

A propos de ce rapport

SUMMA - KIX LAC © Tous droits réservés 2024

Ce document de travail a été élaboré dans le cadre du cycle de mobilisation des connaissances et de la communauté de pratique sur l'utilisation des données probantes dans l'éducation, sous la coordination du Centre d'échange des connaissances et de l'innovation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (KIX LAC).

Coordination générale : Raúl Chacón, Directeur de KIX LAC

Préparation des documents : Pablo Torche, chercheur, Catalina Godoy, assistante de recherche et de suivi à KIX LAC et Manuela Pombo, coordinatrice de projet et de recherche à KIX LAC.

Rédaction générale : Mar Botero, responsable du programme de *mobilisation des connaissances* du KIX LAC et Carolina Osorio Alzate, communication du KIX LAC :

Recommandation pour citer ce document : KIX LAC (2024). *Document de travail. Suivi de l'apprentissage et utilisation des évaluations pour l'amélioration de l'éducation*. Publié par SUMMA - KIX LAC. Santiago du Chili.

Conception graphique et mise en page : Gabriela Ávalos. Photographies par GPE.



Ce travail est soumis à une [licence internationale Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Ce travail a été soutenu par le Partenariat mondial pour l'éducation et le Centre de recherches pour le développement international du Canada. Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'OECD, du CRDI ou de leurs conseils d'administration.

À propos de KIX

L'initiative KIX vise à mettre en relation l'expérience, l'innovation et l'expertise des partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) afin d'aider les pays en développement à construire des systèmes éducatifs plus solides. Grâce au partage et au financement de solutions et d'innovations éprouvées, KIX (a) veille à ce que les solutions fondées sur des données probantes atteignent les décideurs nationaux et alimentent directement les processus de dialogue et de planification ; (b) développe et renforce les capacités de production, d'intégration et de mise à l'échelle des connaissances et de l'innovation dans les pays partenaires du GPE.

À cette fin, le KIX a créé des centres régionaux dans différentes régions, où les partenaires se réunissent pour partager des informations, des innovations et des bonnes pratiques. KIX est également un mécanisme de financement qui fournit des subventions mondiales et régionales pour investir dans la production de connaissances et l'innovation, et pour développer des approches qui ont fait leurs preuves. Le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) est l'agent subventionnaire de KIX.

Mené par SUMMA en partenariat avec l'OECO, KIX LAC œuvre depuis avril 2020 pour soutenir le développement des systèmes éducatifs des pays partenaires et contribuer à garantir le droit à l'éducation en Dominique, au Salvador, à la Grenade, au Guatemala, au Guyana, en Haïti, au Honduras, au Nicaragua, à Sainte-Lucie et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Pour atteindre ses objectifs, KIX LAC a défini trois piliers :

- (I) la hiérarchisation de l'agenda politique en matière d'éducation ;
- (II) la mobilisation et le partage des connaissances ;
- (III) le renforcement des capacités régionales et locales.

À propos de SUMMA

SUMMA est le premier laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Il a été créé en 2016 par la Banque interaméricaine de développement (BID), avec le soutien des ministères de l'éducation du Brésil, du Chili, de la Colombie, de l'Équateur, du Mexique, du Pérou et de l'Uruguay. Depuis 2018, les ministères du Guatemala, du Honduras et du Panama l'ont également rejoint. Sa mission est de contribuer et d'accroître la qualité, l'équité et l'inclusion des systèmes éducatifs dans la région, en améliorant le processus de prise de décision des politiques et des pratiques éducatives. Afin de remplir sa mission, SUMMA organise ses actions en trois piliers stratégiques pour promouvoir, développer et diffuser (1) la recherche de pointe visant à diagnostiquer les principaux défis de

la région et à promouvoir des agendas de travail partagés, (2) l'innovation dans les politiques et les pratiques éducatives visant à fournir des solutions aux principaux problèmes éducatifs de la région, et (3) des espaces de collaboration qui permettent l'échange entre les décideurs politiques, les chercheurs, les innovateurs et la communauté scolaire, sur la base d'un agenda régional partagé.

À propos de l'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECS)

L'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECS) a été créée en 1981 en tant qu'organisation intergouvernementale afin de promouvoir la coopération, l'harmonisation et l'intégration entre ses États membres.

L'OECS a développé une quantité considérable de partage de connaissances et d'assistance technique directe entre les ministères de l'éducation. Elle a également participé à la stratégie régionale en matière d'éducation et a soutenu la planification et les processus participatifs. À cet égard, l'OECS joue un rôle de premier plan auprès des États des Caraïbes, notamment en soutenant les pays appartenant à ce territoire : la Dominique, la Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines. En tant que partenaire actuel du GPE, l'OECS a dirigé la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation dans ces États.

Glossaire des acronymes et abréviations

ALC : Amérique latine et Caraïbes.

CXC : Conseil des examens des Caraïbes.

CLADE : Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation.

