Pour autant, les passations ont globalement été satisfaisantes : absence de refus d'acceptation par les parents de la participation de leurs enfants, bonne organisation logistique, évaluateurs bien formés et respectant le protocole, saisie des données dans les délais, esprit d'équipe des évaluateurs et des superviseurs.



3

Synthèse des résultats

| | BÉNIN | BURKINA FASO | BURUNDI | CAMEROUN | MALI | NIGER | RD CONGO | SÉNÉGAL |
|----------------|-------|--------------|---------|----------|------|-------|----------|---------|
| N | 266 | 297 | 218 | 262 | 318 | 174 | 154 | 318 |
| N _T | 131 | 145 | 104 | 130 | 147 | 69 | 56 | 143 |
| N _P | 135 | 152 | 114 | 132 | 171 | 105 | 98 | 175 |

SECTION 1 : PROGRÈS DES GROUPES TÉMOINS ET PILOTES SUR LES ÉPREUVES ORALES PROPOSÉES EN DÉBUT ET FIN CP1 OU EN DÉBUT CP1 ET CP2

| | | | | | | | | |
|------------------------|---|--|---|---|---|--|-----|-----|
| Vocabulaire L1 | N | | N | N | N | | N | N |
| Compréhension orale L1 | N | | N | N | N | | N | T-R |
| Monde de l'écrit | N | | N | N | N | | P-P | N |

SECTION 2 : PROGRÈS DES GROUPES TÉMOINS ET PILOTES SUR LES ÉPREUVES ORALES PROPOSÉES AUX 2 OU 3 TEMPS DE L'EXPÉRIMENTATION

| | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Segmentation syllabique L1 | N | T-R | N | T-R | T-R | N | P-P | P-P |
| Identification du phonème initial L1 | P-P | N | N | P-P | N | N | P-P | P-P |
| Connaissance du nom des lettres L1 | P-P | N | ? | P-P | P-P | P-P | P-P | P-P |
| Segmentation syllabique Fr | N | T-R | P-P | N | N | P-P | P-P | P-P |
| Identification du phonème initial Fr | P-P | N | N | P-P | P-P | P-P | P-P | P-P |
| Connaissance du nom des lettres Fr | P-P | T-R | P-P | T-R | P-P | P-P | P-P | P-P |
| Vocabulaire Fr | P-P | T-P | P-P | N | ? | N | P-P | ? |
| Compréhension orale Fr | P-P | N | N | N | P-P | P-P | P-P | P-P |

SECTION 3 : PROGRÈS DES GROUPES TÉMOINS ET PILOTES SUR LES ÉPREUVES DE MAÎTRISE DE L'ÉCRIT PROPOSÉES EN FIN CP1 ET FIN CP2 OU DÉBUT CP2 ET FIN CP2

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----|--|-----|-----|-----|--|-----|-----|
| Lecture en une minute L1 | P-P | | N | P-P | N | | P-P | P-P |
| Identification du mot écrit L1 | P-P | | N | N | N | | P-P | P-P |
| Lecture en une minute Fr | P-P | | P-P | N | P-P | | P-P | P-P |
| Identification du mot écrit Fr | P-P | | P-P | N | N | | P-P | P-P |

SECTION 4 : DIFFÉRENCES ENTRE LES GROUPES TÉMOINS ET PILOTES SUR LES ÉPREUVES DE MAÎTRISE DE L'ÉCRIT PROPOSÉES EN FIN CP2

| | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Compréhension écrite L1 | N | | N | P-P | P-P | P-P | P-P | P-P |
| Compréhension écrite Fr | T-P | | N | P-P | N | P-P | P-P | P-P |
| Orthographe L1 | T-P | P-P | P-P | P-P | P-P | P-P | P-P | P-P |
| Orthographe Fr | N | N | P-P | P-P | P-P | P-P | P-P | P-P |

L'impact du dispositif ELAN pour chacun des 8 pays et l'analyse des différences entre les groupes témoins et pilotes sur les épreuves uniquement proposées en fin CP2 sont résumés dans ce tableau.

Légende :

les cases vides indiquent que la relation n'a pas été testée du fait de l'absence de données

les cases « neutres » pour une progression identique ou l'absence de différences entre les deux groupes

les cases « Pilote-P » pour des progrès ou des différences de performances en faveur du groupe pilote et des performances équivalentes ou significativement supérieures à celles du groupe témoin en fin CP2

les cases « Témoin-R » signifient des progrès en faveur du groupe témoin, correspondant à une réduction des écarts initiaux entre les deux groupes

les cases « Témoin-P » signifient des progrès en faveur du groupe témoin, qui obtient en fin CP2 des résultats significativement supérieurs à ceux du groupe pilote

les points d'interrogation correspondent à des progrès variables selon les sessions et les groupes.

1. Résultats par pays



Au Bénin

L'évaluation a été effectuée dans 5 écoles pilotes et dans 10 classes témoins. Ces dernières sont issues d'écoles bilingues qui pratiquent d'autres langues nationales (la langue yorouba, par exemple). Les deux groupes sont partiellement appariés en début CP1 sur les aspects socioéconomiques et linguistiques. De plus, certains enfants dans le dispositif ELAN n'ont pas le fongbe comme langue de socialisation. Par ailleurs, la cohérence interne de plusieurs épreuves de début CP1 est assez faible. Ces éléments questionnent la constitution de ces groupes et limitent l'interprétation des résultats.

