

OPTIMISER L'ÉVALUATION POUR TOUS

Cadre pour comprendre les objectifs et la portée du projet

Esther Care
Helyn Kim



Esther Care est membre senior du Programme d'Économie Globale et Développement (« Global Economy and Development Program ») à la Brookings Institution

Helyn Kim est membre du programme d'Économie Globale et Développement (« Global Economy and Development Program ») à la Brookings Institution

Optimiser l'Évaluation Pour Tous (« Optimizing Assessment for All » (OAA)) est un projet du centre pour l'Éducation Universelle (« Center for Universal Education ») de la Brookings Institution. L'objectif de l'OAA est de soutenir les pays dans l'amélioration de l'évaluation, de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences du 21ème siècle à travers le développement de la connaissance évaluative auprès des acteurs éducatifs au niveau national et régional en se concentrant sur l'usage constructif de l'évaluation en éducation ainsi que sur le développement de nouvelles méthodes pour évaluer les compétences du 21ème siècle.

Remerciements

La Brookings Institution est une organisation à but non lucratif dévouée à la recherche indépendante et aux solutions politiques. Sa mission est de conduire une recherche indépendante de haute qualité, et de fournir des recommandations innovantes et pratiques pour les décideurs politiques et pour le public sur la base de sa recherche. Les conclusions et recommandations de toute publication Brookings n'engagent exclusivement que leur(s) auteur(s), et ne reflètent pas les vues de l'Institution, de son administration ou de ses autres chercheurs. Les auteurs remercient le travail de traduction de Carla Campos Cascales.

De plus, Brookings tient à remercier l'appui fourni par Porticus.

Brookings reconnaît que la valeur qu'elle procure réside dans son engagement avec la qualité, l'indépendante et l'impact. Les activités soutenues par ses donateurs reflètent cet engagement et l'analyse et les recommandations ne sont pas déterminées ou influencées par une donation quelle qu'elle soit.

INTRODUCTION

Dans un monde de progrès et changements rapides, les personnes et les sociétés ont besoin d'un nouveau panel de compétences pour s'épanouir. Ce n'est plus communément accepté qu'une éducation principalement consacrée à la mémorisation de faits puisse préparer les individus à être des citoyens réfléchis, productifs et engagés. Les personnes de tout âge ont plutôt besoin d'un large éventail de compétences, notamment des compétences cognitives, sociales et technologiques, pour évaluer et appliquer les connaissances de manière à répondre aux nouvelles exigences d'un paysage social et économique en mutation. Ces compétences, comme la pensée critique, la résolution de problèmes, la collaboration, la maîtrise de l'information et la communication entre autres, sont souvent désignées de manière plus large comme les compétences du 21ème siècle (21CS) ou compétences transversales (TVC).

Les évaluations sont utilisées à de nombreuses fins dans le système éducatif (Vista, Kim, & Care, 2018), avec l'objectif principal « d'éduquer et améliorer les performances de l'élève, et non pas seulement de les contrôler » (Wiggins, 1998, p. 7). L'Objectif de Développement Durable pour l'éducation (ODD4) met un accent accru sur les résultats de l'apprentissage. Mais malgré l'importance croissante accordée à l'échelle mondiale à la mesure de l'apprentissage – avec plus de 170 pays qui participent à des évaluations nationales, régionales ou internationales – les résultats ne sont pas souvent utilisés de manière à promouvoir l'apprentissage des élèves (Best, Knight, Lietz, Lockwood, Nugroho & Tobin, 2013). De plus, les pays partout dans le monde incluent les 21CS dans leurs objectifs et politiques d'éducation nationale, signalant ainsi leur engagement à répondre aux besoins changeants de leurs apprenants (Care, 2018). Cependant, les pays sont confrontés à des difficultés quant à la manière de mettre œuvre ces politiques en raison de déconnexions entre les différentes parties des systèmes éducatifs, d'un manque de compréhension de la manière dont l'enseignement et l'apprentissage des 21CS se présentent en classe et à cause d'une expertise limitée en matière de mesure dans le domaine de l'évaluation des 21CS.

« Transformer ces compétences [du 21ème siècle] en des pratiques de classe réelles reste un défi majeur pour les enseignants en Gambie. Leur valeur intrinsèque est reconnue par tous les enseignants comme un facteur contribuant à promouvoir une éducation de qualité, mais le manque de compétences pour les enseigner et les évaluer limite les activités en classe aux seules tâches cognitives de routine. »

M. Momodou Jeng,
Directeur de la
« Science and
Technology Education
and In-service Training
Unit », Gambie

Le projet Optimiser l'Évaluation pour Tous (OAA) a adressé ces défis en renforçant la capacité des systèmes éducatifs à intégrer les 21CS dans leur enseignement-apprentissage en utilisant l'évaluation comme un levier pour changer les pratiques de classe et en renforçant cette capacité. Dans ce projet, les 21CS sont définies comme des compétences générales (traversant plusieurs domaines de connaissances), qui deviennent de plus en plus importantes dans notre monde du 21ème siècle et ses divers environnements de travail (Pour plus d'informations sur comment les compétences sont définies dans l'OAA, veuillez consulter l'Annexe A). Un objectif central du projet était de faire évoluer les attitudes vers une utilisation constructive de l'évaluation pour soutenir l'apprentissage pour tous. En outre, le projet était basé sur le principe que de nombreux pays sont confrontés à des défis et problèmes similaires concernant la manière dont les 21CS s'enseignent et s'apprennent dans un contexte de classe, et à propos de la manière dont les systèmes éducatifs peuvent soutenir ce processus. Ce projet a donc adopté une approche d'apprentissage collaboratif sur le terrain dans laquelle les pays ont travaillé ensemble pour trouver des solutions pour développer et utiliser des approches d'évaluation qui ciblent les 21CS et renforcent leurs propres capacités, plutôt que compter sur des experts externes.



Des membres de l'équipe cambodgienne illustrent « OAA ! »

L'accent du projet OAA était mis sur le développement de la capacité et des ressources existantes et dans le changement des perspectives pour cultiver et soutenir une nouvelle génération de spécialistes de l'évaluation dans les pays et régions participants. L'OAA a travaillé dans deux régions – l'Asie et l'Afrique subsaharienne – et trois pays cibles à l'intérieur de chacune de ces régions ont participé à une approche de renforcement des capacités pour concevoir, développer et piloter des évaluations des 21CS en classe. Plus spécifiquement, l'OAA s'est associé au Cambodge, à la Mongolie et au Népal en Asie et à la République Démocratique du Congo, à la Gambie et à la Zambie en Afrique, avec le soutien du Réseau NEQMAP (« Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific ») et du Réseau des éducateurs pour la transformation de l'enseignement-apprentissage (TALENT).

