

COMPRENDRE CE QUI FONCTIONNE DANS LES ÉVALUATIONS ORALES DE LA LECTURE

Recommandations des donateurs, des praticiens et des
personnes chargées de leur mise en œuvre

COMPRENDRE CE QUI FONCTIONNE DANS LES ÉVALUATIONS ORALES DE LA LECTURE

Recommandations des donateurs, des praticiens et des
personnes chargées de leur mise en œuvre



UNESCO

L'Acte constitutif de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a été adopté par 20 pays lors de la Conférence de Londres en novembre 1945 et est entré en vigueur le 4 novembre 1946. L'UNESCO compte aujourd'hui 195 États membres et 10 membres associés.

L'objectif premier de l'UNESCO est de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en renforçant la collaboration entre les nations, par l'éducation, la science et la culture, afin de promouvoir le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, reconnus à tous les peuples par la Charte des Nations Unies.

L'UNESCO a cinq fonctions principales, inscrites dans son mandat : 1) des études prospectives sur l'éducation, la science, la culture et la communication dans le monde de demain ; 2) le progrès, le transfert et le partage des connaissances par des activités de recherche, de formation et d'enseignement ; 3) des actions normatives en vue de la préparation et de l'adoption d'instruments internationaux et de recommandations réglementaires ; 4) l'expertise par le biais de la coopération technique avec les États membres, en faveur de leurs projets et politiques de développement ; et 5) l'échange d'informations spécialisées.

Le siège de l'UNESCO se situe à Paris, en France.

UNESCO Institute for Statistics

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est l'office de statistique de l'UNESCO. Il est chargé de rassembler, pour le compte des Nations Unies, des statistiques mondiales dans les domaines de l'éducation, de la science et la technologie, de la culture et la communication.

L'ISU a été créé en 1999 avec pour mission d'améliorer le programme statistique de l'UNESCO et d'élaborer et mettre à disposition des statistiques actualisées, précises et pertinentes pour les politiques, comme l'exige le contexte social, politique et économique actuel de plus en plus complexe et changeant.

Le siège de l'ISU se situe à Montréal, au Canada.

Publié en 2016 par :

L'Institut de statistique de l'UNESCO
P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec H3C 3J7
Canada
Téléphone : (1 514) 343-6880
Adresse électronique : uis.publications@unesco.org
<http://www.uis.unesco.org>

©UNESCO-UIS 2016

ISBN 978-92-9189-192-4

Réf. : UIS/2016/LO/TD/4

DOI : <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-192-4-fr>

Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation des Archives en libre accès de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-useccbysa-en>).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ni n'engagent l'Organisation.

PHOTOS DE COUVERTURE ET DE DERNIERE PAGE : © Dana Schmidt/The William and Flora Hewlett Foundation, à l'exception de celle située dans le coin supérieur gauche attribuée à © Hannah-May Wilson, PAL Network

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a mené un projet collaboratif en vue de formuler des recommandations visant à orienter les praticiens à l'heure de sélectionner, conduire et utiliser les évaluations orales de la lecture. L'objectif consiste à mettre en lumière des principes fondamentaux devant être appliqués lors des différentes étapes d'une évaluation orale de la lecture performantes : de la planification à la conception et de la mise en œuvre à l'exploitation des résultantes. Les recommandations s'inspirent d'une série d'articles publiés dans le livre électronique intitulé « Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture », pouvant être consulté à l'adresse suivante : <http://www.uis.unesco.org>

Citation suggérée

L'Institut de statistique de l'UNESCO, ISU (2016). *Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture : recommandations de donateurs, de personnes chargées de la mise en œuvre et de praticiens*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO

Cette initiative a généreusement été financée par le Partenariat mondial pour l'éducation et la William and Flora Hewlett Foundation.

Contributeurs

Organisation	Auteur
Australian Council for Educational Research (ACER)	Marion Meiers Juliette Mendelovits
ASER Centre, Pratham India	Rukmini Banerji Shaher Banu Vagh Savitri Bobde
ASER Pakistan	Sehar Saeed
Concern Worldwide	Karyn Beattie Aine Magee Homayoon Shirzad
Concern Worldwide and University College Dublin	Jenny Hobbs
Creative Associates	Joy du Plessis Fathi El-Ashry Karen Tietjen
Durham University	Christine Merrell Peter Tymms
Education Development Center	Nancy Clark-Chiarelli Nathalie Louge
Instituto para el Desarrollo de la Democracia (IPADE)	Vanessa Castro Cardenal
Juarez and Associates, USAID Lifelong Learning Project	Cristina Perdomo Ana Lucía Morales Sierra Leslie Rosales de Véliz Fernando Rubio
Laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales (LARTES), Jàngandoo	Binta Aw Sall Abdou Aziz Mbodj Diéry Ba Same Bousso Meissa Bèye Diadji Niang
Ministry of Education, Guatemala	María José del Valle Catalán

Ministry of Basic and Secondary Education, The Gambia	Momodou Jeng
RTI International	Keely Alexander Margaret M. Dubeck Amber Gove Emily Kochetkova
Save the Children	Ivelina Borisova Amy Jo Dowd Elliott W. Friedlander Lauren Pisani
Twaweza East Africa	Izel Jepchirchir Kipruto John Kabutha Mugo Mary Goretti Nakabugo Lydia Nakhone Nakhone
UNICEF	Manuel Cardoso
University College London, Institute of Education	Monazza Aslam
University of British Columbia	Linda Siegel
University of Oregon	Sylvia Linan-Thompson
University of Oxford	Pei-tseng Jenny Hsieh
The William and Flora Hewlett Foundation	Patricia Scheid Dana Schmidt
Women Educational Researchers of Kenya	Joyce Kinyanjui

Table des matières

Avant-propos	7
Remerciements	8
Abréviations	9
Introduction	11
Éducation 2030 et données relatives aux résultats d'apprentissage	13
Présentation générale des évaluations orales de la lecture	15
Recommandations	19
Recommandation 1 : Élaborer un plan d'évaluation pour une réforme globale	19
Recommandation 2 : Collecter des informations supplémentaires pour comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent l'enseignement et l'apprentissage	27
Recommandation 3 : Insister sur les compétences pertinentes : avoir conscience des différences culturelles et orthographiques entre les langues	31
Recommandation 4 : Organiser convenablement la mise en œuvre des activités : la logistique et le suivi	34
Recommandation 5 : Assurer l'analyse et la communication des résultats au public-cible	37
Recommandation 6 : Utiliser les données à des fins de sensibilisation et concevoir des interventions visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage	41
Conclusion	45
Bibliographie	47



Avant-propos

Avec les nouveaux Objectifs de développement durable (ODD) en matière d'éducation, les gouvernements se sont engagés à garantir l'inscription à l'école et l'apprentissage pour chaque enfant d'ici à 2030. Tandis qu'auparavant l'accent était mis sur la scolarisation, il existe aujourd'hui un engagement clair pour répondre au pouvoir de transformation de l'éducation, en insistant sur l'apprentissage. Il n'est donc pas surprenant de constater que sur les sept objectifs en matière d'éducation, cinq concernent les capacités d'apprentissage et les résultats chez les enfants et les adultes.

La lecture représente la compétence clé ouvrant la voie à tous les autres apprentissages. C'est la raison pour laquelle les gouvernements privilégient de plus en plus l'évaluation de la lecture chez les jeunes enfants, principalement à travers des évaluations orales de la lecture qui ne sont plus cantonnées au milieu scolaire. Un nombre croissant d'évaluations organisées non pas par des gouvernements mais par des citoyens sont conduites à domicile pour aider à combler les lacunes et offrir une éducation de qualité. Tandis que les donateurs soutiennent activement et systématiquement les pays pour qu'ils mesurent les compétences orales en lecture, il est nécessaire de mettre en place un plaidoyer plus vigoureux et d'exploiter au mieux les ressources afin d'améliorer les résultats d'apprentissage. Il faut, par ailleurs, encourager le développement de la production et de l'exploitation des données d'évaluation, afin de mieux orienter les programmes et les politiques mis en place.

En réponse, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a mené une initiative collaborative parmi les responsables de la mise en œuvre et les praticiens afin de mieux comprendre et de communiquer sur ce qui fonctionne lors de la mise en place d'évaluations orales de la lecture et les raisons à cela, à l'échelle nationale et transnationale. L'ISU rassemble une communauté diverse de praticiens dont des représentants gouvernementaux, donateurs, organisations non gouvernementales et chercheurs universitaires. Ensemble, ils tentent d'identifier les bonnes pratiques concernant la conception, la mise en œuvre et l'utilisation des évaluations orales de

la lecture, en s'appuyant sur la production d'un ensemble d'études de cas et d'articles. Le présent rapport met en lumière les principales constatations et recommandations tirées des articles présentés dans le livre électronique intitulé « Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture ». Les recommandations émises comprennent un ensemble de lignes directrices concrètes visant à améliorer la collecte et l'exploitation des données relatives aux évaluations orales et s'inspirent de l'expérience acquise dans plus de 60 pays en développement.

En présentant un éventail d'expériences fondé sur une approche collaborative et d'une grande rigueur technique, la conception de l'ouvrage « Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture » vise à favoriser un apprentissage mutuel des différentes parties prenantes de manière à améliorer les capacités, l'adhésion et les sensibilités culturelles tout en renforçant des formes innovantes de collaboration internationale.

Avec la concrétisation des ODD, les gouvernements auront besoin de données supplémentaires et de meilleure qualité pour guider les politiques, prendre des mesures correctives et suivre les progrès accomplis. La détection précoce des lacunes dans l'apprentissage sera essentielle pour orienter les mesures correctives et assurer l'ambition du nouvel objectif : garantir que tous les enfants soient scolarisés et acquièrent des connaissances. Au nom de toute la communauté des praticiens des évaluations orales de la lecture, des responsables de leur mise en œuvre et des donateurs, le présent rapport met en avant l'importance des compétences précoces en lecture pour garantir d'ici à 2030 un apprentissage pour tous.



Silvia Montoya
Directrice de l'Institut de statistique de l'UNESCO

Remerciements

Le livre électronique intitulé « Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture » ainsi que le rapport de recommandations n'auraient pu voir le jour sans l'engagement et les efforts déployés par les auteurs, organisations et gouvernements nationaux qui ont pris part au projet. Les recommandations présentées dans le présent rapport s'inspirent de la grande expérience acquise par les auteurs et les organisations qui participent à la mise en œuvre d'évaluations orales de la lecture. Chaque article du livre électronique apporte des renseignements essentiels sur les bonnes pratiques dans le domaine de la conception, la mise en œuvre et l'exploitation des données tirées de ce type d'évaluation.

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) souhaiterait remercier l'ensemble des partenaires de recherche pour leur soutien tout au long de cette aventure ainsi que les collègues du Partenariat mondial pour l'éducation et de la William and Flora Hewlett Foundation pour leur appui indispensable et leurs encouragements.

L'ISU est reconnaissant envers Sylvia Linan-Thompson (University of Oregon) et Linda Siegel (University of British Columbia) pour leur précieux apport sur les questions techniques.

L'ISU remercie tous les auteurs (voir : liste des contributeurs) ainsi que les examinateurs externes pour la révision minutieuse effectuée : Margaret Dunlop (Institut des études pédagogiques de l'Ontario, OISE, University of Toronto) et Sheren Hamed (Jordan Education Initiative).

L'ISU souhaiterait également adresser ses remerciements à Maria Elena Brenlla, Nathalie Louge, Sara Ruto, Patricia Scheid et Hannah-May Wilson, qui ont révisé plusieurs articles du livre électronique ; ainsi que Penelope Bender, Luis Crouch et Abbie Raikes pour la révision du rapport de recommandations.

Abbreviations

ASER	<i>Annual Status of Education Report</i>
CETT	<i>Centers for Excellence in Teacher Training</i>
EGIM	Enquête par grappe à indicateurs multiples
EGLI	<i>Evaluación de Lectura en Grados Iniciales</i> (Évaluation de la lecture en début de scolarisation)
GARA	<i>Group Administered Reading Assessment</i> (Évaluation de la lecture administrée en groupe)
HLE	<i>Home Literacy Environment</i> (Environnement littéraire du ménage)
IDELA	<i>International Development and Early Learning Assessment</i>
iPIPS	<i>International Performance Indicators in Primary School</i>
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
LLECE	<i>Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación</i>
MIA	<i>Medición Independiente de Aprendizajes</i>
ODD	Objectifs de développement durable
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisations non gouvernementale
PAL	Action citoyenne pour l'apprentissage
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PILNA	<i>Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment</i>
PIPS	<i>Performance Indicators in Primary School</i>
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
RTI	<i>Research Triangle Institute</i>
SACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i>
SCOPE-Literacy	<i>Standards-based Classroom Observation Protocol for Educators in Literacy</i>
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
WERK	<i>Women Educational Researchers of Kenya</i>
YEGRA	<i>Yemen Early Grade Reading Approach</i>

Introduction

La présente publication formule une série de recommandations portant sur la sélection, la conduite et l'utilisation des évaluations orales de la lecture. Ces recommandations mettent en lumière les principes fondamentaux devant être appliqués lors des différentes étapes de la réalisation d'évaluations efficaces : de la planification à la conception, et de la mise en œuvre à l'exploitation des données qui en résultent.

Ces recommandations s'inspirent de plusieurs articles publiés dans le livre électronique intitulé « Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture ». Ils ont été rédigés par des membres d'organisations chargés de la mise en œuvre d'évaluations, d'organisations non gouvernementales (ONG), de ministères de l'éducation, d'organisations internationales et de la société civile ainsi que par des universitaires et des donateurs. Toutes ces contributions tiennent compte de l'expérience de plus de 60 pays en développement. Le livre électronique reprenant l'intégralité de ces articles est disponible sur le site internet de l'ISU, à l'adresse suivante :

 <http://www.uis.unesco.org>

UNE RÉORIENTATION DES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION

Au cours des dernières décennies, d'importants progrès ont été réalisés pour garantir à tous les enfants l'accès à une éducation de qualité. Malgré ces avancées, des défis majeurs restent à relever. En effet, 124 millions d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés (base de données ISU, 2016) et pour les enfants qui le sont, plusieurs millions d'entre eux n'acquièrent aucune compétence. Des travaux et des résultats tirés d'évaluations de l'apprentissage ont dévoilé les facteurs de l'échec scolaire : enseignants sans qualification et absentéisme, inadéquation entre la langue de l'enseignement et la langue maternelle des enfants, redoublement et abandon scolaire,

enfants jamais scolarisés, malnutrition, etc. (Sillers, 2015). Dans beaucoup de pays en développement, un grand nombre d'enfants ne sont pas scolarisés ou abandonnent l'école, tandis que parmi ceux qui achèvent l'enseignement primaire et obtiennent un diplôme ils sont nombreux à le faire sans avoir acquis les compétences élémentaires pour participer pleinement à la vie de la société.

Ces 15 dernières années, les réformes en matière d'éducation se sont progressivement concentrées sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et non plus sur la hausse des taux de fréquentation scolaire. Ce changement de cap vers un enseignement qualitatif trouve son origine en grande partie dans les résultats d'évaluations de l'apprentissage. Des évaluations régionales et internationales à grande échelle ont longtemps démontré que les enfants dans les pays en développement n'apprenaient pas au même rythme que les élèves des pays occidentaux, mais le passage récent à l'évaluation des compétences en lecture à l'école primaire a contribué à la mise en œuvre de réformes pour y remédier. Depuis 2009, à l'échelle internationale, le nombre de pays ayant collecté des données d'évaluation pour mesurer les compétences en lecture au début de la scolarité ont augmenté de manière exponentielle, avec le recours à des évaluations s'appuyant sur des tailles d'échantillon non représentatives (études, évaluations d'impact, comparaisons des performances) et à celles organisées au niveau du système dans son ensemble (examens, participation à des initiatives régionales ou transnationales et mise en œuvre d'une évaluation de l'apprentissage au niveau national).

PRÉSENTATION DES ÉVALUATIONS ORALES

Même s'il existe plusieurs types d'évaluations de l'apprentissage, ce rapport examine tout



particulièrement les instruments de mesure normalisés, fondés sur des critères fiables et étant conçus, administrés et évalués uniformément. En somme, ces évaluations mesurent ce que les enfants sont censés savoir et ce qu'ils sont capables de faire. Réalisées de manière individuelle (un enfant à la fois), elles permettent d'évaluer directement les compétences fondamentales liées à l'apprentissage. Elles sont qualifiées d'évaluations orales car les enfants répondent oralement, le plus souvent à des stimuli écrits. Cette méthode est plus inclusive car elle permet à tous les enfants de participer, même ceux ne sachant ni lire ni écrire. La conduite des évaluations n'incombe pas nécessairement aux gouvernements, et plusieurs partenaires sont généralement impliqués dans les différentes étapes du processus. Bien que les évaluations ne soient pas explicitement fondées sur le programme scolaire de pays donnés, elles sont souvent compatibles avec ces programmes car elles mesurent des éléments essentiels de l'acquisition de compétences en lecture et/ou en calcul. Le présent rapport porte essentiellement sur les évaluations orales de la lecture.

Le recours aux évaluations orales visant à mesurer l'apprentissage de la lecture chez les enfants a été primordial pour réorienter les réformes en matière d'éducation. Ces réformes mettent désormais l'accent sur la responsabilité du système, l'amélioration de l'enseignement et l'identification des besoins éducatifs des élèves. Contrairement aux évaluations régionales (LLECE, PASEC, PILNA,

SACMEQ) et internationales (par exemple PIRLS), les évaluations orales peuvent être, selon l'influence des décisions politiques, plus courtes, plus rapides et plus abordables à concevoir et à administrer dans les langues locales. Ce sont des aspects cruciaux à prendre en compte lorsque les enfants entrent à l'école en parlant différentes langues et que les budgets pour conduire ces évaluations sont limités. De plus, les résultats sont concrets, ciblés sur la lecture précoce et ils peuvent, dans bien des cas, être plus rapidement diffusés que les résultats d'évaluations régionales ou internationales. Ces trois aspects ont permis de faire évoluer les réformes en matière d'éducation, afin qu'elles prennent davantage en considération la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage des élèves, et non plus simplement l'accès à l'éducation.

