

Wiegelmann, Ulrike; Naumann, Jens

Analyser pour améliorer. Nouvelles recherches sur les défis de l'éducation de base au Sénégal

Tertium comparationis 5 (1999) 1, S. 72-97

urn:nbn:de:0111-opus-28924

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Analyser pour améliorer: Nouvelles recherches sur les défis de l'éducation de base au Sénégal

Ulrike Wiegelmann et Jens Naumann

Westfälische Wilhelms-Universität, Münster

Abstract

Against the background of the characterization of the reality of multilingualism and language policy in francophone West-Africa in general, in Senegal in particular, the paper summarizes important results of four new empirical studies on learning/achievement levels of children and adults in formal and informal basic-education-settings in Senegal. The first two studies are representative analyses of formal (public and private) primary education, focussing on French language proficiency and basic math in grade 4 and 6, the third analyzes the learning results in "national language proficiency" and basic math of a representative sample of mainly (female) adult participants of alphabetization courses and youngsters attending experimental national-language-schools. The fourth study (by the authors) is the only one using the same analytical instruments (or, at least, anchor items) to explicitly compare achievement levels and background variables of learners in formal and non-formal (traditional and modern) basic education settings. By looking at the data of "functionally equivalent" individual items the authors claim to be able to compare the overall "structural" results of the different achievement studies which – by and large – cross-validate – each other. They argue that the performance level of (modern) non-formal educational settings (islamic schools, alphabetization courses) fares surprisingly well in comparison to formal (French-language) education. French as the only language of instruction (the way it is currently used in public schools) seems to be mainly responsible for the low achievement levels of the great majority of pupils in formal primary education.

1 La situation actuelle de la politique d'enseignement élémentaire et d'alphabétisation au Sénégal

Après quelques 40 ans d'indépendance politique, les langues africaines vernaculaires et nationales ne jouent toujours aucun rôle dans la plupart des systèmes scolaires publics des anciennes colonies françaises, ni comme langue d'enseignement, ni comme matière enseignée. Cette description s'applique également au système éducatif de la République du Sénégal, ancien centre de la politique d'enseignement coloniale en Afrique Occidentale Française. Dans les secteurs formels public et privé (ce dernier étant, dans la plupart des cas, confessionnel), le français est la langue d'enseignement utilisée exclusivement à partir du Cours d'Initiation (CI), sans le moindre emploi de moyens didactiques auxiliaires tirés de l'enseignement de langues étrangères par rapport aux langues endogènes primaires voire secondaires des élèves. Des explications et traductions basées sur le wolof – langue parlée par plus de 70% de la population sénégalaise comme langue maternelle voire langue primaire ou secondaire – ne sont en principe pas admises dans le

cadre de l'enseignement scolaire. Par conséquent, elles ne sont employées que très rarement (Fal 1995: 386). Le recours aux cinq autres langues ayant le statut de langue nationale – à savoir le pular (une variété dialectale du ful ou fulfulde), parlée par approximativement 22% de la population, le serereer (13%), le diola (5%), le mandinka (5%) et le soninké (1,4%) – est encore plus rare. ¹ Malgré l'histoire bientôt centenaire de l'éducation publique, le français est resté une langue étrangère au Sénégal, plus ou moins maîtrisée voire utilisée par seulement environ 20% de la population. Dans le contexte familial, le français ne revêt une importance dominante que dans les cercles privilégiés de la classe aisée urbaine (environ 2% des foyers).

Depuis les années 1980, le développement des capacités du système sénégalais en matière d'éducation publique a eu des difficultés à suivre la dynamique démographique. La quantité absolue des enfants scolarisables de la tranche de 7 à 12 ans augmentait – selon des estimations publiées dans le rapport d'éducation mondiale de l'UNESCO – de 907.000 en 1980 à 1.233.000 en 1992 (UNESCO 1995: 132); les statistiques officielles de l'éducation du Sénégal font même état de 1,5 millions d'enfants à l'âge de 7 à 12 ans pour l'année scolaire 1995/96 (MEN/DPRE 1995/96: 146).

Si le nombre absolu des enfants ayant accès au secteur public ou à une école primaire privée officiellement agréée a pu être augmenté de 567.059 en 1984/85 à 875.661 en 1995/96, les taux bruts de scolarisation ont connu une stagnation à un peu plus de 50% depuis les années 1985/6; ils étaient même en train de diminuer dans la première moitié des années 1990 (Sylla 1992: 396; MDCEBLN 1995: 166; MEN/DPRE 1995/96: 146). C'est seulement depuis 1995, qu'il a été possible de faire remonter légèrement les taux de scolarisation dans le cadre d'un vaste programme de construction d'écoles et de salles de classe. Il fut appuyé par la Banque Mondiale et d'autres bailleurs bi- et multilatéraux et dans lequel un grand nombre de volontaires a pu être recruté comme encadreurs-instituteurs pour l'enseignement élémentaire.

Tableau 1: Taux bruts de scolarisation de l'enseignement primaire et secondaire pour l'année scolaire 1995/96*

	Total	Filles	Garçons
<i>Enseignement Elémentaire</i>	57,03%	49,8%	64,3%
<i>Enseignement Moyen</i>	21,6%	16,1%	27,6%
<i>Enseignement Secondaire et Technique</i>	10,2%	6,7%	14,3%

* Ces dates comprennent aussi les élèves des écoles privées de type français. Source: MEN/DPRE 1995/96: 145–147.

Jusqu'à aujourd'hui, plus de 80% des enfants et jeunes n'ont pas eu accès à l'enseignement formel secondaire. Même s'ils vont à l'école élémentaire, ils la quittent après six années d'enseignement ou même avant, bénéficiant seulement de connaissances rudimentaires en lecture et écriture du français sans aucune possibilité de suivre une formation (pré-)professionnelle formelle. Un bref aperçu des taux de scolarisation bruts relatifs pendant la première et deuxième phase de l'école secondaire au Sénégal fait ressortir la rigidité du système de sélection, constat qui vaut en particulier pour les jeunes filles.

Au cours des dernières décennies, devant les capacités quantitativement insuffisantes du secteur d'éducation publico-étatique, des institutions scolaires privées islamiques ont

gagné beaucoup d'importance. Il y a d'une part des écoles coraniques traditionnelles. Elles existent, en principe, depuis le 11^{ème} siècle sur l'étendue du Sénégal dans une quantité d'abord très limitée. D'autre part il existe des formes plus nouvelles d'une formation islamique modernisée, les soi-disant *écoles arabes, écoles franco-arabes* ou *Instituts Islamiques*. Ils revêtent, d'un côté, une fonction complémentaire par rapport au système d'éducation radicalement laïc car ils garantissent la formation religieuse de base dans une société à plus de 90% islamisée depuis la première moitié de ce siècle. D'un autre côté, les variantes modernisées de la formation islamique sont devenues – surtout dans les zones péri-urbaines et rurales socialement désavantagées – une alternative financièrement avantageuse face aux écoles privées de type français (pour la plupart chrétiennes) souvent coûteuses.

La langue d'enseignement dans ces écoles est l'arabe. L'arabe est également une langue étrangère qui n'est comprise et parlée en dehors du contexte islamico-religieux, que par une élite intellectuelle islamique très restreinte. Il est intéressant de noter que, dans l'enseignement de l'école islamique modernisée, au contraire de l'école publique, le recours aux traductions et explications basées sur une ou même plusieurs des langues maternelles des élèves est une pratique relativement régulière et systématique. La grande majorité de ces écoles ne sont pas officiellement agréées par l'état (la presque-totalité d'entre elles, par conséquent, ne sont pas enregistrées). Cela a pour effet que les diplômes dispensés par ces institutions – avec quelques exceptions (cf. Wiegelmann 1998: 105 ff.) – ne donnent pas accès aux écoles publiques secondaires et supérieures. Les élèves peuvent donc uniquement poursuivre leur qualification dans l'univers institutionnel relativement restreint de la formation secondaire arabo-islamique au Sénégal. L'accès à une formation qualifiée professionnelle voire une formation supérieure secondaire ou tertiaire n'est ouvert qu'à très peu d'élèves sélectionnés qui peuvent se permettre, à l'aide d'une bourse ou grâce au soutien familial, de continuer leurs études dans un pays islamique.²

L'alphabétisation en langues nationales endogènes pour les adultes et les jeunes se déroule – dès le début des années 1990 grâce à un engagement politique plus accentué de la part du gouvernement sénégalais – seulement dans le secteur non-formel. Depuis les années 1970, des efforts d'alphabétisation en langues nationales (surtout fonctionnels) ont eu lieu dans le cadre de projets de développement et dans un contexte de promotion du développement technologique et agro-sylvo-pastoral initiés et exécutés par des sociétés économiques para-étatiques (comme, p.ex., la SAED, la SODEVA, la SODEFITEX). C'est seulement à partir du milieu des années 1980, que l'administration publique de l'éducation a pris la responsabilité politique pour la coordination et l'inspection du défi que représente l'alphabétisation – au début assuré par un département du Ministère d'Education (DAEB). Cependant, l'impact des nombreuses mesures d'alphabétisation auxquelles ont participé entre 20.000 à 40.000 adolescents et adultes par an a été relativement faible (MDCEBLN 1995: 169). Au début des années 1990, le taux d'analphabètes était toujours de plus de 70% dans le groupe des plus de 15 ans; chez les femmes, il atteignait même plus de 80% (MDCAPLN 1993, I: 30).

Au Sénégal, le recul graduel de la France en matière de responsabilité financière et politique pour ses anciennes colonies, la pression croissante et l'engagement de différents bailleurs internationaux et nationaux depuis la conférence de Jomtien et la fondation d'un (sous-)ministère pour l'alphabétisation et l'éducation de base ont facilité la création de conditions-cadre pour un débat plus ouvert sur les problèmes linguistiques de la politique d'éducation. Au moyen de l'appui financier, de la Banque Mondiale notamment (mais aussi, en outre, de la coopération canadienne et de la GTZ allemande) de nombreux

nouveaux programmes d’alphabétisation ont été initiés dans les six langues nationales (en transcription latine) ciblant particulièrement les femmes (*Projet d’Alphabétisation Priorité Femme/PAPF*). Ces programmes ont été exécutés par diverses organisations non-gouvernementales nationales et internationales dans le cadre de la politique gouvernementale du «faire faire». Simultanément, la revendication de l’introduction des langues autochtones les plus importantes dans l’enseignement initial de l’école élémentaire publique (existant depuis l’instauration des *Etats Généraux de l’Education et de la Formation* de 1981), semble être prise au sérieux, pour la première fois, par des groupes importants du gouvernement et de l’administration. Dans ce contexte, la consolidation et l’extension du programme pilote des *Ecoles Communautaires de Base (ECB)*, qui jusqu’à présent était principalement financé par l’agence de coopération canadienne ACDI, représentent une passerelle stratégique et un point d’ancrage important entre le secteur d’alphabétisation non-formel et le secteur d’enseignement formel. Ce programme correspond de manière modifiée à l’*Enseignement Moyen Pratique* des années 1980 pour l’intégration de la grande majorité des enfants qui n’ont pas accès au système scolaire officiel ou qui l’ont quitté prématurément. Dans les 60 ECB existant pour le moment, on tente d’offrir aux enfants entre 9 et 15 ans une éducation de base dans leur langue maternelle ou secondaire dans les premières trois classes, et par la suite l’enseignement se fait en français.

