

## Les compétences fondamentales et le développement : peut-on évaluer les systèmes éducatifs par le niveau d'acquisition homogène d'un bloc de compétences de base ?

Nadir ALTINOK\* et Jean BOURDON\*\*

\* Université Paul Verlaine (Metz) / IREDU, [nadir.altinok@gmail.com](mailto:nadir.altinok@gmail.com)

\*\* CNRS / IREDU, [jean.bourdon@gmail.com](mailto:jean.bourdon@gmail.com)

### Problématique

La logique de l'éducation universelle suggère d'utiliser les concepts de compétences de base et des compétences dans le sens des capacités. Les compétences de base, leur degré de maîtrise plus ou moins également réparti dans la population vont contribuer à améliorer la capacité d'une population et en particulier les plus pauvres à exercer un certain degré de contrôle sur leur propre vie. Par exemple, prendre part avec d'autres dans les aspirations et choix qui influent sur les contextes de leur vie et d'envisager un futur alternatif pour eux et pour leurs familles (Sen, 1999). Cela s'accorde totalement avec le sous-objectif 6 de l'EPT concernant la qualité de l'éducation : "améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante" (Unesco, 2000 ; souligné par nos soins).

L'enjeu d'aborder l'acquisition des compétences de base pour le développement durable est la poursuite du défi posé par la conférence de Jomtien, puis celle de Dakar. Y a été défini les besoins éducatifs fondamentaux comme outils d'apprentissage essentiels (tels que l'alphabétisation, expression orale, calcul, et la résolution de problèmes) et les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, compétences, valeurs et attitudes) requis par les jeunes adultes pour vivre et travailler dans la dignité, prendre des décisions éclairées, comme citoyens, et de continuer à se perfectionner par l'apprentissage tout au long de leur vie.

S'appuyant sur les débats au sein de sa zone d'intervention, l'OCDE (OCDE, 2005:5) présente une typologie des compétences de base en trois grandes catégories :

- 1- Les individus ont besoin pour être en mesure d'utiliser un large éventail d'outils pour interagir efficacement avec l'environnement : suivant des axes physiques tels que la technologie de l'information et d'autres socioculturels tels que l'utilisation et la maîtrise de la langue des échanges. Ils ont besoin de bien comprendre ces outils d'expression pour les adapter à leurs propres fins et d'utiliser ces outils de manière interactive.
- 2- Dans un monde toujours plus interdépendant, les individus ont besoin d'être en mesure de dialoguer avec les autres, et depuis qu'ils vont rencontrer des gens de divers horizons, il est important qu'ils soient capables d'interagir dans des groupes hétérogènes.
- 3- Troisièmement, les individus doivent être en mesure d'assumer la responsabilité de la gestion de leur propre vie, de situer leurs choix dans le contexte social le plus large et pouvoir agir de manière autonome.

Ces trois approches des compétences peuvent se résumer par une dotation de savoirs individuels à l'image du capital humain incorporé, mais aussi et surtout par des capacités à interagir dans la société ; cette dernière peut de ce fait atteindre des objectifs de plus en plus ambitieux d'efficacité que ce soit au niveau de la croissance ou des enjeux de bonnes gouvernances. Cela, il faut bien le reconnaître trace une situation optimale ; l'exemple au quotidien du développement montre que l'éducation peut-elle même tomber dans le piège de pauvreté. Cette situation pénalisante, fort bien décrite par Pritchett (2001), souligne que le lien éducation croissance est inopérant. Cela peut venir à l'évidence d'une non-adéquation entre les savoirs

enseignés et ceux qui sont demandés en rapport avec les emplois offerts dans l'économie. Plus redoutable est le piège dans lequel peut tomber le système éducatif. Si l'enseignement de base fonctionne en tant qu'organisation, le service offert peut-être de si médiocre qualité que les savoirs ne sont pas véritablement acquis. Les familles conscientes de cet état n'attachent plus de valeurs au système éducatif. La demande d'éducation plafonne ou décroît, certains se détournent vers un secteur privé de l'éducation, ce qui tend à accroître les inégalités... Le développement de l'éducation peut donc être confronté à la question de la qualité des savoirs dans son expansion.

