



Analyse des systèmes nationaux
d'évaluation des apprentissages
(ANLAS)

Manuel

Octobre 2019

Table des matières

Remerciements	iv
Abréviations, sigles et acronymes	vi
1 Objectif de l'ANLAS.....	vii
2 Caractéristiques principales de l'ANLAS.....	2
3 Le modèle ANLAS	4
3.1 Dimension 1 : contexte du système d'évaluation.....	6
3.2 Dimension 2 : Qualité des programmes d'évaluation.....	7
3.2.1 Dimension 2A : Qualité des examens et des évaluations à grande échelle.....	9
3.2.2 Dimension 2B : Qualité des évaluations en classe	10
3.3 Dimension 3 : Cohérence du système d'évaluation.....	12
3.4 Application des connaissances et des compétences du XXI ^e siècle.....	15
4 Processus ANLAS et outils de l'ANLAS.....	16
4.1 Phase d'initiation, de formation et de planification	18
4.1.1 Initiation et familiarisation.....	19
4.1.2 Formation de l'équipe nationale.....	25
4.1.3 Activités de planification.....	26
4.1.4 Mener les séances d'information des parties prenantes.....	30
4.2 Outils d'initiation, de formation et de planification	31
4.2.1 Base de données des parties prenantes	31
4.2.2 Calendrier de formation de l'équipe nationale.....	32
4.2.3 Présentation relative à la formation de l'équipe nationale	33
4.2.4 Tableaux de recensement des parties prenantes et des documents	33
4.2.5 Plan de mise en œuvre	34
4.2.6 Modèle de stratégies d'évaluation et de réduction des risques	35
4.2.7 Modèle de budget.....	35
4.2.8 Présentation pour la séance d'information des parties prenantes	37
4.3 Phase d'analyse.....	37
4.3.1 Décrire chaque dimension de l'ANLAS.....	38
4.3.2 Mener les consultations des parties prenantes.....	39
4.3.3 Fusionner les informations issues des diverses consultations avec les parties prenantes.	40
4.3.4 Synthèse de l'évaluation des axes majeurs, des aspects à améliorer et des recommandations d'amélioration	41

4.4	Outils d'analyse	41
4.4.1	Tableaux analytiques	41
4.4.2	Tableaux de synthèse.....	45
4.5	Phase de production de rapports et de leur diffusion.....	47
4.5.1	Production de rapports sur les résultats de l'ANLAS	47
4.5.2	Diffusion des conclusions de l'ANLAS	49
4.6	Outils de production de rapports et de diffusion	50
4.6.1	Modèle de stratégie de diffusion.....	50
4.6.2	Modèle de rapport.....	50
4.6.3	Modèle de conclusions clés	55
4.6.4	Modèle de présentation des conclusions clés	57
5	Glossaire	59
6	Références bibliographiques.....	71
7	Documents d'appui	74
7.1	Document d'appui 1.....	74
7.2	Document d'appui 2.....	76

Table des figures

Annexe 1 : Le modèle ANLAS	5
Annexe 2 : Dimension 1 : Contexte du système d'évaluation (CN)	6
Annexe 3 : Principales caractéristiques des évaluations des acquis présentes dans l'ANLAS.....	7
Annexe 4 : Dimension 2A : Qualité des examens et des évaluations à grande échelle (QEG)	9
Annexe 5 : Dimension 2B : Qualité des évaluations en classe (QEC).....	10
Annexe 6 : Dimension 3 : Cohérence du système d'évaluation (CH).....	12
Annexe 7 : Phases, processus et délais indicatifs de l'ANLAS	16
Annexe 8 : Processus et outils pour la phase d'initiation, de formation et de planification	18
Annexe 9 : Exemple d'organisation de l'ANLAS	24
Annexe 10 : Processus et outils pour la phase d'analyse	37
Annexe 11 : Catégories d'évaluation de l'ANLAS	39
Annexe 12 : Exemple de tableau de synthèse 1 : Vue d'ensemble des résultats de l'ANLAS	46
Annexe 13 : Processus et outils pour la phase de production de rapports et de leur diffusion	47
Annexe 14 : Panorama des processus ANLAS et des outils pour chaque phase	74
Annexe 15 : Exemple de Tableau de synthèse 2 : Résultats de l'ANLAS et recommandations	76

Remerciements

Le Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation (PME), a lancé le projet d'Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages (ANLAS) sous la conduite de Ramya Vivekanandan et avec le soutien de Medjy Pierre-Louis. Le Secrétariat du PME a confié le développement de cette initiative à ACER (le Conseil australien pour la recherche éducative). Le développement de l'ANLAS a été développé en trois phases : 1) l'élaboration des processus ANLAS et de sa boîte à outils (de juillet 2018 à janvier 2019) ; 2) la mise en œuvre de la phase pilote de l'ANLAS dans trois pays partenaires du PME (de janvier à août 2019) et ; 3) la révision et le perfectionnement de l'ANLAS à partir des observations et expériences tirées de la mise en œuvre dans les pays pilotes (de juillet à septembre 2019).

Les créateurs de l'ANLAS sont Ursula Schwantner, Sally Robertson et Naoko Tabata, sous la direction de Jeaniene Spink de ACER. Les membres du groupe de spécialistes du Centre pour le suivi mondial de l'éducation de ACER (ACER-GEM) ont également significativement contribué au développement de ce manuel : Ray Adams, Ross Turner, Maurice Walker, Claire Scoular, Debbie Wong, Adeola Monty, Hilary Hollingsworth, Juliette Mendelovits, Judy Nixon, Jennifer Jackson et Goran Lazendic. Michelle Webber et Amy Denahy ont apporté un soutien administratif et Meredith Bramich une assistance rédactionnelle.

Les personnes suivantes ont apporté leur précieuse expertise dans la mise au point et la finalisation du manuel de l'ANLAS : Patrick Nkengne et Marcelo Souto Simão (UNESCO/IIEP Pôle de Dakar), Manuel Cardoso et Matt Brossard (UNICEF), Hilaire Hounkpodoté (CONFEMEN/PASEC), Eileen O'Malley et Ryan Burgess (Porticus), Marguerite Clarke (Banque mondiale), ainsi que Sarah Hennell et Caroline Carney (FCDO). Au sein du Secrétariat du PME, Ramya Vivekanandan, Medjy Pierre-Louis, Raphaëlle Martínez, Jean-Marc Bernard, Adrien Boucher, Aya Kibesaki et Janne Kjaersgaard Perrier ont également substantiellement collaboré à la mise au point de la boîte à outils.

Trois pays en développement partenaires du PME ont participé à la phase pilote de l'ANLAS, à savoir l'*Éthiopie* (avec pour coordinateur M. Mesaye Demessie Zeleke, Directeur Général adjoint de l'Agence nationale d'examen et d'évaluation de l'éducation [ANEED]), la *Mauritanie* (avec pour coordinateur M. Mohamed Salem Tfeil Amar, Chef du département des Sciences exactes à l'École Normale Supérieure de Nouakchott [ENS]) et le *Vietnam* (avec pour coordinateur Mme Le Thi My Ha, Commissaire permanente du Centre pour l'évaluation de la qualité de l'éducation de l'Agence gestion de la qualité de l'éducation du Vietnam). Les expériences de ces pays ont beaucoup enrichi le processus de développement consultatif de l'ANLAS en rendant possible l'examen tant du *contenu* des outils de l'ANLAS que de leur *processus* d'utilisation, dans le but d'analyser les systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages et de proposer des recommandations pour améliorer les stratégies des Plans sectoriels de l'éducation (PSE). Nous exprimons notre profonde reconnaissance pour les efforts réalisés au niveau des équipes et centres de coordination nationaux, y compris les agences de coordination et les responsables des Groupes locaux pour l'éducation, ainsi que les diverses parties prenantes impliquées dans la mise en œuvre de l'ANLAS. La participation des responsables pays du Secrétariat du PME pour ces pays est également saluée : nous tenons à remercier Subrata S. Dhar pour l'Éthiopie, Aya Kibesaki pour le Vietnam et Edouard Lamot, assisté par Ines Boumaiza, pour la Mauritanie.

Afin de faciliter l'accompagnement en langue française du projet pilote ANLAS en Mauritanie, ACER a collaboré avec la CONFEMEN à travers le PASEC. L'équipe technique du PASEC a largement participé à la mise en œuvre du projet pilote, en particulier Hilaire Hounkpodoté, Antoine Marivin, Ousmane Birba et Guy Roger Kaba. La traduction et la vérification de la boîte à outils ont été organisées par la CONFEMEN et exécutées par Brantra, en collaboration avec cApStAn Linguistic Quality Control.

Les différentes contributions et les partenariats entre les organisations, les pays participants au projet pilote et les personnes impliquées dans ce dernier ont été essentiels au processus de développement de l'ANLAS.

Abréviations, sigles et acronymes

A4L	Assessment for Learning (Initiative d'évaluation au service des apprentissages)
ACER	<i>Australian Council for Educational Research</i> (Conseil australien pour la recherche éducative)
ACER-GEM	<i>Australian Council for Educational Research Centre for Global Education Monitoring</i> (Centre pour le suivi mondial de l'éducation du Conseil australien pour la recherche éducative)
ANLAS	<i>Analysis of National Learning Assessment Systems</i> (Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages)
BAD	Banque asiatique de développement
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
EGMA	<i>Early Grade Mathematics Assessment</i> (Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques)
EGRA	<i>Early Grade Reading Assessment</i> (Évaluation des compétences fondamentales en lecture)
ESPIG	<i>Education Sector Program Implementation Grant</i> (Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation)
FCDO	Foreign, Commonwealth & Development Office, anciennement connu sous le nom de Department for International Development (DfID)
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
IIEP	Institut international de planification de l'éducation
LASEF	<i>Learning Assessment Systems Evaluation Framework</i> (Cadre d'évaluation des systèmes d'évaluation de l'apprentissage)
NEAEA	<i>National Educational Assessment and Examinations Agency</i> (Agence nationale d'examen et d'évaluation de l'éducation)
ODD	Objectifs de développement durable
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PISA-D	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) pour le développement
PDP	Pays en développement partenaire
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
SABER	<i>Systems Approach for Better Education Results</i> (Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation)
SIGE	Système d'information de gestion de l'éducation
TIC	Technologies de l'information et de la communication

TRI	Théorie de la réponse d'item
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (Agence des États-Unis pour le développement international)

1 Objectif de l'ANLAS

Dans le cadre de l'Initiative d'évaluation au service des apprentissages (A4L), le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) a développé l'*Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages* (ANLAS)

L'ANLAS est destinée à apporter aux pays en développement partenaires le moyen de bâtir des systèmes d'évaluation des apprentissages durables et effectifs, en vue de prendre des décisions étayées par des éléments concrets en matière de politiques et de pratiques éducatives. Le soutien à la planification sectorielle de l'éducation est également un des objectifs de l'ANLAS.¹

Le PME a été fondé en 2002, à titre de partenariat multilatéral réunissant des gouvernements de pays en développement², des pays donateurs, des organisations internationales, la société civile et le secteur privé, des organismes philanthropiques et des enseignants. Le GPE vise à soutenir et à financer les efforts des pays partenaires pour bâtir des systèmes éducatifs équitables grâce à l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation robustes et crédibles, à leur mise en œuvre efficace et à leur suivi rigoureux. Le PME veille également à la bonne coordination de l'aide au développement, à l'investissement de cette aide dans des volets stratégiques actuellement sous-financés, des plans sectoriels de l'éducation, et à la maximisation des forces relatives des divers partenaires. L'objectif au cœur du plan stratégique du GPE pour la période 2016 - 2020 est³ d'améliorer les acquis scolaires et de les rendre plus équitables.

Les évaluations des apprentissages sont des outils fondamentaux permettant aux systèmes éducatifs de contrôler et d'atteindre les objectifs en matière d'acquis scolaires, d'étayer de manière factuelle les processus d'élaboration et de réforme des politiques, ainsi que d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage⁴. Au niveau mondial, l'ambition de l'Objectif de développement durable pour l'éducation (ODD 4)⁵ d' « 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 » d'ici 2030 a renforcé l'attention portée sur les évaluations des apprentissages, en particulier afin de favoriser la collecte des données pour suivre et soutenir la qualité de l'éducation et les progrès en matière d'apprentissage.

Pour le PME, un système professionnel d'évaluation des apprentissages représente l'un des piliers d'un système éducatif efficient et efficace. Un tel système d'évaluation permet de suivre l'évolution des acquis scolaires et des facteurs d'équité, et contribue à former une base factuelle solide pour la

¹ Partenariat mondial pour l'éducation, "Concept Note: Analysis of National Learning Assessment Systems (ANLAS)," 2018.

² En septembre 2019, le GPE comprenait 68 pays en développement partenaires et 20 pays donateurs. Plus d'informations disponibles sur le site <https://www.globalpartnership.org/>

³ Partenariat mondial pour l'éducation, "GPE 2020: Improving Learning and Equity through Stronger Education Systems," 2016.

⁴ Cresswell, "System-Level Assessment and Educational Policy," 2017.

⁵ Groupe inter institutions et d'experts sur les indicateurs des objectifs de développement durable, « Rapport du Groupe inter institutions et d'experts sur les indicateurs des objectifs de développement durable », 2016, 19

planification sectorielle de l'éducation et la mise en œuvre de mesures politiques. En outre, pour les pays qui introduisent des demandes de financement visant à mettre en œuvre le programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) du PME, l'importance de l'évaluation des apprentissages se matérialise par l'impératif d'avoir instauré un système ou un mécanisme pour collecter des données d'apprentissage et suivre les acquis scolaires des élèves, ou de disposer d'un calendrier de mise en œuvre de tels mécanismes. De plus, le PME propose également des financements basés sur les résultats via la tranche variable de l'ESPIG, en fonction de divers résultats qui ont un impact sectoriel et amènent des transformations, y compris en matière d'acquis scolaires. Par ailleurs, le PME surveille les progrès des pays en matière d'élaboration de systèmes d'évaluation des acquis qui répondent aux normes de qualité. L'indicateur 15 du cadre de résultats du PME examine la proportion de pays en développement partenaires disposant d'un système d'évaluation des apprentissages qui porte sur le cycle scolaire de base et qui répond aux normes de qualité en vigueur.⁶

En 2017, dans le but de renforcer davantage la capacité des systèmes d'évaluation des apprentissages dans les pays partenaires et de promouvoir une mesure holistique des apprentissages, le PME a lancé l'initiative Assessment for Learning (A4L). L'Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages (ANLAS), une composante de premier plan de l'initiative A4L, offre aux pays partenaires les moyens de recueillir et analyser systématiquement les informations relatives à leur système national d'évaluation des apprentissages, afin d'étayer l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies de perfectionnement dans le cadre plus large du processus de planification sectorielle de l'éducation.

Intégrée à l'agenda plus large d'Éducation 2030 et aux actions de la communauté internationale pour évaluer les avancées en vue de la réalisation de l'ODD 4, l'ANLAS est une analyse proposée par le PME à tous les pays qui souhaitent examiner de près leur système national d'évaluation des apprentissages.

2 Caractéristiques principales de l'ANLAS

L'Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages (ANLAS) est une ressource à la disposition des pays pour recueillir et analyser systématiquement les informations relatives à leur système national d'évaluation des apprentissages.

Voici les principaux éléments de l'ANLAS :

- L'ANLAS est une analyse qualitative et exhaustive d'un système national d'évaluation des apprentissages, centrée sur trois dimensions :
 - le contexte du système d'évaluation,
 - la qualité des programmes d'évaluation,
 - la cohérence du système d'évaluation.

Chaque dimension se compose d'axes majeurs assortis d'un objectif de qualité précis destiné à évaluer l'axe en question.

Un élément commun à toutes les dimensions de l'ANLAS est l'application des connaissances des compétences du XXI^e siècle et leur mise en pratique.

Le chapitre 3 du présent manuel contient une description plus détaillée de ce modèle ANLAS.

- L'ANLAS consiste en un processus participatif mené par les pays. Le projet est mis en œuvre par une équipe nationale dirigée par un chef d'équipe, et est encadré par un comité de pilotage. Les deux méthodes principales pour réaliser l'analyse qualitative de l'ANLAS sont l'analyse de documents et la consultation de parties prenantes clés du système éducatif et du

⁶ "Methodology Sheet for Global Partnership for Education Result Indicator 15," GPE, 2018, <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-15>.

système d'évaluation. Grâce au processus d'analyse participatif, les principales parties prenantes analysent conjointement le système d'évaluation des apprentissages, identifient les aspects à améliorer et émettent des recommandations pour renforcer le système d'évaluation. Une stratégie de diffusion est élaborée afin de partager et discuter des recommandations et conclusions majeures, ainsi que de garantir l'application la plus vaste possible des résultats de l'analyse. Une attention plus soutenue est donc portée sur l'élaboration de stratégies de perfectionnement qui pourront être mises en œuvre à travers le processus national de planification sectorielle de l'éducation ou tout autre processus politique.

Il est recommandé que l'Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages soit développée dans le cadre d'un processus national de planification, plus particulièrement au moment de l'analyse sectorielle de l'éducation. Ceci permet de garantir que les conclusions de l'ANLAS alimentent l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies d'amélioration dans un plan sectoriel de l'éducation (PSE). En d'autres termes, l'ANLAS peut par exemple être entreprise comme prélude ou partie intégrante d'un processus d'analyse sectorielle de l'éducation, et ses conclusions et recommandations majeures intégrées ultérieurement dans le PSE. Toutefois, la conduite d'une analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages est également justifiée lors d'autres phases d'élaboration des politiques. En effet, elle peut être intégrée dans les revues annuelles ou les examens à mi-parcours qui conduisent à long terme à la révision des PSE.

Le chapitre 4 du présent manuel contient une description plus détaillée des processus ANLAS.

- Le *manuel de l'ANLAS* (le présent document) et *les outils qui le sous-tendent* (sous forme de fichiers Microsoft Word 2013 et Microsoft Excel 2013) visent à accompagner la mise en œuvre du processus et à guider l'analyse. Les pays sont libres d'adapter les outils à leur contexte national. Une telle contextualisation garantit la pertinence et l'adéquation des aspects à améliorer et des recommandations concrètes formulées à ces égards. Le manuel et les outils de l'ANLAS sont accessibles sur le site Internet du PME⁷.

Les outils de l'ANLAS et leur mode d'emploi sont abordés dans le chapitre 4 de ce manuel. Le glossaire du chapitre 5 reprend les termes techniques employés dans ce manuel et dans les outils d'analyse (voir partie 4.4). Les termes figurant dans le glossaire sont soulignés dans le manuel de l'ANLAS et dans les tableaux analytiques.

Ces caractéristiques principales distinguent par ailleurs l'ANLAS d'autres initiatives telles que les initiatives SABER (Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation) de la Banque mondiale⁸ ou LASEF (Cadre d'évaluation des systèmes d'évaluation des apprentissages)⁹, qui contribuent à l'évaluation, la comparaison et la notation des systèmes d'évaluation. L'ANLAS se démarque surtout par ses considérations transversales et l'intérêt porté aux compétences du XXI^e siècle, le côté participatif du processus mené par les pays avec l'intervention des parties prenantes du système éducatif et du système d'évaluation, et par son intégration dans les processus de planification sectorielle de l'éducation et la contextualisation des outils. L'ANLAS va également plus loin que les projets visant à déterminer les besoins en capacités pour l'exécution des programmes d'évaluation, par exemple l'analyse des besoins en capacités du programme PISA pour le développement (PISA-D).¹⁰

3 Le modèle ANLAS

Comme son nom l'indique, l'ANLAS est centrée sur les systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages. Les systèmes d'évaluation des apprentissages sont définis au sens large comme un ensemble de politiques, pratiques, structures, organisations et outils pour générer des données fiables sur les apprentissages et les acquis. Ces données représentent des éléments probants à des fins de politiques et de pratiques éducatives, dans le but ultime d'améliorer la qualité de l'enseignement et les acquis scolaires.¹¹

Cette définition montre clairement qu'un système d'évaluation représente bien plus qu'une simple administration de plusieurs types de programmes d'évaluation. Au contraire, la qualité d'un système d'évaluation est déterminée par la qualité de chaque élément qui le compose, ainsi que par la qualité de leur association. Cette qualité plus globale comprend les liens et interactions entre les divers éléments du système d'évaluation, pour obtenir et traiter des données de qualité appuyant un processus décisionnel fondé sur des faits en matière de politiques et de pratiques.¹²

Le modèle ANLAS de la Annexe 1 propose un cadre pour l'analyse qualitative des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages. Le modèle ANLAS repose sur la définition ci-dessus et les concepts communément reconnus de systèmes d'évaluation des apprentissages. Plusieurs cadres d'évaluation ont été consultés afin de matérialiser chaque axe majeur et objectif de qualité présent au sein de

⁷ <https://www.globalpartnership.org/>

⁸ Clarke, "What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper: Systems Approach for Better Education Results (SABER) Student Assessment Working Paper No. 1," 2012.

⁹ *Network for African Learning Assessments* (Réseau pour l'évaluation de l'apprentissage en Afrique, ou NALA), "Learning Assessments Systems Evaluation Framework (Draft)," n.d.

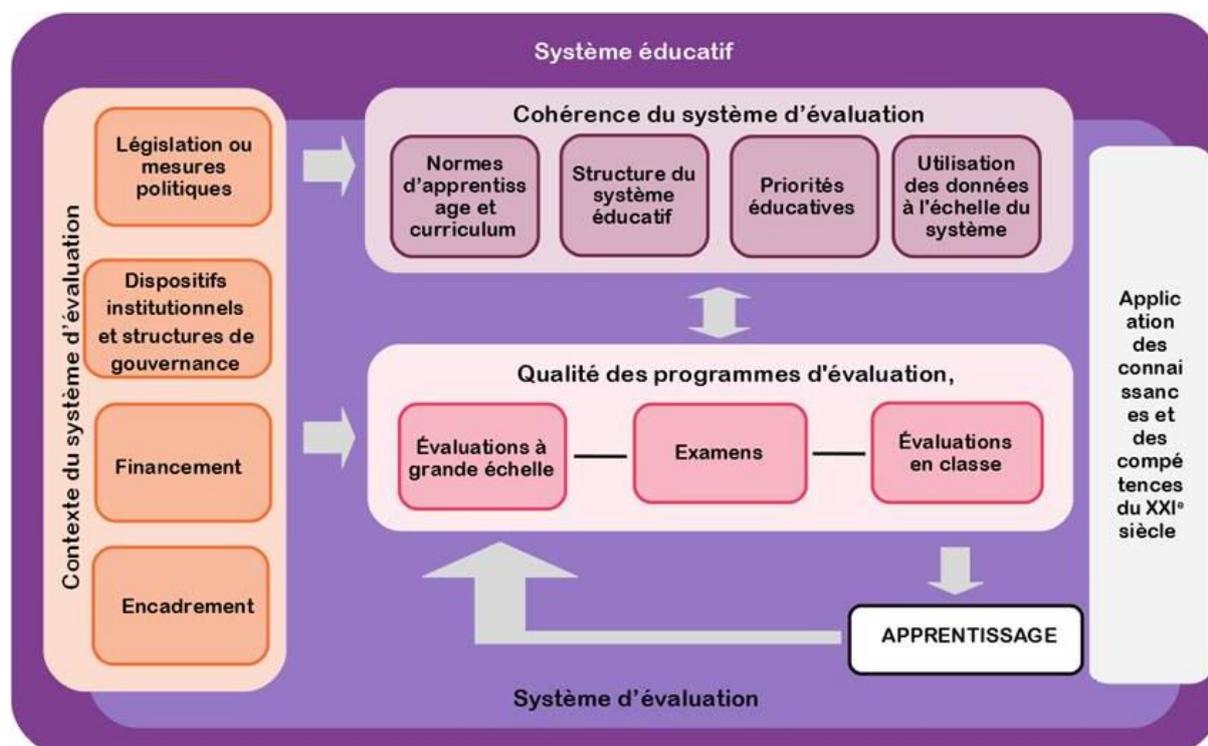
¹⁰ OCDE, "PISA for Development Capacity Needs Analysis: Cambodia," 2016.

¹¹ Braun, et al., "Improving Education through Assessment, Innovation, and Evaluation," 2006; Clarke, 2012;).

¹² Clarke, 2012.

chaque dimension.¹³ Un éclairage particulier a été apporté par le questionnaire et les rubriques du cadre d'évaluation des élèves du SABER initié par la Banque mondiale¹⁴, l'Indicateur 15 du cadre de résultats du PME¹⁵ et par les bonnes pratiques pour l'évaluation des apprentissages¹⁶.

Annexe 1: Le modèle ANLAS



Le modèle ANLAS porte sur trois dimensions :

- *le contexte du système d'évaluation*, au niveau centralisé et décentralisé ;
- *la qualité des programmes d'évaluation* : les évaluations à grande échelle, les examens et les évaluations en classe ;
- *la cohérence du système d'évaluation* au regard du système éducatif au sens large et d'autres éléments du système d'évaluation.

Un élément clé commun à toutes les dimensions de l'ANLAS est *l'application des connaissances et des compétences du XXIe siècle*. Celle-ci fait référence à l'objectif central de l'évaluation des apprentissages, défini comme *le processus de collecte et d'analyse des informations sur les connaissances, la compréhension, les aptitudes et les progrès des élèves, à des fins de prise de décisions factuelles relatives au processus éducatif*.¹⁷

¹³Y compris les cadres d'évaluation SABER de la Banque mondiale (voir Clarke, 2012) ; l'Indicateur 15 du cadre de résultats du PME (voir PME, 2018) ; le projet de cadre d'évaluation pour les systèmes d'évaluation des acquis du Réseau pour l'évaluation de l'apprentissage en Afrique (NALA, n.d.) ; l'analyse des besoins en capacités du programme PISA pour le développement (OCDE, 2016) ; le cadre d'évaluation du programme de l'OCDE de création de synergies pour améliorer l'apprentissage (OCDE, *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, 2013) ; le cadre de l'analyse des pratiques d'évaluation de l'ensemble du système (Australian Council for Educational Research, "System-Wide Analysis of Assessment Practices (SWAAP) Concept Note (Working Draft)," 2017).

¹⁴ Clarke, 2012.

¹⁵ GPE, 2018.

¹⁶ Le Centre pour le suivi mondial de l'éducation du Conseil australien pour la recherche éducative et l'Institut des statistiques de l'UNESCO, "Principles of Good Practice in Learning Assessment" 2017.

¹⁷ Clarke, 2012; Masters, "Reforming Education Assessment: Imperatives, Principles and Challenges," *Australian Education Review* 57, 2013.

Les trois dimensions du système d'évaluation, à savoir le contexte, la qualité et la cohérence, ainsi que les éléments transversaux d'application des connaissances et des compétences du XXI^e siècle sont tous intégrés au modèle pour favoriser l'utilisation des données d'évaluation pour mettre en place des pratiques et des politiques éducatives, avec pour but ultime d'*améliorer les apprentissages*.¹⁸

Les trois dimensions de l'ANLAS et les éléments transversaux d'application des connaissances et des compétences du XXI^e siècle sont décrits dans la partie suivante.

3.1 Dimension 1 : contexte du système d'évaluation

Cette dimension se réfère au contexte plus vaste du système d'évaluation et à la mesure dans laquelle ce contexte soutient le système d'évaluation¹⁹. Les quatre axes majeurs présentés dans la Annexe 2 ont été jugés indispensables à la création d'un environnement durable pouvant accueillir de manière efficace et effective une évaluation des apprentissages de qualité.

Annexe 2: Dimension 1 : Contexte du système d'évaluation (CN)

Axes majeurs	Objectif de qualité
CN1 Législation ou mesures politiques	Le <u>système d'évaluation</u> est guidé par la législation ou des mesures politiques.
CN2 Dispositifs institutionnels et structures de gouvernance	Les pouvoirs publics jouissent de dispositifs institutionnels d' <u>évaluation des apprentissages</u> bien établis associés à des structures de gouvernance transparentes.
CN3 Financement	Les pouvoirs publics assurent un financement suffisant et pérenne du <u>système d'évaluation</u> .
CN4 Encadrement	Les pouvoirs publics affichent leur leadership et leur volonté politique de soutenir le <u>système d'évaluation</u> . Une stratégie existe afin de promouvoir l' <u>évaluation des apprentissages</u> , une mise en œuvre effective et la diffusion des résultats aux principales parties prenantes.

La réglementation ou des mesures politiques doivent guider l'évaluation des apprentissages pour recueillir des informations significatives à chaque échelon du système éducatif, des niveaux nationaux et infranationaux jusqu'aux établissements scolaires, et même à l'échelle des classes et des individus. En d'autres termes, l'évaluation des apprentissages doit être conçue, mise en œuvre, analysée et diffusée avec l'intention de fournir des données adaptées aux pratiques et politiques éducatives qu'elle vise à façonner²⁰. Des structures de gouvernance, des dispositifs institutionnels et des mécanismes de responsabilisation transparents sont indispensables pour établir de manière efficace les politiques nationales d'évaluation des apprentissages. Un financement stable et suffisant s'avère essentiel à l'établissement d'un système d'évaluation durable. Un leadership politique et institutionnel affirmé doit s'assurer que l'évaluation des apprentissages obtient l'aval de la plupart des parties prenantes qui sont actives au sein du secteur de l'éducation. Les parties prenantes concernées peuvent inclure notamment les organismes des pouvoirs publics régionaux, les agences extérieures jouissant d'importantes responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages, les prestataires de programmes de développement professionnel et pédagogique, les directeurs d'établissements scolaires, les enseignants, les élèves et leurs parents, les partenaires de développement ou encore les organisations de la société civile et du secteur privé. Le gouvernement est tenu d'afficher un soutien

¹⁸ GPE, 2018.

¹⁹ "Contexte facilitateur" dans Clarke, 2012; NALA, n.d.

²⁰ ACER & UIS, 2016.

fort envers le système d'évaluation pour encourager une participation efficace des parties prenantes au système d'évaluation et garantir que leurs contributions visent l'amélioration des apprentissages.²¹

3.2 Dimension 2 : Qualité des programmes d'évaluation

La qualité des programmes d'évaluation est à mettre en lien avec les concepts de qualité en matière d'évaluation des apprentissages : la clarté et la cohérence des objectifs du programme d'évaluation, l'adéquation à la finalité, la rigueur technique, l'objectivité et l'indépendance, la transparence et la responsabilité, ainsi que l'éthique et l'équité.²² Ces différents concepts de qualité fondamentaux sont toujours pertinents et systématiquement applicables aux évaluations des apprentissages.

L'ANLAS est centrée sur les examens, les évaluations à grande échelle et les évaluations en classe qui visent les enfants et les jeunes apprenants de l'enseignement primaire et secondaire, dans tous types d'établissements scolaires du système éducatif (privés ou publics), ainsi qu'en dehors de ces établissements.

Les trois catégories de programmes d'évaluation mentionnées se distinguent par leur objectif principal, leur portée et les indicateurs clés qui en sont généralement dérivés dans le but d'aborder les pratiques et politiques éducatives prioritaires (voir l'annexe 3).