L'impact positif du dispositif ELAN est démontré au Bénin de manière relative (Tableau 1), compte tenu de ces réserves. Sur les 15 relations testées (section 2 du tableau), 10 (case verte « Pilote-P ») correspondent aux progrès du groupe pilote entre le début CP1 et la fin CP2 et 5 sont neutres. Les pilotes progressent en identification des phonèmes en L1 et en français, en connaissance des lettres en L1 et en français, en vocabulaire et en compréhension orale en français et dans les épreuves de maîtrise de l'écrit (LUM et IME) en L1 et en français. Mais, en fin de CP2, les témoins ont de meilleurs résultats que les pilotes en orthographe en L1 (section 4 du tableau) et en compréhension écrite en français. Ces résultats sont inattendus par rapport à ceux de travaux internationaux montrant une forte corrélation entre lecture de mots et compréhension écrite et orthographe alors que nos résultats montrent des progrès plus importants des pilotes que les témoins en lecture de mots en L1 et en français. Ils sont probablement dus aux limites méthodologiques de l'évaluation. Enfin, pour les deux groupes, les performances en littératie en français et en fongbe sont fortement corrélées.



Au Burkina Faso

Les écoles témoins sont bilingues et utilisent une pédagogie se référant au modèle « MEBA-OSEO », avec initiation au français oral dès l'année 1. Dans ce pays, les élèves n'ont été vus qu'en début CP1 et qu'en fin CP2. L'appariement entre les groupes témoins et pilotes sur les indicateurs socio-économiques et les pratiques linguistiques familiales est satisfaisant. Les propriétés métriques des épreuves sont correctes, sauf pour l'épreuve d'identification de mots écrits. L'impact positif du dispositif ELAN n'est pas démontré au Burkina Faso : sur les 8 relations testées (section 2 du tableau), 4 sont neutres, 3 correspondent à des progrès du groupe témoin (cases jaunes « Témoin-R ») qui rattrapent leur retard initial sur le groupe pilote et 1 relation (case rouge « Témoin-P ») correspond aux progrès du groupe témoin entre le début CP1 et la fin CP2 en vocabulaire en français. Toutefois, en fin de CP2, les pilotes ont de meilleurs résultats que les témoins en orthographe en L1 (section 4 du tableau) et en IME en L1 (résultat non mentionné dans le tableau, mais figurant dans les analyses détaillées) sans que l'on puisse en déduire que ces différences sont dues au dispositif, du fait de l'absence de données longitudinales.

Ces résultats sont à discuter au regard des conditions d'application du dispositif dans ce pays :

- absence d'évaluation intermédiaire pour des raisons de moyens ;
- retard de la rentrée scolaire et de l'évaluation finale en raison des événements d'octobre 2014 ;
- classes témoins bénéficiant d'un enseignement bilingue (modèle « MEBA-OSEO »).

Ainsi, étant donnée la particularité des classes témoins, ces résultats suggèrent non pas que le dispositif a été inefficace, mais plutôt qu'il n'a pas apporté de plus-value au regard des pratiques d'enseignement bilingues existantes.



Au Burundi

Pays à forte culture bilingue, les élèves des classes témoins apprennent le kirundi dès la 1^{ère} année d'école primaire. Les groupes témoins et pilotes sont appariés du point de vue des caractéristiques sociologiques de l'étude et les propriétés métriques des épreuves sont correctes, sauf pour trois épreuves de début et fin CP1 et pour deux épreuves de fin de CP2 où la cohérence interne est plus faible.

Sur les 15 relations permettant d'apprécier les progrès des deux groupes, 9 sont neutres, 5 correspondent à des progrès significatifs du groupe pilote (cases vertes « Pilote-P ») et 1 relation est plus complexe à analyser (case « ? »). Un impact positif du dispositif ELAN est donc observé essentiellement en français (vocabulaire, segmentation syllabique, connaissance des lettres, identification du mot écrit et lecture en une minute) langue peu pratiquée dans les familles.

Pour le vocabulaire en français et la connaissance des lettres en français, épreuves pour lesquelles on dispose de 3 temps de mesure, les progrès du groupe pilote n'apparaissent que tardivement, entre la fin CP1 et la fin CP2. A l'épreuve de connaissance du nom des lettres en kirundi (case « ? » dans la section 2 du tableau), les résultats sont plus complexes, puisque les pilotes progressent davantage que les témoins entre début CP1 et fin CP1, mais que ces derniers rattrapent leur retard entre la fin CP1 et la fin CP2. On note également que les pilotes ont en fin de CP2 de meilleurs résultats que les témoins en orthographe en L1 et en français (section 4 du tableau). Des liens interlangues sont mis en évidence via l'écrit. Les performances en lecture en une minute et en orthographe en français de fin CP2 sont fortement prédites par le niveau atteint dans ces deux compétences en kirundi et ce, même après avoir contrôlé le niveau à l'oral en français et en kirundi.