Il faut cependant reconnaître les limites des évaluations orales de la lecture. Premièrement, elles mobilisent de nombreuses ressources quant au personnel nécessaire pour les mener à bien. Deuxièmement, elles sont particulièrement longues car elles nécessitent de former plusieurs groupes de personnes pour effectuer les diverses tâches. Enfin, les mesures de compréhension de la lecture sont limitées et peuvent ne pas faire de distinction entre les élèves pour différents motifs : il y a peu d'items ; le test permet généralement de revenir sur ce qui a été dit ; et les questions posées sont d'ordinaire explicites et déductives, ne laissant place à aucune interprétation, intégration d'idées et d'information, ou à l'évaluation et la critique du contenu.

Éducation 2030 et données relatives aux résultats d'apprentissage

Avec les nouveaux Objectifs de développement durable (ODD) en matière d'éducation, les gouvernements se sont engagés à garantir la scolarisation et l'apprentissage pour chaque enfant d'ici à 2030 ; une évolution par rapport aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), qui n'étaient axés que sur l'accès et la participation au cycle d'enseignement primaire classique ainsi que son achèvement (UNESCO-TAG, 2015).

À l'échelle mondiale et nationale, les décideurs politiques reconnaissent clairement l'importance de savoir si la qualité de l'éducation progresse et de déterminer le rôle joué par le suivi des résultats d'apprentissage pour y parvenir. Il ne suffit pas de connaître le nombre d'enfants scolarisés ou le nombre d'enseignants engagés pour atteindre les ODD, mais il faut être en mesure de savoir si les enfants possèdent les compétences élémentaires en lecture et en mathématiques nécessaires à tout apprentissage futur. Il faut également savoir rapidement ce que les enfants sont capables ou non de faire, afin de garantir la mise en place de politiques et de pratiques permettant une intervention précoce et des mesures correctives. Une évaluation du niveau d'apprentissage en fin d'enseignement primaire arriverait trop tard pour de nombreux enfants. En vue de contribuer à faire de cette promesse une réalité, les gouvernements devront disposer de données supplémentaires et de meilleure qualité afin d'identifier les domaines à améliorer, de mettre en place les changements nécessaires et de suivre les progrès réalisés. La bonne nouvelle est qu'en s'appuyant sur des enquêtes-ménages, sur des évaluations d'apprentissage et sur divers travaux, les éducateurs, les chefs d'établissement et autres parties prenantes se sont engagés à apporter des réponses à certaines questions telles que : Qu'apprennent les enfants ? Où apprennent-ils ? Qui sont les laissés-pour-compte ?

L'aptitude à lire est fondamentale pour progresser au sein du système éducatif. Avoir à disposition des données de grande qualité relatives à l'alphabétisme

dans les premières années d'enseignement est une étape essentielle pour atteindre cet objectif. Mais, même si les évaluations sont capitales pour orienter les politiques gouvernementales et les changements à apporter au niveau de l'enseignement, cela n'est pas suffisant. Pour garantir que chaque enfant acquière des compétences, les données doivent être analysées et les gouvernements doivent évaluer en continu leurs programmes politiques, leur mise en œuvre dans chaque établissement scolaire ainsi que les progrès réalisés en ayant recours aux évaluations et aux résultats qui en découlent.

PRIORITÉ ACCORDÉE À LA LECTURE

L'ODD relatif à l'éducation préconise d'assurer un suivi des résultats d'apprentissage et, par ailleurs, plusieurs autres indicateurs du Cadre d'action Éducation 2030 se réfèrent tout particulièrement à la lecture. La lecture symbolise la compétence clé ouvrant la voie à tous les autres apprentissages. Les enfants qui ne parviennent pas à acquérir les compétences appropriées en lecture dans les premières années de leur scolarisation sont susceptibles de continuer à accuser un retard par rapport à leurs camarades (Juel, 1988). Dans les pays à faible revenu, ces enfants se trouvent souvent en rupture scolaire avant d'avoir achevé le cycle d'enseignement primaire. Par conséquent, l'objectif visant à garantir que tous les enfants apprennent à lire a incité à mesurer les compétences en lecture dès les premières années de scolarité, essentiellement via des évaluations orales. Bien qu'un consensus se dégage sur le fait que la lecture soit une compétence majeure, des divergences apparaissent quant aux compétences à évaluer et à la manière de les évaluer.

PARTAGE DES EXPÉRIENCES POUR COMPRENDRE CE QUI FONCTIONNE DANS LES ÉVALUATIONS ORALES DE LA LECTURE

Dans le but de contribuer à l'achèvement des études primaires, l'accent a été mis sur l'apprentissage de la lecture et la volonté de garantir une réussite

précoce. C'est pourquoi de nombreuses organisations ont commencé à faire usage d'évaluations orales individuelles comportant des stimuli écrits. La préférence donnée aux évaluations orales plutôt qu'écrites sera justifiée tout au long du présent rapport mais, parmi ces motifs, certains méritent d'être cités dès à présent.

Dans un premier temps, la participation à des évaluations sur papier requiert une certaine compréhension de l'écrit, par conséquent, si de nombreux enfants sont incapables de répondre il sera difficile d'établir une distinction au bas de l'échelle des compétences. En outre, étant donné le cadre relativement informel de certaines infrastructures scolaires, il se peut que lors d'évaluations collectives sur papier les enfants soient guidés, voire aidés, notamment si les enseignants sont présents ou si le contenu de l'évaluation a été divulgué. Les évaluations orales individuelles et conduites par des intervenants extérieurs à l'établissement permettent de contourner certains de ces problèmes. Enfin, ces évaluations permettent d'apprécier les compétences orales très élémentaires telles que la conscience phonologique ainsi que les compétences de base en alphabétisme comme la reconnaissance des lettres.

C'est pour toutes ces raisons que le recours aux évaluations orales s'est relativement généralisé. Malgré certaines similitudes dans les outils utilisés, des différences existent tant en matière de l'objectif que de la conception et de l'administration de ces évaluations. Étant donné le large éventail d'évaluations à disposition des praticiens, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a mené une initiative conjointe avec des organisations chargées du financement, de la conception et de la mise en œuvre d'évaluations orales (voir **Encadré 1**). On a demandé à des membres de ces organisations de soumettre des études de cas et des documents de principes visant à illustrer les bonnes pratiques. Les informations contenues dans ces documents ont par la suite été résumées et exploitées pour produire les présentes recommandations.

Encadré 1. Collaborateurs de l'ouvrage « Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture »

- 30 organisations
- 50 contributeurs
- Expériences conjointes de plus de 60 pays en développement

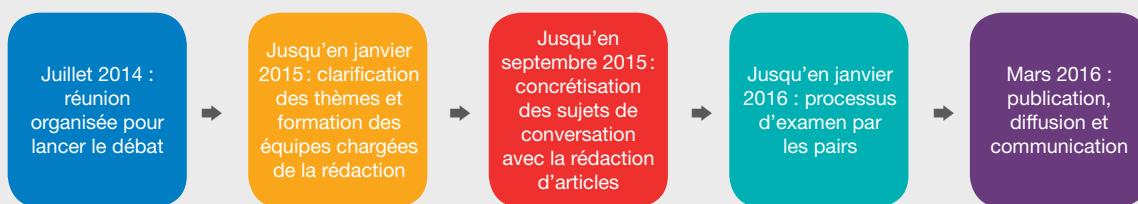
Nous espérons qu'elles fourniront à l'ensemble des acteurs du secteur éducatif une série de lignes directrices concrètes visant à améliorer la collecte des données et leur exploitation.

La méthodologie de cet exercice commun repose sur les principes suivants :

1. *Dégager un consensus.* Ayant pour but la création d'un consensus, cet exercice s'est fondé sur le propre savoir-faire des organisations. En ont découlé un partage d'expériences et une comparaison de diverses perspectives.
2. *Priorité donnée à l'identification d'un équilibre entre spécificité culturelle et applicabilité à l'échelle mondiale.* Il a été jugé important, d'une part, de préserver l'équilibre entre ces deux principes et, d'autre part, de prendre en compte le défi de l'identification des enseignements culturels spécifiques relevant uniquement de certains contextes régionaux, linguistiques ou culturels. L'identification de principes généraux pouvant être appliqués à tout un ensemble de contextes en constante évolution a également été un enjeu majeur.
3. *Parcimonie.* Il était essentiel de souligner l'importance que revêtent la rationalisation et la simplification de la méthodologie et des outils d'évaluation, sans pour autant que cela n'entraîne une perte de précision et de pouvoir explicatif, étant donné leur importance dans l'élaboration des politiques.

D'une durée de vingt mois, le processus qui a débouché sur la formulation des présentes recommandations est résumé dans le **Graphique 1**.

Graphique 1. Les phases d'élaboration des recommandations portant sur les évaluations orales de la lecture



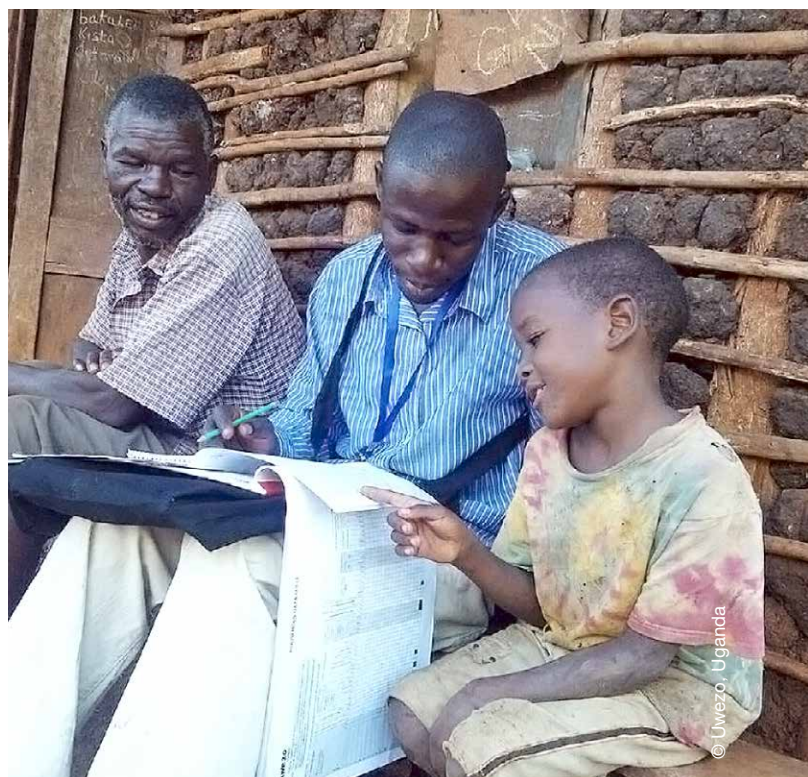
Présentation générale des évaluations orales de la lecture

Dans un contexte éducatif, ces évaluations font référence à tout un éventail de méthodes et d'outils pour évaluer, mesurer et documenter l'acquisition de compétences et les progrès réalisés en matière d'apprentissage (voir **Encadré 2**). Les données empiriques résultantes renseignent sur la réussite actuelle des élèves, et permettent également d'évaluer les aptitudes linguistiques ainsi que de déterminer la qualité de l'enseignement et les besoins éducatifs. Les évaluations orales de la lecture sont le plus souvent utilisées pour définir le niveau de compétence actuel des élèves. Par ailleurs, les données collectées servent fréquemment de référence aux décideurs politiques pour la mise en œuvre d'interventions spécifiques ou de réformes générales.

Encadré 2. Les similitudes entre les diverses évaluations orales de la lecture

Même si les évaluations orales de la lecture traduisent divers objectifs, elles possèdent des caractéristiques communes. Toute évaluation est généralement un instrument de mesure normalisé, fondé sur des critères fiables, et conçu, administré et noté de façon uniforme. Ces évaluations mesurent ce que les enfants sont censés savoir et être capables de faire. Réalisées de manière individuelle, elles permettent d'évaluer directement les composantes essentielles à l'acquisition des compétences en lecture. Il s'agit souvent d'évaluations des acquis d'apprentissage et visent donc à informer davantage les parties prenantes que les enseignants.

Une fois que la nécessité de mettre en place des réformes est établie et que des mesures sont mises en œuvre, les évaluations orales peuvent servir d'indicateur de résultat pour déterminer l'effet desdites mesures. Elles deviennent alors des outils d'évaluation. Selon Fenton (1996), « l'évaluation est l'application d'une norme et d'un système décisionnel



aux données d'évaluation dans le but de fournir des appréciations sur la somme des apprentissages effectués et leur adéquation ». Un facteur essentiel de ce processus est l'existence de résultats officiels ou établis mettant à disposition des parents, éducateurs, directeurs d'établissement ou donateurs un indice à partir duquel ils peuvent juger de l'importance des progrès en matière d'apprentissage. Cette section propose une vue d'ensemble des différents types d'évaluations orales.

LES EVALUATIONS LIÉES À LA RESPONSABILITÉ

Les évaluations en matière de responsabilité sont utilisées pour rendre compte, auprès du public et autres acteurs, des évolutions dans le domaine de l'éducation et de l'efficacité du système éducatif

TABLE 1

Les évaluations citoyennes

Évaluations citoyennes	Pays	Population cible (enfants évalués)	Début de l'initiative
ASER	Inde	de 5 à 16 ans	2005
ASER	Pakistan	de 5 à 16 ans	2008
Beekunko	Mali	de 6 à 14 ans	2011
Jàngandoo	Sénégal	de 6 à 14 ans	2012
Uwezo	Kenya	de 6 à 16 ans	2009
Uwezo	Ouganda	de 6 à 16 ans	2009
Uwezo	République unie de Tanzanie	de 7 à 16 ans	2009

Remarque : *Medición Independiente de Aprendizajes* (MIA) lancée au Mexique en 2014 et LEARNigeria menée au Nigeria depuis 2015 sont d'autres exemples d'évaluations citoyennes. Leur population cible sont des enfants âgés, respectivement, de 5 à 16 ans et de 5 à 14 ans. À l'instar d'ASER-Inde, le programme LEARNigeria suit également tous les enfants de 3 à 15 ans, même si uniquement ceux âgés de 5 ans et plus sont évalués. MIA et LEARNigeria ne sont, pour l'instant, pas encore administrées sur un échantillon d'enfants représentatif à l'échelle nationale.

Source : adapté d'Aslam et al., 2016 et du Catalogue de l'ISU sur les mesures des acquis de l'apprentissage, 2016.

dans sa mission à servir les intérêts des enfants et à répondre aux besoins de la collectivité et de l'État.

Les évaluations citoyennes

Ces évaluations sont généralement menées par des citoyens ou des organisations de la société civile, plutôt que par des gouvernements (voir **Tableau 1**). Elles ne sont pas administrées dans les établissements scolaires mais effectuées au sein des ménages et visent à mesurer les compétences de base en lecture et en calcul. Elles fournissent des estimations régulières du niveau d'apprentissage élémentaire des enfants. Jusqu'à présent, elles s'appuient sur la même élaboration et administration que les autres types d'évaluation, même si elles représentent un modèle d'évaluation différent. Loin d'être aux mains d'un nombre restreint de professionnels, ces évaluations prennent en compte la collectivité, qui les administre et les interprète.

Gérés par des bénévoles, les outils d'évaluation mesurent les compétences en lecture des enfants au sein des ménages ou des collectivités. Les niveaux en lecture testés se rapportent généralement soit aux lettres, aux mots ou aux paragraphes (les évaluations contiennent souvent deux paragraphes avec différents niveaux de difficultés). Cette approche permet aux parties prenantes de suivre l'évolution dans le temps du nombre d'élèves présent à chaque niveau.

Les résultats des évaluations citoyennes sont utiles à la fois en matière de responsabilité et de sensibilisation, en ce sens qu'ils (Aslam et al., 2016) :

- génèrent des données sur l'acquisition des compétences élémentaires indépendamment de la scolarisation, qui sont représentatives au niveau national et témoignent de l'adhésion des populations locales ;
- réorientent le débat pour que celui-ci se concentre moins sur la scolarisation que sur un meilleur apprentissage pour tous ;
- permettent aux citoyens de mieux appréhender la nature de l'apprentissage fourni à leurs enfants, pour être mieux à même d'évaluer leur gouvernement sur le respect des promesses faites en matière d'équité et de qualité dans le domaine de l'éducation ;
- promeuvent de nouveaux mécanismes pour la mise en œuvre de politiques reposant sur des observations factuelles, d'interventions qui ont fait leurs preuves et d'actions visant à améliorer l'apprentissage ;
- instaurent un sentiment d'appartenance et le partage d'objectifs.

Il convient de citer deux autres caractéristiques importantes des évaluations citoyennes. En premier lieu, bien que les évaluations citoyennes soient notamment utilisées pour exercer une

pression en matière de responsabilité, celle-ci n'a, d'ordinaire, pas eu lieu à l'encontre d'établissements ou d'enseignants en particulier. Il s'agissait plus généralement de demander des comptes au système éducatif ou à la collectivité dans son ensemble. Par ailleurs, le recours à ces évaluations a également permis de former des classes en regroupant les élèves en fonction de leurs compétences et non pas de leur âge, de leur année d'études ou des attentes des programmes. L'approche consistant à enseigner en fonction du niveau des élèves acquiert à l'heure actuelle une certaine notoriété auprès des éducateurs dans les pays en développement.