Annexe 3: Principales caractéristiques des évaluations des apprentissages présentes dans l'ANLAS

Programmes d'évaluation	Principaux objectifs	Portée	Indicateurs majeurs
<ul style="list-style-type: none"> Les évaluations à grande échelle, y compris celles menées dans le cadre scolaire et auprès des ménages, financées ou soutenues par les pouvoirs publics, des bailleurs de fonds et des organisations de la société civile. Les évaluations nationales à grande échelle ont une portée nationale et incluent les évaluations nationales soutenues par le gouvernement, les programmes EGRA et EGMA, ainsi que les évaluations auprès des ménages (par exemple, les enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF (MICS) ou les évaluations citoyennes administrées par les 	<ul style="list-style-type: none"> Obtenir des <u>données sur les performances et des données contextuelles</u> visant à suivre les performances du système éducatif et à étayer les politiques et pratiques éducatives.²⁵ Les <u>évaluations nationales à grande échelle</u> sont axées sur les <u>priorités nationales en matière d'éducation</u>. Les <u>évaluations internationales ou régionales à grande échelle</u> permettent de comparer différents systèmes éducatifs entre eux. 	<ul style="list-style-type: none"> National (ou infranational), régional, international. <u>Échantillon</u> ou <u>recensement</u>. Généralement dans le cadre scolaire, parfois auprès des ménages. Menées chaque année ou jusqu'à une fois tous les 5 ans.²⁶ Portent sur un ou plusieurs domaines d'apprentissage définis et matérialisés dans un cadre d'évaluation ; parfois liées à un curriculum. Degré élevé de standardisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Des indicateurs de performance des acquis scolaires, en général des <u>échelles de résultats</u> ou des <u>niveaux de performance</u>. Des indicateurs contextuels sur les facteurs dominants associés aux acquis scolaires. Des indicateurs de tendance montrant l'évolution des performances et du contexte au fil du temps et d'une année scolaire à une autre.²⁷

²¹ Clarke, 2012.

²² ACER-GEM & UIS, 2017.

²⁵ Clarke, 2012; Lietz, et al., "Implementation of Large-Scale Education Assessments," 2017 .

²⁶ Clarke, 2012.

²⁷ OCDE, "PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume 1, Revised Edition, February 2014)," 2014.

Programmes d'évaluation	Principaux objectifs	Portée	Indicateurs majeurs
<p>membres du Réseau PAL).²³</p> <ul style="list-style-type: none"> Les évaluations internationales ou régionales à grande échelle comprennent des programmes tels que PISA et PISA-D, PIRLS, TIMSS, ICCS, LLECE, PASEC, SACMEQ, PILNA et SEA-PLM.²⁴ 			
<p>Les examens sont des épreuves publiques de portée nationale ou infranationale.</p> <ul style="list-style-type: none"> Les examens nationaux comprennent les examens publics de portée nationale. Les examens infranationaux comprennent les examens publics organisés uniquement dans certains États, provinces, districts ou systèmes. 	<ul style="list-style-type: none"> Obtenir des données sur les performances pour étayer des décisions sur les progrès individuels d'un élève au sein du système éducatif (par exemple pour le certifier, le faire progresser d'une classe ou le sélectionner).²⁸ Les résultats des examens standardisés peuvent être cumulés à plusieurs niveaux du système éducatif, en vue d'apporter des informations sur le rendement du système. 	<ul style="list-style-type: none"> Au niveau national (ou infranational). Recensement (tous les élèves éligibles). Administration externe ou par l'établissement scolaire. Fréquence généralement annuelle.²⁹ Axé sur les matières principales ou toutes les matières du curriculum ; généralement basé sur le curriculum. Habituellement, degré élevé de standardisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Des indicateurs de performance sur les normes de performance, généralement une note alphabétique ou numérique, une catégorie (par exemple réussite/échec) ou une échelle de résultats.³⁰ Des informations contextuelles sur l'élève pouvant alimenter une analyse au niveau de l'établissement (par exemple, le genre ou le milieu socioéconomique).³¹
<p>Évaluations en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> Les pratiques d'évaluation en classe varient parfois fortement au sein d'un pays. L'ANLAS vise à obtenir une perspective 	<ul style="list-style-type: none"> Recueillir des données diagnostiques sur la situation et les progrès individuels d'un apprenant, pour suivre l'amélioration continue des 	<ul style="list-style-type: none"> Locale Tous les élèves d'une classe y participent. Administrée par les enseignants au sein des établissements 	<ul style="list-style-type: none"> Informations diagnostiques sur la situation individuelle des apprenants et leurs progrès.

²³ "[Évaluation]," n.d., <https://palnetwork.org/>

²⁴ L'OCDE (Programme international pour le suivi des acquis des élèves et PISA pour le développement) ; l'Association internationale pour l'évaluation de l'efficacité du rendement scolaire (Programme international de recherche en lecture scolaire ; Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences ; Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté) ; le Bureau régional des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation) ; la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) ; le Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation ; le Programme d'évaluation et de qualité de l'éducation (EQAP) (Évaluation des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul dans les îles du Pacifique (PILNA)) ; l'Organisation des ministres de l'Éducation d'Asie du Sud-Est (SEAMEO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Métriques de l'apprentissage à l'école primaire en Asie du Sud-Est).

²⁸ Clarke, 2012.

²⁹ Clarke, 2012.

³⁰ Opposs and Gorgen, "What Is Standard Setting?," 2018.

³¹ OCDE, 2013.

Programmes d'évaluation	Principaux objectifs	Portée	Indicateurs majeurs
générale des pratiques d'évaluation en classe dans un pays donné, en se basant sur des documents au niveau national ou infranational.	<p>apprentissages et orienter les pratiques pédagogiques en classe par l'identification des forces et faiblesses des performances des élèves³².</p> <ul style="list-style-type: none"> Les données des évaluations en classe standardisées peuvent être cumulées en vue d'obtenir des informations sur les apprentissages d'un élève à des niveaux variés du système éducatif. 	<p>scolaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> Menée en fonction des besoins ou d'après les directives politiques en vigueur. Portent sur un contenu varié ; reposent en général sur le <u>curriculum</u>. Emploi d'une multitude de méthodes, y compris des tests conçus par les enseignants, standardisés ou non, des portefeuilles de travaux réalisés par les élèves ; degré de standardisation généralement faible. 	

En ce qui concerne les principaux objectifs, la portée et les indicateurs majeurs des programmes d'évaluation couverts par l'ANLAS, les différents axes clés sont organisés de manière à garantir la qualité des examens, des évaluations à grande échelle et des évaluations en classe.

3.2.1 Dimension 2A : Qualité des examens et des évaluations à grande échelle

La qualité des examens et des évaluations à grande échelle se matérialise en huit axes majeurs qui se rapportent à la finalité spécifique d'acquérir des données sur la performance du système éducatif (voir l'annexe 3)³³. Les axes majeurs et les principaux objectifs de qualité de cette dimension sont présentés dans l'annexe 4. Si ces axes et objectifs ont trait aux deux types de programmes, chaque évaluation à grande échelle et examen bénéficie d'une analyse séparée.

Annexe 4: Dimension 2A : Qualité des examens et des évaluations à grande échelle (QEG)

Axes majeurs	Objectifs de qualité
QEG1 Ressources et équipe d'évaluation	Présence d'une équipe d'évaluation composée de spécialistes disposant des compétences et ressources requises pour accomplir les tâches variées associées aux <u>examens</u> et <u>évaluations à grande échelle</u> . L'équipe d'évaluation a la possibilité de renforcer ses compétences dans les matières pertinentes.
QEG2 <u>Cadre d'évaluation</u>	Présence de documents définissant clairement les connaissances et les compétences à évaluer dans les différents <u>domaines des apprentissages</u> . Ces documents expliquent "le pourquoi" de la collecte des <u>données contextuelles</u> et décrivent l'approche conceptuelle du programme d'évaluation. Ces documents sont mis à la disposition des concepteurs des <u>instruments</u>

³² Clarke, 2012; Datnow, Park, and Wohlstetter, "Achieving with Data: How High-Performing School Systems Use Data to Improve Instruction for Elementary Students," 2007.

³³ Les objectifs de qualité définis pour les évaluations à grande échelle et les examens sont tirés de la publication « 14 key areas of a robust assessment program », ACER-GEM et UIS, 2017, 9.

Axes majeurs	Objectifs de qualité
	d'évaluation, des principales parties prenantes et du grand public.
QEG3 Instruments d'évaluation	Des mécanismes d'assurance qualité sont en place afin de garantir que les instruments d'évaluation mis au point sont fiables, valides et équitables.
QEG4 Échantillonnage	Grâce à des méthodes scientifiques d'échantillonnage, l'échantillon contribue à garantir des niveaux de précision statistique mesurables et appropriés, tout comme la validité des résultats des évaluations. <i>[Ignorer cet axe majeur en cas d'évaluation ou d'examen par recensement.]</i>
QEG5 Opérations sur le terrain	Des mécanismes d'assurance qualité sont installés afin de garantir que les opérations sur le terrain sont standardisées, suivies et documentées, et ce en vue de rassembler les données dans les mêmes conditions, indépendamment du contexte d'administration de l'épreuve, avec efficacité et en toute sécurité.
QEG6 Gestion des données	Des mécanismes d'assurance qualité sont mis en place afin de garantir que la base de données finale est dépourvue de toute erreur ou anomalie, et qu'elle est adéquatement structurée et documentée.
QEG7 Analyse des données	Des techniques d'analyse de données adaptées et techniquement solides permettent d'obtenir des résultats analytiques aboutissant à des conclusions valides utiles sur la ou les populations concernées. Les résultats analytiques sont intégralement documentés et reproductibles.
QEG8 Production de rapports et diffusion	Les méthodes et supports relatifs à la production de rapports et à leur diffusion sont adaptés à chaque groupe de parties prenantes et favorisent une utilisation efficace des données et résultats des évaluations par ces groupes.

En vue d'apporter des données pertinentes qui inspireront les politiques et pratiques éducatives, les examens et évaluations à grande échelle doivent reposer sur des méthodes solides dans chacun de ces axes majeurs. En tant que tels, les objectifs de qualité dérivés de l'ANLAS portent sur les aspects de chaque axe majeur qui sont essentiels pour garantir la rigueur technique.

3.2.2 Dimension 2B : Qualité des évaluations en classe

La qualité des évaluations en classe se matérialise au travers de six axes majeurs se rapportant à l'objectif particulier de l'évaluation en classe qui vise à recueillir des données de diagnostic sur la situation et les progrès de l'apprenant, afin d'étayer les politiques d'amélioration continue des apprentissages³⁴ (voir l'annexe 3). Les axes majeurs et principaux objectifs de qualité de cette dimension sont présentés à l'annexe 5.

Annexe 5: Dimension 2B : Qualité des évaluations en classe (QEC)

Axes majeurs	Objectifs de qualité
QEC1 Directives	Il existe des directives ou des recommandations officielles pour l'évaluation en classe.
QEC2 Formation et développement professionnel	Des formations sont assurées aux enseignants actuels et futurs, de même qu'à leurs formateurs et aux chefs d'établissement scolaire, afin de

³⁴ À l'instar des examens et des évaluations à grande échelle, les données des évaluations standardisées réalisées en classe peuvent être cumulées en vue d'obtenir des informations à plusieurs niveaux du système éducatif (par exemple, au niveau national, du district, de l'établissement ou des classes). Dans ce cas, les principes de qualité expliqués dans le cadre des examens et évaluations à grande échelle s'appliquent également aux évaluations en classe standardisées.

Axes majeurs	Objectifs de qualité
	renforcer leurs compétences d'évaluation en classe. Ces programmes respectent les directives et recommandations officielles applicables aux évaluations en classe.
QEC3 Ressources et outils	Un éventail de ressources et d'outils sont mis à la disposition des enseignants afin qu'ils conçoivent des évaluations en classe permettant aux élèves d'appliquer leurs connaissances et de démontrer leurs compétences dans les principaux domaines d'apprentissage. Les connaissances et compétences évaluées sont clairement définies, conformément aux normes d'apprentissage officielles et au curriculum.
QEC4 Méthodes d'évaluation	Les enseignants suivent plusieurs méthodes d'évaluation afin d'évaluer de manière fiable et valide les acquis des élèves.
QEC5 Assurance qualité	Des mécanismes de qualité officiels sont en place dans l'établissement scolaire et au niveau national ou infranational pour surveiller la qualité des pratiques d'évaluation en classe.
QEC6 Utilisation des données pour l'enseignement et l'apprentissage	Les données de l'évaluation en classe servent à améliorer les pratiques d'enseignement et les apprentissages.

Les axes majeurs et principaux objectifs de qualité applicables aux évaluations en classe sont façonnés à partir des principes généraux de qualité relatifs aux politiques³⁵, aux capacités³⁶, aux ressources et aux pratiques³⁷, y compris à l'assurance qualité de ces pratiques et à l'utilisation des informations collectées pour améliorer l'enseignement et les apprentissages³⁸. À l'échelle du système, des conseils sur les évaluations en classe sont primordiaux afin d'assurer que les praticiens comprennent tous bien les objectifs des évaluations en classe et les principaux domaines des apprentissages, connaissances et compétence à évaluer, conformément aux normes des apprentissages officielles ou au curriculum. Les directives officielles doivent mentionner des pratiques d'évaluation en classe et procurer des outils et ressources adaptés. En outre, il est essentiel de fournir des ressources et des conseils à l'échelle du système pour bâtir et renforcer les compétences des enseignants en matière d'évaluation en classe grâce à des formations et au développement professionnel. Cela englobe la capacité à souligner clairement les connaissances et les compétences à évaluer, l'utilisation de méthodes variées afin d'évaluer un large éventail de connaissances et de compétences, et favoriser des inférences fiables et valides sur les acquis scolaires, appliquer des systèmes de notation, interpréter les résultats des évaluations et fournir aux apprenants des informations et des commentaires sur la situation et les progrès de leurs apprentissages.

Si des directives peuvent être fournies pour l'ensemble du système, les pratiques de mise en œuvre de l'évaluation en classe sont susceptibles de différer radicalement en fonction des enseignants, établissements scolaires et systèmes éducatifs. Il est donc important de distinguer entre les différents niveaux de l'éducation scolaire, comme l'analyse des six axes majeurs dans un contexte national

³⁵ Clarke, 2012; Van der Kleija, Cumming, and Looney, "Policy Expectations and Support for Teacher Formative Assessment in Australian Education Reform," *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25, no. 6, 2017.

³⁶ OCDE, 2013; Van der Kleija, Cumming, and Looney, 2017; Quyen and Khairani, "Reviewing the Challenges of Implementing Formative Assessment in Asia: The Need for a Professional Development Program," *Journal of Social Science Studies* 4, no. 1, 2017; Helen Timperley, "Using Assessment Data for Improving Teaching Practice" (document présenté à la conférence de l'ACER sur la recherche, l'évaluation et les acquis des élèves: recueillir, interpréter et utiliser les données au bénéfice de l'enseignement, Perth, 16-18 August 2009); Masters, 2013.

³⁷ OCDE, 2013; Masters, 2013; Renshaw, et al., "Teachers Using Classroom Data Well: Identifying Key Features of Effective Practices: Final Report," 2013.

³⁸ OCDE, 2013; Masters, 2013; Renshaw et al., 2013; Datnow, Park and Wohlstetter, 2007; Timperley, 2009.

pourrait varier entre eux. Il s'agit, par exemple, de l'enseignement primaire et secondaire, de l'éducation de base (primaire et secondaire inférieur), du secondaire inférieur ou du secondaire supérieur.

L'ANLAS offre des ressources pour examiner la qualité d'une évaluation en classe et son utilisation au niveau du système, de l'établissement scolaire et de la classe pour étayer les pratiques pédagogiques et les divers aspects de la politique éducative. L'ANLAS n'a pas l'ambition de fournir une image représentative des pratiques nationales d'évaluation en classe. Toutefois, elle pourrait préconiser le développement et l'administration d'une étude représentative des pratiques d'évaluation en classe afin d'acquérir des informations complémentaires et de mieux comprendre ces pratiques à l'échelle nationale et infranationale.

3.3 Dimension 3 : Cohérence du système d'évaluation

Cette dimension concerne le degré de cohérence du système d'évaluation par rapport aux aspects importants du système éducatif dans son ensemble, mais aussi par rapport à d'autres aspects du système d'évaluation tels que les contextes d'évaluation des apprentissages et les divers programmes d'évaluation.³⁹ La mesure de la « cohérence » se concrétise au travers de quatre axes majeurs décrits à l'annexe 6.

Annexe 6: Dimension 3 : Cohérence du système d'évaluation (CH)

Axes majeurs	Objectifs de qualité
CH1 Normes d'apprentissage et <u>programmes de cours</u>	Le <u>système d'évaluation</u> produit des données pertinentes sur les connaissances et compétences des élèves dans des <u>domaines d'apprentissage</u> clés. Les compétences et connaissances évaluées se concentrent sur l'application des connaissances et la démonstration des compétences, et respectent les <u>normes d'apprentissage officielles</u> ou le <u>curriculum</u> .
CH2 Structure du système éducatif	Le <u>système d'évaluation</u> fournit des données pertinentes sur la <u>situation et les progrès des apprentissages</u> des élèves aux étapes essentielles de l'enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'à des niveaux pertinents du système éducatif.
CH3 <u>Priorités éducatives</u>	Le <u>système d'évaluation</u> offre un éclairage fiable sur l'apprentissage des élèves et le contexte d'apprentissage, en vue de façonner les priorités des pratiques et politiques éducatives. L'objectif des programmes d'évaluation est clairement défini.
CH4 Utilisation des données à l'échelle du système	Les données d'évaluation sont exploitées dans le cadre de politiques et d'un processus décisionnel tous deux étayés par des données concrètes.

La cohérence entre le système d'évaluation et les autres éléments du système éducatif est capitale, afin de s'assurer que le système d'évaluation apporte des données pertinentes pour étayer les pratiques d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que pour évaluer, contrôler et améliorer le système éducatif dans son ensemble.

Les « données pertinentes » se rapportent à des domaines d'apprentissage clés et à la manière dont les connaissances et compétences des élèves sont évaluées au sein des divers programmes inclus dans l'analyse. L'analyse est donc centrée sur l'application des connaissances et la démonstration des compétences (voir partie 3.4) conformément aux normes d'apprentissage officielles ou au curriculum.

³⁹ Clarke, 2012.

Un aspect majeur supplémentaire est l'acquisition de données d'apprentissage relatives soit à des étapes clés de l'enseignement primaire et secondaire, soit à des niveaux pertinents du système éducatif. Ces données facilitent tant le suivi des progrès et de la situation des élèves — individuellement ou agrégées au niveau de la classe ou de l'établissement scolaire —, que le suivi systémique des données d'apprentissage au niveau national ou infranational. De plus, les évaluations régionales ou internationales permettent de comparer plusieurs systèmes éducatifs et de lever le voile sur les forces ou faiblesses du système éducatif. Les données pertinentes relatives à la structure du système éducatif incluent également les données de performance liées entre les niveaux d'étude et dans le temps permettant de faire un suivi des progrès des apprentissages.

Les données pertinentes sont également nécessaires pour traiter les politiques et pratiques éducatives prioritaires. Cela renvoie au contexte politique et aux recommandations formulées au niveau du système pour l'évaluation des apprentissages. La clarté et la cohérence de la finalité sont essentielles pour que l'évaluation des apprentissages apporte des éléments solides. Ces éléments se présentent sous la forme de données sur les acquis des élèves en matière d'application des connaissances et des compétences dans les domaines d'apprentissage clés, y compris les compétences du XXI^e siècle, et sur les contextes d'apprentissage, afin d'étayer les priorités éducatives⁴⁰. Les priorités éducatives à traiter grâce aux données d'évaluation comprennent, par exemple, l'amélioration des connaissances et des compétences des élèves dans les domaines d'apprentissage clés ; l'enseignement, l'acquisition et l'évaluation des compétences du XXI^e siècle ; l'atteinte de certains objectifs et cibles d'éducation (notamment une proportion d'élèves atteignant une norme minimale dans un domaine d'apprentissage) ; l'omniprésence de l'équité dans l'éducation (notamment une éducation de qualité pour tous, filles et garçons, et pour les élèves ayant ou non des besoins éducatifs spécifiques) ; l'amélioration de la qualité des pratiques éducatives (par exemple les pratiques pédagogiques, l'encadrement et la gestion de l'établissement scolaire, les ressources et les infrastructures scolaires) ; et le perfectionnement de la formation de base des enseignants et leurs possibilités de développement professionnel.

Au final, la cohérence se trouve renforcée par l'utilisation qui est faite des données des évaluations et de leurs résultats en matière de politiques et de pratiques éducatives, avec pour but d'améliorer les apprentissages. Ce sont surtout la révision et l'élaboration de politiques nationales, les processus de planification sectorielle de l'éducation et le suivi mondial de l'éducation qui ont recours aux évaluations pour des décisions factuelles.⁴¹

Il apparaît que de multiples facteurs influencent l'utilisation des évaluations dans le cadre d'une politique éducative. Parmi ces facteurs, quatre sont considérés comme les plus pertinents pour favoriser ou freiner l'utilisation des évaluations pour élaborer des politiques ou pratiques éducatives :⁴²

- *L'intégration de l'évaluation dans les processus d'élaboration des politiques*, par exemple via la législation ou un mandat légal pour la conduite régulière et le financement d'évaluations, une communication efficace entre les décideurs politiques et les organismes d'évaluation, la garantie que l'évaluation collecte des données pertinentes en matière de politiques éducatives et, enfin, via des mécanismes d'information adaptés et clairs servant de base aux politiques.
- *La qualité des évaluations*, plus particulièrement la rigueur technique des méthodes d'évaluation, notamment les procédures d'échantillonnage scientifique (couverture de la

⁴⁰ ACER et UIS, 2006.

⁴¹ ACER et UIS, 2006; Wagner, et al., "The Debate on Learning Assessments in Developing Countries," *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 42, no. 3, 2012; Best, et al., "The Impact of National and International Assessment Programmes on Education Policy, Particularly Policies Regarding Resource Allocation and Teaching and Learning Practices in Developing Countries: Final Report," 2013; ACER 2017.

⁴² Best, et al., 2013; Institut des statistiques de l'UNESCO, "The Impact of Large-Scale Learning Assessments," 2018; ; UNESCO, "Analyzing and Utilizing Assessment Data for Better Learning Outcomes," 2017.

population), la qualité psychométrique, la validité et la fiabilité des instruments d'évaluation et l'application de méthodes d'analyse appropriées. S'assurer et apporter les preuves documentaires que les méthodes appliquées se rapportent à des normes scientifiques ou techniques est indispensable pour prouver la rigueur technique.

- *Des stratégies efficaces de production de rapports et de leur diffusion, de même que leur traduction en informations utiles pour les parties prenantes.* Une stratégie de diffusion élargie tenant compte des parties prenantes, des médias et du public est fondamentale pour augmenter l'utilisation des résultats des évaluations. De plus, des canaux de communication clairs et la mise en place de systèmes de retour d'informations entre les différentes entités du système éducatif favorisent l'utilisation des résultats.
- *La capacité à analyser et à utiliser efficacement les éléments probants.* Il est établi que les capacités techniques des fonctionnaires du secteur éducatif et la disponibilité des experts techniques favorisent l'analyse et l'utilisation efficaces des données d'évaluation pour l'élaboration des politiques.

Ci-dessous, certains facteurs essentiels qui influencent spécifiquement *l'utilisation des évaluations dans la pratique éducative*.

- *Pertinence de l'évaluation* ; les évaluations des apprentissages doivent produire des informations de qualité sur l'enseignement, l'apprentissage, le curriculum et la pédagogie.⁴³
- *La capacité des enseignants et des chefs d'établissements à exploiter efficacement l'évaluation.* Les enseignants doivent renforcer leur « maîtrise de l'évaluation »⁴⁴, à savoir les compétences et la compréhension nécessaires afin de mettre en œuvre, analyser, interpréter et exploiter les résultats de l'évaluation. De plus, les enseignants doivent suffisamment bien connaître les pédagogies concernées et la matière testée en vue d'adapter correctement leurs pratiques d'enseignement.⁴⁵
- *Soutien et attentes politiques* : des attentes claires à l'égard des mesures politiques et un soutien adéquat au niveau du système (à l'échelle nationale et infranationale) permettant au personnel pédagogique d'utiliser les données d'évaluation pour améliorer l'enseignement et les apprentissages. Il peut s'agir, entre autres, de politiques d'évaluation en phase avec le curriculum et les pédagogies ; de directives opérationnelles sur les évaluations en classe ; du financement d'activités de développement professionnel pour les enseignants et les chefs d'établissements scolaires ; ainsi que des ressources pratiques pour entreprendre l'évaluation et l'utiliser à bon escient.⁴⁶

Ces facteurs, présents dans la dimension 1 de l'ANLAS « Contexte du système d'évaluation » et dans la dimension 2 « Qualité des programmes d'évaluation », sont consolidés dans la dimension 3 « Cohérence du système d'évaluation ».

⁴³ Timperley, 2009; OCDE, 2013.

⁴⁴ Masters, 2013, 63.

⁴⁵ Quyen and Khairani, 2017; Ratnam-Lim and Tan, "Large-Scale Implementation of Formative Assessment Practices in an Examination-Oriented Culture," *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 22, no. 1, 2015; Timperley, 2009.

⁴⁶ "Making Use of Assessments for Creating Stronger Education Systems and Improving Teaching and Learning: Paper Commissioned for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in Education: Meeting Our Commitments," 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259564e.pdf>.; Gallagher and Worth, "Formative Assessment Policies, Programs, and Practices in the Southwest Region (Issues & Answers Report, Rel 2008–No. 041)," 2008; Renshaw, Baroutsis, van Kraayenoord, Goos, and Dole, 2013; Van der Kleijja, Cumming, and Looney, 2017.

3.4 Application des connaissances et des compétences du XXI^e siècle

L'application des connaissances et des compétences du XXI^e siècle est un élément transversal majeur de l'ANLAS. Cet élément majeur fait référence à l'objectif sous-jacent de l'évaluation des apprentissages, défini comme *le processus de collecte et d'analyse des informations sur les connaissances, la compréhension, les aptitudes et les progrès des élèves, à des fins de prise de décisions éclairées relatives aux prochaines étapes du processus éducatif*.⁴⁷

Dans le monde entier, une priorité croissante est accordée à l'évaluation des compétences, connaissances, attributs et valeurs qui contribuent au développement holistique des apprenants et qui bâtissent les fondations d'une participation réussie à l'apprentissage tout au long de la vie, aux carrières professionnelles, à la société et à la vie en général⁴⁸. Un intérêt particulier a été porté aux compétences jugées décisives pour réussir dans une société fondée sur les connaissances, où dominent l'innovation et les technologies. Ces compétences sont souvent appelées les *compétences du XXI^e siècle*⁴⁹. Cependant, d'autres termes les désignent couramment, par exemple « compétences transversales ». Parmi les plus représentatives de ces compétences, notons la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité, la communication, la collaboration et les compétences socio-émotionnelles (interpersonnelles, intrapersonnelles, empathie, etc.)⁵⁰.

Le point commun de ces *compétences du XXI^e siècle* est qu'elles peuvent soit constituer un *domaine d'apprentissage* propre, soit être intégrées à un *domaine d'apprentissage* ou à une discipline académique⁵¹. Enseigner et évaluer les compétences au sein d'une discipline permet aux élèves d'appliquer les compétences dans des domaines concrets, ce qui représente une approche durable pour le développement et la transmission des compétences. Intégrer les compétences à l'étude de certaines disciplines confère aussi un environnement familier et authentique pour l'évaluation des compétences. L'évaluation peut toujours se concentrer sur une compétence, par exemple la pensée critique ou la résolution de problèmes, mais celle-ci est alors contextualisée au sein d'une matière spécifique, comme les sciences ou les mathématiques. Certaines compétences se prêtent mieux à des matières spécifiques, notamment la résolution de problèmes en mathématiques ou la pensée critique en sciences. Certaines disciplines conviennent au développement ou à la démonstration de nombreuses compétences. Dans ce cas, une évaluation peut porter sur plusieurs de ces compétences. Par exemple, en lecture, les *compétences du XXI^e siècle* comprennent la critique, le raisonnement et la capacité à interpréter et à comprendre un éventail élargi de textes et documents. De même, en mathématiques, les *compétences du XXI^e siècle* exigent un raisonnement critique face à du contenu, des informations ou des idées mathématiques représentés de diverses manières.⁵² Définir clairement ce qu'une évaluation vise à mesurer est donc crucial.

Évaluer l'application des connaissances et la démonstration de compétences telles que la capacité des élèves à résoudre des problèmes, à réfléchir en se montrant créatif et critique, à communiquer leur compréhension ou à collaborer avec les autres contraste avec les approches centrées uniquement sur la démonstration de connaissances factuelles et de procédures routinières.⁵³ Dans des matières classiques, l'évaluation vise souvent à vérifier la capacité des élèves à démontrer des connaissances factuelles et des procédures routinières. Toutefois, étant donné que les *compétences du XXI^e siècle* sont plus axées sur des processus cognitifs, le recours à des évaluations plus innovantes est nécessaire dans la mesure où elles permettent aux élèves d'appliquer leurs connaissances et de démontrer leurs compétences.

⁴⁷ Clarke, 2012; Masters, 2013.

⁴⁸ Partenariat mondial pour l'éducation, 2018.

⁴⁹ Care and Luo, "Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in the Asia-Pacific Region," 2016.

⁵⁰ Scoular and Care, "Teaching of Twenty-First Century Skills: Implications at System Levels in Australia" 2017.

⁵¹ "The Glossary of Education Reform: 21st Century Skills," 2016, <http://edglossary.org/21st-century-skills/>.

⁵² "Literacy and Numeracy for the 21st Century," 2019, <https://rd.acer.org/article/literacy-and-numeracy-for-the-21st-century..>

⁵³ Turner, *Described Proficiency Scales and Learning Metrics. Assessment Gems No. 4*, 2014.

L'ANLAS propose une méthodologie pour étudier le degré avec lequel l'évaluation des apprentissages mesure l'application des connaissances ou la démonstration des compétences, et le niveau d'intégration des compétences du XXI^e siècle au sein de leur système d'évaluation.

4 Processus ANLAS et outils de l'ANLAS

Ce chapitre décrit les processus inhérents à la mise en œuvre de l'ANLAS et les outils proposés aux pays et aux équipes nationales pour les aider à mettre en œuvre ces processus.

Les processus ANLAS sont divisés en trois grandes phases :

1. phase d'initiation, de formation et de planification ;
2. phase d'analyse ;
3. phase de production de rapports et de diffusion.

La figure 7 expose les processus ANLAS et mentionne des durées indicatives pour chacune des trois phases. La période de mise en œuvre de l'ANLAS dépend de plusieurs facteurs, notamment de :

- la taille, la composition et la disponibilité de l'équipe nationale ;
- la portée de l'analyse, à savoir les programmes d'évaluation inclus et le nombre de parties prenantes consultées durant la phase d'analyse ;
- la disponibilité des parties prenantes pour les consultations ;
- la nécessité de traduire le manuel et les outils de l'ANLAS.

