

Des garçons regardent par la fenêtre d'une salle de classe, à l'école primaire centrale de Miga, Miga, État de Jigawa, Nigéria

Crédit : GPE/Kelley Lynch



CHAPITRE 1

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

APERÇU DES RÉSULTATS

IMPACT

BUT 1

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables

#1

Proportion des pays partenaires enregistrant une amélioration des acquis scolaires.

-

*20 pays disposant de données.

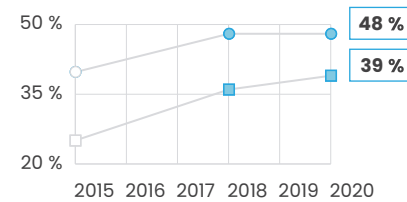
RÉSULTATS

BUT 3

Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces

#15

48 % des pays partenaires disposent d'un système d'évaluation des acquis scolaires répondant aux normes de qualité.



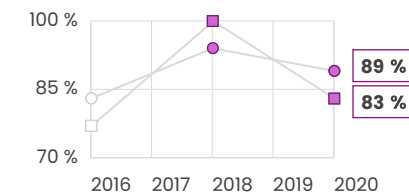
À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 3

Des financements du GPE efficaces et efficaces

#20

89 % des financements utilisés pour soutenir les SIGE/systèmes d'évaluation des acquis scolaires.



*78 % des financements de mise en œuvre en cours au cours de l'exercice 2020 ont été consacrés à des activités liées aux évaluations des acquis scolaires.

	Référence	Jalon atteint	Jalon non-atteint	Données insuffisantes
Total	○	● ●	●	-
PPFC	□	■ ■	■	-

PRINCIPAUX RÉSULTATS

- Globalement, 70 % des pays partenaires disposant de données ont enregistré une amélioration des résultats d'apprentissage entre les périodes 2010-2015 et 2016-2019.
- Un plus grand nombre de pays partenaires du GPE ont réalisé des évaluations des acquis scolaires au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020. En 2020, 27 pays disposaient de données sur la qualité de l'apprentissage permettant de mesurer les progrès, contre 20 pays en 2015.
- La qualité des systèmes d'évaluation des acquis scolaires s'est améliorée, 48 % des pays partenaires étant dotés de systèmes d'évaluation des acquis scolaires répondant aux normes de qualité en 2020, contre 40 % en 2015.
- Malgré les progrès accomplis globalement dans la qualité des apprentissages, les résultats d'apprentissage doivent encore s'améliorer plus rapidement pour atteindre l'ODD 4.
- L'apprentissage est resté le domaine d'investissement le plus important du Plan stratégique GPE 2020. Des financements d'un montant total de 775 millions de dollars ont été alloués à des activités conçues essentiellement pour améliorer l'apprentissage, ce qui représente 36 % des financements de mise en œuvre du GPE approuvés entre 2016 et 2020.

L'amélioration des résultats d'apprentissage pour tous est l'un des principaux buts du Plan stratégique GPE 2020. Cette ambition cadre avec le quatrième objectif de développement durable (ODD 4)¹. Au cours de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 (2016–2020), les résultats d'apprentissage se sont améliorés dans certains pays. L'appui financier du GPE a contribué à renforcer la qualité des systèmes d'évaluation des acquis scolaires et, partant, la disponibilité des données permettant de mesurer les avancées dans la qualité des apprentissages. Le présent chapitre offre un aperçu des progrès accomplis dans les résultats d'apprentissage et une analyse de la situation des systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans les pays partenaires. Il traite aussi du déploiement des fonds et des programmes du GPE à l'appui de l'apprentissage ainsi que du renforcement des systèmes d'évaluation des acquis scolaires.

1.1. ÉVOLUTION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE DANS LES PAYS PARTENAIRES (Indicateur 1)

Le GPE suit l'évolution des résultats d'apprentissage à l'aide des évaluations internationales, régionales et nationales disponibles. L'indicateur 1 couvre la proportion de pays partenaires enregistrant une amélioration des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base sur la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. Les données de référence de 20 pays partenaires ayant au moins deux points de données disponibles pour la période 2000–2015 ont montré certains progrès dans les résultats d'apprentissage au cours de la période². Dans l'ensemble, 65 % des pays partenaires (13 sur 20) ont enregistré une amélioration des résultats d'apprentissage entre les périodes 2000–2010 et 2011–2015. Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC), deux pays sur quatre ont enregistré des améliorations.

La cible pour 2020 mesure les améliorations entre les périodes 2010–2015 et 2016–2019³. Les données de 141 évaluations des acquis scolaires (90 évaluations nationales, 42 évaluations régionales et 9 évaluations internationales) dans l'éducation de base sont disponibles. Ces évaluations ont été réalisées plus d'une fois et 27 pays disposent d'au moins deux points de données d'apprentissage comparables qui peuvent être utilisés pour renseigner l'indicateur 1⁴. Le nombre de pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles pour mesurer les améliorations des résultats d'apprentissage s'est accru par rapport aux 20 pays de l'année de référence. Sur l'ensemble des évaluations des acquis scolaires disponibles, 77 mesurent les compétences en lecture, tandis que 64 mesurent les acquis en mathématiques. Globalement, 70 % des pays partenaires disposant de données (19 sur 27) ont vu une amélioration des résultats d'apprentissage⁵. Ces résultats ont régressé dans cinq pays⁶ et sont restés stables dans trois autres⁷. Les progrès ont été plus lents dans les

