

L'effet de l'enseignement de la langue maternelle sur les compétences en lecture des élèves de deuxième année du primaire en Mauritanie

Abou M. DIENG*

Résumé – Cet article étudie l'impact de l'enseignement de la langue maternelle sur les compétences en lecture des élèves de deuxième année du primaire en Mauritanie, un contexte multilingue dominé par l'arabe, à partir notamment d'un modèle logit multinomial basé sur les données d'une enquête réalisée en 2023 par Counterpart International. Les principaux résultats montrent que l'utilisation de l'arabe comme langue d'enseignement a un effet significatif sur les progrès en lecture des élèves. Ceux qui reçoivent un enseignement en français à cet âge ont par contre une plus grande probabilité de se retrouver dans des catégories où les compétences en lecture sont inférieures. Ces résultats soulignent l'importance de l'enseignement dans la langue maternelle pour améliorer les capacités en lecture des élèves. Les politiques éducatives devraient se concentrer sur la formation des enseignants pour une utilisation efficace de la langue maternelle, encourager la participation des familles et mettre en place des programmes de soutien en lecture pour les élèves en difficulté. En intégrant ces mesures dans les programmes scolaires en primaire, un environnement éducatif plus inclusif pourrait être créé, favorisant les compétences en lecture et la réussite scolaire des élèves.

Classification JEL

A21, I21, O55

Mots-clés

Compétences des élèves en lecture
Enseignement primaire
Enseignement en langue maternelle
Modèle logit multinomial
Mauritanie

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Counterpart International, et plus particulièrement à Mr Désiré Yaméogo, pour m'avoir accordé l'autorisation d'exploiter leurs données et de les utiliser dans la production d'un article scientifique. Je remercie également le Professeur Maurice Catin, qui a été mon directeur d'étude, pour sa relecture attentive et ses précieux conseils, ainsi que l'ensemble de l'équipe du LEAD pour leurs retours constructifs sur mon travail.

* École Supérieure Polytechnique - ESP de Nouakchott, Mauritanie ; abou.dieng@esp.mr

1. INTRODUCTION

La Mauritanie, située au Nord-Ouest de l'Afrique, fait face à des défis importants dans le domaine de l'éducation. Le système éducatif du pays est confronté à des taux élevés d'analphabétisme et à des disparités d'accès à l'éducation entre les zones urbaines et rurales selon les statistiques de l'ANSADE¹ en 2019. Malgré les efforts déployés par le gouvernement pour améliorer l'éducation, des problèmes persistent tels que le manque d'infrastructures scolaires adéquates, le manque de ressources pédagogiques et la formation insuffisante des enseignants.

La Mauritanie est un pays multilingue, où une grande diversité de langues est parlée par les différentes communautés ethniques. Parmi les langues les plus couramment utilisées, on retrouve le hassanya, le pulaar, le wolof et le soninké.

Depuis 1960, cinq réformes du système éducatif ont été entreprises pour traiter la question linguistique, oscillant entre tentatives d'arabisation et mesures d'apaisement. De 1979 à 1999, le pays a été divisé en filières arabes et bilingues, mais en 1999, le français a été réintroduit comme langue d'enseignement pour unifier le système (Candalot, 2006). Malgré ces réformes, les défis éducatifs persistaient, conduisant à la mise en place d'une nouvelle réforme en 2022. La loi sur l'éducation en 2022 garantit le droit à l'éducation pour tous, en rendant l'enseignement obligatoire de six à quinze ans et en utilisant l'arabe et les langues nationales (Pulaar, Soninke et Wolof) comme langues d'enseignement à tous les niveaux (Unesco, 2022).

De nombreuses études ont examiné les facteurs influençant l'effet de l'enseignement de la langue maternelle sur les compétences en lecture et son impact sur la réussite scolaire en Afrique. La plupart de ces recherches se sont concentrées sur les pays d'Afrique Orientale et Australe (Piper et al., 2018 ; Piper et al., 2016 ; Nishanthi, 2020 ; Dukhan et al., 2016 ; Perez et Alieto, 2018 ; Ganuza et Hedman, 2019 ; Seid, 2019 ; Taylor et von Fintel, 2016). Cependant, peu d'études ont exploré cette problématique dans les pays francophones².

En Mauritanie, il y a une quasi-absence de travaux de recherche sur ce sujet, ce qui peut être attribué à diverses raisons. L'enseignement des langues nationales est un sujet sensible. De plus, il manque de données sur les compétences en lecture des élèves. Face à ces constats et considérant les réformes éducatives en place, l'objectif de cette étude est d'explorer l'impact de l'enseignement de la langue maternelle sur les compétences en lecture des élèves de deuxième année du primaire et d'en examiner le lien avec leur réussite scolaire. Pour ce faire, nous visons à appliquer des méthodes *machine learning* pour estimer les compétences en lecture de 249 élèves répartis dans 28 communes situées dans 3 wilayas de la Mauritanie.

¹ Agence Nationale de la Statistique et de l'Analyse Démographique et Économique.

² On peut citer Ghandour et al. (2022) qui ont mené des travaux de recherche universitaires sur cette question.

Cette recherche vise à combler le manque de connaissances dans le contexte mauritanien en mettant en lumière l'importance de l'enseignement de la langue maternelle et son influence potentielle sur les compétences en lecture des élèves. Les résultats de cette étude peuvent également avoir des implications pratiques pour les décideurs en guidant la mise en place de politiques éducatives plus adaptées et inclusives.

Cet article présente tout d'abord une revue de la littérature sur l'enseignement de la langue maternelle et la lecture (Section 2). La méthodologie est ensuite exposée (Section 3) et les résultats des analyses statistiques et économétriques discutés (section 4).

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans le domaine de l'économie de l'éducation, des théories et modèles pédagogiques mettant l'accent sur le rôle, notamment dans un contexte multilingue, de la langue maternelle dans le processus d'alphabétisation ont été élaborés. Plusieurs approches essentielles peuvent être mises en évidence.

La théorie du bilinguisme précoce, développée par Cummins en 1984, met en avant l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle pour faciliter le développement ultérieur de compétences en lecture dans d'autres langues. L'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement permet aux élèves de mieux comprendre les concepts et le contenu enseigné, favorisant ainsi une acquisition plus solide des compétences en lecture.