En conséquence, le temps nécessaire pour mener l'ANLAS varie selon les ressources et besoins de chaque pays. *Le délai indicatif fourni dans l'annexe 7 établi un délai de six mois, avec une équipe nationale de huit à douze membres actifs à temps partiel sur le projet ANLAS.* Il est indiqué que les délais pour accomplir bon nombre des processus d'initiation, de formation et de planification varient en fonction du contexte national. Par conséquent, pour mener à bien l'ANLAS, la planification et le suivi des échéances sont indispensables, tout comme des stratégies pour assurer la disponibilité des membres de l'équipe.

Annexe 7: Phases, processus et délais indicatifs de l'ANLAS

Phases et processus	Délais indicatifs ⁵⁴
Phase d'initiation, de formation et de planification	Variable
<ul style="list-style-type: none">• Initiation et familiarisation :<ul style="list-style-type: none">– désigner un chef d'équipe nationale,– composer une équipe nationale,– composer un comité de pilotage,– approbation préalable du budget.	Variable
<ul style="list-style-type: none">• Former l'équipe nationale.	2 jours
<ul style="list-style-type: none">• Activités de planification :<ul style="list-style-type: none">– identification des programmes d'évaluation à intégrer dans l'analyse,– recensement des parties prenantes et des	1 à 2 semaines

⁵⁴ Envisager un délai indicatif de six mois avec une équipe nationale de huit à douze membres actifs à temps partiel sur un projet ANLAS.

Phases et processus	Délais indicatifs ⁵⁴
Phase d'initiation, de formation et de planification	Variable
documents, <ul style="list-style-type: none"> – finalisation du plan de mise en œuvre, – identification des stratégies d'évaluation et de réduction des risques, – élaboration d'un budget détaillé. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Mener les séances d'information des parties prenantes. 	Variable. La principale séance d'information des parties prenantes peut avoir lieu sur une demi-journée ; prévoir du temps pour des réunions supplémentaires au besoin.
Phase d'analyse	8 à 10 semaines
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire chaque dimension de l'ANLAS. 	3 semaines
<ul style="list-style-type: none"> • Mener les consultations avec les parties prenantes afin d'examiner les descriptions, d'évaluer les axes majeurs et d'identifier les aspects et recommandations pour améliorer chaque dimension. 	3 à 4 semaines
<ul style="list-style-type: none"> • Pour chaque dimension, fusionner les informations issues des diverses consultations avec les parties prenantes. 	1 à 2 semaines
<ul style="list-style-type: none"> • Synthétiser l'évaluation des axes majeurs, des aspects et des recommandations d'amélioration pour toutes les dimensions. 	1 semaine
Phase de production de rapports et diffusion	8 à 10 semaines
<ul style="list-style-type: none"> • Établir des rapports sur les résultats de l'ANLAS : <ul style="list-style-type: none"> – préparer le rapport de l'ANLAS, – préparer le document sur les conclusions clés, – préparer le document de présentation des conclusions clés. 	Prévoir 3 semaines pour la rédaction du rapport de l'ANLAS. Prévoir 1 semaine pour la révision par le comité et les autres principales parties prenantes. Prévoir 1 à 2 semaines pour finaliser le rapport de l'ANLAS. Prévoir 1 à 2 semaines pour préparer le document sur les conclusions clés.
<ul style="list-style-type: none"> • Diffuser des résultats de l'ANLAS : <ul style="list-style-type: none"> – élaborer une stratégie de diffusion, – mener des activités de diffusion. 	Variable. Prévoir 2 semaines pour planifier les activités de diffusion.

Les processus ANLAS doivent être détaillés afin de convenir au mieux à chaque environnement national. Le manuel est émaillé de propositions pour adapter les processus ANLAS de base aux divers environnements nationaux, d'après l'expérience des trois pays ayant mené l'essai pilote de l'ANLAS.⁵⁵

Un panorama de tous les processus ANLAS et des outils de l'analyse pour chaque phase se trouve dans l'annexe 14 dans le document d'appui 1.

⁵⁵ Des essais pilotes de l'ANLAS ont eu lieu en Éthiopie, en Mauritanie et au Vietnam.

4.1 Phase d'initiation, de formation et de planification

Cette rubrique aborde les processus et outils qui sous-tendent la phase d'initiation, de formation et de planification. L'annexe 8 montre une vue d'ensemble.

Annexe 8: Processus et outils pour la phase d'initiation, de formation et de planification

Phase d'initiation, de formation et de planification	Outils d'initiation, de formation et de planification
<ul style="list-style-type: none"> • Initiation et familiarisation : <ul style="list-style-type: none"> – désigner un chef d'équipe nationale, – composer une équipe nationale, – composer un comité de pilotage, – approbation préalable du budget. • Former l'équipe nationale. • Activités de planification : <ul style="list-style-type: none"> – identification des programmes d'évaluation à intégrer dans l'analyse, – recensement des parties prenantes et des documents, – finalisation du plan de mise en œuvre, – identification des stratégies d'évaluation et de réduction des risques, – élaboration d'un budget détaillé. • Mener les séances d'information des parties prenantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Base de données des parties prenantes • Calendrier de formation de l'équipe nationale • Présentation relative à la formation de l'équipe nationale • Tableaux de recensement des parties prenantes et des documents • Plan de mise en œuvre • Modèle de stratégies d'évaluation et de réduction des risques • Modèle de budget • Présentation pour la séance d'information destinée aux parties prenantes

Si les processus d'initiation, de formation et de planification sont mentionnés en séquence, les pays peuvent les entreprendre dans l'ordre qui convient le mieux à leur contexte national. Par exemple, certains pays pourraient souhaiter ne pas former un comité de pilotage de l'ANLAS, tandis que d'autres pourraient favoriser la création d'un tel comité dès le départ, afin qu'il participe à la nomination du chef de l'équipe nationale et à la sélection des membres de l'équipe. La création d'un comité de pilotage ne faisait pas partie intégrante du processus pilote de l'ANLAS, elle a été introduite par le Vietnam. Cette mesure a été ajoutée aux processus ANLAS étant donné les avantages ressentis en présence d'un comité de pilotage dans ce contexte, à savoir : un niveau d'engagement élevé, une communication facilitée avec les parties prenantes et le soutien apporté au travail de l'équipe nationale tout au long des différentes phases de l'ANLAS.

Un autre exemple de phase d'initiation, de formation et de planification adaptée au contexte local est de mener les consultations avec les principales parties prenantes avant d'assurer la formation de l'équipe, afin d'informer l'ensemble des parties prenantes, y compris les membres des équipes nationales et les membres du comité de pilotage, et de les sensibiliser à l'ANLAS. Ce déroulement a été appliqué dans deux pays pilotes, la Mauritanie et le Vietnam. En Éthiopie, la formation de l'équipe s'est tenue avant les séances d'information avec les parties prenantes.

Les détails apportés dans la partie suivante, ainsi que le mode d'emploi des outils associés à cette phase (voir partie 4.2) visent à faciliter l'organisation et l'adaptation de la phase d'initiation, de formation et de planification au contexte national.

4.1.1 Initiation et familiarisation

Tout organisme ou toute agence gouvernementale peut entreprendre l'ANLAS : en général, il s'agit d'une institution impliquée dans la planification sectorielle de l'éducation ou dans l'évaluation, le suivi et le contrôle de l'éducation. Un partenaire de développement peut la suggérer, elle sera alors entreprise par le gouvernement. L'ANLAS étant conçue pour s'intégrer au processus de planification sectorielle de l'éducation au sens large, il est essentiel que des représentants expérimentés de l'institution de planification de l'éducation soient impliqués dans son initiation, puis dans sa mise en œuvre. Le point focal du PME au sein du ministère de l'Éducation du pays concerné a également un rôle potentiel à jouer.

Intégrer l'ANLAS à un processus de planification sectorielle de l'éducation plus large est vivement encouragé, par exemple au moment où, ou avant, qu'un pays ne mène une analyse sectorielle de l'éducation, qui faciliterait l'élaboration de stratégies d'amélioration du système d'évaluation des apprentissages dans le cadre d'un plan sectoriel de l'éducation (PSE) et de la mise en œuvre de ces stratégies à travers le PSE. À noter toutefois que si les circonstances s'y prêtent, un pays pourrait choisir d'administrer l'ANLAS à une autre étape du processus de planification sectorielle de l'éducation, notamment lors du suivi d'un PSE ou dans le cadre d'une étude sectorielle. Entreprendre un projet ANLAS dans le cadre d'un processus plus vaste de planification sectorielle de l'éducation pourrait également avoir des répercussions sur le financement de l'ANLAS (voir partie 4.1.1d).

Amorcer l'ANLAS dans un pays impose donc de mener des discussions nationales et d'établir un consensus entre les partenaires (grâce à un Groupe local des partenaires de l'éducation ou à une structure équivalente), afin d'identifier le point d'entrée optimal dans le cycle politique national, et que le pays tire au mieux parti des résultats générés par l'ANLAS.

Se familiariser au manuel et aux outils de l'ANLAS est primordial pour toutes les principales parties prenantes impliquées dans la phase d'initiation, de formation et de planification. Apprivoiser le modèle ANLAS, c'est-à-dire le contenu de l'analyse, les processus de mise en œuvre et les outils fournis est indispensable afin de mener les activités liées à cette phase, notamment :

- désigner un chef d'équipe nationale,
- composer une équipe nationale,
- composer un comité de pilotage,
- approbation préalable du budget.

Ces activités sont décrites ci-après.

4.1.1a Désigner un chef d'équipe nationale

L'ANLAS est conçue comme un processus mené par les pays. Les pays doivent donc former une équipe nationale supervisée par un chef d'équipe nationale responsable de la coordination et de la mise en œuvre générales de l'ANLAS. L'encadrement et l'engagement sont essentiels pour réussir la mise en œuvre de l'ANLAS.

Les pouvoirs publics peuvent désigner un chef d'équipe nationale qui représente un organisme ou une agence du gouvernement, ou nommer à cette fonction un contractant externe. Dans deux pays pilotes, l'Éthiopie et le Vietnam, un membre du personnel interne d'une institution publique a été désigné comme coordinateur. En Mauritanie, les pouvoirs publics ont choisi un contractant externe local pour remplir cette mission de coordination.

Les pouvoirs publics peuvent également désigner un expert externe supplémentaire chargé d'apporter des conseils sur certains aspects de la mise en œuvre de l'ANLAS. Un conseiller du pays ou provenant

de l'étranger peut fournir une assistance extérieure⁵⁶. Les hauts représentants des organismes ou agences des pouvoirs publics ou du comité de pilotage de l'ANLAS, ainsi que le point focal du PME (voir partie 4.1.4) sont parfois en mesure d'apporter des conseils pour la désignation d'un chef d'équipe nationale, d'effectuer cette nomination, ou d'établir l'utilité d'une aide spécialisée supplémentaire.

Si un contractant extérieur est désigné, il est important d'allouer un délai supplémentaire à la phase d'initiation afin d'élaborer le contrat et d'établir la communication entre le contractant et l'équipe nationale. Il faut également tenir compte de tous les honoraires facturés pour des services professionnels liés à un contractant externe (voir partie 4.1.1d).

Toute réflexion sur le choix d'un chef d'équipe nationale doit inclure la disponibilité de ce dernier pour accompagner l'ensemble des trois phases de l'analyse : l'initiation, la formation et la planification ; l'analyse ; la production de rapports et leur diffusion. Le chef de l'équipe nationale doit nécessairement bénéficier d'une expertise pertinente pour diriger avec succès l'ANLAS au sein du pays. La rédaction de termes de référence officiels est préconisée afin d'appuyer cette fonction. Les informations contenues dans cette partie peuvent être utilisées à cette fin.

Parmi les responsabilités majeures du chef d'équipe nationale, on retrouve notamment :

- coordonner la mise en œuvre nationale de l'ANLAS,
- guider l'équipe nationale durant toutes les phases de la mise en œuvre et la mener à bien,
- représenter l'équipe nationale au sein du comité de pilotage et communiquer avec ce dernier,
- organiser et coordonner les séances d'information des parties prenantes, la formation de l'équipe nationale et les activités de diffusion.

Les critères conseillés à envisager pour choisir un chef d'équipe nationale comprennent :

- une profonde connaissance du système d'évaluation des apprentissages du pays et du plan sectoriel de l'éducation nationale ;
- un diplôme pertinent en éducation, sciences sociales, politiques publiques, économie ou dans une discipline liée à ces dernières ;
- des compétences pertinentes en recherche, rédaction et communication ;
- une expérience professionnelle pertinente dans l'enseignement primaire et secondaire ;
- des connaissances adaptées et des contacts professionnels pertinents avec les principales parties prenantes impliquées dans l'évaluation des apprentissages à l'échelle nationale ;
- la capacité à accorder le temps nécessaire à la mise en œuvre de l'ANLAS ;
- des compétences effectives en gestion d'équipe, en organisation et en gestion du temps.

Ces critères s'adaptent aux particularités du contexte national.

4.1.1b Composer une équipe nationale

Les pouvoirs publics doivent former une équipe nationale chargée de mener l'ANLAS. Les hauts représentants des organismes ou agences des pouvoirs publics ou du comité de pilotage de l'ANLAS, ainsi que le point focal du PME, pourraient prodiguer des conseils en la matière.

⁵⁶ Durant la mise en œuvre de l'essai pilote, les chargés de liaison pays de l'ACER et de la CONFEMEN ont apporté une aide en fonction des besoins pour les différentes phases de l'ANLAS. Outre l'accompagnement à distance, une visite sur le terrain a été entreprise durant la phase d'analyse. En Mauritanie, la CONFEMEN a mené des visites additionnelles sur le terrain pour accompagner la phase de planification et de formation et la phase de diffusion. Au Vietnam et en Éthiopie, la formation des équipes nationales a bénéficié de l'accompagnement à distance de l'ACER. L'aide à la mise en œuvre pilote a été jugée utile par les trois pays pilotes.

Une équipe nationale de huit à douze membres est préconisée pour la mise en œuvre de l'ANLAS, en ce compris le chef d'équipe nationale. Une équipe de cette taille offre les avantages suivants :

- la possibilité pour des membres de l'équipe nationale de travailler à temps partiel sur l'ANLAS ;
- la compensation des absences courtes et ponctuelles de certains membres de l'équipe (par exemple, en raison d'activités professionnelles en parallèle) par la présence d'autres membres de l'équipe ;
- la formation de sous-équipes afin de mener à bien l'analyse ;
- une durée d'administration de l'ANLAS de six mois ou moins.

Il est recommandé d'intégrer, au sein de l'équipe nationale :

- de hauts représentants des organismes publics nationaux chargés, par exemple :
 - du suivi et du contrôle, de l'évaluation, des examens
 - des politiques éducatives et de leur planification ;
 - du curriculum ;
 - de la formation et du développement professionnel des enseignants ;
- de hauts représentants des organismes publics infranationaux pertinents ;
- de hauts représentants des organismes publics ou agences extérieures chargés de mener des programmes d'évaluation des apprentissages ;
- de hauts représentants de la société civile et d'autres organisations impliqués dans la mise en œuvre des programmes d'évaluation des apprentissages, le cas échéant.

Les membres de l'équipe nationale doivent absolument représenter un large éventail de connaissances sur les systèmes d'évaluation des apprentissages. Il convient donc de désigner des membres affichant :

- des connaissances sur les principales parties prenantes et le système national d'évaluation des apprentissages, y compris en matière de :
 - réglementation et politiques éducatives nationales, notamment la révision et l'élaboration des politiques ;
 - dispositifs institutionnels et structures de gouvernance pour l'évaluation des apprentissages ;
 - financement de l'évaluation des apprentissages ;
 - normes d'apprentissage et programmes de cours ;
- des connaissances relatives aux programmes nationaux d'évaluation des apprentissages, notamment :
 - en examen et évaluation à grande échelle :
 - gestion,
 - mise au point et conception,
 - échantillonnage,
 - opérations sur le terrain,
 - gestion et analyse des données, rapports ;
 - en évaluation en classe dans l'enseignement primaire et secondaire :
 - directives officielles et recommandations,

- formation et développement professionnel des enseignants et chefs d'établissement,
 - ressources et outils d'évaluation en classe,
 - méthodes d'évaluation en classe,
 - mécanismes d'assurance qualité
 - utilisation des données de la classe et de l'établissement scolaire pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.
- des connaissances sur le processus de planification sectorielle de l'éducation, y compris en matière d'analyse sectorielle de l'éducation et de plans sectoriels de l'éducation, ainsi que la capacité à échanger avec les principales parties prenantes de la planification sectorielle de l'éducation. Idéalement, des membres de l'équipe doivent entretenir de bonnes relations de travail avec les principales parties prenantes mêlées au processus de planification sectorielle de l'éducation, y compris le point focal du PME, le Groupe local des partenaires de l'éducation et l'Agence de coordination ;
 - une expérience de l'examen de documents et de consultations avec des parties prenantes, ces deux éléments représentant les principales sources de données de l'ANLAS.

Il est conseillé au chef de l'équipe nationale de répartir les membres de son équipe en sous-équipes pour chaque dimension de l'ANLAS, en fonction de leur domaine d'expertise : 1 Contexte du système d'évaluation, 2A Qualité des évaluations et examens à grande échelle, 2B Qualité des évaluations en classe et 3 Cohérence (voir l'annexe 9 partie 4.1.1c). Cette structure d'équipe s'est révélée utile dans les pays pilotes.

Chaque sous-équipe doit se composer d'au moins deux membres et être dirigée par un chef d'équipe compétent pour la guider dans le cadre de la dimension concernée. Les sous-équipes peuvent se concentrer sur des activités de planification, sur l'analyse ou sur la production de rapports au sein des dimensions assignées. Il est également essentiel d'entretenir une communication et une collaboration étroites entre les sous-équipes tout au long de l'ANLAS. L'analyse de la dimension 3 de la cohérence du système d'évaluation requiert en particulier des échanges poussés au sujet des autres dimensions.

Tous les membres de l'équipe nationale doivent être disponibles pendant toute la durée de l'ANLAS. L'indisponibilité de membres de l'équipe pendant certaines périodes est susceptible d'influencer les délais de mise en œuvre de l'ANLAS et doit donc être incluse dans le plan de mise en œuvre. La rédaction de termes de référence officiels peut servir à appuyer les fonctions au sein de l'équipe nationale. Les informations présentées dans cette partie peuvent être utilisées à cette fin.

Les informations détaillées sur les membres de l'équipe nationale se trouvent dans la base de données des parties prenantes (voir partie 4.2.1).

4.1.1c Composer un comité de pilotage

Il est conseillé aux pouvoirs publics de constituer un comité de pilotage pour conseiller et superviser l'ANLAS au niveau national. Dans certains contextes, il existe des groupes de travail sous-sectoriels qui se concentrent sur l'évaluation des apprentissages ou sur des thématiques connexes qui peuvent être mises à profit ou utilisées à cette fin. Les hauts représentants des organismes ou agences des pouvoirs publics et le point focal du PME pourraient apporter des conseils sur ce processus.

Le comité de pilotage a plusieurs objectifs :

- assurer le soutien fort des parties prenantes pour la mise en œuvre de l'ANLAS, et utiliser les résultats de l'ANLAS dans le cadre du processus de planification sectorielle de l'éducation ;
- faciliter les échanges avec les principales parties prenantes, y compris les hauts responsables du secteur public ;

- fournir l'assurance qualité et des conseils à l'équipe nationale.

La rédaction de termes de référence officiels est préconisée pour le comité de pilotage, afin de décrire ses responsabilités dans le cadre de l'ANLAS. Les informations présentées dans cette partie peuvent inspirer ces termes. Parmi les responsabilités mentionnées ci-dessus :

- accompagner la sélection des membres de l'équipe nationale et de son responsable ;
- accompagner le processus d'approbation préalable du budget ;
- conseiller l'équipe nationale sur les parties prenantes à impliquer dans les séances d'information et les consultations, ainsi que sur l'obtention de documents utiles pour l'analyse ;
- examiner l'analyse et les recommandations (par exemple grâce à des tableaux de synthèse) ;
- examiner le rapport de l'ANLAS, le document sur les conclusions clés et la présentation de ces dernières ;
- conseiller l'équipe nationale en matière de diffusion des résultats de l'ANLAS aux parties prenantes ;
- favoriser l'utilisation des résultats de l'ANLAS au cours du processus de planification sectorielle de l'éducation.

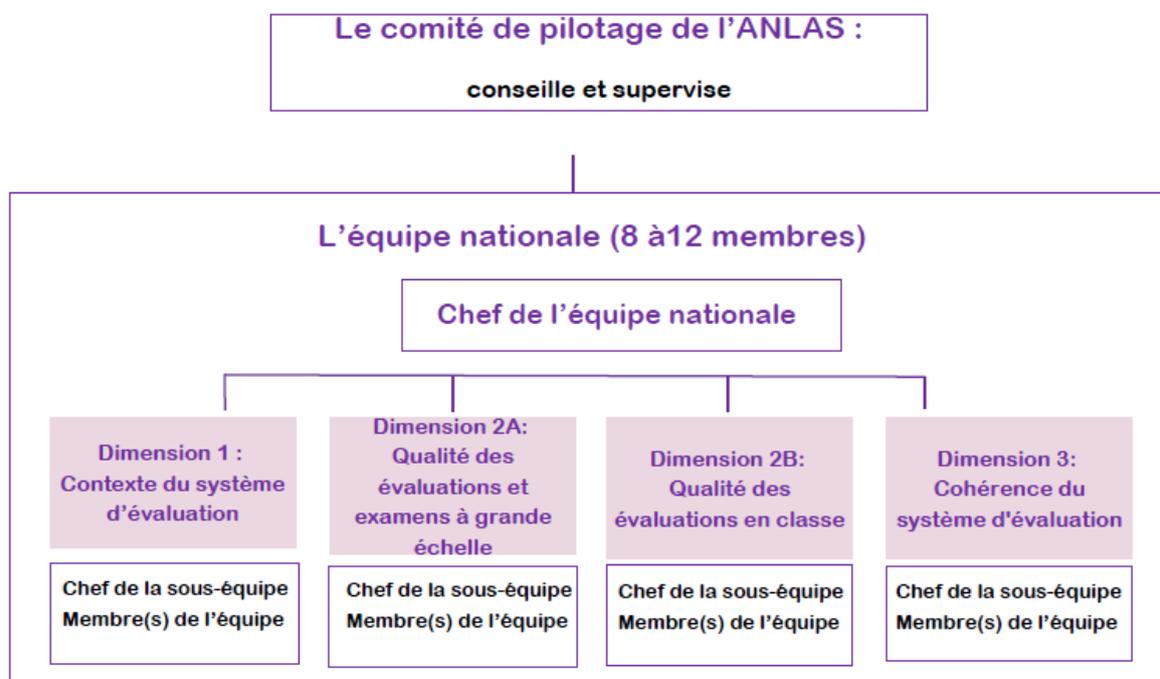
La taille et la composition du comité de pilotage sont forcément dictées par les besoins nationaux. Il est toutefois conseillé d'intégrer les représentants suivants au comité de pilotage :

- le chef de l'équipe nationale ;
- de hauts représentants des organismes publics pertinents, y compris le point focal du PME, et actifs dans d'autres domaines tels que :
 - les politiques éducatives et leur planification, y compris les structures impliquées dans la planification sectorielle de l'éducation ;
 - le suivi et le contrôle, l'évaluation, les examens
 - le curriculum ;
 - la formation et le développement professionnel des enseignants ;
- de hauts représentants des organismes publics ou agences extérieures chargées de mener des programmes d'évaluations des apprentissages ;
- de hauts représentants des organismes publics au niveaux infranationaux ;
- des partenaires de développement et bailleurs de fonds impliqués dans l'éducation et l'évaluation des apprentissages ;
- des représentants d'organisations non gouvernementales pertinentes, par exemple des organismes privés de la société civile, des syndicats ou des organisations d'enseignants ou de parents ;
- des représentants du monde universitaire et des institutions de recherche, en particulier pour des raisons d'assurance qualité et de conseils à l'équipe nationale, ainsi que pour contribuer à la diffusion de la méthodologie et des résultats au sein de la communauté nationale des chercheurs.

Les détails relatifs aux membres du comité de pilotage se trouvent dans la base de données des parties prenantes (voir la partie 4.2.1).

Le tableau 9 illustre un exemple d'organisation de l'ANLAS, avec le comité de pilotage et l'équipe nationale dirigée par un chef d'équipe, ainsi que diverses sous-équipes pour chaque dimension de l'ANLAS.

Annexe 9: Exemple d'organisation de l'ANLAS



4.1.1d Approbation préalable du budget

Un financement suffisant est crucial pour la réussite de l'ANLAS. Si un pays met en œuvre l'ANLAS dans le cadre ou en amont d'un processus d'analyse sectorielle de l'éducation plus large qui bénéficie actuellement ou en perspective d'un Financement pour le développement d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) du PME, il serait peut être possible d'accéder à cette subvention afin de contribuer au financement de l'ANLAS.⁵⁷ La mise en œuvre des recommandations dérivées de l'ANLAS afin d'améliorer les systèmes d'évaluation des apprentissages peut recevoir le soutien des budgets nationaux et/ou de financements extérieurs, notamment le Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation du PME (ESPIG). Pour en savoir plus sur les possibilités de financements ESPDG ou ESPIG, le chef de l'équipe nationale de l'ANLAS doit contacter le point focal du PME du pays concerné au sein du ministère de l'Éducation et/ou l'Agence de coordination du pays. Toutefois, dans une perspective à long terme, la participation des pays au financement est décisive pour garantir régulièrement la qualité du système d'évaluation des apprentissages.

La planification budgétaire détaillée se déroule durant la phase de formation et de planification (voir partie 4.1.3e), car elle exige une planification en profondeur de la mise en œuvre de l'ANLAS par l'équipe nationale. Dès lors, il convient d'obtenir l'approbation préalable du budget durant la phase d'initiation. Ce processus, bien que distinct pour chaque pays, doit débiter le plus tôt possible afin de garantir l'intégration de l'ANLAS dans les budgets adéquats.

Il est recommandé de prévoir au moins 16 000 USD pour couvrir les coûts logistiques de la mise en œuvre de l'ANLAS. Ce montant repose sur l'expérience des trois pays ayant mené l'essai pilote, chacun

⁵⁷ Il convient toutefois de noter que les financements du GPE, par exemple l'ESPDG, sont directement contrôlés par le pays. Les directives relatives au financement ESPDG sont disponibles à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/content/guidelines-education-sector-plan-development-grants>.

d'eux disposant de son propre contexte. Le budget de 16 000 USD évoqué ci-dessus comprend les frais logistiques suivants :

- les dépenses du pays pour le transport terrestre, les repas et les faux frais des membres de l'équipe nationale, y compris pour les séances d'information à destination des parties prenantes, la formation de l'équipe nationale, la collecte des données, les réunions de consultation et les activités de diffusion ;
- les dépenses du pays pour le transport terrestre, les repas et les faux frais susceptibles de devoir être engagés pour les parties prenantes lors d'activités telles que les séances d'information qui leur sont destinées, la collecte des données, les réunions de consultation et les activités de diffusion ;
- les dépenses du pays pour la location de locaux, la restauration et le matériel de réunion susceptibles de devoir être engagés, y compris pour les séances d'information à destination des parties prenantes, la formation de l'équipe nationale, la collecte des données, les réunions de consultation et les activités de diffusion.

Le budget de 16 000 USD évoqué ci-dessus ne comprend pas :

- la rémunération du temps du personnel ou les honoraires, par exemple si l'équipe nationale, le comité de pilotage ou d'autres parties prenantes doivent recevoir un paiement ;
- le coût du recrutement d'un chef d'équipe nationale extérieur ou d'un autre consultant afin d'accompagner la mise en œuvre de l'ANLAS.

Si de telles dépenses sont attendues, le budget devra donc être réajusté en conséquence.

Le budget couvrant les frais logistiques de l'ANLAS varie également en fonction de l'environnement national et de la mise en œuvre nationale de l'ANLAS. Par exemple, le budget doit tenir compte des éléments suivants :

- le nombre de consultations avec les parties prenantes et le lieu où elles se déroulent ;
- toute politique publique sur les indemnités journalières pour les membres de l'équipe nationale ;
- la taille de l'équipe nationale et du comité de pilotage ;
- l'intervention de traducteurs et interprètes si les documents doivent être traduits dans des langues locales, ou si des interprètes sont nécessaires lors des séances d'information à destination des parties prenantes ou des consultations avec ces dernières ;
- les frais locaux de restauration, location de locaux, transport ou logement pour d'éventuels séminaires (par exemple, certains pays pilotes ont organisé un séminaire pour produire le rapport de l'équipe nationale) ;
- le nombre et l'organisation des événements de diffusion.

Un modèle de budget est fourni à titre d'outil de planification (voir 4.2.7). S'il vous est suggéré de remplir ce modèle de budget lors de la phase de planification, sachez qu'il pourrait également faciliter l'approbation préalable du budget. Comme indiqué, le comité de pilotage de l'ANLAS peut fournir son assistance pour le processus d'approbation préalable du budget.

4.1.2 Formation de l'équipe nationale

Pour que l'ANLAS porte ses fruits, il est essentiel que tous les membres de l'équipe nationale aient la même compréhension de son objectif, de ses processus de mise en œuvre et des outils disponibles.

Le chef de l'équipe nationale est chargé de former les membres de son équipe. Dès lors, il doit connaître et comprendre dans les moindres détails les ressources de l'ANLAS. Les membres de

L'équipe nationale devront également se familiariser avec toute la documentation de l'ANLAS avant d'entamer la formation.

Un calendrier de formation est fourni à titre d'outil de l'ANLAS (voir partie 4.2.2). La formation repose sur des supports de présentation, des activités à mener avec les outils de l'ANLAS et des activités de planification. Après la formation, un délai supplémentaire doit être accordé pour terminer les activités de planification (voir partie 4.1.3). Le chef de l'équipe nationale peut adapter le calendrier de formation et ses échéances aux besoins de son équipe. Avant d'entamer la formation, le responsable de l'équipe nationale partage le calendrier de formation avec les membres de son équipe.

Les invitations à participer à la formation, à envoyer aussi tôt que possible, doivent souligner le fait que la présence de chaque membre de l'équipe nationale est indispensable. Si un membre de l'équipe nationale ne peut y assister, le chef d'équipe doit proposer une autre séance de formation.

Un document de présentation portant sur la formation est proposé pour aider le chef de l'équipe nationale à présenter l'ANLAS (voir partie 4.2.3). Avant la formation, le chef de l'équipe doit idéalement relire la présentation et y ajouter des remarques propres au contexte national. Durant la formation, le chef d'équipe présentera toutes les diapositives et abordera chaque processus et outil de l'ANLAS avec les membres de son équipe. La présentation comprend par ailleurs des activités à réaliser par l'équipe. Le chef d'équipe doit guider les membres de son équipe au cours de ces activités et répondre à toute question des participants. S'il y a lieu, il est aussi tenu d'adapter les activités de formation proposées au contexte local.

4.1.3 Activités de planification

L'équipe nationale mène les activités de planification de l'ANLAS pendant et après la formation. Il s'agit notamment des activités suivantes :

- identification des programmes d'évaluation à intégrer dans l'analyse,
- recensement des parties prenantes et des documents,
- finalisation du plan de mise en œuvre,
- identification des stratégies d'évaluation et de réduction des risques,
- élaboration d'un budget détaillé.