Les évaluations en milieu scolaire

L'évaluation orale conduite au sein de l'école est un autre type de mesure, dont la plus commune est l'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (*Early Grade Reading Assessment*, EGRA), également employée en dehors de l'enceinte scolaire. D'autres exemples sont l'Évaluation de la lecture en début de scolarisation (ELGI, en espagnol) et le programme de lecture *Literacy Boost*. Ces évaluations sont administrées au sein des établissements scolaires et leurs résultats sont fréquemment utilisés pour plaider en faveur de réformes de l'éducation. Lors du processus de réforme, les parties prenantes s'appuient sur les données provenant de ces évaluations pour prendre des décisions concernant l'utilisation et l'efficacité des ressources, du personnel et des établissements. Les réformes initiées après une collecte de données sur un échantillon national entraînent souvent des modifications portant sur les programmes et approches pédagogiques, sur l'élaboration des manuels scolaires et sur l'affectation des ressources. Le caractère de responsabilité exprimé dans ce type d'évaluation cible le système de soutien apporté au corps enseignant, système qui est responsable de la fourniture du matériel didactique et de l'élaboration de la politique globale. Une minorité de ces tests, sinon aucun, évaluent les enseignants à titre personnel et, de fait, ils sont conçus sur une méthode d'échantillonnage qui préserve l'anonymat des enseignants et des élèves.

L'alphabétisme s'amorçant avant la scolarisation, les évaluations telles que l'IDELA (*International Development and Early Learning Assessment*) (Dowd et al., 2016) et la PIPS (*Performance Indicators in Primary School*) (Merrel et Tymms, 2016), tentent d'identifier les compétences des enfants avant leur entrée en primaire. À l'instar des mesures appliquées pour les enfants en âge d'être scolarisés, les résultats desdites évaluations renseignent sur le niveau d'acquisition des compétences et peuvent être mises à profit pour améliorer les programmes destinés à la petite enfance. Les mesures visant à évaluer les connaissances et les compétences des enfants dès leur entrée à l'école fournissent également des informations aux enseignants de 1^{ère} année de primaire sur les performances d'apprentissage relatives des enfants. Ces données peuvent ensuite être utilisées à des fins de planification d'un enseignement favorable pour tous les apprenants.

Les évaluations orales de la lecture dans le cadre scolaire permettent également de mesurer les résultats afin de juger de la qualité des projets d'intervention mis en œuvre dans tout un ensemble de contextes. Les données sont alors collectées deux ou trois fois pendant toute la durée du projet. Dans le cas d'évaluation formative, les élèves sont examinés lors de la mise en œuvre de l'intervention et les résultats obtenus servent à effectuer des modifications sur les programmes. Lors de l'application d'une nouvelle approche pédagogique, ces données sont essentielles dans la prise de décision. Au contraire, dans le cas d'évaluation sommative, les tests interviennent au terme d'un projet et les résultats sont exploités pour déterminer l'impact de l'intervention ou de la réforme. La célèbre évaluation de la lecture *Literacy Boost* est, par exemple, opérationnelle dans plusieurs pays et en 23 langues. Les données obtenues servent à définir et à examiner la mise en œuvre des programmes *Literacy Boost*.

où est mon chaton?
où est mon chaton?
Dit maman chat.
Je le cherche partout.
Pas chez moi, dit le chien
pas chez moi, dit la chèvre
Pas chez moi, dit la vache
Ah! le voilà!
chaton, bien o ud
Se cache da choux

Mbare



Les recommandations

La section ci-après décrit les recommandations relatives à la sélection, la planification, la mise en œuvre et l'utilisation des évaluations orales de la lecture. Fondées sur les articles du livre électronique *Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture*, les présentes recommandations soulignent les principes fondamentaux devant être appliqués lors des différentes étapes des dites évaluations. Bien que les articles explorent un large éventail d'évaluations orales de la lecture conduites à différentes échelles, les recommandations formulées dans ce rapport ont trait à des pratiques plus largement appliquées au niveau du système dans son ensemble.

RECOMMANDATION 1 :

Élaborer un plan d'évaluation pour une réforme globale

→ Les ministres de l'Éducation ou les acteurs du système éducatif doivent statuer sur les trois points suivants d'une évaluation :

- son niveau : les personnes à évaluer ;
- son objectif : les raisons de son administration ;
- son objet : les connaissances, compétences, niveaux linguistiques, perceptions ou dispositions psychologiques à évaluer.

→ Il est essentiel de constituer une équipe de partenaires fiables, de garantir la qualité des données, de dégager une vision claire de l'exploitation qui sera faite des résultats et de mettre en place un budget détaillé.

Les évaluations ont pris une place prépondérante dans le domaine des réformes de l'éducation. Les données provenant des évaluations orales servent actuellement à décider des programmes au niveau du système éducatif, afin d'encadrer les réformes ou les projets individuels. Si l'objectif consiste à un usage durable des évaluations par les ministères de l'Éducation dans leur prise de décision en matière pédagogique, le recours aux mesures d'évaluation des compétences fondamentales doit alors être étendu et harmonisé avec l'ensemble des dispositifs et cadres d'évaluation au sein des pays.

Pour la mise en œuvre d'une réforme globale à l'échelle nationale, un plan d'évaluation s'impose. Il doit définir les éléments suivants : les données à collecter, leur objectif et les personnes chargées de leur collecte ; le processus visant à examiner les données, stratégies et procédures afin d'orienter les résultats du retour d'information ; ainsi que

le processus pour les évolutions à apporter aux programmes ou cursus. Tandis que les évaluations sommatives portent sur l'apprentissage des élèves à la fin d'une période d'enseignement spécifique, les évaluations formatives mesurent leur progression et déterminent s'ils se trouvent sur la bonne voie.

Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, les ministres de l'Éducation et les acteurs du système éducatif doivent choisir les évaluations leur permettant d'élaborer un plan d'évaluation pour collecter avec précision des données utiles. Il leur faudra, en outre, définir le niveau d'évaluation, sa finalité et son objet.

LE NIVEAU D'ÉVALUATION

Actuellement, les évaluations orales sont administrées de manière individuelle. Cette méthode est préférable dans le cas d'évaluation de jeunes



© María José del Valle Catalán, Guatemala

enfants car, d'une part, il se peut qu'ils ne sachent pas encore lire et, d'autre part, il est ainsi plus facile d'évaluer des compétences essentielles en lecture telles que la conscience phonologique. Il est conseillé d'harmoniser les diverses évaluations pour garantir que les données renseignent sur les progrès des élèves dans le temps et à travers les différentes mesures. Les évaluations IDELA et *Literacy Boost* de l'ONG Save the Children sont un exemple d'harmonisation. Elles mesurent l'apprentissage et l'acquisition des compétences en lecture des enfants dès l'âge de 3 ans et jusqu'à leur 3^e année d'enseignement primaire. Elles assurent ainsi la continuité entre les enseignements préprimaires et primaires. Lorsque les différentes mesures sont harmonisées, l'éventail des compétences évaluées permet, en outre, d'éviter les effets de plancher.

En d'autres termes, ces évaluations se concentrent sur le bas de l'échelle de distribution des compétences, en testant une version plus élémentaire des mêmes compétences. Elles sont, par conséquent, particulièrement adaptées aux populations marginalisées. Elles promeuvent, par ailleurs, l'intégration d'un ensemble d'indicateurs permanents, allant des compétences élémentaires aux compétences de haut niveau, et visent un apprentissage de la lecture comme résultat final non négociable pour mesurer la compréhension (Dowd et al., 2016).

Même si les évaluations orales individuelles ont été la norme de facto, les pays en développement ont favorisé le recours à des évaluations collectives. Les personnes chargées des projets CETT (*Centers for Excellence in Teacher Training*) (Chesterfield et Abreu-Combs, 2011) ont mis en œuvre des évaluations collectives de compétences en lecture à un jeune âge afin d'en mesurer les impacts. Plus récemment, des chercheurs du RTI International (*Research Triangle Institute International*) ont mené des études psychométriques sur la pertinence de ces évaluations dans les pays en développement. L'évaluation GARA (*Group Administered Reading Assessment*), permet à l'examineur de conduire à l'oral un test de lecture adressé à un groupe d'élèves et leurs réponses sont consignées par écrit sur des fiches prévues à cet effet. Prenant la forme d'un questionnaire à choix multiple, les compétences en écriture des enfants ne sont pas examinées en même temps que leurs aptitudes à la lecture, sauf lors de l'exercice secondaire de la dictée écrite. À l'instar des mesures élaborées par le projet CETT, l'évaluation GARA diffère des autres évaluations collectives de la lecture (LLECE, PIRLS, PASEC, SACMEQ, etc.) en ceci que le test ne dépend pas des capacités à lire un paragraphe. Partant de compétences élémentaires telles que l'identification du nom et du son des lettres, ces évaluations collectives couvrent le même ensemble de compétences que celui mesuré par l'EGRA. Ce

type d'évaluation vise principalement une réduction des coûts liés à la formation des examinateurs ; une formation qui nécessite du temps lorsqu'il s'agit d'évaluations orales. L'évaluation GARA a été menée en Égypte (RTI International, 2014). Elle est en constante évolution et expérimentée dans différents pays et divers contextes.

L'OBJECTIF DE L'ÉVALUATION

Il est important de définir l'objectif d'une évaluation car il déterminera un ensemble d'éléments tels que les personnes à évaluer, et la fréquence et le lieu d'administration de l'évaluation. Le plan de l'évaluation doit également définir quelles personnes seront chargées de la mener. Ci-dessous, quelques aspects essentiels à prendre en compte :

1. Quelle est l'objectif de l'évaluation ?

De la réponse apportée à cette question découleront toutes les autres décisions. Il convient de souligner que l'objectif d'une évaluation peut, par ailleurs, évoluer au fil du temps. Un plan d'évaluation initial peut proposer d'inclure les enfants des premières années du primaire pour obtenir un point de comparaison et déterminer s'il faut intervenir à l'échelle nationale ou dans une région particulière.

Lorsqu'une nouvelle approche pédagogique est appliquée, un ministère de l'Éducation peut vouloir évaluer les enfants plus fréquemment par l'intermédiaire de tests sommatifs et formatifs, tout en ne ciblant que les participants à l'intervention. Si l'objectif consiste cependant à juger de la responsabilité et qu'une évaluation des compétences fondamentales en lecture est intégrée à un plan d'évaluation à l'échelle du système éducatif, les décisions seront alors motivées par des facteurs relatifs aux programmes de cours. L'évaluation peut, par exemple, être menée à la fin de la première année d'enseignement puis, à nouveau, à la fin du premier cycle. Déterminer le niveau des compétences en alphabétisme des enfants à l'extérieur du système éducatif, qu'il s'agisse d'enfants placés dans des programmes non officiels, jamais scolarisés ou ayant abandonné leurs études, peut également être l'objectif des évaluations.

2. Sur quelles personnes portera l'évaluation ?

Pour les évaluations dans le cadre scolaire, cette question fait à la fois référence aux niveaux scolaires et au nombre d'élèves participant. Il est primordial d'identifier un échantillon représentatif d'élèves. Lorsque les élèves sont testés au cours d'une intervention de la lecture, l'évaluation doit porter sur les élèves du groupe qui bénéficient de l'intervention ainsi que sur ceux d'un groupe témoin. Que le test s'inscrive dans le cadre d'un plan national ou de l'évaluation d'une intervention, il est important d'identifier dans un premier temps les groupes d'enfants devant être inclus, en tenant compte des critères tels que le groupe linguistique, le genre, le statut socio-économique, la situation géographique, etc.

Il est primordial de définir ensuite la proportion adéquate dans l'échantillon qui sera évalué en vue de garantir une généralisation des résultats à l'ensemble des élèves du système éducatif. Ces principes s'appliquent également aux évaluations administrées à domicile. Leur objectif peut être celui de mesurer le niveau des compétences en alphabétisme des enfants d'âge préscolaire ou des jeunes non scolarisés. Par ailleurs, il faut, également veiller à garantir la représentativité des échantillons. Même s'il est difficile de déterminer la population cible pour ce type d'évaluation, il existe des moyens formels et informels pour collecter des données de recensement et créer des cadres d'échantillonnage. Les recensements officiels et les registres tenus au niveau des villages, des tribus ou des églises peuvent permettre d'identifier les participants et d'assurer ainsi la représentativité des échantillons.

3. Quelle sera la fréquence d'évaluation des enfants ?

La périodicité de l'évaluation dépend également de son objectif. Un recours plus fréquent aux évaluations peut s'avérer nécessaire pour assurer, par exemple, le suivi de la mise en œuvre d'une réforme. Une fois la réforme bien engagée, les évaluations peuvent ensuite être espacées dans le temps ou ne cibler que les élèves d'un niveau d'études spécifique. Par ailleurs, un autre aspect important à mesurer est l'évaluation des changements et de la croissance des compétences en alphabétisme.



Une mesure du changement nécessite la comparaison d'au moins deux points dans le temps. Cette évaluation répétée peut ne pas être possible en raison de la logistique, du coût et / ou d'autres facteurs, mais elle est souhaitable.

4. Ou les enfants seront-ils évalués ?

Si l'intérêt est de déterminer les compétences des enfants d'âge scolaire dans un contexte particulier où les enfants ne sont pas tous scolarisés, une évaluation conduite au sein des ménages peut être plus utile. Cependant, si l'objectif est de déterminer les compétences acquises à l'école par les enfants scolarisés et / ou si tous les enfants sont scolarisés, une évaluation en milieu scolaire est la meilleure option. Cette évaluation en milieu scolaire peut être combinée à une évaluation ciblée des enfants non scolarisés, basée sur un échantillonnage spécifique. Il est possible qu'un système d'éducation nécessite des renseignements provenant à la fois des évaluations en milieu scolaire et des évaluations conduites au sein des ménages pour déterminer la situation du pays en matière d'alphabétisme. Cependant, il peut ne pas être possible ni soutenable de conduire une évaluation dans chacun de ces deux cadres.

5. Qui collectera les données et comment ?

Les données d'évaluation peuvent être collectées par des bénévoles formés, ou des évaluateurs ou personnel du ministère de l'éducation qui sont formés et payés, y compris les enseignants. Le choix des personnes chargées de l'évaluation des élèves dépendra des disponibilités et des capacités en ressources humaines. Pour garantir une collecte fiable des données, les examinateurs doivent parler couramment la langue employée lors de l'évaluation et recevoir une formation adéquate y compris, dans la mesure du possible, être formés sur place, au sein des établissements scolaires locaux. Ils doivent, en outre, être évalués en amont de la collecte des données afin de garantir qu'ils soient correctement préparés. Pour apprécier leur degré de préparation, il est fortement recommandé de mesurer la fiabilité inter-évaluateurs.

Les données d'une évaluation orale sont collectées sur papier ou par voie numérique, selon les ressources disponibles. La saisie des données par voie numérique sera fonction de l'accès journalier à l'électricité pour le rechargement des tablettes ou téléphones et de la connectivité en ligne pour le téléchargement des données. La voie électronique présente plusieurs avantages : données des évaluations rapidement disponibles ; amélioration de l'exactitude des données et diminution des erreurs de mesure liées à des champs manquants, à une mauvaise retranscription des données, à l'invalidité du type ou du format des données, et aux données incompréhensibles ou illisibles ; réduction des quantités de papier et de fournitures nécessaires ; simplification de la logistique dans la préparation et la gestion des données collectées par rapport aux évaluations sur papier (absence de photocopies, tris, agrafages, emballages, etc.). Le fait que les données soient rapidement disponibles facilite le contrôle et se traduit par une correction immédiate des champs posant problème. Une assistance en ligne peut, par exemple, apporter une réponse rapide à un examinateur confronté à une difficulté.

L'OBJET DE L'ÉVALUATION

L'objet de l'évaluation fait référence aux critères évalués. L'identification des domaines et construits à évaluer pour déterminer les connaissances et les compétences des enfants est essentielle.

Encadré 3. Adapter un instrument existant ou concevoir un nouvel outil d'évaluation

Des instruments et outils valables et fiables conçus à des fins diverses peuvent être adaptés à différents contextes. Par exemple, l'organisation *Women Educational Researchers of Kenya* (WERK) a élaboré une évaluation orale de la lecture en langue maa fondée sur les outils EGRA et UWEZO kiswahili (Kinyanjui, 2016). L'adaptation d'instruments à chaque nouveau contexte nécessite des connaissances sur les structures linguistiques de la langue des élèves évalués, sur le contexte et, parfois, une notion des attentes en matière de programme ainsi que la mise à disposition de manuels de lecture ou d'étude de la langue. Avec une adaptation adéquate et une mise en œuvre reposant sur des techniques d'évaluation appropriées, les résultats produiront une description des compétences valable et fiable (Dubeck et al., 2016). Lorsque des outils sont adaptés, il est essentiel de veiller au bon déroulement du processus. La *Trousse à outils EGRA* fournit des instructions détaillées sur l'élaboration et l'adaptation d'une évaluation EGRA. Si l'objectif consiste à élaborer une évaluation orale de la lecture, les concepteurs doivent prendre en compte les facteurs suivants :

- Test de parcimonie : quelle est la quantité d'information obtenue avec la batterie de tests ? Combien de construits relatifs à la lecture sont évalués ?
- Efficacité et valeur prédictive : quelle est la quantité d'information obtenue par rapport au travail mis en œuvre ? Limitez les mesures à celles les plus prédictives. Les évaluations ne doivent pas durer plus de 15 à 30 minutes.
- Difficulté des tâches : quelles sont les compétences et connaissances évaluées ? Sont-elles en adéquation avec le niveau de lecture et le niveau de langue des élèves ?
- Validité d'évolution : les items choisis sont-ils valables sur le long terme ? Avez-vous évité les effets de plancher et de plafonnement ?

Un processus rigoureux doit être suivi pour assurer la fiabilité des évaluations. De manière générale, les tâches à développer dans le cadre d'une évaluation doivent :

- S'appuyer sur des recherches et permettre d'évaluer des aspects essentiels en matière d'alphabétisme ;
- Être élaborées autour de contextes familiers pour les élèves entrant à l'école ;
- Pouvoir être menées par l'enseignant (lorsque les évaluations sont conduites par les enseignants et les écoles à des fins de formation et non pas par des examinateurs extérieurs à l'école). Dans cette hypothèse, les enseignants ne doivent pas rencontrer de problème dans la conduite de ces tâches, et doivent avoir à leur disposition des manuels clairs et explicites pour les corrections et les notations (Meiers et Mendelovits, 2016).

