

# L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN AFRIQUE SUB-SAHARIENNE

RÉSEAU DES ÉDUCATEURS  
POUR LA TRANSFORMATION DE  
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (TALENT)



OCTOBRE 2020

**ODD4-EDUCATION 2030 EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE**  
RAPPORT ANALYTIQUE N°1



TABLE DES MATIERES

LISTE DES ABRÉVIATIONS	2
REMERCIEMENTS	3
1. Introduction	4
2. Contexte	6
3. Méthodologie de l'étude	8
4. La participation aux programmes internationaux	10
5. Les systèmes nationaux d'évaluation des acquis	14
5.1. Le cadre d'évaluation nationale : exemple des Seychelles	18
6. Les structures nationales d'évaluation	19
7. Le personnel des structures nationales d'évaluation	21
8. Le financement des évaluations nationales	22
9. Les évaluations nationales des acquis scolaires	25
9.1. Tendances des évaluations nationales	25
9.2. Les caractéristiques techniques des enquêtes nationales à grande échelle	26
9.3. Les limites de ces enquêtes	27
10. Le partage des résultats	28
10.1. Le risque de blocage politique des résultats	30
11. L'utilisation des résultats	31
12. Les évaluations EGRA/EGMA	32
13. Synthèse et conclusion	34
DIAGNOSTIC SWOT	36
RECOMMANDATIONS	37
BIBLIOGRAPHIE	38
Annexe 1 - Questions de recherche tirées des termes de référence	40
Annexe 2 : Exemple de l'organigramme et des missions de la DVSP (Côte d'Ivoire)	41

TABLEAUX

19

Tableau 1

Qui conduit les évaluations ?

20

Tableau 2

Avantages et inconvénients des types d'unité des acquis scolaires

22

Tableau 3

Sources des financements des évaluations nationales

28

Tableau 4

Destinataires des résultats

29

Tableau 5

Forme de partage des résultats

29

Tableau 6

Délai de mise à disposition des résultats au public

31

Tableau 7

L'utilisation des résultats d'évaluation

GRAPHIQUES

14

Graphique 1

Existence d'une politique nationale d'évaluation (nombre de pays)

22

Graphique 2

Régularité des financements par source (nombre de pays)

26

Graphique 3

Réalisation des évaluations nationales

CARTES

11

Carte 1

Participation aux programmes internationaux, novembre 2019

15

Carte 2

Existence d'une politique nationale d'évaluation, novembre 2019

25

Carte 3

La réalisation d'une évaluation nationale des acquis scolaires, novembre 2019

33

Carte 4

Pays ayant participé à une évaluation EGRA/EGMA depuis 2007, novembre 2019

LISTE DES ABRÉVIATIONS

<b>ADEA</b>	Association pour le Développement de l'éducation en Afrique
<b>AFD</b>	Agence Française de Développement
<b>ANCEFA</b>	Africa Network Campaign on Education For All / Réseau Africain de Campagne pour l'Education pour Tous
<b>ASS</b>	Afrique Sub-Saharienne
<b>C2D</b>	Contrat de développement et de désendettement
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
<b>DIBELS</b>	Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills / Indicateurs dynamiques des compétences de base en matière d'alphabétisation dans les premières années d'études
<b>DLI</b>	Disbursement link indicator
<b>DVSP</b>	Direction de la veille et du suivi des programmes
<b>EGMA</b>	Early Grade Mathematics Assessment/ Évaluation des mathématiques dans les premières années d'études
<b>EGRA</b>	Early Grade Reading Assessment / Évaluation de la lecture dans les premières années d'études
<b>EPT</b>	Education pour tous
<b>GAML</b>	Global Alliance for Measuring Learning / Alliance mondiale pour la mesure de l'apprentissage
<b>HCR</b>	Haut-commissariat pour les réfugiés
<b>IEA</b>	International Association for the Evaluation of Educational Achievement / Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
<b>INEADE</b>	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation
<b>LSLA</b>	Large Scale Learning Assessment / Évaluation à grande échelle des apprentissages
<b>NAPE</b>	National Assessment of Progress in Education / Évaluation nationale des progrès en matière d'éducation
<b>NIED</b>	National Institute for Educational Development / Institut national pour le développement de l'éducation
<b>OCDE</b>	Organisation pour la coopération et le développement économique
<b>ODD</b>	Objectifs de développement durable
<b>PASEC</b>	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
<b>PIRLS</b>	Progress In International Reading Literacy Study / Programme international de recherche en lecture scolaire
<b>PISA</b>	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
<b>GPE</b>	Global Partnership for Education / Partenariat mondial pour l'éducation
<b>PTF</b>	Partenaires Techniques et Financiers
<b>SEACMEQ</b>	The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
<b>SIGE</b>	Système d'Information et de Gestion de l'Education
<b>TALENT</b>	Teaching and Learning: Educators' Network for Transformation / Réseau des éducateurs pour la transformation de l'enseignement-apprentissage
<b>TIMMS</b>	Trends in International Mathematics and Science Study / Tendances de l'étude internationale des mathématiques et des sciences
<b>UBEC</b>	Universal Basic Education Commission / Commission pour l'éducation de base universelle
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>UNICEF</b>	United Nations International Children's Emergency Fund / Fonds des Nations unies pour l'enfance

REMERCIEMENTS

Cette étude cartographique est le résultat d'un travail mené sous l'égide du Réseau des éducateurs pour la transformation de l'enseignement-apprentissage (TALENT), équipe de travail du groupe régional de coordination sur l'ODD 4 en Afrique de l'Ouest et du Centre et plateforme de production et de partage de connaissances au niveau continental.

Ce rapport cartographique a été rédigé par M. Pierre Varly, consultant expert en analyse des systèmes éducatifs, qui a analysé les données collectées par le réseau TALENT et les plans sectoriels de l'éducation des États d'Afrique Sub-Saharienne. L'étude s'est basée principalement sur deux sondages développés respectivement par Mme Valérie Djioze-Gallet, spécialiste de programme, Mme Victoria Holden, stagiaire et M. Davide Ruscelli, expert associé du Bureau de l'UNESCO à Dakar. Le Secrétariat du TALENT a administré les questionnaires auprès des points focaux nationaux du Réseau TALENT pour recueillir des réponses qui ont alimenté la présente étude. À cet égard, nous tenons à souligner tout particulièrement la disponibilité et l'enthousiasme manifestés par les pays dans la mise à disposition des ressources d'évaluation.

L'étude a été entreprise grâce au soutien et à la coordination de Valérie Djioze-Gallet et Davide Ruscelli du Bureau de l'UNESCO à Dakar. Elle a été éditée par M. Davide Ruscelli et M<sup>me</sup> Maty Gueye, avec une aide de relecture supplémentaire par M<sup>me</sup> Maty Gueye, attachée de recherche au sein du Secrétariat du TALENT / Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel) à Dakar.

Nous souhaitons exprimer notre sincère gratitude aux experts qui ont contribué à la révision du document, à savoir ; M. Guillaume Husson, spécialiste principal de programme / chef de la section éducation, Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel) à Dakar ; M<sup>me</sup> Huong Le Thu, spécialiste de programme (évaluations des apprentissages), UNESCO ; M. Alain Patrick Nkengne, responsable de programme / expert principal en pilotage de la qualité à l'IIPE-Pôle de Dakar ; M<sup>me</sup> Ieva Raudonyte, attachée de recherche associée, IIPE-UNESCO ; M<sup>me</sup> Lynne Sergeant, experte en gestion des connaissances, IIPE-UNESCO ; M<sup>me</sup> Julie Collombier et M<sup>me</sup> Julie Moro, consultantes indépendantes pour leur soutien dans l'élaboration des cartes.

La version finale du rapport a été validée par tous les membres du groupe de pilotage du TALENT, notamment l'ADEA-NALA, ANCEFA, la CONFEMEN (et ses programmes le PASEC et l'Observatoire de la Qualité de l'Education), le HCR, l'Internationale de l'Éducation, le REESAO, l'UNESCO (et ses instituts : IICBA, IIPE, ISU) et l'UNICEF.

La recherche et la production de la présente étude ont été rendues possibles grâce au soutien financier du Partenariat mondial pour l'éducation.

## 1. INTRODUCTION

**A**u cours des dernières années, un intérêt renouvelé s'est manifesté pour la qualité de l'éducation. Cinq ans après l'adoption de l'agenda «Éducation 2030» et des Objectifs de Développement Durable (ODD) en 2015, des signes montrent que les pays ont encore du mal à respecter les normes de qualité de l'éducation et à faire en sorte que les enfants dans les écoles apprennent réellement. Cette étude arrive à point nommé pour donner un aperçu de la situation des systèmes d'évaluation des apprentissages en Afrique subsaharienne. Il est d notoriété publique que la région abrite le plus grand nombre d'enfants qui n'apprennent pas et malgré les énormes progrès réalisés par les pays individuels et les organisations régionales au cours des dernières décennies, le suivi des acquis reste un défi pour de nombreux ministères en charge de l'éducation. Il importe toutefois de noter que des évolutions positives ont été enregistrées au cours des 5 dernières années, de plus en plus de pays plaçant la question des systèmes d'évaluation des apprentissages en haut de la liste des plans nationaux du secteur de l'éducation et de leur programme de mise en œuvre dans ce secteur. L'objectif de cette étude est de fournir un aperçu des réalisations,

au cours des dernières décennies, aux niveaux national et régional en matière de renforcement des mécanismes d'évaluation et de suivi des acquis scolaires, une caractéristique essentielle des systèmes éducatifs pour comprendre aussi bien où ils sont que où ils vont.

Tous les différents types d'évaluation des apprentissages sont recensés, sauf les évaluations formatives en classe menées par les enseignant(e)s. Les évaluations régionales nous montrent des tendances intéressantes, étant donné qu'elles sont bien établies dans la région. En particulier dans les États africains francophones, le PASEC est désormais un instrument de comparaison régionale qui a fait ses preuves ; l'édition de 2019 a vu la participation de la majorité des pays francophones. D'autre part, le SEACMEQ, bien conçu, a montré des signes de fatigue au cours des dernières années étant donné que seuls quelques pays ont produit un rapport national de la dernière édition du SEACMEQ et aucun rapport régional n'a été diffusé.

Les partenaires techniques et financiers sont engagés dans ce sous-secteur thématique depuis plusieurs décennies maintenant et malgré quelques expériences

positives, toutes les parties prenantes ont ressenti le besoin urgent de se concentrer sur la coordination et l'appropriation par les pays de leurs systèmes d'évaluation des apprentissages.

Cette étude sort en période d'incertitude, marquée par l'impact dévastateur de la pandémie de COVID-19 qui risque de compromettre les efforts et les progrès réalisés au cours des dernières décennies en termes d'accès à l'éducation et de renforcement des systèmes éducatifs. L'impact de la COVID-19 ajoute un nouvel élément à cette trame, en obligeant les États membres à se pencher sur la manière de contrôler l'apprentissage dans le contexte de l'enseignement à distance. TALENT, répondant à sa mission et à sa raison d'être, est en train de compléter cette étude par une brève cartographie des mécanismes d'évaluation à distance dans la région.

Les pays ont un long chemin à parcourir pour stabiliser leurs systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages et les progrès réalisés nécessitent d'importants investissements en termes de capacités humaines et financières pour être durables. Cependant, des pratiques prometteuses gagnent du terrain et les pays sont de plus en plus déterminés à vérifier de près

si l'apprentissage se fait ou non dans les écoles. Cette étude donne un aperçu rapide des principales tendances et des moyens potentiels de renforcer les systèmes d'évaluation des apprentissages. Elle ne prétend cependant pas analyser de manière exhaustive les forces et les faiblesses de chaque type d'évaluation des apprentissages et des différentes parties du cycle d'évaluation des apprentissages. Des analyses spécifiques par pays et d'autres études thématiques devraient intégrer ce travail. TALENT souhaite également suivre l'évolution des systèmes d'évaluation des apprentissages de manière régulière afin de suivre et de comprendre où va la région et si les engagements sont respectés.



**Dr. Dimitri Sanga**  
Directeur du Bureau Régional Multisectoriel de  
l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest - Sahel

## 2. CONTEXTE

La crise mondiale de l'apprentissage a été documentée dans le Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous (EPT) 2014, ainsi que dans le rapport sur le développement humain de la Banque Mondiale (2018)<sup>1</sup>. Les chiffres montrent qu'elle est plus répandue en Afrique subsaharienne (ASS) que dans d'autres régions du monde. La région abrite 17 des 21 pays pour lesquels on dispose des données, où plus de la moitié des enfants n'ont pas les compétences de base. Cela a été confirmé par plusieurs enquêtes d'évaluation des apprentissages menées dans toute la région. Tous les différents types d'évaluation des apprentissages sont recensés, sauf les évaluations formatives en classe menées par les enseignant(e)s. Les évaluations régionales nous montrent des tendances intéressantes, étant donné qu'elles sont bien établies dans la région. En particulier dans les États africains francophones, le PASEC est désormais un instrument de comparaison régionale qui a fait ses preuves ; l'édition de 2019 a vu la participation de la majorité des pays francophones. D'autre part, le SEACMEQ, bien conçu, a montré des signes de fatigue au cours des dernières années étant donné que seuls quelques pays ont produit un rapport national de la dernière édition du SEACMEQ et aucun rapport régional n'a été diffusé.