Ces activités sont décrites ci-après.

4.1.3a Identification des programmes d'évaluation à intégrer dans l'analyse

Pour planifier en détail la mise en œuvre de l'ANLAS, l'équipe nationale doit identifier et sélectionner les programmes d'évaluation à intégrer dans l'analyse. Ci-dessous, des directives à considérer pour sélectionner les programmes d'évaluation pertinents à l'échelon national :

- Les programmes d'évaluation inclus dans l'ANLAS sont les examens, les évaluations à grande échelle et les évaluations en classe. Ces programmes d'évaluation sont définis dans la partie 3.2 de ce manuel et dans le glossaire (chapitre 5). L'annexe 3 de la partie 3.2 en décrit les principales caractéristiques.
- Les examens, les évaluations à grande échelle et les évaluations en classe à analyser sont ceux **en cours ou menés récemment**, par exemple au cours des cinq dernières années.

Ces directives visant à sélectionner les programmes d'évaluation à intégrer à l'échelon national sont également mentionnées dans le tableau analytique de la dimension 1 « Contexte du système d'évaluation ». Le tableau analytique 1 demande aussi une courte description des programmes d'évaluation choisis.

Pour les examens et les évaluations à grande échelle, la description inclut les caractéristiques mentionnées dans le tableau analytique de la dimension 2A « Qualité des examens et des évaluations à grande échelle ». À noter que chaque examen et évaluation à grande échelle soumis à une analyse doit être passé en revue séparément (voir partie 4.4.1).

Pour les évaluations en classe, il faut identifier et indiquer les différents niveaux d'enseignement concernés afin de permettre une analyse judicieuse de la qualité de ces évaluations en classe à l'échelle nationale. Par exemple :

- enseignement primaire,
- enseignement secondaire,
- éducation de base (enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire),
- premier cycle de l'enseignement secondaire,
- deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Afin de déterminer les niveaux d'enseignement qu'il faut distinguer dans l'analyse, il est recommandé à l'équipe nationale de lire avec attention le tableau analytique de la dimension 2B « Qualité des évaluations en classe ». À noter que la qualité des évaluations en classe doit être analysée séparément pour chaque niveau d'enseignement pertinent (voir partie 4.4.1).

Il est conseillé à l'équipe nationale de réfléchir conjointement avec le comité de pilotage de l'ANLAS pour établir les programmes d'évaluation à intégrer dans l'analyse.

4.1.3b Recensement des parties prenantes et des documents

Les deux méthodes principales pour réaliser l'analyse qualitative de l'ANLAS sont l'analyse de documents et la consultation de parties prenantes. Entreprendre un recensement des documents et des parties prenantes est nécessaire en vue d'identifier les principales parties prenantes et documents majeurs à consulter durant la phase d'analyse (voir partie 4.3). Des tableaux de recensement des parties prenantes et des documents sont proposés en vue de faciliter ce processus (voir partie 4.2.4). Ils répertorient les principales parties prenantes pertinentes et les documents majeurs pour chaque domaine de l'ANLAS, classés par système et niveau de programme.

Afin de déterminer les parties prenantes et les documents pertinents à consulter pour chaque dimension, l'équipe nationale doit tenir compte des programmes d'évaluation inclus dans l'analyse (voir partie 4.1.3a). De plus, l'équipe nationale doit se familiariser avec le contenu des tableaux analytiques (voir partie 4.4.1).

Les dimensions 1 « Contexte du système d'évaluation » et 3 « Cohérence du système d'évaluation » de l'ANLAS concernent principalement des parties prenantes et des documents au niveau systémique. De par leur conception, les dimensions qualitatives 2A « Qualité des examens et des évaluations à grande échelle » et 2B « Qualité des évaluations en classe » portent principalement sur les parties prenantes et les documents au niveau des programmes.

À noter que pour la dimension 2A « Qualité des examens et des évaluations à grande échelle », chaque programme d'évaluation soumis à une analyse doit être passé en revue séparément (voir les parties 4.3 et 4.4).

Pour la dimension 2B « Qualité des évaluations en classe », le recensement des parties prenantes et des documents doit aussi tenir compte des différents niveaux d'enseignement concernés afin de permettre une analyse judicieuse de la qualité des évaluations en classe à l'échelle nationale (voir partie 4.1.3a). De plus, le recensement des parties prenantes doit englober divers types d'établissements de l'enseignement primaire et secondaire, par exemple des établissements publics, privés ou indépendants. Cette démarche s'avère essentielle pour identifier les chefs d'établissement et représentants du corps enseignant à consulter. Dans un tel contexte, il semble crucial de réfléchir

à la finalité de l'ANLAS, en vue d'acquérir une compréhension générale de l'utilisation de l'évaluation en classe à l'échelle du système, de l'établissement scolaire et de la classe, pour étayer les pratiques pédagogiques et les divers aspects de la politique éducative importants pour l'évaluation en classe (voir partie 3.2.2).

Les principales parties prenantes et documents majeurs qui ont été identifiés doivent être inscrits dans le tableau de recensement des parties prenantes et des documents. Ensuite, l'équipe nationale doit se procurer les documents adéquats et obtenir les coordonnées des principales parties prenantes identifiées. Les membres de l'équipe devront organiser les consultations avec les parties prenantes aux fins de l'analyse d'après le plan de mise en œuvre (voir partie 4.1.3c). Les coordonnées des principales parties prenantes peuvent être ajoutées à la base de données des parties prenantes (voir partie 4.2.1).

Une fois que les tableaux de recensement des parties prenantes et des documents ont été complétés, il est recommandé à l'équipe nationale de les présenter au comité de pilotage de l'ANLAS. Le comité de pilotage peut également faciliter l'obtention des documents nécessaires et la prise de contact avec les principales parties prenantes identifiées.

Les exemples suivants, issus de la mise en œuvre du projet pilote de l'ANLAS, illustrent les groupes de principales parties prenantes et le nombre de principales parties prenantes consultées.

- Pour le projet pilote de l'ANLAS en *Éthiopie*, 80 principales parties prenantes ont été consultées, y compris des spécialistes et hauts fonctionnaires du ministère fédéral de l'Éducation (7), des représentants du NEAEA (13) et de quatre bureaux régionaux de l'éducation (7); des enseignants de l'enseignement primaire (19), des directeurs d'établissements de l'enseignement primaire et des superviseurs de groupements scolaires (5), des enseignants du secondaire (9) et des représentants des parents (3) dans trois régions et dans la ville d'Addis-Abeba; ainsi que des formateurs du *College of Teacher Education* provenant de neuf régions différentes (9) et des partenaires de développement (8) (USAID, UNICEF, DFID et la Banque mondiale).
- En *Mauritanie*, environ 76 parties prenantes des groupes suivants ont été consultées lors du projet pilote de l'ANLAS, y compris des spécialistes en contrôle et en évaluation du ministère de l'Éducation, mais aussi des experts en coopération, inspection, planification et ressources humaines; des spécialistes de l'enseignement de base, de l'enseignement secondaire, des examens et concours, de la division nationale pour l'évaluation, de l'administration et des finances, de l'institut national d'éducation et du bureau régional pour l'éducation. Des représentants de l'agence d'évaluation ont également été consultés, ainsi que des prestataires de formation; des directeurs d'établissements scolaires et des enseignants de six établissements de l'enseignement primaire et secondaire, ruraux et urbains, publics et privés; l'office national de statistiques, des partenaires de développement tels que l'UNICEF, la Banque mondiale, l'Agence française de développement, l'Agence espagnole de coopération et d'autres partenaires du GLE.
- Pour le projet de l'ANLAS au Vietnam, l'équipe nationale comptait 18 membres représentant le Centre pour l'évaluation de la qualité de l'éducation de l'Agence gestion de la qualité de l'éducation du Vietnam, le département de l'Enseignement secondaire, le département de l'Enseignement primaire, le département de la Coopération internationale, le département de Gestion de l'éducation et des enseignants, l'Institut national des Sciences de l'éducation et l'Académie nationale de gestion de l'éducation. Le vaste éventail de groupes de principales parties prenantes représenté au sein de l'équipe nationale a permis à ses membres d'aborder et évaluer les axes majeurs d'après les descriptions initiales. En conséquence, un nombre réduit de consultations avec des parties prenantes supplémentaires a été organisé. Parmi ces parties prenantes supplémentaires se trouvaient le département de l'Éducation et l'Université nationale d'Éducation de Hanoï. Les visites d'établissements scolaires et les consultations avec

les enseignants ont été menées à Hanoï et dans quatre provinces, au sein de deux établissements de l'enseignement primaire, trois du premier cycle de l'enseignement secondaire et quatre du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ainsi que dans sept établissements scolaires (primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire) dans des villes, zones rurales et régions montagneuses. Les partenaires de développement ont également participé à l'ANLAS, y compris la Banque mondiale, la Banque asiatique de développement, le projet Vietnam Belgique et l'UNICEF.

4.1.3c Élaboration du plan de mise en œuvre

L'équipe nationale devra élaborer un plan de mise en œuvre détaillé pour l'ANLAS. Un modèle est mis à disposition pour accompagner ce processus (voir partie 4.2.5). Le plan de mise en œuvre présente les principales tâches liées à la réalisation de chacune des trois phases de l'ANLAS, à savoir la phase d'initiation, de formation et de planification ; la phase d'analyse et la phase de production de rapports et leur diffusion.

Pendant la phase de planification, l'équipe nationale doit identifier les tâches à réaliser et quand les réaliser. Il convient d'identifier le responsable de chaque tâche et les ressources requises. Les délais accordés à chaque tâche doivent être fixés d'après les exigences nationales (voir l'annexe 7). Le calendrier de chaque pays doit être construit en tenant compte des tâches planifiées, mais aussi de la disponibilité de l'équipe nationale et des principales parties prenantes. Les délais doivent également prendre en compte les événements susceptibles d'influencer la durée de l'ANLAS, notamment les jours fériés ou les élections (voir également la partie 4.1.3d).

Il est conseillé de présenter le plan de mise en œuvre au comité de pilotage de l'ANLAS pour bénéficier si nécessaire de ses remarques et conseils.

Le plan de mise en œuvre doit être mis à jour régulièrement tout au long du processus de mise en œuvre de l'ANLAS, pour qu'y soit reflétée toute modification du plan de mise en œuvre ou du statut des tâches.

4.1.3d Identification des stratégies d'évaluation et de réduction des risques

Évaluer les risques que présente la mise en place de l'ANLAS et définir des stratégies de réduction de ces risques est une autre composante majeure de la planification de l'ANLAS. Les stratégies d'évaluation et de réduction des risques peuvent être consignées dans le modèle du même nom (voir partie 4.2.6).

L'équipe nationale doit identifier les risques susceptibles d'apparaître durant les divers processus de l'ANLAS et d'entraver sa mise en œuvre. Par exemple, tous les pays pilotes ont rencontré des défis liés à la disponibilité des membres de l'équipe nationale. Il s'agit donc d'un risque pour les pays souhaitant mettre en œuvre l'ANLAS. Pour d'autres exemples de risques et de stratégies de réduction des risques, voir le modèle correspondant.

Le modèle qui évalue les risques potentiels et les stratégies de réduction desdits risques permet à l'équipe nationale de surveiller régulièrement les risques, afin d'activer le cas échéant les stratégies de réduction des risques pendant toute la durée de l'ANLAS. Le chef de l'équipe nationale et le comité de pilotage doivent communiquer régulièrement sur les risques potentiels et les stratégies de réduction de ces risques.

4.1.3e Élaboration d'un budget détaillé

Après l'approbation préalable du budget lors de la phase d'initiation, l'équipe nationale doit élaborer un budget de l'ANLAS plus détaillé pour les tâches de mise en œuvre. Un modèle de budget est proposé afin de faciliter cette étape (voir partie 4.2.7). Cependant, les pays peuvent utiliser leur propre modèle budgétaire.

Le modèle de budget contient une liste des coûts logistiques à envisager. Les différents types de coûts logistiques et les facteurs influençant les coûts de mise en œuvre sont abordés plus en détail dans la partie 4.1.1d (approbation préalable du budget). Le modèle de budget offre notamment la possibilité de convertir les devises locales en USD, dans le but de comparer le budget au minimum recommandé de 16 000 USD. Toute mise à jour apportée à la première estimation budgétaire émise lors de l'étape d'approbation préalable doit apparaître pendant le processus de planification.

Il est conseillé à l'équipe nationale de consulter le comité de pilotage de l'ANLAS concernant le budget final.

4.1.4 Mener les séances d'information des parties prenantes

L'implication et la participation des parties prenantes sont la clé du processus participatif de mise en œuvre de l'ANLAS. Les séances d'information à destination des parties prenantes visent à favoriser une compréhension commune des objectifs de l'ANLAS et de ses processus de mise en œuvre, afin d'obtenir la collaboration de toutes les parties prenantes impliquées.

Il est recommandé de prévoir au moins une séance d'information des parties prenantes durant une demi-journée. Cela permettra de mener à bien la présentation (voir partie 4.2.8) et de répondre aux questions. Il est possible d'organiser des séances supplémentaires lorsque les principales parties prenantes ne peuvent se rendre à la séance principale, ou lorsque des entretiens plus approfondis permettent de rallier au projet certaines des principales parties prenantes.

Les séances d'information sont organisées au début du processus de mise en œuvre, afin de garantir une large participation des parties prenantes. Le processus de pilotage de l'ANLAS a montré les avantages de ces deux options, à savoir organiser la principale séance d'information avant ou bien après la formation et les activités de planification de l'équipe nationale. Si les séances d'information à destination des parties prenantes se tiennent au début de la phase d'initiation, elles suscitent une prise de conscience des parties prenantes et soutiennent la formation de l'équipe nationale ou du comité de pilotage. Mener les séances d'information des parties prenantes après la formation et les activités de planification de l'équipe permet une meilleure compréhension et une plus grande implication des membres de l'équipe nationale et, dès lors, une participation accrue dans les séances d'information destinées aux parties prenantes. En outre, une planification détaillée de la phase d'analyse et un recensement complet des parties prenantes (voir partie 4.1.3b) facilitent le ciblage des parties prenantes à mobiliser.

Le responsable de l'équipe nationale supervise l'organisation des séances d'information des parties prenantes et présente la séance d'information principale à l'aide de la présentation fournie (voir partie 4.2.8). Au moins deux semaines avant la séance d'information à destination des parties prenantes, celles-ci doivent recevoir une invitation contenant les renseignements précis sur le lieu et le programme.

Si les séances d'information des parties prenantes sont menées avant la finalisation d'une planification détaillée, il est recommandé de consulter le comité de pilotage ou de hauts représentants des agences ou organismes des pouvoirs publics, y compris le point focal du PME, afin de recevoir des conseils sur quelles parties prenantes inviter aux séances d'information. Parmi les groupes de parties prenantes pouvant être conviés aux séances :

- les membres de l'équipe nationale,
- les membres du comité de pilotage,
- de hauts représentants des organismes publics nationaux pertinents,
- de hauts représentants des organismes publics infranationaux pertinents,
- de hauts représentants des organismes publics ou agences extérieures chargées de mener des programmes d'évaluation des apprentissages,

- les prestataires des programmes de formation destinés aux enseignants et aux chefs d'établissement,
- les représentants des chefs d'établissement et des enseignants,
- des parents, des élèves et leurs représentants,
- des bailleurs de fonds et partenaires de développement,
- des représentants d'organisations de la société civile et du secteur privé jouant un rôle dans l'éducation,
- des représentants d'universités et d'institutions de recherche,
- d'autres membres du Groupe local des partenaires de l'éducation non mentionnés ci-dessus,
- des médias.

Les informations détaillées sur les membres de l'équipe nationale se trouvent dans la base de données des parties prenantes (voir partie 4.2.1).

4.2 Outils d'initiation, de formation et de planification

4.2.1 Base de données des parties prenantes

<p>Quelle est sa finalité ?</p>	<p>La base de données des parties prenantes est un modèle Microsoft Excel (2013) qui permet d'enregistrer précisément toutes les parties prenantes de l'ANLAS. Elle comprend trois onglets :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'onglet <i>Équipe nationale</i> contient les coordonnées du chef de l'équipe nationale et des membres de cette équipe, ainsi que leurs domaines de responsabilité. 2. L'onglet <i>Comité de pilotage</i> contient les coordonnées des membres du comité de pilotage. 3. L'onglet <i>Parties prenantes</i> contient les coordonnées des principales parties prenantes impliquées dans l'ensemble de l'ANLAS et des informations sur leur participation aux séances de formation.
<p>Comment procéder ?</p>	<p>Ouvrir le modèle Microsoft Excel de la base de données des parties prenantes et se rendre sur l'onglet pertinent. <i>Onglet 1 : Équipe nationale ; onglet 2 : Comité de pilotage ; onglet 3 : Parties prenantes.</i></p> <p>Saisir les informations suivantes pour chaque membre de l'équipe nationale et pour le chef de l'équipe nationale, les membres du comité de pilotage et les principales parties prenantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nom • Titre • Organisation • Rôle au sein de l'organisation • <i>Onglet 1 : Équipe nationale uniquement</i> : rôle au sein de l'ANLAS, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> – chef de l'équipe nationale ; – responsable de la sous-équipe/membre de l'équipe pour la dimension 1 « Contexte du <u>système d'évaluation</u> » ; – responsable de la sous-équipe/membre de l'équipe pour la dimension 2A « Qualité des <u>examens et des évaluations à grande échelle</u> » ; – responsable de la sous-équipe/membre de l'équipe pour la dimension 2B

	<p>« Qualité des <u>évaluations en classe</u> » ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - responsable de la sous-équipe/membre de l'équipe pour la dimension 3 « Cohérence du <u>système d'évaluation</u> ». <ul style="list-style-type: none"> • <i>Groupe de parties prenantes</i> : Dans le menu déroulant, sélectionner le groupe de parties prenantes concerné pour chaque membre de l'équipe, membre du comité de pilotage ou principale partie prenante. Les groupes de parties prenantes sont basés sur les tableaux de recensement des parties prenantes et des documents (voir partie 4.2.4). • Courriel • Numéro de téléphone <p><i>Onglet 3 : Parties prenantes uniquement :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • si la principale partie prenante a été invitée à la séance d'information à destination des parties prenantes ; • si la principale partie prenante a assisté à la séance d'information à destination des parties prenantes ; • la date et la description des consultations effectuées tout au long de l'ANLAS. <p>Le modèle de base de données des parties prenantes est modifiable afin de pouvoir y enregistrer tout renseignement supplémentaire.</p>
<p>Comment l'utiliser ?</p>	<p>Créée durant la phase d'initiation, de formation et de planification, la base de données des parties prenantes est mise à jour durant toute l'ANLAS.</p> <p>Elle facilite notamment la communication entre l'équipe nationale, le comité de pilotage et les principales parties prenantes.</p> <p>La liste des principales parties prenantes permet aussi de prévoir qui inviter aux séances d'information et d'enregistrer les présences. Ces renseignements servent aussi à déterminer si des séances supplémentaires sont nécessaires pour les parties prenantes qui n'ont pas pu participer aux séances d'information.</p> <p>Au cours de toute l'ANLAS et suivant les besoins, des parties prenantes supplémentaires peuvent être ajoutées à la base de données. Durant les phases d'analyse et de production de rapports et de diffusion, une mise à jour de la base de données des parties prenantes doit avoir lieu pour un suivi des entretiens avec les parties prenantes.</p>

4.2.2 Calendrier de formation de l'équipe nationale

<p>Quelle est sa finalité ?</p>	<p>Grâce au calendrier de formation de l'équipe nationale, le chef de l'équipe nationale peut planifier les formations. Ce calendrier passe en revue les sujets abordés lors des formations et offre des indications sur les délais correspondants.</p>
<p>Comment procéder ?</p>	<p>Le calendrier de formation est un fichier Microsoft Word (2013) contenant le programme complet de la formation sur deux jours, accompagné des durées correspondantes qui sont recommandées pour les différents sujets et activités. Le calendrier est adaptable : le chef de l'équipe nationale peut le modifier suivant les besoins et l'expérience de son équipe. La durée des séances de formation et les locaux où elles se déroulent doivent être ajoutés par le chef de l'équipe nationale.</p>
<p>Comment l'utiliser ?</p>	<p>Une fois que le chef de l'équipe nationale a finalisé le calendrier, ce dernier doit être transmis à l'équipe nationale afin que tous ses membres soient informés des horaires des séances de formation.</p>

4.2.3 Présentation relative à la formation de l'équipe nationale

<p>Quelle est sa finalité ?</p>	<p>La présentation relative à la formation de l'équipe nationale prépare à toutes les thématiques abordées dans le manuel de l'ANLAS, y compris la finalité de l'ANLAS et son contenu, ses phases, ses processus et ses outils. La formation est conçue afin de permettre à l'équipe nationale d'entreprendre tous les aspects de l'ANLAS, y compris la planification, l'analyse, la production de rapports et leur diffusion.</p> <p>Le chef de l'équipe nationale assure la formation de son équipe à l'aide du document de présentation relative à la formation de l'équipe et organise les activités de formation proposées dans la présentation.</p>
<p>Comment procéder ?</p>	<p>La présentation relative à la formation de l'équipe nationale est une présentation Microsoft PowerPoint (2013) effectuée par le chef de l'équipe nationale. Ce dernier doit au préalable lire la présentation et les autres documents relatifs à l'ANLAS afin de se familiariser avec leur contenu.</p> <p>Le chef de l'équipe nationale doit ajouter les informations suivantes à la présentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les précisions relatives à son pays, par exemple concernant le comité de pilotage ou les délais impartis pour la mise en place de l'ANLAS. La présentation contient des suggestions sur l'endroit où ajouter ces informations ; • des notes de présentation qui aideront le chef de l'équipe à assurer la formation.
<p>Comment l'utiliser ?</p>	<p>La présentation relative à la formation de l'équipe nationale doit être utilisée pour mener et orienter la formation de l'équipe nationale.</p>

4.2.4 Tableaux de recensement des parties prenantes et des documents

<p>Quelle est leur finalité ?</p>	<p>Les tableaux de recensement des parties prenantes et des documents visent à aider les équipes nationales dans l'identification des documents et principales parties prenantes à consulter durant l'analyse.</p>
<p>Comment procéder ?</p>	<p>Les tableaux de recensement des parties prenantes et des documents sont fournis dans un format de fichier Microsoft Word (2013).</p> <p>Le tableau de recensement des <i>parties prenantes</i> présente :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les dimensions de l'ANLAS, • le niveau des parties prenantes au cœur de cette dimension (au niveau du système ou du programme), • les <u>groupes de principales parties prenantes</u> dont la consultation pourrait s'avérer pertinente, • Un champ libre destiné à l'enregistrement par l'équipe nationale des principales parties prenantes identifiées comme intéressantes à consulter. <p>Le tableau de recensement des <i>documents</i> présente :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la dimension de l'ANLAS, • le niveau des documents au cœur de cette dimension (au niveau du système ou du programme), • des exemples de documents dont la consultation pourrait s'avérer judicieuse, • des zones libres pour l'enregistrement par l'équipe nationale des documents jugés intéressants à consulter. <p>Afin d'identifier les documents et parties prenantes pertinents à consulter pour chaque dimension, l'équipe nationale devra tenir compte des programmes d'évaluation inclus dans</p>

	<p>l'analyse (voir partie 4.1.3a). De plus, l'équipe nationale doit consulter les questions de référence présentes dans les tableaux analytiques (voir partie 4.4.1).</p> <p>Pour la dimension 2B « Qualité de l'évaluation en classe », le recensement des documents et des parties prenantes doit aussi intégrer les niveaux d'enseignement pertinents à analyser. De plus, il convient d'inclure divers types d'établissements de l'enseignement primaire et secondaire, par exemple des établissements publics et privés, ou encore des établissements indépendants. Cette démarche s'avère essentielle pour identifier les chefs d'établissement et représentants du corps enseignant à consulter. Dans ce contexte, tenir compte de l'objectif de l'ANLAS semble indispensable, à savoir acquérir une perception générale de la manière dont l'évaluation en classe est utilisée au niveau du système, de l'établissement scolaire et de la classe, pour étayer les pratiques pédagogiques et d'apprentissage, ainsi que les aspects de la politique éducative importants pour l'évaluation en classe.</p>
<p>Comment l'utiliser ?</p>	<p>Les tableaux de recensement des parties prenantes et des documents doivent être complétés durant la phase d'initiation, de formation et de planification, en vue de préparer la phase d'analyse (voir partie 4.3). Une mise à jour des tableaux doit avoir lieu durant la phase d'analyse, dans l'éventualité où des documents ou parties prenantes supplémentaires seraient identifiés durant le processus d'analyse.</p> <p>Une fois les documents identifiés, il faut se les procurer pour s'en servir durant la phase d'analyse.</p> <p>Quand les parties prenantes ont été identifiées, ajouter leurs coordonnées à la base de données des parties prenantes (voir partie 4.2.1). Il convient de mettre à jour les informations de la base de données relatives aux consultations avec ces parties prenantes durant l'analyse.</p>

4.2.5 Plan de mise en œuvre

<p>Quelle est sa finalité ?</p>	<p>Le plan de mise en œuvre aide l'équipe nationale à identifier les tâches, délais, ressources et responsabilités nécessaires pour mettre en œuvre l'ANLAS.</p>
<p>Comment procéder ?</p>	<p>Le plan de mise en œuvre est fourni sous forme de tableur Microsoft Excel (2013) affichant une liste des principales tâches liées à chacune des trois phases de l'ANLAS, à savoir la phase d'initiation, de formation et de planification, la phase d'analyse et la phase de production de rapports et de diffusion.</p> <p>Les étapes pour mener à bien le plan de mise en œuvre sont notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> • réviser les tâches énumérées et les modifier si nécessaire, y compris : <ul style="list-style-type: none"> – ajouter de nouvelles tâches le cas échéant, – supprimer certaines tâches inutiles, – modifier l'ordre des tâches ; • ajouter la date de début et de fin, ainsi que la durée de chacune des tâches. L'annexe 7 présente un aperçu des délais généraux de l'ANLAS ; • ajouter le nom du propriétaire de la tâche, c'est-à-dire la personne responsable de son exécution ; • relire et compléter la liste des ressources physiques et personnelles requises (par exemple le budget, l'équipement informatique, les logiciels, les installations) ; • indiquer et mettre à jour le statut de la tâche, soit <i>en cours</i> ou <i>terminé</i>.
<p>Comment l'utiliser ?</p>	<p>Le plan de mise en œuvre devra être élaboré durant la phase d'initiation, de formation et de planification, et faire l'objet de mises à jour régulières durant tout le processus de mise en œuvre de l'ANLAS. Ces mises à jour comprennent toute actualisation du statut des</p>

	tâches, tout ajout/toute modification d'une tâche ou encore tout changement des délais qui s'avèrerait utile.
--	---

4.2.6 Modèle de stratégies d'évaluation et de réduction des risques

Quelle est sa finalité ?	Envisager les risques potentiels et élaborer des stratégies pour les limiter, ainsi que les rapporter dans le modèle permettra de garantir une mise en œuvre fluide de l'ANLAS.
Comment procéder ?	<p>Le modèle de stratégies d'évaluation et de réduction des risques est un tableur Microsoft Excel (2013) visant à recueillir les informations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • numéro de référence du risque (#) ; • origine du risque : décrire la source du risque. Le risque peut être lié à des tâches précises du plan de mise en œuvre ou à la mise en place générale de l'ANLAS ; • effet du risque : décrire le ou les impacts potentiels du risque s'il venait à se produire ; • probabilité : décrire dans quelle mesure il est probable que le risque se produise (presque sûr, probable, possible, peu probable, exceptionnel) ; • conséquences : décrire quelle serait l'étendue de l'impact si le risque se produisait (négligeable, mineure, modérée, majeure, critique) ; • classification du risque : elle est calculée automatiquement à partir de l'évaluation de la probabilité et des conséquences afin de déterminer le niveau du risque (faible, modéré, élevé, très élevé) ; • stratégies de réduction des risques : décrire les mesures à prendre pour réduire la probabilité que le risque se produise et/ou pour en diminuer les conséquences. Numéroté chacune de ces stratégies ; • propriétaire de la stratégie de réduction des risques : répertorier les personnes responsables de la mise en œuvre de chacune de ces stratégies de réduction des risques. Chaque stratégie de réduction des risques est attribuée à une personne responsable de sa mise en œuvre si nécessaire. Il s'agira souvent du chef de l'équipe nationale. <p>Des exemples de stratégies d'évaluation et de réduction des risques sont fournis dans le modèle. Ils reposent sur l'expérience des pays pilotes de l'ANLAS. Si ces exemples sont applicables, les adapter librement à l'environnement national. S'ils ne sont pas applicables, ils peuvent être supprimés du modèle.</p>
Comment l'utiliser ?	L'identification des risques et l'élaboration de stratégies de réduction des risques doivent avoir lieu durant la phase d'initiation, de formation et de planification. Les stratégies d'évaluation et de réduction des risques doivent être revus à intervalles réguliers tout au long de la mise en œuvre de l'ANLAS et mis à jour dans le tableau correspondant.

4.2.7 Modèle de budget

Quelle est sa finalité ?	Le modèle de budget vise à identifier plus facilement les dépenses logistiques liées à l'ANLAS et donc à obtenir un financement approprié.
Comment procéder ?	<p>Le modèle de budget est un tableur Microsoft Excel (2013) et comprend les informations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la date estimée de la dépense : indiquer les dates supposées de la dépense ; • le type de dépense : sélectionner dans la liste déroulante du modèle de budget :

	<ul style="list-style-type: none">- dépense pour l'équipe nationale : transport,- dépense pour l'équipe nationale : repas et faux frais,- dépense pour les parties prenantes : transport,- dépense pour les parties prenantes : repas et faux frais,- dépense pour les parties prenantes : honoraires professionnels,- dépense pour un prestataires de services externe : honoraires de consultant,- location de locaux,- restauration pour les séances d'information/consultations des parties prenantes,- matériel pour les séances d'information/consultations,- autres : préciser dans la description. <ul style="list-style-type: none">• description de la dépense : décrire exhaustivement l'élément, par exemple : location d'une salle de réunion pour une séance d'information à destination de parties prenantes comptant environ 40 participants ;• estimation des coûts en devise locale ;• taux de change de la devise locale en USD : ajouter dans chaque rangée de dépenses ;• estimation en USD : elle est calculée à l'aide du taux de change. <p>Le modèle de budget est tout à fait personnalisable. Par exemple, si la conversion en USD est inutile, elle peut être supprimée.</p>
Comment l'utiliser ?	<p>Le modèle de budget peut être utilisé durant la phase d'initiation, de formation et de planification afin de fournir des informations permettant l'approbation préalable du budget de l'ANLAS tout en apportant des informations budgétaires supplémentaires concernant différentes tâches. Les estimations budgétaires originales soumises à l'étape d'approbation préalable doivent être mises à jour.</p>

4.2.8 Présentation pour la séance d'information des parties prenantes

Quelle est sa finalité ?	La présentation pour la séance d'information des parties prenantes vise à renseigner celles-ci sur les objectifs de l'ANLAS et les processus liés à sa mise en place. Cette présentation cherche à stimuler l'implication des parties prenantes durant toute la mise en œuvre de l'ANLAS.
Comment procéder ?	La présentation pour la séance d'information des parties prenantes est une présentation Microsoft PowerPoint (2013) effectuée par le chef de l'équipe nationale à l'intention des principales parties prenantes. Cette présentation peut être adaptée pour inclure des informations spécifiques au contexte national liées à l'ANLAS, notamment les délais de mise en œuvre. La présentation offre aux parties prenantes l'opportunité de poser des questions et d'échanger, sous la houlette du le chef de l'équipe nationale.
Comment l'utiliser ?	La présentation pour la séance d'information sert de base pour la principale séance d'information et peut être utilisée lors d'une multitude d'événements d'information destinés aux parties prenantes.