« Ce projet est une combinaison d'enseignement et d'évaluation... l'équipe centrale, les équipes nationales et les enseignants collaborent et y participent. Il s'agit de quelque chose de très difficile – trois pays différents, beaucoup de distance entre eux, des langues différentes – et toutefois nous voyons de quelle manière la collaboration et la participation de ces différents acteurs est renforcée. »

Dr. Munkhjargal Davaasuren, Ancien Président de la « Mongolian National University of Education », Mongolie

CONTEXTE ET ANTÉCÉDENTS

L'ODD 4.7 a soutenu et stimulé un intérêt croissant pour l'éducation à la durabilité et à la citoyenneté globale. Ces notions reposent sur la nécessité que les individus bâtissent leur expertise en matière de compétences participatives telles que la pensée critique et la collaboration, la résolution de problèmes et la communication. De nombreux pays ont démontré leur intérêt en identifiant les objectifs des 21CS pour l'apprentissage des élèves, en réformant leurs programmes d'enseignement pour y inclure les 21CS et en explorant les options d'évaluation pour soutenir les nouveaux objectifs d'apprentissage. En fait, un examen des documents de politiques éducatives de 161 pays, indique que la plupart des pays (88%) ont inclus les 21CS quelque part dans leurs documents publics de politique éducative tels que les déclarations de mission ou de vision, les plans nationaux d'éducation ou les curricula (Care & Kim, 2018). Cependant, très peu de pays (seulement 4%) ont montré des preuves des 21CS comme étant systématiquement identifiées dans de multiples documents politiques, particulièrement dans les programmes d'enseignement et dans les politiques pédagogiques, ce qui peut signifier que l'enseignement et l'apprentissage de ces compétences sont moins manifestes dans les salles de classe.



La vision et la mission de l'école explicitées, St. Peter's Lower Basic School, en Gambie

Les données de l'évaluation éducative sont habituellement utilisées pour sélectionner ou classer les élèves, plutôt que pour améliorer leur apprentissage. Bien que les données d'évaluation puissent remplir une fonction au niveau du système, leur utilisation pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage nécessite un changement de mentalité dans les pays qui ont pu utiliser l'évaluation dans le passé principalement comme un outil de sélection ou de classement. De nombreuses pratiques d'évaluation sont basées sur un paradigme normatif où l'on s'attend à ce qu'un petit nombre d'élèves atteignent le niveau le plus élevé, qu'un grand groupe d'élèves soit dans la moyenne et qu'un nombre prédéterminé d'élèves échouent. Ce modèle ne répond pas aux attentes des ODD, qui demandent que tous les enfants aient accès à des opportunités d'apprentissage de haute qualité (« access plus learning »). Dans certains contextes et dans certaines occasions, une approche de « réussite/échec » pour l'évaluation peut être une stratégie raisonnable. Cependant, là où le but de l'évaluation est d'informer et d'améliorer les résultats d'apprentissage, l'approche de la « réussite/échec » peut mener à une plus grande marginalisation des enfants et des jeunes à risque.

De plus, les évaluations sont souvent mal alignées – entre elles et avec d'autres composantes du système éducatif. Il y a souvent peu d'alignement entre les évaluations en classe, les évaluations nationales et les évaluations régionales ou internationales auxquelles un pays participe. Les outils et méthodes sont souvent choisis par commodité, pour des raisons politiques ou simplement parce qu'ils ont déjà été utilisés.



De nombreux pays ont un cadre d'évaluation national qui articule les différentes évaluations réalisées et la manière dont les résultats sont utilisés. Les objectifs de ces évaluations peuvent varier énormément. Par exemple, l'évaluation en classe peut être recueillie, rapportée et utilisée pour mieux comprendre les disciplines, les sujets ou les compétences que les élèves étudient, ainsi que pour comprendre les progrès individuels de chaque apprenant. Aux niveaux national, régional et des États, bien que les outils d'évaluation puissent cibler directement le curriculum, la notation, le rapport et l'utilisation des données ont tendance à se faire sous forme quantitative et ne se prêtent pas à une interprétation aux niveaux individuels de l'apprenant et de la classe. Au niveau international, les outils d'évaluation ne sont parfois que faiblement alignés sur les programmes d'enseignement et les objectifs d'apprentissage nationaux, et ne fournissent des informations qu'à un niveau agrégé. Sans une stratégie coordonnée, ces différents niveaux de mesure peuvent miner la capacité d'un système à améliorer les résultats d'apprentissage, plutôt qu'aider à soutenir ces résultats.

Le manque d'alignement peut aussi avoir lieu entre les composantes du système éducatif, comme l'évaluation, le curriculum et la pédagogie. Si l'évaluation est essentielle pour qu'un système puisse atteindre ses objectifs éducatifs, le curriculum et les compétences pédagogiques de ses enseignants sont tout aussi essentiels. Ces trois éléments sont interdépendants et lorsqu'un élément du système est modifié, cela a des répercussions sur les autres. Ainsi, une attention stratégique à l'évaluation doit aussi tenir compte à la fois du programme d'enseignement et de la pédagogie (Care et al., 2018). La manière dont les informations sont recueillies par le biais d'une évaluation doit s'aligner sur les approches curriculaires et pédagogiques ; autrement, une évaluation pourrait mesurer autre chose que ce qui est prévu.

L'OAA a rassemblé ces deux sujets : l'évolution vers les 21CS, et l'utilisation constructive de l'évaluation pour l'éducation de tous. Comme les 21CS n'ont pas encore été largement mesurées, l'absence de précédent offre l'occasion d'introduire de nouvelles façons de penser l'utilisation de l'évaluation en classe.

« Le manque d'alignement entre le programme enseigné, le programme prévu et les pratiques d'évaluation est évident ; les compétences ne sont correctement mises en évidence dans aucune des évaluations et examens réalisés en Gambie. Cela a été confirmé par la collecte d'outils au niveau national et au niveau des écoles. »

Ousmane Senghor, Directeur de l'Unité d'Évaluation, Gambie

OBJECTIFS ET BUTS DU PROJET

L'OAA était un projet de trois ans conçu pour améliorer et soutenir des approches pour l'intégration des 21CS, en mettant l'accent sur l'évaluation comme levier. Le projet a été conçu pour contribuer à un changement des mentalités au niveau global par un travail ciblé au niveau régional et national, afin que l'évaluation soit considérée comme un outil permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans des domaines de compétences importants nécessaires pour réussir dans la vie. Le projet a adopté le point de vue selon lequel les processus et les outils d'évaluation doivent être conçus pour chaque enfant. Par ailleurs, l'évaluation doit fournir des outils qui puissent distinguer entre différents besoins d'apprentissage des enfants ou entre différentes « dispositions à apprendre », et qui démontrent la trajectoire d'apprentissage de chaque enfant. L'information générée par cette évaluation peut être ensuite utilisée par les enseignants pour informer l'enseignement ainsi que pour fournir des informations sommaires utilisables au niveau du système.