Dans ce contexte l'objectif de l'éducation universelle serait bien évidemment lié à la scolarisation de tous les enfants comme condition nécessaire, mais de plus l'assurance de cet objectif et son caractère pérenne imposeraient de s'assurer de la qualité effective des compétences apportées par le système. Voici pourquoi il nous semble utile de faire un point comparatif sur la variété de l'inégalité de répartition dans le monde de la qualité des apprentissages fondamentaux.

## Qualité de l'éducation

La démarche qualité s'attache à décrire si la mise en œuvre d'un produit ou d'un service se réalise suivant une certaine efficacité et si la réalisation répond aux attentes des utilisateurs. Ramené au service éducatif, ceci conduit à s'intéresser aux savoirs acquis et si les moyens utilisés dans cet objectif l'ont été efficacement. Délicates questions, car tout ceci dépend du contexte, les objectifs sont propres au système éducatif : le programme et pour les moyens l'éducation comparée à toujours montré que toute comparaison était délicate, ceci dépendant trop des contextes de terrain.

On retrouve dans ceci les aléas de l'économie de l'éducation qui a toujours privilégié une vision fonctionnelle des activités éducatives. Ceci implique un lien voulu entre le produit de l'éducation et les moyens qui y sont affectés et revient à tenter d'identifier une « fonction de production » de l'école. Ce lien implique que les systèmes éducatifs sont relativement pilotés par l'observation du rapport entre le produit éducatif et les moyens, suivant le concept d'efficacité. Hélas, l'identification de la fonction de production d'éducation reste à ce jour un exercice inachevé. Les études économiques de comparaison internationale ont montré que de nombreuses variables éducatives étaient un facteur déterminant de la croissance du PIB par tête des pays (Barro, 1991 ; Mankiw et al., 1992). Cependant, les problèmes de données ont apporté de nombreuses limites : les variables éducatives, telles que les taux de scolarisation ou le nombre moyen d'années scolaires sont des indicateurs imprécis de la mesure du capital humain acquis par l'éducation (Benhabib et Spiegel, 1994 ; Gurgand, 2000 ; Pritchett, 2001). En cela, ils sont davantage une mesure quantitative de l'affectation de moyens à l'éducation qu'une mesure de résultats par l'évaluation des compétences acquises dans la formation initiale. De plus, la littérature de recherche reste toujours largement dans l'expectative pour lier les moyens consacrés à l'éducation et les résultats qui en ressortent, Hanushek (2006). L'analyse des différences internationales des taux de croissance du PIB montre que les connaissances en mathématiques et sciences sont des composants essentiels du capital humain incorporé à la force de travail (Hanushek et Kimko, 2000). Pour autant, ces compétences ne sont pas toujours précisément corrélées avec les mesures quantitatives de l'éducation ou encore des indicateurs de financement de l'éducation. D'où l'intérêt de rechercher une mesure plus précise de la qualité de l'éducation, même si chaque intervenant est conscient que les savoirs acquis ne le sont pas uniquement dans le système d'enseignement. L'approche du rendement de l'éducation montre que pour le même nombre d'années d'études, les rendements de l'éducation diffèrent significativement entre les pays et les niveaux de revenus (Psacharopoulos et Patrinos, 2004). Un apport a été de montrer que pour expliquer la diversité salariale, à un niveau donné, certaines compétences non cognitives et non acquises dans les programmes scolaires devaient être prise en compte, Boissiere & Knight (1985) ; par ailleurs la maîtrise ou non de ces éléments non cognitifs influence significativement le rythme des acquisitions cognitives, Borghans, Meijers, et al. (2008). Depuis quelques années, de nouvelles études démontrent une relation positive entre les acquis des élèves et les revenus des travailleurs (voir Unesco, 2004, chapitre 2, pour une revue de littérature). Ces recherches utilisent généralement les scores des élèves aux tests sur les

compétences en mathématiques, en sciences ou en lecture. Trois études menées aux États-unis montrent qu'une augmentation d'un écart-type du score des élèves en mathématiques est associée avec une hausse de 12 % des revenus (Mulligan, 1999 ; Murnane et al., 2000 ; Lazear, 2003). En utilisant les données d'une enquête sur la littératie des adultes (enquête *International Adult Literacy Survey* qui concerne 15 pays, dont le Canada, le Chili, les États-unis ainsi que 12 pays européens), Leuven, Oosterbeek et van Ophen (2004) montrent que les capacités cognitives des travailleurs – mesurées par leurs niveaux en lecture – agissent significativement sur leurs salaires. Ces effets persistent même si les auteurs introduisent les années d'éducation, ce qui renforce l'importance que l'on doit accorder à la qualité de l'éducation. En ce qui concerne les pays en développement, Hanushek et Woessmann (2007) soulignent que les rendements de l'éducation seraient supérieurs pour ces groupes de pays en comparaison aux pays développés. Par ailleurs, en utilisant les données du Chili dans l'enquête IALS sur la littératie des adultes, Sakellariou (2006) montre que l'augmentation d'un écart-type du niveau des travailleurs en lecture induit une hausse de 15 à 20 % sur leurs revenus.