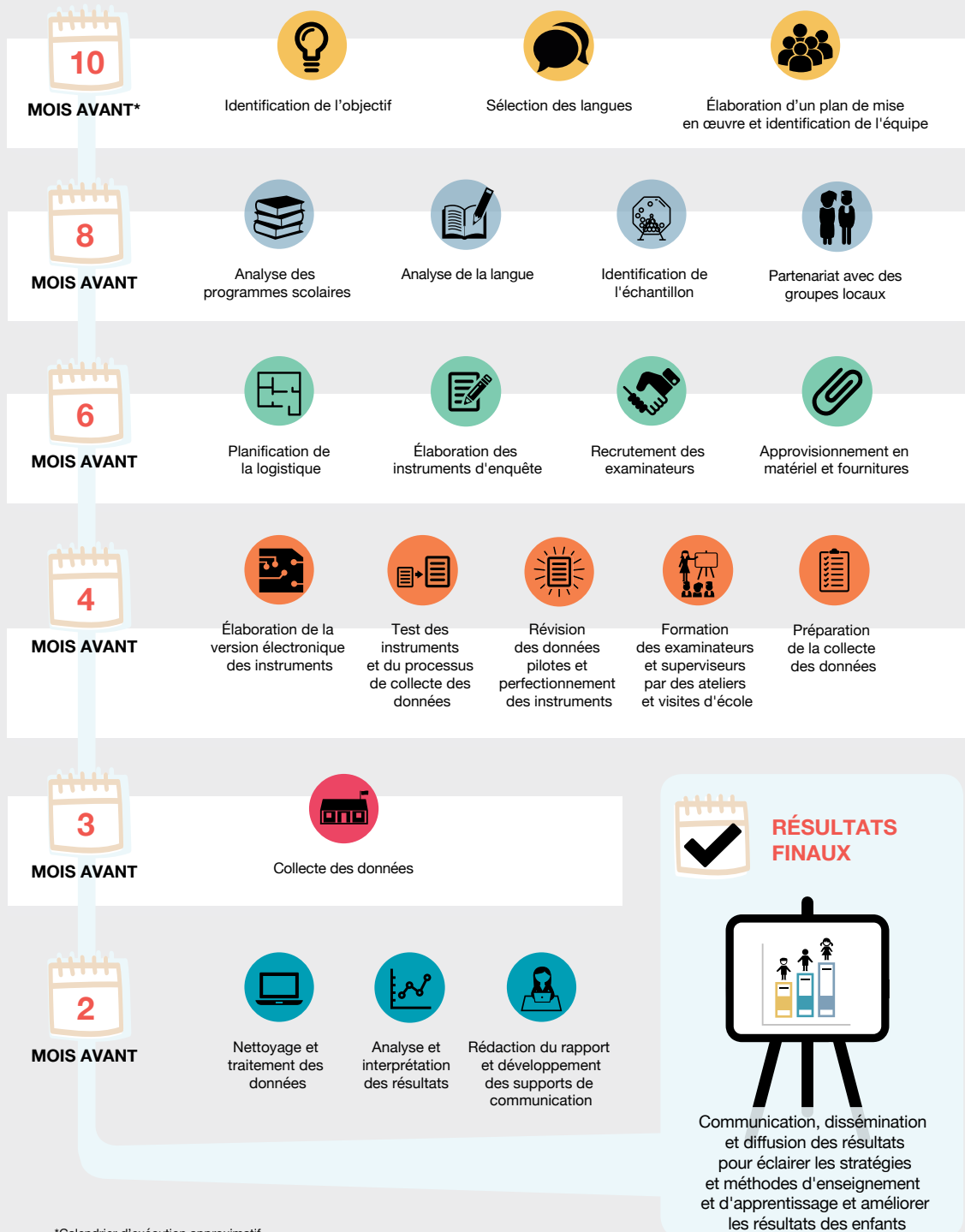
Les évaluations orales ont principalement porté sur les compétences en lecture à un jeune âge. En s'appuyant sur les nombreux travaux dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, un consensus semble se dégager sur ce qu'il convient de mesurer en termes de compétences élémentaires et de compétences de haut niveau.

Les évaluations orales de la lecture sont très similaires du point de vue de la durée, mais elles diffèrent quant au type de données qu'elles fournissent. Par exemple, même si toutes les évaluations procurent des données sur la connaissance de l'alphabet, sur la lecture de mots et de textes, le type d'informations collectées varie. En effet, certains instruments évaluent les

élèves sur toutes les lettres tandis que d'autres se concentrent sur celles les plus faciles et/ou les plus difficiles. Certaines évaluations sont chronométrées tandis que d'autres ne le sont pas. Par conséquent, ces évaluations fournissent différents niveaux ou types de données sur l'aptitude des enfants à lire, compris entre des catégories élémentaires (lettre, mot ou texte) et la maîtrise de diverses compétences.

Il existe également des différences sur le nombre de construits évalués. Si l'évaluation vise à déterminer les connaissances et compétences des enfants en lecture ainsi que le moment où celles-ci sont acquises, il est utile d'évaluer, lors de la mise en œuvre d'une intervention, les compétences

Graphique 2. Le calendrier d'exécution d'une évaluation EGRA :



Source : Kochetkova et Dubeck, 2016

élémentaires qui prédisent d'une capacité ultérieure à la lecture et d'une acquisition de compétences de haut niveau. Même si les évaluations des compétences en lecture prennent du temps, les données provenant de brèves évaluations peuvent également fournir un catalogue des connaissances des élèves et orienter des réformes.

Le **Graphique 2** reprend les différentes étapes dans la planification d'une évaluation EGRA. Le calendrier d'exécution doit être respecté aux fins de planification.

LES ASPECTS PRATIQUES IMPORTANTS À PRENDRE EN COMPTE DANS UN PLAN D'ÉVALUATION

Comme indiqué précédemment, un plan d'évaluation décrit les aspects suivants : les données à collecter, leur finalité et les personnes chargées de la collecte ; le processus visant à examiner les données, les stratégies et les procédures pour orienter les résultats du retour d'information ; le processus à suivre pour les modifications à apporter aux programmes ou cursus. Outre les éléments de structure essentiels dans l'élaboration d'un plan d'évaluation, deux aspects majeurs et concrets sont à prendre en compte : la constitution d'une équipe compétente de collaborateurs et la planification budgétaire.

1. Une équipe compétente de partenaires

La mise en œuvre de partenariats stratégiques est fondamentale pour partager les connaissances et pour accroître l'adhésion des populations locales aux résultats de l'évaluation. Parmi les partenaires figurent les donateurs, les agents du ministère et les collaborateurs techniques. Partagé avec les différents partenaires, le plan d'évaluation doit être conforme aux priorités définies à l'échelle nationale. La participation des agents du ministère de l'Éducation à tous les niveaux est vivement recommandée. L'expérience montre que les fonctionnaires qui participent à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une évaluation sont plus à même de comprendre son applicabilité au contexte national et de préconiser son utilisation le cas échéant. Par ailleurs, l'association d'acteurs locaux assure également qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour mener à bien d'autres activités d'évaluation à l'avenir. La



participation de hauts fonctionnaires aux travaux sur le terrain, ne serait-ce qu'une journée, peut parfois s'avérer utile car ils peuvent ainsi avoir un aperçu immédiat et concret de la façon dont fonctionne l'évaluation et peuvent juger par eux-mêmes du niveau des enfants en lecture.

2. Une planification budgétaire

La planification budgétaire dépend des activités jusque-là réalisées. Il existe en effet des différences entre, par exemple, le coût initial d'une évaluation et le coût engendré par le renouvellement de sa mise en œuvre. En règle générale, les coûts des évaluations orales de la lecture varieront selon les

pays et dépendront de la taille des échantillons, du niveau et du nombre de données ventilées souhaitées, des intrants locaux (main d'œuvre et transport) et du recours aux technologies pour la collecte des données. En s'appuyant sur les expériences d'évaluation décrites dans le livre électronique, il en ressort que le coût par apprenant oscille entre 1 et quelques centaines de dollars (USD). À la question de la répartition des fonds alloués pour chaque étape d'évaluation, les contributeurs de l'ouvrage ont, presque à l'unanimité, répondu que le premier poste de dépenses concernait l'application du test (sa mise en œuvre) et que le dernier avait trait aux activités de diffusion. La catégorisation des coûts d'une évaluation s'inspire d'une ventilation budgétaire proposée par Wagner et al. (2011), qui comprend la préparation du test, son application (sa mise en œuvre), le traitement et l'analyse, la diffusion et les dépenses institutionnelles.

Lors de la planification initiale d'une évaluation, les donateurs et organisations non gouvernementales (ONG) sont invités à mettre à contribution les équipes déjà sur place pour qu'elles fournissent des données plus précises sur les coûts à l'échelle locale. Par ailleurs, il est plus prudent de prévoir une marge de manœuvre budgétaire afin de pouvoir couvrir les dépenses imprévues ou non répertoriées ; permettant ainsi d'avoir à disposition suffisamment de fonds pour chaque étape du processus et d'éviter tout retard. Une correcte planification de la première évaluation peut, en outre, se traduire par une réduction des coûts pour de futures mises en œuvre. Prendre le temps de planifier et d'élaborer consciencieusement une évaluation valable et fiable contribue à éviter des frais imprévus par la suite. Cela assure le

bien fondé des résultats : l'évaluation résistera à l'épreuve du temps, réduisant ainsi l'éventualité de modifications ultérieures qui entraînerait des coûts supplémentaires et une perte de comparabilité sur le long terme. Si l'on souhaite mesurer l'évolution dans le temps, il faut dès le début concevoir plusieurs formes d'évaluations équivalentes (de plus amples renseignements disponibles dans la Trousse à outil EGRA). Une planification minutieuse permet également de réduire le risque de devoir modifier par la suite le matériel didactique. Bien que les coûts puissent être réduits de diverses façons, certains postes de dépenses doivent absolument être préservés, tels que celui visant à garantir que l'évaluation soit correctement élaborée et testée durant la phase de pilotage. D'autres postes, comme celui réservé aux personnes chargées de l'administration des évaluations, peuvent être débattus. En effet, une diminution des coûts liés aux examinateurs peut passer par la formation de membres du ministère ou d'agents salariés, ou par le recours à des bénévoles. Les coûts peuvent également être réduits en mettant à profit des activités préalablement planifiées pour la diffusion des résultats de l'évaluation.

Il est conseillé d'élaborer une stratégie afin de renforcer la capacité des États à mettre en œuvre les évaluations, notamment par le biais d'un plan visant à soutenir les ministères dans leur mission de surveillance et de gestion. Concernant le renforcement de la capacité d'analyse et d'interprétation des données, il faudrait planifier des activités telles que des séances de formation théorique relatives aux différentes méthodes de mesure, aux logiciels de statistiques et aux techniques d'analyse de données.

RECOMMANDATION 2 :

Collecter des informations supplémentaires pour comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent l'enseignement et l'apprentissage

- Il ne suffit pas de s'appuyer uniquement sur les données relatives aux performances en lecture pour concevoir des interventions de qualité. Des informations supplémentaires sont nécessaires pour assurer la compréhension des résultats d'évaluation.
- Le choix de ces informations à collecter dépendra du contexte et de la finalité de l'évaluation. Les variables supplémentaires peuvent avoir trait, entre autres, aux langues, aux pratiques de la lecture et de l'écriture à la maison et à la qualité de l'enseignement.

La compréhension des contextes politiques, économiques et sociaux de l'enseignement scolaire et du milieu éducatif d'un pays donné contribue à mieux appréhender leurs impacts sur l'apprentissage. Cette compréhension est, par ailleurs, essentielle à l'heure d'interpréter les données de l'évaluation ou de concevoir des interventions. Même si les évaluations orales de la lecture à un jeune âge procurent des données utiles sur le niveau de performance actuel des enfants, l'apprentissage se déroule dans de multiples contextes. Par conséquent, outre les décisions relatives au type d'évaluation à mettre en œuvre (critères de référence, test, diagnostic national, etc.), les pays doivent également collecter des informations portant sur le contexte afin de garantir la compréhension des résultats d'évaluation : une étape nécessaire pour guider et formuler des interventions/politiques ciblées. La sélection des variables supplémentaires est liée à la finalité de l'évaluation et au contexte dans lequel s'inscrivent l'enseignement et l'apprentissage.

Il est certes difficile de mesurer le contexte de l'acquisition des compétences en lecture à un jeune âge et plusieurs variables sont à prendre en compte. Elles comprennent entre autres les suivantes : la ou les langues nationales, locales et de l'enseignement ; les pratiques d'enseignement ; l'organisation du système scolaire et l'accès à l'enseignement scolaire ; la formation des enseignants ; le programme des cours ; l'expérience des langues orales et écrites ; les budgets disponibles pour l'éducation ; l'accès aux matériels pédagogiques et aux livres ; les questions liées au genre en matière d'accès à l'éducation ; les pratiques de la lecture et de l'écriture à la maison et dans l'environnement proche (présence de

livres et de périodiques, abondance de textes dans l'environnement des élèves) ; les conditions culturelles et socio-économiques. Il est important d'avoir conscience de ces variables lors d'une évaluation des compétences en lecture à l'échelle régionale ou nationale. Dans certains pays ou communautés rurales, l'accès à l'eau, aux services d'assainissement, à la santé et à l'éducation est très limité, voire inexistant. De telles informations doivent systématiquement être consignées afin d'avoir une vision claire du contexte.

LE CONTEXTE LINGUISTIQUE

Dans la majorité des pays, les enfants grandissent et apprennent dans des environnements bilingues ou multilingues. La maîtrise de la langue d'enseignement peut avoir une incidence sur les évaluations et sur l'effet des interventions. Les évaluations orales ont récemment évolué pour mesurer non plus uniquement les compétences en lecture et en mathématiques mais également les aptitudes linguistiques des enfants à l'oral. Des efforts concertés ont été déployés afin d'assurer l'instruction des enfants dans leur première langue ou langue maternelle. Cependant, dans les faits, de nombreux enfants dans les pays à faible revenu apprennent à lire dans une deuxième, voire troisième langue, et ce, malgré des politiques nationales définissant la langue maternelle des enfants ou la langue parlée à la maison comme devant être la langue de l'instruction dans les premières années de scolarité. Lorsque les enfants reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle, ils arrivent souvent à l'école avec des compétences linguistiques à l'oral très limitées (Hart et Risely, 2003).

Dans ces contextes, à des fins de planification des programmes et pour garantir que l'enseignement délivré encourage la réussite scolaire en favorisant l'acquisition de la langue d'enseignement, il est essentiel de détenir des informations sur les compétences linguistiques des enfants dans leur langue maternelle et dans la langue d'enseignement. La mise en place de mesures ayant pour objectif de doter les enseignants d'informations sur le profil linguistique des enfants n'en est qu'à ses débuts. Des processus visant à mettre en œuvre des mesures relatives aux compétences linguistiques ont été élaborés en Amérique latine en langue espagnole et au Guatemala en langues autochtones (Rosales de Véliz et al., 2016). La reproduction dans d'autres langues et d'autres contextes est cependant nécessaire. Dans la mesure du possible, il conviendrait d'évaluer les enfants dans toutes les langues qu'ils parlent. Ce type d'évaluation multilingue (le cas échéant) apportera une meilleure connaissance des compétences linguistiques des enfants.

LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Un autre domaine à prendre en compte lors de l'élaboration d'un plan d'évaluation est la qualité de l'enseignement. Lors de l'adoption d'une intervention ou d'une réforme, s'il est capital de collecter des données sur la fiabilité de sa mise en œuvre, il est tout aussi important de fournir une description plus générale de l'enseignement en vue d'interpréter les résultats des évaluations.

La qualité de l'enseignement et la réussite des élèves sont étroitement liées. Dans la mesure du possible et s'il y a lieu, la qualité de l'enseignement devrait être évaluée. Pour ce faire, il existe un ensemble de critères sur lesquels fonder ces évaluations. Il s'agit notamment de l'utilisation faite par l'enseignant de la durée d'instruction, des stratégies pédagogiques, des matériels utilisés et des stratégies de regroupement des élèves (individuel, petit groupe, classe entière). Le *Standards-based Classroom Observation Protocol for Educators in Literacy*, (SCOPE-Literacy) a été



Encadré 4. Des environnements complexes

Depuis de nombreuses années, la communauté internationale a soutenu l'éducation dans des contextes d'une très grande complexité, quoique principalement via la construction et la rénovation d'infrastructures, et la mise à disposition de fournitures scolaires et d'enseignants. Ces interventions ont permis d'accroître l'accès à l'éducation. Cependant, surmonter les obstacles qui existent en matière d'éducation dans des environnements politiques complexes, nécessite de bien plus grandes initiatives que celle consistant simplement à améliorer l'accès à l'éducation. Dans les faits, les défis présents dans ces environnements sont un cumul d'obstacles à l'apprentissage tels que la pauvreté, les conflits, l'inégalité entre les sexes, le manque d'exposition aux textes, l'analphabétisme des parents et l'insécurité alimentaire. De nouvelles approches pour améliorer les résultats d'apprentissage sont donc nécessaires et les évaluations d'apprentissage peuvent fournir une meilleure connaissance de la situation pour mieux orienter les réformes.

Des expériences provenant de Somalie et d'Afghanistan ont montré qu'il est utile de mettre en œuvre des évaluations orales de la lecture en guise de première (et difficile) étape d'un long processus d'amélioration de l'apprentissage. Bien que l'administration de l'évaluation ait pu se révéler extrêmement difficile en raison du transport, des conditions météorologiques et des problèmes de sécurité, ces pays ont estimé que les efforts en valaient la peine.

Dans des situations complexes, il faudra inéluctablement faire certaines concessions. Cependant, dans l'attente d'évaluations administrées dans ces contextes, certains des enfants les plus pauvres et les plus vulnérables seront immanquablement laissés pour compte. C'est pourquoi, même des ensembles de données contenant un faible nombre d'observations peuvent être utiles. Des concessions sur les tailles d'échantillon ou sur le contrôle de l'administration des tests peuvent, en pareil cas, être acceptables. Elles doivent néanmoins reposer sur des principes : les limites qu'elles imposent doivent, par exemple, être reconnues et prises en compte lorsque les données sont présentées. Dans l'hypothèse de ce type de compromis, les affirmations fondées sur les données obtenues doivent être spécifiquement prudentes.