4.3 Phase d'analyse

Cette rubrique décrit les processus et outils qui sous-tendent la phase d'analyse. Un panorama de tous les processus et outils de l'analyse se trouve à l'annexe 10.

Annexe 10: Processus et outils pour la phase d'analyse

Phase d'analyse	Outils d'analyse
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire chaque dimension de l'ANLAS. • Mener les consultations avec les parties prenantes afin d'examiner les descriptions de chaque dimension, d'évaluer les axes majeurs et d'identifier les aspects et recommandations pour améliorer chaque dimension. • Pour chaque dimension, fusionner les informations issues des diverses consultations avec les parties prenantes. • Synthétiser l'évaluation des axes majeurs, des aspects et des recommandations d'amélioration pour toutes les dimensions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau analytique de la dimension 1 : Contexte du <u>système d'évaluation</u> (CN) • Tableau analytique de la dimension 2A : Qualité des <u>examens et des évaluations à grande échelle</u> (QEG) • Tableau analytique de la dimension 2B : Qualité des <u>évaluations en classe</u> (QEC) • Tableau analytique de la dimension 3 : Cohérence du <u>système d'évaluation</u> (CH) • Tableau de synthèse 1 : Vue d'ensemble des résultats de l'ANLAS • Tableau de synthèse 2 : Résultats de l'ANLAS et recommandations.

Le contenu de l'analyse est décrit dans le modèle ANLAS présenté dans le chapitre 3. Au sein de chaque dimension de l'ANLAS, plusieurs axes majeurs sont analysés et évalués d'après les objectifs qualitatifs déterminés. Pour chaque dimension de l'ANLAS est fourni un tableau analytique avec des questions de référence pour décrire et évaluer chaque axe majeur, ainsi qu'identifier les aspects à améliorer et recommandations d'amélioration (voir partie 4.4.1). Deux tableaux de synthèse facilitent la présentation des résultats de toutes les dimensions de l'ANLAS (voir partie 4.4.2).

L'analyse du système national d'évaluation des apprentissages est de nature qualitative. Les deux méthodes principales d'analyse sont l'examen de documents et la consultation de parties prenantes. Les tableaux de recensement des parties prenantes et des documents (voir partie 4.2.4) aident les équipes nationales à identifier les parties prenantes et documents les plus judicieux. Les programmes

d'évaluation à inclure dans l'analyse sont sélectionnés par l'équipe nationale durant la phase d'initiation, de formation et de planification (voir partie 4.1.3a).

Idéalement, l'équipe nationale se compose de représentants de groupes des principales parties prenantes au niveau du système et du programme (voir partie 4.1.1b). Il est essentiel de faciliter l'analyse et d'exploiter les connaissances et l'expérience des membres de l'équipe pour les trois dimensions de l'ANLAS.

Les processus d'analyse décrits visent à encadrer les équipes nationales. Toutefois, ajuster ces processus est autorisé pour garantir une conduite efficace et effective de l'analyse, conformément aux spécificités nationales.

4.3.1 Décrire chaque dimension de l'ANLAS

Il est conseillé à l'équipe nationale de décrire brièvement chaque dimension de l'ANLAS, grâce aux questions de référence pour chaque axe majeur fournies dans les tableaux analytiques (voir annexe 10). Lors de l'étape suivante, cette description servira de base aux discussions avec les principales parties prenantes. Les consultations avec les parties prenantes permettent par ailleurs de trianguler et d'élargir les descriptions.

Pour rédiger une description de chaque dimension de l'ANLAS, les membres de l'équipe nationale peuvent examiner les documents pertinents identifiés dans le tableau de recensement des documents (voir partie 4.2.4). Les questions de référence des tableaux analytiques stimulent la réflexion sur l'objectif qualitatif associé à chaque axe majeur. Les membres de l'équipe nationale, en s'inspirant de leur expertise au titre d'acteurs du système éducatif et/ou du système d'évaluation, identifient les relations et concordances, ainsi que les divergences et écarts entre les objectifs qualitatifs et les pratiques actuelles, ainsi que leur présentation. Des descriptions et observations sont inscrites dans les tableaux analytiques afin d'être présentées et discutées lors des consultations avec les parties prenantes (voir partie 4.3.2).

Bien que tout ait été mis en œuvre pour rédiger les questions de référence applicables à un large éventail d'environnements, certaines de ces questions pourraient nécessiter une adaptation au contexte local. Le cas échéant, l'équipe nationale peut effectuer ces adaptations. Lorsque l'équipe nationale s'avère incapable de répondre à certaines questions de référence, ces dernières pourront être complétées à l'occasion des consultations avec les parties prenantes.

Consigner les sources de données dans les tableaux analytiques est important afin de justifier les informations partagées et de garantir des descriptions objectives et reproductibles des axes majeurs. Lors de l'ajout de chaque description pour chaque dimension, l'équipe nationale doit indiquer la source des informations. Au début du tableau analytique, une zone vide permet d'indiquer les sources de données. Ces sources de données doivent ensuite être mentionnées dans chacune des descriptions (voir également la partie 4.4.1).

L'équipe nationale peut éventuellement travailler en sous-équipes afin de créer les descriptions de chaque dimension de l'ANLAS (voir partie 4.1.1b).

À noter que pour la dimension 2A « Qualité des examens et des évaluations à grande échelle », chaque programme intégré à l'analyse doit être étudié séparément, ce qui demande une description de chaque programme d'après les questions de référence dans le tableau analytique 2A (voir la partie 4.4.1).

Pour la dimension 2B « Qualité de l'évaluation en classe », rédiger une description unique de chaque niveau pertinent d'enseignement à différencier est indispensable pour une analyse judicieuse de la qualité de l'évaluation en classe dans un contexte national (voir partie 4.1.3a). De plus, il faut bien garder à l'esprit que l'objectif de l'ANLAS est d'acquérir une perception générale de l'utilisation de l'évaluation en classe à l'échelle du système, des établissements scolaires et de la classe, afin d'étayer

les pratiques pédagogiques et d'apprentissage, ainsi que les divers aspects de la politique éducative importants pour l'évaluation en classe (voir partie 3.2.2).

Pour analyser la dimension 3 « Cohérence du système d'évaluation », des informations d'autres dimensions de l'ANLAS sont requises. Si certaines questions de la dimension de cohérence se rapportent aux programmes d'évaluation des apprentissages, l'intention générale est d'obtenir une compréhension globale de la cohérence d'après les informations transmises. Il est dès lors conseillé, dans un premier temps, de décrire les dimensions de contexte et de qualité, puis seulement d'en tirer des informations afin de décrire la dimension de cohérence. De même, il est préconisé de planifier en dernier lieu les consultations avec les parties prenantes pour la dimension de cohérence.

4.3.2 Mener les consultations des parties prenantes

L'objectif des consultations des parties prenantes est d'échanger sur la description initiale de chaque axe majeur (voir partie 4.3.1) afin d'évaluer chacun de ces axes au regard de l'objectif qualitatif défini. Trois catégories d'évaluation sont définies à cette fin (voir l'annexe 11).

Annexe 11: Catégories d'évaluation de l'ANLAS

Catégorie d'évaluation	Définition
1. Atteint	Aucune amélioration n'est actuellement nécessaire.
2. Partiellement atteint	Des améliorations peuvent être apportées.
3. Pas atteint	Des améliorations sont nécessaires.

L'évaluation des axes majeurs d'après les objectifs qualitatifs définis permet d'identifier les aspects appelant des améliorations et de formuler des recommandations d'amélioration. Ce processus est décrit plus en détail ci-dessous.

Les parties prenantes à consulter sont identifiées durant la phase de planification grâce au recensement des parties prenantes (voir partie 4.1.3b). La plupart des parties prenantes au niveau du système sont susceptibles d'être consultées pour plusieurs dimensions.

À noter que pour la dimension 2A « Qualité des examens et des évaluations à grande échelle », chaque programme d'évaluation intégré doit être analysé séparément (voir partie 4.4.1). La dimension 2B « Qualité des évaluations en classe » doit être analysée séparément pour chaque niveau d'enseignement pertinent (voir partie 4.1.3a).

Il est recommandé de planifier les consultations des parties prenantes pour la dimension de cohérence en dernier lieu, celle-ci s'appuyant sur des informations provenant des dimensions de contexte et de qualité. La dimension de cohérence implique la plupart des principales parties prenantes, puisqu'elle se rapporte à la mesure dans laquelle le système d'évaluation est cohérent avec les aspects majeurs du système éducatif et du système d'évaluation.

Les consultations peuvent être menées avec un ou plusieurs groupes de parties prenantes. Plusieurs formules seront probablement appliquées en fonction de la disponibilité des parties prenantes et de la dimension étudiée. Les consultations en groupe existent sous des formes variées, d'une discussion ciblée avec un modérateur à des débats en petit groupe, mais aussi sous la forme de séances plénières ou encore d'ateliers.

L'équipe nationale peut travailler en sous-équipes pour mener les consultations (voir partie 4.1.1b).

Il faut contacter les parties prenantes aussi rapidement que possible afin de planifier les consultations (voir partie 4.1.3c). Les parties prenantes doivent recevoir des informations contextuelles sur l'ANLAS, en particulier si elles n'ont pas pu assister aux séances d'information. Les équipes nationales décident librement de partager les sections pertinentes des tableaux analytiques avec les parties prenantes,

afin qu'elles prennent note des descriptions de base élaborées par l'équipe nationale et qu'elles puissent réfléchir aux questions de référence avant la consultation.

Lors d'une consultation avec une partie prenante, l'équipe nationale devra effectuer les actions suivantes.

- Proposer un aperçu des axes majeurs de la dimension analysée.
- Lire l'objectif de qualité pour chaque axe majeur et résumer la description initiale élaborée par l'équipe nationale.
- Aborder chaque axe majeur avec les parties prenantes en s'aidant des questions de référence pour orienter les consultations.
- Prendre des notes lors des consultations avec les parties prenantes dans la colonne de description des tableaux analytiques (un enregistrement audio peut également être utilisé comme soutien) et mentionner les sources des données dans les tableaux analytiques (voir partie 4.4.1).
- Discuter avec les parties prenantes des catégories d'évaluation répertoriées dans les tableaux analytiques (voir l'annexe 11) et établir si chaque objectif qualitatif est :
 1. Atteint. Aucune amélioration n'est actuellement nécessaire.
 2. Partiellement atteint. Des améliorations peuvent être apportées.
 3. Pas atteint. Des améliorations sont nécessaires.
- Ajouter la catégorie obtenue suite à cette évaluation dans les tableaux analytiques. Essayer d'établir un consensus entre les parties prenantes impliquées. En cas d'absence de consensus, il convient de l'indiquer dans les tableaux analytiques.
- Pour chaque axe majeur dans la catégorie *partiellement atteint* (catégorie 2) ou *pas atteint* (catégorie 3), discuter avec les parties prenantes des aspects à améliorer. Ces aspects doivent se rapporter aux questions de référence. Lorsque les différentes parties prenantes apportent des points de vue hétérogènes, il convient de l'indiquer dans les tableaux analytiques (voir également la partie 4.3.3).
- Ensuite, discuter d'éventuelles recommandations avec les parties prenantes. Ces recommandations doivent se rapporter aux différents aspects à améliorer qui ont été identifiés et proposer plusieurs pistes d'amélioration.

4.3.3 Fusionner les informations issues des diverses consultations avec les parties prenantes.

Il faut s'attendre à devoir organiser plusieurs consultations avec des parties prenantes pour chaque dimension. Dès lors, prendre note de toutes les consultations avec les parties prenantes relatives à un axe majeur dans un même tableau analytique facilitera la consolidation ultérieure des documents (voir partie 4.4.1).

Afin de fusionner les informations des diverses consultations avec les parties prenantes, l'équipe nationale doit effectuer les étapes ci-dessous.

- Examiner les notes des consultations avec les parties prenantes pour chaque axe majeur et en discuter, en abordant en particulier les catégories d'évaluation, ainsi que les aspects à améliorer et les recommandations qui les concernent.
- Déterminer la catégorie d'évaluation la plus adaptée à chaque axe majeur en tenant compte de son évaluation par rapport à l'objectif qualitatif. Idéalement, des justifications et

documents officiels appuient la décision, par exemple des justifications provenant des documents examinés.

- Pour chaque dimension, enregistrer la catégorie d'évaluation consolidée pour chaque axe majeur dans les tableaux analytiques (voir partie 4.4.1). Analyser et résumer les aspects à améliorer issus des diverses consultations avec les parties prenantes. S'assurer que ces aspects à améliorer se rapportent aux questions de référence pour chaque axe majeur, afin de justifier la catégorie d'évaluation consolidée.
- Analyser et résumer les recommandations d'amélioration. S'assurer que ces recommandations se rapportent aux aspects à améliorer identifiés. Les recommandations doivent être « actionnables », à savoir concrètes, spécifiques et détaillées, afin de renforcer les stratégies d'amélioration pour la planification sectorielle de l'éducation et les autres processus politiques.

Il est conseillé d'impliquer le comité de pilotage de l'ANLAS dans ce processus. Cela peut se faire sous la forme d'une participation à la discussion et à la consolidation, ou par la révision des résultats consolidés.

L'annexe 15 (document d'appui 2) est un exemple de tableau de synthèse exposant les catégories d'évaluation consolidées, ainsi que les aspects et recommandations d'amélioration pour un axe majeur au sein de chaque dimension de l'ANLAS.

4.3.4 Synthèse de l'évaluation des axes majeurs, des aspects à améliorer et des recommandations d'amélioration

Lors de la synthèse, l'équipe nationale synthétise les résultats consolidés de l'ANLAS. Cette synthèse vise à présenter l'essence des résultats de manière succincte et organisée, en vue de les rendre accessibles aux principales parties prenantes.

La rédaction de la synthèse nécessite principalement l'extraction et l'organisation des informations issues des tableaux d'évaluation fusionnés de tous les axes majeurs et dimensions : la catégorie d'évaluation consolidée, les aspects appelant des améliorations et les recommandations d'amélioration. Des tableaux de synthèse sont proposés pour faciliter cette étape (voir partie 4.4.2).

Durant la synthèse, l'équipe nationale doit à nouveau veiller à ce que les aspects à améliorer et recommandations d'amélioration soient concrets, spécifiques et détaillés, afin d'enrichir les stratégies d'amélioration pour la planification sectorielle de l'éducation.

Une fois terminés, les tableaux de synthèse devront être soumis pour révision au comité de pilotage. Si des anomalies ou incohérences sont identifiées pendant la synthèse, l'équipe nationale peut s'adresser au comité de pilotage afin qu'il tranche sur la question.

Un exemple de tableau de synthèse (document d'appui 2) se trouve à l'annexe 15.

4.4 Outils d'analyse

4.4.1 Tableaux analytiques

Quelle est leur finalité ?

Les tableaux analytiques facilitent la prise de notes et la conduite de l'analyse qualitative des trois dimensions de l'ANLAS par les équipes nationales.

Au total, quatre tableaux analytiques sont fournis :

- Tableau analytique de la dimension 1 : Contexte du système d'évaluation (CN) ;
- Tableau analytique de la dimension 2A : Qualité des examens et des évaluations à grande échelle (QEG) ;

	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau analytique de la dimension 2B : Qualité des <u>évaluations en classe</u> (QEC) ; • Tableau analytique de la dimension 3 : Cohérence du <u>système d'évaluation</u> (CH). <p>Pour chaque dimension, plusieurs axes majeurs sont analysés. Pour chaque axe majeur, un objectif qualitatif est défini et sert d'étalon pour décrire puis évaluer l'axe majeur. Plusieurs questions de référence guident également les descriptions des axes majeurs.</p> <p>Trois catégories d'évaluation différentes permettent d'évaluer l'axe majeur en fonction de l'objectif qualitatif :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atteint. Aucune amélioration n'est actuellement nécessaire. 2. Partiellement atteint. Des améliorations peuvent être apportées. 3. Pas atteint. Des améliorations sont nécessaires. <p>Ces informations issues de la description et de l'évaluation servent ensuite à déterminer les aspects à améliorer et à formuler des recommandations pour chaque axe majeur.</p> <p>Le chapitre 3 de ce manuel décrit plus en détail les axes majeurs et objectifs qualitatifs. Les processus d'analyse sont détaillés dans la partie 4.3.</p>						
<p>Comment procéder ?</p>	<p>Les tableaux analytiques sous format Microsoft Word (2013) visent à faciliter l'accès aux informations nécessaires.</p> <p>Les instructions de cette partie visant à compléter les tableaux analytiques sont à lire en parallèle avec celles relatives aux processus d'analyse dans la partie 4.3. Les deux types d'instructions sont nécessaires à la conduite de l'analyse. Il est également crucial que tous les membres de l'équipe nationale soient familiarisés au modèle ANLAS décrit dans le chapitre 3 de ce manuel.</p> <p>Chaque tableau analytique comprend cinq grandes parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • axes majeurs, • liste des références des sources des données, • description (une partie par axe majeur), • évaluation (une partie par axe majeur), • évaluation consolidée (une partie par axe majeur). <p>Les tableaux analytiques 2A et 2B ont deux parties supplémentaires permettant l'ajout d'informations sur le programme d'évaluation analysé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques du programme d'évaluation (tableau analytique 2A), • étape du parcours scolaire (tableau analytique 2B). <p>Les instructions ci-dessous pour compléter les tableaux analytiques sont structurées en fonction de ces parties. Pour les tableaux analytiques 2A et 2B, les cinq premières grandes parties sont d'abord décrites, puis elles sont suivies par des instructions pour les deux parties additionnelles.</p>						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="360 1630 576 1720">Titre de la partie</th> <th data-bbox="576 1630 1458 1720">Instructions</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="360 1720 576 1850">Axes majeurs</td> <td data-bbox="576 1720 1458 1850">Cette partie relève les axes majeurs couverts par le tableau analytique. À lire aux parties prenantes au début des consultations, afin d'apporter une vue d'ensemble des axes majeurs analysés au sein de cette dimension.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="360 1850 576 2047">Liste des références des sources de données</td> <td data-bbox="576 1850 1458 2047">Deux listes de références sont fournies, une pour les documents, l'autre pour les consultations avec les parties prenantes. Documents Répertorier les documents pertinents issus du tableau de recensement des documents utilisés pour l'analyse. Ajouter les informations suivantes dans</td> </tr> </tbody> </table>	Titre de la partie	Instructions	Axes majeurs	Cette partie relève les axes majeurs couverts par le tableau analytique. À lire aux parties prenantes au début des consultations, afin d'apporter une vue d'ensemble des axes majeurs analysés au sein de cette dimension.	Liste des références des sources de données	Deux listes de références sont fournies, une pour les documents, l'autre pour les consultations avec les parties prenantes. Documents Répertorier les documents pertinents issus du tableau de recensement des documents utilisés pour l'analyse. Ajouter les informations suivantes dans
Titre de la partie	Instructions						
Axes majeurs	Cette partie relève les axes majeurs couverts par le tableau analytique. À lire aux parties prenantes au début des consultations, afin d'apporter une vue d'ensemble des axes majeurs analysés au sein de cette dimension.						
Liste des références des sources de données	Deux listes de références sont fournies, une pour les documents, l'autre pour les consultations avec les parties prenantes. Documents Répertorier les documents pertinents issus du tableau de recensement des documents utilisés pour l'analyse. Ajouter les informations suivantes dans						

le tableau :

- *référence bibliographique courte* : auteur et date. Utiliser ce format court de référence pour citer les documents dans les tableaux de description et d'évaluation ;
- *référence bibliographique longue* : ajouter la référence complète du document conformément aux normes bibliographiques, notamment :
 - le titre/nom du document,
 - les auteurs et/ou l'institution,
 - la date de publication et/ou d'accès (en cas de documents en ligne ou de documentation interne si aucune date n'est disponible),
 - l'éditeur,
 - un hyperlien pour les documents en ligne.

Ajouter des lignes si nécessaire.

Consultations des parties prenantes

Ajouter les informations requises pour chaque consultation avec une partie prenante menée dans le cadre de la dimension concernée :

- *numéro* : chaque consultation de partie prenante doit recevoir un numéro de référence (par exemple CN-S1, CN-S2 etc.). Ce numéro doit ensuite être mentionné dans les tableaux de description et d'évaluation lorsqu'il est fait référence à la consultation concernée ;
- *date* : indiquer la date de la consultation avec la partie prenante ;
- *nom du participant* : indiquer le nom de chaque participant ;
- *fonction* : indiquer la fonction du participant qui est pertinente pour l'ANLAS. S'il s'agit de membres de l'équipe nationale, ajouter la fonction qu'ils occupent dans le cadre de l'ANLAS ;
- *organisation* : indiquer l'organisation du participant (par exemple, l'Agence nationale d'évaluation) ;
- *groupe de parties prenantes/équipe nationale* : indiquer le groupe de parties prenantes du participant (ou l'équipe nationale dont il est membre), comme indiqué dans le tableau de recensement complet des parties prenantes (voir partie 4.2.4).

Un nouveau tableau de référence pour les consultations avec les parties prenantes doit être créé pour chaque consultation. Copier simplement le tableau initial fourni et le coller sous le premier tableau de consultation des parties prenantes.

Si nécessaire, ajouter de nouvelles lignes pour toutes les parties prenantes participant à la consultation.

<p>Description</p>	<p>Chaque tableau analytique contient un tableau descriptif pour chaque axe majeur. Le tableau descriptif contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'objectif qualitatif par axe majeur ; • une série de questions de référence par axe majeur ; • des zones vides pour ajouter la description de chaque axe majeur et les sources des données. <p>Pour chaque question de référence, noter la description conformément aux instructions de la partie 4.3.1 de ce manuel. La description doit reposer sur l'examen des documents pertinents tels qu'identifiés dans le tableau de recensement des documents. Grâce à l'expertise acquise dans votre fonction au sein du système éducatif/d'évaluation, réfléchir à l'objectif qualitatif qui accompagne chaque axe majeur et identifier les liens et convergences, ainsi que les divergences et écarts entre les objectifs qualitatifs et la pratique, ainsi que la manière dont ils sont présentés.</p> <p>Mentionner les sources des données à côté de la description concernée, par exemple une référence bibliographique courte (auteur, date), ou le numéro de référence de la consultation d'une partie prenante (par exemple, CN-S1).</p>
<p>Évaluation</p>	<p>Chaque tableau analytique contient un tableau d'évaluation par axe majeur. Le tableau d'évaluation contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'objectif qualitatif par axe majeur ; • des cellules de tableau vides pour ajouter : <ul style="list-style-type: none"> – le numéro de référence de la consultation de la partie prenante (par exemple, CN-S1) ; – la catégorie d'évaluation de l'axe majeur ; – les aspects à améliorer de l'axe majeur ; – les recommandations d'amélioration pour l'axe majeur. <p>Ces informations doivent être étayées par des documents pour chaque consultation de partie prenante menée. Ajouter une nouvelle ligne pour chaque consultation.</p> <p>Les consultations avec les parties prenantes sont menées en vue d'examiner les descriptions, d'évaluer les axes majeurs et d'identifier les aspects et recommandations pour améliorer chaque dimension. Dans le cadre des consultations avec les parties prenantes, suivre les instructions de la partie 4.3.2 de ce manuel.</p>
<p>Évaluation consolidée</p>	<p>Chaque tableau analytique contient un tableau d'évaluation consolidée par axe majeur. Le tableau d'évaluation consolidée contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'objectif qualitatif par axe majeur ; • des cellules de tableau vides pour ajouter : <ul style="list-style-type: none"> – la catégorie d'évaluation consolidée de l'axe majeur ; – les aspects à améliorer consolidés de l'axe majeur ; – les recommandations d'amélioration consolidées. <p>Le tableau d'évaluation consolidée permet de consigner les informations fusionnées issues des diverses consultations avec les parties prenantes. Pour mener à bien cette étape, suivre les instructions de la partie 4.3.3 de ce manuel.</p>

	<p>Tableau analytique 2A : Caractéristiques du programme d'évaluation</p>	<p>Cette partie se trouve au début du tableau analytique 2A pour indiquer les caractéristiques des <u>examens</u> et des <u>évaluations à grande échelle</u> analysés.</p> <p>À noter que chaque <u>examen</u> et <u>évaluation à grande échelle</u> analysé doit l'être fait séparément.</p> <p>Pour ce faire, créer une nouvelle version du tableau analytique 2A pour chaque <u>évaluation à grande échelle</u> et <u>examen</u> de l'analyse, en copiant le fichier Microsoft Word (2013) original. Ajouter le nom et les autres caractéristiques du programme d'évaluation dans les zones prévues à cet effet.</p> <p>Les instructions relatives à l'identification des programmes d'évaluation à intégrer à l'analyse se trouvent dans la partie 4.1.3a de ce manuel.</p>
	<p>Tableau analytique 2B : Niveau d'enseignement</p>	<p>Cette partie se trouve au début du tableau analytique 2B pour indiquer le niveau d'enseignement pertinent examiné dans ce tableau.</p> <p>À noter que la qualité de l'<u>évaluation en classe</u> doit être analysée séparément pour chaque niveau d'enseignement pertinent à distinguer dans le contexte national. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • enseignement primaire, • enseignement secondaire, • éducation de base (enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire), • premier cycle de l'enseignement secondaire, • deuxième cycle de l'enseignement secondaire. <p>Afin d'établir les niveaux d'enseignement à différencier dans l'analyse, l'équipe nationale est invitée à lire avec attention le tableau analytique 2B.</p> <p>Pour analyser chaque niveau séparément, créer une nouvelle version du tableau analytique 2B pour chaque niveau d'enseignement pertinent en copiant le fichier Microsoft Word (2013) original. Indiquer le niveau d'enseignement dans le champ prévu à cet effet.</p> <p>Les instructions relatives à l'identification des programmes d'évaluation à intégrer à l'analyse se trouvent dans la partie 4.1.3a de ce manuel.</p>
	<p>À noter que des sauts de page ont été ajoutés entre les axes majeurs, mais pas entre les différentes parties au sein de chaque axe majeur, les tableaux s'agrandissant automatiquement lorsque du texte y est saisi.</p>	
<p>Comment les utiliser ?</p>	<p>Les informations consolidées résultant de l'analyse sont synthétisées et présentées dans le rapport de l'ANLAS. Les conclusions clés sont également soulignées pour simplifier l'exploitation des résultats de l'ANLAS (voir partie 4.5). L'analyse est conçue pour étayer les stratégies d'amélioration dans le cadre de la planification sectorielle de l'éducation.</p>	

4.4.2 Tableaux de synthèse

<p>Quelle est leur finalité ?</p>	<p>Les tableaux de synthèse aident l'équipe nationale à résumer et à présenter les résultats de l'ANLAS avec concision et structure.</p> <p>Deux tableaux de synthèse sont proposés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableau de synthèse 1 : Vue d'ensemble des résultats de l'ANLAS ; • Tableau de synthèse 2 : Résultats de l'ANLAS et recommandations.
<p>Comment</p>	<p>Les tableaux de synthèse en format Microsoft Word (2013) facilitent la consignation des</p>

procéder ?	résultats de l'ANLAS.												
	Suivre les instructions ci-dessous pour compléter chaque tableau.												
	Tableau	Instructions											
Tableau de synthèse 1 : Vue d'ensemble des résultats l'ANLAS	<ul style="list-style-type: none"> • Pour chaque dimension de l'ANLAS, <i>indiquer l'axe majeur et l'objectif qualitatif respectif</i> en fonction de la catégorie d'évaluation <i>consolidée</i> notée dans les tableaux analytiques. • Pour la dimension 2A « Qualité des <u>examens</u> et des <u>évaluations à grande échelle</u> », ajouter un nouveau tableau et un sous-titre pour chaque programme d'évaluation intégré à l'ANLAS. • Pour la dimension 2B « Qualité de l'<u>évaluation en classe</u> », ajouter un nouveau tableau et un sous-titre pour les niveaux d'enseignement pertinents à différencier. • Ajouter ou supprimer des lignes si nécessaire. <p>Voir l'annexe 12 ci-dessous pour un exemple de tableau de synthèse 1 complété. Cet exemple montre la dimension 1 « Contexte du <u>système d'évaluation</u> ». Les autres dimensions sont à compléter de la même manière.</p> <p>Annexe 12: Exemple de tableau de synthèse 1 : Vue d'ensemble des résultats</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Dimension 1 : contexte du système d'évaluation (CN)</th> </tr> <tr> <th>1. Atteint Aucune amélioration n'est actuellement nécessaire.</th> <th>2. Partiellement atteint. Des améliorations peuvent être apportées.</th> <th>3. Pas atteint. Des améliorations sont nécessaires.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CN1 Législation ou mesures politiques Le <u>système d'évaluation</u> est guidé par la législation ou des mesures politiques.</td> <td>Dispositifs institutionnels et structures de gouvernance CN2 Les pouvoirs publics jouissent de dispositifs institutionnels d'évaluation des apprentissages bien établis associés à des structures de gouvernance transparentes.</td> <td>CN3 Financement Les pouvoirs publics assurent un financement suffisant et stable du <u>système d'évaluation</u>.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>CN4 Encadrement Les pouvoirs publics affichent leur leadership et leur volonté politique de soutenir le <u>système d'évaluation</u>. Une stratégie existe afin de promouvoir l'évaluation des apprentissages, une mise en œuvre effective et la diffusion des résultats aux principales parties prenantes.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Dimension 1 : contexte du système d'évaluation (CN)			1. Atteint Aucune amélioration n'est actuellement nécessaire.	2. Partiellement atteint. Des améliorations peuvent être apportées.	3. Pas atteint. Des améliorations sont nécessaires.	CN1 Législation ou mesures politiques Le <u>système d'évaluation</u> est guidé par la législation ou des mesures politiques.	Dispositifs institutionnels et structures de gouvernance CN2 Les pouvoirs publics jouissent de dispositifs institutionnels d'évaluation des apprentissages bien établis associés à des structures de gouvernance transparentes.	CN3 Financement Les pouvoirs publics assurent un financement suffisant et stable du <u>système d'évaluation</u> .		CN4 Encadrement Les pouvoirs publics affichent leur leadership et leur volonté politique de soutenir le <u>système d'évaluation</u> . Une stratégie existe afin de promouvoir l'évaluation des apprentissages, une mise en œuvre effective et la diffusion des résultats aux principales parties prenantes.	
Dimension 1 : contexte du système d'évaluation (CN)													
1. Atteint Aucune amélioration n'est actuellement nécessaire.	2. Partiellement atteint. Des améliorations peuvent être apportées.	3. Pas atteint. Des améliorations sont nécessaires.											
CN1 Législation ou mesures politiques Le <u>système d'évaluation</u> est guidé par la législation ou des mesures politiques.	Dispositifs institutionnels et structures de gouvernance CN2 Les pouvoirs publics jouissent de dispositifs institutionnels d'évaluation des apprentissages bien établis associés à des structures de gouvernance transparentes.	CN3 Financement Les pouvoirs publics assurent un financement suffisant et stable du <u>système d'évaluation</u> .											
	CN4 Encadrement Les pouvoirs publics affichent leur leadership et leur volonté politique de soutenir le <u>système d'évaluation</u> . Une stratégie existe afin de promouvoir l'évaluation des apprentissages, une mise en œuvre effective et la diffusion des résultats aux principales parties prenantes.												
Tableau de synthèse 2 : Résultats de l'ANLAS et recommandations	<ul style="list-style-type: none"> • Pour chaque dimension de l'ANLAS, indiquer la catégorie d'évaluation <i>consolidée</i>, les aspects à améliorer et les recommandations formulées dans les tableaux analytiques. • Pour la dimension 2A « Qualité des <u>examens</u> et des <u>évaluations à grande échelle</u> », ajouter un nouveau tableau et un sous-titre pour chaque programme d'évaluation intégré à l'ANLAS. • Pour la dimension 2B « Qualité de l'<u>évaluation en classe</u> », ajouter un nouveau tableau et un sous-titre pour chaque niveau d'enseignement pertinent à différencier. • Veiller à ce que les recommandations se rapportent aux aspects à améliorer identifiés. Les recommandations doivent être « actionnables », à savoir concrètes, spécifiques et détaillées, afin d'étayer les stratégies d'amélioration pour la planification sectorielle 												

		de l'éducation et les autres processus politiques. Un exemple de tableau de synthèse complété se trouve à l'annexe 15 dans le document d'appui 2.
Comment les utiliser ?	Les deux tableaux de synthèse sont utilisés dans le rapport de l'ANLAS et dans la présentation des conclusions clés qui sont préparés durant la phase de production des rapports et de leur diffusion (voir partie 4.5).	

