



Initiative pour l'évaluation de
l'apprentissage fondamental en Afrique

Critères d'évaluation de l'apprentissage en Afrique

Les enseignements tirés de l'expérience sud-africaine

Dr. Nompumelelo Mohohlwane,
Directrice : Lecture, ministère de l'Éducation de base

Prof. Cally Ardington,
AFLEARN, Université du Cap



Préambule

Participez à la conversation sur l'évaluation de l'apprentissage fondamental en Afrique

En septembre 2025, les responsables de l'éducation de 13 ministères africains se sont réunis à Nairobi, au Kenya, pour un atelier de co-création sur l'Initiative africaine d'évaluation de l'apprentissage fondamental (AFLAI). Ensemble, les participants ont exploré comment les données et les évaluations peuvent renforcer l'apprentissage fondamental à travers le continent.

La réunion de septembre a conduit au lancement de la série AFLAI Knowledge Exchange en décembre 2025, avec notre [premier blog examinant le rôle de l'IA dans les évaluations éducatives](#). Nous approfondissons maintenant le sujet avec une série en quatre parties sur les critères de référence — dont voici la première partie.

Et ensuite ? Ne manquez pas les prochains blogs et webinaires consacrés au langage dans les évaluations. Nous serions ravis de connaître votre point de vue et vos expériences alors que nous construisons ensemble cet échange de connaissances.

Partout dans le monde, les enfants passent plus d'années à l'école que jamais auparavant. Pourtant, pour beaucoup trop d'entre eux, cette augmentation de la scolarisation ne se traduit pas par un apprentissage significatif. L'Afrique du Sud ne fait pas exception : des évaluations répétées ont montré qu'un grand nombre d'enfants terminent les premières années d'école sans être capables de lire et de comprendre correctement dans aucune langue.

Le lancement récent de l'étude nationale sud-africaine Funda Uphumelele (FUNS) marque une étape importante dans la réponse à ce défi. La FUNS est l'aboutissement de plusieurs années de travail du ministère de l'Éducation de base (DBE) et de ses partenaires pour établir des critères de référence empiriques en matière de lecture dans les premières années de scolarité dans les 11 langues officielles. Pour la première fois, l'Afrique du Sud peut présenter des données représentatives à l'échelle nationale sur les résultats en lecture dans les classes de CP à CE2, comparés à des normes qui sont à la fois valables sur le plan linguistique et significatives sur le plan pédagogique.

Dans cet article, nous partageons le parcours de l'Afrique du Sud dans l'identification et l'établissement de critères de référence pour les compétences fondamentales en lecture que les enfants doivent acquérir à la fin des classes de CP, CE1 et CE2 afin d'être en mesure de comprendre ce qu'ils lisent en CM1. Nous soulignons pourquoi ces critères de référence étaient nécessaires, comment ils ont été élaborés et comment ils sont désormais utilisés pour renforcer la lecture en début de scolarité et l'apprentissage fondamental de manière plus générale.

Pourquoi l'Afrique du Sud avait-elle besoin de critères de référence pour la lecture ?

Les résultats de l'évaluation systémique de l'Afrique du Sud et les conclusions répétées d'évaluations internationales telles que PIRLS montrent que seuls 20 à 30 % des enfants terminent la phase fondamentale en étant capables de lire avec une compréhension adéquate dans n'importe quelle langue. Pourtant, la compréhension est le seul résultat visible du processus complexe d'apprentissage de la lecture. Derrière cela se cache un ensemble de compétences fondamentales en littératie qui doivent être acquises, automatisées et intégrées avant qu'une compréhension significative ne soit possible.