ERCE : Etude régionale comparative et explicative du Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation de l'UNESCO

GPE : Partenariat mondial pour l'éducation

CRDI : Centre de recherche sur le développement international

KIX LAC : échange de connaissances et d'innovations pour l'Amérique latine et les Caraïbes.

LLECE : Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation.

OECS : Organisation des États des Caraïbes orientales.

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE)

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Introduction

Ce document de travail a été élaboré dans le cadre du cycle de mobilisation des connaissances et de la communauté de pratique KIX LAC sur l'utilisation des données probantes dans l'éducation, sous la coordination du Centre d'échange de connaissances et d'innovation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (KIX LAC). Le document cherche à contribuer à la consolidation des systèmes qui contribuent au suivi de l'apprentissage global des enfants et des jeunes et à l'utilisation des résultats de l'évaluation de l'apprentissage pour éclairer les décisions aux niveaux macro, méso et micro.

Les évaluations de l'apprentissage constituent une mesure essentielle de la qualité de l'éducation. Grâce à elles, il est possible de collecter des informations sur les résultats scolaires des élèves et les performances des écoles, et donc de déterminer dans quelle mesure les systèmes éducatifs remplissent leur objectif principal.

Dans ce contexte, la plupart des pays de la région ont développé des systèmes d'évaluation de l'apprentissage. Cependant, l'information seule ne permet pas d'améliorer l'éducation. Pour que les évaluations de l'apprentissage soient réellement utiles et efficaces, il est nécessaire de développer des stratégies concrètes qui relient les résultats aux politiques d'amélioration.

L'objectif de ce document est d'examiner quelques stratégies d'utilisation des résultats d'évaluation. Pour ce faire, la première partie rend compte de la situation générale dans laquelle se trouvent les pays de la région ALC et des principales tendances observées dans la mesure et le suivi des apprentissages que les systèmes éducatifs ont développés.

Grâce à l'examen des données pertinentes, nous fournissons à la communauté quelques clés et conseils spécifiques pour utiliser les résultats des évaluations de l'apprentissage de manière à contribuer efficacement à l'amélioration.

Apparition et développement des évaluations de l'apprentissage les questions d'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes et le rôle des enseignants en tant que médiateurs.

Les systèmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle ont commencé à émerger en Amérique latine dans les années 1980, mais se sont développés de manière plus transversale dans les années 1990. Cette évolution a été renforcée par l'arrivée dans la région de tests internationaux, tels que le test ERCE de l'UNESCO, qui a commencé à être appliqué en 1997 (Martínez, 2008) et le PISA, qui a fait ses débuts en 2000.

Les évaluations de l'apprentissage deviennent de plus en plus importantes lorsque l'objectif de couverture commence à être au moins partiellement atteint. Ainsi, à mesure que les taux de scolarisation augmentent pour la population d'âge scolaire, l'attention commence à se porter sur la qualité des systèmes éducatifs, c'est-à-dire leur capacité à offrir des avantages à ceux qui passent par leurs salles de classe. Cela a été renforcé par une nouvelle perspective et un consensus mondial pour améliorer à la fois l'accès et la qualité de l'éducation et les résultats de l'apprentissage (UNESCO, 2019). Pour être de qualité, il ne suffit donc pas que le système éducatif accueille un nombre important d'élèves, mais il faut aussi qu'il apporte un bénéfice, et une mesure essentielle de celui-ci est la réalisation d'un apprentissage défini comme pertinent par le programme scolaire.

De cette manière, les systèmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle cherchent à fournir des informations détaillées et fiables aux décideurs et aux responsables politiques, aux familles et à la société dans son ensemble sur les résultats obtenus par les élèves. L'évaluation de l'apprentissage permet également d'examiner l'équité du système éducatif, c'est-à-dire sa capacité à corriger les inégalités sociales, économiques, culturelles et autres, et à offrir à tous les enfants et jeunes gens des chances égales de participer et de développer pleinement leur potentiel.

Vue d'ensemble de l'Amérique latine et des Caraïbes et utilisation des évaluations de l'apprentissage à des fins d'amélioration

Les évaluations de l'apprentissage, aux niveaux national et transnational, sont devenues de plus en plus populaires. En Amérique latine et dans les Caraïbes, la mise en œuvre de systèmes d'évaluation nationaux et la participation à des évaluations transnationales ont augmenté.

La plupart des pays de la région mettent actuellement en œuvre une forme ou une autre de système d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle, mais ces systèmes varient considérablement d'un pays à l'autre en termes de consolidation, de trajectoire et d'utilisation. Les types d'évaluation (sommatif et formatif) varient en fonction des niveaux et des domaines d'apprentissage évalués, de la fréquence et de la portée de l'évaluation, selon qu'elle

est effectuée sur la base d'un recensement ou d'un échantillon et dans le secteur public, le secteur privé ou les deux secteurs.