2 La contribution de la recherche en éducation sénégalaise voire internationale

2.1 Dans le secteur scolaire formel

La contribution de la recherche en éducation au développement actuel de l’éducation de base pourrait résider dans l’accompagnement et l’appui de ce nouveau débat en indiquant des évidences existantes ou nouvelles par rapport aux potentialités, conditions, contraintes et problèmes d’un enseignement initial en langues vernaculaires ou véhiculaires en comparaison avec l’enseignement traditionnel dispensé en une langue étrangère (français ou arabe) dans une société multilingue.

En effet, toute une série d’évaluations d’une envergure importante a été menée pendant les cinq dernières années dans des secteurs différents du système éducatif sénégalais. En font partie deux grandes évaluations complémentaires nationales financées par un appui extérieur et exécutées avec la participation de l’INEADE (Institut National d’Etudes et d’Action pour le Développement de l’Education), une institution de recherche en éducation rattachée au Ministère de l’Education. Fut ainsi réalisée la première grande étude empirique et représentative sur la qualité du système de l’éducation élémentaire formelle sénégalaise. Il s’agissait premièrement d’une analyse transversale de la troisième, quatrième et sixième classe du primaire (CE1, CE2, CM2), appuyée par la Banque Mondiale et exécutée conjointement avec le SEDEP belge (Service de Développement et d’Evaluation des Programmes de Formation; Université de Liège), connu sous le nom de «Système National d’Evaluation du Rendement Scolaire/SNERS». La deuxième analyse faisait partie du programme international d’évaluation comparée de la CONFEMEN comprenant plusieurs états francophones ouest-africains. Cette dernière a été conçue comme une analyse transversale avec une dimension longitudinale limitée de la deuxième et de la cinquième classe (CP et CM1): le «Programme d’Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN/PASEC». Dans ce programme, les experts de l’INEADE ont été soutenus techniquement par le CIEP

(Centre International des Etudes Pédagogiques; Sèvres), une organisation française (INEADE/CEPEC 1996).

Les évaluations ciblent en priorité le français et les mathématiques. Le modèle d'analyse de deux programmes sont empruntés aux études internationales comparatives de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), études analysant les niveaux et structures des performances scolaires individuelles d'un échantillon d'élèves. Les outils de test se réfèrent au curriculum sénégalais «implémenté» et «réalisé». (Malgré cela, les instruments employés nous semblent être trop exigeants – du moins pour la réalité scolaire rurale telle que nous la connaissons.) Dans la partie «langue française», se trouvent des items simples, d'autres plus complexes visant à la compréhension de mots, de phrases et de textes. D'autres mettent l'accent d'une manière très poussée sur le niveau des connaissances orthographiques, grammaticales et métalinguistiques des enfants et adolescents. Dans la partie «maths», en plus des items visant aux capacités de calcul sous forme orale et écrite en utilisant les quatre modes de calcul basales, d'autres connaissances dans les domaines de la géométrie et des unités de mesure (en langue française et sur la base du système décimal, bien entendu) jouent un rôle assez considérable (INEADE 1996, 1997a; Barrier, Robin, Ngom & Tall 1997). Il s'agit là de compétences en vue des données socio-culturelles au Sénégal – et ceci particulièrement sur le plan linguistique – ne possédant que peu de pertinence dans la vie quotidienne des élèves et des adultes, plus en milieu rural que dans les villes.

Les résultats des deux études confirment cette impression.³ Les résultats de l'étude SNERS réalisée en mai 1996 dans 100 écoles (avec, au total, 1.350 élèves) sous inclusion de toutes les régions du pays étaient mauvais, voire très mauvais sur tous les plans et dans tous les domaines partiels. P.ex., au test de français du CE2, un seul item (parmi 29) fut bien résolu par plus de 75% des élèves, et seulement cinq items furent résolus par un peu plus de 60% des élèves (INEADE 1996: 4–6). En ce qui concerne les problèmes mathématiques, seuls les problèmes de compte et les opérations de calcul furent correctement traités par plus de la moitié des élèves de ce niveau scolaire. Tous les autres types de problèmes se sont avérés trop difficiles pour la majorité des élèves (INEADE 1996: 7).

En classe terminale de l'école primaire (au CM2) seulement 9% des élèves ont été capables de résoudre plus de 80% des problèmes du test de français; plus de trois quarts des élèves n'atteignaient pas un quota de succès de 70%. En maths, la situation était encore plus précaire: en moyenne moins de 45% des tests étaient résolus correctement (INEADE 1998: 12–13). Les résultats de l'étude PASEC pour la deuxième et cinquième année scolaire sont semblables. Dans cette étude, il y a eu deux sondages, au début et à la fin de l'année scolaire. Cela permet des constats additionnels sur l'accroissements des connaissances au cours d'une année scolaire: au CP, le taux de croissance brut atteint une moyenne de 79% en français (en passant d'un niveau moyen de 24% à un niveau moyen de 43% des items correctement traités), et de 88% en maths (de 24% à 45%). Au CM1, l'enseignement semble être en général moins effectif. Les taux de croissance bruts prélevés au cours de l'année scolaire y ont été considérablement moindres: autour de 34% en français (de 26% à 35% de traitements corrects des items), autour de 43% en maths (de 26% à 37%) (Barrier et al. 1997: IV).

Dans ce contexte, le rapport général préliminaire du SNERS de l'INEADE contient une vive critique de la politique prédominante qui, sous prétexte de la prééminence de l'extension quantitative de l'enseignement primaire, se contente du principe de rendement minimal pour la majorité des élèves. Il renforce la sélectivité existante du système éducatif (INEADE 1998: 13–14). Basée sur les résultats en moyenne très

médiocres des élèves, surtout en ce qui concerne la compréhension de textes, la critique vise tout particulièrement la concentration méthodico-didactique de l'enseignement du français sur des aspects formels de la langue et fait état de la négligence de la compréhension des contenus et de la pertinence pour la vie quotidienne. Ce type de pédagogie mènerait en fin de compte à la formation de «sorciers de la parole» adaptés mécaniquement dont aucune contribution émancipée à la solution des problèmes sociaux ne pourrait être attendu:

Par delà de la grande faiblesse des résultats en français, il apparaît assez nettement que cette discipline n'est pas enseignée pour les fonctions qui lui sont en principe assignées: communiquer dans des situations de vie courante, faciliter la compréhension dans d'autres domaines de connaissance, etc. Le français fait l'objet d'un enseignement de type formaliste à dominante académique comme si l'on attendait des élèves qu'ils soient des académiciens pour une langue qui malgré tout a un statut de langue seconde ... L'expression primant sur le contenu, ils sont désarmés et ont tendance dans le meilleur des cas, à développer des stratégies de «conformité au moule du système» (de Landsheere) par simple effet de désirabilité sociale (INEADE 1998: 18).

On accuse la pratique de l'enseignement de trop cibler l'apprentissage par cœur de contenus et de leur application mécanique, de négliger le développement des capacités au transfert intellectuel. En témoigne les mauvais résultats lorsque les élèves sont invités à résoudre des problèmes en mathématiques nécessitant une application (INEADE 1998: 19–20). Les propositions concrètes de solutions visent en particulier le renforcement du français parlé/oral dans les premières classes afin de permettre à la grande majorité des élèves n'ayant eu aucun ou très peu de contact pré- ou extrascolaire avec la langue étrangère de suivre l'enseignement (INEADE 1997b: 52; Henry 1998: 29–33).

Il est à noter que dans le contexte de la présentation des résultats dans le rapport général préliminaire de l'INEADE (1998), le problème de l'enseignement initial en une langue étrangère sans aucune référence didactique à la langue maternelle voire véhiculaire des élèves n'est pas mentionnée, contrairement au rapport spécialisé sur les résultats des tests de français en troisième et quatrième année (INEADE 1997b: 52). C'est seulement dans la version plus récente du rapport général de l'étude SNERS, rédigé en coopération avec le partenaire belge (la SEDEP), que les recommandations claires et nettes en faveur d'une approche didactique en langues étrangères plus adaptée aux réalités socio-culturelles du pays sont reprises et que les responsables sont, en outre, invités à considérer des modèles potentiels d'un enseignement initial dispensé en une ou plusieurs langues nationales (Henry 1998: 29–30). Dans ce rapport, il est écrit littéralement:

Au vu des résultats, il apparaît nécessaire urgent de (d') ... 12. analyser les alternatives possibles quant au choix de la langue d'enseignement, du moins pendant les premières années de l'enseignement primaire, quant aux modalités de transition, au cours du cursus, entre utilisation d'une (de) langue(s) nationale(s) et l'utilisation de la langue française; ... (Henry 1998: 30).

Les deux études présentent et analysent les différences de compétences attribuables aux différentes formes organisationnelles d'écoles existant actuellement au Sénégal: les classes traditionnelles d'une part, les *écoles à double flux*, les *classes multigrades* et *écoles pilotes* d'autre part (INEADE 1996: 8; Barrier et al. 1997: 59 ff.). Les deux études représentent la toute première évaluation empirique du projet de réforme de l'Ecole Nouvelle qui fut finalement entamé à partir du début des années 90 (après plus que dix ans de discussions) avec 100 soi-disant *écoles pilotes*, dont l'objectif consistait à développer et à propager une référence plus accrue au milieu socio-culturel de

l'enseignement primaire et une pédagogie plus adéquate par rapport aux besoins des enfants. Les résultats sont décevants parce que les rendements scolaires des *écoles* ou *classes pilotes* ne sont que très peu supérieurs (statistiquement parlé: pas significatifs) à ceux des classes et écoles traditionnelles. Ce fait est dû avant tout, selon les chercheurs sénégalais, aux difficultés de réalisation des préalables de la réforme et ne peut pas être interprété comme un échec de l'idée elle-même (INEADE 1998: 29; Barrier et al. 1997: VIII, 59 ff.).

Quoique les élèves des classes à double flux et des classes multigrades aient réalisés des taux de succès un peu plus bas (statistiquement significatifs) que les élèves des écoles ou classes «normales», ce résultat est estimé comme négligeable par les auteurs du SNERS et du PASEC en vue des rapports d'efficacité sur le niveau de la politique d'inscription de ces mesures propagées depuis le milieu des années 1980 (INEADE 1998: 29–30; Barrier et al. 1997: 59 ff.). En outre, le danger d'une défavorisation supplémentaire des groupes sociaux marginalisés est signalé, car jusqu'à maintenant on rencontre l'enseignement à double flux et les classes multigrades surtout dans les zones d'habitation des couches de population démunies (INEADE 1998: 30; Barrier et al. 1997: 69 ff.).