Vygotsky, dans son modèle de zone proximale de développement (ZPD) de 1978, souligne également l'importance de la langue maternelle permettant aux élèves de réussir avec un soutien ou une assistance. L'utilisation de la langue maternelle facilite l'interaction sociale et la collaboration entre les enseignants et les élèves, ce qui améliore notablement l'efficacité de l'apprentissage.

Dans la théorie de la construction de la connaissance de Piaget en 1952, l'accent est mis sur le fait que les élèves construisent activement leur propre connaissance en utilisant leurs expériences et leur compréhension préalable. En utilisant la langue maternelle lors de l'enseignement de la lecture, les élèves peuvent établir des connexions avec leurs connaissances existantes et en développer de nouvelles, aidant ainsi à une meilleure compréhension des concepts.

Par ailleurs, Perkins (1992) suggère que les compétences acquises dans un contexte peuvent être transférées à d'autres contextes. L'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle développe des compétences de décodage, de compréhension et d'analyse qui peuvent être transférées à d'autres langues et domaines académiques, contribuant ainsi à une approche holistique de l'apprentissage et de l'alphabétisation.

Pour aller plus loin dans l'apprentissage, Cummins (1979, 2000) et Baker (2011) ont théorisé le modèle de l'interdépendance des langues. Ce modèle met en évidence l'interconnexion des langues parlées par un individu et souligne que l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle renforce les compétences linguistiques globales de l'élève. Cela facilite ensuite l'apprentissage de nouvelles langues et crée un climat d'apprentissage favorable.

Par ailleurs, plusieurs études empiriques ont été réalisées dans ce domaine, particulièrement dans les pays en développement, et plus spécifiquement en Afrique. L'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement dans les écoles primaires est fréquemment évoquée comme un levier efficace pour améliorer les compétences en littératie et numératie, en particulier dans les pays multilingues. De nombreuses recherches ont montré les effets positifs de cette approche, en révélant des améliorations significatives dans l'apprentissage et la rétention des connaissances, tout en soulignant les défis contextuels ainsi que les recommandations pour une mise en œuvre réussie.

L'enseignement en langue maternelle favorise une compréhension plus profonde et durable des compétences de base. Ainsi, des études menées au Nigeria, en Afrique du Sud et en Ouganda ont montré que les élèves apprennent plus efficacement lorsqu'ils sont instruits dans une langue qu'ils maîtrisent. Par exemple, les travaux d'Adebisi (2013) au Nigeria et d'Alimi et al. (2020) ont mis en évidence que les élèves formés dans leur langue maternelle réussissent mieux en lecture et en mathématiques par rapport à ceux formés dans une langue étrangère. En particulier, dans l'État d'Osun au Nigeria, les résultats ont révélé que les élèves instruits dans leur langue maternelle obtenaient de meilleures performances en littératie et numératie, sans différence notable entre les sexes, soulignant l'impact positif de l'enseignement dans une langue connue dès le plus jeune âge.

Cette approche ne se limite pas aux matières de base, mais s'étend également à des disciplines plus complexes telles que les mathématiques, et facilite la transition vers d'autres langues d'enseignement. En Éthiopie, par exemple, les recherches de Seid (2019) ont montré que les élèves instruits en langue maternelle au primaire obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques lorsqu'ils passent à un enseignement en anglais, soulignant l'importance d'une base solide dans une langue connue pour aborder des concepts abstraits. Une observation similaire a été faite au Ghana par Abdul-Ganiyu et al. (2024), où l'instruction dans la langue locale a permis aux élèves d'améliorer leurs performances en mathématiques, réduisant ainsi les barrières linguistiques et facilitant la compréhension des concepts complexes.

Cependant, la mise en œuvre de l'enseignement en langue maternelle dans des contextes multilingues et politiquement complexes présente des défis importants. En Afrique du Sud, par exemple, Magocha, Mutasa et Rammala (2019) soulignent que l'enseignement en langue maternelle est parfois perçu comme un frein à la réussite économique, car des langues comme l'anglais sont souvent associées à de meilleures opportunités professionnelles. Cette difficulté est exacerbée par la

diversité linguistique du continent, ce qui rend la standardisation des politiques éducatives particulièrement complexe. En Ouganda, Brunette et al. (2019) ont également observé que la complexité linguistique affecte l'efficacité des programmes d'alphabétisation, indépendamment des facteurs socio-économiques. Ces résultats soulignent l'importance d'adapter les programmes éducatifs aux spécificités linguistiques et culturelles des élèves, plutôt que de recourir à des politiques uniformes.

Au-delà des compétences fondamentales, l'enseignement en langue maternelle présente des avantages à long terme sur les plans sociaux et cognitifs, notamment en facilitant la transition vers d'autres langues d'enseignement et en renforçant les acquis. Ainsi, Carter et al. (2020) ont montré au Ghana que les élèves ayant suivi des programmes en langue maternelle continuaient de progresser en littératie même après avoir été transférés dans des écoles où l'anglais était la langue d'instruction. De même, Chicoine (2019) en Éthiopie a constaté que l'introduction de l'enseignement en langue maternelle, couplée à la gratuité de l'enseignement, avait non seulement favorisé l'augmentation des taux de scolarisation, mais également amélioré la connaissance de sujets tels que la santé publique. Cependant, cette étude souligne que l'introduction de la langue maternelle ne garantit pas à elle seule une amélioration des résultats en littératie, indiquant ainsi que des réformes éducatives, comme l'amélioration des ressources et des méthodes pédagogiques, sont nécessaires pour obtenir des résultats durables.

Ces différentes recherches tendent donc à souligner l'importance cruciale de l'utilisation de la langue maternelle dans le processus d'alphabétisation et mettent en évidence les avantages de capitaliser sur les connaissances préexistantes des élèves dans leur langue maternelle pour faciliter l'apprentissage dans d'autres langues. Elles peuvent conduire à améliorer les stratégies d'enseignement de la lecture et les compétences en alphabétisation des élèves, notamment dans un contexte multilingue.

3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

En adoptant une approche fondée sur les études évoquées précédemment, notre recherche vise à évaluer l'impact de l'enseignement de la langue maternelle sur l'apprentissage de la lecture dans un contexte bilingue.