L'accent mis par le projet OAA sur les 21CS était un moyen de faciliter l'acceptation et l'utilisation d'approches d'évaluation pédagogiques ou formatives. Lorsque des compétences telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la collaboration n'ont pas été évaluées, il y a moins de pratiques ancrées qui doivent être perturbées. Ces compétences peuvent donc constituer une autre voie pour introduire une approche d'évaluation qui est considérée comme un outil positif pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage. Par conséquent, les outils d'évaluation développés n'ont pas été conçus pour être des tests ou des examens à « enjeux élevés ». L'objectif était plutôt de démontrer comment des évaluations peuvent être développées qui fournissent à la fois des informations formatives pour les enseignants en vue d'une utilisation en classe, et ayant le potentiel de fournir des informations sommatives pour rendre compte des progrès des apprenants au niveau politique.



1. Des élèves collaborent à des tâches scolaires à l'école Shine Uye à Oulan-Bator, en Mongolie



2



3



4

2. Des fonctionnaires du ministère s'engagent dans la résolution de problèmes en collaboration, en modélisant les compétences à Katmandou, au Népal, lors d'un Atelier National
3. L'Équipe Technique Nationale cambodgienne discute de quelle manière les tâches ciblent les compétences à l'Atelier 3 en Asie, à Phnom Penh, au Cambodge
4. Les responsables des Équipes Techniques Nationales de la Zambie et de la Gambie revoient des items d'évaluation déjà existants à Dakar, au Sénégal

Facilitées par NEQMAP à l'UNESCO de Bangkok et par TALENT à l'UNESCO de Dakar, l'OAA a complété quelques études préliminaires et a ensuite travaillé activement avec un groupe de trois pays dans chacune des régions afin de concevoir, administrer et utiliser les résultats d'évaluations des 21CS en classe.

Plus spécifiquement, l'OAA a été conçu pour :

- Soutenir les acteurs nationaux et régionaux dans la mesure de l'apprentissage des 21CS, avec la capacité qui en découle pour l'enseignement de ces compétences.
- Démontrer comment aligner l'évaluation des compétences avec la manière dont elles sont inscrites dans le curriculum et la manière dont elles sont enseignées ; et
- Renforcer la capacité des systèmes éducatifs à intégrer les 21CS dans leur enseignement-apprentissage afin de mieux promouvoir les objectifs des systèmes éducatifs dans le développement de la préparation de leurs élèves au travail et à l'apprentissage tout au long de la vie.

Afin d'atteindre ces objectifs, des activités ont été conçues pour renforcer la littératie en matière d'évaluation, pour développer des approches d'évaluation et pour diffuser les enseignements.



Des membres de l'Équipe Technique Nationale de la République Démocratique du Congo, Kasang Nduku, Jovin Mukadi Tsangala et Jerry Kindomba, avec le responsable de l'Équipe Technique Nationale de la Gambie, Ousmane Senghor, à l'Atelier 4 à Lusaka, en Zambie

« Souvent, nous ne nous concentrons et n'évaluons que les compétences académiques. Bien sûr, l'enfant doit être bon en mathématiques ou en science, mais ces compétences ne suffisent pas. Il est nécessaire pour l'enfant de comprendre, par exemple, comment penser de manière critique, comment analyser et collaborer – voici les compétences qui serviront à l'enfant dans sa vie. Bien entendu, nous essayons d'évaluer dans le cadre des compétences disciplinaires. »

M. Kasang Nduku, Expert chargé de la formation, Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'éducation (SPACE), République Démocratique du Congo

Le renforcement des connaissances en matière d'évaluation

L'objectif du premier ensemble d'activités était d'améliorer les connaissances en matière d'évaluation auprès d'acteurs de l'éducation au niveau global, régional et national afin de jeter les bases d'un changement de mentalité et de sensibiliser les décideurs politiques et les autres acteurs de l'éducation aux évaluations des compétences du 21ème siècle.