4.5 Phase de production de rapports et de leur diffusion

Cette rubrique décrit les processus et outils qui appuient la phase de production de rapports sur l'ANLAS, et de leur diffusion. Un panorama des processus et outils de production de rapports et de leur diffusion se trouve à l'annexe 13.

Annexe 12: Processus et outils pour la phase de production de rapports et de leur diffusion

Phase de production de rapports et de leur diffusion	Outils de production de rapports et de leur diffusion
<ul style="list-style-type: none"> • Établir des rapports sur les résultats de l'ANLAS : <ul style="list-style-type: none"> – préparer le rapport sur l'ANLAS, – préparer le document sur les conclusions clés, – préparer le document de présentation des conclusions clés. • Diffuser les résultats de l'ANLAS : <ul style="list-style-type: none"> – élaborer une <u>stratégie de diffusion</u>, – mener des activités de diffusion. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Modèle</u> de stratégie de diffusion • Modèle de budget • Modèle de conclusions clés • Modèle de présentation des conclusions clés

Établir des rapports et diffuser les conclusions de l'analyse approfondie du système national d'évaluation des apprentissages est l'un des fondements de l'ANLAS. Une stratégie de diffusion accompagnée de différents supports sont conçus pour favoriser l'adoption et l'utilisation élargies des conclusions clés et des recommandations formulées. En particulier, les activités et supports de diffusion visent à soutenir l'utilisation des conclusions et recommandations lors de l'élaboration de stratégies détaillées qui pourront être mises en œuvre grâce au processus national de planification sectorielle de l'éducation ou à tout autre processus politique.

4.5.1 Production de rapports sur les résultats de l'ANLAS

Trois solutions sont proposées pour la production de rapports sur les conclusions de l'ANLAS :

- le rapport de l'ANLAS,
- le document qui comprend les conclusions clés,
- la présentation des conclusions clés.

Pour chacun de ces supports de l'ANLAS, un modèle est proposé afin d'en faciliter la rédaction par l'équipe nationale (voir parties 4.6.2, 4.6.3 et 4.6.4). Les modèles peuvent être adaptés aux besoins locaux en matière de production de rapports et de diffusion. L'équipe nationale peut également mettre au point d'autres outils.

Le rapport de l'ANLAS est destiné à offrir des informations exhaustives sur l'ANLAS à l'échelle nationale. Ce rapport inclut un aperçu général de l'objectif de l'ANLAS, le modèle ANLAS, ses processus et ses outils, ainsi que la description propre au pays concerné de l'objectif de l'analyse, sa mise en

œuvre au vu du contexte national et les difficultés éventuellement rencontrées. La présentation des conclusions pour chaque dimension et axe majeur constitue le cœur du rapport de l'ANLAS. Elle repose sur les informations consolidées issues de l'analyse et présentées dans les tableaux de synthèse (voir partie 4.3.4). L'exposé des conclusions du rapport est une occasion supplémentaire d'analyser le système national d'évaluation des apprentissages et d'identifier, grâce aux tendances générales, les points faibles et les points forts des différents axes majeurs, dimensions ou programmes analysés. Le rapport se termine par une description des stratégies relatives à la diffusion des conclusions de l'ANLAS et à leur utilisation à l'échelle nationale pour la planification sectorielle de l'éducation ou tout autre processus politique.

Le *document qui comprend les conclusions clés* vise à partager les principales conclusions et recommandations issues de l'ANLAS, y compris un bref aperçu des motivations, objectifs et finalités ayant appuyé la mise en œuvre de l'ANLAS dans le pays, ainsi que les principaux aspects de sa mise en place. Le document sur les conclusions clés est basé sur le rapport de l'ANLAS.

La *présentation des conclusions clés* repose sur le document de conclusions clés et vise à en soutenir la diffusion à l'occasion des réunions, ateliers et autres événements de ce type.

Le processus de production des rapports doit être planifié et organisé par l'équipe nationale durant la phase de planification, dans le cadre de l'élaboration du plan de mise en œuvre détaillé (voir partie 4.1.3c). Lors du projet ANLAS pilote, deux pays ont organisé un séminaire pour les membres de l'équipe nationale. Ils ont ainsi pu se consacrer exclusivement à la rédaction du rapport, ce qui aurait autrement été difficile.

Le comité de pilotage devra également être impliqué dans le processus de production de rapports à des fins de conseils, en particulier sur la manière dont les conclusions de l'ANLAS peuvent alimenter au mieux le processus de planification sectorielle de l'éducation.

Lors de la planification de la rédaction du rapport de l'ANLAS, il est important de prévoir le temps et les ressources nécessaires à sa validation et à sa révision. Un processus de validation et de révision en deux temps est recommandé. Dans ce cas, l'équipe nationale mène dans un premier temps une révision interne et, dans un second temps, le comité de pilotage et/ou des principales parties prenantes extérieures mènent une révision externe.

La révision en interne peut par exemple être répartie entre plusieurs membres de l'équipe ou de sous-équipes chargés de relire certaines parties du rapport rédigé par d'autres membres de l'équipe ou d'une autre sous-équipe. Il est notamment crucial, concernant la discussion sur les conclusions de l'ANLAS et les recommandations, que les membres de l'équipe vérifient les données en les recoupant avec les tableaux de résultats consolidés ou le tableau de synthèse 2, afin d'assurer une présentation correcte et cohérente des conclusions.

Le processus de validation et de révision doit également garantir que :

- les catégories d'évaluation et les aspects à améliorer présentés sont clairement en lien avec l'objectif qualitatif et les questions de référence relatifs à l'axe majeur concerné ;
- les catégories d'évaluation présentées sont clairement soutenues par les aspects à améliorer ;
- les recommandations qui en découlent sont directement liées aux aspects à améliorer identifiés et présentés ;
- les recommandations sont concrètes, spécifiques et détaillées, afin d'étayer les stratégies d'amélioration pour la planification sectorielle de l'éducation ou tout autre processus politique (voir également l'exemple de tableau de synthèse 2 complété à l'annexe 15 dans le document d'appui 2).

La version préliminaire du rapport de l'ANLAS doit être révisée et finalisée sur la base des relectures interne et externe.

Il est également conseillé de transmettre le document sur les conclusions clés et la présentation qui s'y rapporte au comité de pilotage pour révision et commentaires avant toute diffusion.

4.5.2 Diffusion des conclusions de l'ANLAS

Afin de soutenir la diffusion des conclusions de l'ANLAS, une stratégie de diffusion détaillée doit être élaborée. Un modèle est proposé pour faciliter ce processus (voir partie 4.6.1).

Il est conseillé à l'équipe nationale d'élaborer une stratégie de diffusion en collaboration avec le comité de pilotage, afin de favoriser une large application et utilisation des conclusions de l'ANLAS. Cette stratégie est à mettre au point à un stade précoce de la phase de production des rapports et de leur diffusion, pour un partage structuré et en temps utile des résultats de l'ANLAS.

Il importe de réfléchir aux éléments suivants pour établir une stratégie de diffusion :

- les parties prenantes/le public cible visés ;
- les activités/modalités pour une diffusion efficace (par exemple, une réunion ou un atelier) ;
- les supports de diffusion utilisés dans le cadre des activités (par exemple, le rapport de l'ANLAS, le document qui comprend les conclusions clés ou la présentation correspondante) ;
- un calendrier pour chaque activité de diffusion.

Les parties prenantes/le public cible visés doivent inclure les principales parties prenantes ayant participé au processus ANLAS, ainsi que les parties prenantes supplémentaires. Il s'agit surtout des parties prenantes impliquées dans le processus de planification et d'analyse sectorielle de l'éducation, notamment le département de planification ou d'autres services importants des ministères de l'Éducation, le point focal du PME, l'Agence de coordination et le Groupe local des partenaires de l'éducation, afin de s'assurer que les conclusions de l'ANLAS soient intégrées au processus national de planification sectorielle de l'éducation ou à tout autre processus politique. La société civile doit également être incluse, car elle joue un rôle essentiel non seulement au niveau du Groupe local des partenaires de l'éducation, mais aussi au regard de son influence sur les partenaires de développement et les autorités publiques concernant ces processus.

L'équipe nationale doit prévoir des activités spécifiques de diffusion des conclusions de l'ANLAS adaptées aux parties prenantes/à leur public cible et à l'utilisation voulue des résultats. Parmi les activités de diffusion se trouve par exemple le partage du rapport de l'ANLAS et des conclusions clés avec les hauts représentants des ministères concernés, les partenaires de développement et les bailleurs de fonds. Il peut également s'agir de présenter les conclusions clés lors de différentes réunions, notamment à l'occasion du processus de planification sectorielle de l'éducation, à une séance ordinaire ou extraordinaire du Groupe local des partenaires de l'éducation et/ou de toute autre structure de coordination, ou encore pendant la revue sectorielle conjointe.

En rédigeant le calendrier de diffusion, il faut tenir compte des différentes activités de planification sectorielle de l'éducation à cibler à l'échelle nationale, ainsi que la durée de ces activités.

Ensemble, les supports et activités de diffusion favoriseront l'intégration des recommandations et conclusions de l'ANLAS dans les stratégies d'amélioration du système d'évaluation des apprentissages, dans le cadre plus large du processus de planification sectorielle de l'éducation.

4.6 Outils de production de rapports et de diffusion

4.6.1 Modèle de stratégie de diffusion

Quelle est sa finalité ?	Le modèle de <u>stratégie de diffusion</u> aide l'équipe nationale à planifier des activités de diffusion spécifiques pour partager les conclusions de l'ANLAS avec les principales parties prenantes et mettre en œuvre le plus largement possible ses conclusions et recommandations.
Comment procéder ?	<p>Le modèle de <u>stratégie de diffusion</u> est un fichier Microsoft Word (2013). Il simplifie la planification d'activités spécifiques de diffusion pour l'ANLAS, d'après les instructions fournies dans la partie 4.5.2 de ce manuel.</p> <p>Lors de la planification des différentes activités de diffusion, réfléchir aux éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">• les parties prenantes/le public cible visés ;• l'activité qui permettra de diffuser efficacement les conclusions (par exemple, une réunion ou un atelier) ;• les supports de diffusion utilisés dans le cadre de cette activité (par exemple, le rapport de l'ANLAS, le document qui comprend les conclusions clés ou la présentation correspondante) ;• un calendrier pour chaque activité de diffusion. <p>Trois exemples sont proposés dans le modèle de <u>stratégie de diffusion</u>. Si ces exemples sont applicables, les adapter librement à l'environnement national. S'ils ne sont pas applicables, ils peuvent être supprimés du modèle.</p>
Comment l'utiliser ?	Une fois complété, le modèle de <u>stratégie de diffusion</u> devrait servir de base pour l'organisation des diverses activités de diffusion, dans le but de susciter l'implication d'un éventail de principales parties prenantes et de favoriser une mise en œuvre étendue des conclusions et recommandations de l'ANLAS.

4.6.2 Modèle de rapport

Quelle est sa finalité ?	<p>Ce modèle aide l'équipe nationale à organiser et à documenter les processus ANLAS, mais aussi les résultats de l'analyse, ainsi que la stratégie de diffusion et d'utilisation des conclusions.</p> <p>Le modèle de rapport propose une structure et du contenu, ainsi que des styles pour la mise en page. Le modèle peut être adapté pour documenter l'ANLAS dans un contexte local.</p>
Comment procéder ?	<p>Le modèle de rapport est un fichier Microsoft Word (2013). Les instructions sont décrites ci-dessous. Elles portent sur a) la structure et le contenu du rapport et b) la mise en page du rapport.</p> <p>a) Structure et contenu du rapport</p> <p>Le modèle du rapport se compose de six chapitres, d'une partie réservée aux remerciements et d'un tableau d'abréviations, sigles et acronymes.</p> <p>Les instructions relatives à chaque chapitre se trouvent ci-dessous. Elles sont également mentionnées dans le modèle du rapport, notamment sous les formes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">• Instructions relatives au contenu d'une partie ou d'un chapitre précis. [<i>Texte en italique et en gris à l'intérieur de crochets.</i>]• <Texte à adapter>, par exemple : ANLAS <en/au/aux + nom du pays> <p>Vérifier que toutes les instructions et les crochets sont supprimés après l'ajout ou l'adaptation des informations requises.</p>

Titre	Instructions
Remerciements	<p>Un court texte standard est proposé concernant l'ANLAS, afin de remercier le PME pour son initiative, mais aussi l'ACER, qui a mené la phase de développement avec la contribution des pays pilotes et des organisations internationales.</p> <p>Les pays sont encouragés à utiliser ce texte standard dans le rapport de l'ANLAS et à y ajouter des remerciements nationaux, notamment à l'intention du chef de l'équipe nationale de l'ANLAS, des membres de son équipe, des membres du comité de pilotage et d'autres parties prenantes impliquées.</p>
Abréviations, sigles et acronymes	<p>Un tableau standard est proposé avec les acronymes présents dans les remerciements et d'autres parties du modèle de rapport. Ajouter à ce tableau les abréviations, acronymes et sigles mentionnés dans le rapport. Ajouter de nouvelles lignes si nécessaire.</p>
1 Introduction	<p>Un modèle de texte est fourni pour l'introduction. L'objectif général de l'ANLAS y est décrit, ainsi que le modèle ANLAS, ses processus et ses outils. Les pays sont encouragés à utiliser cet exemple d'introduction afin de décrire l'ANLAS dans des termes génériques.</p> <p>Les références bibliographiques mentionnées dans l'introduction proposée sont fournies dans le modèle du rapport (chapitre 6).</p>
2 ANLAS <en/au/aux + nom du pays>	<p>Ce chapitre vise à documenter la mise en œuvre nationale des processus ANLAS. Pour veiller à ce que cette rubrique reste concise, il convient de se limiter aux principaux processus et caractéristiques de l'ANLAS dans le contexte national.</p> <p>Le chapitre 2 se compose de trois parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2.1 <i>Objectif de l'ANLAS</i> : Dans cette partie, décrire brièvement l'objectif de l'initiative de l'ANLAS dans le pays en question. Inclure une courte description du <u>système national d'évaluation des apprentissages</u>, en particulier des programmes d'évaluation intégrés à l'analyse. • 2.2 <i>Processus de mise en œuvre de l'ANLAS</i> : Dans cette partie, décrire brièvement le processus de mise en œuvre de l'ANLAS dans le pays en question, à l'aide des trois sous-rubriques : <ul style="list-style-type: none"> – 2.2.1 Initiation, formation et planification – 2.2.2 Analyse – 2.2.3 Production de rapports et diffusion <p>Pour apporter une vue d'ensemble du processus de mise en œuvre de l'ANLAS dans le pays, utiliser l'annexe 2 située au début de la partie 2.2 du modèle de rapport.</p> • 2.3 <i>Difficultés</i> : Dans cette partie, décrire brièvement toute difficulté rencontrée durant la mise en œuvre de l'ANLAS. Par exemple, l'accès à tous les documents pertinents, la disponibilité des principales parties prenantes pour les consultations, ou encore la possibilité d'examiner adéquatement l'ensemble des dimensions et des axes majeurs. <p>Le modèle de rapport contient des instructions détaillées pour chaque partie, en vue d'étayer la documentation des processus de mise en</p>

		<p>œuvre nationale de l'ANLAS.</p> <hr/> <p>3 Conclusions clés de l'ANLAS</p> <p>Ce chapitre vise à présenter de manière engageante les conclusions clés de l'ANLAS.</p> <p>Commencer par donner une vue d'ensemble des conclusions de l'ANLAS.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Insérer le Tableau de synthèse 1 : Vue d'ensemble des résultats de l'ANLAS à l'annexe 3.</i> Expliquer brièvement l'annexe 3 (par exemple : « L'annexe 3 présente un aperçu des conclusions de l'ANLAS selon la catégorie d'évaluation consolidée. Pour chaque dimension de l'ANLAS, l'axe majeur et l'objectif qualitatif respectifs sont présentés en fonction de la catégorie d'évaluation consolidée. ») <p>Après l'annexe 3, résumer les principaux résultats par dimension. Utiliser les sous-titres proposés pour structurer les conclusions de l'ANLAS en respectant les dimensions de l'analyse.</p> <ul style="list-style-type: none">• 3.1 Dimension 1 : Contexte du <u>système d'évaluation</u>• 3.2 Dimension 2A : Qualité des <u>examens</u> et des <u>évaluations à grande échelle</u>• 3.3 Dimension 2B : Qualité des <u>évaluations en classe</u>• 3.4 Dimension 3 : Cohérence du <u>système d'évaluation</u> <p>Ajouter le Tableau de synthèse 2 : Résultats de l'ANLAS et recommandations complétées à l'annexe 1 et renvoyer à l'annexe 15 si nécessaire. Effectuer les actions suivantes pour chaque dimension (au sein de chaque partie).</p> <ul style="list-style-type: none">• Résumer par écrit les conclusions pour cette dimension d'après l'annexe 3 (tableau de synthèse 1) : indiquer le nombre d'axes majeurs (et les nommer) qui a été atteint, partiellement atteint, ou qui n'a pas été atteint. Pour la dimension 2A, indiquer les résultats pour chaque <u>examen</u> et <u>évaluation à grande échelle</u> analysés. Mettre en évidence tous les points communs et divergences qui apparaîtraient entre les différents programmes. Pour la dimension 2B, indiquer les résultats pour chaque niveau d'enseignement analysé individuellement. Mettre en évidence tous les points communs et divergences qui apparaîtraient entre les différents niveaux.• Examiner les conclusions détaillées pour cette dimension d'après le tableau de synthèse 2. Pour chaque axe majeur, mettre en évidence les principaux aspects à améliorer et recommandations d'amélioration. S'inspirer de l'expertise de l'équipe nationale et du comité de pilotage pour réfléchir aux résultats. Il peut s'agir d'observations et d'expériences tirées de la phase d'analyse, en particulier concernant l'évaluation d'un axe majeur d'après l'objectif qualitatif, tout lien ou convergence, tout écart ou divergence entre les objectifs qualitatifs et les pratiques en vigueur, ainsi que la manière dont ils sont abordés. Pour la dimension 2A, examiner les résultats pour chaque <u>examen</u> et <u>évaluation à grande échelle</u> analysés. Mettre en évidence tous les
--	--	---

		<p>points communs et divergences qui apparaîtraient entre les différents programmes.</p> <p>Pour la dimension 2B, examiner les résultats pour chaque niveau d'enseignement analysé séparément. Mettre en évidence tous les points communs et divergences qui apparaîtraient entre les différents niveaux.</p> <p>Le modèle de rapport contient des instructions détaillées, en vue d'appuyer la présentation des conclusions de l'ANLAS.</p>
	<p>4 Utiliser les conclusions de l'ANLAS</p>	<p>Ce chapitre vise à décrire comment seront diffusées et utilisées les conclusions de l'ANLAS et, en particulier, comment les recommandations étayeront le processus national de planification sectorielle de l'éducation ou d'autres processus politiques.</p> <p>Le chapitre 4 comprend deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>4.1 Stratégie de diffusion</i> : Ici, décrire brièvement la <u>stratégie de diffusion</u> de l'ANLAS, d'après le modèle de <u>stratégie de diffusion complété</u> (voir partie 4.6.1 de ce manuel). • <i>4.2 Utiliser les conclusions de l'ANLAS</i>. Dans cette partie, décrire comment seront utilisées les conclusions et recommandations de l'ANLAS. Ici, se référer aux activités de diffusion planifiées. En particulier, décrire comment les conclusions et recommandations serviront les processus de planification sectorielle de l'éducation ou d'autres processus politiques. <p>À cette fin, expliquer brièvement le processus de planification sectorielle de l'éducation dans votre pays, et/ou les processus politiques pertinents à étayer.</p> <p>Utiliser et adapter l'annexe 4 dans le modèle de rapport afin d'illustrer comment exploiter les conclusions de l'ANLAS dans le processus de planification sectorielle de l'éducation (voir également la partie 4.1.1 de ce manuel).</p> <p>Décrire dans le texte à quelles étapes et comment les conclusions de l'ANLAS sont susceptibles d'être utiles à la planification sectorielle de l'éducation et/ou à d'autres processus politiques pertinents. Consulter les membres de l'équipe nationale et du comité de pilotage qui maîtrisent le processus national de planification sectorielle de l'éducation pour obtenir ces renseignements.</p>
	<p>5 Références bibliographiques</p>	<p>Dans ce chapitre, ajouter toute référence bibliographique mentionnée dans le rapport en respectant le style Chicago. Les citations dans le texte doivent également être conformes au style Chicago et ajoutées en note de bas de page.</p> <p>À noter que les sources présentes dans le texte standard proposé ont déjà été ajoutées à la liste des références.</p> <p>Ci-dessous, des exemples de références bibliographiques selon le style Chicago :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Exemples de références bibliographiques pour le chapitre 6 (références bibliographiques)</i> : Partenariat mondial pour l'éducation. "GPE 2020: Improving Learning and Equity through Stronger Education Systems." Washington, DC: Global Partnership for Education, 2016.

	<p>Gove, Amber et Anna Wetterberg. "The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy." Research Triangle Park, NC: RTI International, 2011.</p> <p>OCDE. "PISA for Development Capacity Needs Analysis: Cambodia." Paris: OCDE, 2016.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Exemple d'une référence mentionnée dans le texte à ajouter en note de bas de page :</i> <p>Amber Gove et Anna Wetterberg, "The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy," (Research Triangle Park, NC: RTI International, 2011).</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Exemple de plusieurs références mentionnées dans le texte à ajouter en note de bas de page :</i> <p>Partenariat mondial pour l'éducation, "GPE 2020: Improving Learning and Equity through Stronger Education Systems," (Washington, DC: Partenariat mondial pour l'éducation, 2016); OCDE, "PISA for Development Capacity Needs Analysis: Cambodia," (Paris: OCDE, 2016).</p>
<p>6 Annexes</p>	<p>Le modèle de rapport contient quatre annexes :</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Annexe 1 : Résultats de l'ANLAS et recommandations :</i> Insérer le tableau de synthèse 2 complété pour l'annexe 5.• <i>Annexe 2 : Équipe nationale :</i> Compléter l'annexe 6 : L'équipe nationale, d'après les informations de la base de données des parties prenantes (voir partie 4.2.1 dans ce manuel).• <i>Annexe 3 : Comité de pilotage :</i> Compléter l'annexe 7 : Le comité de pilotage, d'après les informations de la base de données des parties prenantes (voir partie 4.2.1 dans ce manuel).• <i>Annexe 4 : Sources de données pour l'analyse :</i><ul style="list-style-type: none">– Fournir le tableau de recensement des documents complet pour l'annexe 8.– Fournir le tableau de recensement des parties prenantes complet (voir partie 4.2.4 dans ce manuel) pour l'annexe 9.
	<p>b) Mise en page du rapport</p> <p>Une série de styles Microsoft Word (les « styles ANLAS ») est fournie dans le modèle de rapport pour faciliter sa mise en page et assurer la cohérence entre les divers supports de diffusion de l'ANLAS.</p> <p>Pour utiliser les styles proposés dans le modèle de rapport, cliquer sur l'onglet « Accueil » dans la barre d'outils, puis sur la flèche en bas à droite du menu « Styles ». Le menu « Styles » sera alors visible, comme montré ci-dessous.</p> <p>Pour appliquer un style :</p> <ol style="list-style-type: none">1. Placer votre curseur au début de la ligne de texte ou sélectionner le texte à formater.2. Sélectionner le style ANLAS approprié dans le menu déroulant. Le texte apparaîtra dans le style choisi. Utiliser UNIQUEMENT les styles étiquetés « ANLAS ». <p>Pour s'assurer que le menu déroulant n'affiche que les styles utilisés :</p> <ol style="list-style-type: none">1. Aller dans le menu « Styles ».2. Cliquer sur « Options » en bas du menu déroulant.

	<p>3. Pour « Sélectionner les styles à afficher », cliquer sur le menu déroulant et choisir « En cours d'utilisation ».</p> <p>4. Pour « Indiquer l'ordre de tri de la liste », cliquer sur le menu déroulant et cliquer sur « Alphabétique ».</p> <p>En cas d'incertitude relative à l'utilisation des styles « ANLAS », demander de l'aide à des personnes à l'aise avec de telles manipulations dans Microsoft Word. Si vous préférez utiliser d'autres styles, assurez-vous qu'ils soient appliqués avec cohérence dans l'ensemble des supports de diffusion.</p>
<p>Comment procéder ?</p>	<p>Une fois la rédaction du rapport terminée, le partager avec les principales parties prenantes, y compris avec le Groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE), conformément à la <u>stratégie de diffusion</u>, afin de garantir une application étendue des conclusions et recommandations de l'ANLAS. Ce partage doit idéalement débiter par une présentation aux membres du <u>GLPE</u>, ainsi que par des échanges formels avec le point focal du PME au sein du ministère de l'Éducation et l'<u>Agence de coordination</u> du PME dans le pays concerné. Le GLPE, le point focal du PME et/ou l'<u>Agence de coordination</u> du PME doivent ensuite envoyer le rapport au responsable pour le pays concerné au sein du Secrétariat du PME.</p>

4.6.3 Modèle de conclusions clés

<p>Quelle est sa finalité ?</p>	<p>Le modèle de conclusions clés est basé sur le rapport de l'ANLAS. Il insiste sur la diffusion des conclusions clés et des recommandations de l'ANLAS.</p> <p>Le modèle de conclusions clés propose une structure et du contenu pour le document présentant les conclusions clés, ainsi que des styles pour sa mise en page. Le modèle peut être adapté au contexte local.</p>				
<p>Comment procéder ?</p>	<p>Le modèle de conclusions clés est un fichier Microsoft Word (2013) qui s'inspire du modèle de rapport. Les instructions relatives à la structure et au contenu du document sur les conclusions clés se trouvent ci-dessous. Les instructions relatives à l'utilisation des styles ANLAS pour la mise en page du document sur les conclusions clés se trouvent à la partie 4.6.2 de ce manuel, sous le titre b) Mise en page du rapport.</p> <p>Structure et contenu du document sur les conclusions clés</p> <p>Le modèle de conclusions clés compte quatre parties. Le contenu de ces dernières est basé sur le rapport de l'ANLAS. Dès lors, la rédaction du document sur les conclusions clés doit reposer sur le rapport final de l'ANLAS.</p> <p>Succinct et concis, le document qui comprend les conclusions clés ne peut dépasser 5 à 6 pages.</p> <p>Des instructions relatives à chaque partie se trouvent ci-dessous. Elles sont également incluses dans le modèle de conclusions clés, notamment sous les formes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instructions relatives au contenu d'une partie précise. <i>[Texte en italique et en gris à l'intérieur de crochets.]</i> • <Texte à adapter>, par exemple : ANLAS <en/au/aux + nom du pays> <p>Vérifier que toutes les instructions et les crochets sont supprimés après l'ajout ou l'adaptation des informations requises.</p> <p>Ajouter toute référence bibliographique en note de bas de page en respectant le style Chicago (voir partie 4.6.2 de ce manuel).</p>				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="368 1933 555 1982">Titre</th> <th data-bbox="555 1933 1463 1982">Instructions</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="368 1982 555 2031">Introduction</td> <td data-bbox="555 1982 1463 2031">Un exemple de texte est proposé à titre d'introduction, afin de décrire</td> </tr> </tbody> </table>	Titre	Instructions	Introduction	Un exemple de texte est proposé à titre d'introduction, afin de décrire
Titre	Instructions				
Introduction	Un exemple de texte est proposé à titre d'introduction, afin de décrire				

	<p>brèvement l'objectif général de l'ANLAS et le modèle ANLAS.</p> <p>Les pays sont encouragés à utiliser cet exemple d'introduction afin de décrire l'ANLAS dans des termes génériques.</p> <p>Les références mentionnées dans l'introduction proposée sont ajoutées en note de bas de page.</p>
ANLAS <en/au/aux + nom du pays>	<p>Décrire brièvement l'objectif de la conduite de l'ANLAS dans le pays en question, d'après la partie 2.1 du rapport de l'ANLAS.</p> <p>Rédiger un court résumé des principaux aspects de la mise en œuvre de l'ANLAS dans le pays, d'après la partie 2.2 du rapport de l'ANLAS.</p> <p>Présenter ces informations sur un maximum d'une page.</p>
Conclusions clés de l'ANLAS	<p>Fournir une vue d'ensemble des conclusions clés de l'ANLAS d'après le chapitre 3 du rapport de l'ANLAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insérer le Tableau de synthèse 1 : Vue d'ensemble des résultats de l'ANLAS à l'annexe 2 (annexe 3 du rapport de l'ANLAS). Expliquer brièvement l'annexe 2. • Utiliser les sous-titres suggérés pour rédiger un résumé des principales conclusions présentées dans le rapport de l'ANLAS pour chaque dimension. Pour chaque dimension : <ul style="list-style-type: none"> - indiquer le nombre d'axes majeurs qui a été atteint, partiellement atteint, ou qui n'a pas été atteint (et les nommer) ; - mettre en évidence les principaux aspects à améliorer et recommandations ; - mettre en évidence les principales relations et concordances, ainsi que les divergences et écarts entre les objectifs qualitatifs et les pratiques actuelles ; - pour les dimensions 2A et 2B, résumer aussi bien que possible les conclusions des différents programmes d'évaluation et niveaux d'enseignement. Mettre en évidence tous les points communs et divergences qui apparaîtraient entre les différents programmes ou niveaux d'enseignement. <p>Présenter les conclusions clés sur 3 à 4 pages au maximum.</p>
Utiliser les conclusions de l'ANLAS	<p>Conformément à la partie 4.2. du rapport de l'ANLAS, décrire brièvement la façon dont seront utilisés les résultats de l'ANLAS. En particulier, décrire comment les recommandations serviront les processus de planification sectorielle de l'éducation ou d'autres processus politiques.</p> <p>Présenter ces informations sur un maximum d'une page.</p>
Dernière page	<p>Ajouter les informations comme indiqué dans le modèle de document sur les conclusions clés.</p>
Comment procéder ?	<p>Créer le document de conclusions clés en s'appuyant sur le rapport de l'ANLAS finalisé.</p> <p>Le document de conclusions clés est un outil de diffusion des résultats de l'ANLAS et de ses recommandations aux parties prenantes durant le processus de diffusion.</p>