Tableau 1 : Exemples de systèmes d'évaluation de l'apprentissage dans la région

País	Nivel	Evaluación	Grado	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Argentina	Primaria	Aprender	G6		●			●	●
	Secundaria alta		G12			●			●
Brasil	Primaria	Saeb	G2			●		●	
	Secundaria baja		G9			●		●	
	Secundaria alta		G11			●		●	
Chile	Primaria	SIMCE	G4		●				●
	Secundaria alta		G10		●				●
Colombia	Secundaria alta	SABER 11	G11			●	●	●	
Ecuador	Primaria	Ser Estudiante	G3					●	●
			G6					●	●
	Secundaria baja		G9					●	●
	Secundaria alta		G11					●	●
Perú	Primaria	EM	G2			●			●
			G4			●			●
	Secundaria baja	EVA 2021	G8			●		●	
		EM	G8			●			●
Uruguay	Primaria	Aristas	G3	●			●		
			G6	●			●		
	Secundaria baja		G9		●				●
Países del Caribe	Secundaria alta	CSEC	G11			●		●	

Source : UNESCO 2024

Les différences entre les systèmes d'évaluation ont une incidence sur le type d'informations disponibles et sur l'utilisation qui peut être faite de ces informations pour promouvoir l'amélioration du système. Les systèmes d'évaluation qui portent sur différents niveaux et domaines d'apprentissage permettent un suivi plus étroit des résultats des élèves, tandis que les systèmes de recensement permettent un ciblage spécifique à l'école.

Les évaluations de l'apprentissage au niveau national ont été renforcées par la mise en œuvre d'évaluations transnationales. Ces évaluations permettent de placer les performances de chaque pays dans un contexte comparatif. Par exemple, en Amérique latine et dans les Caraïbes, le nombre de pays de la région participant au Programme international pour le suivi

des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE est passé de 8 pays en 2000 à 14 pays en 2022. Dans le cas des pays participant aux évaluations du Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE) de l'UNESCO, il est passé de 12 pays en 1997 à 18 pays inscrits pour l'application 2025. Le tableau ci-dessous présente les pays participant aux évaluations du LLECE.

Tableau 2 : Participation des pays aux évaluations LLECE

País	1997	2006	2013	2019	2025
Argentina	x	x	x	x	x
Bolivia	x				x
Brasil	x	x	x	x	x
Chile	x	x	x		x
Colombia	x	x	x	x	x
Costa Rica	x	x	x	x	x
Cuba	x	x		x	x
Ecuador		x	x	x	x
El Salvador		x		x	x
Guatemala		x	x	x	x
Honduras	x		x	x	x
México	x	x	x	x	x
Nicaragua		x	x	x	x
Panamá		x	x	x	x
Paraguay	x	x	x	x	x
Perú	x	x	x	x	x
República Dominicana	x	x	x	x	x
Uruguay		x	x	x	x
Venezuela	x				

Source : élaboration propre sur la base des rapports du Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE).

Historiquement, l'utilisation fondamentale de l'évaluation de l'apprentissage a été essentiellement diagnostique, visant à fournir une image des résultats des élèves et donc du fonctionnement du système éducatif dans son ensemble.

Au fil du temps, les objectifs et les utilisations des systèmes d'évaluation de l'apprentissage se sont élargis, remplissant différentes fonctions dans le développement des politiques d'amélioration. Ainsi, l'accent mis sur les évaluations est passé d'un objectif essentiellement diagnostique à un effort pour les utiliser afin de développer des stratégies de renforcement du système. Cette transformation s'inscrit en partie dans le cadre d'une reformulation générale des conceptions de l'évaluation de l'éducation dans le monde, qui sont passées d'une notion d'évaluation de l'apprentissage à une notion d'évaluation *pour l'apprentissage*. Ainsi, les systèmes d'évaluation sont aujourd'hui principalement axés sur leur capacité à contribuer efficacement à l'amélioration de l'apprentissage, plutôt que sur la simple mesure des résultats.

Un examen de la recherche spécialisée identifie un ensemble très varié d'utilisations des systèmes d'évaluation de l'apprentissage (Ravela et al., 2001). Dans ce contexte, et à partir de l'examen des cas régionaux, il est possible de mettre en évidence trois utilisations en particulier qui relient directement les résultats de l'apprentissage aux stratégies d'amélioration. Ces utilisations sont brièvement résumées ci-dessous et développées tout au long de ce document :