Conscients de ces préoccupations et de la nécessité de promouvoir des stratégies efficaces pour améliorer l'enseignement et

l'apprentissage, plusieurs institutions ont créé, en 2016, le Réseau des éducateurs pour la transformation de l'enseignement-apprentissage (TALENT acronyme de la version anglaise. Voir : liste des acronymes) dans le cadre de la coordination de l'objectif de développement durable 4 (ODD 4) en Afrique de l'Ouest et du centre. À ce jour, le groupe de pilotage du réseau TALENT est composé de l'ADEA-NALA, de l'ANCEFA, de la CONFEMEN (et son programme PASEC), de l'Internationale de l'Education, de l'UNESCO (et de ses instituts : IIPE et son bureau pour l'Afrique appelé plus communément Pôle de Dakar, ISU et IICBA), du HCR et de l'UNICEF. Afin d'atteindre ses objectifs, TALENT vise à publier une étude cartographique sur l'état des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages en Afrique subsaharienne. L'objectif est de disposer d'une vision globale de l'évaluation des acquis scolaires en Afrique, d'identifier des exemples porteurs et les besoins éventuels d'accompagnement.

L'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4<sup>2</sup> est le pourcentage d'enfants et de jeunes : (a) en 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> année d'études ; (b) en fin de cycle primaire ; et (c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe.

Cet indicateur induit donc une mesure régulière de la qualité à travers des évaluations des acquis scolaires.

Les dispositifs des acquis scolaires se sont multipliés en Afrique avec comme point de départ les programmes régionaux PASEC et SACMEQ lancés en 1991 dans la foulée de la conférence de Jomtien (1990). C'est à partir de la seconde moitié des années 2000 que la mesure de la qualité s'est imposée sur l'agenda politique international, avec des travaux de référence, Abadzi (2006). Au début des années 2000, les dispositifs nationaux d'évaluation n'étaient pas très développés<sup>3</sup>.

Depuis 2015, plusieurs initiatives internationales ont été mises en place pour promouvoir les mesures des acquis scolaires. On pourrait citer la *Global Alliance for Measuring Learning* (GAML)<sup>4</sup> qui est conçu pour améliorer les résultats d'apprentissage en soutenant les stratégies nationales d'évaluation de l'apprentissage, mais aussi en développant des indicateurs et des outils méthodologiques comparables au niveau international pour mesurer les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs clés de l'ODD 4. Le Partenariat mondial pour l'Éducation (PME / GPE) a aussi introduit un indicateur sur les systèmes d'évaluation des acquis dans son cadre de résultat, l'indicateur 15<sup>5</sup> : « Proportion de pays en développement partenaires dont le système d'évaluation des apprentissages dans l'éducation de base répond à des normes de qualité ».

Les projets du GPE, mais aussi de la Banque Mondiale, avec son concept de *Learning poverty*<sup>6</sup>, contiennent souvent des composantes liées à l'évaluation des acquis. C'est parfois un indicateur déclencheur de crédits<sup>7</sup>. D'autres partenaires multilatéraux tels que l'UNESCO et l'UNICEF mais aussi les partenaires bilatéraux appuient la mise en place des systèmes nationaux d'évaluation, qui est devenue un pilier incontournable de l'aide au développement et un indicateur d'un système éducatif de qualité.

Du côté des pays, les compétences techniques se sont renforcées, des structures ont été mises en place et les autorités politiques ont pris conscience de l'intérêt d'une mesure régulière de la qualité des acquis, en dehors des examens nationaux. Il y a donc un contexte favorable à l'éclosion et au renforcement des dispositifs nationaux d'évaluation. L'UNESCO (2019) nous instruit sur le potentiel de ces évaluations dites à grande échelle.

1. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464813184.pdf?sequence=71&isAllowed=y>  
2. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uissdg4indicatorsquickguide-fr-f-web.pdf>  
3. Forum Consultatif International sur l'Education pour Tous (2000).  
4. <http://gaml.uis.unesco.org>  
5. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/gpe-indicateurs-cadre-de-resultats-notes-methodologiques.pdf>  
6. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>  
7. Au Cameroun dans le projet PAREC de la Banque Mondiale, l'indicateur 5 déclencheur de crédits concerne la mise en place d'une structure autonome d'évaluation des acquis scolaires, World Bank (2018b).



### 3. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La présente étude vise à recenser et analyser les pratiques d'évaluations des acquis scolaires conduites dans les 47 pays d'Afrique sub-saharienne<sup>8</sup> : cette étude est notamment axée sur les évaluations internationales et régionales, les évaluations nationales et les examens publics.

TALENT vise à renforcer les capacités des cadres nationaux des pays d'Afrique Sub-Saharienne. Depuis 2018, TALENT, avec le soutien du GPE, a engagé les pays de la région dans des interventions de partage des connaissances, de production de recherche et de renforcement des capacités visant à soutenir les ministères en charge de l'éducation dans le suivi de la qualité de l'éducation afin de s'assurer que tous les apprenants acquièrent effectivement les compétences de base minimales.

L'objectif principal de cette cartographie est de recenser l'état actuel des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages afin d'avoir une vision globale de l'évolution de ces systèmes dans la région, des tendances récentes et d'identifier les aspects qui méritent d'être approfondis dans des études spécifiques au niveau régional, ainsi que les expériences positives qui s'avèrent efficaces pour soutenir le processus d'apprentissage.<sup>9</sup>

Pour réaliser ce travail, plusieurs sources de données ont été mobilisées. La source des données principale est l'enquête réalisée par le réseau TALENT, reposant sur un questionnaire<sup>10</sup> administré aux points focaux du réseau dans chaque pays, pour lequel 33 pays ont renvoyé une réponse.

Les réponses aux questionnaires ont été complétées (ou identifiées pour les non répondants) grâce à une collecte et analyse d'informations complémentaires basée sur :

- La base de données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO<sup>11</sup>,
- Les questionnaires administrés dans le cadre du renseignement de l'indicateur 15 du GPE,
- La base de données EGRA Tracker<sup>12</sup>,
- Les sites des ministères et structures d'évaluation le cas échéant,
- L'analyse des plans sectoriels de l'éducation des pays,
- Les sites des programmes internationaux<sup>13</sup>,
- La conduite d'entretiens,
- Des recherches en ligne.

Grâce à l'ensemble de ces sources, il a été possible de constituer une base de données unique consolidée, à partir de laquelle ont pu être menées les analyses nécessaires à la rédaction de la présente étude.

Un travail de vérification des données a été conduit pour s'assurer de la cohérence des données et de leur fiabilité et pour apporter des précisions, notamment sur la question relative aux évaluations internationales.

La question de la qualité des données mérite d'être abordée ici. L'une des premières limites concerne le nombre de répondants : tous les pays n'ont pas répondu (33 réponses sur 47), on peut considérer qu'il existe un risque que les informations collectées ne permettent pas de dresser un panorama complet et représentatif de la situation d'ensemble des pays. C'est ce qui a justifié la collecte de données complémentaires. Les pays qui n'ont pas répondu<sup>14</sup> ont peut-être des caractéristiques différentes de ceux qui ont répondu. On note par ailleurs que pour certains pays, les répondants sont multiples et, d'une manière générale, que le statut des personnes répondantes n'est pas toujours celui de la personne la plus pertinente pour répondre au niveau de détail souhaité par le questionnaire. Il en découle donc un grand nombre de questions laissées sans réponse, notamment en ce qui concerne le financement. Le travail de vérification de la cohérence des données et de collecte de données complémentaires a tenté d'atténuer cet effet.

En outre, le fait que la source principale de l'étude soit de nature exclusivement déclarative nécessite de prendre en considération la possibilité d'un biais « d'intention », il est également possible que les répondants ne soient pas en possession de toutes les informations liées au financement, du fait de la structuration du système de financement national. Ce n'est pas la première fois que l'UNESCO recense les dispositifs d'évaluation, cela avait été fait dans le rapport de suivi de l'EPT (2008), et également pour les pays du GPE (2012) mais nous disposons dans cette étude d'informations qui couvrent tous les pays d'Afrique subsaharienne.

Enfin, il est important de préciser que le domaine de l'évaluation des acquis est très dynamique et qu'il s'agit donc ici d'étudier une situation qui est en permanente évolution. Il est important de garder à l'esprit que la présente étude porte sur les données recueillies et communiquées jusqu'à début octobre 2019.

8. Le Soudan n'a pas été intégré à l'étude, n'étant pas considéré par les Nations Unies comme pays d'Afrique sub-saharienne dans les classifications régionales.

9. Cette étude servira également de référence pour la base des données TALENT sur les évaluations en ASS qui sera mise à jour annuellement et disponible sur la plateforme TALENT : <http://www.education2030-africa.org/index.php/fr/equipes-de-travail/enseignement-et-apprentissage-talent>

10. Cf. questionnaires en Annexe.

11. <http://uis.unesco.org/en/uis-learning-outcomes>

12. <https://www.globalreadingnetwork.net/eddata/egra-tracker>

13. PASEC : <http://www.pasec.confemen.org/>  
SACMEQ : <http://www.sacmeq.org/>  
PISA : <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-en-francais.htm>  
PIRLS et TIMSS : <http://www.pirls.org/>  
UWEZO : <https://www.uwezo.net/>

14. Guinée-Bissau, Sierra Leone, Nigeria, Namibie, Botswana, Madagascar, Seychelles, Erythrée, Ghana et Mauritanie.

## 4. LA PARTICIPATION AUX PROGRAMMES INTERNATIONAUX

Il existe plusieurs programmes internationaux de mesure des acquis. Mené depuis 2000 par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le PISA teste les compétences et connaissances des élèves de 15 ans. Tous les trois ans, des élèves d'établissements du monde entier sélectionnés aléatoirement participent à des tests de lecture, mathématiques et sciences ainsi que d'autres domaines nécessaires à la participation aux sociétés du 21<sup>e</sup> siècle, comme la compétence globale ou la littéracie financière, sachant que chaque année d'évaluation, une matière est privilégiée par rapport aux autres. Les tests PISA évaluent l'aptitude des élèves à appliquer leurs connaissances à des situations de la vie réelle. Des informations contextuelles sont collectées à l'aide de questionnaires de fond. Le Sénégal et la Zambie ont participé à PISA-D (PISA pour le Développement), initiative lancée en 2013 dont la méthodologie diffère de celle de PISA en proposant des outils d'évaluation renforcés et contextualisés pour les pays en développement<sup>15</sup>.