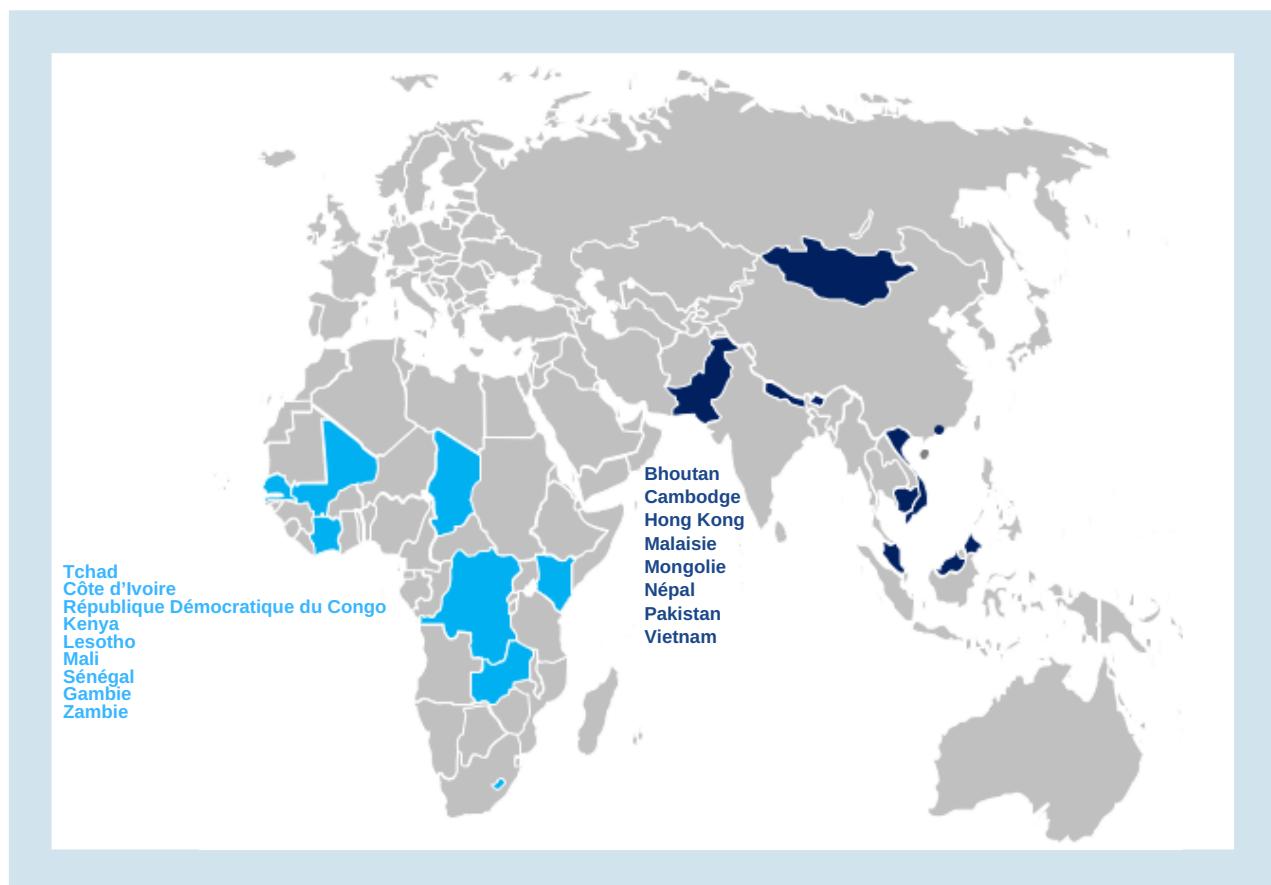
Plus précisément, des recherches fondamentales ont été menées sur les 21CS et les implications de leur nature pour les approches d'évaluation. Ces recherches ont donné lieu à deux rapports qui décrivent comment les données issues de l'évaluation des 21CS peuvent être utilisées et interprétées en termes de résultats d'apprentissage pour éclairer l'enseignement et l'apprentissage (Vista et al., 2018) ; et qui identifient des exemples globaux, régionaux et nationaux de l'évolution des objectifs d'apprentissage éducatifs vers l'acquisition d'un large éventail de compétences par les apprenants, ainsi que les défis liés à la mise en œuvre de ces objectifs (Care, Kim, Vista, 2019). Ces rapports ont été conçus pour servir de points de référence pour les travaux pratiques et résumer les recherches actuelles, l'évaluation, la terminologie, les débats et les études de cas sur les pratiques d'évaluation. Afin de mieux faire connaître le fonctionnement de l'évaluation et le rôle important qu'elle joue dans l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que dans l'évaluation et l'examen des systèmes éducatifs, la recherche a été et continue d'être largement diffusée auprès des acteurs de l'éducation, y compris auprès des enseignants, des décideurs politiques, des agences multilatérales et de la société civile lors de réunions et de conférences internationales, régionales et nationales.

En vue d'établir un profil de base de la manière dont l'évaluation des compétences transversales ou 21CS étaient perçues dans les deux régions, l'OAA a entrepris deux mini-études. La première de ces études a été menée en Asie (Care, 2019), et la deuxième en Afrique (Kim & Care, à paraître). Les études ont eu un rôle fondateur dans l'OAA, aussi bien par l'engagement de 20 pays (Figure 1) à travers les deux régions, que par l'identification de l'état d'avancement de l'évaluation des 21CS. En bref, très peu de preuves de l'évaluation des 21CS ont été trouvées dans les évaluations en classe ou dans les évaluations nationales des pays participants. Les études ont montré comment les évaluations traditionnelles peuvent être révisées pour fournir des opportunités de capturer et mesurer ces compétences.

« Un échantillon d'évaluations en classe et d'évaluations nationales analysées pendant la mini-étude OAA a révélé que la plupart des items d'évaluation testaient principalement la connaissance du contenu et non les compétences [21CS] »

Victor Mkumba, « Principal Curriculum Specialist », et Lazarous Kalirani, « Principal Education Standards Officer », Zambie

Figure 1. Pays ayant participé à la mini-étude de l'OAA



Note: Les cartes colorées indiquant les aspirations en matière de compétences pour le 21ème siècle ont été tirées de la base de données skills.brookings.edu.

Le développement des évaluations

Le deuxième ensemble d'activités a impliqué six pays d'Asie et d'Afrique dans le renforcement des capacités de conception, de développement et d'utilisation des évaluations des 21CS. Trois éléments ont caractérisé le travail. A l'intérieur de chaque région, les trois pays ont collaboré et développé des outils d'évaluation communs. Deuxièmement, l'accent a été mis sur l'alignement de l'évaluation avec le curriculum et la pédagogie, ce qui a exigé que différents acteurs des systèmes éducatifs des pays participants se réunissent. Et troisièmement, des méthodes d'évaluation de pointe pour des domaines d'apprentissage bien compris, comme la littératie et le calcul, ont été appliquées à l'élaboration des outils des 21CS.

L'objectif global de cet ensemble d'activités était d'éclairer une nouvelle réflexion sur l'évaluation, de renforcer la capacité de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation, et d'utiliser les données d'évaluation pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

En Afrique, la Gambie, la République Démocratique du Congo et la Zambie ont travaillé ensemble pour développer des évaluations pour la collaboration et la résolution de problèmes en mathématiques, en santé, en environnement, en langue anglaise, en études sociales et en science pour les années 6 et 8. Chaque pays a établi une Équipe Technique Nationale (« National Technical Team » NTT) pour soutenir la mise en place du projet OAA et ses activités. Les membres des NTT et les écoles ayant participé dans le projet sont listés dans l'Annexe B.

Une importante caractéristique des NTT était leur composition, qui a réuni des leaders en évaluation et curriculum avec des enseignants de chaque pays afin d'harmoniser les besoins de chaque aspect de l'éducation. Cette composition a été conçue pour assurer une approche fondée du travail, avec les évaluations conçues de manière coopérative par les professionnels à travers les différents aspects.

La diffusion des apprentissages

Tout au long de la période du projet, des preuves ont été recueillies à travers des activités clé dans les deux régions. Les pays cible ont diffusé leurs apprentissages et leurs progrès lors d'ateliers et de rassemblements nationaux, régionaux et internationaux. Ces événements se sont concentrés sur deux points : 1) sur la composante d'évaluation du travail, et 2) sur l'identification de voies stratégiques pour mieux intégrer les 21CS dans les systèmes.