- **Identifier les réussites et les retards du système éducatif au niveau global et par segments, afin d'éclairer les politiques éducatives.** L'objectif principal de tout système d'évaluation des apprentissages, qui relève essentiellement de la responsabilité du niveau central (ministère ou secrétariat de l'éducation et autres institutions publiques concernées), est de fournir un diagnostic du fonctionnement du système et de ses différents segments pertinents. Si elles sont correctement utilisées, ces informations peuvent être très utiles pour la conception et l'orientation des politiques éducatives et l'évaluation de l'efficacité des stratégies mises en œuvre.
- **Fournir un retour d'information aux écoles pour les inciter à prendre des mesures d'amélioration internes.** Une deuxième utilisation fondamentale, qui a pris de l'ampleur dans la région ces dernières années, concerne la fourniture d'informations détaillées aux écoles à des fins d'analyse et de réflexion internes. De cette manière, l'évaluation de l'apprentissage est directement liée aux mesures d'amélioration mises en œuvre par les directeurs et les enseignants, ainsi qu'au développement de meilleures pratiques pédagogiques.
- **Générer des mesures de responsabilisation :** une troisième utilisation possible concerne les mesures axées sur la responsabilisation. Celles-ci sont basées sur la détermination des résultats de chaque école, sur la base desquels sont conçus des mécanismes d'encouragement ou de pression. Il s'agit donc d'une stratégie de responsabilisation des écoles, basée sur un contrôle externe, qui a suscité une large controverse aux niveaux politique et technique, dont certaines dimensions sont discutées ci-dessous.

UTILISER 1 |

Identifier les réussites et les retards des élèves et orienter les politiques éducatives

La première utilisation fondamentale des acquis de l'apprentissage consiste à connaître les résultats des élèves et du système éducatif dans son ensemble. Dans ce sens, l'analyse comparative par niveau et par domaine d'apprentissage est très importante, de même que le suivi des trajectoires dans le temps. Sur la base de ces informations, le ministère ou le secrétariat à l'éducation peut guider le développement de politiques importantes telles que la conception des programmes d'études, la formation des enseignants, la production de matériel d'étude et l'orientation scolaire, entre autres.

Pour une utilisation efficace des résultats à ce niveau, il est particulièrement utile de définir des **niveaux d'apprentissage ou des niveaux de performance**, qui décrivent en détail les connaissances et les compétences acquises par les apprenants évalués. De cette manière, les résultats de l'apprentissage cessent d'être des scores abstraits et deviennent des indicateurs significatifs pour la population, et plus facilement utilisables par la politique de l'éducation.

Un exemple illustratif est fourni par le test régional ERCE, mis en œuvre par l'UNESCO, qui classe les performances des élèves en quatre niveaux et décrit les compétences associées à chaque niveau. Ainsi, par exemple, pour la lecture en 3^e année, il établit clairement ce que les élèves classés dans chaque niveau sont capables de faire, en associant des compétences telles que la localisation d'informations explicites, la réalisation d'inférences de différents types ou l'identification de l'objectif du texte dans différentes circonstances (UNESCO, 2019).

Ainsi, lorsqu'il est dit que 44 % des élèves de 3^e année de la région se situent au niveau I en lecture (le plus bas), 18 % au niveau II, 22 % au niveau III et 16 % au niveau IV, on sait exactement quels types de compétences et d'aptitudes les élèves maîtrisent à chaque niveau et quels sont ceux qui sont en attente (UNESCO, 2019).

De nombreux pays de la région ont développé des niveaux de performance associés à leurs tests d'apprentissage, ce qui permet une meilleure information de la société et une utilisation pédagogique plus efficace par les institutions publiques.

À **Saint-Vincent-et-les-Grenadines, par exemple**, trois tests de diagnostic différents sont réalisés dans le but principal d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage dans le système scolaire. Les tests identifient les domaines de performance, les groupes spécifiques d'élèves nécessitant un soutien supplémentaire et comprennent des données ventilées par sexe pour lutter contre les disparités fondées sur le sexe (Ministère de l'éducation et de la réconciliation nationale, 2024).

Une deuxième dimension très importante pour l'utilisation efficace des résultats de l'apprentissage concerne la mesure de ce que l'on appelle les "**facteurs associés**". Il s'agit de variables incidentes ou d'aspects qui peuvent déterminer les résultats de l'apprentissage des élèves et qui sont mesurés conjointement avec l'évaluation de l'apprentissage. L'étude ERCE, par exemple, recueille des informations sur le statut socio-économique des élèves, leur

fréquentation antérieure de l'enseignement préscolaire ou leur niveau de non-fréquentation, entre autres. Ces données permettent une analyse pondérée des résultats d'apprentissage ainsi qu'une identification du poids des différents facteurs d'incidents, ce qui peut s'avérer très utile pour planifier des politiques d'amélioration.

Au **Brésil, par exemple**, l'analyse des facteurs associés aux résultats d'apprentissage a mis en évidence l'effet négatif du redoublement sur les élèves, ainsi que l'effet positif de la présence de livres à la maison. Ces deux résultats ont conduit à l'élaboration de nouvelles politiques dans ces deux domaines au Brésil (Meraz Velasco, 2021).

Un troisième type d'analyse, lié au point précédent, concerne les **conditions d'équité** des systèmes éducatifs. Les résultats de PISA 2022 indiquent qu'aucun système éducatif de la région ne peut être considéré comme très équitable et que des différences importantes sont évidentes en fonction du contexte socio-économique (Arias Ortiz et al., 2024). Les résultats de l'apprentissage fournissent des informations très importantes sur la capacité d'un système éducatif à offrir des conditions égales à tous les étudiants, et donc à combler les différences d'origine. Ainsi, plusieurs pays de la région utilisent les acquis de l'apprentissage pour comparer les résultats d'élèves issus de zones géographiques, d'ethnies, de sexes différents et d'autres conditions pertinentes (Pinkasz, 2021).