Même lorsque les compétences fondamentales des enfants, telles que le décodage, sont évaluées, les données issues des évaluations ne sont utiles que si nous savons ce qu'est un « niveau suffisant ». Sans repères clairement définis, les normes de maîtrise de la lecture dans les premières années d'école restaient vagues. Le programme scolaire précise ce qui doit être enseigné, mais il manque un élément essentiel : des objectifs empiriques sur ce qui constitue la maîtrise de la compréhension ou les compétences préalables nécessaires. Compte tenu de la diversité linguistique de l'Afrique du Sud, la maîtrise devait être définie pour chaque langue. Sans repères de maîtrise représentant la diversité des

classes et des langues en Afrique du Sud, les enseignants devaient deviner quand les enfants avaient des compétences suffisantes en lecture. Dans les premières années du primaire, où les enseignants ne disposaient pas d'objectifs clairs, ils étaient incapables de juger si les enfants étaient en bonne voie pour devenir des lecteurs compétents. En conséquence, les écarts d'apprentissage se sont aggravés en troisième année, moment où les enfants sont censés passer de « l'apprentissage de la lecture » à « la lecture pour apprendre ».

Les dirigeants sud-africains ont compris que des repères en lecture pour les premières années du primaire étaient essentiels pour fournir aux enseignants (et au système) les informations cruciales dont ils avaient besoin. Les critères fournissent des objectifs clairs et mesurables pour les compétences fondamentales de la 1^{re} à la 3^e année, qui peuvent ensuite être utilisés pour orienter l'enseignement et le soutien dès le début. Au fil du temps, ils contribueraient à réduire les écarts importants en matière de compétences fondamentales qui compromettaient l'apprentissage dans les classes supérieures. Le DBE prévoit d'utiliser les critères ainsi établis pour mobiliser le changement à trois niveaux du système : national et provincial, intermédiaire et dans les salles de classe.

Administration nationale et provinciale	Soutien intermédiaire (districts et gestion scolaire)	Salles de classe
Définir les compétences en lecture (critères de référence)	Utiliser des outils standardisés pour évaluer la lecture dans les écoles	Norme permettant de mesurer les compétences en lecture
Communiquer les critères de référence et les objectifs	Identifier les écoles et les salles de classe qui ont besoin d'aide	Identifier dès le début les élèves qui risquent de ne pas apprendre à lire
Suivre les progrès	Fournir un soutien ciblé aux écoles et aux enseignants	Adapter l'enseignement aux besoins des élèves

Pourquoi établir des critères de référence par langue ?

Une fois que la nécessité des critères de référence a été clairement établie sur le plan conceptuel, leur mise en œuvre a posé un défi particulier dans un pays linguistiquement diversifié comme l’Afrique du Sud. Si les critères de référence en lecture pour les niveaux 2 et 3 sont bien documentés pour l’anglais, il existe très peu de recherches pour guider l’élaboration de critères de référence pour les langues africaines.

Les critères de référence ne peuvent pas être simplement transférés d’une langue à l’autre. Les critères applicables à l’anglais ne peuvent pas être facilement appliqués à des langues telles que l’isiZulu ou le Sepedi, car chaque langue diffère fondamentalement dans ses structures phonologiques (sons de la parole), morphologiques (relations entre les mots) et orthographiques (écriture). Les critères de référence sont sensibles à tous ces facteurs.

Par exemple, les langues sesotho-setswana s’écrivent de manière disjonctive, ce qui signifie qu’elles comportent des segments de mots courts avec des préfixes et des infixes écrits séparément. En comparaison, les langues nguni sont conjonctives, ce qui signifie qu’elles peuvent être écrites en moins de mots, mais plus longs. L’exemple suivant, tiré d’un manuel de lecture pour les premières années, illustre ces différences entre trois langues.

- Anglais : « Il y avait un étranger qui avait très faim. »
- isiZulu (langue nguni) : « Kunesihambi esasilambile kakhulu. »
- Sepedi (langue sesotho-setswana) : « Go be go na le mosepedi yo a bego a na le tlala. »

Ces phrases contiennent un nombre très différent de mots, de lettres en moyenne par mot et de fréquence de mots courts (c’est-à-dire des mots d’une ou deux lettres). Une référence basée uniquement sur le nombre de mots lus par minute en anglais serait donc inappropriée pour une langue conjonctive comme l’isiZulu, et vice versa.