4.6.4 Modèle de présentation des conclusions clés

<p>Quelle est sa finalité ?</p>	<p>Le modèle de présentation des conclusions clés repose sur le manuel de l'ANLAS, le rapport de l'ANLAS et le document de conclusions clés. Il porte en particulier sur la diffusion des conclusions clés et des recommandations de l'ANLAS à un vaste éventail de parties prenantes.</p> <p>Le modèle de présentation des conclusions clés propose une structure et du contenu pour la présentation des conclusions clés. Le modèle peut être adapté au contexte local. Il est possible d'extraire des informations plus détaillées du rapport de l'ANLAS et de les inclure à la présentation afin de répondre aux besoins des divers groupes de principales parties prenantes visés par les différentes activités de diffusion.</p>
<p>Comment procéder ?</p>	<p>Le modèle de présentation des conclusions clés est un fichier de présentation Microsoft PowerPoint (2013).</p> <p>La structure et le contenu de ce modèle reposent sur le rapport de l'ANLAS et le document de conclusions clés. Dès lors, la présentation sur les conclusions clés devrait s'appuyer sur le rapport de l'ANLAS finalisé et le document de conclusions clés.</p> <p>Il est conseillé d'utiliser les styles et formats fournis dans le modèle pour une mise en page cohérente de l'ensemble des supports de diffusion de l'ANLAS.</p> <p>Des instructions se trouvent ci-dessous pour chaque partie de la présentation des conclusions clés.</p> <p>Ces instructions sont également mentionnées dans le modèle de la présentation des conclusions clés, notamment sous les formes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instructions dans le volet « Commentaires » des diapositives, sur le contenu d'une partie ou d'une diapositive particulière. <i>[Texte en italique et en gris à l'intérieur de crochets.]</i> • <Texte à adapter>, par exemple : ANLAS <en/au/aux + nom du pays> <p>Il est possible d'extraire des informations plus détaillées du rapport de l'ANLAS et de les inclure aux diverses parties de la présentation, en fonction des besoins des groupes de principales parties prenantes visés par les différentes activités de diffusion (voir partie 4.5.2 de ce manuel).</p>
<p>Introduction</p>	<p>Un exemple de texte est proposé à titre d'introduction, afin de décrire brièvement l'objectif général de l'ANLAS et le modèle ANLAS. Cette introduction se fonde sur le manuel ANLAS, en particulier les chapitres 1, 2 et 3.</p> <p>Les pays sont encouragés à utiliser cet exemple d'introduction afin de décrire l'ANLAS dans des termes génériques. Au besoin, ajouter des informations supplémentaires grâce au manuel ANLAS.</p> <p>Les références bibliographiques de l'exemple d'introduction sont fournies dans la dernière diapositive du modèle de présentation.</p>
<p>ANLAS <en/au/aux + nom du pays></p>	<p>Décrire brièvement l'objectif de la conduite de l'ANLAS dans le pays, d'après le document sur les conclusions clés.</p> <p>Rédiger un court résumé des principaux aspects de la mise en œuvre nationale de l'ANLAS, d'après le document sur les conclusions clés.</p> <p>Adapter et ajouter des diapositives conformément aux consignes du modèle de présentation.</p>
<p>Conclusions clés de l'ANLAS</p>	<p>Préparer une vue d'ensemble des principaux résultats de l'ANLAS d'après le document sur les conclusions clés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter une vue d'ensemble des conclusions de l'ANLAS pour

		<p>chaque dimension, d'après l'annexe 2 du document sur les conclusions clés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour chaque dimension, mettre en évidence les principaux aspects à améliorer et recommandations. <ul style="list-style-type: none"> – Mettre en évidence les principales relations et concordances, ainsi que les divergences et écarts entre les objectifs qualitatifs et les pratiques actuelles – Pour les dimensions 2A et 2B, résumer aussi bien que possible les conclusions des différents programmes d'évaluation et niveaux d'enseignement. Mettre en évidence tous les points communs et divergences qui apparaîtraient entre les différents programmes ou niveaux d'enseignement. <p>Adapter et ajouter des diapositives conformément aux consignes du modèle de présentation.</p>
	Utiliser les conclusions de l'ANLAS	<p>Décrire brièvement le projet d'utilisation des conclusions de l'ANLAS d'après le document sur les conclusions clés. En particulier, décrire la manière dont les recommandations serviront les processus de planification sectorielle de l'éducation ou d'autres processus politiques.</p> <p>Adapter et ajouter des diapositives conformément aux consignes du modèle de présentation.</p>
	Questions et discussions	<p>Accorder du temps pour d'éventuelles questions et partage de réflexions. En fonction du type d'activité de diffusion, créer des questions de référence adaptées pour lancer la discussion et favoriser une utilisation large des conclusions et recommandations.</p>

	Références bibliographiques	<p>Les références utilisées dans l'exemple d'introduction sont fournies dans la dernière diapositive du modèle de présentation. Ajouter toute référence bibliographique à cette diapositive conformément au style Chicago (voir partie 4.6.2 de ce manuel).</p>
Comment procéder ?	<p>Le modèle de présentation des conclusions clés est un outil de diffusion des résultats de l'ANLAS auprès des parties prenantes durant le processus de diffusion.</p> <p>La présentation des conclusions clés devrait s'appuyer sur le document de conclusions clés finalisé. La présentation doit être adaptée aux besoins. Il est conseillé d'extraire du rapport de l'ANLAS plus d'informations, et de les inclure à la présentation en fonction des <u>groupes de principales parties prenantes</u> visés par les différentes activités de diffusion.</p>	

5 Glossaire

Terme	Définition
Compétences du XXI ^e siècle	<p>Compétences jugées décisives pour réussir dans une société fondée sur les connaissances, où dominant l'innovation et les technologies⁵⁸. Ces compétences sont souvent appelées les <u>compétences du XXI^e siècle</u>.⁵⁹ Cependant, d'autres termes les désignent couramment, par exemple « compétences transversales ». Parmi les plus représentatives de ces compétences, notons la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité, la communication, la collaboration et les compétences socioémotionnelles (interpersonnelles, intrapersonnelles, d'empathie, etc.).⁶⁰</p> <p>Le point commun de ces <u>compétences du XXI^e siècle</u> est que celles-ci peuvent soit constituer un <u>domaine d'apprentissage</u> propre, soit être intégrées à un <u>domaine d'apprentissage</u> ou à une discipline académique.⁶¹ Enseigner et évaluer les compétences au sein d'une discipline permet aux élèves d'appliquer les compétences dans des domaines concrets, ce qui représente une approche durable pour le développement et la transmission des compétences. Intégrer les compétences à l'étude de certaines disciplines confère aussi un environnement familier et authentique pour l'évaluation des compétences. L'évaluation peut toujours se concentrer sur une compétence, par exemple la pensée critique ou la résolution de problèmes, mais celle-ci est alors contextualisée au sein d'une matière spécifique, comme les sciences ou les mathématiques. Certaines compétences se prêtent mieux à des matières spécifiques, notamment la résolution de problèmes en mathématiques ou la pensée critique en sciences. Certaines disciplines conviennent au développement ou à la démonstration de nombreuses compétences. Dans ce cas, une évaluation peut porter sur plusieurs de ces compétences. Par exemple, en lecture, les <u>compétences du XXI^e siècle</u> comprennent la critique, le raisonnement et la capacité à interpréter et à comprendre un éventail élargi de textes et documents. De même, en mathématiques, les <u>compétences du XXI^e siècle</u> exigent un raisonnement critique face à du contenu, des informations ou des idées mathématiques représentés de diverses manières⁶². Définir clairement ce qu'une évaluation vise à mesurer est donc crucial.</p>
Cadre d'évaluation	<p>Document qui appuie la validité de l'évaluation en clarifiant son objectif et son contenu ainsi que les compétences, les connaissances et le contexte qu'elle recouvre. Le <u>cadre d'évaluation</u> définit les termes utilisés dans l'évaluation de manière à ce que les parties prenantes qui échantent à son sujet puissent ainsi communiquer clairement sur son but et ses caractéristiques⁶³.</p>
Instruments d'évaluation	<p><u>Instruments de test et instruments contextuels</u> employés dans une évaluation.</p>
Système d'évaluation	<p>Un ensemble de politiques, pratiques, structures, organisations et outils qui permettent de générer des données fiables et de grande qualité sur l'apprentissage et les acquis. Ces données représentent des éléments probants à des fins de politiques et pratiques éducatives, dans le but ultime d'améliorer la qualité de l'enseignement et les acquis scolaires⁶⁴.</p>

⁵⁸ Care and Luo, 2016.

⁵⁹ Care and Luo, 2016.

⁶⁰ Scouler and Care, 2017.

⁶¹ Great Schools Partnership, 2016.

⁶² ACER, 2019.

⁶³ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁶⁴ Braun, et al., 2006.

Terme	Définition
Recensement	Enquête officielle sur l'ensemble de la population au sein d'un système défini. Par exemple, un <u>recensement scolaire</u> concerne tous les établissements scolaires au sein d'un système éducatif. ⁶⁵
Évaluation citoyenne	Les <u>évaluations citoyennes</u> sont menées par des organisations de la société civile. Elles partagent les cinq traits distinctifs suivants : <ul style="list-style-type: none"> • une évaluation des compétences de base en lecture et en mathématiques, • elles se déroulent au sein des ménages, • conduites oralement et en face à face, • statistiquement représentatives et • indépendantes des gouvernements, car organisées par la société civile.⁶⁶
Clarté et cohérence de l'objectif	Il est impératif de définir clairement les objectifs d'une évaluation, afin de garantir que les données sont utilisées comme prévu. Toutes les décisions techniques, conceptuelles et opérationnelles doivent être cohérentes avec ces objectifs ⁶⁷ .
Évaluation en classe	Évaluations menées afin de recueillir des données diagnostiques sur la situation et les progrès d'un apprenant individuel, afin de suivre l'amélioration continue des apprentissages et d'orienter les pratiques pédagogiques. Généralement d'une portée locale, tous les élèves d'une classe y participent. Les pratiques d' <u>évaluation en classe</u> , qui impliquent les enseignants et les élèves, varient largement au sein d'un pays. On distingue souvent deux types d' <u>évaluation en classe</u> : les évaluations formatives et les évaluations sommatives. Les premières fournissent aux enseignants et aux élèves des données diagnostiques sur les forces et les faiblesses, pour orienter les actions futures. Les évaluations sommatives servent quant à elle à évaluer les résultats d'apprentissage d'un élève au terme d'une période, de l'étude d'un sujet ou d'un cours. Aux fins de l'ANLAS, les évaluations formatives et sommatives ne sont pas différenciées, certaines <u>évaluations en classe</u> regroupant parfois ces deux finalités.
Instruments cognitifs	Série de questions (ou items) destinées à recueillir des informations sur les connaissances, la compréhension et les capacités d'un participant dans un <u>domaine d'apprentissage</u> précis ou dans plusieurs domaines. Les <u>instruments cognitifs</u> incluent en général des consignes, des exercices pratiques, des stimuli de tests et des questions ou tâches liées à ces derniers. Les instruments cognitifs se distinguent des <u>instruments contextuels</u> , lesquels réunissent des données sur les caractéristiques personnelles, le milieu du participant, ses attitudes et ses valeurs. Voir aussi « <u>instruments contextuels</u> ». ⁶⁸ Voir aussi « <u>instruments de test</u> ».
Données contextuelles	Données collectées grâce à des questionnaires, des entretiens ou des observations, sur un éventail de sujets afin d'élaborer des mesures politiques et pouvoir analyser les résultats des évaluations dans leur contexte ⁶⁹ .
Indice contextuel	Indicateur sous forme d'échelle qui représente une mesure composée de plusieurs valeurs ou d'autres mesures basées sur des données contextuelles. Par exemple, un indice socio-économique peut se composer des revenus, de la profession, du niveau

⁶⁵ ISU, 2017.

⁶⁶ (Réseau PAL, s.d.)

⁶⁷ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁶⁸ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁶⁹ ACER-GEM et ISU, 2017.

Terme	Définition
	d'instruction et d'autres éléments ⁷⁰ .
Instrument contextuel	Également appelés « questionnaires, entretiens et observations ». Série d'items (questions) destinés à recueillir des informations contextualisées sur les caractéristiques personnelles, le milieu socio-économique, les attitudes et les valeurs du participant (par exemple dans le cadre familial ou scolaire). En général, les <u>évaluations à grande échelle</u> utilisent des questionnaires pour réunir un vaste ensemble de renseignements auprès des participants. Il existe d'autres modes de collecte de <u>données contextuelles</u> , notamment les entretiens et les observations à l'occasion d' <u>évaluation auprès des ménages</u> . Si les <u>instruments cognitifs</u> recueillent des données relatives aux performances des participants dans un <u>domaine d'apprentissage</u> déterminé (voir aussi « <u>instruments cognitifs</u> »), les <u>instruments contextuels</u> collectent des données sur des indicateurs de suivi importants, par exemple le sexe, l'âge ou le milieu socio-économique, ainsi que sur les indicateurs des acquis scolaires tels que les attitudes, les valeurs et les comportements ⁷¹ .
Agence de coordination	L' <u>Agence de coordination</u> est chargée de faciliter le travail du <u>Groupe local des partenaires de l'éducation</u> , afin que les partenaires de développement présents dans le pays puissent soutenir conjointement les pouvoirs publics, et que ces derniers puissent interagir avec les partenaires et les encadrer avec efficacité. Cela permet aux partenaires de développement de bâtir des relations de travail constructives qui améliorent le suivi conjoint des politiques et <u>plans sectoriels de l'éducation</u> . Cela permet également, sous la direction des pouvoirs publics, de renforcer le dialogue sectoriel pour atteindre des objectifs concrets. L'Agence de coordination assure par ailleurs un rôle de liaison avec le secrétariat du PME.
Curriculum	Document exposant dans les grandes lignes les attentes relatives aux apprentissages dans les diverses matières ou les divers sujets, pour chaque année de scolarisation et/ou catégorie d'âge ⁷² .
Table de codage de données	La <u>table de codage de données</u> est un outil essentiel dans la gestion des données. Elle contient des informations sur toutes les variables de la base de données, y compris leur définition, le type de données, les valeurs, les paramètres de validité (par exemple, le nombre de caractères ou de décimales autorisé pour les valeurs valides de chaque variable de la base de données), ainsi que les codes pour les valeurs manquantes. Le format de la table de codage dépend du logiciel de gestion des données employé ⁷³ .
Normes de données	Normes relatives aux aspects de la mise en œuvre de l'évaluation directement liés à la qualité des données. Les <u>normes de données</u> classiques traitent des procédures standardisées pour l'administration des épreuves (entre autres le moment, la disposition des chaises, la distribution des documents liés au test, etc.), de la sécurité de l'épreuve (par exemple la confidentialité des <u>instruments d'évaluation</u> et des données), ainsi que de la saisie des données (par exemple, les normes applicables aux indices de fiabilité interévaluateurs, le recrutement et la formation du personnel de saisie des données et la vérification de la saisie) ⁷⁴ .

⁷⁰ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁷¹ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁷² Banque mondiale, 2015.

⁷³ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁷⁴ ACER-GEM et ISU, 2017.

Terme	Définition
Population cible définie	Population cible visée, moins certains éléments exclus pour des raisons pratiques ⁷⁵ .
Niveaux de compétences décrits	Les <u>niveaux de compétences décrits</u> reposent sur des échelles numériques associant les résultats à des niveaux de compétences. Ces derniers sont ensuite détaillés sur le plan des connaissances, des compétences et de la compréhension dans le <u>domaine d'apprentissage</u> qui sont manifestés au niveau en question ⁷⁶ . Les échelles décrivant les niveaux de compétences servent à interpréter les aptitudes dans un domaine d'apprentissage.
Population cible visée	Population concernée par les conclusions qui seront tirées des résultats de l'enquête ⁷⁷ .
Stratégie de diffusion	Stratégie qui vise à identifier les intervenants clés et leurs besoins en informations et à mettre au point les supports de diffusion afin de pouvoir y répondre ⁷⁸ .
Analyse sectorielle de l'éducation	Analyse ayant pour objectif de décrire l'état du système éducatif sur la base d'indicateurs et de données, mais aussi d'une analyse des forces, faiblesses et difficultés rencontrées. L'analyse sectorielle repose sur des analyses et données issues du Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE), d'études et de travaux de recherches préexistants. Cette analyse, comprise dans le <u>Plan sectoriel de l'éducation</u> (PSE), sert régulièrement à produire des données actualisées, ou un résumé des principales problématiques du secteur de l'éducation étayé par des informations extraites de l'analyse sectorielle exhaustive ⁷⁹ .
Plan sectoriel de l'éducation (PSE)	Instrument politique élaboré sous la responsabilité des pouvoirs publics qui traduit leur vision en matière de développement du système éducatif national sur une période déterminée. Il esquisse un ensemble cohérent de stratégies pour atteindre des objectifs et repose sur une analyse solide de la situation existante, et des facteurs de succès et de complications. Le <u>plan sectoriel de l'éducation</u> (PSE) renferme des cadres de mise en œuvre, de budget, de suivi et d'évaluation ⁸⁰ , tout en jouissant du soutien de pays partenaires soutenant activement sa mise en œuvre.
Priorités éducatives	Problématiques majeures identifiées en matière de politiques et pratiques éducatives.
Contexte facilitateur	Contexte élargi du <u>système d'évaluation</u> et mesure dans laquelle il fournit les soutiens nécessaires à celui-ci ⁸¹ .
Éthique et équité	Ces principes qualitatifs clés soulignent l'importance de tenir compte du bien-être, du respect de la vie privée et de l'inclusivité des participants ; et de minimiser les biais de mesure. Ils se réfèrent également à la compétence, à l'intégrité et à la responsabilité professionnelles. ⁸² Voir également « <u>inclusivité</u> » et « <u>biais de mesure</u> ».
Examen	Se réfère aux <u>examens</u> publics de portée nationale ou infranationale menés au sein du système éducatif ; afin de prendre des décisions sur le progrès individuel des élèves, par

⁷⁵ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁷⁶ Turner, "The 'Literacy' Idea: Assessment Gems No.5," 2014.

⁷⁷ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁷⁸ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁷⁹ GPE, 2017.

⁸⁰ GPE, 2017.

⁸¹ Clarke, 2012.

⁸² ACER-GEM et ISU, 2017.

Terme	Définition
	<p>exemple à des fins de certification, progression ou sélection.⁸³ Les résultats des <u>examens standardisés</u> peuvent être cumulés à plusieurs niveaux du système éducatif, en vue d'apporter des informations sur le rendement du système. Les <u>examens</u> utilisent un <u>recensement</u> pour tester tous les élèves éligibles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Les examens nationaux comprennent les examens publics de portée nationale.</u> - <u>Les examens infranationaux comprennent les examens publics organisés uniquement dans certains États, provinces, districts ou systèmes.</u>
Équité des items de test	Signifie que tous les participants ont la même possibilité de démontrer les connaissances et compétences évaluées, de sorte qu'aucun groupe n'est avantagé ou désavantagé par des facteurs qui ne relèvent pas du <u>domaine d'apprentissage</u> ⁸⁴ .
Opérations sur le terrain	Activités d'administration de l'évaluation, y compris la planification, la mise en œuvre, le suivi et la documentation de la collecte des données sur le terrain ⁸⁵ .
Adéquation aux finalités	La conception des <u>évaluations des apprentissages</u> doit permettre de générer des données qui correspondent aux finalités recherchées en trouvant le juste équilibre entre la rigueur technique et les <u>implications pratiques</u> . ⁸⁶
Partenariat mondial pour l'éducation ou PME	Créé en 2002, le <u>Partenariat mondial pour l'éducation (PME)</u> , anciennement « initiative Fast Track pour l'Éducation pour tous », est un partenariat multilatéral et une plate-forme de financement ambitionnant de renforcer les systèmes éducatifs des pays en développement pour augmenter considérablement le nombre d'enfants scolarisés. En tant que partenariat, le PME réunit des pays en développement, des bailleurs de fonds, des organisations internationales, des fondations, des organisations du secteur privé et de la société civile, mais également des organisations d'enseignants.
Évaluation auprès des ménages	Toute <u>évaluation des apprentissages</u> administrée auprès des ménages, lors de laquelle la population cible est choisie de façon aléatoire au sein du ménage, à partir de la liste des membres du ménage. Voir également « <u>évaluation citoyenne</u> ».
Inclusivité	L' <u>inclusivité</u> , dans le contexte de l' <u>évaluation des apprentissages</u> , implique une conception <u>des évaluations les rendant pertinentes pour le plus grand nombre possible de membres de la population cible</u> . Voir aussi « <u>éthique et équité</u> ».
Évaluation internationale ou régionale à grande échelle	Voir « <u>évaluation à grande échelle</u> ».
Banques d'items	Ensemble de questions, items ou tâches que l'on peut extraire pour préparer une évaluation, mais aussi parfois à titre de support d'enseignement. Les questions, items ou tâches sont habituellement classés, par exemple selon leur domaine, les objectifs d'instruction, les compétences ou le niveau de difficulté. Grâce à ces catégories, il est possible d'extraire des questions, items ou tâches aux caractéristiques précises et de construire des épreuves conformes aux spécifications imposées. Elles facilitent également l'utilisation par les enseignants et élèves des éléments adaptés aux besoins en matière

⁸³ Clarke, 2012.

⁸⁴ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁸⁵ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁸⁶ ACER-GEM et ISU, 2017.

Terme	Définition
	d'enseignement et d'apprentissage ⁸⁷ .
Groupes de principales parties prenantes	<p>Les <u>groupes de principales parties prenantes</u> pour les <u>évaluations des apprentissages</u> comprennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de hauts représentants des organismes publics nationaux et infranationaux pertinents ; • des représentants d'agences extérieures jouant un rôle de premier plan dans l'<u>évaluation des apprentissages</u> ; • des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves et des parents ; • des prestataires de programmes de formation et de développement professionnel destinés aux enseignants et aux chefs d'établissement ; • des chercheurs dans le domaine de l'éducation ; • des partenaires de développement et bailleurs de fonds ; • des représentants d'organisations de la société civile et du secteur privé jouant un rôle dans l'éducation ; • les médias et le grand public.
Évaluation à grande échelle	<p>Par <u>évaluation à grande échelle</u>, on entend les <u>évaluations nationales, internationales et régionales à grande échelle</u> menées pour obtenir des <u>données sur les performances et des données contextuelles</u> visant à surveiller les performances du système éducatif afin d'étayer les politiques et pratiques éducatives⁸⁸. Les évaluations internationales ou infranationales permettent en outre d'établir des comparaisons entre pays et régions. Les <u>évaluations à grande échelle</u> reposent sur un <u>échantillon de la population cible</u> ou sur un recensement.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les <u>évaluations à grande échelle englobent les évaluations</u> menées dans le cadre scolaire et les <u>évaluations auprès des ménages financées ou soutenues par les pouvoirs publics, des bailleurs de fonds et des organisations de la société civile</u>. <ul style="list-style-type: none"> – <u>Les évaluations nationales à grande échelle</u> ont une portée nationale. Les évaluations nationales incluent les évaluations nationales soutenues par les pouvoirs publics, les programmes EGRA et EGMA, ainsi que les évaluations auprès des ménages (<u>évaluations citoyennes</u>) (par exemple, les enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF MICS ou les évaluations citoyennes administrées par les membres du Réseau PAL). – <u>Les évaluations internationales ou infranationales à grande échelle</u> comprennent des programmes tels que PISA de l'OCDE ; PIRLS, TIMSS et ICCS de l'IEA ; OREALC et LLECE de l'UNESCO, PASEC de la CONFEMEN ; PILNA de l'EQAP, SEA-PLM de l'UNICEF et de la SEAMEO et SACMEQ.

⁸⁷ Banque mondiale, 2015.

⁸⁸ Lietz, et al., 2017; Clarke, 2012.

Terme	Définition
Évaluation des acquis (ou des apprentissages)	Processus de collecte et d'évaluation d'informations sur les connaissances, la compréhension et les aptitudes des élèves, ainsi que sur leurs progrès, à des fins de prise de décisions éclairées lors des prochaines étapes du processus éducatif.
Système d'évaluation des apprentissages	Voir « <u>Évaluation des apprentissages</u> ».
Domaine d'apprentissage	Matière d'apprentissage sur laquelle porte une évaluation. Il peut s'agir d'une matière liée au <u>curriculum</u> (par exemple les mathématiques, les sciences ou les sciences sociales), ou de matières plus générales (notamment la lecture, l'écriture ou la résolution de problèmes). ⁸⁹ Voir également « <u>curriculum</u> ».
Équivalence linguistique	Signifie que différentes versions linguistiques d'un même instrument ont la même signification ⁹⁰ .
Ancrage des données de performance	Données de performances dans un <u>domaine d'apprentissage</u> donné (voir aussi « <u>instruments cognitifs</u> ») résultant de l'utilisation d' <u>items d'ancrage</u> pour le suivi des évolutions sur la durée et/ou d'une année à l'autre.
Groupe local des partenaires de l'éducation	Un <u>Groupe local</u> des partenaires de l'éducation (GLPE) (structure dont le nom varie en fonction du pays où elle se trouve) est un organisme multilatéral mis sur pied et présidé par les pouvoirs publics pour appuyer la mise au point de politiques, la planification sectorielle et le suivi des progrès éducatifs. Sa composition varie d'un pays à l'autre, mais il accueille généralement en son sein des représentants gouvernementaux, des agences de développement, des organisations de la société civile, des organisations de travailleurs du secteur de l'éducation et d'autres acteurs privés soutenant ce secteur.
Biais de mesure	Les <u>biais de mesure</u> surviennent lorsqu'une épreuve et/ou un <u>instrument contextuel</u> discriminent systématiquement un groupe spécifique de participants. Il est dès lors essentiel de garantir un bon ciblage par les instruments, afin de pouvoir exploiter pleinement leur potentiel de mesure.
Modération	Procédure qui vise à établir des normes de comparaison pour évaluer les réponses d'un élève aux questions, items ou tâches de l'évaluation, dans le but de garantir la validité et la fiabilité des données pour atteindre les objectifs poursuivis. Dans les établissements d'enseignement, cette procédure implique des groupes d'enseignants qui passent en revue des exemples de travaux d'élèves, examinent la mesure dans laquelle ces travaux répondent aux normes attendues et s'accordent sur le niveau de réussite que représente chaque exemple. Le groupe se compose parfois de membres du personnel d'un même établissement, mais aussi d'établissements ou organismes variés ⁹¹ .
Examen national	Voir « <u>examen</u> ».
Évaluation nationale à grande échelle	Voir « <u>évaluation à grande échelle</u> ».

⁸⁹ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁹⁰ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁹¹ Banque mondiale, 2015.

Terme		Définition
Objectivité et indépendance	et	Les données rassemblées grâce aux <u>évaluations des apprentissages</u> doivent être impartiales, dénuées de tout jugement de valeur et objectives. Nécessairement objective et indépendante, l'interprétation des données doit être en phase avec les objectifs de l'évaluation et les éléments probants qui en découlent ⁹² .
Normes d'apprentissage officielles		Voir « <u>normes de performance</u> ».
Données de performance	de	Données sur les connaissances, la compréhension et les capacités d'un apprenant dans un <u>domaine d'apprentissage</u> précis. Voir aussi « <u>domaine d'apprentissage</u> », « <u>instruments cognitifs</u> » et « <u>instruments de test</u> ».
Niveau de performance	de	Se rapporte au classement et à la description des résultats de test d'un apprenant par rapport à un degré de compétence correspondant dans le domaine (à savoir la matière, le comportement, les compétences) testé. Les <u>niveaux de performance</u> décrivent les connaissances et aptitudes que doivent démontrer les élèves pour atteindre un niveau de compétence particulier (par exemple, excellent, bon, à améliorer) dans le domaine ⁹³ .
Normes de performance	de	Document qui expose le ou les <u>niveaux de performance</u> attendus des élèves dans des matières ou domaines variés, à des âges divers et pour différentes années d'études ⁹⁴ .
Établissements privés		Établissements scolaires qui ne sont pas totalement la propriété des pouvoirs publics, ou gérés et financés par ceux-ci. Il s'agit notamment des <u>établissements privés</u> indépendants (au fonctionnement autonome vis-à-vis des pouvoirs publics, tant du point de vue contractuel qu'au niveau de la propriété ou du financement), mais aussi des <u>établissements privés</u> financés par les pouvoirs publics (dont la gestion est privée, mais qui bénéficient de versements ou subsides publics) et, enfin, des établissements à gestion privée (l'État conclut un contrat avec des organisations non gouvernementales afin de gérer des établissements publics) ⁹⁵ .
Normes psychométriques		Normes concernant la qualité des <u>instruments d'évaluation</u> , les échelles contextuelles et cognitives dérivées, ainsi que l'interprétation des données. Les <u>normes psychométriques</u> dictent les exigences relatives à : <ul style="list-style-type: none"> • la <u>méthode de mise à l'échelle</u> utilisée ; • les statistiques des items, par exemple, la fiabilité, la validité, la complexité de l'item, sa discrimination, la correspondance statistique et le fonctionnement différentiel de l'item ; ainsi que la qualité des <u>indices contextuels</u> ou des échelles.⁹⁶

⁹² ACER-GEM et ISU, 2017.

⁹³ Banque mondiale, 2015.

⁹⁴ Banque mondiale, 2015.

⁹⁵ Banque mondiale, 2015.

⁹⁶ ACER-GEM et ISU, 2017.