3.1. Les données

Nous avons adopté une approche basée sur des méthodes d'analyse statistique descriptive bivariée, multivariée et des techniques d'apprentissage machine. Notre échantillon se compose de 249 élèves de deuxième année du primaire répartis dans 28 communes situées dans 3 wilayas essentiellement rurales de Mauritanie : Brakna, Gorgol et Tagant. Notre étude se concentre principalement sur les compétences en lecture des élèves et vise à évaluer comment l'utilisation de la langue maternelle comme base solide peut favoriser le développement ultérieur de

compétences en lecture dans d'autres langues et améliorer globalement le processus d'alphabétisation.

Les participants ont été sélectionnés de manière aléatoire, garantissant ainsi une représentativité adéquate et une diversité de milieux socio-économiques et culturels. Les données utilisées pour notre étude ont été extraites de l'Enquête sur l'Évaluation des Compétences Fondamentales en Lecture (EGRA³) réalisée en 2023 par *Counterpart international*⁴.

L'EGRA est un outil largement reconnu et standardisé spécifiquement conçu pour évaluer les compétences en lecture des élèves en début du primaire. Il permet de mesurer des compétences fondamentales en littératie⁵ telles que la conscience phonémique, le décodage, la fluidité et la compréhension. Cette évaluation est réalisée individuellement avec les élèves et comprend une série de tâches et d'exercices évaluant leurs compétences en lecture. Parmi ces tâches, on peut citer la reconnaissance des lettres et des mots, le décodage phonétique, la lecture à voix haute et la réponse à des questions de compréhension basées sur un texte donné.

L'objectif principal de l'EGRA est de détecter rapidement les élèves qui pourraient rencontrer des difficultés en lecture dès le début de leur scolarité, afin que des interventions et un soutien approprié puissent être mis en place pour les aider à améliorer leurs compétences. En évaluant la maîtrise de la lecture dès les premières années, l'EGRA permet aux enseignants et aux décideurs de cibler efficacement les élèves rencontrant des difficultés en lecture et de mettre en place des stratégies adaptées.

Par ailleurs, les données recueillies à travers l'EGRA peuvent être utilisées pour suivre les progrès en lecture à un niveau plus global, en fournissant ainsi des informations précieuses sur l'efficacité globale de l'enseignement de la lecture et des programmes de lecture dans une école ou un système éducatif. En somme, l'EGRA joue un rôle essentiel dans la promotion du développement précoce de la lecture et dans l'amélioration des résultats des jeunes apprenants, contribuant ainsi à leur réussite scolaire.

Pour étudier l'impact de l'enseignement de la langue maternelle, nous avons utilisé des instruments de collecte de données tels que des tests standardisés pour

³ EGRA (*Early Grade Reading Assessment*) est un outil d'évaluation conçu pour mesurer les compétences en lecture des enfants, en particulier dans les premières années de l'école primaire. Il a été développé par la *United States Agency for International Development* (USAID) et d'autres partenaires pour aider à évaluer les capacités de lecture des élèves, identifier les domaines dans lesquels ils ont besoin de soutien, et informer les décisions éducatives.

⁴ *Counterpart International* est une organisation non gouvernementale (ONG) à but non lucratif basée aux États-Unis. Son objectif principal est de promouvoir le développement durable et le renforcement des capacités dans divers domaines, notamment la gouvernance, la santé, l'éducation, l'agriculture et les droits de l'homme.

⁵ La littératie désigne la capacité d'une personne à lire, écrire et comprendre des textes dans une langue donnée.

évaluer les compétences en lecture des élèves en français et en arabe⁶. Ces tests ont été spécifiquement conçus pour mesurer les niveaux de compétences en lecture dans les deux langues, nous permettant ainsi de mieux comprendre l'effet de l'enseignement de la langue maternelle sur les performances en lecture des élèves.

3.2. Les approches méthodologiques

Pour réaliser cette étude nous avons opté pour une méthode combinant deux approches complémentaires : l'analyse descriptive et l'analyse économétrique. Pour l'analyse descriptive, nous avons choisi d'utiliser l'analyse des correspondances multiples et pour la seconde la régression logistique multinomiale.

3.2.1. Analyse des correspondances multiples

L'analyse des correspondances multiples (ACM) est une technique reconnue pour explorer les relations entre plusieurs variables catégorielles simultanément. En l'appliquant à notre étude, nous pourrions visualiser les associations entre les performances en lecture et la langue maternelle des élèves, en mettant en évidence d'éventuels regroupements ou tendances particulières. Cette approche descriptive nous permet ainsi de mieux saisir la distribution des données et les liens entre les variables.

Le calcul de la distance de χ^2 apparaît comme l'option la plus appropriée pour étudier l'interdépendance entre les profils des élèves des différentes communes étudiées. La formalisation mathématique de cette distance est donnée par :

$$d^2_{\chi^2}(i, l) = \frac{1}{J} \sum_{k=1}^K \frac{I}{I_k} (x_{ik} - x_{lk})^2$$

où i et l représentent les élèves, k désigne les modalités des variables associées à chaque élève, J est le nombre de modalités associées à chaque élève, et I_k représente le nombre d'élèves associés à chaque modalité.

L'utilisation de la distance de χ^2 permettra une analyse approfondie des relations et des similitudes entre les profils des élèves dans les différentes communes. Plus précisément, elle permet d'évaluer à quel point deux élèves sont proches l'un de l'autre en fonction du nombre de modalités qu'ils partagent en commun. Ainsi, plus le nombre de modalités partagées entre deux élèves est élevé, plus leur proximité sera grande.

3.2.2. Régression logistique multinomiale

La régression logistique multinomiale est un outil qui permet d'étudier l'impact des variables explicatives catégorielles sur la variable cible, telle ici que les compétences en lecture des élèves de la deuxième année du primaire en Mauritanie.

⁶ L'arabe est l'une des langues maternelles des élèves appartenant aux ethnies Beydan et Haratine. Le dialecte arabe utilisé en Mauritanie est appelé Hassania.

La régression logistique multinomiale est une extension de la régression logistique binaire qui permet de modéliser une variable dépendante catégorielle avec plus de deux modalités. Dans la régression logistique binaire, nous avons une variable dépendante binaire (deux catégories : oui/non, succès/échec, etc.), tandis que dans la régression logistique multinomiale, nous avons une variable dépendante avec plusieurs catégories discrètes. Pour notre cas, nous avons ainsi une variable dépendante avec six modalités : "Non-lecture", "Débutant-lecture", "Pré-lecture", "Lecture-base", "Lecture-émergente" et "Lecture-intermédiaire".