Une fois la décision prise d’établir des critères de référence pour toutes les langues sud-africaines, nous avons entamé un processus visant à définir des critères pour chaque langue. Ce processus ne pouvait pas s’appuyer sur les critères de référence existants en anglais comme point de départ ; il fallait plutôt tenir compte des relations spécifiques à chaque langue entre la précision, la vitesse et la compréhension, afin que les critères de référence obtenus reflètent la manière dont les enfants apprennent réellement à lire dans chaque langue.

Une considération similaire s’appliquait à l’anglais lui-même. Les critères de référence existants pour l’anglais comme deuxième langue proviennent de contextes où l’anglais est la langue dominante et ne pouvaient pas être automatiquement appliqués au contexte multilingue de l’Afrique du Sud. En plus des critères de référence pour les langues africaines, il était donc nécessaire d’élaborer des critères de référence pour l’anglais dans le contexte spécifique de l’Afrique du Sud.

Les données à l'origine des critères de référence

Lorsque le travail d'établissement des critères de référence a commencé en 2019, l'Afrique du Sud ne disposait pas de données nationales représentatives sur la lecture en début de scolarité qui auraient pu être utilisées pour établir des critères de référence empiriques. Plutôt que d'attendre une étude nationale spécialement conçue à cet effet, le DBE et ses partenaires ont stratégiquement puisé dans un riche corpus d'évaluations existantes et en cours sur les interventions en matière de lecture en début de scolarité. Bien que ces données ne soient pas représentatives à l'échelle nationale, elles ont été collectées dans des écoles publiques typiques et, surtout, elles incluent des élèves de tous niveaux de compétence en lecture, des non-lecteurs aux lecteurs fluides, ce qui les rend bien adaptées à l'identification des seuils de développement.

Pour les critères de référence de la langue nguni, les données d'évaluation des élèves provenant de cinq études différentes ont été combinées afin de produire plusieurs points d'évaluation pour près de 16 400 élèves uniques dans environ 660 écoles.

Pour les langues sesotho-setswana, la combinaison de jeux de données existants et de compléments ciblés à la collecte de données en cours a permis d'obtenir un échantillon de plus de 19 000 apprenants de la 1^{re} à la 7^e année dans 359 écoles gratuites. Dans presque toutes ces études, les apprenants ont été évalués à plusieurs reprises, avec entre deux et cinq points d'évaluation par apprenant, ce qui a renforcé l'analyse de la précision, de la fluidité et des trajectoires de compréhension.

