

Rapport sur les Résultats 2019

Un élève de troisième année lit à voix haute lors d'une évaluation nationale de l'apprentissage soutenue par le GPE à Khartoum, au Soudan. Dans le cadre de cette Évaluation des aptitudes à la lecture dans les petites classes (EGRA), il doit identifier les lettres et les lire à haute voix. Son professeur fait aussi la même évaluation.

Crédit photo: GPE/Kelley Lynch



CHAPITRE

1

Résultats d'apprentissage équitables

APERÇU DES RÉSULTATS

IMPACT

BUT 1

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables

#1

Proportion de PDP et d'autres partenaires signalant une clarification des rôles.

-

*20 pays pour lesquels des données sont disponibles.

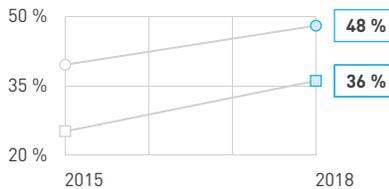
RÉSULTATS

BUT 3

Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces

#15

48 % des PDP disposent d'un système d'évaluation des acquis scolaires.



*29 pays disposent d'un système d'évaluation des acquis scolaires satisfaisant aux normes de qualité.

2018-2020	34
2013-2017	25

Les PDP ayant participé à des évaluations des acquis scolaires transnationales (régionales et internationales) sont de plus en plus nombreux.

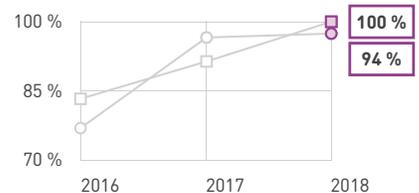
À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 3

Des financements du GPE efficaces et efficaces

#20

94 % de financements soutenant les SIGE/systèmes d'évaluation de l'apprentissage.



*88 % des financements de mise en œuvre en cours durant l'exercice 2018 investissaient dans des activités liées à l'évaluation des acquis scolaires.



PRINCIPAUX RÉSULTATS

> Si certains progrès dans l'amélioration des résultats d'apprentissage sont encourageants, **un nombre trop important d'écoles ne transmettent pas les connaissances fondamentales**. Au sortir du primaire, près de la moitié des élèves n'ont pas acquis les savoirs fondamentaux en mathématiques et plus d'un tiers ont des difficultés en lecture.

> **La qualité des systèmes d'évaluation des acquis scolaires s'améliore**. Près de la moitié d'entre eux satisfont désormais aux normes de qualité, contre 40 % en 2015.

> **Quatre-vingt-quatorze pour cent des financements appuient les systèmes d'évaluation des acquis scolaires** et/ou d'autres systèmes d'information sur l'éducation, ce qui représente une augmentation considérable au cours des deux dernières années.

> Quarante pour cent des financements de mise en œuvre en cours en juin 2018 ont été expressément alloués à **des activités destinées à améliorer la qualité des apprentissages, soit un montant de près de 600 millions de dollars**.

Résultats d'apprentissage équitables

En conformité avec l'Objectif de développement durable (ODD) 4, la recherche de résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables est au cœur du plan stratégique GPE 2020 (but stratégique 1)¹. On constate de plus en plus que les pays en développement sont aux prises avec une crise de la qualité des apprentissages, dont l'équité constitue une dimension prépondérante² : dans tous ces pays, les populations défavorisées sont les plus susceptibles d'obtenir les résultats d'apprentissage les plus faibles.

Ce chapitre présente une vue d'ensemble des observations recueillies à ce jour à propos de l'indicateur 1 des résultats du GPE, qui évalue la proportion de pays en développement partenaires (PDP) qui enregistrent une amélioration des résultats d'apprentissage. Il met ensuite en relief les informations les plus récentes disponibles sur les acquis scolaires dans les pays du GPE et présente une analyse qui souligne l'importance des données pour traiter la question de la qualité des apprentissages. Le chapitre se termine en exposant les progrès que les pays réalisent dans l'instauration de systèmes d'évaluation des acquis scolaires et la façon dont les fonds du GPE financent la qualité des apprentissages et le renforcement de ces systèmes.

1.1. Évaluer la crise de la qualité des apprentissages dans les pays en développement partenaires

AMÉLIORATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES

Indicateur 1

Le GPE suit les tendances en matière de résultats d'apprentissage au moyen des évaluations des acquis scolaires internationales, régionales et nationales disponibles. L'indicateur 1 du cadre de résultats du GPE couvre la proportion de pays partenaires qui enregistrent une amélioration des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base sur la période du plan stratégique 2016-2020 (GPE 2020)³. Sur 20 pays en développement partenaires qui disposent de données, 13 pays (65 %) affichent une amélioration de la qualité des apprentissages par

rapport à la période de référence, qui couvre les améliorations entre 2000-2010 et 2011-2015⁴.

Le jalon fixé pour 2018 mesure les améliorations entre 2011-2015 et 2016-2017. À l'heure actuelle, pour ce jalon, on ne dispose de données sur l'évaluation des acquis scolaires comparables que pour trois pays : la Géorgie, le Népal et le Rwanda⁵. La qualité des apprentissages s'est améliorée en Géorgie et au Rwanda, mais non au Népal. D'ici 2020, le GPE devrait présenter des données sur l'indicateur 1 provenant de 26 pays.

ÉVALUER LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES

Si on examine les données disponibles à ce jour, les acquis scolaires enregistrent une amélioration entre 2000 et 2018 dans 70 % des pays en développement partenaires (16 sur 23), dont quatre sur six pays touchés par la fragilité et/ou les conflits (PFC)⁶.

1. Pour en savoir plus sur le but stratégique 1 du plan GPE 2020, voir : <https://www.globalpartnership.org/content/plan-strategique-gpe-2020>.

2. UNESCO, *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*, Rapport de suivi sur l'EPT, 2013-2014 ; Commission de l'éducation, *La Génération d'apprenants* ; Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018* ; GPE, *Rapport sur les résultats 2018* (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-2018-sur-les-resultats>.

3. Pour en savoir plus sur la méthodologie employée pour un indicateur, remplacer X par le numéro de l'indicateur dans l'adresse URL ci-dessous : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-X>.

4. Albanie, Cambodge, Éthiopie, Géorgie, Ghana, Honduras, République kirghize, Lesotho, Malawi, Moldova, Nicaragua, Tanzanie et Yémen.

5. Un autre pays, la Côte d'Ivoire, avait de nouvelles données sur l'apprentissage, mais celles-ci n'étaient pas comparables aux données des évaluations précédentes. Cinq autres pays, le Bangladesh, le Cambodge, l'Éthiopie, le Honduras et la RDP ao, devaient déclarer des données sur l'évaluation des acquis scolaires cette année. Cependant, aucune donnée n'était disponible à la date de la présente analyse.

6. Albanie, Burkina Faso, Cambodge, Djibouti, Éthiopie, Géorgie, Ghana, Honduras, Gambie, Lesotho, Malawi, Moldova, Nicaragua, Rwanda, Tanzanie et Zimbabwe.