1. L'ODD 4 vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.
2. Pour renseigner l'indicateur des résultats d'apprentissage, les données doivent satisfaire à trois critères fondamentaux : 1) elles doivent être représentatives de la population scolaire (notamment garçons et filles) au niveau national ou infranational ; 2) l'évaluation des apprentissages doit mesurer les acquis en langue, mathématiques ou toute autre matière principale dans l'éducation de base ; et 3) les données doivent inclure des notes sur les niveaux d'apprentissage comparables d'une année à l'autre (mêmes matières, même barème, et issues d'échantillons d'élèves équivalents). Voir l'annexe F pour plus d'informations sur les données des évaluations des acquis utilisées pour renseigner l'indicateur 1. Pour en savoir plus sur la méthodologie utilisée pour les différents indicateurs, remplacer X par le numéro de l'indicateur concerné dans l'adresse URL suivante : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-X>.
3. La méthodologie initiale de l'indicateur 1 exige de suivre l'amélioration des acquis entre les périodes 2011–2015 et 2016–2019. Compte tenu du calendrier des évaluations des acquis scolaires, inclure les évaluations des acquis réalisées en 2010 permet des comparaisons plus solides avec un nombre plus élevé d'évaluations comparables.
4. Les données de ces 141 évaluations des acquis scolaires ont été agrégées pour chaque pays en suivant la méthodologie de l'indicateur 1. Au total, 27 pays disposent de données pour 2020, dont 10 pays qui étaient dans l'échantillon de référence et 17 nouveaux pays.
5. Albanie, Bangladesh, Bénin, Cambodge, Côte d'Ivoire, Érythrée, Gambie, Géorgie, Ghana, Honduras, Moldova, Népal, Niger, République du Congo, Rwanda, Sénégal, Tanzanie, Tchad et Zimbabwe.
6. Burkina Faso, Burundi, Éthiopie, Lesotho et Togo.
7. Cameroun, Madagascar et Mozambique.

LES RÉSULTATS DU PASEC MONTRENT QUELQUES AMÉLIORATIONS EN LECTURE ET EN MATHÉMATIQUES

Dix pays francophones des régions d'Afrique de l'Ouest et du Centre ont pris part au test de lecture et de mathématiques du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) en 2014 et 2019^a. Globalement, la note moyenne en lecture en sixième année du primaire a augmenté de 20 points (de 500 à 520, soit une hausse de 4 %) entre 2014 et 2019. Six de ces dix pays affichent une amélioration significative en lecture en sixième année du primaire, notamment le Bénin (+62, amélioration de 12 % par rapport à 2014), la République du Congo (+39, soit 8 %), le Niger (+67, soit 17 %) et le Sénégal (+27, soit 5 %) dont les progrès sont remarquables. Toutefois, les progrès en mathématiques en sixième année du primaire sont mitigés. La note moyenne s'est améliorée de 1,5 point seulement (0,3 %). Sur les dix pays ayant des données comparables en 2014 et 2019, le Bénin (+37, soit 7 %) et le Niger (+56, soit 14 %) sont les deux seuls à avoir enregistré des progrès importants. La note moyenne en mathématiques a baissé au Burundi (-48, soit une baisse de 8 % par rapport à 2014), en Côte d'Ivoire (-22, soit 5 %) et au Togo (-25, soit 5 %) et est restée stable dans les autres pays. Cette tendance indique que les pays dans leur ensemble rencontrent des problèmes en matière d'apprentissage des mathématiques. En deuxième année du primaire, la note moyenne d'apprentissage s'est considérablement améliorée entre 2014 et 2019, de 33 points (7 %) en lecture et de 38 points (8 %) en mathématiques. Cette amélioration indique que le niveau de préparation au début du cycle primaire est meilleur et pourrait se traduire par des progrès futurs à la fin des études primaires, en particulier en mathématiques.

Malgré ces améliorations évidentes des résultats d'apprentissage dans certains pays, le rapport 2019 du PASEC constate que d'une manière générale, les inégalités entre élèves à l'intérieur des pays se sont creusées entre 2014 et 2019. L'un des principaux facteurs de ces inégalités dans l'apprentissage entre élèves tient à l'écart croissant dans la qualité des différents établissements scolaires. En outre, l'analyse réalisée par le Centre pour le développement mondial montre que les niveaux d'apprentissage sont faibles dans les pays couverts par le PASEC par rapport aux évaluations internationales des acquis scolaires. Les résultats de l'évaluation 2019 du PASEC montrent qu'à la fin du primaire, 48 % et 38 % des élèves atteignent le niveau minimal de compétence respectivement en lecture et en mathématiques. Autrement dit, la majorité des élèves évalués par le PASEC n'atteignent pas le niveau de compétence le plus bas des évaluations PIRLS/TIMSS. En comparaison, les notes des résultats d'apprentissage harmonisés de la Banque mondiale indiquent une amélioration de 15 points des compétences en lecture à la fin des études primaires selon le barème de cet outil. Pourtant, quand bien même cette tendance serait maintenue, il faudrait encore 45 ans à ces pays pour rattraper le niveau de performance actuel des pays européens.

a. Ces pays font partie des 27 pays inclus dans le calcul de l'indicateur 1.

Sources : PASEC, *Rapport international PASEC 2019* (Dakar : PASEC, 2020), <https://www.confemen.org/rapport-international-pasec2019> ; Le Nestour A., « Les nouveaux résultats du PASEC montrent de modestes améliorations de l'apprentissage chez les élèves d'Afrique francophone, mais les inégalités se creusent », Centre pour le développement mondial, blog du 19 janvier 2021, (en anglais) <https://www.cgdev.org/blog/new-pasec-results-show-modest-improvements-student-learning-francophone-africa>.

PPFC : seuls 64 % d'entre eux (7 pays sur 11) ont montré des améliorations⁸. La qualité des apprentissages a reculé dans trois PPFC⁹ et est restée stable dans un de ces pays¹⁰. Même si tous les résultats des évaluations des acquis scolaires ne sont pas comparables dans le temps, le nombre relativement élevé de pays partenaires ayant participé au PASEC en 2014 et en 2019 indique que l'évaluation peut donner un aperçu utile des progrès accomplis au niveau d'un pays (encadré 1.1).