Le modèle de régression logistique multinomiale utilise la fonction logit pour modéliser la probabilité d'appartenance à chaque catégorie de la variable dépendante par rapport à une catégorie de référence. La catégorie de référence peut être choisie arbitrairement, et les autres catégories sont comparées à cette référence.

Pour chaque catégorie i de la variable dépendante, le modèle de régression logistique multinomiale peut être formulé comme suit :

$$\log\left(\frac{p_i}{p_{ref}}\right) = \beta_{0_i} + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k$$

où p_i est la probabilité d'appartenir à la catégorie i de la variable dépendante ; p_{ref} est la probabilité d'appartenir à la catégorie de référence ; β_{0_i} est la constante spécifique à la catégorie i ; $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k$ sont les coefficients de régression associés aux variables indépendantes $X_1, X_2, \dots, X_k$ pour la catégorie i .

Le modèle est estimé en utilisant la méthode du maximum de vraisemblance pour déterminer les coefficients de régression.

Une fois le modèle estimé, nous pouvons interpréter les coefficients de régression pour comprendre comment chaque variable indépendante influence la probabilité d'appartenir à chaque catégorie de la variable dépendante par rapport à la catégorie de référence. Les coefficients positifs indiquent une augmentation de probabilité, tandis que les coefficients négatifs indiquent une diminution de probabilité.

3.3. Choix et définition des variables

3.3.1. Variable expliquée

La variable à expliquer de notre étude est centrée sur les "compétences en lecture". Il s'agit d'évaluer les capacités des élèves à comprendre, interpréter et analyser des textes écrits. Cette mesure englobe différents aspects, tels que la reconnaissance des mots, la compréhension globale du texte, l'identification des idées principales et secondaires, ainsi que la capacité de tirer des conclusions à partir du contenu lu.

Pour établir cette variable, nous avons utilisé une combinaison de plusieurs indicateurs évaluant les performances en lecture des élèves de deuxième année du primaire en Mauritanie. Ces indicateurs comprennent la reconnaissance des caractères, la reconnaissance des syllabes, la reconnaissance des mots familiers et la compréhension du texte. Chaque épreuve orale a été chronométrée sur une durée de 60 secondes et des scores maximum ont été établis pour chacune des épreuves, tels que présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : les différents niveaux de compétences en lecture des élèves

Épreuve	Score maximum	
	Arabe	Français
Reconnaissance des caractères	100	100
Reconnaissance des syllabes	50	50
Reconnaissance des mots familiers	36	24
Compréhension du texte	75	105
Total	261	279

Source : Rapport Counterpart international, 2023.

Notre approche s'est inspirée de la méthodologie du SACMEQ IV (2017) pour la construction de cette variable compétence en lecture. Le SACMEQ, qui évalue les élèves de sixième année du primaire dans les pays d'Afrique australe et orientale, propose huit niveaux de compétence en lecture, allant du niveau de lecture le plus bas à un niveau de lecture analytique et critique.

Tableau 2 : Les différents niveaux de compétences des élèves

Niveau de lecture	%	Niveau de lecture	%
Non-lecture	14,9	Lecture émergente	14,9
Débutant en lecture	19,3	Lecture de base	11,2
Pré-lecture	15,7	Lecture intermédiaire	24,1

Source : auteur sur la base de données de l'enquête EGRA, 2023.

En adaptant cette méthodologie au contexte éducatif en Mauritanie et au niveau des élèves de deuxième année, nous avons créé un indicateur de compétence en lecture composé de six niveaux, allant du niveau zéro au niveau intermédiaire. Ces différents niveaux ont été établis en se basant sur les indicateurs considérés dans le tableau 1. Les six niveaux de compétences sont définis ainsi : "Non-lecture", "Pré-lecture", "Débutant en lecture", "Lecture émergente", "Lecture de base" et "Niveau intermédiaire en lecture". Chaque niveau correspond à un stade spécifique du développement des compétences en lecture chez les élèves de deuxième année du primaire en Mauritanie. La part de chacun des niveaux est présentée dans le tableau 2.

- *Non-lecture* : cette modalité désigne les élèves qui n'ont aucune capacité de lire ou de comprendre un texte écrit. Ils ne sont pas en mesure de reconnaître les lettres, les mots ou de saisir le sens d'un texte. Il ressort des résultats que près de 15 % des élèves enquêtés sont incapables de reconnaître les lettres de l'alphabet, les syllabes, voire les mots, et ils rencontrent des difficultés dans la compréhension des textes.

- *Pré-lecture* : cette catégorie représente les élèves qui sont en phase d'apprentissage préliminaire et qui développent des compétences préalables à la lecture. Cela inclut la reconnaissance des lettres de l'alphabet, des sons et des mots simples. Environ 15% des élèves enquêtés sont à ce stade, étant en train d'acquérir les bases nécessaires pour entamer leur parcours en lecture.
- *Débutant en lecture* : les élèves classés dans cette catégorie commencent à acquérir des compétences de base. Ils sont capables de reconnaître des mots simples et de comprendre des syllabes. Cette catégorie représente 19,3% des élèves enquêtés. Bien que leurs compétences soient encore limitées, ils montrent des progrès initiaux dans l'apprentissage de la lecture.
- *Lecture de base* : les élèves qui atteignent cette étape commencent à faire des associations entre les lettres et les mots. Ils manifestent un intérêt pour la lecture et démontrent une curiosité croissante envers le monde des mots. Cette catégorie représente environ 11% des élèves enquêtés, montrant ainsi une amélioration progressive de leur capacité à déchiffrer et à comprendre des syllabes.
- *Lecture émergente* : cette modalité désigne les élèves capables de lire des textes simples et compréhensibles avec un soutien minimal. Ils ont acquis les compétences nécessaires pour lire des phrases courtes. La proportion des élèves à ce niveau représente 14,9%.
- *Lecture intermédiaire* : la sixième et dernière modalité regroupe les élèves qui possèdent une compréhension plus solide de la lecture. Ils sont capables de traiter des textes assez longs. La proportion des élèves de ce niveau est la plus élevée dans l'échantillon, représentant 24%.