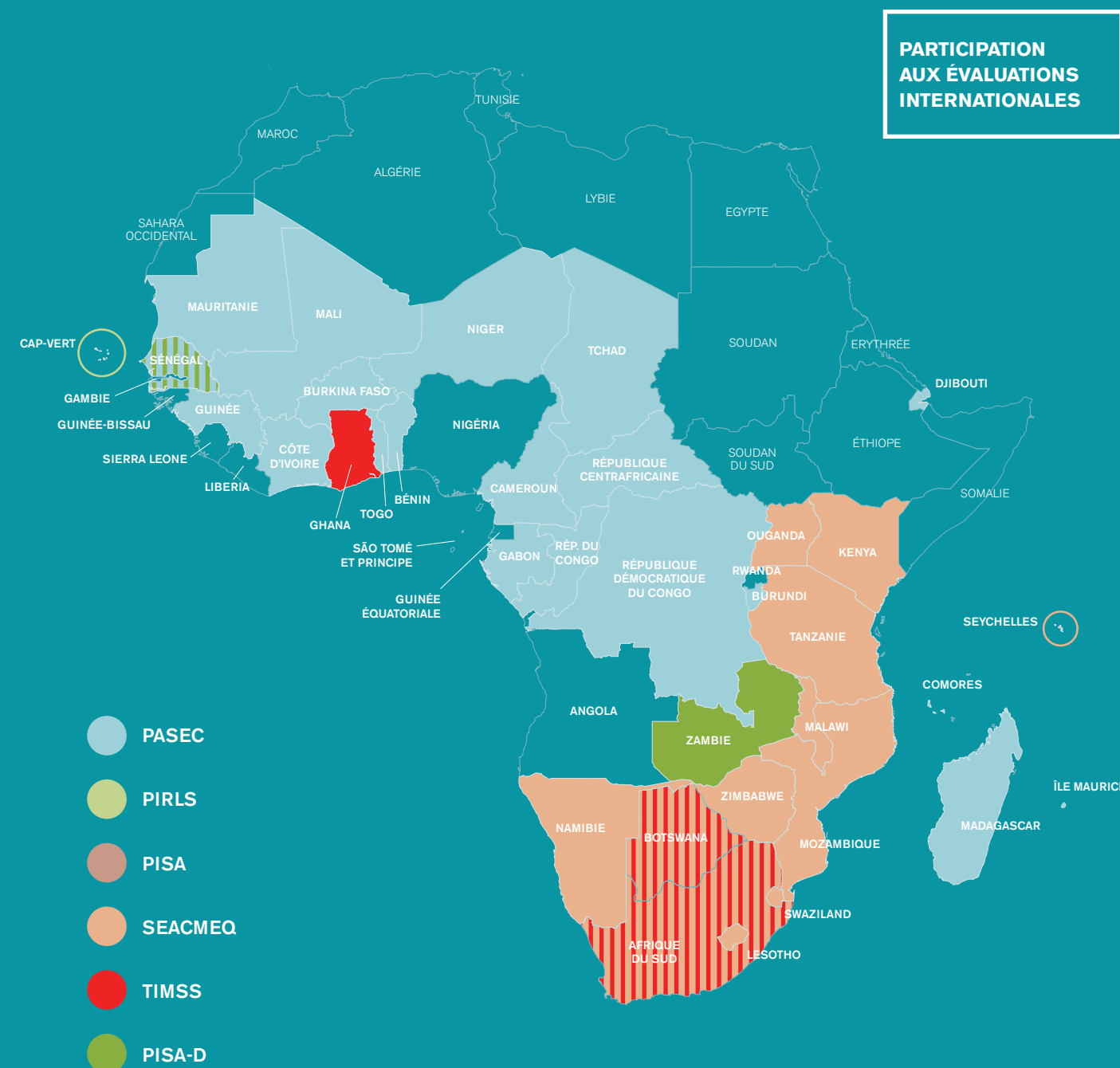
**TIMSS** est une étude menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) qui mesure les acquis en mathématiques et en sciences en quatrième et en huitième année de scolarité. Par ailleurs, elle collecte des informations sur les programmes et leur mise en œuvre, les pratiques d'apprentissage et les

ressources de l'école. Également menée par l'IEA, l'évaluation **PIRLS** porte sur la compréhension écrite des élèves. Elle fournit des données comparatives au niveau international sur l'habileté des enfants à lire à la fin de la quatrième année de scolarité obligatoire. Par ailleurs, l'étude collecte également des informations sur l'aide reçue dans la famille, les pratiques pédagogiques et les ressources de l'école dans chaque pays participant. Le Botswana, le Ghana et l'Afrique du Sud participent à TIMSS.

Le consortium **SEACMEQ** rassemble 16 ministères de l'Éducation d'Afrique australe et orientale afin qu'ils puissent partager leurs expériences et leur expertise en matière de suivi scientifique et d'évaluation des politiques consacrées aux conditions de scolarisation et à la qualité de l'éducation. SEACMEQ conduit des projets de recherche transnationale à grande échelle pour évaluer les conditions de scolarisation, les niveaux de performance des élèves de 6<sup>ème</sup> année du primaire et des enseignants en lecture, écriture et calcul, ainsi que les niveaux de savoirs fondamentaux dans le domaine de la santé. L'Angola, le Botswana, le Kenya, l'Eswatini, le Lesotho, le Malawi, le Mozambique, la Namibie, les Seychelles, l'Afrique du Sud, l'Ouganda, la Tanzanie (et le Zanzibar, Maurice, la Zambie et le Zimbabwe participent au programme SEACMEQ.

Carte 1

Participation aux programmes internationaux, novembre 2019



15. « Les instruments d'évaluation renforcés proposés dans le cadre de PISA-D permettront de mesurer les performances de ces élèves, tout en garantissant la comparabilité de ces résultats avec les données de l'enquête PISA principale. Les questionnaires contextuels renforcés permettront également une meilleure compréhension des modalités d'association entre certains facteurs, tels que le milieu socio-économique des élèves ou l'environnement d'apprentissage en classe, et les résultats d'apprentissage dans différents contextes », PISA pour le développement – Note – 2016/07 (juillet) © OCDE 2016, page 1.

Le **PASEC** est un outil d'évaluation régionale pour les pays francophones d'Afrique de l'Ouest et d'Asie, mené par la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). Il fournit des informations sur les performances des systèmes éducatifs en 2<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année du primaire, qui contribuent au développement et au suivi de la réussite scolaire dans l'enseignement primaire des pays membres. En outre, le PASEC réalise des évaluations comparatives entre ses pays membres. Le Bénin, le Burkina-Faso, le Burundi, le Cameroun, la République centrafricaine, le Tchad, les Comores, la République démocratique du Congo, Djibouti, le Gabon, la Guinée, la Côte d'Ivoire, Madagascar, le Mali, la Mauritanie, Maurice, le Niger, la République du Congo, le Sénégal et le Togo participent ou ils ont participé au PASEC<sup>16</sup>.

Source : IIPE<sup>17</sup> pour les caractéristiques des programmes, questionnaire TALENT et sites des programmes internationaux pour la participation.

Des équipes nationales sont mises sur pied pour participer à ces évaluations internationales. Elles sont impliquées à toutes les étapes des évaluations, de la construction des tests à la rédaction des rapports avec des niveaux d'implication variables selon les programmes. Le traitement des données et les analyses sont généralement conduits par le personnel des programmes internationaux car cela nécessite des compétences avancées en statistiques et psychométrie.

Une analyse des tendances en matière de participation des pays aux programmes internationaux d'évaluation des apprentissages permet de remarquer que deux programmes se distinguent : le programme PASEC (avec 15 pays participants sur la zone couverte par l'étude) et le programmes SAECMEQ (avec 16 pays participant sur la zone couverte par l'étude). La distinction entre ces deux programmes repose principalement sur l'aire linguistique : les pays francophones participent au PASEC, programme francophone par excellence et les pays anglophones au SEACMEQ. Il faut cependant noter que les pays anglophones d'Afrique de l'Ouest n'ont jamais participé au SEACMEQ. La forte adhésion des pays à ces deux programmes peut s'expliquer par le fait que ce sont des programmes qui ont été

conçus spécifiquement pour des contextes africains et sont donc probablement mieux contextualisés et adaptés que les programmes tels que PISA ou PIRLS. On constate aussi que la zone Afrique de l'Est ne participe presque pas aux programmes internationaux mentionnés.

La participation aux programmes internationaux a des effets bénéfiques sur les systèmes nationaux d'évaluation. Ce sont souvent les mêmes personnes qui réalisent les évaluations internationales et nationales (comme en Côte d'Ivoire) et ce personnel bénéficie donc de formations et d'un accompagnement technique dans le cadre des évaluations internationales qui peuvent être réinvestis dans les évaluations nationales. Ces programmes internationaux participent à la diffusion des techniques de mesure de la qualité mais aussi de celle de la culture de l'évaluation au niveau institutionnel. Le PASEC a ainsi réalisé des missions d'appui à la mise en place de systèmes nationaux d'évaluation, comme au Mali, CONFEMEN (2015).

Mais il peut y avoir aussi des aspects négatifs à la participation aux programmes internationaux. Certains points focaux du réseau TALENT ont ainsi soulevé l'effet de substitution de ces programmes vis-à-vis des dispositifs nationaux. Ces programmes mobilisent des financements importants<sup>18</sup>, qu'ils soient nationaux ou internationaux et cela parfois au détriment des dispositifs nationaux. Il peut y avoir aussi des problèmes d'appropriation des résultats comme c'est le cas au Niger avec les résultats PASEC<sup>19</sup>.

De plus le personnel des structures nationales est parfois recruté par les organisations internationales (cas de personnels nigériens et camerounais à la CONFEMEN), ce qui conduit à une perte de ressources humaines qualifiées.

16. Le pays participant au PASEC 2019 sont : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Mali, Niger, République Démocratique du Congo, Sénégal, Tchad et Togo ;

17. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/fiches-pratiques/mesurer-les-apprentissages/evaluations-des-apprentissages>

18. Wagner D., UNESCO-IIPE, 2011 ;

19. Entretien avec l'ancienne secrétaire générale de la CONFEMEN et membre du conseil constitutionnel du Niger.



5. LES SYSTÈMES NATIONAUX D'ÉVALUATION DES ACQUIS

La plupart des pays disposent ou sont en voie de se doter d'une politique nationale couvrant l'évaluation des acquis des élèves. Seuls 11 pays (23%) déclarent ne pas disposer de politique en ce sens. Pour la plupart des pays, il semble que la question de l'évaluation soit une composante de la politique éducative dans son ensemble ou des plans de développement stratégique du secteur de l'Éducation (Côte d'Ivoire, Djibouti, Tchad par exemple).

A l'observation de la carte et des données collectées, on peut dégager certaines tendances : on remarque ainsi que sur les 22 pays ayant indiqué disposer d'une politique nationale d'évaluation, 13 sont des pays anglophones<sup>20</sup> (près de 60% des pays ayant une politique). Peu de pays francophones (seulement 4<sup>21</sup>) ont déclaré disposer d'une politique nationale d'évaluation. Bien que des évolutions soient en cours avec une tendance générale à la mise en place de politiques nationales, la zone francophone demeure la moins avancée sur ce domaine. En comparant les données avec celles de la carte 1 (participations aux programmes internationaux), on peut émettre l'hypothèse que la vaste participation des pays francophones au programme PASEC soit un des facteurs explicatifs : les enquêtes et résultats PASEC pouvant se substituer, comme évoqué plus haut, à la mise en place de systèmes nationaux pérennes.

20. Libéria, Ghana, Nigéria, Éthiopie, Tanzanie, Malawi, Zambie, Zimbabwe, Afrique du Sud, Seychelles, Maurice, Eswatini, Lesotho.

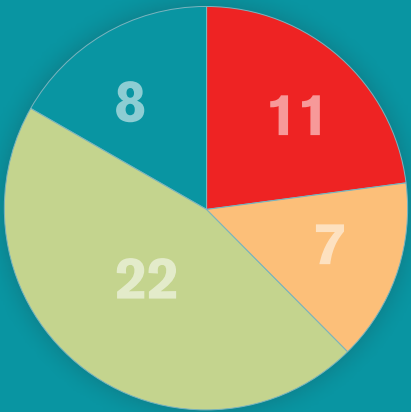
21. Tchad, République centrafricaine, Gabon et Côte d'Ivoire.

22. Ministry of education (1992), Government White Paper on Education: <https://www.cmi.no/pdf/?file=/uganda/doc/government-whitepaper.pdf>

Graphique 1

Existence d'une politique nationale d'évaluation (nombre de pays)

Source : Résultats de l'enquête TALENT (2019).



En Ouganda, c'est le *Government White Paper on Education*, datant de 1992, qui constitue le cadre formel dans lequel s'inscrit l'évaluation au niveau national (*National Assessment of Progress in Education*), accompagné de plans pluriannuels pour les évaluations nationales à grande échelle<sup>22</sup>.

Il est par ailleurs intéressant de constater que 15% des pays annoncent qu'une politique nationale d'évaluation est en cours de développement. Si l'on ajoute ce nombre à ceux en disposant déjà, 60% des pays concernés devraient, d'ici les prochaines années, être dotés d'un cadre politique pour l'évaluation des acquis, souvent accompagné de la création d'unités dédiées au sein des Ministères (Sierra Leone et Nigeria par exemple).

Carte 2

Existence d'une politique nationale d'évaluation, novembre 2019



# Exemple d'une composante de la stratégie sectorielle de l'Eswatini dédiée à l'évaluation des acquis

En Eswatini, un document de politique en matière d'éducation et de formation a été rédigé et publié en juillet 2018, grâce à l'appui et au financement de l'UNICEF. Il s'agit du second document de politique éducative produit par le pays (émanant de la révision de la première stratégie sectorielle datant de 2011).

La nouvelle stratégie comporte une rubrique sur l'évaluation, copiée ci-dessous :

## 2.5.1 Justification de la politique d'évaluation

Le cadre du curriculum national pour l'enseignement général du Royaume d'Eswatini (2018) décrit en détail la raison d'être, le but et les objectifs de la politique d'évaluation, y compris les méthodes d'évaluation de l'enseignement primaire et secondaire contenues dans la présente politique. L'évaluation fournit un lien entre l'élaboration du curriculum, la pédagogie et l'andragogie, qui sont tous des piliers de l'évaluation pédagogique. L'évaluation a également un impact et contribue à toute réforme de l'éducation. L'évaluation peut être sommative ou formative. L'élaboration d'un cadre d'évaluation national allant du préscolaire à l'enseignement supérieur, y compris les évaluations en milieu scolaire et nationales, devrait être compatible avec le cadre national du curriculum d'Eswatini pour l'enseignement général et les programmes de formation professionnelle continue. Le cadre d'évaluation national devrait inclure les principes, les objectifs, les méthodes et les instruments d'évaluation appropriés, ainsi que les rôles et les responsabilités du Conseil des examens d'Eswatini et des autres parties prenantes.