Au Cameroun

Contrairement aux autres pays, le français est la langue systématiquement utilisée dans les échanges quotidiens des parents et des enfants. Les élèves du groupe témoin n'ont en principe aucune expérience d'enseignement bilingue « langue nationale – français » puisque le Cameroun commence les expérimentations. Néanmoins, au Cameroun, les écoles sont bilingues « français et anglais ». Ainsi, les élèves du groupe témoin ne reçoivent les cours qu'en français et en anglais comme dans les classes normales ; ceux des classes pilotes les reçoivent en langue maternelle et en français depuis le début officiel de l'expérimentation. Les deux groupes sont appariés sur l'ensemble des indicateurs socio-économiques et culturels et les épreuves ont de bonnes qualités psychométriques, mais les épreuves d'identification du mot écrit en français et en ewondo et de compréhension orale en français présentent un indice d'homogénéité plus faible.

Sur les 15 relations permettant d'apprécier les progrès des deux groupes, 9 sont neutres, 4 sont en faveur des pilotes (cases vertes « Pilote-P ») et 2 en faveur des témoins (cases jaunes « Témoin-R »). Le dispositif ELAN a eu un impact positif sur : l'identification de phonèmes en ewondo, la connaissance des lettres en ewondo, l'identification des phonèmes en français et les performances en lecture en une minute en ewondo. Notons qu'en identification des phonèmes en ewondo et en français, les progrès du groupe pilote apparaissent en début CP2 et augmentent jusqu'en fin CP2 ; les progrès concernent plutôt les épreuves en ewondo que celles en français.

En segmentation syllabique en ewondo et en connaissance du nom des lettres en français, le groupe témoin rattrape son retard initial sur le groupe témoin (cases jaunes « Témoin-R »). Pour les épreuves de maîtrise de l'écrit de fin CP2 (compréhension écrite et orthographe en ewondo et en français), le groupe pilote est supérieur au groupe témoin. Le fait que les progrès des pilotes apparaissent plutôt en L1 (3 épreuves sur 4) est conforme aux résultats de nos études antérieures. Enfin, les liens inter-langues et intra-langues sont mis en évidence notamment via l'écrit.



Au Mali

Pays ayant déjà une tradition d'enseignement bilingue, les élèves témoins sont issus d'écoles bilingues qui utilisent la même langue nationale : le bambara. Les groupes témoins et pilotes sont appariés du point de vue de la majorité des caractéristiques sociologiques de l'étude. Par ailleurs, la grande majorité des épreuves présente de bonnes qualités métriques.

Sur les 15 relations testées, 8 sont neutres, 1 est en faveur du groupe témoin (cases jaunes « Témoin-R »), 5 en faveur du groupe pilote (cases vertes « Pilote-P ») et 1 relation est difficile à interpréter (case « ? »).

Un impact du dispositif ELAN est observé sur les épreuves suivantes : la connaissance lettres en bambara et en français, la compréhension orale en français, le vocabulaire en français et la lecture en une minute en français.

Au Mali, les progrès du groupe pilote concernent donc davantage les épreuves en français qu'en bambara. En segmentation syllabique en bambara, le groupe témoin rattrape son retard initial sur le groupe contrôle (case jaune « Témoin-R »). Pour l'épreuve de vocabulaire en français (section 3 du tableau, case « ? »), les résultats sont plus complexes, puisque les performances des élèves du groupe pilote baissent entre début CP1 et fin CP1, pour atteindre un niveau équivalent à celui du groupe témoin en fin CP1, niveau qui se maintient en fin CP2.

Enfin, des différences entre les témoins et pilotes sont observées pour 3 des 4 épreuves de maîtrise de l'écrit de fin CP2 : l'orthographe en bambara et en français et la compréhension écrite en bambara. Les liens interlangues sont mis en évidence via l'écrit. La lecture en une minute et l'orthographe en français sont fortement prédites par le niveau en connaissance des lettres et en lecture en une minute en bambara et ce, même après avoir contrôlé le niveau à l'oral en français et en bambara.



Au Niger

Pays à tradition d'enseignement bilingue, toutes les écoles témoins ont le hausa et le français comme langues de scolarisation. Dans ce pays, les élèves n'ont été vus qu'en début CP1 et qu'en fin CP2. Des anomalies ont été relevées dans la saisie des données : erreurs de saisie sur le questionnaire famille, non suivi des mêmes enfants entre les deux sessions et non concordance entre les fichiers de « présence » fin CP2 et les autres fichiers. Ainsi, après corrections, seuls les résultats de 174 élèves ont pu être exploités (groupe pilote : 105 et groupe témoin : 69).

Le questionnaire renseigné par les familles indique que les groupes témoins et pilotes sont globalement appariés, sauf sur le niveau d'études des parents, un peu plus élevé pour le groupe pilote. Les propriétés psychométriques des épreuves sont globalement correctes.

Les résultats montrent que les pilotes ont tiré un avantage du dispositif ELAN. On constate une progression supérieure des pilotes par rapport aux témoins (cases vertes « Pilote-P ») pour 5 des 8 mesures de langage oral en L1 et en L2 (connaissances des lettres en français et en hausa, phonologie et compréhension orale en français). En phonologie, en hausa, et en vocabulaire, en français, les progressions des deux groupes ne sont pas significativement différentes. Aucune progression à l'avantage du groupe témoin n'est à noter. Pour les épreuves de maîtrise de l'écrit, les différences constatées en fin de CP2 sont toutes à l'avantage du groupe pilote. Au final, des liens interlangues via l'écrit sont révélés par les analyses corrélationnelles, mais ne sont pas confirmés par les analyses de régression multiple.