Autre raison, il faut également souligner l'effet de la qualité de l'éducation sur la société prise dans sa totalité. Au-delà des seuls gains économiques de l'éducation, il est reconnu que celle-ci permet des gains extra-économiques, notamment en matière de santé (par exemple sur les mères et leurs enfants), dans la réduction de la mortalité infantile, des migrations, de l'âge des mariages, de la violence civile, de la citoyenneté, etc. Les rendements sociaux de l'éducation – qui incluent l'ensemble de ces aspects – dépassent largement les rendements privés. Plus précisément, la qualité de l'éducation apporte de nombreuses améliorations sociales. De meilleurs scores en lecture et mathématiques sont associés avec une baisse des taux de fertilité au Ghana (Oliver, 1999) et en Afrique du Sud (Thomas, 1999).

Les effets de l'éducation sur le développement économique sont la quatrième raison. La relation entre éducation et croissance économique a souvent été évaluée à partir d'indicateurs quantitatifs de l'éducation. La plupart de ces travaux ont souligné que l'éducation était un facteur clé pour le développement économique. Pour autant, Pritchett (2001) a montré que l'effet de l'éducation sur la croissance n'était pas aussi évident que cela. En soulignant l'importance de la qualité de l'éducation dans le processus de développement économique, Pritchett montre qu'un enseignement de piètre qualité pouvait être associé à un faible développement économique. La piètre qualité envoie un signal qui restreint la demande d'éducation des familles, ce qui cantonne la population dans la pauvreté. En soi, la dimension qualitative de l'éducation peut être un accélérateur fondamental de la croissance économique. Les récents travaux associant la qualité de l'éducation et la croissance économique tendent tous à souligner l'importance de la dimension qualitative de l'éducation (Lee et Lee, 1995 ; Hanushek et Kimko, 2000 ; Barro, 2001 ; Coulombe et Tremblay, 2006 ; Hanushek et Woessmann, 2007). Le travail le plus influent montre notamment que l'augmentation d'un écart-type du score des élèves, au primaire, est associée avec un gain de 1 % du taux de croissance annuel du PIB par habitant (Hanushek et Kimko, 2000).

Enfin cinquième et dernière raison toujours en suivant Vegas et Petrow, il est nécessaire de souligner l'impact du niveau des acquis des élèves sur les inégalités. La relation entre l'éducation et les inégalités est complexe. Si d'un côté, l'objectif de scolarisation peut conduire à une baisse des inégalités, il ne faut pas négliger le pouvoir qu'a le système éducatif de légitimer les inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1979). De récentes études montrent que la qualité de l'éducation peut être responsable de l'aggravation des inégalités de revenus et ainsi que l'augmentation de la qualité de l'éducation pour les populations pauvres peut réduire ces inégalités. L'accès à l'éducation primaire a augmenté dans la quasi-totalité des pays du monde depuis une vingtaine d'années. Parallèlement à cette augmentation de la scolarisation, la question de la qualité de l'éducation reste fondamentale. La généralisation de la scolarisation permet-elle réellement une baisse des inégalités, ou au contraire, les renforce-t-elle ? Comme le souligne Reimers (2000) pour l'Amérique latine, s'assurer que les élèves apprennent des savoirs et compétences est une condition indispensable pour garantir l'égalité des chances.