Malgré l'amélioration de la qualité des apprentissages que montre l'indicateur 1, les niveaux d'apprentissage globaux sont encore faibles dans les pays partenaires du GPE. Selon l'indicateur de pauvreté des apprentissages de la Banque mondiale, en moyenne, 76,6 % des enfants dans 28 pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles (notamment sur les enfants non scolarisés) ne sont pas capables de lire ni de comprendre un texte simple à l'âge

8. Côte d'Ivoire, Érythrée, Gambie, Népal, Rwanda, Tchad et Zimbabwe.

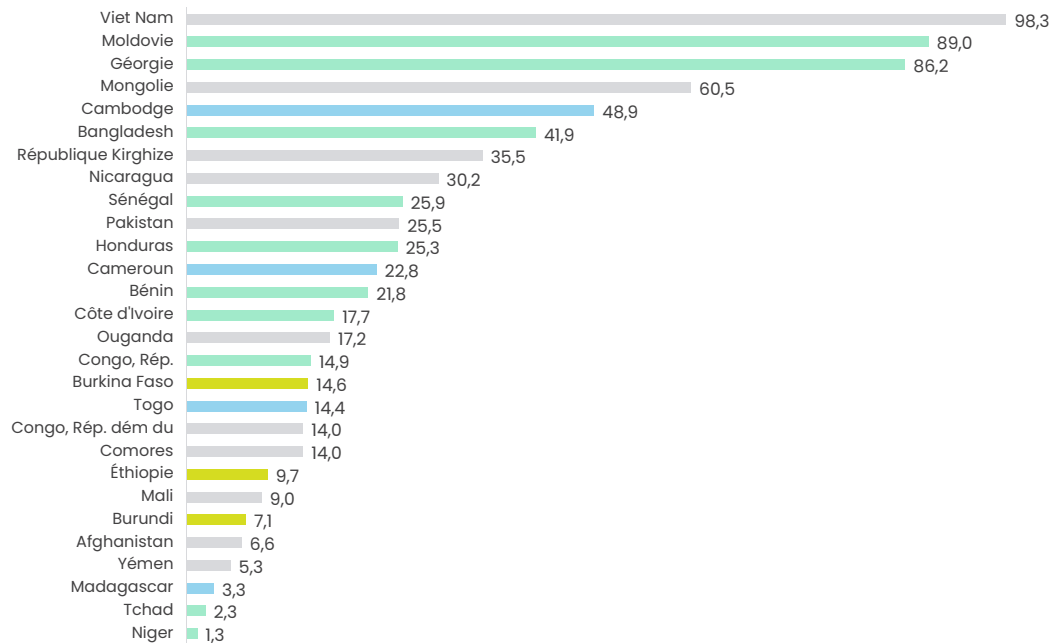
9. Burundi, Éthiopie et Togo.

10. Madagascar.

FIGURE 1.1.

LES PAYS PARTENAIRES AFFICHENT DE FORTES DISPARITÉS DANS LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES.

Proportion d'enfants qui peuvent lire et comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans



Source : Banque mondiale, Washington.

Note : Les barres vertes, vert chartreuse et bleues indiquent si les acquis en lecture se sont améliorés, détériorés ou sont restés stationnaires, respectivement, entre les périodes 2010–2015 et 2016–2019, selon l'indicateur 1. Les barres grisées montrent les cas où les données sur l'évolution des résultats d'apprentissage ne sont pas disponibles dans la base de données de l'indicateur 1. L'indicateur 1 mesure les progrès accomplis à la fois en lecture et en mathématiques. La proportion d'enfants capables de lire à l'âge de 10 ans est calculée à partir de l'indicateur de pauvreté des apprentissages de la Banque mondiale (IPA). L'indicateur 1 mesure l'amélioration des notes de la qualité des apprentissages, tandis que l'IPA mesure la proportion d'enfants qui acquièrent le niveau minimal de compétence. L'amélioration des notes de la qualité des apprentissages peut ne pas se traduire par une amélioration de l'IPA.

de 10 ans¹¹. Autrement dit, 23,4 % seulement des enfants de la tranche d'âge correspondant à la fin du primaire peuvent lire et comprendre un texte simple, ce qui montre que les niveaux d'apprentissage sont faibles en moyenne dans les pays partenaires disposant de données. Il existe cependant de fortes disparités entre les pays partenaires : tandis que certains sont à la traîne, d'autres obtiennent des résultats relativement bons pour cet indicateur de la Banque mondiale (figure 1.1).

Outre les inégalités observées entre les pays, les pays partenaires sont confrontés à des inégalités énormes dans l'apprentissage entre enfants d'un même pays¹². Ces disparités sont essentiellement liées à la situation socioéconomique (en faveur des élèves des ménages les plus aisés) et à la zone de résidence (en faveur des élèves des zones urbaines)¹³. Les données indiquent que les populations pauvres et marginalisées dans les pays en développement sont en général défavorisées en matière de résultats d'apprentissage¹⁴. Dans la plupart des pays en développement,

11. Pauvreté des apprentissages moyenne, pondérée en fonction de la population. Les données sont issues de 28 des 61 pays partenaires du GPE. Les données les plus récentes couvrant la période 2005–2018 sont utilisées. L'indicateur de pauvreté des apprentissages suppose que les enfants non scolarisés sont en situation de pauvreté des apprentissages.

12. En général, les inégalités entre élèves d'un même pays se sont creusées dans les dix pays couverts par le PASEC (encadré 1.1). En raison de l'indisponibilité des données, l'évolution des inégalités dans l'apprentissage n'a pas pu être analysée dans les autres pays partenaires du GPE.

13. GPE, *Rapport sur les résultats 2019* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-les-resultats-2019>.

14. Les disparités dans les résultats d'apprentissage des pays en développement devraient être comblées en ciblant en priorité le bas de la pyramide (les populations pauvres et marginalisées). Voir D. Wagner, S. Wolf et R. Boruch, *Learning at the Bottom of the Pyramid. Science, Measurement, and Policy in Low-Income Countries* (Paris : UNESCO-IIEP, 2018).

toute amélioration significative des résultats d'apprentissage devra passer par des mesures ciblant principalement ceux qui ne bénéficient d'aucun apprentissage¹⁵.