En RD Congo

Les élèves témoins sont issus d'écoles monolingues (français) du système classique congolais. Les résultats portent sur un effectif réduit puisque seuls 154 élèves (56 pour le groupe témoin et 98 pour le groupe contrôle) ont participé à l'ensemble des 3 évaluations. Cette chute d'effectif n'a pas d'incidence sur l'appariement des 2 groupes, qui restent comparables sur la plupart des indicateurs. Néanmoins, les pratiques linguistiques familiales des pilotes concernent plutôt le swahili, langue ciblée par ELAN, alors que celles des contrôles concernent davantage le français et une autre langue. Les propriétés métriques des épreuves sont acceptables, dans l'ensemble. Mais plusieurs épreuves de fin CP1 ont une cohérence interne assez faible et elles sont peu stables dans le temps.

Sur les 15 relations testées, 2 sont neutres (vocabulaire et compréhension orale en swahili) et 13 correspondent à des progrès significatifs du groupe pilote (cases vertes «Pilote-P»).

L'impact du dispositif ELAN est observé sur les épreuves suivantes : familiarisation avec le monde de l'écrit, segmentation syllabique en swahili, identification du phonème initial en swahili, connaissance du nom des lettres en swahili, connaissance du nom des lettres en français, vocabulaire en français, segmentation syllabique en français, identification du phonème initial en français et compréhension orale en français, auxquelles s'ajoutent les 4 épreuves de maîtrise de l'écrit (LUM et IME en swahili et en français).

Les progrès du groupe pilote apparaissent précocement, entre le début et la fin CP1. En fin de CP2, les pilotes obtiennent de meilleurs résultats que les témoins en orthographe en swahili et en français. Notons que l'avantage du groupe pilote concerne autant les épreuves en swahili qu'en français, alors même que des différences existent entre les 2 groupes dans les pratiques linguistiques des familles. Enfin, des liens intralanguages et interlanguages apparaissent essentiellement pour le groupe pilote et entre les épreuves orales et écrites proposées en fin CP2.

Au Sénégal

Les écoles témoins sont monolingues, le français étant la langue de scolarisation. Les témoins et pilotes sont appariés sur la plupart des indicateurs socioéconomiques et linguistiques et les propriétés métriques des épreuves sont très acceptables.

Sur les 15 relations testées, 2 sont neutres, 11 sont en faveur du groupe pilote (cases vertes «Pilote-P»), 1 est en faveur du groupe témoin (case jaune «Témoin-R») et 1 relation est plus complexe à analyser (case «?»). En compréhension orale en français, les témoins rattrapent leur retard initial sur le groupe pilote mais sans le dépasser. En vocabulaire en français, l'analyse est plus complexe : les élèves témoins progressent davantage que les pilotes entre début CP1 et fin CP1, mais ces derniers rattrapent leur retard entre fin CP1 et fin CP2.

L'impact du dispositif ELAN s'observe en wolof et en français sur 5 épreuves : segmentation syllabique, identification du phonème initial, connaissance du nom des lettres, LUM et IME. Les progrès du groupe pilote apparaissent tardivement, soit entre fin CP1 et fin CP2. En fin CP2, les pilotes surpassent les témoins en orthographe et en compréhension écrite en L1 et en français. Il est étonnant que, pour plusieurs épreuves, les progrès significatifs du groupe témoin soient entre le début et la fin CP1 et ne se poursuivent pas entre la fin CP1 et la fin CP2, les performances de ce groupe ayant plutôt tendance à stagner ou à régresser. Il en va de même pour les 4 épreuves de maîtrise de l'écrit en fin CP1 et fin CP2. Enfin, des liens intralanguages et interlanguages apparaissent, plus fréquents et plus forts dans le groupe pilote.

2. Une efficacité du dispositif variable selon les compétences, les contextes et les pays

En définitive, on retiendra de cette synthèse les éléments suivants :

1. Les progrès des groupes pilotes

Sur les 106 relations permettant de tester les progressions des deux groupes, **50 % sont à l'avantage du groupe pilote**, 39,6 % sont neutres, 6,6 % indiquent que les témoins rattrapent leur retard initial sur les pilotes, 2,8 % que les progrès des deux groupes varient en fonction des sessions et 1 % que les témoins progressent davantage que les pilotes. **En fin CP2, sur les 30 relations permettant de comparer les deux groupes en compréhension écrite et en orthographe en L1 et en français, 74 % sont à l'avantage des pilotes**, 20 % sont neutres et 6 % à l'avantage des témoins.

L'absence d'effet (près de 40 % des relations testées) peut être due au fait que certaines épreuves (c'est le cas de la segmentation syllabique en L1 ou en français et du vocabulaire et de la compréhension orale en L1), très réussies par les élèves, ne permettent pas d'apprécier les progrès. Par ailleurs, plusieurs pays (Burkina Faso, Burundi, Mali et Niger) ont déjà une expérience d'enseignement bilingue, bénéficiant à certains groupes témoins, ce qui réduirait l'écart entre les témoins et les pilotes et minimiserait l'effet attendu du programme ELAN.

Les progrès à l'avantage des groupes témoins sont peu fréquents. Dans 7 cas sur 8, il s'agit d'une réduction des écarts de performances au cours de l'expérimentation, leurs scores étant initialement plus faibles que ceux des pilotes. Une seule relation peut être interprétée en termes de progrès à l'avantage du groupe témoin (cf. résultats du Burkina), ce qui est donc très marginal.