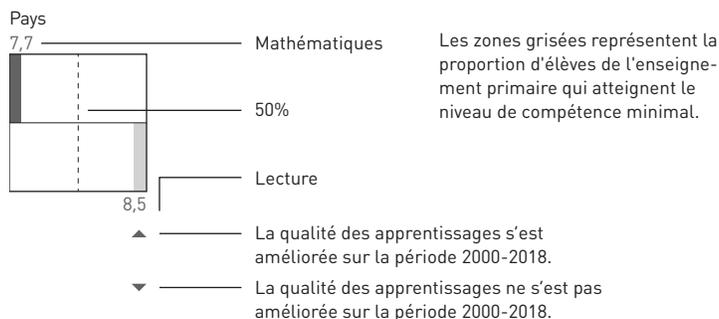
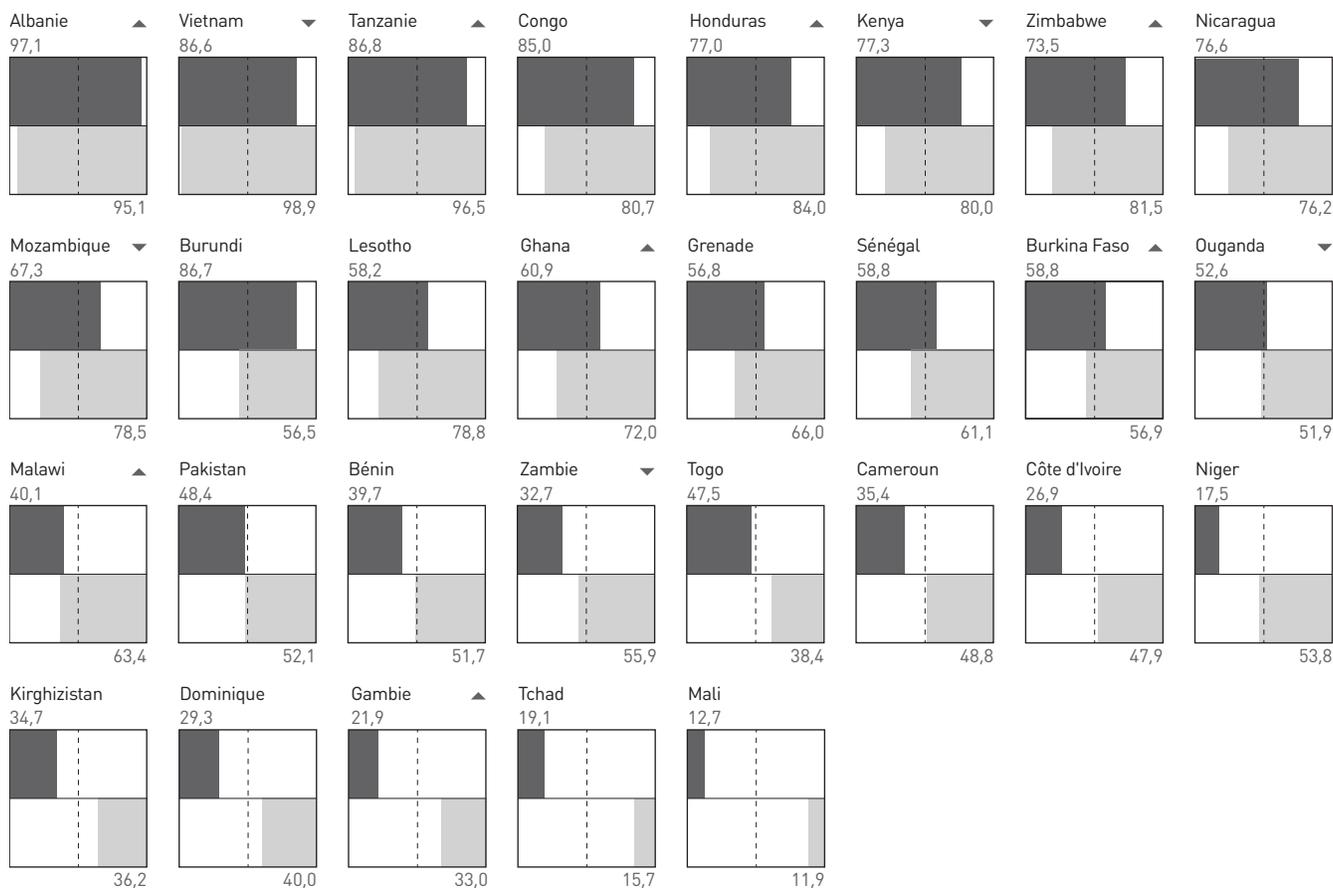
Il faut situer ce résultat dans un contexte plus général de niveaux des apprentissages faibles⁷. En moyenne, dans les pays en développement partenaires pour lesquels on dispose de données jusqu'en 2016 (voir figure 1.1.)⁸, moins de

50 % des élèves des petites classes atteignent les niveaux de compétence minimaux en lecture et en mathématiques. La proportion d'élèves qui atteignent les niveaux de compétence minimaux au sortir du primaire est plus forte, avec 63,3 % en

FIGURE 1.1.

DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE VARIABLES PARMIS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES.

Proportion d'élèves du primaire qui atteignent le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire



Source

Compilation du GPE reprenant les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (données les plus récentes disponibles entre 2005 et 2015), et indicateur 1 du cadre de résultats du GPE.

Note

Sur les 23 pays disposant de données sur l'amélioration des résultats d'apprentissage sur la période 2000-2018, 13 disposent également de données de l'ISU sur la proportion d'élèves, qui au sortir du primaire, atteignent le niveau minimal de compétences en lecture et mathématiques. Les données utilisées pour cette figure proviennent de diverses évaluations et ne sont pas nécessairement comparables entre elles.

7. Plus de 387 millions d'enfants d'âge primaire dans le monde n'apprennent pas les savoirs fondamentaux en lecture et en mathématiques, et deux tiers des enfants qui n'apprennent pas sont scolarisés (ISU, *Plus de la moitié des enfants et des adolescents n'apprennent pas dans le monde*, septembre 2017).

8. Trente pays en développement partenaires disposent de données sur l'ODD 4.1.1.

lecture et 53,4 % en mathématiques⁹, même si la performance globale reste faible. En comparaison, la proportion d'élèves des pays à revenu faible et intermédiaire qui atteignent les niveaux de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire est légèrement plus élevée, et s'établit respectivement à 68 % et 60 %. Les niveaux de compétence étant cependant différents d'une évaluation à l'autre, la comparabilité est limitée.

Ces données sont antérieures au plan GPE 2020. Le cycle 2019 d'évaluations régionales et internationales, qui fait le lien entre les évaluations régionales (Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation [LLECE] et PASEC), le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et l'enquête internationale sur les tendances observées en mathématiques et en sciences (TIMSS), devrait offrir une image plus précise de la situation et des informations plus récentes sur l'état de la qualité des apprentissages dans les pays du GPE.

L'ampleur de la crise de la qualité des apprentissages varie d'un pays à l'autre. Dans 9 des 30 pays en développement partenaires qui disposent de données, plus de la moitié des élèves n'atteignent pas le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire (figure 1.1.). Parmi ces PDP, des pays comme le Tchad, le Mali et le Niger enregistrent moins de 20 % d'élèves qui atteignent le niveau minimal de compétence à la fois en lecture et en mathématiques au sortir du primaire. Cependant, dans d'autres pays en développement partenaires, plus de 80 % des élèves atteignent le niveau minimal de compétence en mathématiques ou en lecture au sortir du primaire (en Albanie, en Tanzanie et au Viet Nam par exemple). Le Recueil de données de l'ODD 4 de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) montre que, tandis que la qualité des apprentissages s'améliore dans certains des pays en développement partenaires les plus performants, elle recule dans d'autres moins performants, signe que les difficultés auxquelles certains pays en développement partenaires sont confrontés en matière de qualité des apprentissages sont particulièrement préoccupantes¹⁰. Ce phénomène souligne par ailleurs le potentiel que peut avoir le partage de connaissances parmi les pays en développement partenaires concernant les bonnes pratiques pour l'amélioration de la qualité des apprentissages¹¹.

1.2. Les disparités au cœur de la crise de la qualité des apprentissages

DES DISPARITÉS MAJEURES EN MATIÈRE DE QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DANS LES PDP

Les données montrent de plus en plus que les populations pauvres et marginalisées sont désavantagées en matière d'acquis scolaires¹². Dans la plupart des pays en développement, les disparités sont si profondes que pour parvenir à une amélioration majeure de la qualité des apprentissages, il faudra se focaliser sur ceux qui n'apprennent pas du tout¹³. Dans les pays en développement partenaires, ces disparités sont liées à la situation socio-économique (en faveur des élèves issus des ménages les plus riches) et la zone de résidence (en faveur des élèves des zones urbaines) (figure 1.2.). Or, dans ces mêmes pays, la tranche la plus pauvre de la population vit le plus souvent dans les zones rurales. Pour cette raison, les disparités en matière de qualité des apprentissages entre la population riche et la population pauvre est fortement corrélée aux disparités en matière de qualité des apprentissages entre les élèves urbains et les élèves ruraux¹⁴.