Concernant l'étude PASEC (qui n'a pas inclus le secteur privé), 20 à 30% des différences de rendement peuvent être expliquées par les différences entre les divers types d'écoles. Pour l'étude SNERS (qui, à part des écoles publiques a aussi inclus les écoles privées de type français fonctionnant un peu plus efficacement), ce sont 50% de la variance expliquée au test de français et 20% au test de maths qui peuvent être attribués au «facteur école». Donc entre 70–80% et 50% de la variance expliquée sont attribuables à des influences extra-scolaires, entre autres les origines socio-économiques voire socio-culturelles diverses des élèves (INEADE 1998: 21; Barrier et al. 1997: II, 27 ff.). Toutefois, et dans l'étude PASEC comme dans l'étude SNERS, on peut constater un certain déséquilibre de soin et de sensibilité lors du prélèvement et de la validation; jusqu'à maintenant, lors de l'analyse des facteurs des fonds socio-économiques et socio-culturelles en comparaison avec l'effort investi dans la construction et l'analyse des variables de tests.⁴ En dépit des instabilités statistiques révélées par les analyses des relations entre les facteurs de fond et les résultats des tests dans le contexte des différents niveaux, écoles et matières, on note une tendance à surestimer la pertinence de «facteurs explicatifs» tels que l'influence de la disponibilité de manuels scolaires (INEADE 1997c: 61–62; Barrier et al. 1997: V ff., 21 ff., 72 ff.) et de celle du petit déjeuner (Barrier et al. 1997: V ff., 16 ff., 72 ff.) sur le rendement des élèves.⁵ C'est ainsi que l'on s'appuie sur des stratégies d'amélioration pour l'éducation de base «en vogue» et politiquement réalisables à court terme qui se sont avérées efficaces sur le plan international (Lockheed & Verspoor 1989: chap. 2). Le problème de la qualité, du langage des manuels d'enseignement n'apparaît pas dans les rapports des experts sénégalais et français, voire belges.

La situation linguistique familiale, le milieu social des élèves et ses effets sur les rendements scolaires des élèves sont mentionnés dans les rapports sans analyses et interprétations approfondies jusqu'à présent. Comme les langues dominantes du milieu d'origine ont été saisies d'une manière détaillée dans l'étude PASEC une analyse fine de l'importance de la base linguistique aurait été possible. Dans l'étude SNERS, on se bornait à la question de la fréquence à laquelle les élèves étaient en contact avec le français dans le milieu familial. On constatait que la pratique régulière de la langue française amenait à des rendements significativement meilleurs en moyenne. Cela ne concernait, bien sûr, qu'environ 5% des élèves testés (INEADE: 1997c: 60; Barrier et al.

1997: 16, 243). Dans l'étude de la CONFEMEN on demandait aux élèves quelle était la langue dominante au foyer. L'analyse linguistique globale ne montrait qu'un «faible effet positif du multilinguisme africain» (jusqu'à trois langues) (Barrier et al. 1997: 54). Les (éventuels) désavantages des élèves ne rencontrant le français ni dans leur foyer, ni dans la vie sociale quotidienne n'ont pas été suffisamment analysés, tout comme les différences dans les comportements didactiques des maîtres par rapport à l'utilisation de langues locales pour des explications et des commentaires en classe. Parmi les différentes options de réponse proposées aux maîtres dans le sondage en vue d'expliquer les faiblesses des rendements scolaires de leurs élèves et de noter leur propres besoins en formation continue, la problématique des langues n'y figurait pas. Toutefois, en répondant à une autre question visant l'amélioration de l'enseignement, plus de 40% des maîtres interrogés se prononçaient en faveur de l'utilisation des langues nationales (Barrier et al. 1997: 28 ff.).⁶

2.2 Dans le secteur d'éducation non-formel

Pour le secteur d'éducation non-formel ont été développés également des programmes d'évaluation, (pour l'alphabétisation des adultes et pour le modèle-pilote des *Ecoles Communautaires de Base /ECB*) – avec l'appui de la Banque Mondiale. Devant l'arrière-plan de sa position sceptique face aux activités d'enseignement non-formelles, la Banque Mondiale a un intérêt politique spécifique quant à la question de leur efficacité réelle. C'était la première fois qu'on tentait de ne pas analyser seulement la qualité du travail des différentes organisations actives dans les efforts d'alphabétisation, et, de surcroît, d'évaluer les acquis des participant(e)s dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul en langues nationales. Furent analysés des échantillons de participant(e)s représentatifs au niveau des différents opérateurs (pour le programme ECB 329 élèves, pour le programme PAPF plus que 4.000 personnes).⁷

Les capacités instrumentales moyennes des participant(e)s dans les mesures d'alphabétisation non-formelles sont considérées elles aussi décevantes. On y note, tout d'abord, des profils d'entrée des apprenant(e)s très différents: Dans la plupart des cas les (vrais) analphabètes – le groupe-cible prioritaire – étaient majoritaires. La part des néoalphabètes et scolarisés était cependant en général appréciable, voire importante. Cela contribue, bien sûr, à la grande variance de performances mesurée au niveau des participant(e)s, à côté des différences d'organisation, de compétence et du curriculum au niveau des opérateurs. Par exemple, après le premier cours d'alphabétisation correspondant à 150 heures de classe, moins de 40% des participants, en particulier des femmes, étaient capables de lire et de comprendre un texte simple (tous profils d'entrée confondus). A peu près 38% des participant(e)s pouvaient exprimer un sentiment ou un besoin donné en deux phrases, tandis que seulement 21% étaient capables de résoudre un problème de calcul relatif à la vie quotidienne (DAEB 1997b: 14 ff.). Des connaissances sur des thèmes «fonctionnelles» comme la santé, l'environnement, la comptabilité, le maraîchage, l'embouche bovine etc. qui sont transportés par la plupart des opérateurs parallèlement au travail d'alphabétisation sont maîtrisés à un degré satisfaisant par la majorité des participants (DAEB 1997b: 24 ff.) Sur la base d'observations, on attribue les causes du succès relativement moins important sur le plan de la transmission de connaissances en lecture, écriture et, plus particulièrement, au calcul à l'insuffisance de la formation et de l'équipement, voire de la supervision des moniteurs, le non-respect du volume d'enseignement officiellement fixé, la charge de travail au foyer trop forte des femmes, et de l'arrivée tardive voire l'absence de manuels adaptés au niveau existant

(DAEB 1997b: 38 ff.). Des analyses approfondies sur les différents groupes ciblés n'ont pas été réalisées jusqu'à présent car les données de fond appropriés par rapport aux différents participants et aux cours n'avaient pas été prélevés. Apparemment, l'objectif de l'évaluation était de nature administrative, visant surtout les activités et approches des opérateurs.

L'évaluation du programme pilote en langues nationales des *Ecoles Communautaires de Base* donne des résultats à peu près semblables. Ici, les résultats générés par les tests de rendement après la première année scolaire (des jeunes pour la plupart originellement analphabètes et ayant entre 9 et 15 ans) sont de même jugés comme insatisfaisants. Pour autant, il faut noter que ces constats ne pouvaient pas profiter d'un test (ou d'items d'ancrage) permettant une comparaison stricte avec des résultats équivalents des élèves du secteur formel francophone. Dans ce programme, moins de 40% des élèves étaient en mesure de lire un texte simple après une année de scolarisation et moins d'un tiers pouvait écrire deux phrases correctes sur un sujet donné. Il faut toutefois noter que plus de la moitié était capable à écrire correctement le nom des arbres ou des animaux de leur milieu local. Par rapport aux capacités de calcul, à peu près trois quarts des élèves maîtrisaient l'addition, environ deux tiers la soustraction, et plus de la moitié la multiplication. Moins de 15% parvenaient à résoudre les problèmes de division (DAEB 1997a: 8) (cf. tableau 4 au-dessous).

En général, selon la conclusion des experts évaluateurs des *Ecoles Communautaires de Base*, la maturité du programme pilote laisse encore à désirer. En outre, il faut noter une carence en manuels scolaires adéquats et en matériaux didactiques, une formation très insuffisante et l'absence d'une supervision pédagogique des instituteurs. Par ailleurs, la totalité du volume d'enseignement est estimée comme étant largement au-dessous des 10 mois prévus par an (9 sur 15 opérateurs accusaient un déficit de 40% des prévisions) (DAEB 1997a: 16).⁸

Sur le débat de la politique linguistique au Sénégal – à savoir: à quel point le rendement des élèves ayant suivi un enseignement en langues nationales (prenant en considération les lacunes du programme comme les arrière-plans individuels et institutionnels divers) diffère de ceux des élèves des écoles publiques – on ne peut malheureusement pas répondre sur la base d'analyses secondaires en raison du manque de comparabilité des conceptions des évaluations des cours d'alphabétisation, des ECB et des études SNERS/PASEC. Dans l'avenir, un suivi scientifique sérieux de ce modèle pilote devrait absolument poursuivre de telles pistes de recherche.

Dans aucune des études mentionnées n'apparaît la question de l'efficacité des différentes formes et alternatives du secteur d'enseignement arabo-islamique existant simultanément et devant être considéré comme faisant partie du soi-disant secteur «non-formel», car ces dernières écoles (avec quelques exceptions) ne disposent pas de l'agrément public officiel. De même, les anciennes traditions de la transcription arabe du wolof, du pular et du manding ne sont aucunement prises en considération lors des mesures d'alphabétisation et lors des études de rendement scolaire. En même temps, comme sous-produits de l'enseignement coranique traditionnel, elles remplissent depuis plusieurs siècles – du moins pour une petite minorité majoritairement masculine de la population – un rôle important dans les secteurs du commerce et de la comptabilité comme dans les domaines littéraire, historique et religieux.

D'après notre connaissance, la seule étude qui essaye d'examiner la contribution de l'enseignement «non-formel» (des mesures d'alphabétisation en langues nationales et d'écoles arabo-islamiques) en comparaison avec l'efficacité de l'éducation «formelle» sous l'angle de leur dépendance des conditions d'enseignement et de l'apprentissage, est

notre étude pilote.⁹ Par la suite, la conception et quelques résultats de cette étude seront esquissés en y incluant des références aux programmes d'évaluation mentionnés ci-dessus.

3 L'Etude-pilote: Le niveau d'alphabétisation et l'éducation de base dans des contextes d'enseignement traditionnels et modernes au Sénégal

Cette étude-pilote se limite à une communauté rurale complexement structurée dans la région peu scolarisée de Diourbel – en l'occurrence la communauté rurale de Ngohe (Mbayard) située à proximité du centre régional de la (petite) ville de Diourbel. L'étude porte sur une population de 333 enfants de quatrième (CE2) et de sixième (CM2) année scolaire (voire des catégories fonctionnellement équivalentes), allant dans les écoles publiques et privées (catholiques) francophones comme dans les écoles traditionnelles coraniques et écoles arabes modernisées (écoles franco-arabes). Outre cela, et à titre exploratoire, a aussi été inclus dans cette étude un échantillon plus petit d'un total 114 jeunes et adultes, alphabétisés soit en sereer (en transcription latine) – langue primaire de la majorité de la population de Ngohe – soit en utilisant la transcription traditionnelle arabe du wolof (wolofal), ce dernier étant la langue dominante de la région.