Les élèves pilotes ont davantage progressé que les élèves témoins (50 % des relations testées). De plus, dans la plupart des cas, **leurs performances en fin CP2 sont significativement supérieures à celles des témoins.** Dans la mesure où témoins et pilotes sont appariés sur la plupart des indicateurs socioéconomiques et linguistiques, les progrès du groupe pilote peuvent être attribués au dispositif ELAN.

2. Une supériorité des élèves pilotes sur les élèves témoins au regard du référentiel de compétences du programme ELAN

Dans le cadre du programme ELAN, il a été réalisé un guide pédagogique pour aider les enseignants des classes pilotes à développer l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture¹. De nombreuses compétences orales et écrites sont définies, que les enseignants doivent travailler dans les 2 langues sur une période de 3 ans à partir du CP1². L'application du programme devrait donc se traduire par une supériorité des pilotes sur les témoins dans les domaines de compétences du référentiel.

Cette hypothèse a été testée en utilisant les outils conçus pour évaluer les effets du programme ELAN.

Toutefois, ces outils n'ont pas été créés en fonction de ce référentiel, celui-ci n'ayant pas été communiqué au CREN lors de l'élaboration du protocole. Pour autant, bien qu'ils ne couvrent pas l'ensemble du référentiel, certains de ces outils peuvent donner une estimation des compétences des élèves témoins et pilotes dans quelques domaines travaillés en CP1 et en CP2. Ainsi, des correspondances ont pu être établies entre certaines évaluations et les compétences du référentiel dans les domaines suivants : les outils de la langue, les conventions des textes en lecture, la fluidité de la lecture, la compréhension écrite et les caractéristiques des textes en écriture.

Les résultats des comparaisons indiquent que les pilotes ont des performances supérieures à celles des témoins dans la plupart des domaines de compétences. Ainsi, dans le domaine des outils de la langue, 85 % des relations testées sont à l'avantage des pilotes. Ce pourcentage est de 100 % dans le domaine « Conventions des textes en lecture », de 81 % pour « Caractéristiques des textes en écriture », de 72 % pour « Fluidité » et de 50 % pour la compréhension écrite. Il est donc clair que les élèves ayant participé au programme ELAN ont en fin CP1 et fin CP2 de meilleures performances que celles des non participants et donc probablement de meilleures compétences que ces derniers au regard des 5 domaines du référentiel. Cependant, ces écarts en faveur des pilotes ne signifient pas qu'ils sont dus au programme ELAN lui-même.

1. Voir <http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques>

2. Les domaines de compétences sont les suivants : outils de la langue, conventions des textes en lecture, connaissance du vocabulaire à l'écrit, fluidité de la lecture, compréhension écrite, caractéristiques des textes en écriture, production écrite, cohérence et cohésion d'un texte, style.

3. Des progrès variables selon les compétences testées

Les progrès constatés à l'oral et à l'écrit varient selon les compétences testées. Les domaines dans lesquels les pilotes progressent bien plus que les témoins sont la connaissance des lettres en français et en L1 (6 pays sur 8) et la compréhension orale en français (5 pays sur 8). Viennent ensuite la segmentation syllabique en français et l'identification de phonèmes en L1 (4 pays sur 8 dans chaque cas), puis le vocabulaire en français (3 pays sur 8), la segmentation syllabique en L1 (2 pays sur 8) et la familiarisation avec le monde de l'écrit (1 pays sur 8). Le vocabulaire en L1 et la compréhension orale en L1 sont les deux seules épreuves pour lesquelles aucun progrès du groupe pilote n'est constaté. Il est possible que la connaissance des lettres en français et en L1 et la compréhension orale en français aient été privilégiées lors des activités réalisées dans les classes pilotes. Cette hypothèse semble assez plausible pour la connaissance des lettres, dont l'enseignement est relativement aisé en raison de sa composante procédurale.

4. Des progrès variables selon les contextes linguistiques et les pays

Les compétences dans lesquelles les élèves ont le plus progressé sont en partie liées au contexte linguistique de leur pays. Si l'on fait abstraction du Sénégal, de la RD Congo et du Bénin où les progrès des pilotes apparaissent autant en français qu'en L1, au Cameroun – pays dans lequel les échanges quotidiens ont lieu en français –, les progrès des pilotes concernent davantage les épreuves en ewondo. Au Burundi, au Mali et au Niger où les échanges se font surtout en langue nationale, les progrès des pilotes s'affirment davantage en français. Par conséquent, il semble que le dispositif a permis aux élèves pilotes soit de progresser dans les deux langues, soit de progresser dans la langue la moins sollicitée dans leur environnement linguistique immédiat.

L'examen des progressions des élèves pilotes dans les pays pour lesquels on dispose de 3 temps de mesure montre une dynamique temporelle variable selon les pays. Ainsi, au Sénégal, au Bénin et au Burundi, les progrès apparaissent tardivement, soit entre fin CP1 et fin CP2. Par contre, au Cameroun, au Mali et en RDC, les progrès sont précoces : entre le début et la fin CP1. Ces effets immédiats ou différés peuvent être liés au démarrage plus ou moins tardif du programme dans les pays.