## 2.5.2 Objectif de la politique d'évaluation

Développer un cadre d'évaluation national pour améliorer la qualité, l'équité, la pertinence, l'accessibilité et l'efficacité de l'éducation et de la formation.

## 2.5.3 Objectifs de la politique d'évaluation

- Concevoir et administrer un système d'évaluation répondant aux besoins du système d'éducation et de formation.
- Concevoir un système d'évaluation qui réponde aux besoins du marché et assure son acceptation internationale.
- Développer des méthodes et des instruments d'évaluation dans les domaines où ils ne sont pas disponibles.
- Examiner les méthodes et les instruments d'évaluation et les aligner sur les innovations.
- Élaborer, fournir et administrer des directives pour des évaluations standardisées appropriées pour les évaluations formatives et sommatives, et pour l'attribution de notes et de qualifications.
- Assurer un meilleur équilibre entre les procédures formatives et sommatives.
- Améliorer le programme d'apprentissage au moyen d'examens nationaux réguliers.
- Améliorer l'évaluation de l'apprentissage (formative) en tant que forme d'évaluation continue qui fournit un retour d'information à l'apprenant et à l'enseignant.
- Promouvoir le respect de l'évaluation des pondérations d'apprentissage (sommative) stipulées dans le cadre du curriculum national.

## 2.5.4 Cadre stratégique d'évaluation

### COURT TERME

- Développer un cadre d'évaluation national.
- Plaider en faveur de la mise en œuvre du cadre d'évaluation national.
- Renforcer les capacités des principaux acteurs de l'éducation sur le cadre d'évaluation.
- Suivre et évaluer les pratiques d'évaluation dans les écoles.

### MOYEN À LONG TERME

- Conduire des examens nationaux sur la question de l'évaluation.
- Évaluer l'acquisition des compétences des apprenants à la fin d'une période d'enseignement définie (sommative), telle que la fin de l'unité ou du sujet, le trimestre, l'année, le programme ou la phase.

Source :  
National Education and Training Sector Policy, Ministry of Education, Eswatini,  
2018 : <http://www.gov.sz/images/Educationdocuments/education-policy.pdf>

### Limites des données

Au-delà de l'existence ou non d'une politique, les pays n'ont donné que peu d'informations sur le nom de cette politique et sur les aspects qu'elle couvre. Seuls 16 pays (33%) déclarent disposer d'une politique qui couvre les évaluations nationales, internationales ou régionales. Pour les autres pays, les données sont manquantes ou incomplètes.

Les informations émanant de l'analyse du tableau 1 montrent qu'il existe une dynamique d'encadrement et de formalisation de l'évaluation par les autorités éducatives des pays ciblés. D'une manière générale, la question de l'évaluation est intégrée de manière quasi-systématique dans les plans sectoriels de l'éducation les plus récents, ceux-ci poussant vers la création d'unités ou de services dédiés à l'évaluation au sein des Ministères de l'éducation.

5.1. Le cadre d'évaluation nationale : exemple des Seychelles

Certains pays ont cependant développé un cadre spécifique pour l'évaluation. C'est notamment le cas des Seychelles qui sont dotées depuis 2013 d'un cadre national qui oriente les actions en matière d'évaluation : des évaluations nationales sont prévues pour chaque étape clé du continuum éducatif, du préscolaire au secondaire. Le ministère de l'Éducation assume la responsabilité générale de la mise au point des tests et de leur administration. Les établissements scolaires jouent un rôle clé dans leur administration, la correction et la diffusion des résultats.

Etant donné la taille du pays (73 000 habitants et 25 écoles primaires), l'évaluation des acquis concerne l'ensemble des élèves des niveaux visés (évaluation censitaire).

Les évaluations nationales ont lieu aux niveaux suivants :

ÉTAPE CLÉ 1

Petite enfance

ÉTAPES CLÉS 2 ET 3

Enseignement primaire (alphabétisation, calcul et compétences de vie courante)

- Les évaluations doivent :
- Permettre de déterminer des niveaux de performance en littératie, numératie, sciences et compétences de vie courante,
  - Être développées de manière à ce que les faiblesses et les forces de l'apprenant puissent être facilement diagnostiquées et identifiées, avec un plan clair pour les mesures correctives. Un accent particulier est mis sur la conception des instruments, la notation des réponses et la communication des résultats,
  - Aider et faciliter la fixation d'objectifs d'apprentissage individuels, de classe et d'école et mesurer la progression dans le temps,
  - Être utilisées comme un outil de suivi de la qualité des acquis de l'apprentissage, fournissant des informations essentielles sur le respect des normes d'apprentissage et de performance au niveau national et identifiant les domaines dans lesquels des améliorations sont nécessaires.
  - Être utilisées comme un mécanisme de comparaison, en comparant différents groupes d'apprenants lors de tests et de tâches similaires, au cours de différentes années.
  - Être utilisées comme un indicateur et une mesure valables de l'efficacité de l'enseignement et du curriculum.
  - Conduire au certificat national de niveau 1 du cadre national de qualification à la phase clé 3.

ÉTAPES CLÉS 4 ET 5

Les pratiques d'évaluation des étapes clés 4 et 5 doivent **consolider les acquis des étapes clés précédentes**. Les activités d'évaluation doivent fournir une portée et une profondeur suffisantes et permettre une croissance de la compréhension conceptuelle globale des apprenants dans différentes matières<sup>23, 24</sup>, Ministère de l'éducation des Seychelles (2013).

23. Art et design, langues, mathématiques, sciences, géographie, histoire, enseignement technique et professionnel, éducation personnelle, sociale et à la citoyenneté, technologies de l'information et de la communication.  
24. Ministère de l'éducation des Seychelles (2013), *The National Assessment Framework* p.7-9.

6. LES STRUCTURES NATIONALES D'ÉVALUATION

Tableau 1  
Qui conduit les évaluations ?

	Institution nationale dédiée		Experts indépendants		Personnel du Ministère de l'éducation	
	#	%	#	%	#	%
Oui	21	43,8%	7	14,6%	27	56,3%
Non	18	37,5%	29	60,4%	12	25,0%
Manquant	9	18,8%	12	25,0%	9	18,8%
Total	48	100,0%	48	100,0%	48	100,0%

Source : Résultats de l'enquête TALENT (2019).

Les évaluations nationales sont, dans leur majorité (27 pays), conduites par le personnel du Ministère de l'éducation, parfois dans le cadre d'une institution nationale dédiée (21 pays): pour le Nigeria il s'agit de l'*Universal Basic Education Commission*<sup>25</sup>, pour le Botswana du *Botswana Examination Council*<sup>26</sup>, pour la Namibie de l'Institut national pour le développement de l'éducation (NIED)<sup>27</sup> et de l'Institut National d'Etudes et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE) au Sénégal (qui dispose d'une autonomie administrative et financière).

Certains pays ont quant à eux mis en place une direction dédiée à l'évaluation au sein de leur Ministère. C'est notamment le cas de la Côte d'Ivoire ou du Niger. En Côte d'Ivoire, la Direction de la Veille et de suivi des programmes (DVSP) assure les opérations d'évaluation des acquis scolaires. Ces évaluations peuvent être commandées par le Ministère de tutelle mais aussi par des bailleurs, comme le Contrat Développement Désendettement (C2D) pour une évaluation dans les collèges de proximité<sup>28</sup>.

25. Universal Basic Education Commission (UBEC) : <https://www.ubec.gov.ng/>  
26. Botswana Examination Council : <http://www.bec.co.bw/>  
27. Institut national pour le développement de l'éducation (Namibie) : <http://www.nied.edu.na/>  
28. Voir un exemple des activités de la DVSP sur leur site : <https://menci-dvsp.org/#>

La DVSP est chargée :

- D'évaluer les acquis et les compétences des élèves ;
  - De conduire des analyses systémiques du fonctionnement de l'éducation ;
  - De suivre les réformes du système éducatif ;
  - De mener des études et des recherches dans le domaine des évaluations, des instruments d'enquête ;
  - De développer des partenariats à l'échelle internationale et d'assurer la participation aux évaluations comparatives aux niveaux sous régional et international ;
- De publier des données et des analyses sur les discriminations et les inégalités d'accès, de qualité et de performances en éducation ;
  - D'évaluer les curricula et le rendement scolaire ;
  - De procéder à la communication des résultats des évaluations aux publics concernés en vue de leur exploitation. (Organigramme et missions de la DVSP en annexe).

Le tableau suivant présente les avantages et inconvénients des deux types de structure (direction ou structure autonome).

Tableau 2  
Avantages et inconvénients des types d'unité des acquis scolaires

	Avantages	Inconvénients
Structure autonome	<ul style="list-style-type: none"><li>• Décaissement rapide permettant la réalisation des opérations dans les délais</li><li>• A cheval sur plusieurs ministères</li><li>• Indépendance des résultats</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Collaboration parfois difficile avec les différentes directions du Ministère</li><li>• Activités pouvant dévier des objectifs initiaux</li><li>• Coût de fonctionnement accru</li><li>• Peu de lien entre les résultats et les mesures éducatives prises</li><li>• Difficulté à accéder à certaines données (SIGE)</li></ul>
Direction	<ul style="list-style-type: none"><li>• Collaboration facilitée avec les différentes directions</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Il peut y avoir plusieurs ministères de l'éducation</li><li>• Possibilité accrue de blocage politique des résultats</li><li>• Nécessité de revoir l'organigramme</li><li>• Procédures de décaissement</li></ul>

Source : Auteurs (réflexions propres et entretiens avec les responsables éducatifs du Cameroun)

Relativement peu de pays (7 - Bénin, Burundi, RDC, Guinée Equatoriale, Rwanda, Sierra Leone et Somalie) déclarent avoir recours à des experts indépendants pour les évaluations nationales.

On retrouve donc ici la tendance à la structuration de l'évaluation dans les pays et à l'existence et au renforcement des capacités humaines nationales dans le domaine de l'évaluation.

## 7. LE PERSONNEL DES STRUCTURES NATIONALES D'ÉVALUATION

Deux types de profil constituent à la fois les équipes nationales d'évaluation et les équipes des programmes internationaux<sup>29</sup> :

- Des statisticiens ayant des formations en psychométrie et une solide base scientifique (parfois d'anciens enseignants de mathématiques ayant appris sur le tas) ;
- Des experts disciplinaires, souvent des inspecteurs nationaux expérimentés.

Les premiers sont responsables des questions d'échantillonnage, de mise à l'échelle des tests et des analyses des données. Les seconds sont en charge de la construction des tests en respect du programme et des pratiques en classe et de l'interprétation pédagogique des résultats. Les opérations de terrain mobilisent des administrateurs de test souvent recrutés parmi des enseignants ou des maîtres en formation. Le personnel gérant les SIGE peut aussi apporter son aide au moment de la constitution de la base de sondage (liste des écoles).

Dans les équipes nationales SEACMEQ, un coordonnateur national de la recherche est souvent issu du monde universitaire et de la recherche en éducation et évaluation. Les équipes PASEC proviennent des ministères en charge de l'éducation<sup>30</sup>.

29. Voir les profils de poste sur le site de la CONFEMEN:  
<http://www.pasec.confemen.org/equipe/?filtre-pays=true> et l'organigramme de la DVSP en annexe ;  
30. <http://www.pasec.confemen.org/equipe/?filtre-pays=true>



## 8. LE FINANCEMENT DES ÉVALUATIONS NATIONALES

Tableau 3

Sources des financements des évaluations nationales

Gouvernement	#	%	Sources externes	#	%	Pas de financement	#	%
Manquant	12	25,0	Manquant	11	22,9	Manquant	10	20,8
Oui	11	22,9	Oui	13	27,1	Oui	4	8,3
Non	25	52,1	Non	24	50,0	Non	34	70,8
Total général	48	100,0	Total général	48	100,0	Total général	48	100,0

Source : Résultats de l'enquête TALENT (2019)

Pour près de 25% des pays, l'information sur les sources de financement est manquante (12 sur 48). Seuls 11 pays ont des financements sur budget nationaux. 13 ont des financements externes et 4 déclarent n'avoir aucun financement (La Centrafrique, le Gabon, Le Lesotho et le Mali).