Cette classification en six niveaux permet d'évaluer la progression des compétences en lecture chez les élèves et d'obtenir une vision d'ensemble dans le contexte éducatif mauritanien.

3.3.2. Variables explicatives

L'analyse des compétences en lecture nécessite de saisir les facteurs qui en influencent son apprentissage, notamment les conditions d'enseignement, les pratiques des élèves et le soutien dont ils bénéficient dans leur environnement. Différentes études (Adebisi, 2013 ; Alimi et al., 2020 ; Kioko et al., 2014), ainsi que les résultats de l'enquête EGRA, soulignent l'importance de considérer ces facteurs pour identifier les obstacles et les leviers de réussite en matière de lecture. En ce sens nous avons pris en considération différentes variables. La langue d'enseignement constitue la variable principale. Au-delà, nous avons sélectionné un ensemble de variables de contrôle pouvant aussi influencer les compétences en lecture.

Variable principale : Langue d'enseignement

Cette variable est constituée de deux modalités : le français, qui est une langue étrangère pour tous les élèves, et l'arabe, qui est la langue maternelle de certains élèves parlant le dialecte hassanya. L'objectif essentiel de cette variable est d'évaluer dans quelle mesure les élèves se sentent à l'aise avec la langue utilisée dans leur programme scolaire. Nous cherchons ainsi à comprendre l'impact de la langue d'enseignement, en arabe ou en français, sur le niveau de compétence en lecture des élèves.

Le tableau 4 indique qu'un peu plus de 65% des évaluations ont été réalisées en arabe, qui constitue la langue maternelle de plus de 92% des élèves enquêtés. Les résultats présentés dans tableau 3 révèlent une différence significative entre les élèves dont la langue maternelle est le hassanya, un dialecte arabe, et ceux dont la langue maternelle est le pulaar. Les élèves arabophones affichent des performances en lecture nettement supérieures à celles de leurs camarades pulaarophones, qui doivent apprendre dans deux langues non maternelles, à savoir le français et l'arabe. Bien que la plupart des élèves rencontrent des difficultés avec la langue française, la majorité d'entre eux sont classés comme débutants en lecture. Les élèves pulaarophones semblent se heurter à des obstacles supplémentaires dans le système éducatif actuel. En effet, seuls un peu plus de 5 % d'entre eux atteignent un niveau intermédiaire, capable de lire et de comprendre en français ou en arabe. Ces observations tirées de l'enquête laissent apparaître l'impact de la langue maternelle sur les compétences en lecture des élèves.

Tableau 3 : Répartition des compétences en lecture en fonction des langues maternelles et d'enseignement (%)

	Arabe	Français	Hassanya	Pulaar
Non-lecture	14,11	16,28	16,02	0,00
Débutant en lecture	14,72	27,91	19,05	22,22
Pré-lecture	12,27	22,09	15,58	16,67
Lecture émergente	19,63	5,81	13,85	27,78
Lecture de base	12,27	9,30	9,96	27,78
Lecture intermédiaire	26,99	18,60	25,54	5,56

Source : auteur sur la base de données de l'enquête EGRA, 2023.

Variables de contrôle

Différentes variables de contrôle sont intégrées dans l'analyse, pouvant influencer les performances en lecture des élèves de deuxième année du primaire en Mauritanie.

- La variable "Appartenance ethnique" permet de prendre en considération la diversité ethnique parmi les élèves de l'échantillon. Cette variable se compose de trois modalités : les beïdanes, les harratines et les peuls, représentant respectivement 32,9%, 59,8% et un peu plus de 7% de l'échantillon. En analysant cette variable, nous cherchons à mieux comprendre les influences potentielles des différents contextes culturels et socioéconomiques sur l'apprentissage de la lecture chez les élèves.

- La variable "Sexe de l'élève" vise à examiner les différences éventuelles dans les compétences en lecture entre les garçons et les filles, les filles représentant près de 47% des élèves.
- La variable "Âge de l'élève" aide à évaluer si de manière générale les enfants plus âgés ont de meilleures compétences en lecture que les plus jeunes. La moyenne d'âge des élèves est de 8 ans, avec un minimum de 7 ans et un maximum de 13 ans. Nous pourrions en déduire, s'il y a, des recommandations pédagogiques adaptées pour soutenir l'apprentissage de la lecture, en tenant compte des différentes tranches d'âge des élèves.
- La variable "Intérêt pour la lecture en dehors de l'école" évalue si les élèves manifestent de l'intérêt pour la lecture en dehors du cadre scolaire, ce qui peut influencer leur motivation à progresser, et avoir ainsi un impact positif sur leurs performances scolaires. Cette variable est binaire, avec deux modalités "Oui" ou "Non". Les résultats de l'enquête ont révélé qu'une grande majorité des élèves, soit plus de 91%, ont un intérêt pour la lecture en dehors de l'école.
- La variable "Fréquence de lecture à la maison" est une variable essentielle dans notre étude. Elle permet de déterminer à quelle fréquence les élèves lisent à la maison, ce qui peut avoir un impact sur leur pratique de la lecture. Cette variable catégorielle comprend quatre modalités : "Tous les jours", "Souvent", "Un peu" ou "Jamais". Les résultats indiquent que 28,9% des élèves lisent à la maison tous les jours, 29,3% lisent une ou deux fois par semaine, 34,9% lisent plus de deux fois par semaine, et 6,8% ne lisent jamais à la maison.
- La variable "Type de livre préféré" nous permet de comprendre les préférences des élèves en termes de lecture à la maison. Elle est composée de quatre catégories : "Aucun", "Autres", "Manuels scolaires" et "Livre d'histoire". Les résultats montrent que la majorité des élèves, soit 81,9%, préfèrent les manuels scolaires, ce qui peut indiquer un intérêt pour les matières étudiées à l'école. En revanche, 10% des élèves déclarent ne pas aimer lire de livres à la maison. En analysant cette variable, nous pourrions mieux adapter les ressources pédagogiques en fonction des préférences littéraires des élèves, favorisant ainsi leur engagement dans la lecture.
- La variable "Aide familiale" évalue si les élèves reçoivent de l'aide de leur famille dans leur apprentissage et leur soutien en matière de lecture. Elle est composée de trois catégories : "Tous les jours", "Souvent" et "Parfois", reflétant la fréquence de l'aide familiale. Les résultats indiquent que 21,1% des élèves reçoivent une aide quotidienne, 36,8% bénéficient d'une aide familiale plus de deux fois par semaine, et 42,1% en reçoivent une ou deux fois par semaine. En analysant cette variable, nous cherchons à comprendre comment l'implication des membres de la famille peut influencer le développement des compétences en lecture des élèves et motiver leur progression.