Terme	Définition
Équivalence psychométrique	Signifie que les deux versions linguistiques d'un même instrument présentent la même difficulté pour les participants jouissant d'un niveau similaire, quelle que soit la langue. Par exemple, si la formulation d'un item est plus claire dans la langue source (ou originale) que dans une langue cible (ou traduite), les participants qui répondent à l'item dans la langue source répondront avec plus de facilité que ceux répondant à l'item dans la langue cible. Dès lors, il convient d'adapter la traduction et de clarifier la formulation dans la langue cible ⁹⁷ .
Établissements publics	Établissements scolaires qui sont la propriété des pouvoirs publics, ou gérés et financés par ceux-ci ⁹⁸ .
Contrôleurs de la qualité	Les <u>contrôleurs de la qualité</u> observent le déroulement de l'évaluation et indiquent s'il est conforme aux procédures standardisées applicables dans de telles conditions. Le contrôle de la qualité est réalisé dans le cadre des procédures d'assurance qualité, pour confirmer l'intégrité et les normes élevées des <u>opérations sur le terrain</u> . ⁹⁹ Voir aussi « <u>opérations sur le terrain</u> ».
Fiabilité des items de test	Cohérence et précision des mesures et des résultats des items au fil des répétitions de la procédure d'évaluation ¹⁰⁰ . La fiabilité d'un <u>instrument de test</u> est essentielle, car elle garantit une précision assez élevée des données pour motiver des décisions politiques ou classer les individus (par exemple, leur accorder une note positive ou négative) ¹⁰¹ .
Échantillon	Sous-ensemble d'unités au sein d'une population, sélectionnées pour représenter toutes les unités d'une population donnée. Tester un <u>échantillon</u> d'une population est un moyen efficace et tangible pour réunir des données sur les performances à travers tout le système éducatif (ou une partie clairement déterminée de ce dernier). Si une évaluation a pour but de rapporter la performance au niveau individuel, il est probable qu'un <u>recensement</u> de la population vienne en complément de l'évaluation. ¹⁰² Voir également « <u>Sur la base d'un recensement</u> ».
Représentativité de l'échantillon	Pourcentage de la <u>population cible visée</u> couvert par la <u>population cible définie</u> . ¹⁰³
Base d'échantillonnage	Liste de toutes les unités d'échantillonnage définies pour une enquête sur <u>échantillon</u> . Par exemple, pour une enquête sur l'évaluation des élèves en 8 ^e année d'études dans un État spécifique, la base d'échantillonnage contiendra une liste de tous les établissements de l'État avec des élèves en 8 ^e , ainsi qu'une estimation du nombre d'élèves dans ce niveau par établissement. ¹⁰⁴
Normes d'échantillonnage	Normes se rapportant au degré de précision et de validité de l' <u>échantillon</u> , qui fixent les exigences pour : <ul style="list-style-type: none"> la taille de l'<u>échantillon</u>, par exemple le nombre d'unités échantillonnées nécessaires dans l'évaluation pour atteindre un degré de précision prédéterminé ;

⁹⁷ ACER-GEM et ISU, 2017.

⁹⁸ Banque mondiale, 2015.

⁹⁹ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹⁰⁰ American Educational Research Association, et al., "Standards for Educational and Psychological Testing," 2014.

¹⁰¹ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹⁰² ACER-GEM et ISU, 2017.

¹⁰³ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹⁰⁴ ACER-GEM et ISU, 2017.

Terme	Définition
	<ul style="list-style-type: none"> • les taux de réponse, par exemple le taux de participation requis des établissements et des élèves ; • la <u>représentativité de l'échantillon de la population cible</u>, par exemple le pourcentage de la <u>population cible</u> requis ou un pourcentage prédéfini d'exclusions autorisées pour se prémunir des biais¹⁰⁵.
Échelle de résultats	Résultats rapportés sur une échelle numérique qui caractérise les progrès en matière d'apprentissage ¹⁰⁶ .
Méthode de mise à l'échelle	Processus de conversion des données brutes en indicateurs numériques sur l'échelle ¹⁰⁷ . La mise à l'échelle s'apparente à une analyse primaire des données, dont les résultats sont généralement diffusés avec les données définitives. Les <u>évaluations à grande échelle</u> utilisent habituellement la théorie de la réponse d'item (TRI) pour mettre en rapport les données brutes et la production de concepts contextuels et cognitifs. ¹⁰⁸
Évaluation dans le cadre scolaire	Toute <u>évaluation des apprentissages</u> se déroulant au sein d'un établissement scolaire. Il s'agit entre autres des <u>examens</u> , des <u>évaluations en classe</u> ou des <u>évaluations à grande échelle</u> dans les établissements scolaires.
ODD 4	<p>Les Objectifs de développement durable des Nations Unies (ODD) aspirent à créer un avenir meilleur et plus durable pour tous. Ces objectifs touchent à des enjeux mondiaux liés à des problématiques telles que l'éducation, la pauvreté, les inégalités, le climat, la dégradation de l'environnement, la prospérité, la paix et la justice. La réalisation des 17 objectifs et des cibles associées a été fixée pour 2030.</p> <p>L'<u>ODD 4</u> se concentre en particulier sur la qualité de l'éducation, et projette « d'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 ».</p> <p>L'<u>ODD 4</u> se compose de dix sous-objectifs à propos d'aspects variés de l'éducation. Parmi ces derniers, la cible 4.1 vise à atteindre « un enseignement primaire et secondaire universel » et, d'ici 2030, à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile »¹⁰⁹.</p>
Méthodes d'échantillonnage probabiliste fiables	Méthodes d'échantillonnage dans lesquelles chaque unité de la <u>population cible</u> (par exemple l'établissement, l'élève, le ménage, l'enfant) a une probabilité connue d'être sélectionnée, qui diffère de zéro. ¹¹⁰

¹⁰⁵ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹⁰⁶ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹⁰⁷ Berezner and Adams, "Why Large-Scale Assessments Use Scaling and Item Response Theory," 2017.

¹⁰⁸ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹⁰⁹ « Objectifs de développement durable (ODD) », 2015, <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>.

¹¹⁰ Thompson, *Sampling*, 1992.

Terme	Définition
Besoins éducatifs spécifiques	<p>Aux fins de l'ANLAS, les <u>besoins éducatifs spécifiques</u> concernent les besoins d'un enfant souffrant d'un handicap léger (physique ou émotionnel) susceptible de nécessiter des adaptations en cas d'évaluation. Si bon nombre de définitions existent, aucun consensus ne se dégage pour autant sur la manière de définir les <u>besoins éducatifs spécifiques</u>. En voici les grandes catégories :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les déficiences fonctionnelles, physiques : les élèves avec une déficience ou une invalidité décrite en termes médicaux comme des troubles organiques attribuables à des pathologies organiques (par exemple liés à un trouble sensoriel, moteur ou neurologique). • Les déficiences cognitives, comportementales ou émotionnelles : les élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux, ou encore des difficultés d'apprentissage spécifiques. Il est considéré que le besoin éducatif résulte principalement de problèmes d'interactions entre l'élève et le cadre éducatif. • Maîtrise insuffisante de langue de l'évaluation : des enfants de migrants primo arrivants ou ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction ne disposent donc pas des compétences linguistiques de base nécessaires pour comprendre les enseignements scolaires et ne disposeront pas des compétences en langue suffisantes pour participer à l'évaluation¹¹¹.
Écart-type	<p>Les <u>écarts-types</u> présentent des informations sur l'écart ou la variabilité d'un <u>échantillon</u> statistique autour de sa moyenne. Pour chaque estimation de population, il convient de calculer et d'indiquer l'intervalle de confiance ou l'<u>écart-type</u>, ainsi que la signification statistique de toute comparaison¹¹².</p>
Élèves dans l'adversité	<p>Élèves susceptibles de vivre une situation d'extrême adversité liée à un contexte régional, par exemple la pauvreté, un conflit, un déplacement de population ou encore une quelconque forme d'exclusion sociale (notamment en raison de leur genre, handicap, religion, culture, race, origine ethnique ou statut social). Si certaines de ces situations sont des événements normaux et naturels (par exemple le décès d'un proche) le terme « adversité extrême » est employé par Porticus pour distinguer les circonstances plus graves et durables où, sans l'aide d'adultes attentionnés, un « stress toxique » pourrait survenir¹¹³.</p>
Examen infranational	<p>Voir « <u>examen</u> ».</p>
Suivi à l'échelle du système	<p>Utilisation de <u>données de performance</u> cumulées et de <u>données contextuelles</u>, qui sont ancrées dans la durée afin de suivre la performance du système éducatif.</p>
Population cible	<p>Groupe spécifique de personnes que l'enquête tente de décrire ou pour lequel elle mesure des résultats. À titre d'exemple, imaginons une évaluation cherchant à estimer les capacités en lecture d'élèves de 6^e année dans les établissements d'enseignement publics d'une région donnée. Ce groupe de personnes est appelé <u>population cible</u>.¹¹⁴</p>
Rigueur technique	<p>La méthodologie d'évaluation, l'analyse et l'interprétation des données doivent respecter des principes scientifiques. La <u>rigueur technique</u> doit rester au centre de toutes les étapes d'une évaluation, pour tirer des conclusions valides et déterminer un niveau de</p>

¹¹¹ ISU, 2017.

¹¹² ACER-GEM et ISU, 2017.

¹¹³ Communication personnelle reçue par l'ACER envoyée par Eileen O'Malley de Porticus, le 18 septembre 2019.

¹¹⁴ ACER-GEM et ISU, 2017.

Terme	Définition
	certitude ¹¹⁵ .
Administrateurs d'épreuves	Personnes chargées d'administrer l'évaluation aux participants ¹¹⁶ .
Données de test	Données recueillies lors de l'administration d'une épreuve.
Instruments de test	Série de questions (ou items) destinées à recueillir des informations sur les connaissances, la compréhension et les capacités d'un participant dans un domaine d'apprentissage précis ou dans plusieurs domaines. Les <u>instruments de test</u> sont également appelés « <u>instruments cognitifs</u> » ¹¹⁷ . Voir également « <u>instruments cognitifs</u> ».
Items de test	Les questions ou tâches utilisées au cours d'un test (instrument cognitif) ¹¹⁸ .
Transparence et responsabilité	Tous les aspects d'une <u>évaluation des apprentissages</u> , en particulier son contenu, sa portée, sa conception, ses méthodes, ainsi que ses procédures opérationnelles et d'assurance qualité doivent être clairement décrits, documentés et accessibles au public. Fournir ces informations garantit l'objectivité des résultats, leur vérifiabilité et leur solidité à l'épreuve des critiques ¹¹⁹ .
Indicateurs de tendance	Indicateurs de performance ou contextuels destinés à suivre les modifications de la performance au fil du temps.
Validité des items de test	Étendue suivant laquelle les <u>items d'un test</u> mesurent ce qu'ils re population spécifiée, et jusqu'à quel point les interprétations tirées de sont correctes et appropriées pour l'usage proposé des données ¹²⁰ .

¹¹⁵ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹¹⁶ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹¹⁷ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹¹⁸ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹¹⁹ ACER-GEM et ISU, 2017.

¹²⁰ American Educational Research Association, et al., "Standards for Educational and Psychological Testing," 2014.

6 Références bibliographiques

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, and Joint Committee on Standards in Educational and Psychological Testing. "Standards for Educational and Psychological Testing." Washington DC: AERA, 2014.
- Australian Council for Educational Research. "Literacy and Numeracy for the 21st Century." <https://rd.acer.org/article/literacy-and-numeracy-for-the-21st-century>, 2019.
- . "System-Wide Analysis of Assessment Practices (SWAAP) Concept Note (Working Draft)." Melbourne: ACER, 2017.
- Australian Council for Educational Research Centre for Global Education Monitoring, and UNESCO Institute for Statistics. "Principles of Good Practice in Learning Assessment." ACER and UIS, 2017.
- Berezner, Alla, and Raymond J Adams. "Why Large-Scale Assessments Use Scaling and Item Response Theory." In *Implementation of Large-Scale Assessments in Education*, edited by Petra Lietz, John C Cresswell, Keith F Rust and Raymond J Adams. Wiley Series in Survey Methodology, 323-56. New York: Wiley, 2017.
- Best, Maura, Pat Knight, Petra Lietz, Craig Lockwood, Dita Nugroho, and Mollie Tobin. "The Impact of National and International Assessment Programmes on Education Policy, Particularly Policies Regarding Resource Allocation and Teaching and Learning Practices in Developing Countries: Final Report." London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2013.
- Braun, Henry, Anil Kanjee, Eric Bettiner, and Michael Kremer. "Improving Education through Assessment, Innovation, and Evaluation." Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences, 2006.
- Care, Esther, and Rebekah Luo. "Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in the Asia-Pacific Region." Paris & Bangkok: UNESCO, 2016.
- Clarke, Marguerite. "What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper: Systems Approach for Better Education Results (SABER) Student Assessment Working Paper No. 1." Washington, DC: World Bank, 2012.
- Clarke, Prema. "Making Use of Assessments for Creating Stronger Education Systems and Improving Teaching and Learning: Paper Commissioned for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in Education: Meeting Our Commitments." <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259564e.pdf>, 2017.
- Cresswell, John C. "System-Level Assessment and Educational Policy." Melbourne: ACER, 2017.
- Datnow, Amanda, Vicki Park, and Priscilla Wohlstetter. "Achieving with Data: How High-Performing School Systems Use Data to Improve Instruction for Elementary Students." California: Center on Educational Governance, University of Southern California, 2007.
- Gallagher, Carol, and Peter Worth. "Formative Assessment Policies, Programs, and Practices in the Southwest Region (Issues & Answers Report, Rel 2008–No. 041)." Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2008.
- Global Partnership for Education. "Concept Note: Analysis of National Learning Assessment Systems (ANLAS)." Washington, DC: GPE, 2018.

- . "GPE 2020: Improving Learning and Equity through Stronger Education Systems." Washington, DC: GPE, 2016.
- . "How GPE Works in Partner Countries." <https://www.globalpartnership.org/content/how-gpe-works-partner-countries>, 2017.
- . "Methodology Sheet for Global Partnership for Education Result Indicator 15." GPE, <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-15>, 2018.
- Great Schools Partnership. "The Glossary of Education Reform: 21st Century Skills." <http://edglossary.org/21st-century-skills/>, 2016.
- Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators. "Report of the Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators." 2016.
- Lietz, Petra, John C Cresswell, Keith F Rust, and Raymond J Adams. "Implementation of Large-Scale Education Assessments." Chap. 1 In *Implementation of Large-Scale Education Assessments*, edited by Petra Lietz, John C Cresswell, Raymond J Adams and Keith F Rust. New York: Wiley, 2017.
- Masters, Geoffrey N. "Reforming Education Assessment: Imperatives, Principles and Challenges." *Australian Education Review* 57 (2013).
- Network for African Learning Assessments (NALA). "Learning Assessments Systems Evaluation Framework (Draft)." n.d.
- OECD. "PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume 1, Revised Edition, February 2014)." Paris: OECD Publishing, 2014.
- . "PISA for Development Capacity Needs Analysis: Cambodia." Paris: OECD, 2016.
- . *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD, 2013.
- Opposs, Dennis, and Kristine Gorgen. "What Is Standard Setting?". Chap. 4 In *Examination Standards. How Measures and Meanings Differ around the World*, edited by Jo-Anne Baird, Tina Isaacs, Dennis Opposs and Lena Gray. London: UCL Institute of Education Press, University College London, 2018.
- People's Action for Learning Network (PAL Network). "[Assessment]." <https://palnetwork.org/>, n.d.
- Quyen, Nguyen Thi Do, and Ahmad Zamri Khairani. "Reviewing the Challenges of Implementing Formative Assessment in Asia: The Need for a Professional Development Program." *Journal of Social Science Studies* 4, no. 1 (2017): 160-77.
- Ratnam-Lim, Christina Tong Li, and Kelvin Heng Kiat Tan. "Large-Scale Implementation of Formative Assessment Practices in an Examination-Oriented Culture." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 22, no. 1 (2015): 61-78.
- Ravela, Pedro, Patricia Arregui, Gilbert Valverde, Richard Wolfe, Guillermo Ferrer, Felipe Martínez Rizo, Mariana Aylwin, and Laurence Wolff. *The Educational Assessments That Latin America Needs*. Washington, DC: PREAL, 2009.
- Renshaw, Peter, Aspa Baroutsis, Christa van Kraayenoord, Merrilyn Goos, and Shelley Dole. "Teachers Using Classroom Data Well: Identifying Key Features of Effective Practices: Final Report." Brisbane: The University of Queensland., 2013.

Scoular, Claire, and Esther Care. "Teaching of Twenty-First Century Skills: Implications at System Levels in Australia ". In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications*, edited by Esther Care, Patrick Griffin and Mark Wilson, 145-62. Dordrecht: Springer Science and Business Media, 2017.

Thompson, Steven K. *Sampling*. New York: Wiley, 1992.

Tobin, Mollie, Petra Lietz, Dita Nugroho, Ramya Vivekanandan, and Tserennadmid Nyamkhuu. "Using Large-Scale Assessments of Students' Learning to Inform Education Policy: Insights from the Asia-Pacific Region." Melbourne: ACER and Bangkok: UNESCO, 2015.

Turner, Ross. *Described Proficiency Scales and Learning Metrics. Assessment Gems No. 4*. Melbourne: ACER, 2014.

———. "The 'Literacy' Idea: Assessment Gems No.5." Melbourne: ACER, 2014.

UNESCO. "Analyzing and Utilizing Assessment Data for Better Learning Outcomes." Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO Institute for Statistics. "The Impact of Large-Scale Learning Assessments." GPE, 2018.

United Nations. "Sustainable Development Goals (SDGs)." <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>, 2015.

Van der Kleija, Fabienne Michelle, Jacqueline Joy Cumming, and Anne Looney. "Policy Expectations and Support for Teacher Formative Assessment in Australian Education Reform." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25, no. 6 (2017): 620-37.

Wagner, Daniel A, Marlaine Lockheed, Ina Mullis, Michael O Martin, Anil Kanjee, Amber Gove, and Amy Jo Dowd. "The Debate on Learning Assessments in Developing Countries." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 42, no. 3 (2012): 509-45.

7 Documents d'appui

7.1 Document d'appui 1

Annexe 13 : Panorama des processus ANLAS et des outils pour chaque phase

Phase d'initiation, de formation et de planification	Outils d'initiation, de formation et de planification
<ul style="list-style-type: none"> • Initiation et familiarisation : <ul style="list-style-type: none"> – désigner un chef d'équipe nationale, – composer une équipe nationale, – composer un comité de pilotage, – approbation préalable du budget. • Formation de l'équipe nationale • Activités de planification : <ul style="list-style-type: none"> – identification des programmes d'évaluation à intégrer dans l'analyse, – recensement des parties prenantes et des documents, – finalisation du plan de mise en œuvre, – identification des stratégies d'évaluation et de réduction des risques, – élaboration d'un budget détaillé. • Mener les séances d'information des parties prenantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Base de données des parties prenantes • Tableaux de recensement des parties prenantes et des documents • Calendrier de formation de l'équipe nationale • Présentation relative à la formation de l'équipe nationale • Plan de mise en œuvre • Modèle de stratégies d'évaluation et de réduction des risques • Modèle de budget • Présentation pour la séance d'information des parties prenantes
Phase d'analyse	Outils d'analyse
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire chaque dimension de l'ANLAS. • Mener les consultations avec les parties prenantes afin d'examiner les descriptions, d'évaluer les axes majeurs et d'identifier les aspects et recommandations pour améliorer chaque dimension. • Pour chaque dimension, fusionner les informations issues des diverses consultations avec les parties prenantes. • Synthétiser l'évaluation des axes majeurs, des aspects et des recommandations d'amélioration pour toutes les dimensions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau analytique de la dimension 1 : Contexte du <u>système d'évaluation</u> (CN) • Tableau analytique de la dimension 2A : Qualité des <u>examens</u> et des <u>évaluations à grande échelle</u> (QEG) • Tableau analytique de la dimension 2B : Qualité des <u>évaluations en classe</u> (QEC) • Tableau analytique de la dimension 3 : Cohérence du <u>système d'évaluation</u> (CH) • Tableau de synthèse 1 : Vue d'ensemble des résultats de l'ANLAS • Tableau de synthèse 2 : Résultats de l'ANLAS et recommandations
Phase de production de rapports et diffusion	Outils de production de rapports et de diffusion
<ul style="list-style-type: none"> • Établir des rapports sur les résultats de l'ANLAS : <ul style="list-style-type: none"> – préparer le rapport sur l'ANLAS, – préparer le document sur les conclusions clés, – préparer le document de présentation des 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Modèle</u> de stratégie de diffusion • Modèle de rapport • Modèle de conclusions clés

conclusions clés.

- Diffuser les résultats de l'ANLAS :
 - élaborer une stratégie de diffusion,
 - mener des activités de diffusion.
- Modèle de présentation des conclusions clés

7.2 Document d'appui 2

Annexe 14 : Exemple de Tableau de synthèse 2 : Résultats de l'ANLAS et recommandations

[Cet exemple - provenant de la mise en œuvre pilote de l'ANLAS - expose les catégories d'évaluation consolidées, ainsi que les aspects à améliorer et les recommandations pour chaque axe majeur et pour chaque dimension de l'ANLAS.]

Dimension 1 : Contexte du système d'évaluation (CN)			
Axe majeur et objectif qualitatif	Catégorie d'évaluation	Aspects à améliorer <i>[Se référer aux questions de référence et aux descriptions ci-dessus.]</i>	Recommandations d'amélioration <i>[Les recommandations doivent être spécifiques et actionnables afin d'étayer les stratégies d'amélioration dans le cadre de la planification sectorielle de l'éducation.]</i>
CN3 Financement Les pouvoirs publics assurent un financement suffisant et stable du <u>système d'évaluation</u> .	2. Partiellement atteint.	<ul style="list-style-type: none"> Les pouvoirs publics financent la mise en œuvre des évaluations nationales à grande échelle et des examens nationaux. Le financement est inclus dans le budget des pouvoirs publics. Sa stabilité assure la conduite actuelle et future de ces programmes d'évaluation. Le budget disponible, limité, ne permet essentiellement de financer que la conception et le développement des instruments et des ressources, de l'analyse et des rapports. Le financement est limité pour les opérations sur le terrain, en particulier pour organiser la formation des administrateurs d'épreuves. Le financement est également limité pour la diffusion des résultats, en particulier pour l'élaboration de plusieurs supports de diffusion, de rapports thématiques approfondis et d'un site web dédié au programme. Le pays mène actuellement les programmes internationaux d'évaluation à grande échelle PISA et TIMSS. Ces deux programmes bénéficient d'un financement externe par des partenaires de développement. Les programmes internationaux d'évaluation à grande échelle sont en général conçus par des prestataires de services internationaux avec 	Le ministère de l'Éducation doit collaborer avec le ministère de la Planification et des Finances pour les tâches ci-dessous. <ul style="list-style-type: none"> Révision du budget accordé aux programmes d'évaluation des apprentissages. Déterminer les coûts de mise en œuvre de chaque programme national d'évaluation. Explorer l'éventualité d'une hausse du financement des programmes nationaux d'évaluation et, en particulier, celui de la formation des administrateurs d'épreuves et des supports et activités de diffusion. Étudier la possibilité de limiter le nombre de programmes d'évaluation choisis à ceux produisant les données les plus utiles à l'éclairage des priorités éducatives nationales, afin de transférer les financements vers les aspects identifiés et de sécuriser l'administration future des programmes les plus efficaces. Envisager d'intégrer le financement des programmes internationaux d'évaluation à grande échelle dans le budget des pouvoirs publics. Examiner avec les partenaires de développement des voies d'accès possibles à une aide financière en temps opportun.

		<p>un calendrier clair pour les tâches à accomplir. Le centre national d'évaluation est chargé de mener à bien ces tâches, conformément au calendrier. Toutefois, en raison d'un processus d'approbation du financement plus long que prévu, ce financement ne permet pas au centre national d'évaluation de mener à bien les tâches dans les délais impartis. Dans cette situation, le centre national d'évaluation manque de ressources adéquates (matérielles et en personnel), au moment où elles sont les plus indispensables à une mise en œuvre réussie des programmes d'évaluation internationaux.</p>	
--	--	--	--

Dimension 2A : Qualité des examens et des évaluations à grande échelle			
Axe majeur et objectif qualitatif	Catégorie d'évaluation	Aspects à améliorer <i>[Se référer aux questions de référence et aux descriptions ci-dessus.]</i>	Recommandations d'amélioration <i>[Les recommandations doivent être spécifiques et actionnables afin d'étayer les stratégies d'amélioration dans le cadre de la planification sectorielle de l'éducation.]</i>
<p>QEG8 Production de rapports et diffusion</p> <p>Les méthodes et supports relatifs à la production de rapports et à leur diffusion sont adaptés à chaque groupe de parties prenantes et favorisent une utilisation efficace des données et résultats des évaluations par ces groupes.</p>	<p>2. Partiellement atteint.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les résultats des évaluations internationales à grande échelle sont indiqués à l'aide d'échelles de résultats, de niveaux de performance et de descriptions de niveaux de compétences. Des comparaisons de performances de groupes dans le temps seront également effectuées pour les participations actuelles aux programmes internationaux d'évaluation. Les résultats des examens et programmes d'évaluation nationaux sont également communiqués de manière semblable. • Aucune stratégie de diffusion n'est pour l'instant en place afin d'identifier les groupes de parties prenantes principales et leurs besoins au niveau des informations et des rapports, mais aussi des supports et activités de diffusion. • Les rapports des examens et programmes d'évaluation à grande échelle sont généralement diffusés au sein du ministère de l'Éducation et d'autres ministères concernés. Si les recommandations formulées d'après les résultats des 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer une stratégie de diffusion en vue de promouvoir les résultats des examens et évaluations à grande échelle, afin que le ministère de l'Éducation et les autres ministères concernés puissent soutenir et adopter des changements en vue d'améliorer les apprentissages à travers le pays. • Dans la stratégie, les groupes de principales parties prenantes et leurs besoins en information doivent être identifiés. • Les supports de diffusion adéquats (autres que des rapports généraux) doivent être élaborés et adaptés afin de satisfaire les besoins des parties prenantes.

		<p>évaluations relèvent de problématiques en cours d'analyse par le ministère de l'Éducation, ces recommandations seront très probablement examinées et éventuellement appliquées. Toutefois, si les recommandations relèvent de problématiques traitées par d'autres ministères, les changements nécessaires prendront du temps. Parmi les ministères clés se trouvent : le ministère des Affaires intérieures, le ministère du Travail et le ministère des Finances. Toutefois, aucune méthode efficace possible n'a encore été explorée pour la diffusion des résultats des évaluations en dehors du ministère de l'Éducation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La plupart des supports de diffusion préparés par le centre national d'évaluation sont des rapports généraux résumant les résultats des évaluations. Il est généralement d'avis que ces rapports généraux manquent de pertinence pour les autres ministères. 	
--	--	--	--

Dimension 2B : Qualité des évaluations en classe			
Axe majeur et objectif qualitatif	Catégorie d'évaluation	Aspects à améliorer <i>[Se référer aux questions de référence et aux descriptions ci-dessus.]</i>	Recommandations d'amélioration <i>[Les recommandations doivent être spécifiques et actionnables afin d'étayer les stratégies d'amélioration dans le cadre de la planification sectorielle de l'éducation.]</i>
<p>QEC4 Méthodes d'évaluation</p> <p>Les enseignants suivent plusieurs méthodes d'évaluation afin d'évaluer de manière fiable et valide les acquis des élèves.</p>	<p>2. Partiellement atteint.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En général, l'observation en classe du comportement des élèves lors des échanges, ainsi que l'évaluation des devoirs des élèves et des tests et fiches de travail administrés par les enseignants permettent d'évaluer les acquis des élèves dans les diverses disciplines scolaires. • L'usage de méthodes multiples est limité ou inexistant. En particulier, les entretiens, les tests standardisés, l'auto-évaluation des élèves et les questionnaires ne sont que très peu employés par les enseignants, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer une stratégie pour former les enseignants à la pédagogie et assurer leur développement professionnel sur l'utilisation des diverses méthodes d'évaluation. Pour ce faire, tant les institutions de formation des enseignants que les bureaux régionaux de l'Éducation doivent collaborer pour accroître les compétences des enseignants en matière de pratique d'évaluation en classe. Voir également les recommandations pour « QEC2 Formation et développement professionnel ».

Dimension 3 : Cohérence du système d'évaluation			
Axe majeur et objectif qualitatif	Catégorie d'évaluation	Aspects à améliorer <i>[Se référer aux questions de référence et aux descriptions ci-dessus.]</i>	Recommandations d'amélioration <i>[Les recommandations doivent être spécifiques et actionnables afin d'étayer les stratégies d'amélioration dans le cadre de la planification sectorielle de l'éducation.]</i>
<p>CH1 Normes d'apprentissage et curriculum</p> <p>Le système d'évaluation produit des données pertinentes sur les connaissances et compétences des élèves dans des domaines d'apprentissage clés. Les compétences et connaissances évaluées se concentrent sur l'application des connaissances et la démonstration des compétences, et respectent les normes d'apprentissage officielles ou le curriculum.</p>	<p>2. Partiellement atteint.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les domaines d'apprentissage clés suivants font actuellement l'objet d'une évaluation au sein du pays : <ul style="list-style-type: none"> - lecture et écriture, - mathématiques, - sciences, - sciences sociales. • Les connaissances et compétences évaluées dans ces domaines sont définies d'après le cadre national des programmes de cours. Toutefois, ces définitions ne sont pas concrétisées comme il se doit dans les programmes d'évaluation (qu'il s'agisse des examens nationaux ou régionaux, ou des évaluations nationales à grande échelle), parce que ces programmes d'évaluation sont centrés sur la démonstration des connaissances factuelles et de procédures routinières, et ne font appel qu'à des items à choix multiples. • Certaines compétences sont clairement définies dans le cadre national des programmes de cours, mais elles ne sont pas évaluées lors d'évaluations à grande échelle, notamment la compréhension à l'audition, l'expression orale et les activités pratiques. Ces compétences pourraient être évaluées grâce aux évaluations en classe. Toutefois, les enseignants manquent d'occasions pour apprendre comment évaluer ces compétences via les évaluations en classe. En général, les enseignants doivent renforcer leurs compétences en évaluation afin de pouvoir harmoniser les évaluations en classe avec le cadre national des programmes de cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se lancer dans un examen minutieux du cadre national des programmes de cours et des cadres d'évaluation des programmes d'évaluation nationaux afin d'assurer que : <ul style="list-style-type: none"> - l'application des connaissances et la démonstration des compétences sont au centre des attentions ; - l'harmonisation des cadres d'évaluation avec le cadre national des programmes de cours ; • Organiser des formations de développement professionnel pour les enseignants, afin de renforcer leurs compétences en évaluation. Cette recommandation est approfondie dans l'axe majeur « QEC2 Formation et développement professionnel » de la dimension 2A : Qualité de l'évaluation en classe. • Concevoir des supports pédagogiques pour les enseignants, lesquels incluraient des conseils sur l'harmonisation des évaluations en classe avec le cadre national des programmes de cours. • Mener une analyse de la compréhension actuelle des compétences du XXI^e siècle en vue d'identifier comment intégrer au mieux ce concept au cadre national des programmes de cours. Les résultats devraient former les fondements théoriques de l'évaluation des compétences du XXI^e siècle dans le cadre plus large des systèmes d'évaluation nationaux.

		<ul style="list-style-type: none">• Les compétences du XXI^e siècle sont mentionnées dans le cadre national des programmes de cours, mais aucune aptitude spécifique n'est définie. En conséquence, aucune compétence du XXI^e siècle n'est actuellement évaluée. Au sein du système éducatif, la compréhension du concept des compétences du XXI^e siècle est manifestement lacunaire.	
--	--	---	--