Même si la moyenne parmi les pays en développement partenaires semble indiquer dans l'ensemble une parité entre filles et garçons en matière de résultats d'apprentissage, les données au niveau des pays montrent que les filles ou les garçons restent désavantagés dans un grand nombre d'entre eux. En lecture, les filles font mieux que les garçons dans 10 des 18 pays pour lesquels on dispose de données, de même qu'en mathématiques dans 8 de ces 18 pays. En mathématiques, les filles sont désavantagées dans les pays comme le Tchad, la Côte d'Ivoire et le Niger, et les garçons dans les pays comme le Burundi, le Malawi et la Zambie (voir Annexe D). L'indice de parité entre les filles et les garçons en lecture et en mathématiques est très variable d'un pays à l'autre.

En moyenne, au sortir du primaire, 73,9 % des enfants issus des 20 % des ménages les plus riches atteignent le niveau minimal de compétence en lecture pour ce niveau, contre 47,8 % pour les 20 % les plus pauvres (voir Annexe E). Le Cameroun, le Niger et la République du Congo font partie des pays dans lesquels les disparités en matière de situation socio-économique et de zone de résidence sont les plus fortes. Au Niger, en moyenne, moins de 8 % de tous les élèves qui sortent du primaire atteignent le niveau minimal de compétence en lecture¹⁵. Les enfants issus des 20 % des ménages les plus pauvres ne sont que 2 % à atteindre ce niveau.

9. Calculs du GPE reprenant les données de l'ISU sur l'ODD 4.1.1.

10. Par exemple, les acquis scolaires sont relativement faibles et en recul en Zambie et au Mozambique (voir Recueil de données de l'ODD 4, Annexe, figure 1.2).

11. En 2018, le GPE a élaboré un nouveau mécanisme de financement (Échange de connaissances et d'innovations), ayant pour vocation de promouvoir l'échange des connaissances parmi les pays en développement partenaires du GPE.

12. Il convient de remédier aux disparités dans les acquis scolaires dans les pays en développement en se concentrant sur le bas de la pyramide (communautés pauvres et marginalisées), selon D. Wagner, S. Wolf et R. Boruch, *Learning at the Bottom of the Pyramid: Science, Measurement, and Policy in Low-Income Countries*.

13. L. Crouch et M. Gustafsson, « Worldwide Inequality and Poverty in Cognitive Results: Cross-Sectional Evidence and Time-Based Trends. »

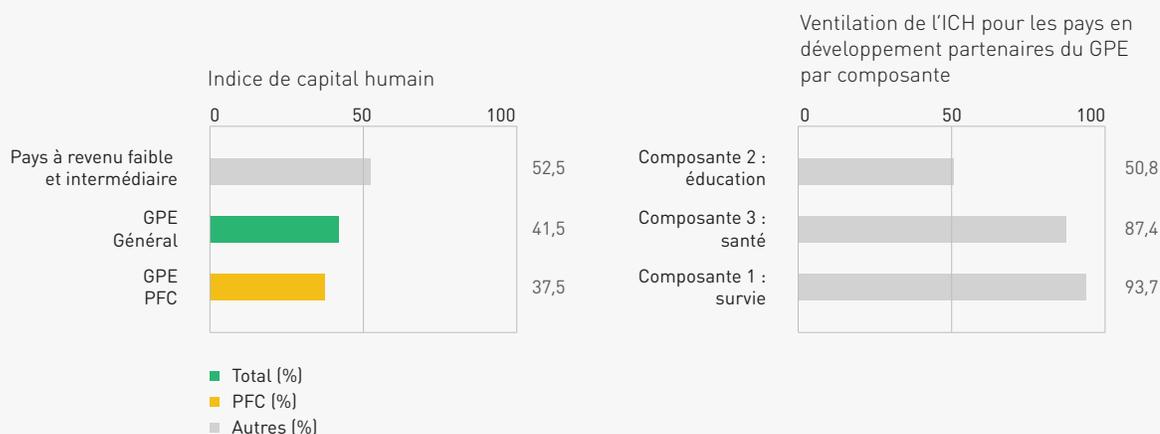
14. Corrélation entre les indices de parité « situation socioéconomique » et « zones rurales/urbaines » : $R^2 = 0,94$.

15. Voir Annexe E.

ENCADRÉ 1.1.

LES ACQUIS SCOLAIRES ET L'INDICE DE CAPITAL HUMAIN DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES

Le renforcement de la qualité des apprentissages est un aspect particulièrement important de l'amélioration du capital humain dans les pays en développement partenaires. L'indice de capital humain (ICH) moyen établi par la Banque mondiale pour les PDP montre que la productivité escomptée d'un enfant né aujourd'hui lorsqu'il entrera dans la vie active ne représente que 41 % de ce qu'elle serait s'il jouissait d'une pleine santé et suivait un cycle complet d'éducation de qualité jusqu'à 18 ans^a. La figure ci-dessous montre que, des trois dimensions de l'indice de capital humain, c'est la composante éducation qui affiche les moins bons résultats dans les pays en développement partenaires. Autrement dit, la faible productivité escomptée des travailleurs dans les pays en développement partenaires est avant tout imputable aux mauvais résultats en ce qui concerne le nombre d'années de scolarité corrigé en fonction de la qualité des apprentissages par enfant. Ces résultats montrent qu'il est primordial d'améliorer l'accès à une éducation de qualité pour favoriser le développement du capital humain, la productivité et le développement économique dans les pays en développement partenaires.



Source

Compilation du GPE reprenant les données du Projet sur le capital humain de la Banque mondiale.

Note

La composante éducation de l'ICH inclut deux indicateurs : le score d'apprentissage et le nombre d'années de scolarité escomptées. La composante survie inclut la probabilité de survie jusqu'à 5 ans. La composante santé inclut deux indicateurs : la proportion d'enfants de moins de 5 ans qui ne souffrent pas d'un retard de croissance et la proportion d'adolescents de 15 ans qui survivent jusqu'à 60 ans.

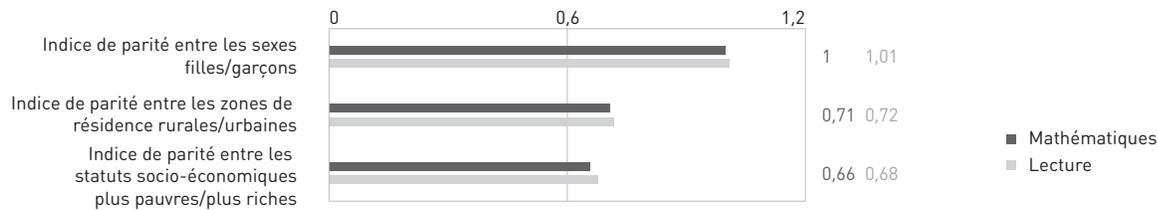
Les pays en développement partenaires doivent améliorer sensiblement leurs résultats en matière de qualité des apprentissages pour atteindre le niveau de référence d'une qualité des apprentissages optimale défini par l'indice de capital humain^b. Le score moyen dans les pays en développement partenaires (371), tel que l'établissent les résultats obtenus aux tests harmonisés, se situe non seulement en dessous de la moyenne des pays à revenu faible et intermédiaire (401), mais également loin du niveau de référence de 625 définis comme illustrant la pleine productivité en rapport avec la qualité des apprentissages.

- Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2019*. Pour en savoir plus sur l'indice de capital humain, voir le site du Projet sur le capital humain: <http://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>.
- La composante éducation de l'ICH, le nombre d'années escomptées de scolarité corrigé en fonction de la qualité des apprentissages, associe les informations sur la quantité d'éducation qu'un enfant peut escompter recevoir avant ses 18 ans à une mesure de la qualité : quels sont les acquis scolaires des enfants comme mesurés par la performance relative des pays aux évaluations internationales. Le niveau d'apprentissage optimal correspond au résultat du pays qui obtient le score d'évaluation des apprentissages moyens le plus élevé (score de référence de 625).

FIGURE 1.2.

LES PRINCIPALES DISPARITÉS EN MATIÈRE DE QUALITÉ DES APPRENTISSAGES SONT LIÉES À LA SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE ET À LA ZONE DE RÉSIDENCE.

Proportion d'élèves qui atteignent le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire : indices de parité moyens



Source

Compilation du GPE pour 18 pays reprenant les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (points de données les plus récents disponibles entre 2005 et 2015, dernière année du primaire). Les évaluations des acquis scolaires transnationales et nationales sur lesquelles se base la présente analyse incluent les études PASEC 2014 et SACMEQ 2007 (évaluations transnationales) et des évaluations nationales.

Note

La parité est maximale lorsque l'indice de parité est égal à 1. Un indice de parité entre les filles et les garçons supérieur ou inférieur à 1 indique que les filles ou les garçons, respectivement, sont avantagés. Un indice de parité entre les zones de résidence supérieur ou inférieur à 1 indique que les élèves des zones rurales ou urbaines, respectivement, sont avantagés. Un indice de parité entre les situations socio-économiques supérieur ou inférieur à 1 indique que les élèves issus des ménages les plus pauvres ou les plus riches, respectivement, sont avantagés.

ENCADRÉ 1.2.

LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES FAIT FACE À DES DIFFICULTÉS SYSTÉMIQUES

On constate un lien fort entre les résultats en lecture et les résultats en mathématiques au niveau national. Ce lien commence dès les petites classes et se renforce au sortir du primaire, 77 % des résultats en mathématiques étant corrélés avec les résultats en lecture^a. Les données montrent que les pays en développement partenaires qui enregistrent des résultats faibles en lecture sont plus susceptibles d'obtenir également des résultats faibles en mathématiques.

Les disparités d'apprentissage commencent dès les petites classes et persistent pendant toute l'éducation primaire. On constate un lien très fort entre l'indice de parité concernant les résultats d'apprentissage dans les zones rurales et les zones urbaines observé dans les petites classes (2^e ou 3^e année) et celui relevé au sortir du primaire (6^e année)^b. Autrement dit, les pays dans lesquels les disparités sont très fortes dans les petites classes sont rarement capables de rattraper le terrain perdu les années suivantes.

- Selon certaines études, l'apprentissage des mathématiques ne demande pas nécessairement de compétences de lecture, mais les résultats des recherches montrent dans leur grande majorité que la lecture est essentielle à l'apprentissage des mathématiques [G. Fite, « Reading and Math: What Is the Connection? » ; H. Korpershoek, H. Kuyper, and G. van der Werf, « The Relation between Students' Math and Reading Ability and Their Mathematics, Physics, and Chemistry Examination Grades in Secondary Education »].
- $R^2 = 0,87$; compilation du GPE reprenant les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (points de données les plus récents disponibles entre 2005 et 2015, dernière année du primaire).

DES DISPARITÉS NOTABLES ENTRE ÉCOLES

Une part importante des disparités constatées dans les acquis scolaires a pour origine les écarts dans les résultats d'apprentissage entre écoles. Par exemple, dans les 10 pays qui ont participé à l'étude PASEC 2014, 45 % de la disparité globale constatée dans les acquis scolaires des élèves s'expliquent par les écarts dans la performance des écoles qu'ils fréquen-

tent¹⁶. Ce résultat est environ deux fois supérieur à celui observé dans les pays développés¹⁷.

La performance des écoles a un impact significatif sur les acquis scolaires. Dans les 10 pays qui disposent de données PASEC, 45 % des écoles obtiennent des résultats insuffisants, avec moins de 20 % des élèves atteignant le niveau minimal de compétence, tandis que, dans les autres, la majorité des élèves

ENCADRÉ 1.3.**SOUTIEN DU GPE À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES AU TCHAD ET AU NIGER**

Les résultats de l'étude PASEC 2014 montrent que le Tchad et le Niger enregistrent des résultats d'apprentissage très faibles, associés à une forte disparité de ces résultats en fonction du sexe, de la zone de résidence et de la situation socio-économique. Pour 2018-2021, le Tchad reçoit 28 millions de dollars du GPE. Plus de 50 % de ce financement sont consacrés à des activités soutenant la qualité des apprentissages: distribution de manuels (23,6 %), encadrement des enseignants (21,5 %), systèmes d'évaluation des acquis scolaires (4 %) et formation des enseignants (3,2 %).

Au Niger, le Rapport sur l'état du système de l'éducation nationale (RESEN) de 2018 montre que près de 90 % des écoles primaires se trouvent dans les zones rurales et manquent cruellement d'équipements scolaires de base (infrastructures scolaires, toilettes, électricité, eau potable, etc.). Les moyens affectés aux écoles ne sont pas répartis de façon adéquate, et la compétence des enseignants est un enjeu majeur. Le financement du GPE en cours au Niger (84,2 millions de dollars) vise à améliorer la disponibilité des équipements scolaires (40 % du financement), à assurer la formation des enseignants, à fournir des supports pédagogiques et à renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires (23 % du financement).

Les deux pays participent à l'évaluation régionale PASEC 2019, qui fournira des informations sur l'évolution des acquis scolaires au fil du temps.

Source: Rapport RESEN 2018 du Niger et Secrétariat du GPE.

atteignent ce niveau (voir Annexe F). L'ampleur de l'écart entre les écoles est variable d'un pays à l'autre. Au Tchad et au Niger, par exemple, plus de 80 % des écoles obtiennent des résultats insuffisants, contre 1 % seulement au Burundi.

Dans leur grande majorité (88,7 %), les écoles sous-performantes sont situées dans les zones rurales. La majorité (53,1 %) des élèves de ces écoles sous-performantes sont issus des 40 % des ménages les plus pauvres.

Les données sont sans équivoque. La crise de la qualité des apprentissages affecte de façon disproportionnée les enfants pauvres et ruraux, dont un trop grand nombre fréquentent des écoles primaires qui ne parviennent pas à leur apprendre à lire un seul mot. Les données démontrent que, lorsque les pays concentrent leurs efforts sur les élèves qui présentent les résultats d'apprentissage les plus faibles, ils réalisent des progrès plus substantiels du point de vue de l'amélioration générale de la qualité des apprentissages¹⁶.

Les résultats observés dans cette section suggèrent que pour améliorer les acquis scolaires, la première étape serait

d'identifier précisément les zones et écoles qui accusent du retard. Malheureusement, peu de pays en développement partenaires disposent des données dont ils ont besoin pour réaliser ce type d'analyses, qui les aideraient à formuler leurs politiques en faveur de la qualité des apprentissages.

1.3. Évaluer les acquis pour améliorer la qualité des apprentissage **Indicateur 15**

Améliorer l'évaluation des acquis scolaires est une priorité pour le GPE. Ce type d'évaluation nécessite la mise en œuvre d'évaluations des apprentissages qui fournissent les données indispensables, et ces évaluations ne peuvent se dérouler de manière cohérente et durable sans systèmes fiables d'évaluation des acquis scolaires.

L'indicateur 15 du cadre de résultats du GPE mesure la proportion de pays en développement partenaires dont le système d'évaluation des acquis scolaires dans l'éducation de base répond à des normes de qualité. L'indicateur inclut les

16. S. Bashir et al., Facing Forward: Schooling for Learning in Africa, ont utilisé les mêmes données et ont obtenu des résultats similaires. Ils remarquent que l'écart entre les écoles est plus important en Afrique francophone qu'en Afrique australe et en Afrique de l'est.