Le but de l'étude est de compléter, voire de lier, des analyses statistico-quantitatives avec des procédures qualitatives et interprétatives. Elle se concentre largement sur le prélèvement de connaissances définies comme connaissances de base «générales» et «élémentaires» dans le discours international interculturel: en font partie des connaissances de base en lecture et écriture, la compréhension de textes, le calcul, ainsi que des connaissances de base dans les domaines de la santé, de l'agriculture/l'environnement, de l'histoire et de la politique locale et internationale. Cette étude-pilote – réalisée à peu près simultanément avec les études du SNERS et du PASEC – a tenté d'intégrer de manière beaucoup plus intense des aspects *émiques* dans l'approche statistico-quantitative contrairement à ce qui est habituel (et possible) dans les analyses de systèmes (scolaires) s'inscrivant dans la tradition de recherche de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*:

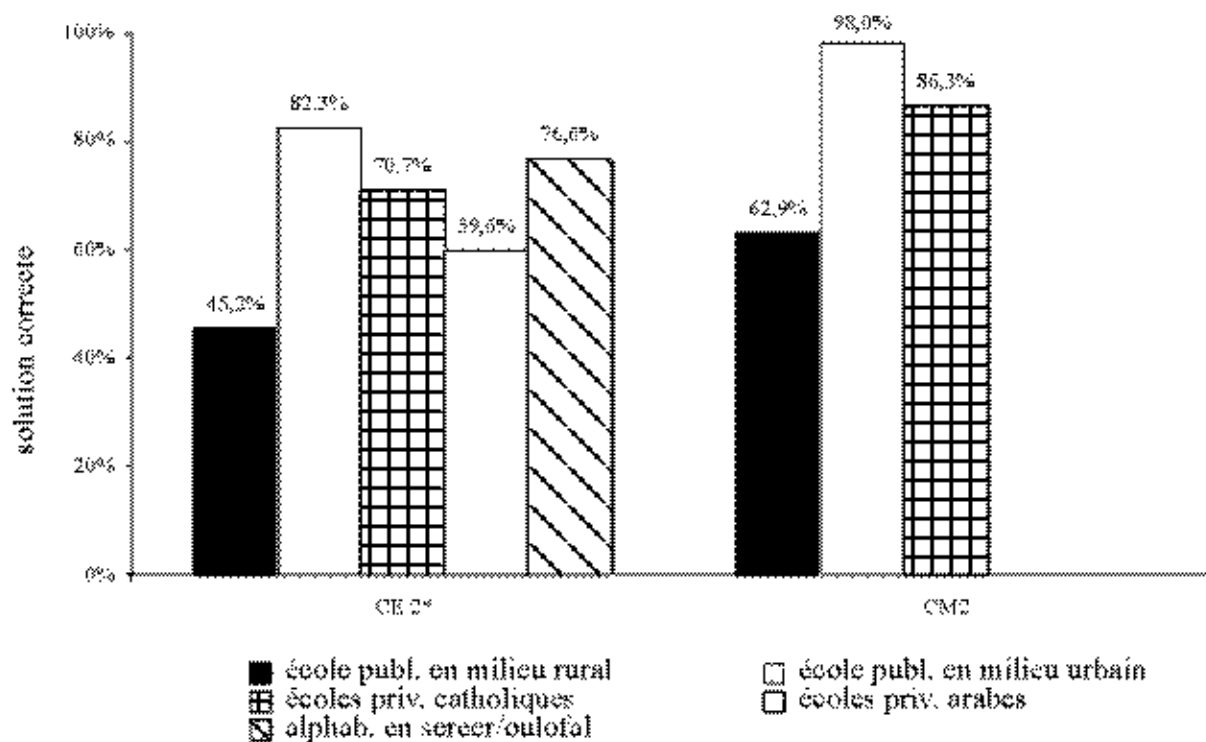
- Comme nous l'avons mentionné, les résultats d'apprentissage prélevés n'étaient pas seulement ceux du contexte scolaire formel mais avaient aussi comme origine des contextes de formation «non-formels» en principe non retenus. C'est ainsi que des formes traditionnelles de littéralité (arabe, wolofal) et modernes (wolof en transcription latine) étant d'une grande importance dans la vie sociale, même s'ils ne jouent qu'un rôle très marginal dans la vie publique formelle et moderne du pays, sont aussi saisies. Contrairement à l'étude de l'IEA et aux évaluations mentionnées ci-dessus, la conception des outils d'analyse ne s'axe pas aux programmes des différents profils de formation qui sont partiellement très différents et guère comparables. S'orientant vers la recherche sur la littéralité de Daniel A. Wagner et ses collègues, on a essayé de développer des outils avec lesquels des aptitudes de base significatives pour la vie quotidienne pouvaient être prélevés sur un niveau relativement bas dans les langues d'enseignement respectives.
- Des particularités dans l'organisation, dans la conception et dans la méthode pédagogique-didactique des différentes écoles (y inclu l'emploi de langues locales) comme dans des différences sur le plan de l'équipement matériel des écoles ont été

décrites de manière détaillée et incluses dans les analyses d'évaluation sous forme de profils scolaires typiques.

- On a tenté de développer des outils de prélèvement standardisés particulièrement sensibles en matière socio-économique et culturelle des élèves et de leurs familles. En considérant la littérature ethnologique et sociologique, les données des interviews individuels devaient générer une description détaillée des conditions de vie (dont le profil de formation et la situation de la vie affective) de chaque élève et de groupes d'élèves des différents contextes scolaires (pour les détails de la conception de l'étude cf. Wiegmann 1998).

Les résultats des tests de lecture, d'écriture et de calcul montrent (à l'instar des analyses officielles réalisées sur toute l'étendue nationale), des capacités instrumentales peu développées, surtout au niveau de la quatrième année (CE2) (cf. tableau 2 ci-dessous). Les tâches plutôt faciles comme, p.ex., l'écriture du nom d'un objet courant dessiné étaient résolus en moyenne de façon satisfaisante. Sur 15 items de ce type, la plupart des élèves de quatrième en résolvait correctement plus de deux tiers en trois minutes (cf. graphique 1 et tableaux 1a/b des commentaires).

Graphique 1: Résultats moyens du *test image-mots* selon les différents types d'école pour les élèves du CE2 (ou des équivalents fonctionnels) et les jeunes alphabétisés en sereer ou en wolofal¹⁰ et les élèves du CM2



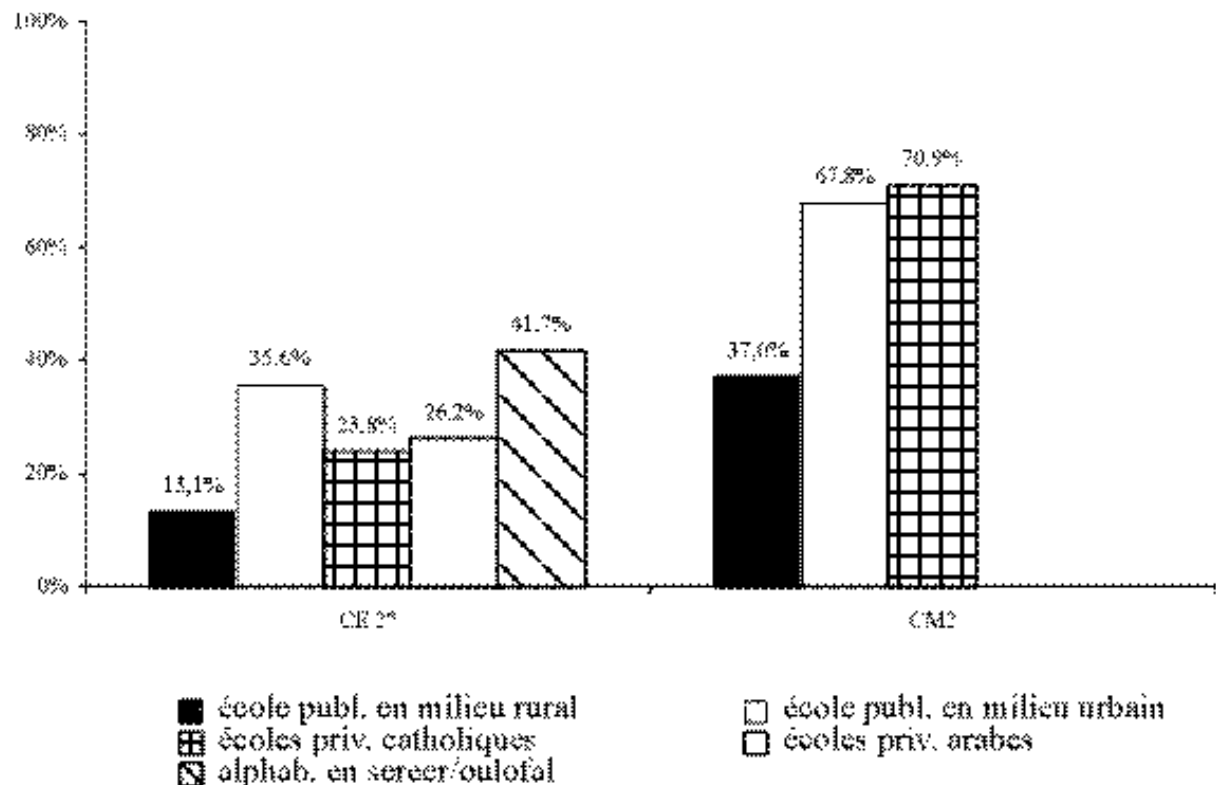
* pour les écoles arabes: 3ième et 4ième niveau et au moins 4 années scolaires, pour les alphabétisés en sereer: 1 ou 2 cours d'alphabétisation

Cependant, les difficultés des élèves avec la langue étrangère française ou arabe surgissent d'une manière très aiguë lors de la compréhension de textes. Parmi huit questions ouvertes par rapport à deux textes très simples et à un mode d'emploi d'un médicament connu, les élèves du CE2, voire des équivalents des écoles arabes, ne parvenaient à répondre dans un sens «pragmatiquement correcte» en moyenne qu'à moins de trois questions (de petites fautes d'orthographe et de grammaire étaient donc

tolérées). Parmi les élèves de la classe terminale qui devaient, en outre, répondre à quatre questions sur un texte plus long, de très grandes différences de rendement apparaissaient entre les types scolaires analysés (cf. graphique 2 et tableaux 2a/b des commentaires).¹¹

Sur deux niveaux de classe, les élèves d'écoles publiques en milieu rural (cf. graphiques 1 et 2) avaient de plus grandes difficultés avec notre test de lecture et d'écriture.¹² Hormis les deux écoles publiques situées en milieu rural (une disposait d'un cycle complet de six classes, l'autre ne comprenait que deux classes) nous avons aussi analysé les rendements d'élèves d'une école publique située en zone urbaine périphérique. Quoique cette école fasse partie de la communauté rurale, examinée d'un point de vue administratif, son territoire de recrutement comprenait principalement les cités de travailleurs d'une raffinerie d'huile arachidière semi-étatique (SEIB) situées entre Diourbel et Ngohe. En tant qu'établissement scolaire à deux cycles parallèles, l'école de la cité SEIB n'est pas seulement l'école la plus grande et la mieux équipée matériellement de la communauté, mais elle faisait partie en l'année scolaire 1995/96 des trois écoles «les plus couronnées de succès» de toute la région de Diourbel avec environ 63% des élèves en classe terminale titulaires du certificat final de l'école élémentaire (CFEE). Lors de notre test, les performances des élèves de cette école étaient considérablement meilleures que celles des élèves de toutes les écoles «françaises» ou arabes du milieu rural. Seulement par rapport au groupe de jeunes alphabétisés en sereer ou en wolofal, il n'y avait pas de différence significative.