Les réponses manquantes sont nombreuses. L'information sur les financements ne paraît pas très fiable. Par exemple, le Lesotho a déclaré n'avoir reçu aucun financement alors que des évaluations des acquis ont été réalisées dans le pays<sup>31</sup> depuis 2005 et donc il y a des financements, GPE (2012). Pour le Mali, qui a déclaré n'avoir aucun financement, nous détenons la liste des évaluations réalisées ces dernières années<sup>32</sup>. La dernière en 2015 a été financée par l'USAID. Il semble que les pays aient pu sous-estimer les financements des évaluations, en espérant obtenir plus de fonds<sup>33</sup>.

31. En 2005, le Lesotho est classé comme le pays ayant le meilleur système d'évaluation des acquis scolaires, PME (2012), p. 224.

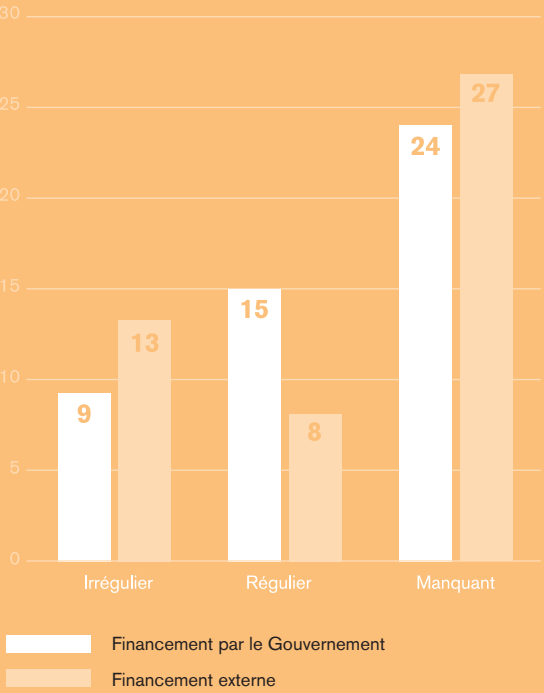
32. Annexe 2 du Rapport « *Un système national d'évaluation pour le Mali* », commandité par le PASEC en novembre 2015, <http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2016/09/rapport-SNE-Mali-v3.pdf>

33. Pour la situation des évaluations nationales et internationales des pays du GPE en 2012, voir GPE (2012) p. 235.

Graphique 2

Régularité des financements par source (nombre de pays)nationales

Source : Résultats de l'enquête TALENT (2019)



Les données concernant la régularité du financement sont peu nombreuses : plus de la moitié des pays n'ont pas donné de réponse, quelle que soit la source de financement considérée. Le financement par les gouvernements semble être plus régulier que les financements externes : 31% des pays déclarent que le financement par le gouvernement est régulier, contre seulement 17% pour les financements externes.

Le faible taux de réponse à cette question ne permet pas de tirer de conclusions quant à la régularité des financements. Cependant, il semble que lorsqu'un financement national existe, il ait tendance à être plus régulier que les financements externes (31% contre 17%). Il est possible que cela soit dû au fait que les financements externes des évaluations des acquis des élèves soient le plus souvent une composante de projets de bailleurs, ayant un cycle de vie limité. Les évaluations ne se poursuivent pas après la fin du projet, ce qui pose des problèmes de soutenabilité et de pérennisation des dispositifs d'évaluation des acquis.

Par ailleurs, il semble y avoir quelques incohérences : seuls 11 pays avaient déclaré disposer de financements gouvernementaux et ici, 24 pays se prononcent sur sa régularité. Le financement des systèmes d'évaluation par les bailleurs et les projets internationaux (ex. Cameroun, Ghana, Nigeria) est significatif. La création d'unités des acquis scolaires ou la réalisation des évaluations nationales sont parfois des conditions d'accès aux financements internationaux. Les projets du GPE contiennent de manière quasi systématique l'appui aux dispositifs nationaux d'évaluation et la réalisation de l'indicateur 15 du cadre de résultat mentionné plus haut, de même que les projets de la Banque Mondiale.

BOX 2

### Exemple d'un indicateur déclencheur de crédit lié à l'évaluation des acquis

Au Cameroun, le projet PAREC de la Banque Mondiale contient comme indicateur déclencheur de crédit 5 (disbursement link indicator, DLI) la mise en place d'un « *système normalisé d'évaluation de l'apprentissage des élèves de l'enseignement primaire et secondaire* ».

« *L'objectif de ce domaine de résultats est d'aider le gouvernement dans ses efforts en cours pour mettre en place un système national d'évaluation de l'apprentissage.*

Les domaines de résultats comprennent:

- a) l'institutionnalisation d'un cadre national d'évaluation ;
- b) l'établissement d'une entité disposant de suffisamment d'autonomie, de capacités (y compris les effectifs), de fonctions et de liens avec d'autres établissements d'enseignement (en particulier en termes d'élaboration de programmes et de formation des enseignants) pour gérer efficacement ce système ;
- c) l'élaboration d'un programme complet d'évaluations nationales ; et
- d) la réalisation de projets pilotes et d'évaluations nationales à grande échelle de l'apprentissage des élèves en français et anglais (classes 2 et 4) pour le secondaire et les classes 3 et 5 pour le primaire).

La conception et la mise en œuvre de systèmes nationaux d'évaluation à grande échelle seront assurées conformément aux normes internationales. Le déblocage des fonds IDA au titre de ce domaine de résultats sera lié à l'IDD suivant : Mise en place d'un système normalisé d'évaluation de l'apprentissage des apprenants pour l'enseignement primaire et secondaire (DLI 5). World Bank (2008b) ».



BOX 3

# Le système d'évaluation en Ouganda

Dans l'encadré nous présentons la situation en Ouganda, un pays qui a un système d'évaluation établi selon la classification SABER, World Bank (2012), et qui est bien documenté dans la littérature.

**Politique d'évaluation :** le *Government White Paper on Education* datant de 1992 constitue le cadre formel dans lequel s'inscrit l'évaluation au niveau national (*National Assessment of Progress in Education*), accompagné de plans pluriannuels pour les évaluations nationales à grande échelle.

**Structures nationales d'évaluation :** la responsabilité de la mise en œuvre des évaluations est confiée au *Uganda National Examinations Board*.

**Réalisations :** Une *National Assessment of Progress in Education* (NAPE) est mise en place au niveau primaire depuis 1996 et au niveau secondaire depuis 2008. Au niveau primaire, une évaluation est réalisée chaque année en 3<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années en alphabétisation et en calcul, et tous les trois ans en compétences orales en anglais. Au niveau secondaire, les élèves de deuxième année du secondaire sont évalués chaque année en anglais, en mathématiques et en biologie. En outre, un échantillon d'enseignants est évalué.

**Financement :** L'évaluation nationale est financée régulièrement par des sources à la fois gouvernementales et non gouvernementales (Banque Mondiale par exemple). Les activités couvertes par le financement incluent la conception de l'évaluation et son administration, l'analyse des données et le reporting.

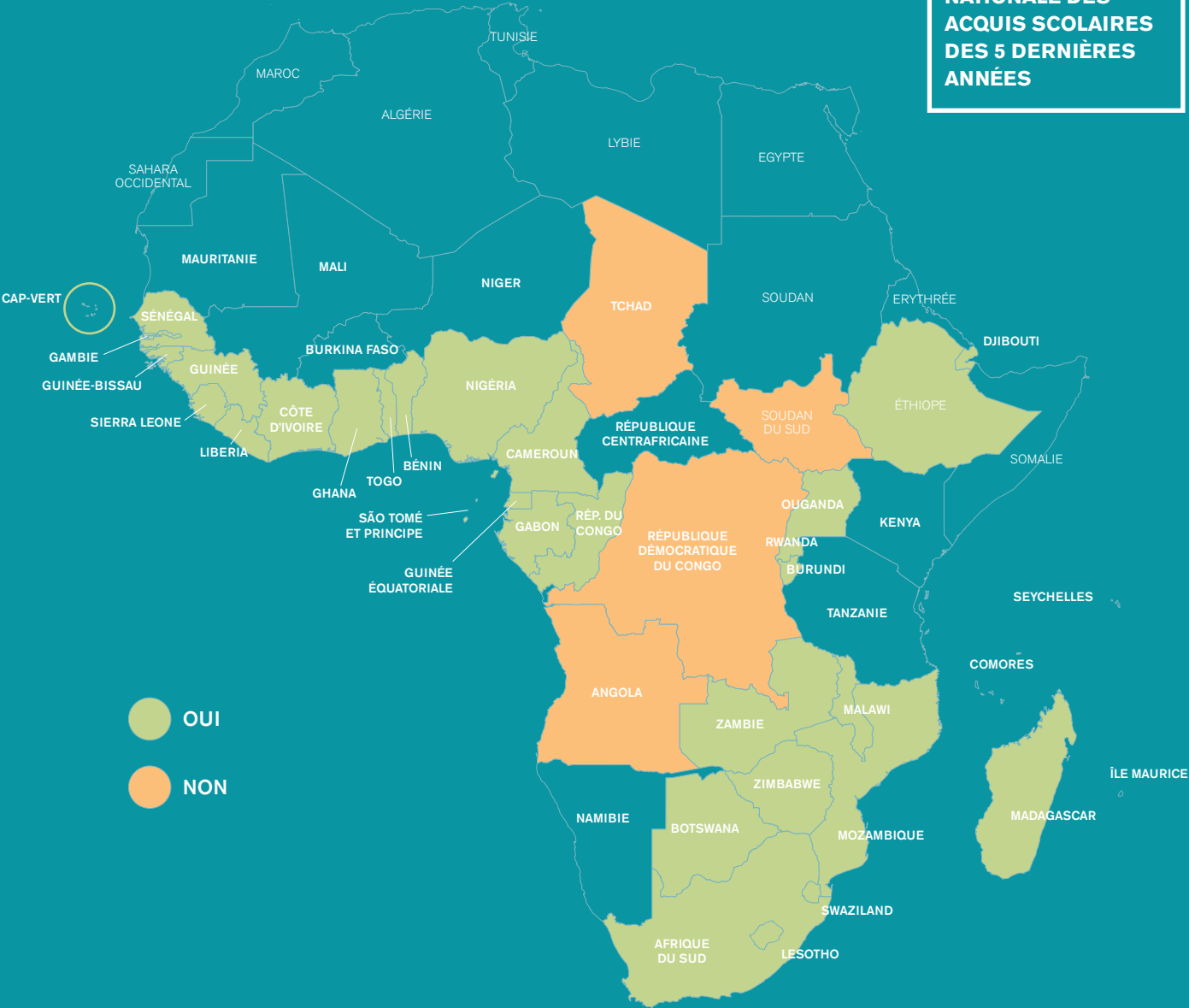
**Améliorations possibles :** D'après une analyse minutieuse du système d'évaluation ougandais (Réf), il apparaît qu'un trop grand nombre d'élèves qui réussissent à l'école n'apprennent pas suffisamment de compétences et de connaissances correspondant aux besoins actuels et futurs en matière d'emploi et au développement futur de l'économie ougandaise; le discours public sur l'éducation est davantage axé sur les scores que sur les acquis et sur son alignement sur les besoins de la réussite individuelle et communautaire actuelle et future; et les rapports des agences ne conduisent souvent pas à une action efficace - aux niveaux central, de district et local.

Sources :  
<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=2&ctrn=UG>  
<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ab440f0b6497400071a/04-Learning-Outcomes-How-To-Note.pdf>  
<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a0896240f0b64974000056/Think-Piece-the-impact-of-assessment-results-on-education-policy-and-practice-in-East-Africa.pdf>

# 9. LES ÉVALUATIONS NATIONALES DES ACQUIS SCOLAIRES

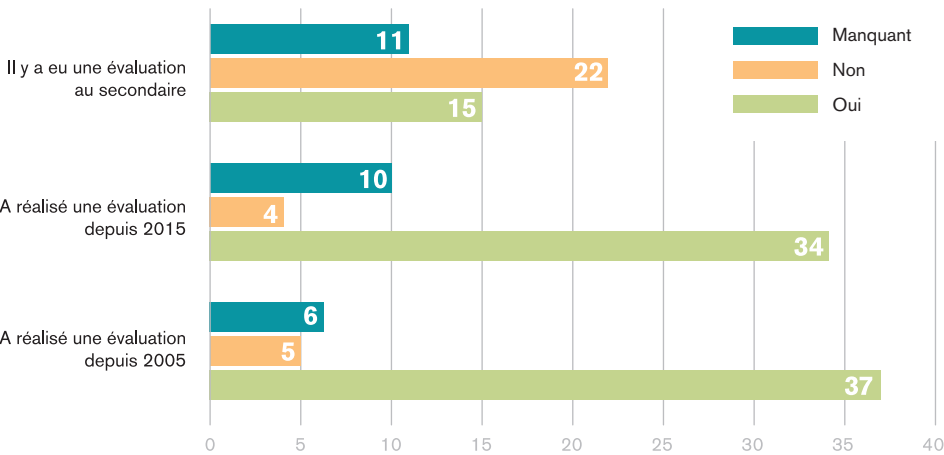
## 9.1. Tendances des évaluations nationales

RÉALISATION D'ÉVALUATION NATIONALE DES ACQUIS SCOLAIRES DES 5 DERNIÈRES ANNÉES



Graphique 3

Réalisation des évaluations nationales



Source : Résultats de l'enquête TALENT (2019).