- La variable "Participation à des activités de lecture extrascolaire à l'école" examine si les élèves participent à des activités de lecture supplémentaires organisées à l'école. Cette participation peut avoir un impact significatif sur leur engagement dans la lecture et leur amélioration des compétences. Cette variable est composée de deux catégories : "Oui" et "Non". Les résultats indiquent que la majorité des élèves, soit 95,1%, ne participent pas à des activités de lecture extrascolaire à l'école.

Tableau 4 : Description des variables explicatives

Variables		Modalités	Nombre	Proportion
Langue d'enseignement	1	Arabe	163	65.46%
	2	Français	86	34.54%
Appartenance ethnique	1	Beïdane	82	32.93%
	2	Harratine	149	59.84%
	3	Peul	18	7.23%
Sexe de l'élève	1	Fille	116	46.59%
	2	Garçon	133	53.41%
Intérêt pour la lecture en dehors de l'école	1	Non	22	8.84%
	2	Oui	227	91.16%
Fréquence de lecture à la maison	1	Tous les jours	72	28.92%
	2	Un peu	73	29.32%
	3	Souvent	87	34.94%
	4	Jamais	17	6.83%
Type de livre préféré	1	Manuel scolaire	204	81.93%
	2	Livre d'histoire	9	3.61%
	3	Autres	11	4.42%
	4	Aucun	25	10.04%
Aide familiale	1	Tous les jours	32	21.05%
	2	Souvent	56	36.84%
	3	Parfois	64	42.11%
Participation à des activités de lecture extrascolaire à l'école	1	Non	234	95.12%
	2	Oui	12	4.88%
Age de l'élève	N	Moyenne	Min	Max
	249	8.78	7	13

Source : auteur sur la base de données de l'enquête EGRA, 2023.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1. Analyse descriptive multivariée

Nous avons utilisé l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM), une méthode d'analyse descriptive multivariée. En effet, tandis que l'analyse bivariée se concentre uniquement sur les relations entre deux variables, l'ACM met en évidence les interrelations qui existent entre plusieurs variables qualitatives. À partir de ces interrelations, nous pouvons identifier des regroupements de variables présentant une "affinité" ou une proximité statistique. Cette approche permet d'obtenir plusieurs variables, appelées facteurs, qui jouent un rôle explicatif potentiel dans les pratiques des compétences en lecture des élèves de deuxième année du primaire.

© 2006 The Authors
Journal compilation © 2006 Blackwell Publishing Ltd



l'origine ethnique, le soutien familial et l'intérêt pour la lecture. Le deuxième groupe présente des caractéristiques plus homogènes, avec un niveau de lecture émergente et un moindre engagement dans la lecture en dehors du cadre scolaire. Ces observations soulignent l'importance de prendre en compte ces facteurs explicatifs dans l'élaboration de stratégies pédagogiques visant à améliorer les compétences en lecture des élèves.

4.2. Analyse économétrique

Pour interpréter les coefficients de la régression logistique multinomiale, il est essentiel de choisir une modalité de référence. Dans notre cas, nous avons sélectionné "Lecture intermédiaire" comme catégorie de référence, car c'est le niveau le plus élevé de compétence en lecture parmi les élèves.

D'après les résultats du tableau 5, le modèle de régression logistique n'est pas globalement statistiquement significatif, les variables explicatives ne parviennent à expliquer la variable "compétence en lecture" qu'à hauteur de 42%.

Pour l'âge des élèves, seule la catégorie "Non-lecture" est significative. Les résultats indiquent que les élèves les plus jeunes sont les plus susceptibles de rencontrer des difficultés à lire ou à comprendre un texte écrit.

En ce qui concerne la langue d'enseignement – qui a l'arabe comme langue maternelle pour plus de 90% des élèves (modalité de référence) – les catégories "Non-lecture", "Débutant en lecture" et "Pré-lecture" montrent que l'enseignement en français a une influence significative sur la probabilité d'appartenir à ces catégories par rapport à "Lecture intermédiaire". Cela suggère que les élèves qui reçoivent leur enseignement en français ont une probabilité plus élevée d'être dans ces catégories où le niveau de compétence en lecture est très faible, voire inexistant, plutôt que dans la catégorie "Lecture intermédiaire".

En plus de la langue d'enseignement, l'appartenance ethnique joue un rôle important dans l'explication des compétences en lecture des élèves. Pour les catégories "Débutant en lecture", "Pré-lecture", "Lecture émergente", "Lecture de base" et "Non-lecture", appartenir à l'appartenance ethnique "Harratine" ou "Peul" a une influence positive significative sur la probabilité d'appartenir à ces catégories par rapport à "Lecture intermédiaire". Cela suggère que les élèves de l'appartenance ethnique "Harratine" ou "Peul" ont une probabilité plus élevée d'être dans ces catégories plutôt que dans la catégorie "Lecture intermédiaire".

Concernant l'aide familiale pour la lecture à la maison, les élèves sans niveau de lecture ont davantage besoin d'aide par rapport à ceux ayant un niveau intermédiaire. Pour la catégorie "Non-lecture", avoir une aide familiale pour faire la lecture a une influence significative. Cela indique que les élèves qui reçoivent une aide familiale pour la lecture ont une probabilité plus élevée d'être dans la catégorie "Non-lecture" plutôt que dans la catégorie "Lecture intermédiaire".