Les enquêtes qui vont être analysées retiennent cette vision économique de la "production d'école". L'enquête sur les acquisitions scolaires retient que l'acquisition des compétences s'explique par une offre d'éducation dans la classe et l'école, d'une part, mais aussi à décrire le contexte socio-économique du milieu de l'élève, d'autre part. Les enquêtes se situent dans une logique d'explication dite de la "fonction de production d'école" toutefois cette pierre angulaire de la recherche en éducation, si elle est reconnue comme schéma de réflexion, reste largement discutée au niveau de sa validation, Hanushek (2003). La comparaison internationale de ce type d'analyses, en particulier si l'on se base sur le travail comparatif mené, par Hanushek & Luque (2003), sur les enquêtes TIMSS n'a pas validé l'idée dominante d'un plus fort impact dans les PMA des ressources des écoles sur la qualité des apprentissages. Ce constat initial venait des conclusions, dans le début des années 1980, de Heyneman et Loxley (1983) qui après avoir examiné les effets de la situation socio-économique et des facteurs scolaires sur les acquisitions des élèves à l'école primaire dans 16 pays à faibles revenus, et 13 pays à revenus élevés, avaient observé que l'influence des antécédents familiaux, sur les acquisitions, variait considérablement suivant le développement économique entre les pays, et que le pourcentage de la variance expliquée par la dotation des écoles était négativement corrélé avec le niveau de développement d'un pays. Cela a donc été infirmé par Hanushek & Luque (2003), mais aussi par Chudgar & Luschei (2009) ; en suivant une approche d'héritage social Gameron & Long (2007) soulignent, pour les pays en développement, une rapide décroissance des effets-école dans l'acquisition à mesure que l'éducation croissante des parents va permettre d'amplifier les effets d'héritage entre générations et donc relativement diminuer les effets purement scolaires.

Pourquoi alors ne pas s'orienter de manière plus directe sur une mesure comparée des savoirs acquis. Nous avons déjà souligné que l'objectif de l'éducation universelle était intimement lié à l'acquisition effective de compétences essentielles comme la compréhension par la lecture soit la littérature et les outils de calcul essentiels soit la numéracie.

## **Problèmes du comparatif et information prises en compte**

Les principes qui précèdent sont loin d'être validés, surtout dans le domaine du comparatif des moyens utilisés : les systèmes éducatifs étant régulés par un ensemble de règles et de conventions propres à chaque pays. Le meilleur exemple est celui du salaire enseignant (de 75 à 85 % des coûts totaux du primaire), niveau de salaire influencé par des normes et le « poids de l'histoire » propres à chaque société. Ce dernier point est d'autant plus important pour une analyse sur des systèmes nationaux, alors que l'initiative pour l'éducation de base est largement déconcentrée.

Il existe aussi de très fortes difficultés sur le produit éducatif : à quel niveau d'apprentissage celui-ci doit être mesuré :

- Doit-il être uniquement par rapport à la comparaison moyens/ résultats « école efficace » ?
- Ou doit-il être par rapport à un standard homogène de savoirs acquis dans un contexte d'école « école juste » ?

Au niveau du primaire, on peut néanmoins adopter l'idée d'une homogénéité de l'objectif éducatif liée à la maîtrise de compétences de bases soit la maîtrise de la langue d'enseignement et du calcul. Cette notion d'accomplissement des savoirs de base correspond à la période qui va de la 4e à la 6e année du primaire, là où les contenus des programmes sont les plus homogènes entre les pays.

Si l'objectif d'universalité paritaire est précis : taux d'achèvement du primaire pour les deux sexes, le sous-objectif de qualité est intangible.

Par hypothèse, ici l'éducation est définie de qualité, si les objectifs du programme sont atteints ; tels que la mesure de l'évaluation des acquis des élèves le permet

## **L'enquête TIMSS**

La première mesure des acquis au niveau individuel et permettant une comparabilité internationale a été initiée il y a plus de cinquante ans par l'Association Internationale pour l'Evaluation du Rendement scolaire (IEA).