À court terme, la diffusion du travail avait pour objectif de soutenir le développement des ressources d'évaluation communes. Par exemple, la capacité des pays ciblés à fournir des exemples solides et factuels d'utilisation positive de l'évaluation pour l'enseignement peut encourager les réseaux régionaux à organiser des événements de diffusion pour une mise en place plus large. A plus long terme, l'objectif était d'informer la communauté éducative globale au sens large sur l'approche pour la mesure des 21CS et de considérer sa durabilité et son adaptabilité, comme l'extension des capacités techniques à différents domaines d'apprentissage, écoles ou districts, ou l'augmentation de la formation des enseignants en matière de développement et d'utilisation de l'évaluation.



Des membres des Équipes Techniques Nationales mongole, népalaise et cambodgienne (de la Mongolie, du Népal et) travaillent sur des modèles de tâches lors de l'Atelier 2 à Oulan-Bator, en Mongolie

« Cela commence avec vous et moi de fournir une éducation qui équipe les zambiens avec les capacités pour collaborer, résoudre des problèmes et penser de manière critique. »

Dr Jobbicks Kalumba, « Ministry of General Education Permanent Secretary », Zambie



Beatrice Mbewe, de l'Équipe Technique Nationale zambienne et enseignante à l'école Vera Chiluba, s'adresse aux parties prenantes à l'Atelier d'Orientation du Ministère sur les Compétences du 21ème siècle, au « National Science Centre » à Lusaka, en Zambie

L'APPROCHE OAA

Le projet de l'OAA a été conçu pour apporter une approche prototypique aux pays pour qu'ils puissent approfondir l'intégration des 21CS dans leur enseignement-apprentissage à travers le développement d'évaluations des 21CS en classe. À l'issue du projet au printemps 2020, le but était que tous les pays participants mobilisent une masse critique d'experts et d'enseignants familiers du développement des évaluations des 21CS, avec l'objectif à long terme de changer les pratiques d'évaluation pour représenter les objectifs d'apprentissage énoncés.

« Le concept de collaboration se met en place entre nous quand nous essayons de réfléchir ensemble aux solutions et que nous créons les tâches et les items. Nous appliquerons ce type d'activité avec nos enseignants et aussi avec nos élèves. »

M. Chinna Ung, Directeur du Département de Qualité Educative, Cambodge



Des élèves collaborent aux tâches d'évaluation de l'OAA au Collège Boboto à Kinshasa, en République démocratique du Congo

La marque de fabrique de l'approche OAA est l'apprentissage collaboratif, qui s'appuie sur l'expertise et les points forts existants en travaillant côté à côté avec les pays et les régions plutôt qu'en adoptant une approche de formation ou de consultation à court terme. Les NTT de chaque pays ciblé ont participé à une série d'ateliers organisés par chacun des pays, avec des opportunités de mettre en pratique les apprentissages dans leurs pays respectifs entre chacun des ateliers.

Grâce à ces ateliers, les pays ont identifié les 21CS spécifiques à viser et les âges/niveaux scolaires pour le développement des outils d'évaluation, et se sont engagés dans le développement de l'évaluation via un modèle d'apprentissage, où les pays ont travaillé aux côtés d'experts techniques dans le domaine. Avec ce processus l'intention était que les NTT acquièrent des compétences plus solides dans la compréhension des questions philosophiques de l'éducation qui influencent la façon dont l'évaluation est construite et utilisée pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves, ainsi que de comprendre la nécessité d'aligner l'évaluation sur le curriculum et l'enseignement. Reflétant la conviction que tous les pays peuvent bénéficier des progrès des autres dans l'intégration des 21CS, la collaboration des NTT a fourni une contribution mutuelle majeure et un mécanisme d'efficacité dans le développement d'outils et dans le renforcement des capacités régionales.

Les différentes étapes de l'approche OAA sont résumées dans la Figure 2.

Explorer la nature des compétences:

À quoi ressemble une 21CS ? Une fois que nous allons au-delà de donner une étiquette pour une compétence telle que la résolution de problèmes ou la communication, comment pouvons-nous décrire à quoi ressemble la compétence quand un individu l'utilise ? Une fois que nous avons identifié les sous-compétences qui contribuent aux compétences générales, comment pouvons-nous les décrire de manière à aider les enseignants et les apprenants à les développer ?

Identifier le mode d'intégration des 21CS dans le curriculum et déterminer des compétences, disciplines et années scolaires à utiliser :

Est-ce que ces nouveaux objectifs d'apprentissage seront enseignés explicitement en tant que tels ? Une fois que le mode a été identifié, que signifie l'intégration de la pensée critique, par exemple, dans l'étude d'un sujet de sciences sociales pour les élèves de 6e, 8e ou de 10e année ?

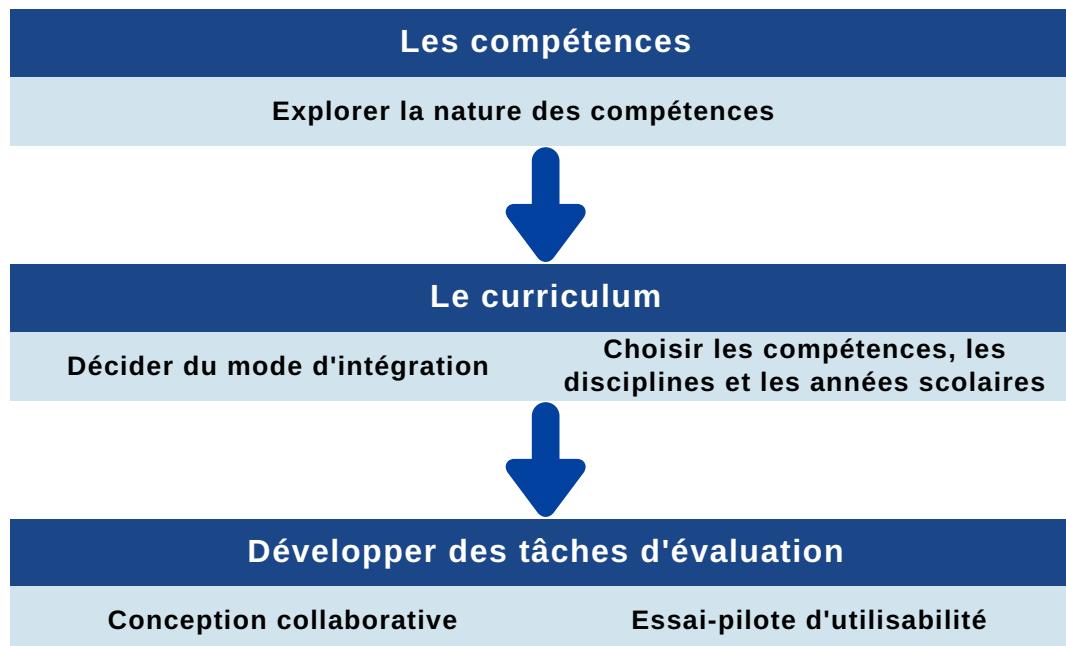


Partage d'expertise des membres des Équipes Techniques Nationales d'Asie lors de l'Atelier de Renforcement des Capacités du NEQMAP sur les Compétences Transversales à Manille, aux Philippines