17. M. Martin et al., « Effective Schools in Reading, Mathematics and Science at the Fourth Grade, » montrent que la part de l'hétérogénéité d'apprentissage globale liée aux écoles en quatrième année du primaire varie de 22 % en lecture à 26 % en mathématiques et 32 % en sciences dans les études PIRLS 2011 et TIMSS 2011. Bashir et al., Facing Forward: Schooling for Learning in Africa, montrent que les pays à revenu faible et intermédiaire connaissent une plus grande disparité entre les écoles (aussi appelée ségrégation académique) que les pays à revenu élevé.

18. L. Crouch et M. Gustafsson, « Worldwide Inequality and Poverty in Cognitive Results: Cross-Sectional Evidence and Time-Based Trends. » Voir également L. Crouch et C. Rolleston, « Raising the Floor on Learning Levels: Equitable Improvement Starts with the Tail. »

RENFORCER L'EFFICIENCE DE L'ÉCOLE POUR AMÉLIORER LA PARITÉ AU NIVEAU DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Les moyens sont certes importants pour améliorer la qualité des apprentissages. Pourtant, au niveau des écoles, une dotation accrue en moyens ne se traduit pas toujours par de meilleurs acquis scolaires^a. Avec des moyens identiques, différentes écoles auront des résultats différents. La capacité des écoles d'utiliser leurs moyens avec efficacité est un facteur important dans la réduction des disparités d'acquis scolaires d'une école à l'autre.

Une analyse a été réalisée pour évaluer l'efficacité avec laquelle les moyens affectés aux écoles se traduisent dans les acquis scolaires. Cette analyse a appliqué la technique dite d'analyse par enveloppement des données (ou DEA, pour data envelopment analysis) aux données PASEC 2014^b. Elle a pris en compte les données sur les enseignants (niveau de rémunération, niveau d'éducation), les manuels (proportion d'élèves disposant de manuels de lecture et de mathématiques), les infrastructures (indice de qualité des infrastructures PASEC) et les ressources pédagogiques (indice des ressources pédagogiques PASEC) pour évaluer la capacité des écoles de traduire ces moyens en acquis scolaires, en comparant les écoles les plus efficaces aux autres.

L'analyse de l'efficacité montre que les acquis scolaires auraient pu être supérieurs de 25 % si toutes les écoles étaient aussi efficaces que les écoles les plus efficaces des pays PASEC, s'agissant des résultats qu'elles ont réussi à obtenir avec les moyens dont elles disposaient. Tandis que les facteurs d'efficacité peuvent varier selon les contextes nationaux, les conclusions montrent que la zone de résidence (zone rurale/zone urbaine), le type d'école (publique/privée), le taux d'absentéisme des élèves, la participation de la communauté à la gestion de l'école, le temps d'enseignement et l'environnement d'enseignement jouent un rôle dans l'efficacité des écoles.

Cette analyse suggère des stratégies ciblées et diversifiées pour encourager la parité en matière d'acquis scolaires, notamment en donnant la priorité à l'amélioration de l'efficacité avec laquelle les écoles les moins efficaces utilisent les moyens qui leur sont affectés. L'accroissement des moyens scolaires affectés aux écoles les moins performantes affichant des niveaux élevés d'efficacité pourrait constituer un autre moyen efficace d'améliorer les acquis scolaires^c.

Source: E. W. Miningou, J.-M. Bernard et M. Pierre-Louis, « Improving Learning Outcomes in Francophone Africa. »

- Par exemple, les écoles PASEC les mieux dotées en moyens pédagogiques ne sont pas nécessairement celles qui enregistrent les meilleurs résultats en lecture. Par ailleurs, la littérature montre une corrélation faible entre certains types de moyens et les acquis scolaires (S. Fehrlér, K. Michaelowa et A. Wechtler, « The Effectiveness of Inputs in Primary Education » ; H.-A. Dang, L. Sarr et N. Asadullah, « School Access, Resources, and Learning Outcomes: Evidence from a Non-formal School Program in Bangladesh »).
- À partir d'un choix de variables d'entrée et de sortie, l'analyse par enveloppement des données définit une frontière des meilleures pratiques. Il s'agit d'une mesure relative. Les écoles les plus efficaces sont sur la frontière et on évalue l'efficacité des autres écoles en mesurant la distance par rapport à cette frontière empirique. On attribue un score entre 0 et 1 à chaque école. Plus le score d'efficacité est élevé, plus l'école est proche de la frontière et plus elle est efficace. En tout, six variables d'entrée et deux variables de sortie ont été incluses dans l'analyse.
- Les résultats de l'analyse par enveloppement des données montrent que le rendement d'échelle est en hausse dans ces écoles. Un accroissement des moyens affectés à l'école donnerait lieu à une progression plus que proportionnelle des acquis scolaires.

examens et les évaluations à grande échelle (nationales et internationales), et applique un indice composite permettant de classer le système global dans les catégories « établi », « en développement », « embryonnaire » ou « aucune information » (voir plus de détails à l'Annexe H). Des travaux complémentaires sont en cours pour évaluer la qualité des évaluations menées au niveau de la classe (voir encadré 1.5.). Un système d'évaluation satisfait aux normes de qualité lorsqu'il est classé comme « établi ».

ENCADRÉ 1.5.**DONNER DAVANTAGE DE PLACE AUX SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES DANS LES ACTIVITÉS OPERATIONNELLES DU GPE**

Jusqu'à présent, le processus d'examen de la qualité associé aux financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation considère le prérequis du modèle de financement satisfait si le pays dispose d'au moins une évaluation des acquis scolaires menée à grande échelle et comparable dans le temps. Il est cependant possible d'appliquer la vision globale et systémique qui sous-tend l'indicateur 15 pour évaluer si le prérequis est satisfait d'une manière plus orientée vers le système. À cet effet, le Secrétariat du GPE a élaboré un outil qui reprend en grande partie la définition et la méthodologie de l'indicateur 15. Comme cet indicateur, l'outil examine les questions liées à la qualité des systèmes en relation aussi bien avec les évaluations à grande échelle que les examens publics, mais il va plus loin en examinant également les évaluations menées au niveau de la classe. Un projet pilote est prévu pour évaluer l'utilisation de cet outil à la fois pour l'évaluation du prérequis du modèle de financement et pour le recueil des données de l'indicateur 15 à l'avenir. Cette démarche pourrait contribuer à renforcer la concertation sur les systèmes d'évaluation des acquis scolaires au niveau des pays.

Les données 2018 montrent des progrès : sur 61 pays, 29 (48 %) satisfont aux normes de qualité¹⁹, soit cinq pays de plus que la valeur de référence initiale²⁰ ; la proportion de pays en développement partenaires dans cette catégorie progresse dès lors de 8 points de pourcentage (figure 1.3). Les progrès sont encore plus visibles dans les pays fragiles et/ou touchés par les conflits, avec une hausse de 11 points de pourcentage (figure 1.3). Huit systèmes d'évaluation des acquis scolaires de plus satisfont aux normes de qualité en 2018 (Cameroun, Tchad, Guinée, Haïti, Malawi, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Togo et Viet Nam). Dans certains cas, les progrès sont attribuables à la participation du pays à une évaluation transnationale pour la première fois (la Guinée par exemple). Dans d'autres, ils traduisent la première mise en œuvre d'une évaluation à grande échelle nationale (Haïti par exemple). Il est également encourageant de remarquer des progrès en Afghanistan, en République démocratique du Congo, au Guyana, à Madagascar et en Sierra Leone. Leur système d'évaluation ne satisfait certes pas encore aux normes de qualité, mais il a progressé de la catégorie « embryonnaire » à la catégorie « en développement ». Cependant, dans trois pays, le système d'évaluation des acquis scolaire satisfaisait aux normes de qualité à la date de référence, mais non en 2018 (République démocratique populaire lao, Lesotho et Tanzanie)²¹. Voir l'Annexe I pour des détails au niveau des pays sur les progrès réalisés depuis l'année de référence.