Bien qu'ils plaident globalement en faveur des progrès des élèves pilotes, ces résultats masquent néanmoins des disparités selon les pays. En effet, la fréquence des relations témoignant des progrès des pilotes permet d'identifier 3 groupes de pays. Le 1^{er} rassemble ceux dans lesquels les progrès sont les plus nombreux, soit : la RDC (13/15)¹, le Sénégal (11/15), le Bénin (10/15) auxquels pourrait s'ajouter le Niger (5/8) dont le nombre de relations qui ont pu être testées (8) est nettement inférieur à celui des autres pays (15). Le 2nd regroupe 3 pays dans lesquels les progrès sont moins nombreux : le Burundi (5/15), le Mali (5/15) et le Cameroun (4/15). Enfin, le dernier groupe correspond uniquement au Burkina, pays dans lequel aucune relation en faveur des pilotes n'est observée. Notons que l'ampleur des progrès n'est pas indépendante de la culture de l'enseignement bilingue véhiculée/pratiquée dans les pays. Ainsi parmi les 4 pays qui commencent avec l'enseignement bilingue français-langue nationale (Bénin, Cameroun, RDC et Sénégal), 3 d'entre eux (Bénin, RDC et Sénégal) sont ceux dans lesquels le dispositif ELAN semble avoir été le plus efficace.

Le cas du Cameroun est particulier puisqu'il est le seul pays où l'utilisation de la L1 est peu fréquente. A contrario, pour les 4 pays qui pratiquent l'enseignement bilingue depuis plusieurs années (Burkina, Burundi, Mali et Niger), les effets du dispositif ELAN sont réels mais moindres dans 2 (Burundi, Mali), et non repérables dans 1 (Burkina). Le Niger semble faire exception puisque les progrès sont notables, alors même que ce pays a une pratique ancienne de l'enseignement bilingue, mais le nombre réduit d'épreuves administrées limite l'interprétation. Ces liens suggèrent que la plus grande efficacité du dispositif ELAN pourrait être liée à une forte motivation à mettre en place un enseignement bilingue, motivation accentuée par la publicité qui a pu en être faite, et donc à des pratiques pédagogiques nouvelles et, professionnellement plus stimulantes pour les enseignants. Inversement, dans les autres pays à tradition d'enseignement bilingue plus ancienne, les pratiques bilingues concernent autant les classes pilotes que les classes témoins et la motivation/implication des enseignants serait moindre du fait des habitudes de travail prises depuis l'instauration d'un tel enseignement.

1. La fréquence peut se lire de la façon suivante : en RDC, sur les 15 relations permettant de rendre compte des progrès des groupes pilotes et témoins, 11 attestent des progrès en faveur du groupe pilote.

5. Des liens intra et interlangues mis en évidence via la maîtrise de l'écrit

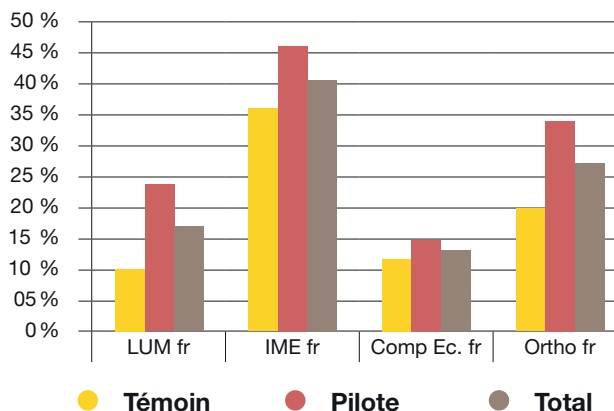
Conformément aux résultats de la recherche internationale sur l'acquisition de la lecture, des liens intra langues entre compétences à l'oral et maîtrise à l'écrit ont été mis en évidence et ce, quels que soient les groupes. En effet, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur des compétences orales (vocabulaire, conscience phonologique, compréhension orale), qui elles-mêmes se renforcent avec l'accès à l'écrit. De plus, les liens interlangues entre les compétences orales L1 et L2 ne sont pas systématiquement présents et quand ils apparaissent, ils sont peu nombreux et peu élevés, quel que soit le groupe. En revanche, les liens interlangues sont plus nombreux et plus importants pour les indicateurs de maîtrise de l'écrit. Autrement dit, alors qu'à l'oral un enfant compétent dans une langue ne l'est pas forcément dans l'autre langue, un enfant qui présente un bon niveau à l'écrit dans une langue présente également un bon niveau dans l'autre langue. Les effets de transfert interlangues apparaîtraient via l'écrit et non via l'oral. Les analyses de régression montrent que le niveau atteint en L1 à l'écrit prédit le niveau atteint en lecture et orthographe en L2. Parmi les compétences en langage oral L1, la conscience phonologique est le contributeur le plus important de la maîtrise de l'écrit en L2 en fin CP2; parmi les indicateurs de maîtrise de l'écrit en L1, la lecture en une minute (automatisation en lecture), l'identification du mot écrit (décodage) et la connaissance des lettres sont les contributeurs les plus importants à la maîtrise de l'écrit en français.