Développer les tâches d'évaluation y compris le pilotage :

Comment s'assurer que les 21CS soient reflétées dans des tâches d'évaluation qui ont historiquement donné la priorité à l'acquisition de connaissances, mais sans perdre ce que nous valorisons dans l'apprentissage traditionnel ? En partant de ce que nous savons déjà sur la manière d'évaluer, comment pouvons-nous réviser les tâches d'évaluation pour qu'elles reflètent les nouveaux objectifs d'apprentissage ? Est-ce que les tâches peuvent être mises en œuvre avec succès dans les salles de classe ?

Figure 2. La séquences d'activités de l'OAA



CONCLUSION

Ces trois étapes ne constituent qu'une partie du système d'intégration global des 21CS. Ces étapes servent de point d'entrée pour déclencher les changements nécessaires afin qu'un pays puisse planifier une feuille de route stratégique sur l'enchaînement de ses processus de mise à l'échelle dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Les résultats immédiats sont des séries de tâches d'évaluation co-développées par chaque groupe de trois pays et des lignes directrices pour le développement futur de l'évaluation, aussi bien par les départements centraux des ministères de l'éducation que par les enseignants et les écoles. Au cœur de son processus, l'OAA doit avoir inculqué aux pays une appréciation de la nécessité de cette perspective systémique globale.

Les rapports

L'OAA publiera prochainement quatre rapports, en développant les informations de première ligne décrites dans ce cadre, qui devraient être publiés tout au long de l'hiver 2020. Les parties 2 et 3 de la série, « Focus on Asia » et « Focus on Africa », décrivent les trois étapes de l'OAA dans chaque région, et les approches légèrement différentes adoptées entre les deux. La partie 4 fournit des exemples de tâches d'évaluation avec des explications sur la manière dont les enseignants peuvent les utiliser et développer leurs propres outils, et la partie 5 présente le guide au niveau du système sur les voies politiques pour les pays intégrant les 21CS.

« Le ministère prévoit d'intégrer les compétences transversales dans la refonte des programmes scolaires en s'appuyant sur les enseignements et l'expérience du ministère issus du travail de l'OAA de Brookings, du projet finlandais 'Technical Assistance for Soft Skills', et du projet 'Connecting Classrooms' du British Council »

Dr. Lekha Poudel, Directeur Général du Centre de Développement du Curriculum, Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, Népal

BIBLIOGRAPHIE

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

Care, E. (2018). *Twenty-first century skills: From theory to action*. In E. Care, P. Griffin, & M. Wilson (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Research and applications* (pp. 3-17). Cham: Springer.

Care, E., & Anderson, K. (2016). *How education systems approach breadth of skills*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016). *Visualizing the breadth of skills movement across education systems*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

Care, E., & Kim, H. (2018). *Assessment of twenty-first century skills: The issue of authenticity*. In E. Care, P. Griffin, & M. Wilson (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Research and applications* (pp. 21-39). Cham: Springer.

Care, E., Kim, H., Anderson, K., & Gustafsson-Wright, E. (2017). *Skills for a changing world: National perspectives and the global movement*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

Care, E., Vista, A., & Kim, H. (2019). *Assessment of transversal competencies: Current tools in the Asian region*. UNESCO and The Brookings Institution.

Halpern, D. F. (1998). *Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring*. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.

Kim, H., & Care, E. (2020). *Assessment in sub-Saharan Africa: Capturing 21st century skills*. UNESCO and Brookings Institution.

Kuhn, D. (1999). *A developmental model of critical thinking*. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46.

Vista, A., Kim, H., & Care, E. (2018). *Use of data from 21st century skills assessments: Issues and key principles*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ANNEXE A: QUE SONT LES COMPÉTENCES DU 21ÈME SIÈCLE ?

Les jeunes enfants et les élèves ont besoin d'un éventail d'aptitudes et compétences au-delà de la littératie et du calcul pour réussir dans le 21ème siècle (Care & Anderson, 2016). Les systèmes éducatifs partout dans le monde reconnaissent l'importance de la richesse des compétences telles que la communication, la pensée critique et la résolution de problèmes (Care, Anderson, & Kim, 2016). Cependant, ce qui est considéré comme des compétences varie considérablement, non seulement d'un pays à l'autre (Care et al., 2016), mais aussi selon les différents acteurs de l'éducation au sein d'un même pays (Care, Kim, Anderson, & Gustafsson-Wright, 2017). Les compétences considérées vont de ce que l'on appelle généralement les « compétences du 21ème siècle », telles que la collaboration, la pensée critique et les compétences sociales et interpersonnelles, à des traits de caractère, tels que la confiance et l'autodiscipline, en passant par des caractéristiques de la main-d'œuvre et de la société, telles que le fait d'être un membre productif de la société et d'être quelqu'un de « moral » (Care et al., 2017). Beaucoup de ces compétences ont été valorisées dans le passé, mais le siècle dans lequel nous sommes les valorise de manière bien plus explicite. Une compréhension claire de ces compétences est un point de départ essentiel pour identifier quelles compétences enseigner et apprendre.

Que voulons-nous dire quand nous disons « compétences » ?

Les compétences sont des catalyseurs. Il s'agit d'un ensemble d'aptitudes qui permettent de réagir de manière adaptative à des situations nouvelles et différentes (Care & Anderson, 2016). Les compétences ne sont pas la même chose que les connaissances. Les connaissances peuvent être acquises, mais savoir quelque chose ne signifie pas être capable d'appliquer cette connaissance à des situations spécifiques. Avec les compétences, on peut mettre les connaissances en pratique en appliquant ce qui a été appris dans un contexte et en transférant cet apprentissage dans un contexte entièrement nouveau. Un aspect essentiel du transfert est non seulement de comprendre et d'utiliser efficacement la compétence particulière, mais aussi de reconnaître ou de remarquer où, quand et comment cette compétence particulière est requise dans des situations nouvelles (Halpern, 1998).