On le sait parfaitement aujourd'hui, les difficultés générales rencontrées dans l'établissement et la maintenance de systèmes d'évaluation des acquis scolaires de qualité comprennent toute une série d'obstacles techniques, financiers et politiques. Lorsqu'on étudie plus en profondeur les données de l'indicateur 15 pour examiner pourquoi les pays ne satisfont pas aux normes de qualité qu'il évalue, on remarque quelques tendances intéressantes. Les évaluations à grande échelle semblent poser une difficulté majeure dans 24 pays. Pour 11 d'entre eux, on ne dispose pas d'informations. Sur les 13 autres qui ne satisfont pas aux six normes de qualité fixées pour ces évaluations, six n'ont pas mené d'évaluation à grande échelle durant la période 2015-2018, deux n'en ont mené qu'une et trois n'ont pas d'organisme permanent responsable des évaluations à grande échelle. Il semble particulièrement difficile de mener des évaluations à grande échelle régulières et comparables dans le temps. Dans certains cas, en outre, la participation aux évaluations à grande échelle internationales est rendue difficile par l'absence d'organisme, institution ou bureau permanent chargé de les mettre en œuvre. Il ressort de ces observations les pays ont besoin de soutien pour mener les évaluations à grande échelle de façon pérenne et non sous forme d'exercices ponctuels.

19. Les données 2018 ont bénéficié d'informations supplémentaires recueillies à partir des réponses des pays par l'intermédiaire de deux réseaux d'évaluation régionaux qui reçoivent un soutien du GPE par le biais de l'initiative Évaluation au service des apprentissages (A4L) : NEQMAP dans l'Asie-Pacifique et TALENT en Afrique subsaharienne. En tout, 27 pays en développement partenaires (11 de la région Asie-Pacifique et 16 d'Afrique subsaharienne) ont répondu.

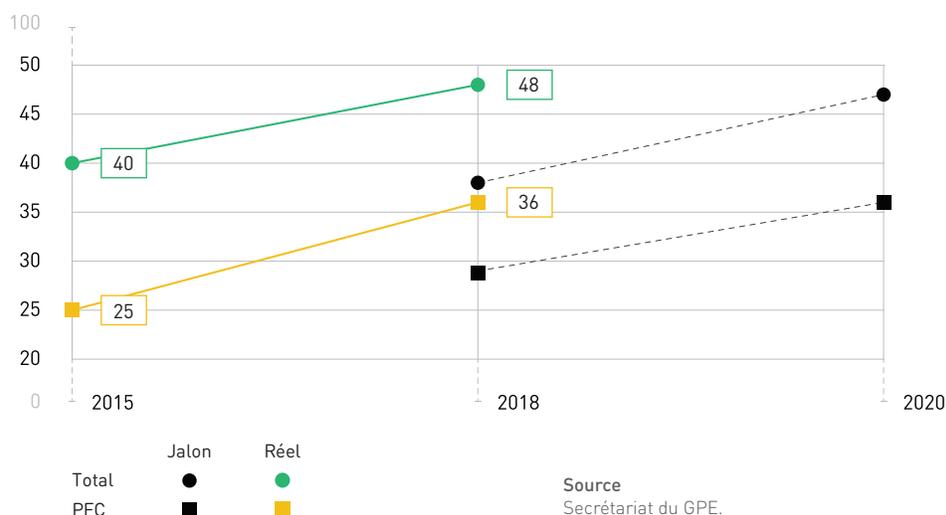
20. Il importe de souligner que les valeurs de référence initiales ont été révisées en raison de l'amélioration de l'accès à des informations en ligne, qui n'étaient pas disponibles au moment du recueil des données de référence. À la lumière de ces nouvelles informations disponibles, nous avons relevé notre base de référence 2015 de huit points par rapport au calcul initial (qui était de 32 %), soit mieux que le jalon fixé pour 2018.

21. Les résultats pour le Lesotho et la Tanzanie sont liés à leur participation au programme d'évaluation régionale du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), qui n'a pas mené de cycle d'évaluations récemment.

FIGURE 1.3.

LES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE SONT DE PLUS EN PLUS SOLIDES DANS L'ENSEMBLE DU PARTENARIAT.

Proportion de PDP disposant d'un système d'évaluation des apprentissages pour le cycle de l'éducation de base qui répond aux normes de qualité



Quarante-huit des 67 pays en développement partenaires actuels du GPE (72 %) ont participé à ou mené des évaluations à grande échelle dans la période 2016-2019. Les pays en développement partenaires qui ont participé à des évaluations des acquis scolaires transnationales (régionales et internationales) sont de plus en plus nombreux : 34 PDP dans la période 2018-2020 contre 25 durant la période 2013-2017 (voir [Annexe I pour en savoir plus](#)). Deux raisons expliquent cette progression : deux nouvelles évaluations transnationales ont eu lieu ou vont avoir lieu pour la première fois dans la période 2018-2020 (PISA pour le développement, ou PISA-D, et Principales métriques d'apprentissage en Asie du Sud-Est, ou SEA-PLM), et certains PDP vont participer pour la première fois au prochain cycle de certaines de ces évaluations, TIMSS et PASEC notamment. Pour le Bhoutan, le Cambodge ([encadré 1.6.](#)), la République démocratique du Congo, la Guinée, la RDP lao, Madagascar, le Mali, le Myanmar et le Pakistan, ces engagements marquent la première participation à la version internationale complète d'une évaluation des acquis scolaires transnationale²².

1.4. Le soutien du GPE à l'amélioration des apprentissages

L'importance que le GPE accorde aux apprentissages est visible à tous les niveaux de sa théorie du changement, et se traduit dans son modèle opérationnel. En premier lieu, l'analyse de la qualité des plans sectoriels de l'éducation porte une attention toute particulière à la qualité des apprentissages (voir [indicateur 16b au chapitre 4](#)). Ensuite, l'un des trois volets de la part variable du modèle de financement est consacré à la qualité des apprentissages, en phase avec le plan sectoriel de l'éducation. Autrement dit, les pays doivent afficher des résultats dans le domaine de la qualité des apprentissages pour recevoir la totalité de leur financement. D'autres aspects de l'efficacité du système, la formation et le déploiement des enseignants par exemple (voir [chapitre 3](#)), contribuent directement à la qualité des apprentissages. Cette section revient sur le financement global consacré aux activités d'apprentissage dans les financements pour la mise en œuvre de programmes du GPE, avant d'examiner plus en profondeur le soutien apporté à l'évaluation des acquis scolaires.

22. La République démocratique du Congo, la Guinée, Madagascar et le Mali ont participé à une évaluation PASEC *diagnostique* ou *thématique* dans le passé, mais 2019 marquera leur toute première participation à l'évaluation PASEC internationale complète. Le Cambodge et la RDP lao, en tant que membres de la CONFEMEN, ont également participé à des évaluations PASEC diagnostiques dans le passé.

ENCADRÉ 1.6.

CAMBODGE : DES PROGRÈS EXEMPLAIRES

Le Cambodge offre un exemple intéressant de pays dont les progrès sont remarquables. Il a su en effet, à la fois participer à des types différents d'évaluations des acquis scolaires, et ancrer de façon plus large son système d'évaluation des acquis scolaires dans son système éducatif. D'une administration ponctuelle d'évaluations des acquis scolaires nationales, à partir de 2007, le pays est passé à une administration régulière de ces évaluations, qui testent les élèves en langue khmère, en mathématiques et en physique dans les classes de 3^e, 6^e, 8^e et 11^e années. Il participe également aux évaluations PISA-D (en 2017-2018) et SEA-PLM (en 2019-2020). Le Cambodge administre en outre des examens dans les classes de 9^e et 12^e années et différents types d'évaluations au niveau de l'école et de la classe, venant s'ajouter aux évaluations des aptitudes à la lecture et aux mathématiques dans les petites classes. Par ailleurs, le pays a doté son ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports d'une direction bien organisée et fonctionnelle, le Département de l'assurance qualité de l'enseignement (EQAD), et se montre déterminé à renforcer activement la capacité de cette structure et de ses agents. L'EQAD et l'investissement du pays dans les différentes évaluations ci-dessus reçoivent un fort soutien politique aux plus hauts niveaux. Les résultats de l'évaluation nationale ont guidé la formulation de plusieurs politiques, comme l'amélioration des dispositifs incitatifs pour les élèves marginalisés et l'affectation de moyens budgétaires plus importants aux écoles rurales.