La première enquête évaluant les mathématiques s'est déroulée entre 1963 et 1967 (*The First International Mathematics Study*) qui a regroupé 12 pays développés (Australie, Belgique, Angleterre, Finlande, France, République Fédérale d'Allemagne, Israël, Japon, Pays-Bas, Écosse, Suède et les États-Unis). Les élèves évalués avaient 13 ans ou étaient en dernière année du secondaire (pour plus d'informations, voir notamment Husèn, 1967). La deuxième enquête sur les mathématiques (*The Second International Mathematics Study*) s'est déroulée entre 1977 et 1981 et a concerné les élèves de 13 ans ainsi que ceux étudiant en dernière année du secondaire (Burstein, 1992). Dix-neuf systèmes éducatifs ont été évalués, parmi lesquels figurent 2 pays africains (Nigeria et Swaziland). Cependant, c'est surtout le cycle d'enquête TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) qui va se révéler le plus prometteur dans l'évaluation des mathématiques et des sciences. L'objectif central de l'enquête TIMSS est d'évaluer le niveau des élèves en mathématiques et en sciences ainsi que de décrire le contexte dans lequel les élèves apprennent. Par ce second objectif, les fondateurs de l'enquête TIMSS ont résolument adopté une approche en termes de finalité politique puisque les résultats des élèves sont associés aux différents facteurs utilisés dans le cadre de l'enseignement dans une logique de fonction de production d'école. Quatre vagues d'enquêtes TIMSS ont été effectuées jusqu'à ce jour : la première concerne 45 systèmes éducatifs en 1994-1995 pour trois populations<sup>1</sup> (grades 3 et 4 ; grades 7 et 8 ; dernière année du secondaire) ; la seconde vague concerne 38 systèmes éducatifs en 1999 pour le grade 8 seulement ; enfin la dernière vague finalisée s'est déroulée dans 50 systèmes éducatifs et pour les grades 4 et 8. En février 2009, l'enquête TIMSS 2007 a été également finalisée. Celle-ci concerne les grades 4 et 8 et plus de 59 systèmes éducatifs. L'évaluation des élèves se base essentiellement sur un référentiel commun de connaissances entre les pays. Plusieurs centaines d'items ont été évalués pour déterminer s'ils sont enseignés dans la plupart des pays participants avant d'être insérés dans les questionnaires. Une volonté de maximiser le nombre d'items standardisés pour tous les pays a été recherchée, ce qui n'exclut toutefois pas la possibilité que dans certains systèmes éducatifs, une partie de ces items ne soient pas réellement au programme. Les questionnaires ne concernent pas seulement le niveau des élèves en mathématiques et en sciences. Mis à part ce questionnaire d'évaluation des acquisitions, d'autres sont complétés pour connaître les contextes sociofamiliaux et de scolarisation.

Trois populations différentes participèrent à l'enquête TIMSS en 1994-1995 :

- Population 1 : Elèves de grades adjacents qui rassemblent la plupart des élèves de 9 ans (en général grades 3 et 4) ;
- Population 2 : Elèves de grades adjacents qui rassemblent la plupart des élèves de 13 ans (en général grades 7 et 8) ;
- Population 3 : Elèves en dernière année du secondaire avec une distinction entre deux sous populations (a) les élèves qui ont pris un test en mathématiques et en lecture (b) les élèves qui étaient spécialisés soit en mathématiques soit en physique qui ont pris un test spécialisé.

Quatre différentes vagues de TIMSS ont eu lieu jusqu'à aujourd'hui. Celles-ci se sont déroulées en 1994-95, 1999, 2003 et 2007. Par ailleurs, la prochaine vague est prévue pour 2011 (les résultats seront publiés en février 2013). L'enquête TIMSS 2007 est l'évaluation internationale qui a réuni le plus grand nombre de pays en développement, en comparaison des vagues précédentes et de l'enquête PISA. Les scores TIMSS ont été standardisés de manière à obtenir une moyenne internationale de 500 et un écart type international de 100. Ainsi, il faut interpréter les scores non comme des valeurs absolues, mais plutôt comme des valeurs relatives en rapport à la moyenne.

#### **Encadré 1.** La participation des pays en développement aux enquêtes TIMSS

---

<sup>1</sup> Parfois, certaines provinces canadiennes ou certains États fédéraux des États-Unis ont participé aux enquêtes de l'IEA. Par souci de simplicité, nous n'incluons pas ces régions dans le calcul du nombre de pays participant aux enquêtes.

En 1994/95, 45 systèmes éducatifs ont participé à l'enquête TIMSS et ont été évalués dans les populations 1, 2 et 3 (c'est-à-dire aux grades 3-4, 7-8 et en dernière année du secondaire). Certains pays n'ont été évalués que pour une partie des populations. Parmi les pays participants, on peut notamment recenser un pays africain (Afrique du Sud) et 9 autres pays en développement ou transition. En 1999, 38 systèmes éducatifs ont été évalués et seule la population 2 a été concernée. Parmi les pays participants, trois étaient africains (Maroc, Afrique du Sud et Tunisie) et 16 autres concernaient des pays en développement ou transition (Bulgarie, Chili, Indonésie, Iran, Jordanie, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Malaisie, Moldavie, Philippines, Roumanie, Russie, République Slovaque, Thaïlande, Turquie).