Graphique 2: Résultats moyens du *test de compréhension de textes* selon les différents types d'école pour les élèves du CE2 (ou des équivalents fonctionnels) et les jeunes alphabétisés en sereer ou en wolofal et les élèves du CM2



* pour les écoles arabes: 3ième et 4ième niveau et au moins 4 années scolaires; pour les alphabétisés en sereer: 1 ou 2 cours d'alphabétisation

A l'intérieur de la zone rurale de la communauté les élèves des écoles privées catholiques

(dont trois furent examinées) réalisaient de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques et arabes. Ces écoles – par ailleurs aussi francophones – représentaient pour la population de Ngohe une alternative considérablement plus chère mais plus prometteuse (en termes de chances socio-économiques voire de succès scolaire) vis-à-vis des écoles publiques rurales. Sans doute à cause du fait qu'elles garantissent une discipline et une continuité plus marquée que les écoles publiques, elles jouissent d'une renommée assez élevée chez les parents et les maîtres. Les responsables de ces établissements veillent entre autre beaucoup à ce que les élèves soient munis de manuels scolaires.

Contrairement aux écoles publiques, en ce qui concerne les matériaux utilisés pour les classes ou abris, on se contente dans la plupart des cas d'une construction traditionnelle améliorée. Pour beaucoup des soi-disant cas de «déchets scolaires» des écoles publiques, les écoles privées catholiques avec leur souplesse vis-à-vis des élèves trop âgés représentent la seule voie possible pour la continuation d'une formation scolaire formelle.

Les écoles arabes «modernes» sont mal équipées. Leurs objectifs majeurs consistent à former les élèves en arabe et dans les études islamo-religieuses, ces dernières n'étant transmises dans la formation coranique traditionnelle que lors d'une deuxième phase peu fréquentée offerte à des élèves plus âgés. Elles sont financées par les parents et un marabout, les parents étant normalement responsables de la reconstruction (annuelle) de la case en paille équipée de bancs simples (sans tables) et d'un grand tableau noir. Habituellement, un marabout prend en charge la nourriture et le logement du jeune maître s'il vient de l'extérieur. Les droits scolaires sont sensiblement moindres par rapport aux écoles catholiques privées mais, en revanche, plus élevés que les contributions des parents d'élèves des écoles publiques (cantine scolaire, bibliothèque, pharmacie, manuels etc.). En général, les maîtres des écoles arabes rurales touchent un salaire extrêmement bas de quelques dizaines de milliers FCFA (hors nourriture et logement) par mois. Dans la communauté rurale de Ngohe, il y a seulement des petites écoles à cycle unique avec plusieurs niveaux et avec, au total, 40 à 90 élèves.

Il ressortait de notre étude comparative entre les écoles arabes et les écoles formelles de «type français» (qui dans le contexte sénégalais a été la première et – du moins selon notre connaissance – elle est toujours unique) que les élèves du quatrième niveau d'enseignement venant du même milieu socio-culturel et -économique disposaient en moyenne des mêmes capacités pragmatique-techniques sur les plans de l'écriture et de la compréhension des textes en arabe que leurs homologues des écoles formelles apprenant en français. Toutefois, ceci se vérifie seulement pour la variante «modernisée» de l'école islamique. Pour les écoles coraniques traditionnelles il faut émettre des réserves: des élèves de même âge environ disposent, après quatre années d'enseignement, de connaissances de base semblables dans le décodage et l'encodage de mots et phrases arabes, sans pour autant comprendre les contenus de ce qui a été lu ou écrit.¹³ Dans un sens séculaire, ils ne tireront aucun bénéfice de leur littéralité sur la base de l'alphabet arabe à moins qu'ils apprennent, un peu plus tardivement, dans le contexte d'une formation islamique d'un niveau plus avancée ou d'études autodidactiques, à transposer les connaissances acquises en leur langue maternelle ou véhiculaire (serere ou oulof).

L'école coranique traditionnelle représente toujours, sur le plan quantitatif, l'institution la plus importante pour la formation islamique au Sénégal. Elle n'est cependant que difficilement comparable avec les écoles de type français ou arabe, sur les plans de l'équipement, de l'organisation et de leurs prétentions curriculaires et didactico-pédagogiques notamment. Beaucoup d'entre elles, surtout les plus petites, ne disposent ni d'un édifice ni de meubles scolaires. Par conséquent l'enseignement y est dispensé sur terre nue sous des toitures de paille. L'enseignement n'a pas lieu selon les classes d'âges,

mais selon les différents niveaux, composés d'individus d'élèves d'âges divers. Pendant les premières années, l'objectif de formation de l'école coranique traditionnelle se limite à apprendre aux élèves à réciter, à lire et à écrire en arabe des sourates du coran, sans traduction et sans explication du contenu. Cela explique que l'attitude de la population par rapport à ces écoles diffère de celle envers les écoles de type français ou arabe. Plus précisément, les populations attendent surtout une éducation religieuse, morale et rituelle des enfants afin de renforcer les relations familiales avec les réseaux socio-religieux des confréries religieuses et leurs contacts dans la vie économique et sociale de tous les jours.

Les jeunes qui faisaient le test de lecture et d'écriture dans leur langue maternelle ou dans la lingua franca obtenaient des résultats légèrement meilleurs que ceux de la population totale des élèves. Contrairement aux autres, les alphabétisés en langue(s) nationale(s) n'étaient donc pas confrontés aux difficultés de compréhension d'une langue étrangère lors de leur traitement du test.¹⁴ Les jeunes alphabétisés en sereer ou wolof ont habituellement participé à un ou deux cours d'alphabétisation en sereer (en transcription latine) d'une durée de quatre mois ou ont appris parfois la transcription arabe du wolof par un marabout, leur père ou seul. Parmi les jeunes alphabétisés en wolof ou en sereer, la moitié a fréquenté pendant un certain temps d'autres établissements d'enseignement. Un tiers d'entre eux a fréquenté une école publique élémentaire (cf. tableau 3).¹⁵

Tableau 2: Pourcentage de bonnes réponses à quelques items de l'étude SNERS/INEADE et de l'étude pilote à Ngohe/Diourbel; compréhension de textes et compétences mathématiques, quatrième classe (CE2) et équivalents

Etude d'évaluation SNERS/INEADE, CE2* (n=1350)		Etude pilote à Ngohe/Diourbel, CE2 et 3ème-4ème niveau des écoles arabes (n=207)					
Items	Résultats en %	Items	Ecoles publiques en milieu rural	Ecoles publiques en milieu travailleur	Ecoles privées catholiques	Ecoles de type Français total	Ecoles arabes
I. Compréhension de textes							
Compréhension orale d'un texte très simple et réponses aux questions de choix multiples (2 Items)	38,5%	Lecture de deux textes très simples et réponses écrites à cinq questions (5 Items)	24,6%	39,3%	53,2%	39,1%	44,0%
II. Mathématiques: Opérations et applications							
Opérations:							
7848-130	63%	3612-208	17,9%	32,1%	63,3%	38,4%	5,7%
466+525	81%	282+68	39,3%	76,8%	83,3%	66,9%	5,7%
965-426	35%	654-55	12,5%	32,1%	45,0%	30,2%	2,9%
Applications:							
Un manoeuvre gagne 8000 F par jour. Combien gagne-t-il en 5 jours?	45%	Mme Sarr veut acheter du riz. Le prix d'un kilo de riz est de 250 F. Mme Sarr achète 5 kilos de riz. Combien doit-elle payer?	10,7%	33,9%	43,3%	29,7%	17,4%

A quelques jours de la Tabaski, papa achète un mouton à 35.000 F et dépense 1.200 F pour le transport. Quel est le prix de revient du mouton?	94%	Le matin, le marchand était venu avec 30 kg de mangues au marché. Le soir, il lui reste 11 kg de mangues. Combien de kilos de mangues a-t-il vendu pendant la journée?	25,0%	64,3%	48,3%	45,9%	34,3%
---	-----	--	-------	-------	-------	-------	-------

* Etudes SNERS /INEADE: I NEADE 1996.

** Etude pilote à Ngohe/Diourbel: Wiegelmann 1998 .

En ce qui concerne les capacités de calcul des élèves, de semblables différences apparaissent dans la tendance générale entre les divers types scolaires. Aussi, avons-nous pu constater ici, pour les deux niveaux de classe analysés, des différences de performance considérables entre les élèves des écoles publiques en milieu rural, d'un côté, et les élèves des écoles catholiques et de l'école publique dans le milieu des travailleurs, de l'autre côté. Ceci concerne l'aptitude à manier les quatre opérations de base et la solution des problèmes pratiques formulés dans un texte simple (cf. tableau 2). Selon notre comparaison des performances en calcul, les écoles arabes atteignaient des résultats particulièrement mauvais pour les items d'opérations de base, mais assez corrects pour les problèmes appliqués (cf. tableau 2).

Il faut toutefois noter que le temps réservé à l'enseignement des mathématiques dans le programme scolaire des écoles arabes est sensiblement plus réduit que dans les écoles du type français. Dans ces dernières l'enseignement des mathématiques représente à peu près 18% du volume d'enseignement total hebdomadaire, ce qui correspond approximativement au standard international dans l'école élémentaire (Meyer, Kamens & Benavot 1992: 49).

Des intercorrélations élevées (entre $r = 0.47$ et $r = 0.82$; $p < .001$) entre les résultats de la partie de notre test sur la compréhension de textes, d'une part, et les problèmes mathématiques appliqués sous forme de textes, d'autre part, indiquent que les difficultés rencontrés par les élèves sont dues en partie aux difficultés de compréhension. Le fait que le groupe des jeunes alphabétisés en langues nationales a mieux résolu les problèmes formulés dans leur langue maternelle ou véhiculaire est un autre indicateur révélant pour l'importance du problème linguistique. Ces jeunes alphabétisés en langues nationales ne maîtrisent pas mieux les quatre opérations de base – selon les résultats de nos tests – que les élèves du CE2 des écoles publiques en milieu rural de Ngohe/Diourbel (cf. tableau 3).

Les résultats de notre échantillon sur les adultes alphabétisés en langues nationales montrent les mêmes tendances que de l'évaluation du PAPP, surtout si on considère uniquement les rendements des participants aux cours d'alphabétisation («modernes») en sereer en transcription latine: des performances faibles voire très faibles des néoalphabétisés en lecture et écriture et en calcul après d'environ 150 heures (mais comparables aux connaissances instrumentales en français des élèves de la 4^{ème} classe de l'école moderne); des performances nettement meilleures ou même très bonnes des participants ayant eu, auparavant, une certaine expérience scolaire (dans des écoles «modernes») (cf. tableau 3 et 4).¹⁶

Ces constatations nous mènent, d'une part, à une estimation réaliste et prudente des possibilités et des buts de toute mesure d'alphabétisation informelle et de courte durée dans des conditions de travail difficiles telles qu'elles existent au Sénégal comme dans d'autres pays sous-développés. D'autre part, on reconnaît les effets positifs que semble avoir l'école «moderne» sur le développement de certaines capacités, comme dans les compétences de base en mathématiques par exemple.