Source : adapté de Shizad et Magee (2016), ainsi que de Beattie et Hobbs (2016)

mis au point pour fournir des informations sur la qualité de l'enseignement. La mesure recouvre deux dimensions : d'une part, la structure des classes et, d'autre part, l'alphabétisation et l'enseignement de la langue. Ces deux aspects contribuent à un enseignement de qualité (Yoon et al, 2007). Les résultats du protocole SCOPE-Literacy peuvent servir à cibler le perfectionnement professionnel et à améliorer la qualité de l'enseignement (Clark-Chiarelli et Louge, 2016).

L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL DES ENFANTS

Dans les pays en développement, la compréhension de l'environnement littéraire du ménage peut permettre d'expliquer les performances en lecture. Pour évaluer cet environnement, il faut collecter et analyser des données portant sur les éléments suivants : la valeur accordée à la lecture et les encouragements prodigués pour apprendre à lire ; la présence de livres et de périodiques ; la fréquence des lectures faites aux enfants et la fréquence

à laquelle eux-mêmes lisent ; et les possibilités d'interaction verbale (Hess et Holloway, 1984). L'association Save the Children affirme également qu'il faut tenir compte de la motivation des enfants et des occasions qu'ils ont de lire dans le cadre scolaire et en dehors et dans le milieu familial (Dowd et Friedlander, 2016). Prendre en considération ces éléments permettra une meilleure compréhension et un plus vaste corpus de données représentant au mieux la grande diversité des environnements d'apprentissage dans diverses langues et cultures et dans différents milieux ainsi que des conditions de vie globales à travers le monde (voir Encadré 4). La mesure de l'environnement littéraire du ménage effectuée par l'intermédiaire d'une enquête sur les membres de la famille et leurs activités et via des questions complémentaires concernant la motivation pour la lecture et l'utilisation des compétences en alphabétisme en dehors du milieu familial.

L'enquête de Save the Children sur l'environnement littéraire du ménage (*Home Literacy Environment*, HLE) complète les données collectées dans

les établissements scolaires en procurant des informations sur les variables associées à la réussite scolaire telles que les opportunités d'interaction verbale ou la présence de livres et de périodiques à la maison (voir le **Graphique 3**). Les données peuvent servir à expliquer les effets différentiels des interventions, ce qui permet aux personnes responsables de leur mise en œuvre (ONG ou ministères de l'Éducation) de décider de la façon

d'améliorer ou d'adapter leurs programmes pour différents groupes d'enfants. Si les résultats d'une intervention montrent, par exemple, que les enfants qui ont moins d'occasions de lire en dehors du cadre scolaire ont des notes plus faibles en lecture, les éducateurs peuvent envisager des façons de collaborer avec les autres parties prenantes afin d'augmenter les opportunités de lire dans le cadre scolaire et en dehors de celui-ci.

Graphique 3. Matrice de l'enquête sur l'environnement littéraire du ménage (HLE)

Nom/initiales	Lien de parenté 1=Mère, 2=Père, 3=Sœur, 4=Frère, 5=Grand-mère, 6=Grand-père, 7=Autre femme, 8=Autre homme	Tu l'as vu(e) en train de lire 1=OUI, 0=NON	Il/elle t'a demandé d'étudier ou t'a aidé à le faire 1=OUI, 0=NON	Il/elle t'a fait la lecture 1=OUI, 0=NON	Il/elle t'a raconté une histoire 1=OUI, 0=NON
Mis à part à l'école, est-ce que quelqu'un à l'extérieur de chez toi t'a fait la lecture la semaine dernière ?				__Non (0)	__Oui (1)
Mis à part à l'école, as-tu fait la lecture à quelqu'un en dehors de chez toi la semaine dernière ?				__Non (0)	__Oui (1)
Mis à part à l'école, as-tu lu seul la semaine dernière ?				__Non (0)	__Oui (1)
Au cours de la semaine dernière, as-tu utilisé tes compétences en lecture en dehors de l'école ?				__Non (0)	__Oui (1)
Si oui, où ? _____					
Au cours de la semaine dernière, as-tu aidé quelqu'un en utilisant tes compétences en lecture ?				__Non (0)	__Oui (1)

Source: Dowd et Friedlander, 2016

RECOMMANDATION 3 :

Insister sur les compétences pertinentes : avoir conscience des différences culturelles et orthographiques entre les langues

- Tous les enfants doivent connaître le nom des lettres (dans les langues alphabétiques) et être capables de lire des mots et des pseudo-mots.
- Dans toutes les langues, la fluidité en lecture contribue à la compréhension écrite. Toutefois, lorsqu'un enfant est évalué, il convient de se rappeler que l'importance relative de la vitesse et de l'exactitude dépend de la culture et de l'orthographe de la langue employée. La vitesse ne doit pas être une fin en soi.
- La compréhension est le but ultime de la lecture et elle doit être mesurée, même si pour ce faire un nombre restreint de tâches est utilisé.
- La majorité des évaluations orales de la lecture n'est pas conçue pour permettre une comparaison entre les pays et entre les cultures. Des études montrent, néanmoins, que certaines compétences et certains domaines d'apprentissage peuvent être comparés.

La lecture s'acquiert de façon similaire dans l'ensemble des langues et dans les différents milieux. « Si les cerveaux sont en substance les mêmes pour toutes les langues, l'orthographe, lui, ne l'est pas » (Goswami, 2006). Bien que les enfants nécessitent des compétences analogues pour maîtriser la lecture, les compétences particulières à mettre en relief dépendront de l'orthographe d'une langue. La langue, l'alphabet, l'orthographe et les méthodes pédagogiques définissent les compétences spécifiques à mesurer.

LES COMPOSANTES DE L'ÉVALUATION

Les évaluations orales de la lecture comprennent généralement des construits de base tels que la reconnaissance des lettres, la conscience phonologique, la lecture de mots et de pseudo-mots. Ces concepts représentent le socle des compétences préalables à l'acquisition de la lecture et des compétences de haut niveau (vocabulaire, fluidité en lecture orale, compréhension, etc.). Des évaluations orales de la lecture adaptées aux premières années de scolarité et mesurant divers construits ont été élaborées et mises en œuvre dans plus de 100 langues.

1. La conscience phonologique

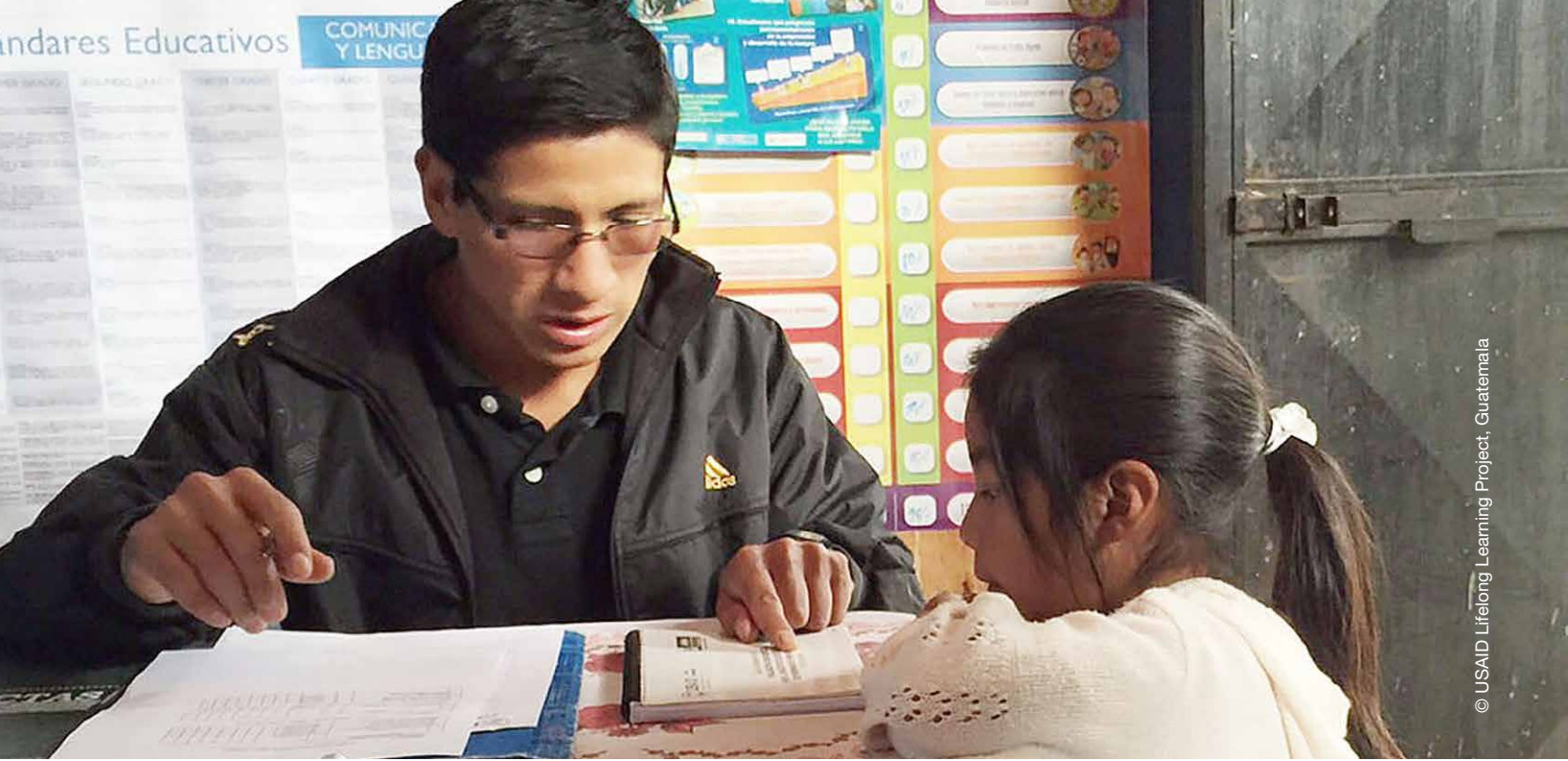
Lors de la sélection des construits à inclure dans les évaluations, il faut prendre en compte leur rôle dans la langue cible.

Certaines compétences sont d'importants précurseurs dans l'acquisition de la lecture ; il s'agit de la connaissance de l'alphabet et la conscience phonologique. La conscience phonologique est la capacité à entendre des sons à l'intérieur des mots et à les manipuler. Un exemple de tâche pour l'évaluer est de demander à un enfant de prononcer le mot « livre » sans le phonème [L] puis de lui demander de prononcer le son de la lettre manquante au lieu de son nom. Les compétences liées à la conscience phonologique continuent de se développer au fur et à mesure que l'enfant apprend à lire.

2. La lecture de mots

La connaissance des lettres et de leur son est un autre précurseur capital de l'acquisition des compétences en lecture. Dans toutes les langues, les enfants doivent être capables de reconnaître les symboles, ou graphèmes, utilisés dans la langue et de les associer aux sons. Il s'agit de la base pour décoder les mots. Bien que les enfants puissent apprendre à décoder une fois qu'ils connaissent quelques graphèmes et leur son, le nombre total de symboles a une influence sur le temps qu'il leur faut pour maîtriser la lecture. Lors de l'élaboration d'évaluations, il faut sélectionner des graphèmes appropriés au niveau d'apprentissage des enfants.

Une des compétences les plus fondamentales devant être évaluée est la lecture d'un mot isolé, lorsqu'il n'existe aucun contexte pour en définir le sens. Les enfants doivent être constamment



exposés à des mots et à des textes pour développer une automaticité de la lecture. L'objectif consiste à faire que la lecture de chaque mot devienne automatique à la longue. À mesure que les enfants grandissent et que les mots qu'ils sont censés lire sont plus nombreux et plus complexes sur le plan de la morphologie, le regroupement d'unités plus grandes est une façon plus efficace de lire. Par conséquent, l'âge des enfants évalués renseigne sur les types de mots à utiliser. La reconnaissance automatique des mots est nécessaire pour qu'un paragraphe soit lu avec fluidité. Les évaluations orales de la lecture doivent se baser, du moins en partie, sur les phonèmes c'est-à-dire la connaissance du son des lettres. Les compétences phonétiques peuvent être évaluées à travers la lecture de mots inventés (appelés pseudo-mots dans le langage technique) qui ne sont qu'une combinaison prononçable de lettres ou de caractères. Cette tâche teste la capacité à décoder un écrit en sons. Cette capacité de traitement phonologique est cruciale pour décoder de nouveaux mots et de nouveaux noms.

3. La fluidité

La fluidité fait référence à une lecture exacte avec une vitesse et une prosodie adéquates. Dans toutes les langues, la fluidité en lecture contribue à la compréhension écrite. Lorsqu'un enfant est évalué, il convient toutefois de se rappeler que l'importance relative de la vitesse et de l'exactitude dépend de

l'orthographe de la langue employée. Pour les langues à orthographe transparente la vitesse représente un indicateur de compétence en lecture plus important que pour les langues à orthographe opaque, pour lesquelles l'exactitude est un meilleur indicateur.

En effet, dans le cas d'une orthographe opaque, le rapport entre son et graphème est moins prévisible et la lecture incorrecte de mots peut influencer sur la compréhension. Un enjeu de taille consiste à savoir s'il faut mesurer la vitesse de lecture. Malgré l'importance que revêt la capacité à lire suffisamment vite pour traiter et emmagasiner des informations, la vitesse de lecture peut être difficile à mesurer avec précision. La fluidité en lecture orale est importante et souvent évaluée mais il est difficile de trouver un indicateur juste qui permettrait d'établir des comparaisons entre les différentes langues.

4. La compréhension

Symbolisant le but ultime de la lecture, la compréhension représente la compétence en lecture la plus complexe. Comprendre ce qui est lu nécessite les éléments suivants : des compétences au niveau des mots ; du vocabulaire ; des compétences en langue orale ; une lecture avec un minimum de fluidité ; une large connaissance conceptuelle ainsi que des capacités de réflexion et de raisonnement ; et des stratégies de compréhension écrite spécifiques. Plusieurs motifs expliquent la complexité d'évaluer la compréhension

lorsque la mesure utilisée est sommaire. Il se peut que les enfants ne possèdent pas les compétences de base en lecture nécessaires pour permettre une mesure de la compréhension. Dans d'autres cas, il se peut que les items soient insuffisants pour permettre une évaluation. Bien que la fluidité en lecture orale soit liée à la compréhension écrite, cette corrélation peut être influencée par des facteurs tels que le fait qu'un élève lise dans une deuxième langue qu'il ne maîtrise pas encore.

Les évaluations comprenant un large éventail de tâches sont susceptibles de fournir de meilleurs indicateurs (mais pas parfaits) sur les raisons conduisant les enfants à éprouver des difficultés en matière de compréhension. Par exemple, si un enfant ne peut visiblement pas reconnaître des mots courants dans sa langue (évaluation par l'intermédiaire d'une liste de mots) il pourra avoir des difficultés dans la lecture d'un paragraphe. Si, par exemple, il se trouve dans l'incapacité de décoder des pseudo-mots, il peut éprouver des difficultés à traiter un mot inconnu dans un texte même s'il connaît le mot à l'oral, ce qui ralentit la compréhension. Les problèmes plus complexes, tels que l'absence d'une stratégie précise pour la compréhension ou encore la rareté de dialoguer sur le sens d'un texte (y compris d'un paragraphe lu par un tiers), sont plus difficiles à mesurer y compris avec des évaluations orales comprenant plusieurs tâches. De manière globale, davantage d'efforts doivent être déployés afin d'évaluer la compréhension écrite dans les premières années de l'école primaire.

Enfin, il convient de souligner que dans de nombreux cas il peut s'avérer peu pratique d'avoir des questions supplémentaires portant sur la compréhension écrite. L'UNICEF et Save the Children étudient actuellement l'ajout à l'Enquête par grappes à indicateurs multiples (EGIM) de quelques questions de compréhension. Cela fournirait une autre mesure de la lecture chez les enfants âgés de 7 à 14 ans dans les pays en développement à l'échelle internationale (Cardoso et Dowd, 2016).

LA COMPARABILITÉ DES ÉVALUATIONS ORALES DE LA LECTURE

Bien que la majorité des évaluations de ce type mesurent les mêmes construits de lecture, elles

ne permettent pas nécessairement d'établir des comparaisons entre les différents pays et entre les diverses langues. En effet, les différences de structure et de complexité des langues rendent irréalisables les comparaisons directes de résultats, notamment en matière de fluidité. Il n'est donc pas recommandé de comparer les résultats des sous-tâches. Cependant, le pourcentage d'enfants ayant obtenu une note de zéro pour certaines tâches peut, lui, être comparé (Gove et Wetterberg, 2011). Bien que la *totale* incapacité à réaliser une tâche ne doive pas être imputée à la complexité ni à la structure de la langue, des facteurs liés au contexte tels que l'exposition aux mots peuvent expliquer des différences au niveau des notes nulles.

Les résultats d'évaluation peuvent néanmoins être utilisés à des fins de comparaisons indirectes. Par exemple, en comparant le pourcentage d'enfants qui atteignent les critères de référence définis au niveau local au pourcentage d'enfants qui atteignent des critères de référence internationaux ou spécifiques préalablement établis. Le recours à des critères de référence définis localement peut fournir aux pays et aux partenaires du développement des méthodes homogènes afin de mesurer et de discuter des progrès vers la réalisation des ODD en matière de résultats d'apprentissage. Hsieh et Jeng (2016) expliquent la façon dont le gouvernement gambien a suivi la progression des compétences fondamentales en lecture en utilisant des critères de référence nationaux concernant la lecture dans la langue d'enseignement et dans d'autres langues nationales. Ces critères doivent se fonder sur des données probantes issues d'évaluations qui démontrent la validité des niveaux de certaines compétences (ou la performance selon certains indicateurs).