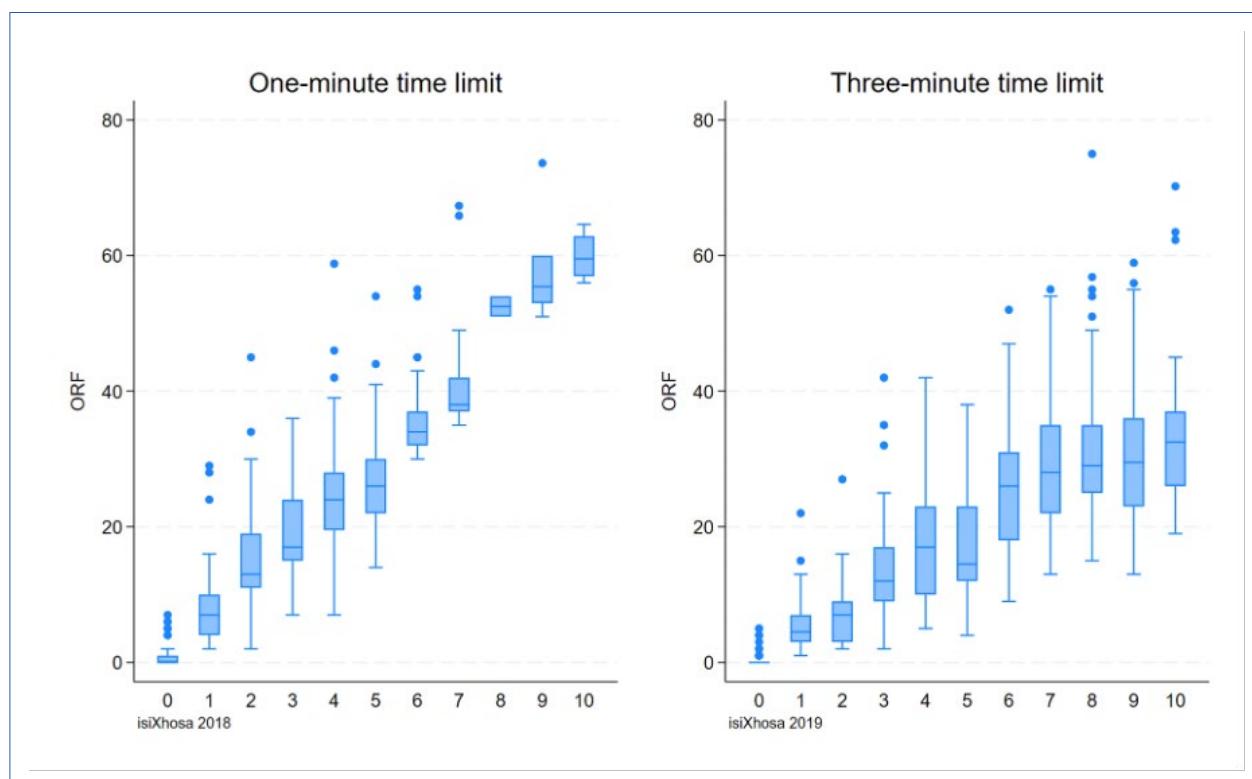
Les données pour les repères en afrikaans ont été collectées grâce à des ajouts ciblés à une évaluation en cours, tandis qu'une collecte de données sur mesure a été entreprise spécifiquement pour le xitsonga et le tshivenda, pour lesquels aucun ensemble de données existant approprié n'était disponible. Dans l'ensemble, cette approche a permis de garantir que les repères s'appuyaient sur des preuves empiriques étendues couvrant toutes les langues, tous les niveaux scolaires et toutes les étapes du développement de la lecture, tout en utilisant efficacement les données disponibles et les investissements existants dans la recherche.

Pourquoi ne pas s'appuyer sur les approches existantes pour définir des repères ?

Lorsque l'équipe dirigée par le gouvernement sud-africain s'est lancée dans la définition de repères, elle a d'abord dû s'accorder sur une méthodologie acceptable pour la diversité linguistique et le système du pays. Les premières investigations ont révélé que les approches existantes pour définir des repères présentaient d'importantes limites techniques et n'étaient pas bien adaptées aux contextes de faible alphabétisation. La plupart des repères existants étaient basés sur des données collectées à l'aide de l'évaluation originale de la lecture en début de scolarité (EGRA), dans laquelle un enfant ne répond généralement qu'aux questions de compréhension écrite liées aux parties du passage qu'il a lues en une minute.

L'utilisation de ces données pour établir des repères présentait deux limites techniques. Premièrement, les repères sont basés sur les élèves les plus performants, capables de lire l'intégralité du passage en une minute, ce qui limite leur utilité pour suivre les progrès de l'ensemble des élèves. Deuxièmement, la limite d'une minute gonfle artificiellement la relation observée entre la fluidité et la compréhension, car les apprenants dont la fluidité est plus lente tentent moins de questions de compréhension.

L'EGRA a depuis été adapté et affiné afin de mieux convenir à la définition de critères de référence. Dans les EGRA administrés en Afrique du Sud, les apprenants disposaient de deux minutes supplémentaires pour terminer le passage. Comme le montrent les analyses comparatives, ces données obtenues avec un temps supplémentaire sont plus appropriées pour établir des repères, car elles permettent de mesurer la compréhension indépendamment de la fluidité. Lorsque les enfants disposent d'un total de trois minutes pour lire le même passage, la relation entre la fluidité de la lecture à voix haute (ORF) et la compréhension reste forte, mais tend à s'aplatir, ce qui donne une image plus précise de la manière dont la fluidité favorise la compréhension.