Tableau 5 : Résultat des estimations de la régression logistique multinomiale

	Non-lecture	Débutant en lecture	Pré-lecture	Lecture émergente	Lecture de base
Age de l'élève	-0.469905**	-0.08768	0.0639334	-0.0162502	-0.2325727
Langue d'enseignement	<i>Référence : Arabe</i>				
Français	1.229624**	1.456938***	1.30214**	-0.4597818	0.5574343
Intérêt pour la lecture en dehors de l'école	<i>Référence : Non</i>				
Oui	-2.988751	1.311499	1.192866	0.9520751	15.68272
Fréquence de lecture à la maison	<i>Référence : Un peu</i>				
Tous les jours	-3.24982 **	-0.8224058	-0.3587104	-0.8206662	-0.1502159
Jamais	-1.737767	1.953344	1.724902	1.27196	-12.1906
Souvent (Plus de 2 fois par semaine)	-.4693937	-0.3902535	-0.3008253	-0.9127089	0.388727
Type de livre préféré	<i>Référence : Aucun</i>				
Manuels scolaires	-1.442967	-1.547871	-0.7679477	-1.634952	-0.4260168
Livres d'histoire	-2.273906	-0.636033	1.051014	-0.4156409	0.5360634
Autres	-2.577401	13.97539	0.2357651	0.8445657	0.8063052
Aide familiale pour faire la lecture	<i>Référence : Non</i>				
Oui	1.392329*	0.7560652	-0.1985003	0.0286759	0.1825242
Appartenance ethnique	<i>Référence : Beidane</i>				
Harratine	1.316734**	0.7376168	0.9421145*	1.017868**	0.6569715
Peul	2.433323	4.225777**	2.778865**	2.99325**	3.0021**
Participation à des activités de lecture extrascolaire à l'école	<i>Référence : Non</i>				
Oui	-16.01898	-0.481055	-1.901888	-0.4172608	-17.43536
Sexe de l'élève	<i>Référence : Fille</i>				
Garçon	-0.3991585	0.0676441	-0.1796697	-0.347282	0.0896624
Wilaya	<i>Référence : Brakna</i>				
Gorgol	-1.248308	-31.37019	-1.640683*	-1.503469	-1.227545
Tagant	16.56615	-0.4470629	-0.4558376	-0.3026515	-0.7874166
Constant	-9.616962	0.2536512	-1.47275	0.6860154	-14.07032
<i>Accuracy</i>	0.42				

Source : auteur sur la base de données de l'enquête EGRA, 2023.

Appartenir à la wilaya de Gorgol a une influence significative sur la probabilité de se situer dans la catégorie « Pré-lecture » par rapport aux deux autres wilayas, Brakna et Tagant. Cela suggère que les élèves de la wilaya "Gorgol" ont une probabilité plus élevée de se situer dans la catégorie "Pré-lecture" plutôt que dans la catégorie "Lecture intermédiaire".

4.3. Discussion et interprétation des résultats

Les résultats de cette étude confirment et enrichissent ce qu'a montré la littérature théorique et empirique sur l'importance de la langue maternelle dans le

processus d'alphabétisation, particulièrement dans les contextes multilingues. Les théories du bilinguisme précoce (Cummins, 1984), de la zone proximale de développement (Vygotsky et Cole, 1978) et de la construction de la connaissance (Piaget, 1952) ont démontré l'influence positive de l'apprentissage en langue maternelle sur le développement cognitif. La compréhension en langue maternelle facilite l'acquisition de nouvelles compétences, soutient la mémorisation et optimise l'assimilation des concepts abstraits. Le modèle d'interdépendance des langues de Cummins et Baker (2011) souligne, quant à lui, comment les compétences en langue maternelle peuvent renforcer l'apprentissage d'autres langues, illustrant l'importance d'une base solide dans la langue de naissance pour une progression significative dans des contextes éducatifs multilingues.

Du point de vue empirique, cette étude révèle des résultats similaires à ceux obtenus dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne où l'enseignement en langue maternelle s'est avéré bénéfique pour les compétences en littératie et numératie (Seid, 2019 en Éthiopie et Adebisi, 2013 au Nigeria). Les élèves mauritaniens de primaire, dont la majorité parlent l'arabe comme langue maternelle, rencontrent des difficultés accrues lorsqu'ils apprennent en français. Ce constat suggère que l'enseignement en langue maternelle pourrait être un levier important pour améliorer les performances scolaires des élèves.

Les résultats indiquent également que l'âge joue un rôle significatif dans les compétences en lecture, les élèves plus jeunes ayant des compétences moindres, ce qui est en accord avec les principes du développement cognitif de Piaget (1952). De plus, l'appartenance ethnique, notamment pour les élèves "Harratine" et "Peul", apparaît comme un déterminant des niveaux de compétence en lecture, posant un défi particulier pour une éducation équitable. Des études similaires, notamment en Afrique du Sud et en Ouganda, mettent également en évidence l'importance de l'adaptation des politiques éducatives aux spécificités culturelles et linguistiques des communautés.

Enfin, le soutien familial se révèle être un facteur significatif pour l'acquisition de la lecture, notamment chez les élèves sans niveau de lecture, ce qui rejoint les théories de Vygotsky sur l'importance du soutien social et du milieu familial dans le développement des compétences de base. L'importance de la participation des familles, observée dans d'autres contextes africains, laisse suggérer que les programmes de soutien parental pourraient être intégrés aux politiques d'alphabétisation.

5. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

La présente étude a examiné les facteurs influençant les compétences en lecture des élèves de deuxième année du primaire en Mauritanie, en mettant particulièrement l'accent sur l'impact de l'enseignement de la langue maternelle. Les principaux résultats ont révélé que l'utilisation de langue maternelle comme langue d'enseignement favorise les compétences en lecture des élèves. Ces résultats s'accordent avec les théories de Cummins, Vygotsky, Piaget et les modèles d'interdépendance des langues. A cet âge

l'enseignement en français reste un défi pour les élèves et les spécificités linguistiques doivent être privilégiées. De plus l'aide familiale pour la lecture à la maison peut permettre de renforcer l'acquisition des compétences.

Ces résultats montrent ainsi l'importance de l'intégration de la langue maternelle dans l'enseignement primaire et les programmes scolaires en Mauritanie. Afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves, il est essentiel de concevoir des politiques éducatives qui favorisent l'utilisation des langues maternelles comme moyen d'enseignement. Cette approche permettrait aux élèves de mieux comprendre les concepts et de développer leurs compétences en lecture, en capitalisant sur leurs connaissances préexistantes.

En conséquence, nous formulons les recommandations suivantes pour l'intégration efficace de l'enseignement de la langue maternelle dans les programmes scolaires en Mauritanie.