Même si la majorité des évaluations orales de la lecture ne sont pas conçues pour effectuer des comparaisons entre différents pays et entre diverses langues, des études révèlent que certaines compétences et certains domaines d'apprentissage peuvent être comparés. Ces idées sont actuellement mises en pratique à travers le projet iPIPS (*International Performance Indicators in Primary School*), une évaluation orale de la lecture à l'échelle transnationale qui met en évidence les compétences non-cognitives ainsi que les capacités cognitives (Merrell et Tymms, 2016).

RECOMMANDATION 4 :

Organiser convenablement la mise en œuvre des activités : la logistique et le suivi

- Que les évaluations aient lieu dans le cadre scolaire ou dans les ménages, des actions communes sont nécessaires pour exploiter au maximum les réponses et assurer la qualité des données collectées. Parmi ces actions, on retrouve les suivantes : engager une équipe compétente pour collecter les données, assurer une formation appropriée et mesurer la fiabilité inter-évaluateur avec pour objectif des niveaux minimums acceptables ; fournir des consignes claires aux examinateurs et répertorier correctement toutes les actions entreprises ; avertir les établissements scolaires ou villages/ménages ciblés avant l'évaluation ; et avoir obtenu au préalable l'autorisation d'évaluer l'enfant.
- Un suivi cohérent et régulier permet aux équipes de s'adapter sur le terrain, car il peut s'avérer trop tard d'attendre la fin de la collecte des données pour résoudre les problèmes identifiés.

La bonne organisation de la mise en œuvre des activités sur le terrain ne doit pas être sous-estimée. Elle concerne la logistique, le suivi de la mise en œuvre et sa progression, ainsi que les mesures à prendre après la réalisation de l'évaluation.

LA CONDUITE D'UNE ÉVALUATION : LA LOGISTIQUE

Bien que la logistique diffère d'un pays à l'autre, il existe des pratiques communes qui permettent d'exploiter au maximum les réponses données lors d'une évaluation, de garantir une collecte des données efficace et d'assurer la qualité de ces données. Quelques exemples ci-après.

1. Engager une équipe compétente pour collecter les données

Les personnes qui conduisent les opérations sur le terrain jouent un rôle essentiel et, en définitive, la validité des données dépendra de leur efficacité. Parmi ces personnes : les examinateurs, les superviseurs, les personnes chargées de la notation, le personnel responsable de la saisie des données, les chauffeurs et le personnel de soutien logistique. Tous doivent être formés, leur rôle clairement défini et l'on ne doit pas attendre d'eux l'impossible. Le nombre de personnes chargées des différentes missions variera au cas par cas.

2. Avertir les établissements scolaires ou les villages/ménages de l'organisation de l'évaluation

Les personnes responsables de la mise en œuvre doivent contacter les établissements faisant partie de l'échantillon pour confirmer leur localisation, la présence d'élèves du niveau devant être évalué et la conformité de la langue de l'enseignement avec celle de l'évaluation (Kochetkova et Dubeck, 2016). Pour les évaluations conduites au domicile, les pratiques communes comprennent les actions suivantes : annoncer les visites au domicile à l'occasion du passage dans l'établissement, afin que les enfants soient au courant et attendent l'arrivée de l'équipe d'examineurs ; demander aux chefs de village d'informer au préalable les ménages de l'arrivée des examinateurs (Mugo et al., 2016).

3. Tenir compte des conditions météorologiques et de terrain

Au moment de la collecte des données, les conditions météorologiques peuvent avoir des répercussions sur le travail de terrain. Dans certains pays, par exemple, la fin de l'année scolaire peut correspondre à la saison des pluies ou à une détérioration de l'état des routes, ce qui pourrait éventuellement se répercuter sur la présence des élèves ou le fonctionnement de l'école dans certaines régions (Kochetkova et Dubeck, 2016).

TABLEAU 2

Les solutions éventuelles face aux défis courants rencontrés lors des évaluations à domicile

Les défis	Les solutions éventuelles
Les parents sont insatisfaits et réprimandent leur enfant en raison de son inaptitude à lire.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certifier aux parents qu'avec le temps les enfants progressent s'ils reçoivent le soutien nécessaire. ▪ Travailler en binôme pour qu'une personne puisse discuter avec les parents sans la présence de l'enfant, pendant que celui-ci est évalué par la deuxième personne.
Les enfants ont peur de lire en présence des parents ou d'autres personnes ; des voisins et des passants perturbent le déroulement de l'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demander poliment aux personnes présentes de laisser l'examineur seul avec l'enfant et leur préciser que les résultats leur seront expliqués une fois l'évaluation terminée. ▪ Demander d'emmener l'enfant à l'écart de la foule pour l'évaluer avec l'autorisation des membres de la famille de l'enfant. ▪ Former les bénévoles à faire face aux interruptions.
Incapacité à évaluer de nombreux enfants car ils étaient introuvables au moment de la visite.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contacter à nouveau les personnes dans la journée ou le lendemain. ▪ Annoncer les visites au domicile à l'occasion de la venue à l'école, afin que les enfants soient au courant et attendent l'arrivée de l'équipe d'examineurs. ▪ Demander aux chefs de village de prévenir les ménages de la visite des examinateurs.
Les familles n'autorisent pas l'évaluation de leur enfant.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre le temps de présenter l'évaluation et le travail, et chercher à obtenir un consentement. ▪ Avoir recours aux chefs de village pour informer les personnes avant les visites et, dans la mesure du possible, lui demander d'accompagner les examinateurs pendant l'évaluation. ▪ Choisir des bénévoles appartenant à la communauté.
Les enseignants n'ont pas conscience des problèmes d'apprentissage reflétés dans l'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partager les résultats pendant les journées éducatives et se rendre dans plusieurs établissements. ▪ Visiter les établissements publics dans les villages choisis pour faire partie de l'échantillon, afin de présenter l'objectif de l'enquête et de discuter avec les enseignants des résultats obtenus lors des années précédentes.

Source : adapté de Mugo et al. (2016)

4. Donner des consignes claires pour les mesures à prendre lorsqu'une école ou un enfant devant faire partie de l'échantillon ne peut pas prendre part à l'évaluation. Répertoire soigneusement toute substitution et la justifier

Les écoles de remplacement doivent être sélectionnées en fonction de leurs similitudes avec l'école choisie à l'origine pour faire partie de l'échantillon, telles que l'emplacement, le type (public ou privé), les effectifs, etc. Les écoles situées dans des zones difficiles d'accès ne doivent pas être remplacées simplement pour des raisons de commodité ; même si dans certains cas, en raison des conditions météorologiques ou de l'état des routes, l'équipe chargée de l'évaluation ne peut accéder à une école sélectionnée pour l'échantillon, et doit alors en choisir une autre (Kochetkova et Dubeck, 2016).

5. Obtenir une autorisation pour évaluer les enfants/élèves

Pour les évaluations réalisées dans les établissements scolaires, il faut obtenir

l'autorisation du personnel scolaire et gagner sa confiance, y compris celle des enseignants et des membres de l'administration. Il convient également de s'accorder sur une heure pour la conduite des évaluations et de respecter les souhaits de l'école. Pour de nombreuses évaluations, le consentement explicite pour chaque enfant est demandé. Dans le cas des évaluations au domicile, les examinateurs doivent prendre le temps de présenter l'évaluation aux personnes présentes et obtenir le consentement préalable des parents et des enfants (Mugo et al., 2016).

Enfin, les personnes chargées des évaluations à domicile doivent relever toute une série de défis lors du processus de collecte des données. Le **Tableau 2** propose des solutions pratiques aux défis courants rencontrés lors de l'administration d'évaluations citoyennes. Les informations comprises dans ce tableau s'inspirent des points de vue développés dans le Rapport annuel sur l'état de l'éducation-Inde (ASER-Inde), dans celui d'ASER-Pakistan, et dans les évaluations Beekunko, Jàngandoo et Uwezo.



LE SUIVI ET LE CONTRÔLE DE LA QUALITÉ

Le suivi implique de réaliser une série de contrôles de qualité afin de garantir que la collecte des données se déroule comme prévu et que les examinateurs administrent l'évaluation conformément aux lignes directrices établies. Assurer le suivi de la performance des examinateurs tout au long du processus de collecte des données permet d'intervenir en temps voulu ou de mettre en place une nouvelle formation. Sans ce suivi, le problème pourrait passer inaperçu jusqu'à la fin du processus de collecte. La collecte de données par voie électronique peut également faciliter la détection précoce de problèmes.

En Inde, le suivi de l'évaluation ASER s'effectue sur deux niveaux : le premier concerne les examinateurs, contrôlés par les superviseurs et maîtres formateurs ; et le deuxième concerne les maîtres formateurs

qui, à leur tour, sont contrôlés par l'équipe nationale (Banerji, 2016). Même si cela n'est pas toujours possible, il est recommandé de mesurer la fiabilité inter-évaluateurs pendant la phase de travail sur le terrain. Pour la mesurer, les examinateurs doivent travailler en binôme pour évaluer ensemble chaque jour un des enfants sélectionnés. Tandis que l'un d'eux s'entretient avec l'enfant, l'autre observe et note les réponses (Kochetkova et Dubeck, 2016). Si cette méthode s'avère trop coûteuse, la fiabilité inter-évaluateurs peut être évaluée lors de séances de formation. À cette occasion, le formateur commet intentionnellement des erreurs afin de voir la réaction des examinateurs et répète l'exercice jusqu'à dégager un fort taux de consensus parmi l'ensemble des participants. Les examinateurs sont considérés comme fiables lorsque les notes obtenues sont identiques ou très proches.

RECOMMANDATION 5 :

Assurer l'analyse et la communication des résultats au public-cible

- Présenter un compte rendu des résultats de l'évaluation de façon à être compris par un public très divers, y compris des non-spécialistes. Les statistiques descriptives représentent une bonne technique pour formuler des messages politiques solides, pouvant être facilement compris et communiqués. Cependant, les résultats doivent être interprétés et communiqués avec prudence et devraient respecter des principes statistiques de base.
- Déterminer la diffusion des activités à l'échelle nationale en fonction des deux principaux critères suivants : la finalité de l'évaluation et son public. Envisager un éventail de ressources pour communiquer les résultats d'évaluation et utiliser, en fonction du public visé, une langue appropriée pour la diffusion.
- Il est recommandé de contribuer au corpus de connaissances en partageant les expériences via des plateformes internationales. Cependant, il est plus important d'utiliser les données générées pour servir les propres intérêts du pays et être utiles aux interventions.
- Les campagnes médiatiques ne doivent pas être pointées du doigt. Elles devraient être utilisées pour la diffusion de messages politiques essentiels et pour la divulgation de recommandations et de stratégies sur la manière dont le système, les enfants, les parents et les enseignants peuvent œuvrer à l'amélioration de l'apprentissage.

L'analyse et l'interprétation des données sont une phase cruciale du processus d'évaluation. Il faut, en outre, présenter et communiquer les données issues des évaluations orales de la lecture aux bons intervenants, afin qu'elles puissent être utilisées pour étayer les décisions et concevoir des interventions ciblées en vue d'améliorer la lecture.

En résumé, les analyses doivent être conduites et les résultats communiqués pour différents types d'utilisateurs : des décideurs politiques aux enseignants désirant renforcer leur approche pédagogique et aux parents souhaitant travailler au côté de leurs enfants pour améliorer leur apprentissage. Il est important d'utiliser, en fonction du public visé, un langage approprié pour la diffusion.

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les méthodes de mesure utilisées pour analyser et interpréter les données dépendent de la conception des tests proposés dans l'évaluation et de la structure des données qui en résultent. Dans la majorité des évaluations orales de la lecture, les résultats en matière de performance sont analysés par le biais de statistiques descriptives. Ces analyses sont réalisables dans la mesure où un

ensemble d'items identique est présenté à tous les enfants évalués. L'utilisation de statistiques descriptives pour analyser la performance dans le cadre d'une évaluation implique généralement de rendre compte du pourcentage de réponses correctes à un ensemble d'items. Elles résument donc les résultats dans un format facile à comprendre par un large public et représentent une bonne méthode pour formuler des messages politiques pertinents, pouvant être facilement communiqués et compris par d'autres acteurs du monde éducatifs et par des non-spécialistes. Les pratiques communes pour l'analyse et la communication des résultats comprennent les éléments suivants :

- Ventiler les résultats selon des caractères spécifiques tels que l'année d'études, le genre et la localisation géographique. Le nombre et les niveaux de ventilation dépendent cependant des données collectées.
- Comparer les résultats aux critères de référence définis à l'échelle locale ou internationale.
- Rendre compte des résultats de manière à ce qu'ils soient facilement compris et constituent un message politique fort.

- Les façons les plus courantes de rendre compte des données et les plus simples à comprendre sont les suivantes :
 - scores moyens par année d'études ou par sous-tâche ;
 - pourcentage d'élèves appartenant à une année d'études donnée pouvant lire le texte de compréhension (dans le temps imparti en cas de test chronométré) et ayant bien répondu à la majorité ou à toutes les questions de compréhension écrite ;
 - pourcentage d'élèves ayant obtenu une note de zéro, par année d'études ou par région.

- Comprendre la manière dont une gamme de variables interagit. Cette interaction a d'importantes conséquences sur l'élaboration des politiques. Par exemple, si des facteurs tels que le faible taux d'absentéisme des enseignants et la gestion des progrès des élèves caractérisent les bons établissements, des mesures doivent alors être prises pour fournir ces mêmes opportunités aux établissements dans lesquels la majorité des élèves se trouve en-dessous des critères de référence nationaux.

- Cela peut impliquer une série d'actions telles que l'apport de ressources et l'allocation de fonds mais également le soutien à l'égard des établissements bien gérés et responsables.

- Envisager, dans la mesure du possible, d'analyser la corrélation entre les résultats des différentes évaluations administrées sur la même population-cible. M. Banu Vagh (2016) examine, par exemple, les corrélations entre les évaluations ASER et EGRA conduites en Inde, afin d'évaluer la validité des tests ASER. Bien que ces deux évaluations soient administrées séparément et affichent certaines différences, leur contenu peut être comparé car elles sont conçues pour évaluer les mêmes compétences et aptitudes.

Il convient de ne pas oublier de respecter les principes de base en matière de communication de données et de déduction des résultats. Par exemple, lorsque deux groupes sont comparés, il est important d'accompagner les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) de tests de signification car, sans cela, il est impossible de

déduire une différence statistique notable entre les deux groupes.

Bien que l'analyse de données via le recours aux statistiques descriptives produise de précieux résultats, il est difficile de comparer des élèves de différentes années d'études (effets de plancher et de plafonnement) ainsi que les aptitudes des élèves dans le temps, et de décrire les compétences des élèves à des niveaux d'aptitudes spécifiques. Par conséquent, il est parfois plus approprié d'élaborer une échelle des compétences en alphabétisme, décrivant un continuum de compétences et servant à comparer des enfants d'âges et d'années d'études différents, ou à comparer les aptitudes des enfants dans le temps. Cependant, pour établir une telle échelle, une technique plus complexe est nécessaire telle que la théorie de la réponse d'item (TRI). Un exemple d'utilisation de la TRI pour élaborer une échelle des compétences en alphabétisme est décrit par Meiers et Mendelovits (2016).

LES SUPPORTS DE COMMUNICATION ET LES STRATÉGIES DE DIFFUSION

Après l'analyse et l'interprétation des données, il existe tout un éventail de ressources et de formats permettant de communiquer les informations aux différents acteurs concernés. Les campagnes médiatiques, les synthèses, les visualisations de données, les courtes infographies, les rapports nationaux, les réunions d'information, les ateliers, les articles de journaux et les conférences sont autant de possibilités pouvant être utilisées.

De manière générale, la diffusion des activités à l'échelle nationale sera réalisée en fonction des deux principaux critères suivants : la finalité de l'évaluation et son public. Si par exemple la finalité de l'évaluation est de poser un diagnostic à l'échelle national ou au niveau du système dans son ensemble en vue de concevoir une réforme, une intervention ou un programme, le public cible pourrait alors être un ministère de l'Éducation, des donateurs, la société civile, des dirigeants locaux, des universitaires, des praticiens et des syndicats d'enseignants. Diverses activités peuvent être entreprises avec différents groupes telles que : des ateliers axés sur le dialogue politique, sur la révision des programmes ou sur l'examen des normes ; des mobilisations sociales ou des campagnes



médiatiques ; des ateliers sur la conception de projets ; des synthèses ; des communiqués de presse et des articles de journaux et des conférences. Même si l'objectif de l'évaluation était de susciter des discussions à l'échelle nationale et d'inciter les ministères à agir, la communication des résultats aux établissements et aux enseignants peut venir compléter ce mouvement de sensibilisation (RTI International, 2009). En Inde, le centre ASER prépare une série de diapositives, présentations et notes pour chaque État du pays. Les brochures, reprenant le rapport de chaque État, sont composées de deux ou quatre pages pour une distribution à grande échelle à différents niveaux (Banerji, 2016). Les médias utilisent ces documents pour communiquer à un vaste public les principales constatations par État.

LES PLATEFORMES INTERNATIONALES

Il est recommandé de mettre à disposition du public les rapports d'évaluation afin d'aider à approfondir le corpus de connaissances tirées des expériences en matière d'élaboration, d'application et d'utilisation des évaluations orales de la lecture. Les plateformes internationales suivantes fournissent une multitude d'informations pour les praticiens, agences de développement international, gouvernements, associations d'enseignants, universitaires, organisations de la société civile, organismes donateurs, agences des nations unies et autres acteurs concernés :

- Le site internet EdData II de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) : il vise à mettre en commun les

expériences et à toucher un large public à l'échelle internationale.