Une deuxième limite était d'ordre méthodologique. Les approches traditionnelles identifient souvent le taux de fluidité auquel les apprenants atteignent un niveau de compréhension fixe (par exemple, 80 % de compréhension). Cela suppose que la compréhension est une construction stable avec une signification équivalente d'un passage à l'autre, ce qui est rarement le cas. La difficulté des questions varie considérablement, même au sein d'une même catégorie telle que la compréhension littérale. Il est donc techniquement difficile d'ancrer les critères de référence à un pourcentage de compréhension requis, ce qui introduit un biais : les différences entre les niveaux de référence peuvent refléter des différences dans la difficulté des questions plutôt que des différences réelles dans les capacités de lecture.

Par conséquent, les critères de référence basés sur une approche de niveau de compréhension fixe ont tendance à être intrinsèquement arbitraires et risquent d'être faussés par la variation de la difficulté des items entre les langues et les passages.

Notre approche du benchmarking : méthodes exploratoires et empiriques



Identification des seuils supérieurs et inférieurs par langue

La théorie du développement de la lecture suggère que la relation entre la fluidité et la compréhension peut être non linéaire. Nous avons appliqué cette théorie pour identifier les seuils critiques de décodage dans le développement de la lecture des apprenants en examinant l'ensemble des données plutôt qu'en nous concentrant uniquement sur un niveau de compréhension fixe. Plus précisément, nous avons recherché les seuils inférieurs et supérieurs pour chaque langue.

Le seuil inférieur représente le point de fluidité en dessous duquel la compréhension a peu de chances de se développer, car le décodage reste trop laborieux. Le seuil supérieur représente le point où les compétences de compréhension limitées deviennent une contrainte contraignante, de sorte que toute augmentation supplémentaire de la fluidité n'apporte pas de gains substantiels en matière de compréhension.

Les langues africaines étant peu étudiées, nous avons adopté une approche exploratoire et empirique.

Nous avons pris soin de ne pas imposer d'hypothèses externes sur les relations entre précision et vitesse ou entre fluidité et compréhension. Nous avons plutôt utilisé des méthodes d'analyse non paramétriques pour identifier des modèles pour chaque langue.



Utilisation des données pour déterminer les seuils inférieurs et supérieurs

Pour les apprenants dont le niveau de lecture est inférieur au niveau d'enseignement requis, le décodage est généralement laborieux et entrave la compréhension du sens. À travers les échantillons, les passages et les notes, nous avons examiné la relation entre la précision et la vitesse, en nous concentrant sur la vitesse associée au niveau d'enseignement, généralement 95 % (Betts, 1946). Le seuil inférieur a ensuite été fixé autour du niveau de vitesse en dessous duquel l'apprenant moyen tombait en dessous de ce niveau d'enseignement.