6. Des performances en maîtrise de l'écrit qui restent faibles en fin CP2

Ces résultats positifs sont toutefois à nuancer au regard du niveau de compétences atteint par les élèves dans la maîtrise de l'écrit en français en fin CP2. La figure ci-dessous illustre ce point en présentant pour les 8 pays les pourcentages moyens de réussite des élèves témoins, pilotes et de l'ensemble des 2 groupes (Total) aux 4 épreuves de maîtrise de l'écrit en français en fin CP2.

Pour l'ensemble des pays, l'épreuve la mieux réussie est l'IME (40 % de réussite environ). Viennent ensuite l'orthographe (27,4 % de réussite) puis la lecture en 1 minute (17,3 % de réussite) et enfin la compréhension écrite (13,5 % de réussite). Pour 2 des 4 épreuves (LUM et Ortho), les pilotes obtiennent un taux de réussite environ deux fois plus élevé que celui des témoins. La compréhension écrite est la seule épreuve qui ne distingue pas les 2 groupes (12 % de réussite pour les témoins et 15 % pour les pilotes). En fin CP2, le taux de réussite moyen des 8 pays pour l'ensemble des 4 épreuves reste globalement assez faible : 25 % pour l'ensemble des élèves, 19 % pour les témoins et 29 % pour les pilotes.

Deux remarques s'imposent. D'une part, ces chiffres confirment les tendances relevées dans le PASEC¹-2014 qui, en comparant les performances en maîtrise de la langue et en mathématiques dans 10



Pourcentage de réussite des groupes témoins et pilotes et de l'ensemble des 8 pays (total) aux épreuves de maîtrise de l'écrit en français en fin CP2 (LUM: lecture en 1 minute; IME: Identification des mots écrits; Comp EC: compréhension écrite; Ortho: orthographe)

pays de l'Afrique subsaharienne², dont 7 sont impliqués dans ELAN, indiquent qu'en fin CP2, « plus de 70 % des élèves n'ont pas atteint le niveau suffisant en langue » (PASEC, 2014, page 11). Bien que ces deux études utilisent des méthodologies très différentes, elles soulignent le faible niveau de compétence des élèves en français en fin de CP2. Les résultats ELAN montrent toutefois que le dispositif peut contribuer à améliorer très sensiblement les niveaux de performances en français des élèves qui en ont bénéficié.

La 2nde remarque concerne les fortes variations de réussite des élèves des 2 groupes selon les épreuves. Ainsi, d'une part, la réussite est plus élevée en lecture de mots qu'en compréhension écrite. D'autre part, les performances sont bien plus faibles en lecture en 1 minute, épreuve qui évalue l'automatisation de la lecture, qu'en identification des mots écrits évaluant les capacités de décodage. Ces écarts suggèrent que les faibles performances en lecture-compréhension peuvent être non seulement dues à une maîtrise insuffisante du décodage, mais également à une difficulté à automatiser les relations phonèmes/graphèmes. On sait en effet que la compréhension écrite peut être altérée du fait de la charge cognitive qu'impose un décodage insuffisamment automatisé.

1. Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemem

2. Les dix pays d'Afrique subsaharienne francophone qui ont participé au PASEC sont : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Les résultats des 7 pays impliqués dans ELAN

indiquent que 30 % à 40 % des élèves atteignent le seuil « suffisant » au Burkina Faso, en RDC Congo, au Cameroun et au Sénégal. Au Bénin et au Niger ce seuil est de moins de 7%. Les résultats du Burundi font exception avec près de 8 élèves sur 10 qui atteignent ce seuil. Toutefois dans ce pays les épreuves ont été proposées en kirundi, ce qui a favorisé les élèves.

4

Conclusions et recommandations

L'impact du dispositif ELAN est attesté dans 7 des 8 pays considérés. Ces résultats sont d'autant plus remarquables que les effets sont obtenus dans des conditions d'enseignement difficiles et que les élèves des groupes témoins peuvent avoir bénéficié d'un enseignement bilingue autre qu'ELAN. Ainsi, au-delà du fait que ce facteur ait pu contribuer à limiter les progressions des pilotes, il souligne la plus-value qu'apporte le dispositif ELAN, en tant que tel ou par rapport aux autres méthodes bilingues.

Ces résultats suggèrent différentes recommandations destinées à améliorer le dispositif et à penser son extension à d'autres pays. Plusieurs d'entre elles précisent quelques-unes des pistes de travail issues du PASEC 2014 pour le début de la scolarité, en particulier : l'articulation entre langue d'enseignement et langue maternelle et le renforcement de l'accompagnement des élèves en lecture.

1. Travailler la connaissance des lettres et la conscience phonologique dans les deux langues.

Les résultats de cette évaluation et des études sur le bilinguisme montrent qu'un travail soutenu sur ces deux compétences en L1 et en L2 contribue au développement des capacités de décodage dans les deux langues et favorise l'acquisition des compétences en reconnaissance et en production des mots écrits, via des effets de transfert intra et interlangues.

2. Renforcer l'acquisition de la reconnaissance des mots écrits dans les deux langues pour améliorer la compréhension écrite.

Le décodage facilite la reconnaissance des mots, compétence indispensable pour lire et comprendre des textes écrits. Il faut donc travailler la mise en relation graphophonologique via la connaissance des lettres et la conscience phonologique, mais également automatiser cette procédure pour alléger la charge cognitive en situation de compréhension d'énoncés et de textes écrits.