- Le Catalogue et la base de données de l'ISU sur les mesures des acquis de l'apprentissage : ils réunissent des informations organisées de manière concise sur les évaluations de l'apprentissage, afin de mettre en lumière les caractéristiques essentielles des évaluations à grande échelle et des examens publics conduits dans les pays en développement.
- Le portail de la Banque mondiale EdStats (statistiques sur l'éducation) : il représente une source de données et d'analyses portant sur des sujets majeurs en matière d'éducation. Il contient des données de diverses sources auxquelles il est possible d'accéder à partir de requêtes prédéfinies.
- Le réseau d'action citoyenne pour l'apprentissage (PAL Network) : il rassemble les pays travaillant dans le monde entier pour évaluer les compétences de base en lecture et en calcul de tous les enfants, à leur domicile, par l'intermédiaire d'évaluations annuelles menées par des citoyens. Le site internet du réseau PAL fournit des ressources pertinentes générées à partir d'évaluations citoyennes, dont des rapports de recherche et des outils d'évaluation.
- Le réseau Global Reading Network : il rassemble des professionnels du monde entier afin d'améliorer les compétences des enfants en lecture. Des ressources et des pratiques fondées sur des données probantes pour l'amélioration des compétences en lecture sont disponibles sur leur site internet.

LES MÉDIAS

Quelle est l'importance des médias dans la diffusion des résultats d'évaluation ? Responsable dans le passé de plusieurs initiatives portant sur l'évaluation de l'apprentissage dans son Argentine natale, Silvia Montoya, l'actuelle directrice de l'ISU, constate : « les rapports des médias concernant les données tirées des évaluations de l'apprentissage me plongent dans l'embarras ». Elle explique, dans un article publié sur un blog, que les médias ne devraient pas être utilisés pour mettre en valeur les « mauvaises notes » mais plutôt pour faire connaître les recommandations et les stratégies sur la manière dont les enfants, les parents et les enseignants peuvent améliorer l'apprentissage (Montoya, 2015). Ce type de campagne médiatique a été utilisé au Yémen et visait à encourager les parents et les communautés à promouvoir la lecture chez les enfants. Les fournisseurs de services de téléphonie mobile ont soutenu la campagne en envoyant des messages clés à 9 millions d'abonnés (Creative Associates, 2016).

RECOMMANDATION 6 :

Utiliser les données à des fins de sensibilisation et concevoir des interventions visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage

- Les analyses isolées ne suffisent pas. Des pratiques communes pour garantir que les données et les recommandations produites fassent l'objet de mesures futures doivent être appliquées, dont les suivantes : une communication régulière visant à promouvoir la participation de la collectivité, l'invitation d'agents de changement à participer à la collecte des données, un encouragement concernant l'adhésion des populations locales et une évaluation cohérente et régulière.
- Dans le processus d'amélioration des compétences en lecture, les acteurs concernés doivent se voir accorder du temps, du champ libre ainsi qu'un mécanisme pour aborder les résultats des évaluations. Les changements ne seront pas immédiats : les améliorations des performances en lecture nécessitent du temps, des ressources et des partenaires motivés.
- L'amélioration des compétences en lecture peut être obtenue par la mise en œuvre de divers programmes. Les pratiques telles que les campagnes nationales ou celles visant à inciter les parents, enseignants et camarades à améliorer l'enseignement et l'apprentissage ont été un réel succès. Ces pratiques sont applicables dans divers contextes et différents milieux.
- Une conception de programmes doit s'appuyer sur les données.

Les données provenant des évaluations de l'apprentissage peuvent être rassemblées pour être utiles à plusieurs publics, y compris les décideurs politiques et les gouvernements, les enseignants et les parents. Néanmoins, les analyses isolées peuvent ne pas suffire.

LA PRODUCTION DE DONNÉES SUSCITANT L'ADHÉSION DES POPULATIONS LOCALES

Certaines pratiques communes sont préconisées en vue d'assurer l'adhésion de la communauté par rapport aux données produites. Pour ce faire, les recommandations suivantes ont été formulées :

1. Une communication régulière avec la communauté et son entière participation

Au cours des différentes étapes des évaluations, une communication régulière doit être établie avec les divers acteurs concernés. Les parents, les enseignants, le personnel scolaire et les fonctionnaires du ministère (et du gouvernement) doivent jouer un rôle dans la stratégie d'évaluation. Les résultats d'évaluation sont à partager avec les parents, les enseignants et les représentants du gouvernement. Des informations relatives aux

façons d'améliorer les compétences en lecture doivent, par ailleurs, être communiquées aux enseignants et aux parents.

2. L'adhésion des populations locales

L'adhésion des populations locales et leur participation sont nécessaires à des fins de sensibilisation et de responsabilisation accrue et pour prendre des mesures visant à améliorer l'enseignement élémentaire. Banerji (2016) souligne l'importance de cette adhésion, un élément clé dans l'architecture globale du projet ASER Inde. Dès le départ, un composant essentiel du processus ASER a été d'associer les organisations et administrations locales. Les partenaires locaux prennent part à la collecte des données ainsi qu'à la diffusion des résultats.

3. Une évaluation régulière et cohérente

Des cycles d'évaluation réguliers ou annuels engendrent un mouvement naturel de répétition via lequel les données recueillies sont constamment partagées. Mettant l'accent sur les résultats obtenus d'année en année, les décideurs politiques nationaux, les organisations de la société civile et les associations militantes peuvent ainsi se familiariser avec les évaluations (Aslam et al., 2016).



© Margarita Viquez, Nicaragua

L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN LECTURE

La majorité des associations qui participent aux évaluations orales soulignent que leur objectif est, d'une part, d'inciter l'élaboration de programmes ou d'interventions visant à améliorer les compétences en lecture et, d'autre part, de garantir que les possibilités d'y parvenir soient accrues par l'utilisation d'instruments de mesure. Que les évaluations orales de la lecture soient administrées à l'école ou au domicile, les données résultantes (résultats de l'apprentissage et informations contextuelles pertinentes) peuvent être et sont utilisées pour concevoir des stratégies visant à améliorer les compétences en lecture. Les éléments suivants sont des exemples de bonnes pratiques dans l'utilisation de données issues des évaluations de l'apprentissage en vue d'améliorer les compétences en lecture. Ces pratiques peuvent être adaptées à différents environnements, même si la faisabilité et les coûts dépendront du contexte.

1. Les campagnes de promotion de la lecture

La collaboration entre les divers acteurs concernés qui ont recours aux données issues des évaluations pour améliorer la lecture est tout aussi importante que la relation entre les partenaires lors de la planification et la mise en œuvre de ces évaluations. L'actuelle campagne intitulée *Vamos a Leer, leer es divertido* (« Cap sur la lecture, lire c'est amusant ») a été lancée en 2010 au Nicaragua. Il s'agit d'un travail de collaboration entre le gouvernement, la société civile, des ONG et des organisations privées pour améliorer l'alphabétisme chez les enfants en première année d'enseignement primaire. Leur action commune a engendré une culture de l'évaluation de la lecture visant à susciter des améliorations, et a entraîné l'augmentation du nombre de bibliothèques au sein des établissements scolaires (suite à la divulgation de la pénurie de livres). Elle a également permis d'aider les enseignants à impliquer davantage les parents pour qu'ils lisent et racontent des histoires à leurs enfants. Elle a enfin conduit à la mise en place de

plusieurs programmes de formation des enseignants et, qui plus est, a montré une amélioration des compétences en lecture au début de l'enseignement (Castro Cardenal, 2016).

2. Les enseignants

Bien que les enseignants puissent avoir recours à l'intégralité des évaluations à tâches multiples telles que l'EGRA (ou une adaptation de celle-ci), cette pratique n'est généralement pas recommandée. Une sélection de tâches est plus fréquemment utilisée sous forme d'évaluation formative afin de suivre les progrès d'une classe, de constater les tendances en matière de performance et d'adapter l'enseignement pour répondre aux besoins éducatifs des enfants (Dubeck et al., 2016).

Les évaluations orales de la lecture conçues pour être administrées par les enseignants ont eu des effets positifs en la matière. Elles ont permis de mieux appréhender les progrès et les résultats des élèves et ont aidé les enseignants à adapter les stratégies d'enseignement et d'apprentissage afin d'améliorer l'enseignement. Rosales de Véliz et ses collaborateurs (2016) ont montré la façon dont

les profils linguistiques ont été perfectionnés et utilisés au Guatemala, afin d'aider les enseignants à enseigner la lecture en espagnol et autres langues maternelles. Meyer et Mendelovits (2016) démontrent, quant à eux, la manière dont les évaluations longitudinales, qui présentent les résultats par individu, peuvent fournir aux enseignants un socle solide pour la planification de stratégies d'enseignement futures afin de répondre aux besoins de leurs élèves.

Les initiatives citoyennes, bien que conduites à domicile, ont également associé les enseignants dans le processus d'évaluation. Ces évaluations ont, en effet, eu recours aux enseignants en tant qu'examineurs, leur permettant de constater les faiblesses des enfants lors des différents processus d'apprentissage et d'adopter ainsi des mesures correctives au sein de leur classe. Au Sénégal, en réponse aux très faibles niveaux d'apprentissage dans les écoles en langue arabe, Jángandoo a collaboré avec des chefs d'établissement et les administrations scolaires décentralisées d'une région afin d'élaborer, tester et mettre en œuvre des manuels de rattrapage visant à fournir aux

Encadré 5. Les réponses apportées aux résultats d'évaluation et aux constatations

Les programmes conçus pour améliorer les compétences en lecture s'accompagnent généralement de plusieurs interventions ciblant différents « agents de changement », dont les parents et les enseignants. Le programme YEGRA a été élaboré sur la base de deux évaluations orales de la lecture : EGRA et *Literacy Boost*.

Constatations des évaluations EGRA et Literacy Boost

Les enfants dont l'assiduité est régulière ont de meilleurs résultats en lecture.

Les enfants qui lisent davantage ont de meilleurs résultats en lecture.

Les enfants à qui l'on fait la lecture ou qui possèdent des livres à la maison ont de meilleurs résultats par rapport aux autres enfants.

Des retours d'information à des fins de correction proposés régulièrement aux élèves jouent un rôle dans l'amélioration des résultats en matière de compétences fondamentales en lecture.

La conscience phonologique des élèves en arabe standard moderne est faible, ce qui entraînera probablement une reconnaissance imparfaite du son des lettres.

Réponses du programme YEGRA

Les messages délivrés pendant la campagne médiatique nationale et les séances de formation des parents comprenaient l'affirmation suivante : « Préparer vos enfants le matin pour l'école afin qu'ils y soient chaque jour à l'heure favorise l'apprentissage. »

Tous les enfants ont des exercices de lecture individuels tous les jours en classe.

Formation délivrée aux parents pour que la maison soit un environnement favorable à l'écrit. Faire la lecture aux enfants à la maison et s'assurer qu'ils ont l'opportunité de lire à l'extérieur (à la mosquée, à la bibliothèque, dans les magasins et autres endroits possédant un accès public à des textes par exemple).

Incorporation de cinq évaluations dans le manuel de l'enseignant. Une évaluation administrée environ toutes les vingt leçons.

Les manuels de l'enseignant accordent une place importante à la conscience phonologique avec des exercices interactifs quotidiens pour les élèves.

Source : adapté de du Plessis et al. (2016)

enseignants de nouveaux matériels et approches pédagogiques (Ba et al., 2016).

3. Les parents

Les parents peuvent jouer un rôle précieux dans un programme d'alphabétisation. Dans la mesure du possible, les parents devraient suivre une formation pour aider leurs enfants à développer leurs compétences en alphabétisme. Le programme yéménite *Yemen Early Grade Reading Approach* (YEGRA), par exemple, forme plus de 23 000 parents sur la façon de soutenir leurs enfants sur la voie de la lecture à la maison, et de les préparer à aller régulièrement à l'école et à arriver à l'heure. Les bénéfices constatés de ce programme comprennent une amélioration des compétences en lecture chez les enfants (voir **Encadré 5**). Les parents ont indiqué que leurs enfants lisaient plus, ou qu'on leur faisait davantage la lecture à la maison, et qu'ils étaient moins enclins à manquer l'école. Le programme a même influencé les parents illettrés à apprendre à lire avec leurs enfants (du Plessis et al., 2016). Les évaluations citoyennes conduites en Afrique de l'Est ont, en outre, contribué à faire évoluer la façon de voir des parents, qui ne tiennent ainsi plus pour acquis que l'apprentissage incombe uniquement aux établissements scolaires et aux enseignants. Cela a également contribué à une prise conscience concernant le rôle majeur des parents dans la formation scolaire de leurs enfants. Les évaluations citoyennes ont beaucoup œuvré pour garantir que les parents agissent sur la base des conseils des examinateurs en matière de lecture. Les examinateurs de l'initiative Uwezo ont, par exemple, présenté aux familles un calendrier comprenant des suggestions écrites sur ce que peuvent faire les parents pour améliorer l'apprentissage de leurs enfants, avec des messages tels que « encouragez votre enfant à lire à la maison » (Nakabugo, 2016).

4. Les camarades

Les camarades, notamment ceux possédant des compétences plus poussées, peuvent être des alliés de taille pour aider les enfants à développer leurs compétences en alphabétisme. Le recours à des activités structurées entre camarades a été le sujet de nombreuses études dans les pays en développement (Dowhower, 1989 ; Fuchs et al., 1997, par exemple). Dans ces pays, ces activités ont été intégrées aux programmes de lecture. Les activités entre camarades peuvent servir à pratiquer en classe plusieurs compétences en alphabétisme. Dans certaines cultures, en dehors du cadre scolaire, les enfants aiment jouer à la maîtresse, ce qui peut également les aider à apprendre. Bien que les auteurs ne recommandent pas particulièrement cette méthode, le rôle des camarades est une voie à explorer et une bonne pratique à prendre en compte pour des interventions ou programmes à venir visant l'amélioration des compétences en lecture.

5. Les manuels de lecture

Les données issues des évaluations orales de la lecture ont également apporté de précieuses informations sur l'élaboration de manuels de lecture afin d'améliorer les compétences dans ce domaine. L'évaluation conduite au Guatemala a, par exemple, contribué à la conception de plusieurs ressources pédagogiques telles que la série *El tesoro de la lectura* (« Le trésor de la lecture ») qui traite de divers sujets dont l'initiation à la lecture, les phases d'apprentissage de la lecture, les compétences connexes et la compréhension écrite. Ces ressources ont par la suite été distribuées dans les classes à l'échelle nationale et sont appelées à susciter un effet positif sur l'apprentissage de la lecture (del Valle Catalán, 2016).

Conclusion

Pour atteindre les ODD en matière d'éducation, les gouvernements auront besoin de davantage de données et de données de meilleure qualité afin de produire l'information nécessaire pour identifier les faiblesses en matière de lecture et y répondre avec plus d'efficacité, en parallèle avec le suivi des progrès accomplis. La détection précoce des lacunes en matière d'apprentissage et l'apport d'un soutien seront essentiels en vue d'orienter les mesures correctives et de contribuer à atteindre le nouvel objectif mondial en matière d'éducation : donner à chaque enfant un enseignement de qualité ainsi que les compétences fondamentales nécessaires -à une vie productive et épanouissante. Les principaux avantages des évaluations orales sont les suivants :

Un accès en temps opportun aux données pour éclairer la prise de décision. Des informations supplémentaires sont souvent collectées pour renforcer les résultats de l'évaluation et fournir des indications visant à étayer l'élaboration de politiques. Les informations supplémentaires collectées dépendent des intérêts stratégiques spécifiques.

Une détection précoce des lacunes en lecture. Détecter les problèmes d'apprentissage suffisamment tôt — notamment en lecture, en raison de leurs inévitables répercussions sur tous les autres processus d'apprentissage — permet de prendre des mesures pour y remédier bien avant la fin du cycle d'enseignement primaire, où il est souvent déjà trop tard.

Des solutions viables pour mesurer les compétences en lecture des enfants qui commencent à lire. Les évaluations orales permettent de cerner les compétences en lecture des enfants qui ne possèdent pas encore les aptitudes nécessaires pour passer les épreuves écrites traditionnelles, en raison d'une maîtrise encore limitée des processus de décodage, de compréhension et/ou de rédaction.

Des moyens d'évaluer l'apprentissage pour les pays qui ne participent pas aux initiatives transnationales. Les outils nécessaires à la conduite d'évaluations orales de la lecture sont généralement en libre accès, ce qui permet aux praticiens d'administrer une évaluation au moment qui leur convient le mieux sans devoir attendre le prochain cycle d'une évaluation transnationale (Gove, 2015). Cela vaut également pour les pays qui ne participent pas aux initiatives transnationales. Cependant, contrairement aux évaluations transnationales, les évaluations orales de la lecture ne sont pas conçues pour permettre des comparaisons, ni entre les pays ni entre les langues. Les gouvernements et leurs partenaires peuvent donc conduire ce type d'évaluation à leur discrétion, sans craindre d'être classés ou comparés à d'autres pays. Néanmoins, le libre accès à ces outils présente un risque dans la mesure où une organisation pourrait mener une évaluation sans en respecter tous les principes et les exigences et en tirer des conclusions erronées. Les recommandations du présent rapport ont été formulées pour répondre à cette préoccupation. Outre ce rapport, les nombreux documents en libre accès relatifs aux évaluations orales de la lecture contiennent des directives détaillées pouvant contribuer à assurer la production de données de qualité.

Les donateurs apportent un soutien solide et systématique aux pays qui mesurent les compétences en lecture à l'oral comme une première étape vers l'amélioration des programmes et des politiques ainsi que vers une meilleure promotion et une meilleure utilisation des ressources pour l'amélioration des résultats d'apprentissage. Un développement de la production et de l'utilisation des données issues des évaluations orales de la lecture doit être encouragé à travers un dialogue accru entre les praticiens et les personnes chargées de la mise en œuvre de ces évaluations. Cela permettra une meilleure compréhension de ce qui fonctionne dans les évaluations orales et de pourquoi cela fonctionne, à la fois dans un pays et d'un pays à un autre.