Sur les 47 pays interrogés, 33 ont répondu mais des sources de données externes ont permis d'obtenir des informations sur 42 pays. Sur les 42 pays pour lesquels on dispose d'informations, 37 ont réalisé au moins une évaluation nationale depuis 2005. 34 de ces évaluations ont eu lieu entre 2015 et 2019. D'après ces données, on observe donc une dynamique croissante de la pratique des évaluations nationales au cours des dernières années. Seuls quatre pays (Tchad, République démocratique du Congo, Somalie et Tanzanie) n'ont pas conduit d'évaluation nationale récente.

Aucune différence significative ne se dégage en fonction de l'aire géographique ou linguistique : la pratique d'évaluations nationales semble se répandre indépendamment de ces facteurs.

Fait intéressant, 15 pays<sup>34</sup> (31%) ont conduit des évaluations nationales au-delà de la 7<sup>ème</sup> année soit pour l'enseignement secondaire (dans la plupart des cas). Les programmes régionaux PASEC et SACMEQ ne concernent encore que l'enseignement primaire de même que la majorité des évaluations nationales. Mais de nombreux pays ont adopté l'enseignement de base qui couvre neuf années d'enseignement et il y a un intérêt certain à tester les résultats à la fin de ce cycle. Généralement, les sciences sont testées pour ces évaluations du secondaire, alors qu'elles ne le sont pas au primaire.

9.2. Les caractéristiques techniques des enquêtes nationales à grande échelle

Les évaluations nationales ont des caractéristiques distinctes mais s'organisent souvent autour des mêmes paramètres. Les échantillons sont représentatifs au niveau national et parfois au niveau des régions (cas du Ghana<sup>35</sup> et du Niger). Les échantillons couvrent les écoles publiques (incluant les écoles communautaires) et privées qui suivent le curriculum national. Les tests sont standardisés et reposent principalement sur des questions fermées (questions à choix multiples). Le nombre d'items (exercices) est généralement autour de 40-45<sup>36</sup>. Des questionnaires contextuels sont adressés aux élèves, enseignants et directeurs d'école, ce qui permet de faire ressortir les facteurs liés à de meilleurs acquis scolaires, grâce à des analyses multivariées (régression linéaire, analyses multiniveaux).

9.3. Les limites de ces enquêtes

Ces enquêtes ont également quelques limites méthodologiques. Il y a un écart entre les procédures scientifiques utilisées dans les programmes internationaux (que l'on peut qualifier de normes internationales, tirées des travaux historiques de l'IEA ) et les méthodes nationales. Le recours à la théorie de réponse aux items et ses modèles complexes est ainsi systématique dans les programmes internationaux pour permettre l'élaboration d'épreuves valides et la mise à l'échelle des tests, mais ne l'est pas dans les évaluations nationales. Cela porte préjudice à la qualité des épreuves réalisées, aux analyses qui en sont faites et également aux termes de la comparaison dans le temps, qui nécessite des techniques pointues.

Le Ghana, grâce à l'expertise internationale, a récemment introduit les modèles de réponse aux items dans ses procédures, ce qui donne de meilleurs tests et aussi permet la comparaison fiable des résultats dans le temps. Mais l'appropriation de ces techniques, que ce soit par le personnel des organisations internationales ou par

les équipes nationales, nécessite des formations et des logiciels pointus, qui ont un coût. Les résultats deviennent aussi plus difficiles à interpréter et les analyses induisent le recours quasi systématique à une expertise internationale, faute de compétences nationales. Il peut donc y avoir des réticences au changement, ce qui fût le cas lors de la réforme du PASEC<sup>38</sup>.

La méthodologie ghanéenne ne contient pas des données en valeur plausible, ni d'analyses multiniveaux, ni des poids de sondage de type replicates qui sont là encore une source d'écart avec les « normes internationales<sup>39</sup>». De plus, si les résultats sont exprimés à travers une échelle de compétences, la création de l'échelle n'a pas suivi les standards. A notre connaissance, il n'y a pas encore en Afrique subsaharienne une évaluation nationale qui suive entièrement lesdites normes<sup>40</sup>, ce qui peut s'expliquer par les capacités nationales, la faible documentation disponible en français sur ces techniques (pour les pays francophones) et les questions de coût.

34. Afrique du Sud, Angola, Burkina Faso, Cap-Vert, Ethiopie, Gabon, Gambie, Guinée, Lesotho, Libéria, Namibie, Sao Tomé et Príncipe, Sierra Leone, Tanzanie et Zambie.

35. L'édition 2016 était la sixième application de la NEA et couvrait l'ensemble des 10 régions du monde. Ghana, échantillonnait 550 écoles et testait 35 996 élèves sur trois jours en juillet 2016. La taille de l'échantillon a été conçue pour être représentative aux niveaux national et régional, mais pas au niveau du district. Source : <https://www.globalreadingnetwork.net/eddata/ghana-2016-national-education-assessment-et-NEAU-2016>.

36. L'évaluation nationale au Ghana était un test écrit à choix multiples en classe dont le contenu était basé sur les programmes nationaux. Le test P4 contenait 40 items chacun pour les mathématiques et pour l'anglais et le test P6 contenaient 45 éléments pour chaque sujet, NEAU (2016). Les travaux de Greaney V. & Kellaghan, T. pour la Banque Mondiale constitue également un ensemble de normes de référence pour l'évaluation nationale des acquis. Voir bibliographie.

37. Les travaux de Greaney V. & Kellaghan, T. pour la Banque Mondiale constitue également un ensemble de normes de référence pour l'évaluation nationale des acquis. Voir bibliographie.

38. <https://journals.openedition.org/cres/3149?fbclid=IwAR1yWRKHw7IxeZjG7bCwJteFye8bUecmFMEI7aVwHm1WslVz9EnXk-sM7o>

39. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>

40. Sur la base de l'examen des rapports des évaluations nationales du Niger, du Cameroun, de l'Ouganda, du Ghana, des Seychelles, du Cap Vert, de la Guinée Bissau, de la Côte d'Ivoire et de Sierra Leone.

10. LE PARTAGE DES RÉSULTATS

Les éléments factuels mis en évidence par les LSLA (*Large Scale Learning Assessment: évaluation à grande échelle des apprentissages*) sont censés être des outils essentiels pour l'amélioration des systèmes éducatifs et la réussite des élèves. Toutefois, ces effets ne peuvent se produire que si les acteurs clés agissent sur la base des données disponibles, en analysant ces données, en communiquant les résultats aux groupes cibles et en s'en servant pour guider l'adoption de mesures concrètes, UNESCO (2019).

Le partage des résultats est donc essentiel. L'IIPE<sup>41</sup> a développé un guide sur ces questions qui propose :

- « *D'intégrer les LSLA à des systèmes d'évaluation plus vastes ;*
- *De diffuser les résultats tout en conservant leurs nuances ;*
- *De garantir la capacité des pays à s'approprier les évaluations et favoriser l'institutionnalisation ;*
- *De préserver le rôle formatif des LSLA ;*
- *L'utilisation efficace des données d'apprentissage liée à leur conception ».*

Quelles sont les modalités du partage des résultats d'évaluation des acquis en Afrique subsaharienne?

Tableau 4  
Destinataires des résultats

	A l'administra- tion éducative nationale		Au gouverne- ment national, hors éducation		Syndicats d'enseignants et organisa- tions profes- sionnelles		Administrations éducatives régionales		Parents et communautés		Aucun partage	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Oui	38	79,2	21	43,8	20	41,7	23	51,1	18	37,5	0	0,0
Non	1	2,1	12	25,0	13	27,1	10	22,2	15	31,3	33	68,8
Manquant	9	18,8	15	31,3	15	31,3	12	26,7	15	31,3	15	31,3
Total	48	100	48	100,0	48	100	45	100	48	100	48	100

Source : Résultats de l'enquête TALENT (2019)

Tableau 5  
Forme de partage des résultats

	Séminaires		Site internet gouvernement		Médias		Rapports papiers		Sur demande	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Oui	20	41,7	13	27,1	14	29,2	31	64,6	8	16,7
Non	14	29,2	21	43,8	21	43,8	7	14,6	25	52,1
Manquant	14	29,2	14	29,2	13	27,1	10	20,8	15	31,3
Total	48	100	48	100,0	48	100	45	100	48	100

Source : Résultats de l'enquête TALENT (2019)

Tableau 6  
Délai de mise à disposition  
des résultats au public

	#	%
Jamais	1	2,1
Dans l'année	14	29,2
Dans les 6 mois	15	31,3
12 à 18 mois	1	2,1
Dans les 2 ans	2	4,2
Plus de 3 ans	2	4,2
Manquant	13	27,1
Total	48	100

Source : Résultats de l'enquête TALENT (2019)

Les pays ayant répondu à la question (33) ont tous indiqué l'existence d'un partage des résultats, au moins à l'échelle interne du système éducatif, que ce soit au niveau national ou régional. Les résultats semblent aussi partagés sur le plan politique en dehors du secteur éducation. Cependant, même si le partage existe avec les syndicats et organisations professionnelles et avec les parents et la communauté éducative, il reste timide : seulement 20 pays pour le premier groupe et 18 pour le second.

Le partage de ces résultats se fait majoritairement par le biais de rapports papier, mais aussi de séminaires. Le recours aux médias et aux sites internet du gouvernement est relativement rare : moins de 15 pays les utilisent. La Côte d'Ivoire fait partie de ces pays : les résultats sont publiés en ligne<sup>42</sup>.

On note que le délai de mise à disposition des résultats au public est variable, pouvant aller de 6 mois à plus de 3 ans (Cabo-Verde, Eswatini), mais qu'il se situe en moyenne dans l'année suivant la tenue de l'évaluation.

41. <https://learningportal.iiep.unesco.org>

10.1. Le risque de blocage politique des résultats

Des informations anecdotiques (*anedoctal evidence*) suggèrent un risque de rejet pur et simple des résultats d'évaluation par les autorités politiques. Ainsi au Cameroun, en 2010/2011, l'Agence française de développement (AFD) a financé des formations et la réalisation d'une évaluation des acquis scolaires à grande échelle. Les résultats ont montré que près de 50% des enfants de 5<sup>ème</sup> année du primaire avaient de grandes difficultés en lecture (Réf. SOFRECO). Si une restitution publique a été organisée, le rapport n'a jamais été officiellement validé ni diffusé. Les autorités politiques et l'inspection générale des enseignants craignaient que les résultats « discréditent le système éducatif » à la veille de l'élection présidentielle<sup>43</sup>.

Pourtant le document a circulé au sein du groupe de coordination des partenaires techniques et financiers (PTF) du ministère de l'éducation et a servi à instruire la stratégie sectorielle et à revoir les méthodes d'enseignement de la lecture (passage au syllabique). Depuis, la situation a évolué favorablement et les rapports d'évaluation sont diffusés au sein de la communauté éducative et un plan de communication à destination des enseignants est en cours d'élaboration.

Le risque de blocage politique doit être pris sérieusement et doit être anticipé. Ainsi, les conventions PASEC signées entre les ministres de l'Éducation et la CONFEMEN précisent qu'une fois validés par le Comité Scientifique, les résultats des évaluations sont diffusés publiquement.

11. L'UTILISATION DES RÉSULTATS

Tableau 7  
L'utilisation des résultats d'évaluation

	Révision et réforme		Développe- ment profes- sionnel des enseignants		Développe- ment profes- sionnel des directeurs d'école et superviseurs		Programme d'intervention pour un groupe d'apprenants spécifique		Programme d'interven- tion pour un domaine d'ap- prentissage		Pas d'usage spécifique	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Oui	26	54,2	29	60,4	1	2,1	14	29,2	25	52,1	1	2,1
Non	7	14,6	4	8,3	32	66,7	18	37,5	7	14,6	32	66,7
Manquant	15	31,3	15	31,3	15	31,3	16	33,3	16	33,3	15	31,3
Total	48	100	48	100,0	48	100	45	100	48	100	48	100

Source : Résultats de l'enquête TALENT (2019).

Trois domaines d'utilisation des évaluations se dégagent : la révision ou la réforme des curricula/politiques (pour 26 pays) ; le développement professionnel des enseignants (pour 29 pays) et le ciblage d'un domaine d'apprentissage spécifique (pour 25 pays).