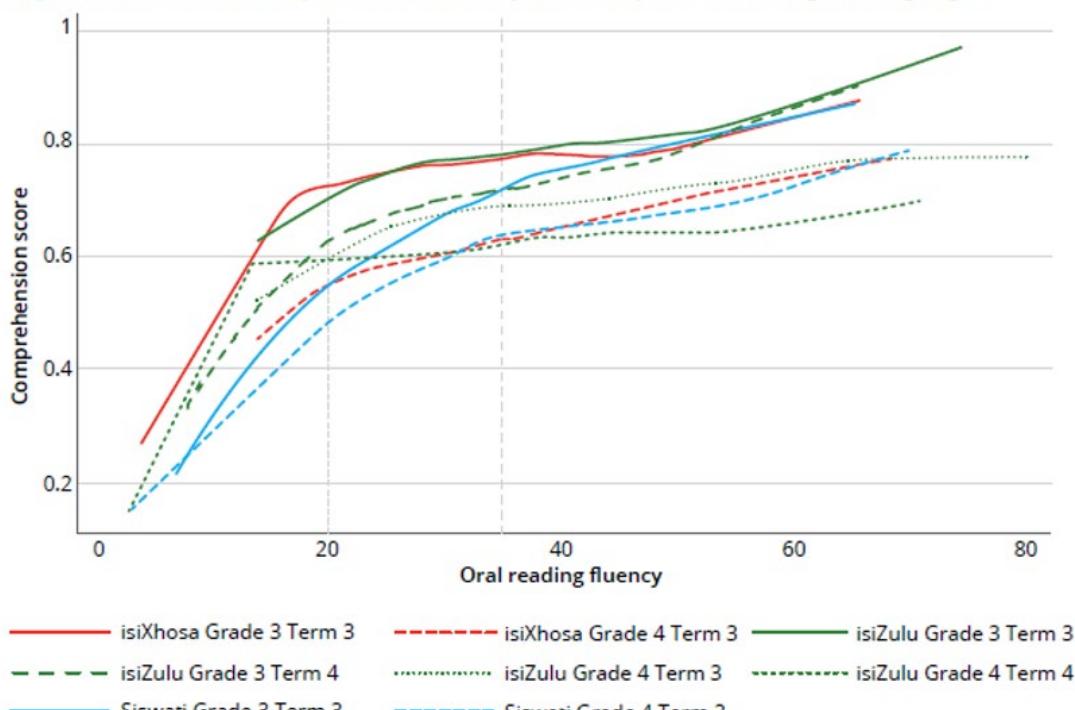
Nous avons ensuite examiné la relation entre la fluidité et la compréhension afin de déterminer s'il existait un seuil supérieur au-delà duquel aucune amélioration de la compréhension n'était obtenue avec l'augmentation de la fluidité. Au-delà de ce point, les compétences de compréhension deviennent le facteur limitant et l'enseignement doit passer de l'amélioration de la fluidité au développement des compétences de compréhension. Lorsque la compréhension continuait à s'améliorer avec l'augmentation de la fluidité, le seuil supérieur était défini comme le point de fluidité au-dessus duquel un niveau raisonnable de compréhension était atteint.

Un exemple tiré des langues nguni

Les seuils sont illustrés à partir d'échantillons d'élèves de 3e et 4e année dans les langues nguni. Dans toutes les classes et tous les passages, les enfants lisant à une vitesse inférieure à environ 20 mots par minute avaient tendance à se situer en dessous du niveau d'enseignement requis. Ceci est devenu le seuil inférieur : la relation entre la fluidité et la compréhension est initialement forte, puis tend à s'aplatir, ce qui suggère que les compétences de compréhension sont devenues le facteur limitant.

Le niveau de fluidité auquel la relation entre fluidité et compréhension s'aplatissait variait d'un passage à l'autre, soulignant les limites d'une approche axée sur un niveau de compréhension fixe (par exemple, 80 %) qui ne tient pas compte des variations de difficulté des questions d'un passage à l'autre et d'une langue à l'autre. Dans toutes les classes et tous les passages, environ 35 mots corrects par minute sont apparus comme le seuil supérieur : au-delà de ce point, les gains supplémentaires en fluidité n'ont entraîné que des améliorations limitées en matière de compréhension.

Figure 5 The relationship between fluency and comprehension: Nguni languages



Des seuils aux repères significatifs

Établir une validité concomitante et prédictive

Une fois les seuils identifiés pour chaque langue, ils devaient être pertinents dans leur contexte et significatifs dans la pratique pour servir de repères. Pour transformer les seuils en repères, les valeurs numériques devaient représenter des niveaux de réussite significatifs pour le niveau scolaire concerné (validité concomitante) et prédictifs des performances dans les niveaux scolaires supérieurs (validité prédictive). Ils devaient également être liés au programme scolaire sud-africain – son contenu, son rythme et sa séquence – afin de permettre le suivi des progrès au cours d'une même année scolaire et d'une année à l'autre.

Nous avons utilisé les données relatives aux compétences en lecture des élèves de 2e et 3e années pour explorer la validité concomitante : les repères potentiels correspondaient-ils à des distinctions significatives entre les apprenants et les étapes du développement de la lecture ? Nous avons ensuite évalué la validité concomitante en examinant dans quelle mesure les seuils de fluidité correspondaient aux performances des apprenants lors des évaluations de compréhension écrite.