- *Renforcement de l'enseignement en langue maternelle.* Les programmes scolaires devraient être conçus pour inclure une plus grande proportion d'enseignement dans la langue maternelle des élèves, en particulier au niveau des premières années d'études.
- *Formation des enseignants.* Les enseignants devraient recevoir une formation adéquate sur l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement, afin d'améliorer leur capacité à communiquer avec les élèves et à soutenir leur développement en lecture.
- *Implication des familles.* Les familles jouent un rôle crucial dans le développement des compétences en lecture des élèves. Les politiques éducatives devraient encourager l'implication des familles dans le processus d'apprentissage en fournissant des ressources et des conseils sur la manière de soutenir la lecture à la maison.
- *Promotion de la diversité linguistique.* En Mauritanie, où plusieurs langues sont parlées, il est important de reconnaître et de valoriser la diversité linguistique des élèves. Les programmes scolaires devraient intégrer cette diversité pour permettre aux élèves de développer leurs compétences dans différentes langues.

Enfin, pour améliorer les compétences en lecture des élèves du primaire, on peut aussi suggérer que des actions ciblées peuvent être entreprises, telles que la mise en place de programmes de tutorat en lecture, la création de bibliothèques scolaires bien équipées, et l'organisation d'activités extrascolaires de lecture pour susciter l'intérêt des élèves.

REFERENCES

- Abdul-Ganiyu, F., Obeng, B. A., Asare, B., Arthur, Y. D.** (2024). Effects of Mother Tongue Instruction on Students Mathematical Achievement in the Bekwai Municipal, Ghana. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 4(1), 67-74.
- Adebisi, M. E.** (2013). Mother tongue education policy: Effects on children's achievement in reading skills. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, 2, 38-43.
- Alimi, F. O., Tella, A., Adeyemo, G. O., Oyeweso, M. O.** (2020). Impact of mother tongue on primary pupils' literacy and numeracy skills in OSUN state. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2), 144-155.
- ANSADE** (2019). Enquête Permanente sur les Conditions de Vie des ménages.
- Baker, C.** (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.
- Brunette, T., Piper, B., Jordan, R., King, S., Nabacwa, R.** (2019). The impact of mother tongue reading instruction in twelve Ugandan languages and the role of language complexity, socioeconomic factors, and program implementation. *Comparative Education Review*, 63(4), 591-612.
- Candalot, A.** (2006). Rôle et enjeux du système éducatif en Mauritanie dans l'évolution politique. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*.
- Carter, E., Sabates, R., Rose, P., Akyeampong, K.** (2020). Sustaining literacy from mother tongue instruction in complementary education into official language of instruction in government schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 76, 102195.
- Chicoine, L.** (2019). Schooling with learning: The effect of free primary education and mother tongue instruction reforms in Ethiopia. *Economics of Education Review*, 69, 94-107.
- Counterpart International (2023)**, Bridging The Future Baseline Performance Evaluation Report in Mauritania.
- Cummins, J.** (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual matters.
- Dukhan, S., Cameron, A., Brenner, E.** (2016). Impact of mother tongue on construction of notes and first-year academic performance. *South African Journal of Science*, 112(11-12), 1-6.
- Ganuza, N., Hedman, C.** (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), 108-131.
- Ghandour, I., Guettiche, S., Chakib, Y.** (2022). L'influence du milieu familiale sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit chez les élèves de 5ème année primaire. Mémoire de Master, Université Ahmed Draia-Adrar, Algérie.
- Hanemann, U., McKay, V.** (2019). Learning in the mother tongue: Examining the learning outcomes of the South African Kha Ri Gude literacy campaign. *International Review of Education*, 65(3), 351-387.
- Kioko, A. N., Ndung'u, R. W., Njoroge, M. C., Mutiga, J.** (2014). Mother tongue and education in Africa: Publicising the reality. *Multilingual Education*, 4, 1-11.
- Magocha, M., Mutasa, D. E., Rammala, J. R.** (2019). Mother-tongue education in South Africa: A highly contested terrain of the 21st century. *South African Journal of African Languages*, 39(3), 253-262.
- Nishanthi, R.** (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 5(1), 77-80.
- Perez, A. L., Alieto, E.** (2018). Change of "Tongue" from English to a Local Language: A Correlation of Mother Tongue Proficiency and Mathematics Achievement. *Online Submission*, 14, 132-150.
- Perkins, D. N.** (1992). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York: Free Press.
- Piaget, J.** (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, Inc.
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Ong'ele, S.** (2016). Implementing mother tongue instruction in the real world: Results from a medium-scale randomized controlled trial in Kenya. *Comparative Education Review*, 60(4), 776-807.

- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Kwayumba, D., Oyanga, A. (2018). Examining the secondary effects of mother-tongue literacy instruction in Kenya: Impacts on student learning in English, Kiswahili, and mathematics. *International Journal of Educational Development*, 59, 110-127.
- SACMEQ IV (2017), Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality Project Technical Report.
- Seid, Y. (2019). The impact of learning first in mother tongue: evidence from a natural experiment in Ethiopia. *Applied Economics*, 51(6), 577-593.
- Taylor, S., von Fintel, M. (2016). Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 50, 75-89.
- Unesco (2022). La Mauritanie s'engage à renforcer le droit à l'éducation dans ses cadres nationaux.
- Vygotsky, L. S., Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

The effect of mother tongue instruction on the reading skills of second-grade primary students in Mauritania

Abstract - This article examines the impact of teaching in the native language on the reading skills of second-grade primary school students in Mauritania, a multilingual context dominated by Arabic. We specifically use a multinomial logit model based on data from a 2023 survey conducted by Counterpart International. The main findings reveal that using Arabic as the language of instruction significantly enhances students' reading progress. Conversely, students taught in French at this age are more likely to fall into categories with lower reading proficiency. These results highlight the importance of mother tongue instruction in improving students' reading abilities. Educational policies should focus on teacher training for effective use of the native language, encourage family involvement, and implement reading support programs for struggling students. By integrating these measures into primary school curricula, a more inclusive educational environment could be created, fostering better reading skills and academic success for students.

Key-words

Students' reading skills
Primary education
Mother tongue instruction
Multinomial logit model
Mauritania