Une autre mesure fondamentale de l'apprentissage est l'indicateur de l'ODD 4.1, qui mesure la proportion d'enfants atteignant le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques en deuxième ou en troisième année du primaire, à la fin des études primaires et à la fin du premier cycle du secondaire. Les données montrent que 40,3 % des élèves scolarisés (compte non tenu des enfants non scolarisés) à la fin des études primaires dans les pays partenaires disposant de données acquièrent le niveau minimal de compétence en lecture¹⁶. Les données de l'indicateur 1 montrent que les notes de la qualité des apprentissages se sont améliorées en moyenne de 2,4 % par an (3,2 % en lecture et 1,7 % en mathématiques) au cours des dix dernières années, dans les 27 pays pour lesquels des données sont disponibles¹⁷. En s'appuyant sur le rythme de progression tiré des données de l'indicateur 1, on peut supposer que la proportion d'enfants scolarisés dans le primaire atteignant le niveau minimal de compétence en lecture augmenterait de 5 points de pourcentage d'ici à 2025¹⁸. Il faudrait toutefois au moins 40 ans pour atteindre l'ODD 4 relatif à l'apprentissage au niveau de l'enseignement primaire¹⁹. Il faudrait plus de temps encore pour éliminer la pauvreté des apprentissages telle qu'elle est définie par la Banque mondiale, compte tenu du taux élevé d'enfants non scolarisés²⁰. À titre d'exemple, si les 10 pays couverts par le PASEC maintiennent le rythme des progrès de l'apprentissage, il leur faudrait 45 ans pour atteindre le niveau de pauvreté des apprentissages actuel des pays européens (encadré 1.1)²¹. Le Plan stratégique du GPE pour la période 2021–2025 vise à

accélérer l'amélioration de l'apprentissage et à remédier aux inégalités dans l'apprentissage en favorisant la transformation des systèmes éducatifs par les pouvoirs publics à travers des réformes dans les grands domaines prioritaires. Pour y parvenir, le plan préconise de mettre en lumière et de lever les obstacles à la mise en œuvre, et de renforcer l'alignement des principaux acteurs. Selon les estimations, une reconstitution des ressources réussie pour la période 2021–2025 (5 milliards de dollars de contributions directes et 3 milliards de dollars par le biais du fonds à effet multiplicateur), conjuguée à l'engagement des pays partenaires d'accorder la priorité à l'apprentissage, pourraient augmenter la proportion d'enfants scolarisés atteignant le niveau minimal de compétence en lecture de 7 et non 5 points de pourcentage à l'horizon 2025. L'appui financier du GPE privilégierait les enfants les plus marginalisés et les plus démunis, en particulier dans les pays à la traîne en matière d'apprentissage.

1.2. PROGRÈS DANS L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE (Indicateur 15)

Le Plan stratégique GPE 2020 reconnaît qu'il est impossible d'améliorer les résultats d'apprentissage sans véritables données sur l'apprentissage des enfants. Il est nécessaire de réaliser des évaluations régulières des acquis scolaires pour produire de telles données et, pour ce faire, il faut des systèmes d'évaluation des acquis scolaires de qualité. L'indicateur 15 mesure la proportion de pays partenaires dont le système d'évaluation des acquis scolaires dans l'éducation de base répond à des normes de qualité. Il analyse les examens et les évaluations à grande échelle (nationales et internationales)

15. L. Crouch et M. Gustafsson, « Worldwide Inequality and Poverty in Cognitive Results: Cross-sectional Evidence and Time-based Trends » (document de travail RISE, série 18/019, RISE, Oxford, Royaume-Uni, 2018). Certaines études montrent que divers facteurs, en particulier les enseignantes et/ou directrices d'écoles, peuvent contribuer à remédier aux inégalités dans l'apprentissage (T. S. Dee, « Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement », *Journal of Human Resources* 42, no. 3 [2007]: 528–54; K. Muralidharan et K. Sheth, « Bridging Education Gender Gaps in Developing Countries: The Role of Female Teachers » [document de travail 1934], National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2013) ; Le Nestour A. et Moscoviz L., « Six Things You Should Know about Female Teachers », Commentaires et analyses [blog], Centre pour le développement mondial, 6 mars 2020, <https://www.cgdev.org/blog/six-things-you-should-know-about-female-teachers>.

16. Ce niveau est calculé au moyen des données les plus récentes relatives à l'ODD 4.1 sur la période 2005–2019, fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). La moyenne est pondérée par les inscriptions au primaire. Trente-deux pays partenaires du GPE disposent de données.

17. On calcule l'augmentation annuelle moyenne des notes de l'apprentissage rapportées par 141 évaluations de la qualité des apprentissages. Ces évaluations ne sont pas comparables entre elles et les barèmes sont différents. La compréhension des progrès peut varier en fonction des pays et des évaluations des acquis scolaires. L'augmentation annuelle moyenne est calculée pour chaque évaluation et agrégée au moyen de deux pondérations : le nombre d'évaluations des acquis scolaires par pays (pour garantir que chaque pays est équitablement représenté) et les inscriptions à l'école primaire dans chaque pays (pour garantir que la taille de la population scolaire est prise en compte dans chaque pays).

18. Cette projection ne tient pas compte des effets déstabilisateurs de la pandémie de COVID-19 sur les apprentissages.

19. On suppose que le taux d'amélioration calculé à partir des données de l'indicateur 1 se traduit par des progrès dans la proportion d'enfants atteignant le niveau minimal de compétence. Cette hypothèse semble relativement forte dans la mesure où la corrélation entre l'amélioration des notes de l'apprentissage selon l'indicateur 1 et celle de la proportion d'enfants atteignant le niveau minimal de compétence n'est pas parfaite et dépend essentiellement des inégalités dans l'apprentissage entre élèves. Les 40 ans peuvent être considérés comme le nombre minimum d'années requises pour atteindre l'ODD. Il s'agit d'une projection linéaire reposant sur l'hypothèse que l'apprentissage s'améliorerait en suivant les tendances mesurées par l'indicateur 1 et toute modification des hypothèses peut entraîner des résultats différents.