Pour explorer la validité prédictive, nous avons utilisé des données longitudinales afin d'examiner la relation entre le statut de référence d'un élève en 2e et 4e années et ses performances lors des tâches de compréhension écrite en 5e, 6e et 7e années. Les enfants classés comme ayant atteint le niveau de référence dans les classes inférieures étaient beaucoup plus susceptibles de réussir la tâche de compréhension écrite, ce qui confirme que les niveaux de référence sont des prédicteurs utiles des performances futures.

Aligner les repères sur le programme et le contexte

La validité concomitante et prédictive fait des repères des indicateurs utiles des progrès des apprenants. Cependant, les repères doivent également être liés au programme et être réalistes dans leur contexte. Un repère avec une forte validité prédictive mais hors de portée pour la plupart des apprenants dans un contexte donné a une utilité limitée. Il ne permet pas de suivre les améliorations progressives ni d'orienter les mesures correctives et l'enseignement.

Dans le même temps, les critères de référence doivent être ambitieux. Des critères ambitieux mais réalistes peuvent être des outils puissants pour encourager l'amélioration du système vers les niveaux d'apprentissage attendus dans le programme scolaire. En Afrique du Sud, nous avons équilibré ces considérations grâce à une approche fondée sur les données et combinée à l'avis d'experts. Nous avons évalué la faisabilité des critères de référence proposés et avons fait appel à des experts en programmes scolaires et à des spécialistes en langues afin de nous assurer que les critères de référence étaient à la fois significatifs et réalisables.

Où en sommes-nous aujourd’hui : des critères communs, spécifiques à chaque niveau scolaire, pour toutes les langues

À la suite d’analyses empiriques, de consultations d’experts et de tests supplémentaires, l’Afrique du Sud était prête à établir des critères significatifs et utilisables pour évaluer les compétences en lecture dans les premières années scolaires. Nos analyses ont montré qu’il existait suffisamment de similitudes au sein des familles linguistiques pour permettre, dans certains cas, l’établissement de critères communs. Nous avons pu établir des critères de référence en matière de fluidité de lecture à voix haute pour les 11 langues officielles en 2e et 3e année, comme résumé ci-dessous (mots corrects par minute) :

Langue	Critère de référence en matière de fluidité de lecture à voix haute (mots corrects par minute)	
	2e année	3e année
Famille linguistique nguni (isiZulu, isiXhosa, isiNdebele, SiSwati)	20	35
Famille linguistique sesotho-setswana (sepedi, setswana, sesotho)	40	60
Anglais comme première langue supplémentaire	30	50
Afrikaans	45	60
Xitsonga	35	55
Tshivenda	35	55
Anglais langue maternelle	50	70

Les seuils supérieurs issus de nos travaux exploratoires ont fini par représenter les critères de référence de fin de 3e année. Pour la 2e année, les critères de référence ont été fixés plus près des seuils inférieurs, sur la base des analyses initiales, d’analyses supplémentaires et des contributions d’experts. Pour la 1re année, où la plupart des enfants sud-africains ne savent pas encore lire à la fin de l’année, un critère de référence de 40 sons de lettres corrects par minute a été établi.

À ce stade, nous considérons ces repères non pas comme des objectifs ambitieux, mais comme des normes minimales, c’est-à-dire des points que chaque enfant devrait atteindre à la fin de l’année pour être en bonne voie de compréhension dans les classes suivantes.

Comment nous avons procédé et pourquoi cela a fonctionné : collaboration et renforcement des capacités

Le succès du travail de benchmarking en Afrique du Sud réside autant dans son processus que dans sa méthodologie. Dès le départ, il s'agissait d'un effort collaboratif, réunissant le ministère de l'Éducation de base, les universités et les instituts de recherche locaux dans le cadre d'un projet national commun.