Tableau 3: Pourcentage des bonnes réponses à quelques items de l'étude pilote à Ngohe/ Diourbel; compréhension de textes et compétences mathématiques des élèves de la quatrième classe (CE2) des écoles de type français et des alphabétisés en langues nationales (wolofal et sereer)*

Items	Ecoles publiques de type français en milieu rural	Ecoles publiques de type français, total	Jeunes alphabétisés en langues nationales (n=33)	Adultes alphabétisés en langues nationales				
				total (n=85)	en wolofal (n=49)	en sereer (n=36)	en sereer avec expérience scolaire (n=11)*	en sereer sans expérience scolaire (n=21)*
I. Compréhension de textes								
Lecture de deux textes très simples et réponse à deux questions du texte (5 Items)	24,6%	39,1%	56,4%	61,8%	77,6%	40,6%	85,5%	15,2%
II. Mathématiques: Opérations de base et applications								
3612-208	17,9%	38,4%	36,4%	21,2%	22,5%	19,4%	54,6%	0%
282+68	39,3%	66,9%	42,4%	36,5%	42,9%	27,8%	100%	19%
654-55	12,5%	30,2%	36,4%	24,7%	26,5%	22,2%	54,6%	0%
Mme Sarr veut acheter du riz. Le prix d'un kilo de riz est de 250 F. Mme Sarr achète 5 kilos de riz. Combien doit-elle payer?	10,7%	29,7%	45,5%	54,8%	77,6%	22,2%	54,6%	4,8%
Le matin, le marchand était venu avec 30 kg de mangues au marché. Le soir, il lui reste 11 kg de mangues. Combien de kilos de mangues a-t-il vendu pendant la journée?	25%	45,9%	48,5%	44,7%	61,2%	22,2%	45,5%	4,8%

* 24 jeunes et 33 des adultes alphabétisés en sereer furent interviewés concernant leurs carrières d'éducation. Source: Wiegelmann 1998.

Tableau 4: Pourcentage des bonnes réponses à quelques items des études d'évaluation des efforts d'alphabétisation (*Projet d'Alphabétisation Priorité Femmes /PAPF; Ecoles Communautaires de Base /ECB; alphabétisés en langues nationales de l'étude pilote à Ngohe/Diourbel*)

<i>Evaluation PAPF</i> (Phase extension, après au moins 150 heures) (1)		Evaluation ECB (à la fin de la première année) (2)		Ecole pilote à Ngohe/Diourbel: <i>Jeunes et adultes alphabétisés en wolofal ou sereer</i>		
<i>Items</i>	<i>Participant(e)s à la fin du 1er cycle</i> (n=3506)	Items	<i>Elèves à la fin de la 1ère année</i> (n=329)	<i>Items</i>	<i>Jeunes alphabétisés en langues nationales</i> (n=33)	<i>Adultes alphabétisés en langues nationales</i> (n=85)
I. Compréhension de textes / Expression écrite						
Etre capable d'exprimer correctement par écrit un sentiment ou un besoin en deux phrases	37,8%	Etre capable de s'exprimer par écrit en deux phrases sur un sujet quelconque	28%	Lecture de deux textes très simples et réponses écrites à cinq questions (5 Items)	56,4%	61,8%
II. Mathématiques: Opérations de base et applications						
<i>Opérations :</i>						
Addition	54,3%	Addition (sans retenue)	78,4%	Addition (8 Items)	67,1%	56,9%
Soustraction	51,9%	Soustraction (sans retenue)	68,7%	Soustraction (8 Items)	53%	43,2%
Multiplication	39,70%	Multiplication (sans retenue)	56,5%	Multiplication (8 Items)	49,2%	35,7%
Division	31,46%	Division (sans retenue)	14,9%	Division (8 Items)	35,6%	22,9%
<i>Applications:</i> Etre capable de résoudre un problème pratique lié au vécu quotidien et contenant au moins deux opérations	20,6%	--	--	Le matin, le marchand était venu avec 30 kg de mangues au marché. Le soir, il lui reste 11 kg de mangues. Combien de kilos de mangues a-t-il vendu pendant la journée?	48,5%	44,7%

Sources: (1) DAEB, 1997b: 10–11; (2) DAEB, 1997a: 8–9.

A cet égard, un autre résultat partiel à nos questions relatifs aux connaissances «générales» des élèves et des alphabétisés en langues nationales nous semble être intéressant à noter: le pourcentage élevé (presque 73%) des élèves de la sixième des écoles françaises publiques et privées, qui connaissaient la signification de l'acronyme ONU (Organisation des Nations Unies) et qui pouvaient nous dire le nom au moins d'un programme spécialisé ou d'une organisation spécialisée faisant partie du système de

l'ONU (presque 55%).

Tableau 5: Connaissances de base du système de l'ONU en pourcentage des réponses des alphabétisés en langues nationales et des élèves en sixième classe (CM2) des écoles de type français, étude pilote à Ngohe/Diourbel

Réponses correctes aux items mesurant des connaissances du système de l'ONU:	Jeunes alphabétisés en sereer ou en wolofal < 21 ans (n=25)		Adultes alphabétisés en sereer ou en wolofal ≥ 21 ans (n=79)		Elèves du CM2 des écoles françaises (n=89)
			sereer	wolofal	
As-tu entendu parler de l'ONU? C'est quoi?	36%		17,7%		72,8%
			sereer 33,3% (n=33)	wolofal 0,06% (n=46)	
Connais-tu les noms de quelques programmes ou de quelques organisations spécialisées qui font partie de l'ONU? – au moins un(-e) programme/organisation: – 2 ou plus de programmes/organisations:	36% 24%		13,9% 10,1%		54,9% 37,8%
Programmes ou Organisations mentionnés le plus souvent:					
UNICEF	32%		13,9%		51,2%
UNESCO	20%		2,5%		33,0%
FAO	8%		3,8%		18,3%
PNUD	4%		0%		3,7%
OIT	12%		0%		2,4%
FMI	0%		6,3%		0%

Source: Wiegelmann 1998.

Cette familiarité des jeunes élèves de l'école de type français n'est pas seulement frappante en regardant les connaissances d'autres jeunes et adultes de la communauté rurale, elle l'est même en comparaison avec la situation de la connaissance du système de l'ONU sur le plan international. Parmi les jeunes et les adultes alphabétisés en langues nationales (pour les adultes: seulement les alphabétisés en sereer) à Ngohe, il n'y avait qu'entre un tiers et un dixième, qui connaissaient l'ONU (cf. tableau 5).¹⁷ Des sondages représentatifs réalisés par le Département d'Information Publique de l'ONU dans plus de trente pays, entre 1989 et 1992 ont révélé, entre autre, qu'aux Etats-Unis d'Amérique 16% du public adulte connaissait au moins un programme, voire une organisation du système de l'ONU, tandis qu'au Brésil et en Inde c'étaient 7%, en France 23% et 30% en Allemagne, 39% au Kenya et 56% Nigéria, 62% en Norvège et 72% en Jordanie (Naumann 1987, 1990; UN-Department of Public Information 1989, 1990, 1991, 1992).

Certainement, notre résultat doit être attribué, et à des influences directes de l'enseignement et de l'organisation de l'école moderne, et à des influences indirectes par le milieu socio-culturel des élèves ayant atteint la classe terminale de l'école élémentaire. Deux des écoles examinées reçoivent des supports financiers ou des aides en nature (p.ex. pour la cantine scolaire) dans le contexte des programmes de promotion de l'éducation des organismes de l'ONU (p.ex. par l'Unicef).

Les données générées par l'étude pilote montrent des différences importantes et

multiples dans les conditions de vie et dans l'apprentissage des élèves. Il apparaît un grand déséquilibre entre l'équipement infrastructurel et la situation économique des ménages situés en milieu paysan et villageois de ceux de la zone semi-urbaine.¹⁸ Quant aux différences économiques à l'intérieur des deux milieux, *les données des interviews standardisées* donnent l'impression d'une situation assez homogène. Cependant, d'autres recherches qualitatives (études de cas intensives) réalisées dans un village voisin montrent dans le milieu rural – où la majorité de ménages vit au-dessous du seuil de pauvreté¹⁹ – une variance importante de revenus économiques et de degrés de pauvreté.²⁰

Dans une perspective élargie qui englobe aussi des éléments socio-culturels de la socialisation de l'enfant, la différence entre le milieu rural et le milieu ouvrier/urbain est encore plus nette. Deux facteurs sont particulièrement importants pour expliquer les différences des résultats du test observées dans les deux milieux: le nombre de livres qui existent à la maison de l'enfant et la fréquence d'utilisation de la langue d'enseignement (français ou arabe) et de la *lingua franca* (wolof) en famille. La majorité des instituteurs dans les écoles modernes ne viennent pas de la région, c'est pourquoi la langue de communication qu'ils utilisent, à part le français, est le wolof. La grande majorité des enfants du village parle le sereer en tant que langue maternelle (ou langue première). 40 à 60% d'entre eux connaissent également les rudiments de la *lingua franca* wolof, mais presque personne n'a l'occasion de parler régulièrement le français en famille. Les habitants de la cité ouvrière sont, majoritairement, des wolofs. Deux tiers de ces élèves disent parler le français quelquefois ou rarement en famille. Cette situation linguistique est liée au niveau général de l'alphabétisation et d'éducation formelle de la famille de l'enfant, c'est-à-dire au nombre de personnes alphabétisées qui l'entourent en général et au niveau d'éducation de la mère. En milieu rural, moins de 15% de mères des enfants échantillonnés savent lire et écrire (cumul en langue nationale, en français ou en arabe)! En cité ouvrière, au moins 63% des élèves interrogés disaient que leurs mères étaient alphabétisées (cf. Wiegelmann 1998: chap. 3.2 et 4.3). La même image apparaît en ce qui concerne l'accès aux médias modernes: en milieu citadin, à peu près la moitié des élèves dispose, chez eux, d'un journal au moins une fois par mois. Parmi les élèves d'origine villageoise, ce n'est qu'un tiers. Environ 45% des élèves de l'école SEIB écoutent la radio au moins une fois par semaine. En milieu rural, le pourcentage respectif des élèves des écoles de type français ou islamique est de moins de 20%. Seuls, les jeunes alphabétisés en langue nationale écoutent la radio régulièrement: environ 41% l'écoutent chaque jour, 23% l'écoutent une à deux fois par semaine (cf. Wiegelmann 1998: 234). Pourtant, dans notre échantillon, il n'existe pas de corrélation entre l'écoute de la radio et les connaissances du système de l'ONU.