20. Voir au chapitre 2.

21. La Banque mondiale estime également que si les améliorations se poursuivent au rythme observé durant la période 2000–2015, la pauvreté des apprentissages régressera seulement à 43 % d'ici à 2030, quelques points de pourcentage en dessous des 53 % actuels dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Voir Banque mondiale, *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* (Washington : Banque mondiale, 2019), <http://documents.worldbank.org/curated/en/395151571251399043/pdf/Ending-Learning-Poverty-What-Will-It-Take.pdf>. Selon une étude plus récente de la Banque mondiale, même si la proportion d'enfants « pauvres en apprentissages » a baissé, les progrès sont beaucoup trop lents pour garantir que tous les enfants pourront lire d'ici à 2030. Si les progrès se poursuivent au rythme observé sur la période 2000–2017, en 2030, 44 % des enfants seront toujours incapables de lire à 10 ans. Voir Azevedo J. P. et al., « Will Every Child Be Able to Read by 2030? Defining Learning Poverty and Mapping the Dimensions of the Challenge » (Policy Research Working Paper 9588, Banque mondiale, Washington, 2021), <http://documents.worldbank.org/curated/en/258831616162286391/pdf/Will-Every-Child-Be-Able-to-Read-by-2030-Defining-Learning-Poverty-and-Mapping-the-Dimensions-of-the-Challenge.pdf>.

FIGURE 1.2.

LA PROPORTION DE PAYS DOTÉS DE SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES DE QUALITÉ S'EST AMÉLIORÉE DEPUIS 2015, DÉPASSANT LES CIBLES FIXÉES.

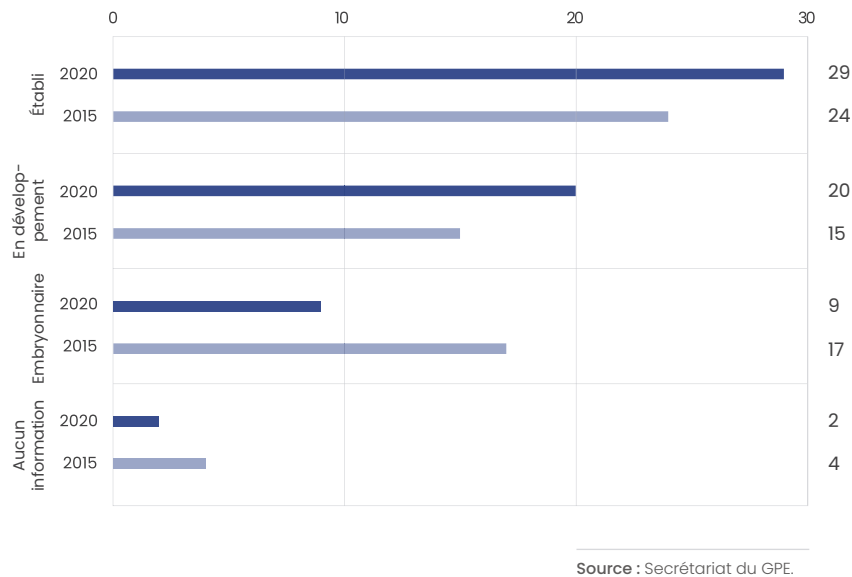
Proportion de pays partenaires dotés d'un système d'évaluation des acquis scolaires dans l'éducation de base qui satisfait aux normes de qualité



FIGURE 1.3.

LES PAYS DONT LES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES SONT PLUS FAIBLES ONT ÉGALEMENT PROGRESSÉ DEPUIS 2015.

Nombre de pays par catégorie de système d'évaluation des acquis scolaires



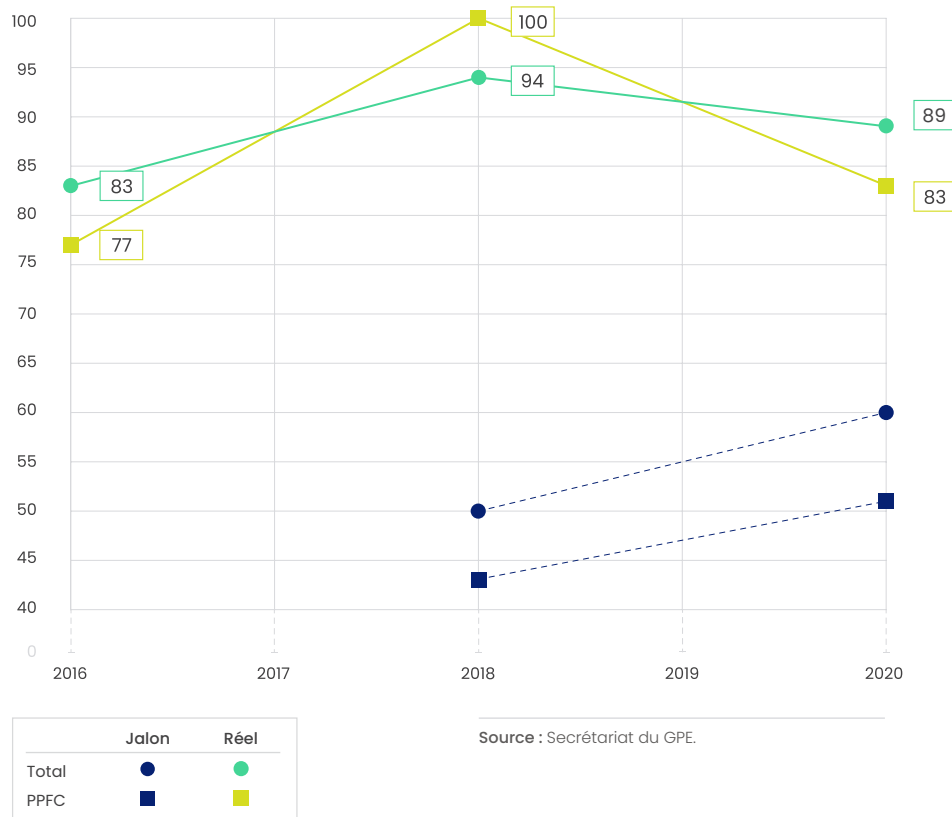
et détermine s'ils répondent aux normes, à savoir le caractère favorable du contexte (fréquence, matières évaluées, niveaux de classe, ancrage institutionnel), la qualité de l'évaluation (méthodologie technique, communication des résultats), et