Les compétences vont du plus simple au plus complexe. Les compétences consistent en un ensemble séquentiel de blocs de construction qui évoluent de formes simples à des formes plus sophistiquées. Des marqueurs clés le long du parcours de développement, ou de la progression de l'apprentissage, rendent visibles les processus sous-jacents. Les niveaux de compétences croissantes qui sont décrits par une progression d'apprentissage sont qualitativement différents les uns des autres. Cela signifie que la nature même de la compétence change au fur et à mesure qu'elle devient plus sophistiquée – au lieu d'être associée à la quantité (Kuhn, 1999). Par exemple, lorsqu'un jeune enfant apprend à marcher, il passe de la position assise, à la position debout, à marcher – étapes qui impliquent toutes des processus différents d'un niveau à l'autre. Cela contraste avec la capacité de faire trois pas, puis d'en faire 20.

Les compétences sont enseignables. Les progressions d'apprentissage fournissent un cheminement pour enseigner et apprendre les compétences. L'identification des différents marqueurs et des résultats comportementaux attendus au fur et à mesure du développement des compétences, peut servir de guide aux enseignants. Les enseignants peuvent identifier où se situe chaque élève dans sa progression d'apprentissage, et quelle est l'étape suivante dans la séquence, afin de pouvoir soutenir leur apprentissage. En plus de l'enseignement d'une compétence en particulier, un élément important consiste d'une part à reconnaître qu'une compétence particulière peut être nécessaire dans une situation nouvelle ou différente, et d'autre part à faciliter l'application des compétences. Cela signifie qu'il faut aider les enfants à se concentrer sur la structure de la situation, de sorte que les caractéristiques sous-jacentes d'à quel moment utiliser telle ou telle compétence et de quelle manière, deviennent saillantes, par opposition aux caractéristiques de surface spécifiques à un domaine ou basées sur le contenu (Halpern, 1998). Cela veut aussi dire qu'il faut fournir des tâches d'apprentissage authentiques – proches des tâches de la vraie vie – qui se concentrent sur l'application des compétences de différentes manières pour montrer à quel(s) moment(s) elles sont efficaces.

ANNEXE B: PARTENAIRES CLÉ DE L'OAA

L'OAA a mis l'accent sur le développement des capacités et des ressources d'évaluation existantes et sur l'évolution des mentalités afin de cultiver et de soutenir le développement d'une nouvelle génération de spécialistes de l'évaluation dans le monde entier. À cet effet, l'OAA s'est associée à six pays d'Asie et d'Afrique où le projet a été mis en œuvre, avec le soutien de deux réseaux régionaux – le Réseau de Suivi de la Qualité de l'Éducation dans la région Asie-Pacifique (NEQMAP) de l'UNESCO à Bangkok, et le Réseau des éducateurs pour la transformation de l'enseignement-apprentissage (TALENT) de l'UNESCO à Dakar.

Pays Partenaires

Dans la région d'Asie-Pacifique, trois pays, le Cambodge, la Mongolie et le Népal ont participé dans le projet de l'OAA. Ces pays ont travaillé de manière collaborative pour développer et mettre en œuvre des outils d'évaluation pour la collaboration, la résolution de problèmes et la pensée critique en mathématiques, en sciences sociales et en science pour les années scolaires 5 et 6. En Afrique subsaharienne, les pays participants : la Gambie, la République Démocratique du Congo et la Zambie, ont travaillé ensemble pour développer et mettre en œuvre des évaluations pour la collaboration, la résolution de problèmes en mathématiques, santé, environnement, langue anglaise, études sociales et science pour les années 5-8. Chaque pays a désigné une Équipe Technique Nationale (« National Technical Team » ou NTT) pour soutenir la mise en œuvre du projet de l'OAA et ses activités. Le Tableau B1 dresse la liste des membres des différentes équipes NTT de chaque pays et de leurs écoles participantes. Des informations supplémentaires sur le personnel dans les écoles et sur les rôles et responsabilités, sont disponibles dans les rapports régionaux à paraître (c.-à-d. dans les Parties 2 et 3 de la série – « Focus on Asia » et « Focus on Africa » respectivement).

La sélection de ces pays pour travailler de manière intensive à l'évaluation des 21CS a été basée sur leur engagement déclaré à intégrer les 21CS dans leur système éducatif. Les pays intéressés par la participation au projet de l'OAA ont fourni des informations relatives aux efforts et initiatives actuels associées aux 21CS et aux processus de réforme. Des personnes au sein des ministères de l'éducation ont rempli un questionnaire afin d'identifier les principaux besoins de leur pays respectif en matière d'évaluation, avec un accent mis sur les impératifs associés au développement d'une expertise en matière d'une évaluation des 21CS qui soit alignée sur leurs objectifs éducatifs nationaux. Les résultats ont été utilisés pour informer la sélection de pays, ainsi que pour définir les besoins communs sur lesquels se concentrer dans le projet.

Les résultats du questionnaire ont été analysés en suivant les critères ci-dessous :

- **L'accord et le soutien du gouvernement** – S'assurer que la mise en œuvre du projet et de ses activités dans le pays sera soutenue par les ministères ou départements de l'éducation respectifs. Chaque pays participant devait obtenir l'approbation officielle du gouvernement pour participer au projet.
- **Des infrastructures et capacités existantes** – Il fallait disposer d'une certaine capacité technique pour l'évaluation générale de l'éducation (y compris l'élaboration de tests, les opérations sur le terrain et l'analyse des données) au sein de la structure administrative officielle. Il y a eu idéalement des équipes ou des organisations ayant une expérience dans la mise en œuvre de programmes d'évaluation nationales ou internationales. Bien que le projet lui-même ne visait pas à mettre en œuvre une évaluation à grande échelle, la participation d'équipes avec cette expérience a contribué à fournir une voie vers la durabilité.



- **Un niveau d'intérêt pour les compétences du 21ème siècle** – Un intérêt pour les 21CS au niveau du système éducatif national était requis. Le scénario idéal était celui où un pays avait déjà rendu certaines de ces compétences explicites dans le curriculum.
- **L'alignement des priorités avec les autres pays** – Les intérêts de tous les pays ont été pris en considération, notamment dans l'analyse de la probabilité qu'ils travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs. En particulier, il fallait un consensus sur la sélection de 21CS spécifiques sur lesquelles se concentrer.

Les différences dans les infrastructures d'évaluation existantes entre les pays intéressés étaient importantes, et relativement plus élevées pour la région d'Afrique que pour l'Asie. Quoi qu'il en soit, les ressources existantes ne semblaient pas influencer le niveau d'intérêt des pays ou leurs priorités en matière d'éducation. Autrement dit, même les pays disposant de peu de ressources pour mettre en œuvre des évaluations conventionnelles ont montré un grand intérêt pour l'évaluation des 21CS et pour l'exploration des implications des 21CS sur les réalités curriculaires et pédagogiques.