Par exemple, en **Jamaïque**, les résultats du test PISA 2022 montrent que les élèves socio-économiquement favorisés ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves défavorisés dans le test de mathématiques. Ils indiquent également que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques et en lecture (OCDE, 2023). À **Trinité-et-Tobago**, la participation du pays aux évaluations PISA en 2009 et 2015 a été rapportée dans le document de politique éducative 2017-2022 du ministère de l'Éducation (ministère de l'Éducation, 2017).

À partir de l'analyse et de la diffusion des résultats au niveau agrégé, le défi consiste à s'assurer que ces résultats ont un impact réel sur la **planification des politiques éducatives**. Pour atteindre cet objectif, il est utile de disposer de mécanismes de gestion concrets permettant de relier les résultats d'apprentissage aux politiques de planification, de soutien et de ciblage des améliorations.

Un bon exemple est fourni par le **Brésil**, qui a élaboré un plan d'engagement de tous pour l'éducation (CTE) visant à améliorer la qualité de l'éducation de base par le biais d'une collaboration entre les municipalités et les États, en utilisant les résultats des tests d'apprentissage comme indicateur clé. Les résultats des évaluations de l'apprentissage sont également utilisés au Brésil pour identifier les municipalités en difficulté et leur donner la priorité (Meraz Velasco, 2021). Un autre exemple est celui du **Mexique**, qui a utilisé les résultats des tests d'apprentissage nationaux et internationaux pour élaborer une politique nationale d'évaluation de l'éducation, elle-même liée aux programmes d'évaluation et d'amélioration de l'éducation au niveau des États (PEEME) (Castro et al., 2021).

Une autre utilisation pertinente à cet égard concerne la réalisation d'études visant à améliorer les connaissances sur les stratégies d'amélioration de l'éducation. En **Équateur, par exemple**,

les tests d'évaluation de l'apprentissage (tests SER) ont été utilisés pour étudier l'impact de programmes éducatifs spécifiques tels que la plate-forme d'apprentissage assisté des mathématiques, la mise en œuvre du baccalauréat international et les plans d'amélioration (Chiriboga, 2021).

UTILISER 2 |

Fournir un retour d'information aux écoles et aux organismes intermédiaires afin d'améliorer l'enseignement.

Une deuxième utilisation fondamentale des informations fournies par les systèmes d'évaluation de l'apprentissage concerne le retour d'information aux écoles. Les informations collectées sont très importantes pour les directeurs d'école et les enseignants, et peuvent conduire diverses stratégies d'amélioration au sein des écoles. Au niveau régional, des progrès ont été réalisés en matière d'évaluation diagnostique afin de suivre chaque élève et d'en rendre compte en temps utile et de manière individualisée.

À cette fin, la plupart des pays de la région ont déployé des efforts considérables pour produire des rapports de résultats utiles et faciles à utiliser par les établissements d'enseignement. Des efforts ont également été déployés pour renforcer les capacités d'analyse des données afin de permettre aux écoles de tirer le meilleur parti de ces données (Ferrer & Fiszbein, 2015).

Dans le cas de **Saint-Vincent-et-les-Grenadines**, des tests diagnostiques sont effectués dans l'enseignement préprimaire. Les résultats des évaluations sont destinés à aider les enseignants à mettre au point des interventions ciblées et centrées sur l'élève (Institut de statistique de l'Unesco et Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, 2018).

La fourniture aux écoles de résultats d'apprentissage détaillés a des effets avérés sur l'amélioration de l'éducation. Premièrement, elle encourage les écoles à placer les résultats d'apprentissage au centre de leur gestion. Ensuite, une bonne analyse des résultats permet aux gestionnaires et aux enseignants d'identifier les points forts et les points faibles, et de générer des processus de réflexion et de planification en vue d'une amélioration. Enfin, l'analyse des résultats de l'apprentissage devrait conduire à une réorientation du travail pédagogique des enseignants.

Des recherches menées dans la région ont montré que la fourniture aux écoles de résultats d'apprentissage détaillés contribue à l'amélioration de l'enseignement. Une étude menée en **Argentine** a conclu que le fait de fournir aux écoles un rapport détaillé des résultats de leurs élèves en langue et en mathématiques avait un impact significatif sur l'amélioration de l'apprentissage dans un court laps de temps (De Hoyos et al., 2021).

Toujours au **Mexique**, un programme de soutien à l'éducation (PAE), basé sur la transmission détaillée des résultats aux écoles en difficulté, a également constaté un impact positif et significatif sur l'apprentissage (De Hoyos et al., 2017). Le programme était basé sur le test de

recensement de l'apprentissage alors en vigueur au Mexique (ENLACE), à partir duquel une transmission individualisée des résultats à chaque école a été mise en œuvre, accompagnée d'une visite de soutien pour analyser les résultats. Le programme comprenait également un petit nombre d'ateliers de soutien.