Il ne s'agissait pas d'un exercice impulsé de l'extérieur, mais d'une initiative menée par l'Afrique du Sud et détenue par le gouvernement, conçue pour renforcer les capacités institutionnelles à long terme. Une véritable collaboration et un véritable engagement prennent du temps, en particulier lorsqu'ils impliquent plusieurs niveaux scolaires, plusieurs langues, plusieurs organisations, plusieurs intérêts institutionnels et plusieurs politiques. Pendant plusieurs années, les partenaires ont travaillé ensemble pour affiner les méthodes, tester les hypothèses, interpréter les résultats et intégrer les conclusions dans les politiques et les pratiques.



L'une des principales leçons tirées du processus continu d'élaboration de repères pour les langues africaines est qu'une collaboration étroite entre les bailleurs de fonds, les parties prenantes, les organismes de recherche et les spécialistes des langues africaines est essentielle pour faire avancer le programme de benchmarking. La collaboration a favorisé l'innovation et l'excellence dans le processus de benchmarking tout en encourageant le renforcement des capacités. » Mohohlwane et al. 2023

Prochaines étapes : des données au changement systémique

Dans le cadre du FUNS, l'Afrique du Sud s'est engagée à collecter tous les trois ans des données représentatives à l'échelle nationale sur les niveaux d'apprentissage fondamentaux dans tout le pays. La définition de critères de référence significatifs et exploitables n'est qu'une première étape ; le prochain défi consiste à intégrer et à utiliser ces données pour favoriser le changement systémique.

Le DBE a déjà commencé à intégrer les critères de référence dans la formation des enseignants, les supports pédagogiques et les cadres de suivi. Les équipes provinciales et régionales sont formées à l'utilisation d'indicateurs liés aux critères de référence afin d'identifier les écoles en difficulté, d'adapter le soutien et de suivre les progrès.

Au niveau de la classe, les critères de référence sont communiqués comme des étapes fondamentales : leur atteinte est une première étape, après laquelle l'enseignement doit se concentrer sur le développement des compétences de compréhension des apprenants.

Au niveau national, les critères de référence fournissent une base cohérente pour harmoniser les programmes, la pédagogie et l'évaluation. Ils offrent également une plateforme d'apprentissage entre pairs à travers l'Afrique. L'expérience de l'Afrique du Sud fournit une feuille de route pratique sur la manière d'établir des repères à grande échelle dans des environnements multilingues et de les relier à des efforts plus larges visant à améliorer l'apprentissage fondamental.



Conclusion : mesurer ce qui compte, dans toutes les langues

Le processus d'établissement de repères en lecture pour les premières années d'école en Afrique du Sud a été à la fois techniquement exigeant et transformateur. Il a fallu naviguer dans des réalités linguistiques complexes, renforcer les capacités nationales et repenser la manière dont notre système définit et mesure l'apprentissage.

L'étude FUNS n'est pas seulement l'aboutissement de ce travail ; elle symbolise ce qu'il est possible de réaliser lorsque les preuves, la collaboration et l'engagement vont de pair. Alors que de plus en plus de pays africains investissent dans la mesure de l'apprentissage fondamental, l'expérience de l'Afrique du Sud offre un message encourageant : avec les bonnes méthodes, les bons partenariats et les bons objectifs, nous pouvons mesurer ce qui compte, dans toutes les langues, pour chaque enfant.

Resources:

Ardington, C., Wills, G., Pretorius, E., Mohohlwane, N. et Menendez, A. (2021). « Benchmarking oral reading fluency in the early grades in Nguni languages » (Évaluation comparative de la fluidité de la lecture à voix haute dans les premières années d'école dans les langues nguni). International Journal of Educational Development, 84.

Mohohlwane, M., Wills, G. et Ardington, C. (2022). « A review of recent efforts to benchmark early reading skills in South African languages » (Examen des efforts récents visant à évaluer les compétences en lecture précoce dans les langues sud-africaines). In Spauw, N. & Pretorius, E. (Eds) Early Grade Reading in South Africa. Cape Town: Oxford University Press.

Les rapports de benchmarking pour chaque langue et les rapports de l'étude nationale Funda Uphumelele sont disponibles ici : <https://www.education.gov.za/ResearchMonitoringEvaluationReports.aspx>



Africa Foundational Learning
Assessment Initiative