Pays	Équipes	Écoles
Région d'Asie-Pacifique		
Népal	<p>Dr. Lekha Poudel, Director General (Former)</p> <p>M. Keshab Prasad Dahal, Director General</p> <p>M. Devi Ram Acharya, Section Officer Education Review Office</p> <p>M. Shyam Prasad Acharya, Section Officer Education Review Office</p>	<ul style="list-style-type: none"> Shree Changunarayan Secondary School, Bhaktapur Shree Sisneri Secondary School, Lalitpur Shree Mahendrogram Secondary School, Lalitpur Shree Manohar Secondary School, Kathmandu Shree Sarswoti Niketan Secondary School, Kathmandu Shree MahendraBouddha Secondary School, Kathmandu Shree Gram Sewa Secondary School, Kathmandu Shree Namuna Machindra Secondary School, Lalitpur
Cambodge	<p>M. Chinna Ung, Director Education Quality Assurance Department</p> <p>M. Sarin Sar, Chief of Office Education Quality Assurance Department</p> <p>M. Hav Khou, Vice-Chief of Office Education Quality Assurance Department</p> <p>M. Tararaksmey San, Officer Education Quality Assurance Department</p>	<ul style="list-style-type: none"> Preah Norodom Primary School, Phnom Penh Municipal Office of Education, Youth and Sport Chao Ponhea Hok Primary School, Phnom Penh Municipal Office of Education, Youth and Sport Anukwat Bun Rany Hun Sen Primary School, Kandal Provincial Office of Education, Youth and Sport Prek Samrong Bun Rany Hun Sen Primary School, Kandal Provincial Office of Education, Youth and Sport
Mongolie	<p>M. Ganbat Lkhagvasuren, Head of Examinations and Research Department Education Evaluation Center</p> <p>Dr. Munkhjargal Davaasuren, Independent Expert in Curriculum and Instruction</p> <p>Mme Tungalagtuul Khaltar, Officer of Project Implementation Education Evaluation Center</p> <p>Mme Amarjargal Adiyasuren, Lecturer in Department of Education Administration, Mongolian National University of Education</p>	<ul style="list-style-type: none"> School No. 5, Ulaanbaatar Shine Uye School, Ulaanbaatar Erdmiin Dalai Complex School, Dundgovi Erdenedalai Soum School, Dundgovi

Pays	Équipes	Écoles
Région d'Afrique subsaharienne		
République Démocratique du Congo	<p>M. Jovin Mukadi Tsangala, Conseiller au cabinet du Ministre de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnelle, Cabinet du Ministre</p> <p>M. Kasang Nduku, Expert chargé de la formation, Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'éducation (SPACE)</p> <p>M. Smith Mpaka, Coordonnateur de la Cellule Indépendante d'Évaluation des Acquis Scolaires</p> <p>M. Mapasi Mbela Chançard, enseignant au Collège des Savoirs</p> <p>Dr. Jerry Kindomba, Country Director Giving Back to Africa</p>	<p>Zone urbaine</p> <ul style="list-style-type: none"> Ecole primaire EP1 BOBOTO Ecole primaire CS MANYANGA Ecole primaire EPA 2 GOMBE Ecole primaire EP1 BINZA Ecole primaire COLLEGE DES SAVOIRS (péri-urbain) <p>Zone rurale</p> <ul style="list-style-type: none"> Ecole primaire EP1 BOKO Ecole primaire EP1 KOLA Ecole primaire EP MBAMBA
Gambie	<p>M. Momodou Jeng, Director Science and Technology Education and In-service Training Unit</p> <p>M. Ousmane Senghor, Head of Assessment Unit</p> <p>M. Omar Ceesay, Education Officer</p> <p>Mme Isatou Ndow, Vice Principal, Gambia College</p> <p>Mme Saffie Nyass, Deputy Head Teacher</p>	<ul style="list-style-type: none"> St. Peter's Lower Basic School Mansa Kolley Bojang Lower Basic School Abuko Lower Basic School St. Mary's Lower Basic School
Zambie	<p>M. Victor S. Mkumba, Principal Curriculum Specialist Social Sciences; Directorate of Standards and Curriculum</p> <p>M. Lazarous B. Y. Kalirani, Principal Education Standards Officer Tertiary Education; Directorate of Standards and Curriculum</p> <p>M. Shadreck Nkoya, Assistant Director Research and Test Development; Examinations Council of Zambia</p> <p>Mme Beatrice B. Mbewe, Teacher Vera Chiluba Primary School; Ministry of General Education</p>	<ul style="list-style-type: none"> Kabulonga Girls Secondary School Mount Makulu Secondary School Parklands Secondary School Vera Chiluba Primary School Matipula Primary School Chibolya Primary School

Réseaux Régionaux

Le Réseau NEQMAP « **Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific** » est une plateforme d'échange de connaissances, d'expérience et d'expertise pour le suivi de la qualité éducative dans les pays et les juridictions d'Asie-Pacifique. NEQMAP met l'accent sur l'évaluation des apprentissage des élèves comme outil clé pour le suivi de la qualité éducative et fournit des opportunités pour le développement des capacités, pour la recherche et pour le partage de connaissances entre les différents membres du réseau et d'autres acteurs concernés.

Le **Réseau des éducateurs pour la transformation de l'enseignement-apprentissage (TALENT)** sert comme plateforme pour le soutien de la mise en place du Cadre d'Action de l'Objectif de Développement Durable 4. TALENT sert comme forum pour l'échange d'expériences, d'expertise et de connaissances sur les interventions dans les domaines de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans les pays d'Afrique subsaharienne, ainsi que sur le renforcement des capacités de ses membres et d'autres parties prenantes concernées.

Pour le projet de l'OAA, NEQMAP et TALENT ont servi de forum pour échanger autour de la recherche sur les questions relatives à l'évaluation des compétences du 21ème siècle, contribuant ainsi à renforcer les compétences en matière d'évaluation des acteurs régionaux et nationaux de l'éducation dans les régions d'Asie-Pacifique et de l'Afrique. De plus, ces deux réseaux régionaux ont fourni des occasions aux pays y participant de partager leurs apprentissages du projet et de démontrer une approche collaborative et transnationale du développement des outils d'évaluation des compétences du 21ème siècle, ce qui peut contribuer à accroître les capacités et à faire évoluer les mentalités au niveau régional en ce qui concerne le développement et l'utilisation des outils d'évaluation.