**Limites des données**  
près d'un tiers des pays n'a pas répondu à la question

A l'exception de l'Angola, les personnels autres que les enseignants (directeurs d'école, superviseurs) sont peu ciblés bien que pour beaucoup étant directement en prise avec la problématique de la qualité des apprentissages.

Erk (2016) passe en revue les données factuelles sur l'impact des évaluations de l'apprentissage sur les politiques éducatives et les pratiques d'enseignement en Afrique de l'Est. L'étude se concentre principalement sur l'Ouganda, puis considère l'expérience de la Tanzanie, du Kenya et du Rwanda pour mettre en évidence des problèmes communs et suggérer des exemples de meilleures pratiques. Il traite des différentes évaluations qu'elles soient internationales, nationales ou gérées par les citoyens.

42. <https://menci-dvsp.org/#>

43. Entretiens avec la Ministre de l'Education de Base, l'Inspectrice générale des enseignements et le responsable de l'Unité des acquis scolaires (UAS).

## 12. LES ÉVALUATIONS EGRA/EGMA

Depuis 2007, sous l'impulsion de l'USAID, de l'ONG RTI International et de la Banque Mondiale, les enquêtes EGRA<sup>44</sup> et EGMA ont été développées. Elles s'inspirent d'un test américain, le DIBELS<sup>45</sup>.

L'observation de la carte ci-dessus montre que les enquêtes EGRA sont couramment utilisées, indifféremment de l'aire géographique ou linguistique.

**EGRA** est un outil d'évaluation orale destiné à mesurer les compétences de base en lecture et en écriture chez les enfants dans les premières classes du primaire. Il s'agit d'une évaluation en tête-à-tête qui s'intéresse au cas de chaque enfant. L'outil mesure la reconnaissance des lettres, la lecture de mots simples, la compréhension de phrases et de paragraphes et la compréhension globale. L'évaluation est adaptable pour être mise en œuvre par un pays particulier dans une langue donnée. EGRA contribue à établir les performances nationales en lecture et le niveau de compétences en lecture des enfants. L'évaluation est souvent faite dans les langues nationales, cependant la question de la contextualisation et de la transposition des tests EGRA en langue nationale fait partie des critiques fréquentes à l'égard de cet outil d'évaluation. L'USAID et la Banque Mondiale en sont les principaux sponsors.

**EGMA** mesure les compétences des enfants en calcul et mathématiques. Cette évaluation porte sur les fondements des mathématiques, à savoir l'identification des nombres, la discrimination des quantités (plus grand et plus petit que), l'identification du nombre manquant, la résolution de problèmes écrits, l'addition et la soustraction, la reconnaissance des formes et l'agrandissement de schémas. Cet outil aide les enseignants à définir le niveau de compréhension des compétences

fondamentales des élèves et à identifier les marges de progression vers l'acquisition des nouvelles opérations dans la classe supérieure. Source : IIPÉ

Ces enquêtes sont souvent utilisées pour mesurer l'impact de projets et d'interventions, notamment de l'USAID qui consacre une part importante de ses financements aux projets visant les compétences en lecture dans les premières années d'enseignement. Sur les limites et les intérêts de ces enquêtes, nous suggérons la lecture de Gove (2015).

A noter que sur le site Global Reading Network<sup>46</sup> financé par l'USAID, les enquêtes EGRA, tout comme les résultats des évaluations internationales, sont publiés en ligne (résultats, données, instruments et méthodologie). L'USAID considère que comme ces enquêtes sont financées sur fonds publics, elles doivent être mises à disposition du public et réutilisables, libres de droits. L'USAID inclut des indicateurs sur les résultats en lecture dans son cadre de résultats, ce qui incite à réaliser des enquêtes EGRA. D'après nos informations tirées de la revue des plans sectoriels, les dispositifs EGRA et EGMA ne sont pas véritablement intégrés dans les dispositifs nationaux d'évaluation et reposent sur des approches projet. Ils peuvent aussi être utilisés au niveau des classes, dans le cadre d'une évaluation formative (*classroom-based formative assessment*).

Enfin, il ne s'agit pas véritablement de programmes internationaux, car les évaluations EGRA et EGMA sont gérées par une multitude d'acteurs (Banque Mondiale, RTI International, sociétés américaines, Save the Children pour citer les principaux) et que les résultats ne sont pas forcément comparables entre pays (différents tests et surtout différentes langues testées).

## Carte 4

### Pays ayant participé à une évaluation EGRA/EGMA depuis 2007, novembre 2019



44. En 2015, 65 pays ont participé à EGRA dans le monde (dans 100 langues), Gove (2015).

45. <https://dibels.uoregon.edu/>

46. <https://www.globalreadingnetwork.net>

47. <https://www.usaid.gov/education/usg-strategy>



## 13. SYNTHÈSE ET CONCLUSION

L'Afrique subsaharienne a fait d'énormes progrès en matière de mesure des acquis scolaires depuis 2000, sous l'impulsion des programmes régionaux et de la communauté internationale. Les compétences techniques se sont renforcées, des structures ont été mises en place et les autorités politiques ont pris conscience de l'intérêt d'une mesure régulière de la qualité des acquis, en dehors des examens nationaux. L'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4 induit une mesure régulière des acquis scolaires depuis l'adoption de l'Agen Education 2030 et des ODDs en 2015.

Grâce à un questionnaire administré par le réseau TALENT et des sources complémentaires, une base de données unique sur les systèmes nationaux d'évaluation a été constituée. Les programmes régionaux PASEC et SEACMEQ qui concernent respectivement l'Afrique franco-phone et anglophone couvrent 31 pays. Ces programmes jouent un rôle moteur dans la diffusion de la culture de l'évaluation des acquis.

La plupart des pays disposent ou sont en voie de se doter d'une politique nationale couvrant l'évaluation des apprentissages. Seuls 11 pays (23%) déclarent ne pas disposer de politique en ce sens. Pour la plupart des pays, il semble que la question de l'évaluation soit une composante de la politique éducative dans son ensemble ou des plans de développement stratégique

du secteur de l'éducation. Les partenaires techniques et financiers et la communauté ont joué un rôle moteur dans l'élaboration des politiques d'évaluation, mais les efforts nationaux ne sont pas encore suffisants. Davantage d'appuis techniques et institutionnels et surtout d'échanges entre pairs sont souhaitables pour améliorer la situation.

Les évaluations nationales sont, dans leur majorité (27 pays), conduites par le personnel du Ministère de l'éducation, parfois dans le cadre d'une institution nationale dédiée (21 pays) ou d'une direction du Ministère de l'Education. Le financement des systèmes d'évaluation par les bailleurs et les projets internationaux (ex. Cameroun, Ghana, Nigeria) est significatif. La création d'unités des acquis scolaires ou la réalisation des évaluations nationales sont parfois des conditions d'accès aux financements internationaux. Les financements restent encore trop irréguliers et moins d'un quart des pays ont un financement sur fonds propres. Cela n'est pas cohérent avec l'objectif d'évaluations pérennes et régulières des apprentissages. Les budgets nationaux devraient prendre le relais des projets des partenaires lorsque ceux-ci s'achèvent. Des dispositions devraient être prises pour la continuité du service de l'évaluation des apprentissages.

Sur les 42 pays pour lesquels on dispose d'informations, 37 ont réalisé au moins une évaluation nationale depuis 2005. 34 de ces évaluations ont eu lieu entre 2015 et 2019. Seuls quatre pays (Tchad, République démocratique du Congo, Somalie et Tanzanie) n'ont pas conduit d'évaluation nationale récente. Les efforts de la communauté internationale devraient se concentrer davantage sur ces pays.

Les évaluations ont quelques limites méthodologiques. Il y a un écart entre les procédures scientifiques utilisées dans les programmes internationaux et les méthodes nationales. Les efforts de l'assistance technique devraient être redoublés et mieux coordonnés entre partenaires pour améliorer toujours plus les méthodes d'évaluation. Des économies d'échelle peuvent être réalisées en matière de guides et de documents méthodologiques à l'échelle sous régionale sous les auspices du PASEC et SEACMEQ.

Les pays ayant répondu à la question (33) ont tous indiqué l'existence d'un partage des résultats, au moins à l'échelle interne du système éducatif. Trois domaines d'utilisation des évaluations se dégagent : la révision ou la réforme des curricula/ politiques, le développement professionnel des enseignants et le ciblage d'un domaine d'apprentissage spécifique. Les personnels

autres que les enseignants (directeurs d'école, superviseurs) sont peu ciblés par le partage des résultats alors qu'ils sont censés superviser les changements pédagogiques. Cela montre la nécessité d'améliorer la communication sur les résultats et de promouvoir la culture de l'évaluation et de la reddition de comptes chez tous les acteurs du système éducatif.

La situation de la mesure des acquis au niveau du continent évolue donc favorablement. Cependant, il existe des écarts importants entre pays en matière de système national d'évaluation. L'aide internationale devrait viser en priorité les pays n'ayant pas d'évaluation nationale. Pour les autres, il convient de les aider à sécuriser les financements et à améliorer leurs méthodes pour un suivi régulier de la qualité de l'éducation.

## Diagnostic SWOT

### Forces

Les programmes régionaux sont bien établis depuis 1991 et constituent le fer de lance de l'évaluation des apprentissages. Des progrès réels dans la mise en place des structures d'évaluation ont été observés. Les évaluations nationales des acquis tendent à se multiplier.

### Faiblesses

Il subsiste un écart entre les méthodes utilisées dans les évaluations nationales et les normes internationales. Certains pays n'ont ni système ni évaluations nationales.

### Opportunités

Les échanges Sud-Sud constituent un moyen d'améliorer la réflexion sur les questions techniques et institutionnelles. L'évaluation des acquis est un pilier de l'aide au développement et des financements internationaux. Les pays ont quasiment tous intégré un volet acquis scolaires dans leurs plans sectoriels.

### Menaces

Le financement repose en partie sur des sources externes et n'est pas régulier. Il peut y avoir un effet de substitution des programmes internationaux au détriment des évaluations nationales. Il y a un risque de blocage politique des résultats.

## RECOMMANDATIONS

1. Favoriser la diffusion des documents techniques et scientifiques sur l'évaluation des acquis en français
2. Favoriser la réflexion Sud-Sud sur le positionnement institutionnel des structures d'évaluation (partage des organigrammes, missions et statuts)
3. Organiser des formations sur la théorie de réponse aux items, la création de tests comparables dans le temps et la création d'échelles de compétences
4. Améliorer l'information sur le financement des évaluations (sources et structure des coûts)
5. Favoriser la publication en ligne des rapports d'évaluation
6. Réaliser des mesures régulières de la qualité (tous les 3 ans), notamment lors de la mise en œuvre de réformes curriculaires
7. Mieux cibler les enseignants dans la diffusion des résultats

BIBLIOGRAPHIE

Abadzi Helen (2006), *Efficient learning for the poor: insights from the frontier of cognitive neuroscience* (English). Washington, DC: World Bank.

ACER (2017), *System-Wide Analysis of Assessment Practices (SWAAP)*, Concept note, GAML.

AERA (2014), *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education.

Allen Reg, Elks Phil, Outhred Rachel and Varly Pierre (2016), *Uganda's assessment system: a road map for enhancing assessment in education*, 14 September 2016, Heart/DFID.

Bashir Sajitha, Lockheed Marlaine, Ninan Elizabeth, Tan Jee-Peng (2019), *L'école au service de l'apprentissage en Afrique*, Banque Mondiale et AFD.

Anderson Kate, Muskin Joshua (2018), *Learning Champions, How 15 countries, cities, and provinces came together to rethink learning assessment*, February 2018, Center for Universal Education at Brookings.

Best M, Knight P, Lietz P, Lockwood C, Nugroho D, Tobin M (2013), *The impact of national and international assessment programmes on education policy, particularly policies regarding resource allocation and teaching and learning practices in developing countries. Final report*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Charton Hélène (2017), *Mesurer et comparer les compétences des élèves : les leçons de la réforme du PASEC*, Hors-série n° 5, 2017 : L'école en mouvements, p. 153-171.

CIEP (2006), *Les évaluations en éducation au niveau international : impacts, contradictions, incertitudes*, Réflexions et données extraites du séminaire international « L'évaluation au service de la qualité en éducation : pratiques et enjeux ». 29 mai - 2 juin 2006, CIEP.

Clarke Marguerite (2012), *What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper*, SABER, World Bank.

CONFEMEN (2015), *Un système national d'évaluation pour l'Éducation au Mali*, Novembre (2015).

DFID (2011), *Guidance Note: A DFID practice paper*, National and international assessments of student achievement.

Elks Phil (2016), *The impact of assessment results on education policy and practice in East Africa*

DFID think piece, January 2016, Ark/DFID.

Forum Consultatif International sur l'Education pour Tous (2000), *L'évaluation des acquis scolaires, Situation et tendances 2000*, UNESCO.