l'alignement sur le système national (la mesure dans laquelle l'évaluation s'appuie sur les normes d'apprentissage et/ou sur les programmes scolaires officiels). À partir de ces trois dimensions, il applique un indice composite pour classer

FIGURE 1.4.

LA PROPORTION DE FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE EN FAVEUR DES SIGE OU DES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES A DÉPASSÉ LES CIBLES.

Proportion de financements de mise en œuvre en cours en faveur des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation ou des systèmes d'évaluation des acquis scolaires



l'ensemble du système dans l'une des quatre catégories suivantes : « établi », « en développement », « embryonnaire » ou « aucune information ». Le système d'évaluation des acquis scolaires d'un pays satisfait aux normes de qualité lorsqu'il est classé comme « établi ». Même si l'indicateur ne tient pas compte des évaluations en classe, le GPE aide également les pays partenaires à renforcer les systèmes et les pratiques à cet égard, reconnaissant qu'il est important que les enseignants puissent évaluer les acquis de leurs élèves au jour le jour pour guider leur pratique et améliorer leur pédagogie.

Durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, la proportion de pays partenaires satisfaisant aux critères de qualité de l'indicateur 15 est passée de 40 % (24 pays sur 60) en 2015, année de référence, à 48 % (29 pays sur 60) en 2020. Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les

conflits (PPFC), les progrès ont été encore plus prononcés, de 25 % (7 PPFC sur 28) en 2015, année de référence, à 39 % (11 PPFC sur 28) en 2020²². Dans les deux cas, les cibles fixées pour 2020 (47 % globalement et 36 % dans les PPFC) ont été légèrement dépassées (figure 1.2).

Bien que dans certains pays, les systèmes d'évaluation n'aient pas atteint les normes de qualité leur permettant d'être considérés comme « établis », le nombre de pays dont les systèmes d'évaluation sont passés de la catégorie « embryonnaire » à la catégorie « en développement » a progressé entre 2018 et 2020. Au cours de cette période, la proportion de pays dont les systèmes étaient embryonnaires a diminué, passant de 23 % (14 pays sur 60) à 15 % (9 pays sur 60). Bon nombre de systèmes sont passés dans la catégorie « en développement », entraînant une augmentation du nombre des pays concernés qui est passé de 25 % (15 pays sur 60)

22. Voir l'annexe G pour le classement des systèmes d'évaluation des acquis scolaires des pays partenaires du GPE.

en 2018 à 33 % (20 pays sur 60) en 2020. Cette tendance peut aussi être observée par rapport à l'année de référence (figure 1.3)²³. Autrement dit, des progrès sont faits même dans les pays dont les systèmes d'évaluation ne répondent pas aux normes de qualité. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il n'y a plus aucun problème. Plus de la moitié des pays partenaires ont des systèmes d'évaluation des acquis scolaires qui ne satisfont toujours pas aux normes de qualité, et les systèmes de pays comme la République centrafricaine, Djibouti, le Libéria et le Tadjikistan sont restés au stade embryonnaire sur toute la période du Plan stratégique GPE 2020. Un regain d'efforts est indispensable pour aider ces pays et d'autres à progresser dans ce domaine.

Les progrès accomplis par les pays dans leurs systèmes d'évaluation des acquis scolaires au cours de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 sont attribuables à différents facteurs, notamment l'exécution régulière de programmes nationaux d'évaluation à grande échelle et la participation systématique à des évaluations internationales

à grande échelle comme celle du PASEC ou du laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE) (Burundi, Honduras, Niger). Concernant ces dernières, il convient de noter que presque toutes les évaluations internationales à grande échelle ont appliqué un nouveau cycle de leurs programmes au cours de la période 2018–2020 (notamment la toute première édition de deux programmes : le PISA pour le développement et les Métriques de l'apprentissage à l'école primaire en Asie du Sud-Est [SEA-PLM]). Les pays partenaires du GPE sont de plus en plus intéressés à participer à ces programmes et un certain nombre d'entre eux prévoient de le faire durant la période du Plan stratégique GPE 2025. Dans d'autres cas, les pays ont enregistré des progrès nets dans d'autres aspects de leurs systèmes d'évaluation, notamment la mise en place d'institutions permanentes responsables de ce domaine ou la diffusion régulière de résultats, ce qui leur a permis d'améliorer leur classement général. Dans un certain nombre de cas, ces efforts sont appuyés par des financements du GPE.

ENCADRÉ 1.2.