En résumé, nos analyses de régressions multiples nous permettent d'expliquer à peu près 30% de la variance des résultats de test des élèves du CE 2, reflétant exclusivement l'impact des facteurs extra-scolaires. Un tiers de cette variance est dû à l'âge des élèves (pas discuté dans les études SNERS et PASEC), un tiers au niveau socio-économique et un tiers aux facteurs langue/littéralité des ménages; dans une telle combinaison de facteurs explicatifs les manuels scolaires ne montrent pas un effet supplémentaire et indépendant (Wiegelmann 1998, tableau 4.22, p. 334). En contrôlant les effets de ces variables extra-scolaires sur les résultats des tests en milieu rural, les différents types scolaires (publique, privée, catholique, arabe) n'ont plus d'effets sur les rendements moyens des élèves.²¹

4 En guise de conclusion

Les analyses résumées dans cette article représentent «une première» pour le public intéressé et professionnel du Sénégal et ajoutent des évidences scientifiques nouvelles au niveau professionnel international. Terminons avec quelques commentaires d'ordre général:

- 1) Il est important de noter que le niveau de performance des élèves est assez bas dans les structures formelles et informelles. Mais, il n'y a pas de raison de crier à la catastrophe, et pas plus de raison de croire que les analyses montrent des courts-circuits pour améliorer la situation. Pourquoi?
- 2) Les recherches de type IEA pour les pays en voie de développement – assez rares jusqu'à maintenant – et leurs comparaisons internationales nous ont enseignés qu'en règle générale, les niveaux moyens de performance sont (très) bas et les variances sont grandes, reflétant surtout la distance entre la culture scolaire et les cultures d'origine des élèves (dont le problème langue d'enseignement – langue(s) d'origine); donc «les problèmes du Sénégal» ne sont pas spécifiquement sénégalais, mais plutôt structurellement équivalents à ceux de la sous-région. Les résultats des analyses empiriques sénégalaises ne peuvent être surprenants et inquiétants que pour les pédagogues victimes de l'idéologie optimiste professionnelle et surtout pour ceux qui continuent à croire que l'école de type française peut fonctionner d'une manière satisfaisante sans être spécifiquement adaptée à son implantation dans un milieu socio-culturel multilingue africain.
- 3) Quant aux résultats de performance des participant(e)s aux cours d'alphabétisation et au curriculum des «Ecoles Communautaires de Base» il vaut aussi la peine d'appeler au réalisme et de se méfier d'un scepticisme, voire pessimisme mal-fondé. Les acquis pourraient sembler minimes comparés avec l'espoir d'antan d'une approche à la Paolo Freire ou avec le niveau théorique du curriculum formel officiel existant (mais nous savons que tous les deux sont empiriquement des rêveries). Les résultats sont modestes, c'est vrai; mais compte tenu des heures investies – et en comparaison avec les heures investies dans les résultats de l'éducation formelle – cela vaut la peine de continuer à regarder de plus près.
- 4) Il faut être très conscient des limites des analyses du type IEA (voire de toutes les analyses décrites dans cette article): Elles servent bien à détruire les mythes et idéologies traditionnelles des «causes» (organisationnelles et institutionnelles) et des «effets d'éducation» (en termes de connaissances et performances). Mais elle ne nous renseignent guère sur les meilleures stratégies et tactiques à développer et à suivre (sauf à mettre fin aux espoirs inutiles dans la continuation du statu quo), parce qu'elles sont analytiquement inadaptées pour décrire et modéliser d'une manière assez fine et détaillée les processus d'apprentissage et d'enseignement et sur le niveau individuel et sur le niveau des groupes d'apprenants.

Commentaires

1. Au Sénégal sont parlées environ 20 langues autochtones différentes dont six ont le statut de langues nationales. Elles appartiennent à deux groupes de la famille des langues Niger-Congo: au groupe des langues ouest-atlantiques (wolof, pular, sereer et diola) et au groupe mandé (mandinka, soninké). Deux de ces langues, le pular et le mandinka (ou malinké), sont des langues connaissant une diffusion internationale dans l'espace ouest-africain (Jungraithmayer & Möhlig, 1983). Si le wolof est devenu la langue commerciale et véhiculaire la plus importante au Sénégal pendant les dernières décennies, il doit son essor principalement au développement fulgurant de la métropole de Dakar. Il est aussi parlé, en dehors du Sénégal, en Gambie et dans les régions australes de la Mauritanie.

2. Pour la question du développement du secteur d'éducation islamique moderne au Sénégal, comme pour ses arrière-plans politiques, ses contenus et méthodes, sa pertinence sociale se référer à Wiegelmann 1994 et 1998 et à Loimeier 1996.
3. Bien qu'il y ait des liens conceptuels entre les deux études qui se complètent sur le plan des classes analysées, elles n'utilisent pratiquement aucun instrument de test identique ou se complétant consciemment. Néanmoins, et les instruments et méthodes, et les résultats descriptifs et analytiques sont assez semblables sans pour autant être directement comparables dans un sens technique.
4. Pour l'étude SNERS, dans le contexte de la construction d'un indicateur pour la situation économique des foyers, on se limitait à quelques indices très généraux comme la possession d'une voiture et l'accès à de l'eau et à l'électricité. Bien que l'indicateur agrégé pour l'aisance économique des foyers de l'étude PASEC soit basé sur des informations beaucoup plus différenciées concernant la disponibilité de certains biens à l'intérieur des foyers, ces informations détaillées et leur validité n'ont pas été analysées de manière plus fine (Barrier et al. 1997: 244).
5. L'importance attribuée à une variable dans des traitements statistiques multivariées – comme p.ex. l'effet de la possession de manuels scolaires sur la performance – dépend toujours de la quantité et de la qualité des autres variables incluses dans l'analyse. Les analyses réalisées dans le cadre de notre étude pilote dans laquelle des informations détaillées par rapport à l'origine socio-économique et -culturelle des élèves ont été intégrées, montrent une influence sensiblement moindre des manuels scolaires sur les rendements des élèves (en effet, les constats de l'étude PASEC sur l'importance des manuels sont très contradictoires; cf. Barrier et al. 1997: 72–77).
6. Et dans l'étude SNERS et dans celle du PASEC, des analyses assez fines furent effectuées sur la compétence (testée) des maîtres, sur leurs attitudes pédagogiques et leur comportement en classe (déclarés) dont les résultats ne peuvent être discutés dans le cadre de cette contribution. (Se reporter aux variables contextuelles de l'INEADE et du Barrier et al. 1997: 27 ff., 163 ff.).
7. L'engagement de la Banque Mondiale dans le cadre du PAPF est l'expression d'une ouverture nouvelle prudente en direction de la promotion de la formation non-formelle. Après que la Banque Mondiale se fut peu à peu retirée de la promotion de composantes (subalternes) de la formation non-formelle dans le cadre de grands projets dans le secteur formel (la fameuse stratégie *dual track* des années 70) à cause de ses échecs, elle s'est concentrée, dans les années 80, exclusivement sur des projets situés dans le domaine de l'éducation formelle – cette dernière étant, à leurs yeux, plus efficace et plus prometteuse. Depuis la conférence mondiale sur l'éducation de base à Jomtien (1990), l'éducation de base non-formelle de jeunes et d'adultes a été aussi réintroduit auprès de la Banque Mondiale sous pression des autres organisations multilatérales y participant (UNESCO, Unicef, UNDP) et la pléthore des organisations non-gouvernementales impliquées, ceci avec les problèmes économiques croissants de beaucoup de pays du tiers monde en arrière-plan. Dans ce contexte, elle appuie – depuis 1991 – cinq projets (pilotes) de l'alphabétisation d'adultes jusqu'au renforcement de systèmes éducatifs informels en Equateur, en Indonésie, au Ghana, au Bangladesh et au Sénégal (cf. Schulz & Naumann 1997: 25 ff.).
8. Ce rapport énumérant les lacunes évoque fortement les résultats de l'évaluation préliminaire du modèle pilote pour l'intégration des langues nationales réalisée à la fin des années 70 dans le contexte de l'essai modèle de l'introduction de la télévision scolaire. Ce projet fut arrêté par la suite devant un constat «d'échec» (Bienfait 1981).
9. La catégorisation déjà problématique dans le sens général qui l'est d'autant plus dans le contexte de l'éducation islamique, de l'opposition de la formation «formelle», d'une part, et l'éducation «non-formelle» ou «informelle», d'autre part, est employée ici pour la différenciation entre des écoles publiques et privées officiellement reconnues et les cycles/types d'éducation non intégrés et non reconnus par le secteur d'éducation publique. En font partie, à part des écoles islamiques traditionnelles et modernisées, les mesures d'alphabétisation publiques et privées en langues nationales.
10. Tableau 1a: Moyennes (fréquence relative) et écarts-types des résultats du *test image-mots* selon les types d'école pour les élèves de CE2 (ou des équivalents fonctionnels dans les écoles arabes) et les jeunes alphabétisés en sereer ou wolofal; additionnellement, il sont présentés les résultats de l'analyse de variance univariée

Type d'école	M	SD	n	F _{4,235}	p	η ²
(1) école publique en milieu rural	0,45	35	56			

(2) écoles privées arabes en milieu rural	0,6	21	35			
(3) écoles privées cathol. en milieu rural	0,71	21	60			
(4) école publique en milieu (sémi-)urbain	0,82	17	56			
(5) jeunes alphabét. en sereer/wolofal (< 21 ans)	0,77	22	33			
Total	67	28	240	19,4	<.001	25

Note: Selon Duncan ($p < .05$), il y a des différences significatives entre les types d'école 1 et 2, entre 1 et 3, 4, 5; en plus entre 3 et 4.

Tableau 1b: Moyennes (fréquence relative) et écarts-types des résultats du *test image-mots* selon les types d'école pour les élèves de CM2; additionnellement, il y sont présentés les résultats de l'analyse de variance univariate

Type d'école	M	SD	n	F _{2, 97}	p	η^2
(1) école publique en milieu rural	0,63	0,33	23			
(2) écoles privées cathol. en milieu rural	0,86	0,1	41			
(3) école publique en milieu (sémi-)urbain	0,98	0,1	36			
Total	0,85	0,22	100	29,8	<.001	0,4

Note: Selon Duncan ($p < .05$), il y a des différences significatives entre tous les types d'école.

11. Tableau 2a: Moyennes (fréquence relative) et écarts-types des résultats du *test de compréhension de textes* selon les types d'école pour les élèves de CE2 (ou des équivalents fonctionnels dans les écoles arabes) et les jeunes alphabétisés en sereer ou wolofal; additionnellement, il y sont présentés les résultats de l'analyse de variance univariate

Type d'école	M	SD	n	F _{4,235}	p	η^2
(1) école publique en milieu rural	0,13	0,19	56			
(2) écoles privées arabes en milieu rural	0,26	0,27	35			
(3) écoles privées cathol. en milieu rural	0,24	0,22	60			
(4) école publique en milieu (sémi-)urbain	0,36	0,26	56			
(5) jeunes alphabét. en sereer/wolofal (< 21 ans)	0,42	0,33	33			
Total	0,27	0,26	240	9,3	<.001	0,1

Note: Selon Duncan ($p < .05$), il y a des différences significatives entre les types d'école 1 et 2, 3, 4, 5; en plus entre 3 et 4, 5 et entre 5 et 2.