Ghana Education Service, NEAU (2016), *Ghana 2016 National Education Assessment, Report of Findings*, RTI International for USAID.

Gove Amber, Dubeck Margaret M. (2015), "The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations", *International Journal of Educational Development*, Volume 40, January 2015, Pages 315-322.

Greaney V. & Kellaghan, T. (2008), *Assessing National Achievement Levels in Education*, National Assessments of Educational Achievement, World Bank.

Greaney V. & Kellaghan, T. (2012), *Implementing a National Assessment of Educational Achievement*, National Assessments of Educational Achievement, World Bank, Perspectives.

Greaney V. & Kellaghan, T., (2012), *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*, National Assessments of Educational Achievement, World Bank, Perspectives.

Hanushek E. A. (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, MIT Press.

Ministère de l'éducation des Seychelles (2013), *The National Assessment Framework* p.7-9

PME (2019), *Rapport sur les résultats 2019*

PME (2012), *Rapport sur les résultats 2012 : Pour un dialogue concret sur le suivi de l'accès à une éducation de qualité*. (Novembre). Washington, D.C.: GPE.

Reddy Vijay (2010), "Cross national achievement studies: learning from South Africa's participation in the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Compare": A journal of Comparative and International Education, Vol. 35, 2005.

Sandefur J. (2016), *The Case for Global Standardized Testing*.

Sayed Yusuf, Kanjee Anil (2013), "Assessment in Sub-Saharan Africa: challenges and prospects", *Assessment in education, Principles, Policy and practice*, Vol. 20, N°. 4.

UE (2014), *Learning Assessments*, DEVCO B4 Education discussion paper December 2014.

UIS (2018), *Data to nurture learning : SDG4 data digest 2018*, UNESCO.

UNESCO (2019), *La promesse de l'évaluation à grande échelle des apprentissages: reconnaître les limites pour libérer les potentialités*.

UNESCO BREDa (2017), *National Learning Assessment Systems in Sub-Saharan Africa: Knowledge Sharing and Needs Assessment Regional Workshop*, Final report, Dakar, Senegal, 6-8 December 2017, Réseau TALENT.

WEBOGRAPHIE

**Sites des programmes internationaux**

PASEC : <http://www.pasec.confemen.org/>

SACMEQ : <http://www.sacmeq.org/>

PISA : <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-en-francais.htm>

PIRLS et TIMSS : <http://www.pirls.org/>

UWEZO : <https://www.uwezo.net/>

Un topo UNICEF sur les acquis

[https://www.unicef.org/french/education/index\\_achievement.html](https://www.unicef.org/french/education/index_achievement.html)

L'approche GPE des systèmes nationaux d'évaluation des acquis

<https://www.globalpartnership.org/fr/blog/essai-pilote-dune-nouvelle-approche-de-levaluation-des-acquis-scolaires>

**Le site de l'IIPE Learning portal**

<https://learningportal.iiep.unesco.org>

Les promesses de l'évaluation selon le NORRAG

<https://www.norrag.org/the-promise-of-large-scale-learning-assessments-acknowledging-limits-to-unlock-opportunities-by-sobhi-tawil-and-maya-prince/>

ANNEXE 1

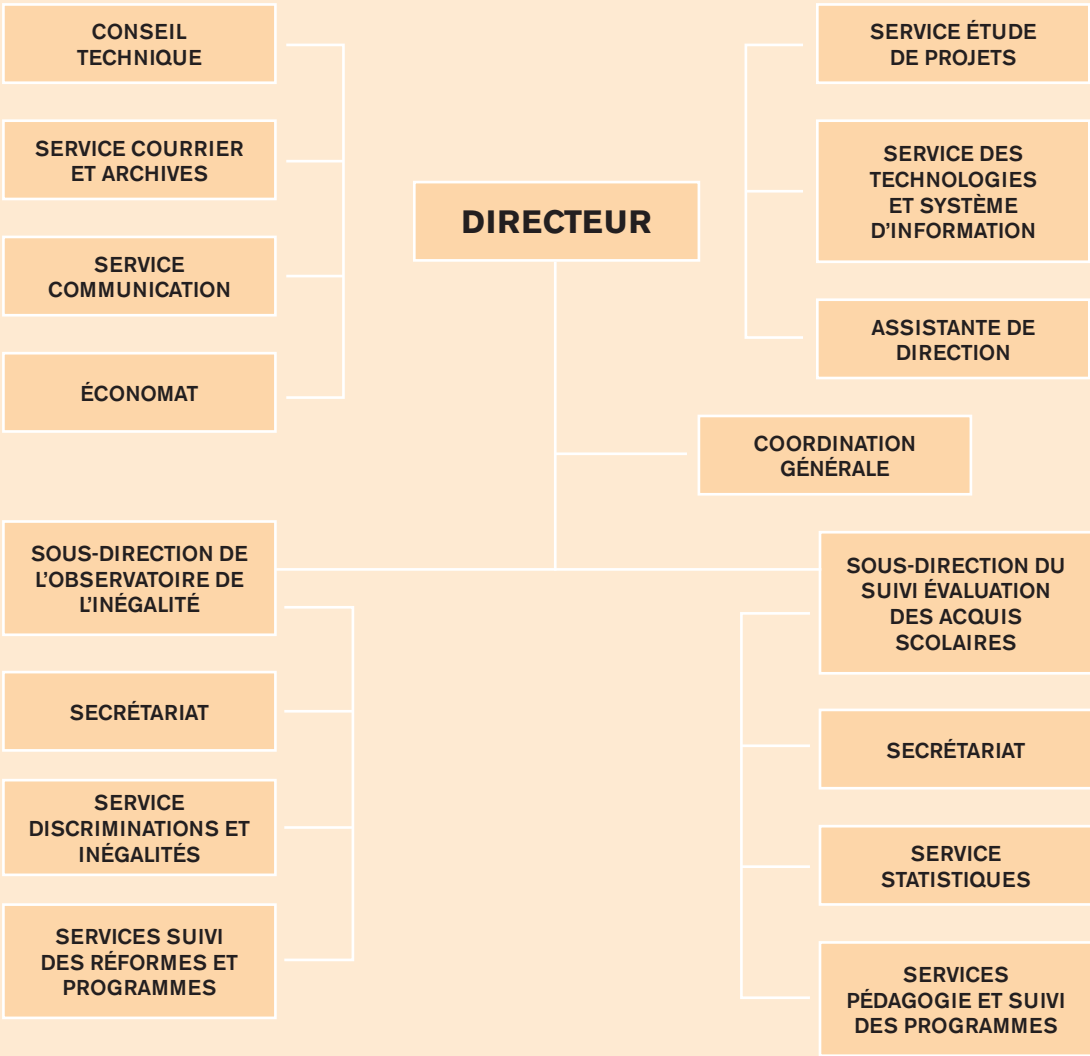
QUESTIONS DE RECHERCHE TIRÉES DES TERMES DE RÉFÉRENCE

Existe-t-il ou non des politiques nationales d'évaluation ? Ou mieux, sont-elles bien explicites et bien intégrées dans le système éducatif national?

- Quels types d'évaluation sont menés par les pays ?
- Quelle est la récurrence de ces évaluations ?
- Quelle est la structure de gouvernance du système national d'évaluation ?
- Quels sont les domaines et les compétences évalués ?
- Comment les résultats de l'évaluation sont-ils diffusés ?
- Comment les résultats de l'évaluation sont-ils utilisés ?
- Comment les enseignants sont-ils formés à l'évaluation des élèves ?
- Quels sont les défis exprimés par le directeur national des systèmes d'évaluation des apprentissages ?
- Quelles conclusions peut-on tirer en termes de forces, de faiblesses, d'opportunités et de menaces pour mesurer la réalisation des objectifs d'apprentissage de l'ODD 4 ?

ANNEXE 2

EXEMPLE DE L'ORGANIGRAMME ET DES MISSIONS DE LA DVSP (CÔTE D'IVOIRE)



MISSIONS GÉNÉRALES

La direction de la veille et du suivi des programmes (DVSP) est chargée :

- D'évaluer les acquis et les compétences des élèves ;
- De conduire des analyses systémiques du fonctionnement de l'éducation ;
- De suivre les réformes du système éducatif ;
- De mener des études et des recherches dans le domaine des évaluations, des instruments d'enquête ;
- De développer des partenariats à l'échelle internationale et d'assurer la participation aux évaluations comparatives au niveau sous régional et international ;
- De publier des données et des analyses sur les discriminations et les inégalités d'accès, de qualité et de performances en éducation ;
- D'évaluer les curricula et le rendement scolaire ;
- De procéder à la communication des résultats des évaluations aux publics concernés en vue de leur exploitation

MISSIONS SPECIFIQUES DES SOUS-DIRECTIONS ET DES SERVICES

La DVSP comprend deux sous directions :

A. LA SOUS-DIRECTION DU SUIVI-EVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES

Cette sous-direction a deux services :

Le service pédagogie qui est chargée de :

- D'analyser le curriculum officiel, implanté et réalisé afin de dégager les différents objectifs d'apprentissage
- Concevoir et rédiger les instruments d'enquête
- Veiller à la collecte d'information afin d'analyser les déterminants de la qualité
- Veiller à l'administration et à l'encodage desdits instruments de mesure
- Participer à l'élaboration des différents rapports en collaboration avec le personnel des autres services de la Sous-direction de l'Évaluation des Acquis Scolaires
- Initier des études portant sur l'état d'implantation des curricula aux fins d'apporter des correctifs

Le service statistique est chargé de :

- Orienter la collecte des données ;
- Saisir et apurer les données collectées
- Construire et gérer les banques de données statistiques ;
- Favoriser la construction d'indicateurs pour le suivi des résultats scolaires et pédagogiques ;
- Former aux techniques d'analyses statistiques les autres membres de la Sous-direction de l'Évaluation des Acquis Scolaires
- Participer à l'élaboration des différents rapports en collaboration avec le personnel des autres services de la Sous-direction de l'Évaluation des Acquis Scolaires

B. LA SOUS-DIRECTION DE L'OBSERVATOIRE DE L'INEGALITE

Elle comprend deux services :

Le service discrimination et inégalités d'accès, de qualité et de performances en éducation a en charge de :

- Suivre l'analyse des facteurs discriminant qui influencent les rendements scolaires en vue de l'amélioration du système éducatif
- Veiller à l'équité d'accès ou égalité de chance pour tous ;
- Etudier les disparités en matière de performance, d'allocation en ressource humaine et matérielle ;
- Veiller à garantir l'équité par rapport aux conditions d'apprentissage de tous les élèves ;
- Collecter les données pour faire le suivi de l'équité au sein du système ;
- Promouvoir l'éducation inclusive

Le service suivi des réformes et des programmes est chargé de :

- Suivre les différentes réformes
- Analyser les programmes éducatifs
- Concevoir et rédiger les instruments d'enquête
- Faire le suivi-évaluation des différents pilotes



CE DOCUMENT A ÉTÉ ÉLABORÉ PAR LE SECRÉTARIAT DU TALENT  
OCTOBRE 2020



Ce rapport cartographique a été rédigé par  
M. Pierre Varly, consultant expert  
en analyse des systèmes éducatifs  
sous la supervision du Secrétariat du TALENT.

AVEC LE SOUTIEN FINANCIÈRE DU PARTENARIAT MONDIALE POUR L'ÉDUCATION



AVEC L'APPUI DES ORGANISATIONS MEMBRES SUIVANTES



Association  
pour le développement  
de l'éducation  
en Afrique



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



Objectifs de  
développement  
durable



Programme d'évaluation des systèmes  
éducatifs de la conférence



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale



PARTENARIAT  
MONDIAL pour  
L'ÉDUCATION



TALENT souhaite également remercier les institutions nationales membres du réseau pour leur contribution et leur soutien. Les idées et opinions exprimées dans ce document de plaidoyer sont celles des auteurs ; elles ne sont pas nécessairement celles des organisations membres du TALENT et n'engagent pas ces organisations. La version originale de ce document a été développée en anglais. Cette publication existe également en portugais.

*TALENT est conçu pour servir de plateforme thématique visant à soutenir la mise en œuvre du Cadre d'Action de l'Objectif de Développement Durable n°4 sur l'Éducation d'ici à 2030. TALENT fait d'ailleurs partie des activités du Groupe Régional de Coordination sur l'ODD4-Education 2030 en Afrique de l'Ouest et du Centre depuis juin 2016.*

Pour plus d'informations sur les activités de TALENT ou pour tout commentaire sur cette note, veuillez contacter :  
talent@education2030-africa.org  
ou Davide Ruscelli (d.ruscelli@unesco.org)  
ou Maty Gueye (m.gueye@unesco.org)

ou visitez

[www.education2030-africa.org/index.php/fr/talent](http://www.education2030-africa.org/index.php/fr/talent)