Cette recherche suggère qu'il ne suffit pas de mettre les résultats à disposition, mais qu'il est important de les fournir aux écoles sur une base individuelle, et si possible accompagnés d'un atelier ou d'une journée d'analyse conjointe.

Elle souligne également l'importance des capacités installées, car toutes les écoles n'ont pas la même capacité à s'améliorer sur la base des résultats fournis. Dans le même ordre d'idées, certaines données soulignent l'importance des capacités de gestion dans l'utilisation des données pour tirer profit des informations fournies (Adelman & Lemos, 2021). Dans ce contexte, la réforme de l'éducation au **Pérou, par exemple, a considéré le renforcement des capacités de gestion dans l'utilisation des données comme l'un de ses éléments centraux**. Des mécanismes spécifiques ont également été mis en place pour promouvoir l'utilisation des données dans la planification scolaire (Saavedra & Gutierrez, 2020). Au **Chili, la recherche souligne également l'importance des capacités d'utilisation réfléchie des données pour promouvoir efficacement les mesures d'amélioration** (Parra & Matus, 2016).

Dans ce contexte, il est important de reconnaître que toutes les écoles n'ont pas les mêmes capacités et qu'elles ne peuvent donc pas toutes s'améliorer de manière équitable. C'est pourquoi certains auteurs recommandent de s'orienter vers des modèles qui favorisent l'autonomie des écoles tout en maintenant un soutien centralisé de l'État, en mettant l'accent sur le développement des capacités (Cevallos, 2016). En ce sens, il est important de lier l'obtention de résultats à des stratégies de soutien différenciées en fonction de la réalité de chaque école.

UTILISER 3 |

L'utilisation des résultats d'apprentissage pour la responsabilisation.

Un troisième type d'utilisation des résultats d'apprentissage concerne les mécanismes de responsabilisation des écoles et de leurs principaux acteurs éducatifs, à savoir les directeurs et les enseignants.

Les mécanismes de responsabilisation reposent sur la production de résultats pour chaque école et nécessitent donc l'application d'un système d'évaluation de l'apprentissage basé sur le recensement. Sur la base d'informations individualisées pour chaque école, des mesures sont générées pour inciter les écoles à assumer la responsabilité de leurs résultats, pour lesquels elles doivent définir leurs propres mesures d'amélioration.

Les mécanismes visant à rendre les écoles responsables de leurs résultats peuvent prendre différentes formes. Dans certains cas, ils peuvent être associés à des conséquences directes,

positives ou négatives. Dans certains États du **Brésil**, par exemple, lorsque les écoles obtiennent de bons résultats, elles sont associées à des primes ou à des incitations financières pour les directeurs ou les enseignants. Au **Chili**, des mesures similaires ont été mises en œuvre, mais aussi certaines de nature punitive. Dans le cas le plus extrême, si une école obtient consécutivement de mauvais résultats, elle peut même risquer la fermeture. Ces mesures s'inscrivent dans le cadre des politiques de responsabilisation "à fortes conséquences".

D'autre part, il existe également un large éventail de politiques de responsabilisation à "faibles conséquences" (Ravela, 2006), c'est-à-dire où les résultats d'apprentissage ont un certain effet sur les écoles, mais n'impliquent pas de sanctions ou d'incitations directes. Une modalité caractéristique de ce type de politique est la diffusion des résultats à la communauté éducative de l'école. De cette manière, on s'attend à ce que ce soient les parents et les tuteurs des élèves qui exercent une pression et stimulent l'amélioration, sans qu'il soit nécessaire d'attribuer des conséquences directes. Au **Honduras**, l'évaluation des enseignants et des élèves n'a pas de conséquences et vise à servir de base à la responsabilisation et à la prise de décision (FEREMA, 2017 d'après Galas et al., 2020).

Une autre option est la diffusion publique des résultats, comme c'est le cas dans des pays tels que le **Chili**, la **Colombie** et le **Guatemala**. Dans ces cas, l'exposition publique des résultats peut avoir un impact sur la gestion des écoles, mais elle peut aussi générer des effets indésirables, tels que des classements publics et des comparaisons par les médias et d'autres entités.

L'obligation de rendre compte des résultats de l'apprentissage est une politique controversée. Certaines recherches suggèrent que ses effets sont négatifs, car elle exacerbe la concurrence entre les écoles, punit les écoles qui accueillent des élèves vulnérables et peut avoir tendance à déprofessionnaliser les enseignants, à restreindre le programme d'études et à former au test (Falabella & de la Vega, 2016).