FORT SOUTIEN FINANCIER DU GPE À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DANS SA GLOBALITÉ

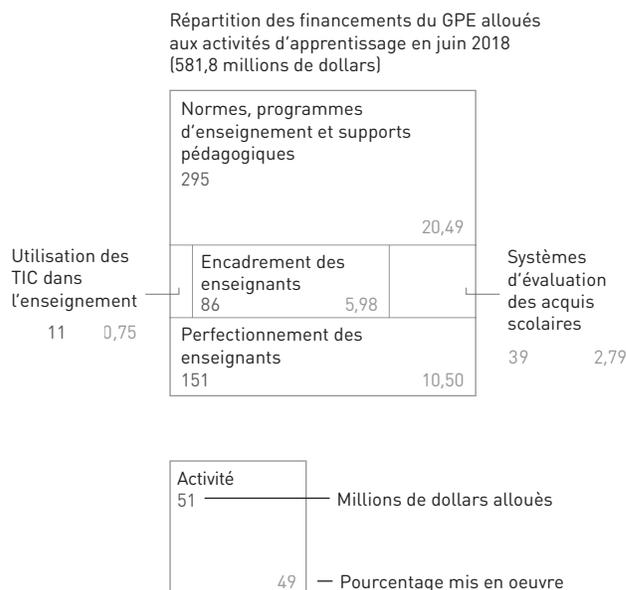
Sur les 34 financements pour la mise en œuvre de programmes en cours en juin 2018, un montant de 581,8 millions de dollars était affecté aux activités ayant pour objet principal d'améliorer la qualité des apprentissages (voir chapitre 5). Recevant 40,5 % du total des financements du GPE pour la mise en œuvre de programmes en juin 2018, ce type d'activités représente le plus grand secteur d'investissement du GPE. Ce montant se répartit en cinq catégories d'activités visant à favoriser la qualité des apprentissages (Axe de financement : l'apprentissage). Les systèmes d'évaluation des acquis scolaires bénéficient d'allocations totalisant 39 millions de dollars.

ACCROISSEMENT DU SOUTIEN DU GPE À L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES Indicateur 20

Les financements pour la mise en œuvre de programmes du GPE apportent un soutien à divers volets des systèmes d'évaluation des acquis scolaires, ainsi qu'aux systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE). L'indicateur 20 du cadre de résultats du GPE examine la proportion des financements utilisés pour soutenir les SIGE et/ou les systèmes d'évaluation des acquis scolaires. Les données de l'indicateur 20 montrent des progrès significatifs de 2016 à 2018, les jalons fixés pour 2018 et même pour 2020 étant très largement dépassés (figure 1.4.)²³. Les résultats

AXE DE FINANCEMENT : QUALITÉ DES APPRENTISSAGE

RÉPARTITION DES FINANCEMENTS DU GPE ALLOUÉS AUX ACTIVITÉS DÉDIÉES À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES EN JUIN 2018.



23. Les jalons se basaient sur les données initiales pour l'année de référence, qui étaient très inférieures mais non exhaustives et non fiables.

sont encore plus spectaculaires dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits, dans lesquels tous les financements pour la mise en œuvre de programmes du GPE finançaient des SIGE et/ou des systèmes d'évaluation des acquis scolaires (figure 1.4.).

Le GPE a traduit de façon concrète son intérêt stratégique pour les acquis scolaires dans le prérequis de son modèle de financement de 2014 qui demande aux pays désirant solliciter un financement pour la mise en œuvre de programmes de disposer soit d'un système déjà en place pour surveiller les acquis scolaires, soit d'un plan chiffré pour en élaborer un. En 2017, le Conseil d'administration du GPE a décidé en outre que les financements du GPE devaient servir à combler toutes insuffisances de financement éventuelles concernant ces plans de collecte et de traitement des données²⁴. Les rapides progrès accomplis au titre de cet indicateur ont été favorisés par la propre orientation stratégique du GPE, ainsi que par l'intérêt croissant des pays pour ces questions.

Si on regarde plus en détail les 34 financements pour la mise en œuvre de programmes en cours à la clôture de l'exercice 2018, on observe que 88 % d'entre eux investissaient dans des activités liées à l'évaluation des acquis scolaires. Ces financements soutiennent plusieurs aspects de ces activités, notamment les évaluations nationales et la participation aux évaluations transnationales, l'évaluation en classe, les examens et la participation aux évaluations des aptitudes à la lecture dans les petites classes (EGRA) et aux évaluations des aptitudes aux mathématiques dans les petites classes (EGMA)²⁵. Au Bangladesh, par exemple, ce financement a appuyé l'élaboration et la mise en œuvre d'une évaluation au niveau de la classe et d'une évaluation nationale, tandis qu'en République démocratique du Congo elles ont permis la création d'une agence indépendante chargée des évaluations nationales.

En 2017, le GPE a lancé l'initiative Évaluation au service des apprentissages (A4L). L'initiative A4L apporte aux niveaux mondial et régional un appui qui, conjugué au prérequis du modèle de financement et à son opérationnalisation d'un bout à l'autre du

processus relatif à la planification sectorielle, s'assure que le soutien du GPE à l'évaluation des acquis scolaires forme un ensemble cohérent de mesures qui contribue à l'amélioration des systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires dans tous les pays en développement partenaires. L'initiative A4L a financé l'élaboration d'un outil de diagnostic des systèmes d'évaluation des acquis scolaires, en vue de guider les stratégies visant à les renforcer²⁶. Cet outil est actuellement mis à l'essai dans trois pays en développement partenaires, l'Éthiopie, la Mauritanie et le Viet Nam, après quoi il sera finalisé et diffusé. L'initiative A4L apporte également un appui à deux réseaux régionaux d'évaluation des acquis scolaires, l'un dans la région Asie-Pacifique (NEQMAP) et l'autre en Afrique subsaharienne (TALENT), qui axent leurs activités sur le renforcement des capacités, la recherche et le partage de connaissances parmi les pays de ces deux régions. Ces réseaux ont grandement contribué à la collecte des informations pour l'indicateur 15. À ce jour, l'initiative A4L a financé l'organisation de quatre ateliers régionaux sur le renforcement des capacités concernant les aspects techniques de l'évaluation des acquis scolaires²⁷, tels que sur les données contextuelles et la communication et la diffusion des résultats. Avec l'appui de l'initiative A4L, ces deux réseaux ont également entrepris des activités de recherche (sur des thèmes comme l'évaluation des compétences transversales, l'utilisation et l'impact des évaluations des acquis scolaires, etc.) et de partage de connaissances (des webinaires, des bulletins d'information et un portail de connaissances par exemple). Pour terminer, l'initiative A4L contribue à l'étude de mesures plus globales de la qualité des apprentissages, en dressant un état des lieux de la mesure des compétences du 21^e siècle et en expérimentant les outils destinés à évaluer ces compétences²⁸.

L'initiative A4L viendra compléter le nouveau mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations du GPE. Lancé en 2019, ce mécanisme a pour but de renforcer les systèmes éducatifs nationaux en mobilisant les pays en développement partenaires et autres partenaires autour de la création de connaissances, de l'innovation et du renforcement des capacités dans un vaste éventail de thèmes techniques, les systèmes d'évaluation des acquis scolaires notamment.

24. Voir la décision du Conseil d'administration: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-03-gpe-reunion-conseil-decisions.pdf>.