3. Développer le dispositif sur une période de plusieurs années.

Un enseignement bilingue sur les trois premières années de l'école primaire permettrait aux élèves de consolider leurs compétences dans le domaine de l'écrit et ainsi de mieux appréhender les apprentissages en français proposés en 4^{ème} année d'école primaire. Il pourrait contribuer à réduire le nombre d'abandons et d'échecs scolaires, en partie liés au découragement des élèves dû à l'écart trop important existant entre leur niveau de compétence « réelle » en français et celui exigé par les contenus d'enseignements/apprentissages qui leur sont proposés dans cette langue.

4. Mettre à disposition des enseignants des évaluations formatives bilingues et en bilinguisme.

Pour atteindre les objectifs du programme ELAN, les enseignants doivent disposer d'outils d'évaluation bilingues à visée formative, qui leur permettraient d'identifier les difficultés des élèves, d'analyser leurs erreurs en L1 et en L2 tant à l'oral qu'à l'écrit, et ce faisant, de proposer des activités facilitant le transfert de L1 vers L2, tant à l'oral et qu'à l'écrit.

5. Former les enseignants aux avantages du bilinguisme.

Dans les pays africains francophones dans lesquels la langue d'enseignement est plus valorisée que les langues locales (contextes diglossiques), la motivation des enseignants à mettre en œuvre un enseignement bilingue est essentielle. Former les enseignants aux avantages cognitifs et culturels du bilinguisme et de la bilinguisme est une condition nécessaire à la mise en place dans la durée d'enseignements bilingues de qualité et professionnellement stimulants.

6. Sensibiliser les familles à l'intérêt pour la réussite scolaire de leurs enfants d'utiliser la L1 comme langue d'enseignement avec le français.

Informers les familles des bénéfices du bilinguisme sur le développement cognitif, culturel et la réussite scolaire de leur enfant, les sensibiliser au fait qu'apprendre à lire et à écrire en L1 facilite la maîtrise de l'écrit en L2, peut les aider à soutenir leurs enfants dans les apprentissages. Les familles ont un rôle central à jouer, car l'école ne peut pas créer seule les opportunités d'usage des langues d'origine hors contexte scolaire, conditions sine qua non du succès de la promotion du bilinguisme.

Les auteurs de ce rapport espèrent que cette étude fournira aux partenaires francophones et aux pays africains des pistes de réflexion utiles à la poursuite de leurs actions de valorisation et de renforcement du bilinguisme français-langues locales à l'école, au bénéfice des enfants africains.

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245. doi: 10.3102/0034654310368803
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61. doi: 10.1207/s1532799xssr0901_4
- Casalis, S., Louis-Alexandre, M. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12, 303-335.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Demont, E., Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, *Enfance*, 3, vol 56, 245-257.
- Direction de la Programmation et du Développement (2001). Banque d'outils d'évaluation des compétences en Grande Section de maternelle et au Cours Préparatoire. <http://www.banqoutils.education.gouv.fr>
- Ellefson, M.R., Treiman, R., Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 323-341.
- Foulin, J.N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 18, 129-155.
- Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R. Mousty, Ph. & Fayol, M. (2000). Enseigner la lecture: apprendre à lire au cycle 2. Paris: Nathan Pédagogie.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, pp. 6-10.
- Guimard, P., Bacro, Florin, A., Ferrière, S., Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, n°88-89, 163-184.
- Mann, V., Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(7-8), 653-682. doi: 10.1023/A:1020984704781
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously. *Cognition* 7, 323-331.
- Nocus, I., Florin, A., Guimard, P., & Vernaudeau, J. (2007). Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral / écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de psychologie*, 60 (491), 471-488.
- Nocus, I., Guimard, P., Vernaudeau, J., Cosnefroy, O., Paia, M., Florin, A. (2012). Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 21-31. doi:10.1016/j.tate.2011.07.001
- Nocus, I., Vernaudeau, J., Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Nocus, I., Vernaudeau, J., Guimard, P., Paia, M., & Florin, A. (2011). Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'outremer. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n°115, 494-501.
- PASEC (2015). PASEC 2014. *Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN. Dakar, Sénégal. <http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/> consulté le 15 décembre 2015.
- Share, D. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology* 88, 213-233.
- Snow, C.E., Burns, M.S., Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press, Washington DC.
- Sprenger-Charolles, L. (2009). *Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture*. Préparé pour le Bureau pour la croissance économique, l'agriculture et le commerce (EGAT/ED) Agence américaine pour le développement international (USAID) http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1089/Early_Grade_Reading_Assessment_Toolkit_FR.pdf
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In: Joshi, R.M., Aaron, P.G. (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*. Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 581-599.

L'Initiative ELAN – Afrique
vise l'amélioration de la qualité
de l'éducation au primaire dans
12 pays d'Afrique subsaharienne
francophone à travers
un enseignement bi-plurilingue
français – langue(s) nationale(s).

www.elan-afrique.org

**Organisation internationale
de la Francophonie**

Direction Langue française,
culture et diversités

19-21, avenue Bosquet 75 007 Paris

Tél.: + 33 (0)1 44 37 33 00

ELAN
Ecole et langues nationales en Afrique

ORGANISATION
INTERNATIONALE DE
la francophonie



**AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE**

afcd
AGENCE FRANÇAISE
DE DÉVELOPPEMENT



**PARTENARIAT
MONDIAL pour
L'ÉDUCATION**