L'INITIATIVE « ÉVALUATION AU SERVICE DES APPRENTISSAGES » (A4L)

Le GPE a récemment conclu l'initiative d'évaluation au service des apprentissages (A4L), projet de financement ciblé sur trois ans (2017–2020) qui complète le soutien général du partenariat à chaque pays et vise à renforcer les systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires et à promouvoir une mesure plus globale des apprentissages. L'initiative A4L a permis de créer une boîte à outils de diagnostic pour l'évaluation des acquis scolaires (ANLAS, ou analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages) qui a été expérimentée en Éthiopie, en Mauritanie et au Viet Nam et est désormais disponible en anglais, français et espagnol^a. Grâce à l'initiative A4L, le GPE a également apporté son appui à deux réseaux régionaux d'évaluation des apprentissages — le réseau sur le suivi de la qualité de l'éducation dans la région Asie-Pacifique (NEQMAP) et le réseau des éducateurs au service de la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage (TALENT) en Afrique subsaharienne — afin de mener des activités de développement des capacités, de recherche et de partage des connaissances sur les enjeux de l'évaluation dans les pays des deux régions. En outre, l'initiative A4L a permis au GPE de réaliser une étude panoramique des compétences du XXI^e siècle qui a guidé la réflexion sur le rôle que le partenariat peut jouer pour aider les pays partenaires dans ce domaine à l'avenir^b. Une évaluation sommative indépendante de l'initiative A4L a salué le soutien qu'elle apporte au renforcement des capacités et la création d'outils plus performants destinés à améliorer les systèmes d'évaluation des apprentissages^c. Cette évaluation a également indiqué les domaines à améliorer qui pourront éclairer la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2025 et toutes nouvelles compétences stratégiques financées par le GPE, en particulier, le renforcement de l'alignement des activités proposées au moyen de ce type d'initiative et de la demande des pays.

a. GPE. Boîte à outils pour l'analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages — ANLAS (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/boite-outils-pour-lanalyse-des-systemes-nationaux-devaluation-de-lapprentissage-anlas>.

b. Voir GPE. Compétences du XXI^e siècle : quel rôle potentiel pour le Partenariat mondial pour l'éducation, 2020 (en anglais). <https://www.globalpartnership.org/content/21st-century-skills-what-potential-role-global-partnership-education>.

c. L. Read and K. Anderson, *Évaluation sommative de l'initiative d'évaluation au service des apprentissages du GPE (A4L)* (Washington : Unbounded Associates, 2021), en anglais <https://www.globalpartnership.org/content/summative-evaluation-gpes-assessment-learning-a4l-initiative>.

23. Deux pays sans données en 2015 disposaient de données sur leurs systèmes d'évaluation des acquis scolaires en 2020.

1.3. APPUI DU GPE À L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

APPUI DES FINANCEMENTS AUX SYSTÈMES DE DONNÉES (Indicateur 20)

Les financements de mise en œuvre du GPE ont appuyé diverses dimensions des systèmes d'évaluation des acquis scolaires ainsi que les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) au cours de la période de mise en œuvre du plan GPE 2020. L'indicateur 20 mesure la proportion de financements en faveur des SIGE ou des systèmes d'évaluation des acquis scolaires. En 2020, 89 % de tous les financements de mise en œuvre (41 sur 46) et 83 % des financements de mise en œuvre dans les PPFC (20 sur 24) étaient destinés aux SIGE ou aux systèmes d'évaluation des acquis scolaires (figure 1.4). De légers progrès ont été constatés par rapport à 2016, mais il y a eu une baisse de la proportion de financements de mise en œuvre en faveur des SIGE ou des systèmes d'évaluation des acquis scolaires entre 2018 et 2020, surtout dans les PPFC²⁴. La cible de l'indicateur 20 fixée pour 2020 a été dépassée de 29 points de pourcentage globalement et de 32 points de pourcentage dans les PPFC.

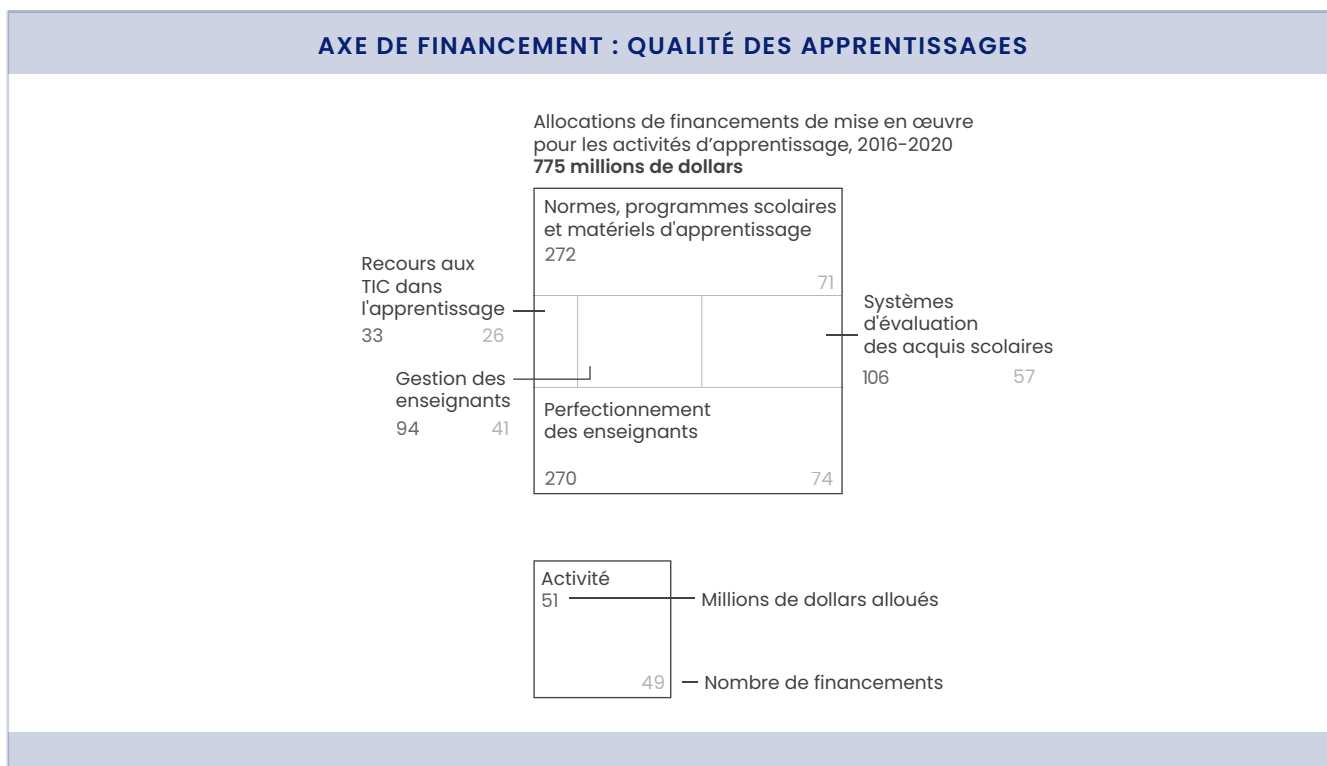
Plus particulièrement, 83 % des financements de mise en œuvre (38 sur 46) ont appuyé les systèmes d'évaluation des