25. L'évaluation EGRA mesure les progrès des élèves en littérature ; l'évaluation EGMA mesure les progrès des élèves en numératie.

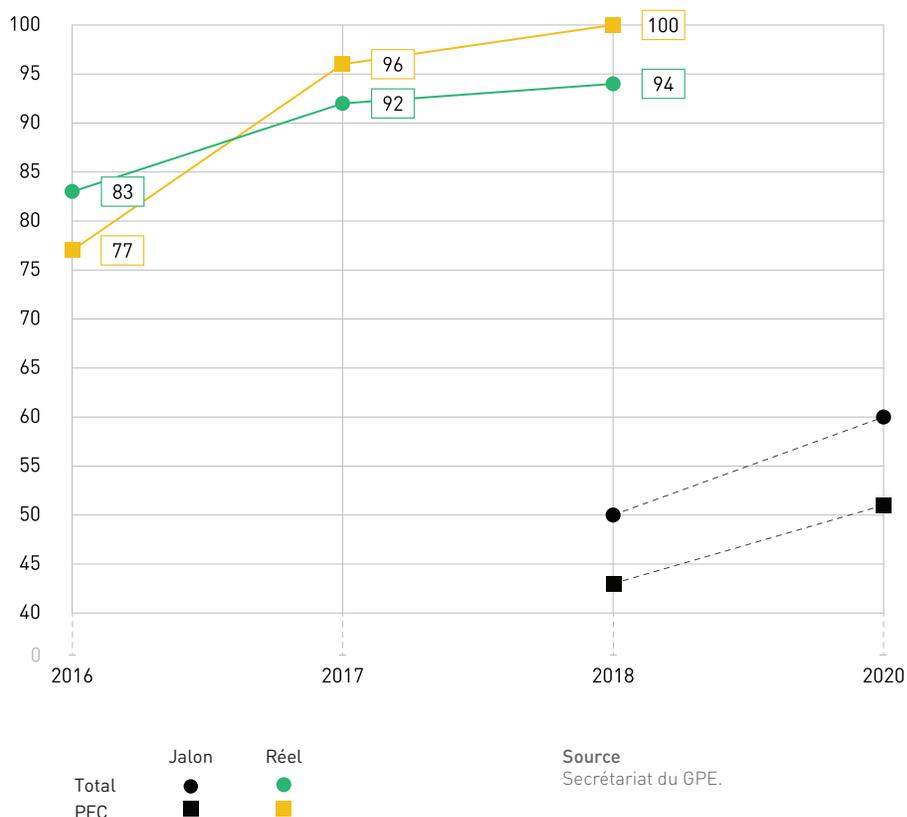
26. Cet outil, appelé Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires (ANLAS), est mis au point en partenariat avec le Conseil australien de la recherche en éducation (ACER) et la CONFEMEN/le PASEC.

27. Chacun de ces ateliers regroupe généralement une cinquantaine de participants d'une vingtaine de nationalités différentes.

28. L'état des lieux, dont la publication est prévue en 2019, a pour but de nourrir la future réflexion du GPE sur l'appui apporté à la promotion des compétences du 21^e siècle dans ses activités. Les activités d'élaboration de l'outil, axées sur l'évaluation au niveau de la classe, sont pilotées par la Brookings Institution dans six pays, trois dans la région Asie-Pacifique (Cambodge, Mongolie et Népal) et trois en Afrique subsaharienne (République démocratique du Congo, Gambie et Zambie).

FIGURE 1.4.

PROPORTION DE FINANCEMENTS SOUTENANT UN SYSTEME D'INFORMATION POUR LA GESTION DE L'ÉDUCATION / SYSTEME D'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE.



ENCADRÉ 1.7.

ALLIANCE MONDIALE EN FAVEUR DU SUIVI DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

Le GPE soutient la concertation mondiale autour des cibles et indicateurs de l'ODD 4 concernant les apprentissages et les compétences. Cet engagement se manifeste avant tout par l'appui apporté à l'Alliance mondiale pour le suivi de la qualité des apprentissages (*Global Alliance to Monitor Learning* ou GAML), plateforme qui finance les stratégies nationales d'évaluation des acquis scolaires et facilite la communication internationale d'informations au regard des indicateurs de l'ODD 4 concernant les apprentissages et les compétences. Pilotée par l'Institut de statistique de l'UNESCO, qui lui sert de secrétariat, GAML rassemble un éventail d'acteurs pour qui l'amélioration de l'évaluation des acquis scolaires dans le monde est une priorité. Le Secrétariat du GPE fait office de Comité de planification stratégique de GAML, de même que plusieurs de ses groupes de travail (dont celui en charge de l'ODD 4.1.1), et lancera d'ici peu un nouveau groupe de travail axé sur le développement des capacités.

RÉSOLUTION DE LA CRISE DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

En l'absence de nouvelles données, il est difficile de communiquer sur les progrès réalisés en matière d'acquis scolaires. Il existe cependant quelques signes encourageants et raisons d'espérer. En premier lieu, dans les 23 pays pour lesquels on dispose de données comparables au fil du temps, la majorité des pays en développement partenaires (70 %) affichent, avec le temps, quelques progrès en matière d'acquis scolaires. Des progrès beaucoup plus importants sont bien entendu indispensables, près de la moitié des élèves n'apprenant pas les savoirs fondamentaux avant de sortir du primaire. Cette proportion est cependant un signe que, dans de nombreux pays, les progrès sont, non seulement possibles, mais également une réalité. Dès lors, la question n'est plus simplement de savoir comment améliorer les acquis scolaires, mais également comment accélérer cette amélioration. Le GPE, dont plus de 40 % des financements pour la mise en œuvre de programmes ont été alloués à des activités visant à favoriser la qualité des apprentissages (soit près de 600 millions de dollars, chiffres arrêtés en juin 2018), en fait une priorité.

Ce chapitre a mis en relief les disparités dans les acquis scolaires qui freinent les progrès globaux en matière d'apprentissage, ainsi que l'importance d'adopter une approche axée sur les systèmes pour améliorer la qualité des apprentissages. Dans les 10 pays pour lesquels on dispose de données PASEC, 45 % de la disparité globale des acquis scolaires parmi les élèves s'expliquent par les écarts constatés dans la performance des écoles qu'ils fréquentent. Notamment, les disparités relevées entre les écoles, dont certaines ne transmettent pas les savoirs fondamentaux, indiquent un point critique pour les politiques d'améliorations de la qualité des apprentissages dans certains contextes.

Pour guider ces politiques, il est impératif de disposer de données sur les acquis scolaires à tous les niveaux du système éducatif et d'agir en conséquence. L'absence de données sur les acquis scolaires est certes un frein majeur à l'élaboration des stratégies d'apprentissage, mais quelques tendances positives se dégagent : les évaluations étant plus nombreuses, on dispose d'une quantité de plus en plus importante de données sur les acquis scolaires, et les systèmes d'évaluation des acquis scolaires s'améliorent. 48% des systèmes d'évaluation des acquis scolaires satisfont aujourd'hui aux normes de qualité, au-delà du jalon fixé pour 2018, contre 40 % en 2015. La proportion de financements du GPE qui soutiennent des systèmes d'évaluation des acquis scolaires et autres systèmes d'information s'est considérablement accrue ces trois dernières années, en passant de 83 % en 2016 à 94 % en 2018, soit mieux que le jalon fixé pour 2018. Enfin, 88% financent expressément les systèmes d'évaluation des acquis scolaires.



BUREAUX

1850 K Street N.W.
Suite 625
Washington D.C., 20006
États-Unis

Avenue Marnix 17
2^{ème} étage
B-1000 Bruxelles
Belgique

ADRESSE POSTALE

Partenariat mondial pour l'éducation
MSN IS6-600
1818 H Street NW
Washington D.C., 20433
États-Unis

www.partenariatmondial.org

FACEBOOK [globalpartnership](#)
TWITTER [gpforeducation](#)