Cependant, il est également nécessaire de reconnaître que les modèles de responsabilisation ont été efficaces dans différents contextes en Amérique latine. Au **Brésil**, l'**État de Ceará** a mis en œuvre l'une des réformes les plus emblématiques du continent, avec des réalisations importantes qui ont amené l'État en tête des classements de performance du pays. Dans ce contexte, la municipalité de Sobral - la capitale de l'État - a mis en place un système élaboré de responsabilisation basé sur les résultats d'apprentissage des élèves (Loureiro & Cruz, 2020). Ce système comprend des récompenses pour les écoles qui obtiennent de bons résultats en matière d'alphabétisation et des primes salariales différenciées pour les enseignants en fonction des résultats obtenus par leurs élèves (McNaught, 2022). Dans l'État de **São Paulo**, des politiques de primes pour les enseignants basées sur les résultats d'apprentissage ont également été mises en œuvre (Meraz Velasco, 2021).

Conclusions et considérations

Il est prouvé que les évaluations de l'apprentissage peuvent être d'une grande utilité dans la mise en œuvre de stratégies d'amélioration de l'éducation. Leur utilisation ne se limite donc pas à fournir des informations, mais est progressivement devenue une partie intégrante du système éducatif, au service de l'amélioration. Ainsi, l'investissement important que représentent ces systèmes se justifie dans la mesure où il est lié à des mécanismes et des stratégies concrètes de soutien, de renforcement de l'éducation et de suivi.

Sur la base de l'analyse de la littérature, quelques considérations d'orientation visant à renforcer l'utilisation des résultats d'évaluations standardisées à grande échelle sont présentées.

Au niveau des politiques publiques et des agences centrales :

- Les évaluations doivent répondre à des objectifs et des besoins clairs et disposer des instruments appropriés pour mettre en œuvre et interpréter leurs résultats (Programme sur l'État de la nation, 2023).
- Ancrer les utilisations des résultats dans des accords sur les fonctions des systèmes d'évaluation (Pinkasz, 2021)
- L'utilisation des évaluations devrait être conçue pour l'amélioration de l'éducation et liée aux stratégies d'amélioration. (Cycle de mobilisation KIX-LAC 2024).
- Les systèmes d'évaluation de l'apprentissage bénéficient d'un cadre théorique et normatif, d'une organisation institutionnelle et de mécanismes de diffusion et d'utilisation des résultats établis (Programme sur l'état de la nation, 2023).
- Aligner les utilisations sur les caractéristiques techniques des tests (Pinkasz, 2021).
- Les évaluations de l'apprentissage devraient être liées aux plans d'études nationaux (cycle de mobilisation KIX-LAC 2024).
- Il est nécessaire d'identifier les facteurs qui ont un impact sur l'apprentissage afin de réaliser la justice éducative et le droit à l'éducation pour tous les élèves (cycle de mobilisation KIX-LAC 2024).
- Il est essentiel d'identifier les différences d'apprentissage entre les groupes de population en fonction de la région, du sexe, du niveau socio-économique, de l'appartenance ethnique et autres (cycle de mobilisation KIX-LAC 2024).
- Les pratiques de gestion de l'éducation liées à de bons résultats d'apprentissage devraient être identifiées (cycle de mobilisation KIX-LAC 2024).
- Il est nécessaire d'évaluer l'effet ou l'impact des différents programmes et politiques de soutien à l'éducation sur les résultats de l'apprentissage (cycle de mobilisation KIX-LAC 2024).
- Renforcer les capacités techniques des États infranationaux et des utilisateurs locaux (Pinkasz, 2021).

Au niveau de l'établissement d'enseignement :

- Il est essentiel de fournir des informations détaillées aux écoles afin de promouvoir des stratégies d'amélioration internes (cycle de mobilisation KIX-LAC 2024).
- Produire des rapports spécialisés pour chaque public et faire la distinction entre les publics et les utilisateurs (Programme sur l'état de la nation, 2023 ; Pinkasz, 2021).
- Le leadership scolaire en matière d'utilisation des données devrait être renforcé (Parra et Matus, 2016).
- Promouvoir des stratégies d'analyse et de réflexion sur les rapports (cycle de mobilisation KIX-LAC 2024).
- Les mécanismes de diffusion, les capacités et la participation des différents acteurs à l'utilisation des résultats pour l'amélioration institutionnelle et les liens au niveau de la classe devraient être renforcés (Parra et Matus, 2016).

Matériel de référence et références

Adelman, M., & Lemos, R. (2021). *Gestión para el aprendizaje Medición y fortalecimiento de la gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. <https://shorturl.at/rsENO>

Arias Ortiz, E., Bos, M. S., Peraza, J. C., Giambruno, C., Levin, V., Oubiña, V., Pineda, J. A., & Zoido, P. (2024). El aprendizaje no puede esperar: Lecciones para América Latina y el Caribe a partir de PISA 2022. *IDB Publications*. <https://doi.org/10.18235/0005671>

Cabal, J. A., López, D. M., & Castro, F. (2018). *Programa de incentivos docentes. Impactos y recomendaciones en el corto plazo*. Departamento Nacional de Planeación Colombia. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Evaluacion_incentivos_docentes_Documento_vf.pdf