Tableau 2b: Moyennes (fréquence relative) et écarts-types des résultats du *test de compréhension de textes* selon les types d'école pour les élèves de CM2; additionnellement, il y sont présentés les résultats de l'analyse de variance univariate

Type d'école	M	SD	n	F _{2, 97}	p	η^2
(1) école publique en milieu rural	0,37	0,32	23			
(2) écoles privées cathol. en milieu rural	0,71	0,2	41			
(3) école publique en milieu (sémi-)urbain	0,68	0,24	36			
Total	0,62	0,28	100	15,7	<.001	0,2

Note: Selon Duncan ($p < .05$), il y a des différences significatives entre les types d'école 1 et 2, 3.

12. Notre test de lecture, d'écriture et de calcul comprenait, hormis les éléments mentionnés, une partie vocabulaire (corrélation image/concept) et des questions relatives à la compréhension de phrases.
13. La procédure pour appliquer les tests individuels (sous forme de questionnaire) en groupe dans les écoles et les exigences de nos problèmes de test se sont avérées (comme prévu) complètement inadéquates lors du test préalable réalisé avec les élèves des écoles coraniques. C'est pour cette raison que nous avons développé un test simplifié administré à chaque participant. D'une part, des compétences de mémorisation de sourates coraniques de base étaient testées, d'autre part, des aptitudes des élèves au transfert dépassant les objectifs ciblés religieux par rapport à la lecture,

- l'écriture et la compréhension contextuelle, des mots et des phrases «profanes» de l'environnement quotidien et scolaire étaient testées. Afin de rendre possible une analyse comparative des niveaux de performance des élèves des écoles coraniques avec, à la fois, ceux des écoles de type arabe et ceux des écoles de type français soumis à notre test principal identique, les élèves des écoles arabes furent testés de la même manière. (Pour la conception et les résultats de ces tests cf. Wiegelmann 1998: 176 ff, 288 ff.; Naumann & Wiegelmann 1998: 97 ff.)
14. Avec 16,6 ans, l'âge moyen de ces jeunes est donc de trois ou quatre ans au-dessus de l'âge moyen des élèves des autres contextes scolaires, même si la variance d'âge (de 12 à 20 ans) correspond à celle des quatrièmes classes et des équivalents fonctionnelles des écoles de type français et arabe.
 15. Dans le test total, les jeunes alphabétisés en langues nationales ayant une expérience antérieure scolaire ont résolu en moyenne 68% des problèmes tandis que les jeunes alphabétisés sans expérience scolaire atteignaient une moyenne d'environ 55% du score total. En raison de l'effectif réduit de jeunes inclus dans l'analyse fine, cette différence dans les performances ne devient pas significative ($t(21) = 1,47$; n.s.), mais elle l'est, en revanche, pour les adultes alphabétisés en langues nationales ($t(77) = 4,95$; $p < .001$).
 16. Le groupe des adultes alphabétisés en wolofal a réalisé des bonnes performances dépassant la moyenne, dans nos tâches de compréhension de textes, et dans la solution des applications mathématiques. On peut l'expliquer par l'échantillonnage différent de ce groupe. (Contrairement aux autres participants testés, il ne s'y agissait pas d'un échantillon de hasard: puisqu'il n'y ait pas de «cours d'alphabétisation en wolofal en tant que tel», on avait plutôt invité à participer aux tests tous ceux qui se considéraient subjectivement comme alphabétisés en langue(s) nationale(s) en transcription arabe).
 17. A la majorité des adultes alphabétisés dans la tradition islamique, en wolofal, l'abréviation ONU ne disait rien (cf. tableau 5). D'une part, la majorité de ce groupe ne sait pas décoder les signes d'abréviation de certain(e)s programmes /organisations spécialisé(e)s de l'ONU, comme l'Unicef, de la FAO etc. qu'on retrouve un peu partout dans le pays sur des voitures, sur des affiches de publication etc. D'autre part, en tant que «islamistes» du village, ils ont probablement moins de contact avec le monde (d'information, du travail, des projets de développement) occidental, que les participants de cours d'alphabétisation «modernes», c'est à dire, en sereer en transcription latine.
 18. Ces données furent générées par des interviews très détaillées menées avec la majorité des personnes testés dans leur langue maternelle. L'équipement structurel différent des ménages se réfère à l'alimentation en eau et en électricité, la qualité et le nombre des bâtiments. La situation économique relative du ménage fut évaluée sur la base d'un grand nombre de variables comme le nombre et la qualité du mobilier, l'alimentation de base, la possession d'un téléviseur, d'un frigidaire, la possession d'une charrette ou d'une voiture et les sources de revenus diverses du ménage, etc. (pour les résultats en détail cf. Wiegelmann 1998: chap. 3.1 et 4.3). Cependant, malgré des efforts intenses de notre personnel technique local, nous devons constater, que les réponses des enfants aux questions sur la situation socio-économique de leur famille différaient souvent des réponses des adultes du même ménage, générées par 80 interviews de contrôle environ. Pour l'instant, nous ne sommes pas capables de juger de la véracité. Il s'agit d'un problème général des révélés statistiques, qui, selon notre connaissance, jusqu'ici, ne fut jamais (ouvertement) discuté dans le contexte des recherches empiriques dans la tradition de l'IEA.
 19. Nous nous référons au concept du seuil de pauvreté utilisé dans l'étude de la Banque Mondiale sur les conditions de vie au Sénégal de 1991/2. Il prend en compte le besoin journalier minimal en calories par adulte, les habitudes alimentaires régionales et les recettes de la production à l'auto-consommation (Banque Mondiale: Sénégal – Evaluation des Conditions de Vie; Vol.1, Mai 1995).
 20. La question de la sensibilité des instruments d'enquête standardisés reste un problème primordial en terme de recherches empiriques dans des milieux paysans pauvres où la situation économique est souvent très complexe à cause de la diversification des sources de revenus. Pourtant, les deux grandes études dites «représentatives» de l'INEADE (SNERS et PASEC) ne la discutent jamais explicitement.
 21. Les remarques dans les rapports SNERS concernant le pourcentage de la variance expliquée (entre 28 et 58%) se réfèrent à la fois aux analyses univariates et aux régressions multiples; les constatations portant sur les effets des régions et des types d'écoles se réfèrent aux analyses univariates de variance.

Références

- Bienfait, A. (1981). *Evaluation de deux innovations: l'introduction du oulof et la télévision scolaire dans l'enseignement élémentaire du Sénégal*. Dakar: UNESCO/BREDA (hectographie).
- Barrier, E., Robin, D., Ngom, El H. & Tall, A. (PASEC). (1997). *Evaluation du système éducatif sénégalais. Enseignement élémentaire*. Dakar: INEADE, Sèvres: CIEP.
- Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base / DAEB (1997a): *Projet d'Appui au Plan d'Action (PAPA). Rapport d'Evaluation: Modèle Alternatif*. Dakar.
- Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base / DAEB (1997b): *Projet de l'Alphabétisation Priorité Femme (PAPF). Rapport d'Evaluation: – Phase Pilote, – Phase d'extension*. Dakar.
- Fal, A.D. (1995). La question des langues dans l'alphabétisation et l'éducation de base: L'expérience du Sénégal. In A. Ouane (Hrsg.): *Vers une culture multilingue de l'éducation* (pp. 382–412). Hamburg: UIP.
- Henry, G. (INEADE/SEDEP). (1998). *Projet SNERS. Rapport Final de Synthèse*. Dakar: INEADE, Liège: SEDEP.
- INEADE. (1996). *Premier aperçu des résultats du testing de mai 1996 en français et en maths* (CE1 – CE2). Livret Pédagogique no. 2, Dakar: INEADE.
- INEADE. (1997a). *Rapport Final Mathématique* CE1-CE2, Livret Pédagogique no. 3, Dakar: INEADE.
- INEADE. (1997b). *Rapport Final Français Ecrit* CE1-CE2, Livret Pédagogique no. 4, Dakar: INEADE.
- INEADE. (1997c). *Rapport final relatif à l'influence des variables de contexte sur les rendements scolaires au CE1 et au CE2 (Français et Mathématique)*. Livret Pédagogique no.5. Dakar: INEADE.
- INEADE (1998): *Synthèse des résultats du SNERS et premières projections en vue d'indicateurs de rendements centrés sur la qualité. Pré-Rapport Général*. Dakar: INEADE.
- INEADE/CEPEC. (1996). *Reflets. Recherche en Education*. H. 1, Dakar: INEADE.
- Jungrauthmayr, H. & Möhlig, W.J.G. (1983). *Lexikon der Afrikanistik – afrikanische Sprachen und ihre Erforschung*. Berlin: Reimer.
- Lockheed, M.E. & Verspoor, A.M. (1989). *Improving Primary Education in Developing Countries. A Review of Policy Options* (Draft). Washington, D.C.: World Bank.
- Loimeier, R. (1996). *Säkularer Staat und islamische Gesellschaft in Senegal. Die Beziehungen zwischen Staat, Sufi-Bruderschaften und islamischer Reformbewegungen im 20. Jahrhundert*. Bayreuth (manuscrit non-publié).
- Meyer, J.W., Kamens, D.H. & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington D.C.: Falmer.
- Ministère de l'Education Nationale / Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (MEN/DPRE) (1995/96): *Statistiques scolaires et universitaires – Année scolaire 1995/96*. Dakar (hectographie).
- Ministère Délégué Chargé de l'Education de Base et des Langues Nationales (MDCEBLN) (1993): *Politique Générale et Plan d'Action* (Partie I et partie II). Dakar. (hectographie).
- Ministère Délégué Chargé de l'Education de Base et des Langues Nationales (MDCEBLN). (1995). *Actes du Colloque: L'Education de Base au Sénégal*. Université de Saint Louis, du 10 au 13 Août 1995. Dakar.
- Naumann, J. (1987). The United Nations System and Public Opinion. In The United Nations (Eds.), *Peace. Security, Public Opinion Attitudes* (pp. 33–47). Geneva.
- Naumann, J. (1990). Widersprüchliches Bild der UNO in der öffentlichen Meinung. *Vereinte Nationen*, 5, 181–183.
- Naumann, J. & Wiegelmann, U. (1998). Les différents systèmes scolaires «modernes» et traditionnels au Sénégal et leur contribution à l'Alphabétisation. *Education comparée*, 52, 91–104.
- Schulz, U. & Naumann, J. (1997). „Grundbildung“ als Priorität der Bildungshilfe? Zur Rolle der Weltbank. *Tertium Comparationis*, 3 (2), 153–172.
- Sylla, A. (1992). L'école: quelle réforme? In Momar Coumba Diop (Ed.), *Sénégal. Trajectoires d'un État* (pp. 379–429). Dakar: Codesria.
- UN-Department of Public Information. (1989). *Public Opinion*. New York.
- UN-Department of Public Information. (1990). *Public Opinion*. New York.
- UN-Department of Public Information. (1991). *Public Opinion*. New York.
- UN-Department of Public Information. (1992). *Public Opinion*. New York.
- UNESCO. (Hrsg.). (1995). *Weltbildungsbericht 1995*. Bonn: UNESCO/DUK.

- Wiegelmann, U. (1994). Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat? *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (5), 803–820.
- Wiegelmann, U. (1998). *Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal. Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellen und modernen Bildungsgängen und Schulen*. Münster. (manuscript non-publié).