NUMERACY 26th FEBRUARY 2008
ADDITION WITH CARRYOVER

$$\begin{array}{r} 24 \\ + 48 \\ \hline 72 \end{array}$$

Bibliographie

Les principales références du présent rapport sont les articles publiés dans le livre électronique intitulé « Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture ». Voici la liste des articles accompagnés d'une brève description de leur contenu :

- 1. Aslam, M., Saeed, S., Scheid, P. et Schmidt, D. (2016). *Expanding citizen voice in education systems accountability: Evidence from the citizen-led learning assessments movement.***
L'article étudie tout particulièrement les contributions des évaluations citoyennes dans le renforcement de la responsabilité publique, en s'appuyant sur des exemples tirés d'études réalisées dans neuf pays en Asie du Sud, en Afrique subsaharienne et en Amérique latine. Il présente également une description des avantages que les évaluations citoyennes offrent aux systèmes éducatifs à travers la production de données relatives aux résultats d'apprentissage. Ces données sont représentatives à l'échelle nationale, produites localement et recueillent l'adhésion des populations locales.
- 2. Ba, D., Bèye, M., Bousso, S., Mbodj, A. A., Sall, B. A. et Niang, D. (2016). *Evaluating reading skills in the household: Insights from the Jàngandoo Barometer.***
Cette étude de cas examine le Baromètre Jàngandoo : une évaluation citoyenne administrée au sein des ménages au Sénégal. Elle se penche sur les principes directeurs de l'évaluation, les compétences évaluées, la façon dont l'évaluation oriente les interventions et les approches utilisées. Elle présente, en outre, les avantages et les enjeux associés à cette évaluation ainsi que les mesures correctives pour faire face aux lacunes en matière d'apprentissage.
- 3. Banerji, R. (2016). *Annual Status of Education Report (ASER) assessment in India: Fast, rigorous and frugal.***
Cette étude de cas aborde la planification, les processus et le raisonnement à l'origine de l'élaboration d'ASER : une évaluation citoyenne administrée au sein des ménages en Inde. La portée et l'envergure du projet, les défis rencontrés et l'influence des résultats sont ici analysés. Le calendrier d'exécution utilisé pour la conduite de l'évaluation ASER est également détaillé.
- 4. Banu Vagh, S. (2016). *Is simple, quick and cost-effective also valid? Evaluating the ASER Hindi reading assessment in India.***
Cet article évalue la validité du Rapport annuel sur l'état de l'éducation (ASER). Des comparaisons spécifiques et détaillées sont effectuées entre l'évaluation de la lecture ASER en langue hindi, l'évaluation EGRA adaptée pour une utilisation en hindi et la *Real India* (RI), une évaluation écrite des compétences en alphabétisme, élémentaires et de haut niveau, des enfants en langue hindi.
- 5. Beattie, K. et Hobbs, J. (2016). *Conducting an Early Grade Reading Assessment in a complex conflict environment: Is it worth it?***
Cet article rassemble les expériences de l'organisation Concern Worldwide au centre-sud de la Somalie. Dans ce pays déchiré par les conflits, la première évaluation de la lecture dans les petites classes (EGRA) a été conduite en 2013 et a produit des données de référence afin de mesurer les changements suite à une intervention en matière d'alphabétisation. L'article présente également les résultats de l'évaluation et analyse la pertinence d'investir dans des évaluations administrées dans un pays en conflit.

6. **Cardoso, M. et Dowd, A.J. (2016). *Using Literacy Boost to inform a global, household-based measure of children's reading skills.***
Cet article explique la méthodologie employée pour mesurer les compétences en lecture chez des jeunes enfants en ayant recours à l'Enquête par grappe à indicateurs multiples (EGIM) de l'UNICEF. Il passe également en revue les construits ciblés par cette enquête. Il examine le nombre de questions de compréhension à intégrer afin de mesurer chacune des capacités de compréhension. Les méthodes analytiques présentées portent principalement sur les analyses secondaires en utilisant les données tirées des évaluations *Literacy Boost* administrées dans sept pays en développement.
7. **Clark-Chiarelli, N. et Louge, N. (2016). *Teacher quality as a mediator of student achievement.***
Cet article aborde la façon d'étudier la qualité de l'enseignement dans les années du primaire en matière d'alphabétisme. Il présente le *Standards-based Classroom Observation Protocol for Educators in Literacy* (SCOPE-Literacy), un outil qui contribue à évaluer l'enseignement des compétences en alphabétisme au primaire, au-delà des qualifications et des connaissances des enseignants.
8. **Castro Cardenal, V. (2016). *Use of literacy assessment results to improve reading comprehension in Nicaragua's national reading campaign.***
Cet article examine les répercussions de la campagne de lecture nationale au Nicaragua, lancée en 2010. Il aborde le contexte, la finalité et les réussites de cette campagne. Il décrit également la façon dont une version de l'évaluation EGRA a contribué à créer, au Nicaragua, une culture de l'évaluation des compétences en alphabétisme.
9. **del Valle Catalán, M. J. (2016). *Assessing reading in the early grades in Guatemala.***
Cette étude de cas détaille les réformes mises en œuvre suite aux résultats de l'évaluation de l'apprentissage organisée au Guatemala. Elle aborde la façon dont une évaluation orale de la lecture a été adaptée pour mesurer les compétences élémentaires dans ce domaine ainsi que la façon dont les résultats ont été utilisés pour l'élaboration d'un programme d'intervention en matière d'apprentissage. Les enseignements tirés de l'expérience et les prochaines étapes à suivre sont également évoqués.
10. **Dowd, A. J. et Friedlander, E. W. (2016). *Home literacy environment data facilitate all children reading.***
Cet article présente une méthode testée sur le terrain pour collecter des données relatives à l'environnement d'apprentissage parallèlement aux résultats d'évaluations orales de la lecture. Il souligne l'importance d'établir une corrélation entre les environnements d'apprentissage des enfants dans le cadre scolaire et en dehors pour élaborer de meilleures interventions en la matière. Il décrit également la façon d'appréhender l'environnement d'apprentissage dans les pays en développement ainsi que la façon d'analyser les données qui en résultent pour orienter les efforts vers une amélioration de l'apprentissage.
11. **Dowd, A. J., Pisani, L. et Borisova I. (2016). *Evaluating early learning from age 3 years to Grade 3.***
Cet article se penche sur la façon d'évaluer la situation d'apprentissage précoce des enfants et les progrès qu'ils réalisent vers la compréhension de textes. Il détaille deux évaluations : *Literacy Boost* et IDELA (*International Development and Early Learning Assessment*). Ces deux évaluations mettent en évidence le continuum de l'acquisition des aptitudes en matière de langue et d'alphabétisme, des compétences élémentaires aux compétences plus approfondies.
12. **du Plessis, J., Tietjen, K. et El-Ashry, F. (2016). *The Yemen Early Grade Reading Assessment: Striving for National Reform.***
Cette étude de cas examine le rôle des évaluations orales de la lecture dans le lancement de réforme de l'éducation dans un pays en conflit. Les auteurs évoquent également quatre modèles d'évaluations orales de la lecture conçues pour concevoir, évaluer et formuler des commentaires sur la *Yemen Early Grade Reading Approach* (YEGRA).

- 13. Dubeck M. M., Gove A. et Keely A. (2016). *School-based assessments: What and how to assess reading.***
Cet article étudie les compétences en lecture qui devraient être intégrées à l'évaluation EGRA et la façon dont celle-ci produit des résultats valables et fiables.
- 14. Hsieh, P. J. et Jeng, M. (2016). *Learning by- doing: The Early Literacy in National Language Programme in The Gambia.***
Cette étude de cas analyse le programme *Early Literacy in National Language* (ELINL) et ses effets sur le système éducatif gambien. Il traite également des différents défis rencontrés dans la réalisation du programme ELINL, dont la prise en compte de la diversification des langues locales dans une nation multilingue ainsi que la production de résultats d'évaluation comparables.
- 15. Kinyanjui, J. (2016). *Utility of the Early Grade Reading Assessment in Maa to monitor basic reading skills: A case study of Opportunity Schools in Kenya.***
Pour suivre la progression des élèves dans l'acquisition des compétences en lecture, l'organisation *Women Educational Researchers of Kenya* (WERK) a mis en œuvre une version de l'évaluation EGRA en langue maa. Cet article présente la manière dont l'évaluation a été adaptée à partir de l'EGRA en langue anglaise du *Research Triangle Institute* (RTI) et du cadre Uwezo pour la lecture en langue kiswahili. Les réussites et les défis rencontrés lors de la mise en œuvre de l'évaluation sont également étudiés.
- 16. Kochetkova, E. et Dubeck, M. M. (2016). *Assessment in schools.***
Cet article présente une vue d'ensemble du processus d'administration d'une évaluation EGRA dans les établissements scolaires. Il prend en compte les aspects pratiques lors de la planification et de la conduite de ce type d'évaluation. Les étapes passées en revue comprennent : le recrutement et la formation des examinateurs, la réalisation d'un essai pilote pour les instruments d'enquête, la collecte des données et le protocole à suivre à l'occasion des visites dans les écoles.
- 17. Meiers, M. et Mendelovits, J. (2016). *A longitudinal study of literacy development in the early years of school.***
Cet article aborde la *Longitudinal Literacy and Numeracy Study* (LLANS), menée par le Conseil australien de la recherche en éducation (ACER), de 1999 à 2005. Il met en relief les spécificités des études longitudinales et propose un ensemble de recommandations relatives à la planification et à la mise en œuvre de ce type d'études.
- 18. Merrell C. et Tymms P. (2016). *Assessing young children: Problems and solutions.***
Cet article passe en revue l'expérience acquise pendant les vingt années de diffusion de l'évaluation *Performance Indicators in Primary Schools* (PIPS). Par la suite, cette évaluation est devenue un projet international portant sur l'étude des enfants au début de leur scolarité et sur les progrès qu'ils réalisent lors de la première année, dans différentes parties du monde. L'article examine les défis que posent l'évaluation de l'apprentissage des jeunes enfants, et les solutions éventuelles, tout en encourageant les comparaisons internationales lorsque cela est possible.
- 19. Mugo, J. K., Kipruto, I. J., Nakhone, N. et Bobde, S. (2016). *Assessing children in the household: Experiences from five citizen-led assessments.***
Cet article étudie les opportunités et les défis associés à l'évaluation des enfants dans les foyers, en s'appuyant sur l'expérience de cinq évaluations : ASER-Inde, ASER-Pakistan, Uwezo (Kenya, République unie de Tanzanie et Ouganda), Beekunko (Mali) et Jàngandoo (Sénégal). Il décrit une étude qui a été réalisée pour apprécier au mieux la situation en s'appuyant sur des intervenants majeurs ayant expérimenté la mise en œuvre de chacune de ces cinq évaluations.

20. Nakabugo, M. G. (2016). *What and how to assess reading using household-based, citizen-led assessments: Insights from the Uwezo annual learning assessment.*

Cet article met en avant les principales caractéristiques des évaluations citoyennes administrées dans les foyers. Il examine l'utilité de cette approche en s'appuyant sur l'expérience acquise à travers l'évaluation de l'apprentissage Uwezo, une initiative lancée en Afrique de l'Est. Il décrit la façon dont les évaluations administrées dans les foyers mesurent les compétences élémentaires en lecture et explique les raisons.

21. Rosales de Véliz, L., Morales Sierra, A. L., Perdomo, C. et Rubio, F. (2016). *USAID Lifelong Learning Project: The Linguistic Profile assessment.*

Cet article étudie le processus d'élaboration de l'évaluation menée au Guatemala et portant sur le profil linguistique. Cette évaluation est un outil conçu pour aider les enseignants du pré-primaire et de la première année de primaire à mesurer la maîtrise orale des enfants en espagnol et dans deux langues mayas. L'article explique la façon dont les résultats de l'évaluation peuvent orienter les décisions des enseignants concernant la langue de l'enseignement et autres composantes de l'enseignement bilingue dans la première et deuxième langue.

22. Shirzad, H. et Magee, A. (2016). *Administering an EGRA in a post- and ongoing conflict Afghanistan: Challenges and opportunities.*

Cette étude de cas se penche sur l'utilité de l'évaluation EGRA au Pakistan. Les objectifs stratégiques de Concern Worldwide sont définis dans un contexte national spécifique parallèlement aux objectifs du *Rural Education Support Programme* (RESP) lancé en 2012. L'article évoque les défis et les avantages d'administrer une évaluation EGRA dans un pays possédant une longue histoire de conflits qui se poursuit aujourd'hui encore.

RÉFÉRENCES SUPPLÉMENTAIRES

Fenton, R. (1996). "Performance assessment system development." *Alaska Educational Research Journal*. Vol. 2, No. 1, pp. 13-22.

Chesterfield, R. and Abreu-Combs (2011). *Centers for Excellence in Teacher Training (CETT): Two-Year Impact Study Report (2008-2009)*. Washington DC: USAID Bureau for Latin America and the Caribbean. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PDACS248.pdf

Creative Associates (2016). <http://www.creativeassociatesinternational.com/past-projects/yemen-early-grade-reading-approach/> (Accessed January 2016).

Dubeck, M. M. and Gove, A. (2014). *The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations*. Research Triangle Park, NC: RTI International. http://ac.els-cdn.com/S0738059314001126/1-s2.0-S0738059314001126-main.pdf?_tid=32ed8cfa-c9e3-11e5-a55a-0000aacb35d&acdnt=1454441515_8f5628dd667cfe473ba82558578c223d

Dowhower, S. L. (1989). "Repeated reading: Research into practice." *The Reading Teacher*, Vol 42, pp. 502-507.

Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. and Simmons, D.C. (1997). "Peer-Assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity." *American Educational Research Journal*, Vol. 34, pp. 174-206.

Hart, B. and Risely, T.R. (2003). "The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3." *American Educator*, Spring 2003 pp. 4-9.

Global Reading Network. <https://www.globalreadingnetwork.net/>

Juel, C. (1988). "Learning to read and write: A longitudinal study of children in first and second grade." *Journal of Educational Psychology*. Vol. 80, pp. 437-447.

- Goswami, U. (2006). "Neuroscience and education: From research to practice." *Nature Reviews Neuroscience*, Vol. 7, No. 5, pp. 406-413.
- Gove, A. and Wetterberg, A. (eds.) (2011). *The Early Grade Reading Assessment: Applications and interventions to improve basic literacy*. Research Triangle Park, NC: RTI International.
- Hess, R. D. and Holloway, S. D. (1984). "Family and School as Educational Institutions." *Review of Child Development Research*, 7, 179–222.
- Montoya, S. (2015). *Why media reports about learning assessment data make me cringe*. Global Education Monitoring Report: World Education Blog. <https://efareport.wordpress.com/2015/06/17/why-media-reports-about-learning-assessment-data-make-me-cringe/>
- People's Action for Learning (PAL) Network. <http://palnetwork.org/>
- Sillers, D. (2015). USAID presentation at the 2015 Global Education Summit. <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Sillers.pdf>. (Accessed January 2016).
- Wagner, D.A. (2011). "Smaller, Quicker, Cheaper: Improving Learning Assessments to Developing Countries." Paris: UNESCO-IIEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213663e.pdf>
- Wagner, D.A., Babson, A. and Murphy, K. M. (2011). "How Much is Learning Measurement Worth? Assessment Costs in Low-Income Countries." *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 14: pp. 3-23.
- Research Triangle Institute International (2009). *Early Grade Reading Assessment toolkit*. USAID Education Data for Decision Making (EdData II). Washington, D.C.: USAID. <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=149>
- Research Triangle Institute International (2014). *EdData II: Egypt Grade 3 Early Grade Reading—Pilot Group Assessment*. USAID Education Data for Decision Making (EdData II). Washington, D.C.: USAID. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00K7GC.pdf
- UNESCO Institute for Statistics Catalogue of Learning Assessments. http://www.uis.unesco.org/nada/en/index.php/catalogue/learning_assessments. (Accessed January 2016)
- UNESCO Institute for Statistics Database. <http://www.uis.unesco.org/>. (Accessed January 2016).
- UNESCO TAG (2015). *Technical Advisory Group Proposal: Thematic Indicators to Monitor the Education 2030 Agenda*. Paris: UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/43-indicators-to-monitor-education2030.pdf>
- World Bank EdStats. <http://datatopics.worldbank.org/education/>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. -Y., Scarloss, B., and Shapely, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Educational Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf



Un enseignement de qualité et un apprentissage pour tous se trouvent au cœur des Objectifs de développement durable (ODD) en matière d'éducation. À l'échelle mondiale et nationale, les décideurs politiques reconnaissent clairement qu'afin de déterminer l'amélioration éventuelle de la qualité de l'enseignement, ils doivent dans un premier temps procéder à des évaluations de l'apprentissage pour assurer le suivi des résultats obtenus. Les évaluations orales de la lecture jouent un rôle majeur dans la mesure des compétences élémentaires en lecture qui ouvrent la voie à tous les autres apprentissages.

Actuellement, le recours aux évaluations orales est très élevé et même s'il existe des points communs parmi les outils utilisés, des divergences apparaissent concernant la finalité, la conception et l'administration. Face à cette réalité, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a mené une initiative conjointe avec des organisations responsables du financement, de la conception et de la mise en œuvre d'évaluations orales. Des représentants d'organisations participantes ont soumis des études de cas et des documents de principes pour mettre en avant les bonnes pratiques en matière d'évaluation orale de la lecture.

Le présent rapport met en avant leurs recommandations sur la sélection, la mise en œuvre et l'utilisation d'évaluations de l'apprentissage ainsi que des principes fondamentaux devant être appliqués lors des différentes étapes de la réalisation d'évaluations orales de la lecture : de la planification à la conception, et de la mise en œuvre à l'exploitation des données qui en résultent. Avec la concrétisation des ODD, les gouvernements auront besoin de données supplémentaires et plus pointues dans le domaine de l'éducation pour présenter des éléments probants, déterminer les domaines à améliorer, prendre des mesures correctives et assurer le suivi des progrès accomplis.

La détection précoce des lacunes dans l'apprentissage sera essentielle pour orienter les mesures correctives et réaliser les nouveaux objectifs ambitieux qui visent à garantir que tous les enfants aient accès à un enseignement post-primaire. Au nom de toute la communauté des praticiens des évaluations orales de la lecture, des responsables de leur mise en œuvre et des donateurs, le présent rapport met en avant l'importance des compétences précoces en lecture pour garantir d'ici à 2030 un apprentissage pour tous. Pour consulter le livre électronique reprenant l'ensemble des articles sur les évaluations orales de la lecture, veuillez-vous rendre à l'adresse suivante : www.uis.unesco.org