Caribbean Examinations Council. (2024). The Caribbean Primary Exit Assessment (CPEA). *Caribbean Examinations Council*. <https://www.cxc.org/examinations/cpea/>

Castillo, J., & Weintraub, M. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en Chile. Informe Nacional*. IIEP UNESCO, Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379596/PDF/379596spa.pdf.multi>

Castro, M. E., Vergara, D. E., & Torres, F. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en México: Informe nacional*. UNESCO IIEP. unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_32abaa90-b738-4f57-93d6-8675df91a0d5?_=379594spa.pdf&to=198&from=1

Cevallos, P. (2016). *La arquitectura institucional es clave para mejorar la calidad educativa*. *The Dialogue*. <https://www.thedialogue.org/blogs/2016/06/la-arquitectura-institucional-es-clave-para-mejorar-la-calidad-educativa/?lang=es>

Chiriboga, C. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en Ecuador: Informe nacional*. UNESCO IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379595>

De Hoyos, R., Ganimian, A. J., & Holland, P. A. (2021). Teaching with the Test: Experimental Evidence on Diagnostic Feedback and Capacity Building for Public Schools in Argentina. *The World Bank Economic Review*, 35(2), 499-520. <https://doi.org/10.1093/wber/lhz026>

De Hoyos, R., Garcia-Moreno, V. A., & Patrinos, H. A. (2017). The impact of an accountability intervention with diagnostic feedback: Evidence from Mexico. *Economics of Education Review*, 58, 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.007>

Falabella, A., & de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

Ferrer, G., & Fiszbein, A. (2015). *¿Qué es lo que ha sucedido con los sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina? Lecciones de la última década de experiencia*. World Bank.

Galas, C., Gutiérrez, M. T., & Hamilton, E. M. (2020). *Uso de Resultados de las Pruebas de Aprendizaje en el Diseño de las Políticas Educativas en América Latina*. IIEP UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000375585&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_a7e0f84c-1314-4ead-9846-73a88f67e2e3%3F%3D375585spa.pdf&updateUrl=updateUrl2576&ark=/ark:/48223/pf0000375585/PDF/375585spa.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A121%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%2%7D%2C-319%2C842%2C0%5D

Loureiro, A., & Cruz, L. (2020). *Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil*. World Bank. <https://hdl.handle.net/10986/34150>

Martínez, F. (2008). *La evaluación de aprendizajes en América Latina*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C140.pdf>

McNaught, T. (2022). *A Problem-Driven Approach to Education Reform: The Story of Sobral in Brazil*. Research on Improving Systems of Education (RISE). https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2022/039

Meliá, J. M. J., Perales, M. J., & Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Metodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.003>

Meraz Velasco, A. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en Brasil: Informe nacional*. IIEP UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379597>

Ministerio de Educación. (2023). *Ministerio de Educación – Avanzo*. https://www.mined.gob.sv/avanzo/index_2023.html#

Ministry of Education. (2017). *Education Policy Paper 2017-2022*.
<https://storage.moe.gov.tt/wpdevelopment/2023/05/Education-Policy-Paper-2017-2022.pdf>

Ministry of Education and National Reconciliation. (2024). *Examination and Assessment*.
<https://education.gov.vc/education/index.php/examination-and-assessment>

OECD. (2023). *Jamaica | Factsheets | OECD PISA 2022 results*. OECD.
<https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/jamaica-d5d0d9e2/>

Parra, V., & Matus, G. (2016). *Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones*.

Pinkasz, D. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en seis países de la región: Informe regional*. UNESCO IIEP.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379593>

Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Informe Estado de la Educación [2023]*. Consejo Nacional de Rectores. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8544>

Pinkasz, D. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en seis países de la región: Informe regional*. UNESCO IIEP.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379593>

Ravela, P., Wolfe, R., Valverde, G., & Esquivel, J. M. (2001). *Los próximos pasos. ¿Cómo avanzar en la evaluación de Aprendizajes en América Latina?* PEARL.

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didacticas*. Preal.
<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/2006-Introduccion-Para-comprender-las-evaluaciones-educativas-Fichas-didacticas-Ravela.pdf>

Romero, M. M. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en Uruguay: Informe nacional*. UNESCO IIEP.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379592/PDF/379592spa.pdf.multi>

Saavedra, J., & Gutierrez, M. (2020). Peru: A Wholesale Reform Fueled by an Obsession with Learning and Equity. En F. M. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems* (pp. 153-180). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_6

UNESCO. (2019). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Resumen Ejecutivo*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>

UNESCO. (2019). *La promesa de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala: Reconocer los límites para generar oportunidades*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369947>

UNESCO.(2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>

Unesco Institute for Statistics & Global Alliance to Monitor Learning. (2018). *Report from: St. Vincent and The Grenadines*. https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/10/GAML-5-Session2_SVG.pdf

Zacarias, I. G. (2018). Las políticas de evaluación educativa en América Latina. *Revista Fuentes*, 20(2), 29-35.