acquis scolaires en 2020, contre 67 % en 2016 (36 sur 54). Les financements de mise en œuvre en cours durant la période du Plan stratégique GPE 2020 ont appuyé diverses activités, notamment les évaluations nationales, les évaluations en salles de classe, les examens et la participation aux évaluations des aptitudes à la lecture (EGRA) et en mathématiques (EGMA) dans les petites classes.

Le GPE a continué d'apporter un soutien actif aux systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans les pays partenaires dans le cadre d'initiatives internationales telles que celle de l'évaluation au service des apprentissages (A4L) (encadré 1.2).

AXE DE FINANCEMENT : QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

L'appui financier du GPE à la qualité des apprentissages grâce aux financements de mise en œuvre a également été considérable durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. Au total, 79 financements de mise en œuvre ont été approuvés au titre du Plan stratégique GPE 2020 (de janvier 2016 à décembre 2020)²⁵. Des financements d'un montant total de 775 millions de dollars ont été alloués à des activités conçues principalement pour améliorer la qualité des apprentissages (Axe de financement : qualités des apprentissages). Il s'agit de l'un des domaines d'investissement les plus importants pour le GPE, représentant



24. Un nouvel outil a été introduit pour recueillir des données plus fiables pour l'indicateur 20. Pour cette raison, les données de référence ne sont pas directement comparables aux données actuelles et la cible est sous-évaluée.

25. Ces financements n'incluent pas les financements accélérés COVID-19.

36 % de tous les financements de mise en œuvre approuvés durant la période du Plan stratégique GPE 2020.

VERS UNE AMÉLIORATION RAPIDE DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

En raison du faible nombre d'évaluations nouvelles et comparables des apprentissages pour les pays qui disposaient de données dans ce domaine au cours de la période 2010–2015, il est difficile de comparer les résultats des pays par rapport à la cible de l'indicateur 1 pour 2020. Toutefois, selon les données disponibles sur 27 pays, les résultats d'apprentissage se sont quelque peu améliorés au fil du temps dans 70 % des pays partenaires et les notes d'apprentissage ont augmenté de 2,4 % en moyenne par an au cours des dix dernières années. Le nombre de pays (en particulier le nombre de PFFC) disposant de données pour mesurer les progrès dans la qualité des apprentissages a augmenté depuis 2015.

Toutefois, les niveaux d'apprentissage actuels sont faibles et les progrès doivent être accélérés pour atteindre la cible de l'ODD 4. Trois enfants sur quatre en moyenne dans les pays partenaires du GPE pour lesquels des données sont disponibles sont pauvres en apprentissages et ne peuvent pas lire ni comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans. Plus de la moitié des élèves scolarisés n'atteignent pas les compétences minimales en lecture à la fin de leurs études primaires. Au rythme actuel des progrès, il faudrait au moins 40 ans pour atteindre l'ODD 4 relatif aux résultats d'apprentissage²⁶.

L'ODD 4 pourrait être atteint plus rapidement grâce à des financements efficaces et ciblés en faveur du secteur de l'éducation. Par exemple, une reconstitution réussie des ressources du GPE pour la période 2021–2025 (5 milliards de dollars) conjuguée à des investissements

accrus des pays partenaires et d'autres bailleurs de fonds, ainsi qu'une plus grande efficacité des dépenses d'éducation et une meilleure définition des priorités en matière d'apprentissage, pourraient accélérer les avancées vers l'ODD 4. La proportion d'enfants scolarisés acquérant les compétences minimales en lecture pourrait augmenter de 7 points de pourcentage d'ici à 2025, au lieu de 5 points de pourcentage, en supposant que se maintiennent les tendances actuelles observées dans l'indicateur 1.

Les disparités entre les pays partenaires sont importantes. Par exemple, des pays comme le Cambodge et la Géorgie comptent une proportion relativement élevée d'enfants qui savent lire et comprendre un texte simple à 10 ans et la qualité des apprentissages s'est globalement améliorée. La proportion d'enfants ayant acquis les compétences minimales en lecture à 10 ans est faible dans d'autres pays partenaires tels que le Burkina Faso et l'Éthiopie et la qualité des apprentissages s'est globalement détériorée. Dans bon nombre d'autres pays, les acquis scolaires n'ont pas pu être mesurés faute de systèmes d'évaluation des apprentissages de qualité.

La note positive est que les pays partenaires sont visiblement déterminés à renforcer leurs systèmes d'évaluation des acquis scolaires pour pouvoir mesurer correctement les résultats d'apprentissage. En effet, 48 % des systèmes d'évaluation des acquis scolaires satisfont aujourd'hui aux normes de qualité – contre 40 % en 2015. Les pays dont les systèmes d'évaluation des acquis scolaires ne répondent toujours pas aux normes de qualité ont aussi considérablement progressé depuis 2015. Le renforcement des systèmes d'évaluation des acquis scolaires devrait améliorer la disponibilité de données de qualité sur l'apprentissage à l'avenir. Il est essentiel de disposer de données sur la qualité des apprentissages pour concevoir et mettre en œuvre de meilleures politiques visant à améliorer les résultats d'apprentissage dans les pays partenaires.

26. Autrement dit, l'ODD 4 risque de ne pas être atteint avant 2061.