Durant l'année 2003, 50 systèmes éducatifs ont été évalués pour les populations 1 et 2. Parmi ces pays, 6 étaient africains (Botswana, Égypte, Ghana, Maroc, Afrique du Sud et Tunisie). Par ailleurs, 25 autres pays en développement ont été évalués (Arménie, Brésil, Bulgarie, Chili, Estonie, Indonésie, Iran, Jordanie, Lettonie, Liban, Lituanie, Macédoine, Malaisie, Mexique, Moldavie, Palestine, Philippines, Pologne, Roumanie, Russie, Serbie, République Slovaque, Thaïlande, Turquie et Uruguay).

En 2007, la quatrième vague TIMSS a inclus 59 pays ou régions du monde. Cette enquête concerne également les populations 1 et 2. Parmi les pays inclus, cinq sont en Afrique (Botswana, Égypte, Ghana, Maroc et Tunisie). Par ailleurs, certains pays ont participé pour la première fois à une évaluation internationale (Égypte, Kazakhstan, Mongolie, Syrie, Yémen).

La dernière série TIMSS a eu lieu en 2011 avec l'enquête TIMSS 2011 qui a réuni 63 pays et régions du monde<sup>2</sup>. Parmi ceux-ci, sept pays proviennent d'Afrique (Botswana, Ghana, Lybie, Maroc, Afrique du Sud, Tunisie et Yémen). Certains pays participent pour la première fois à cette enquête (Azerbaïdjan, Lybie), tandis que d'autres sont présents depuis la première vague (exemples du Danemark, des États-Unis, de l'Iran, etc.). Les résultats sont attendus pour 2013.

## L'enquête PIRLS

Dans le domaine de la lecture, les enquêtes de l'IEA ont débuté en 1968-72 avec l'enquête *The Study of Reading Comprehension* qui regroupe 15 systèmes éducatifs, dont 3 pays en développement (Chili, Inde et Iran). Basée sur les élèves de 10 ans, 14 ans et en dernière année du secondaire, cette première enquête sur la lecture a permis d'apprécier la difficulté de mesurer d'une façon standardisée les compétences des élèves dans un domaine fortement lié à la langue du pays considéré. Par la suite, entre 1985 et 1994, est lancée l'enquête *The Reading Literacy Study* qui va servir d'exemple pour les enquêtes futures. L'objectif principal de cette enquête était de produire des tests internationaux valides et des questionnaires qui pouvaient être généralisés à l'ensemble des pays participants (voir notamment Elley, 1992 ; Postlethwaite et Ross, 1992), tests permettant de juger le degré de compréhension par la lecture. Les données ont été collectées entre 1990 et 1991. Deux types de populations étaient visés : les élèves de neuf ans ainsi que les élèves de 14 ans. Au total 32 systèmes éducatifs ont participé à l'enquête, parmi lesquels figuraient 3 pays africains (Botswana, Nigeria et Zimbabwe) ainsi que 5 autres pays en développement (Indonésie, Philippines, Thaïlande, Trinidad & Tobago et Venezuela). Mais c'est surtout l'enquête PIRLS qui va constituer le cycle majeur de l'évaluation de la lecture au niveau primaire.

L'enquête PIRLS évalue le niveau des élèves en compréhension de l'écrit. Basée sur l'enquête *Reading Literacy Study* (RLS) de 1990-91, PIRLS a été effectuée à deux reprises jusqu'à aujourd'hui (2001 et 2006). Seuls les élèves du grade 4 ont été évalués, soit un âge moyen de 9 ans. Deux objectifs de lecture sont concernés par l'évaluation des élèves :

---

<sup>2</sup> Par ailleurs, 14 zones, le plus souvent des États fédéraux, participent à l'enquête TIMSS 2011. Il s'agit par exemple de l'État d'Alabama, de Floride aux États-Unis, ou encore d'Abou Dhabi aux Émirats Arabes Unis.

- L'objectif de littératie (en anglais *literacy*) qui renvoie à la lecture qui implique d'imaginer des événements et caractères et de les mettre en mouvement dans un texte ;
- L'objectif d'information (en anglais *informational*) où la lecture va servir à acquérir et à utiliser de l'information qui est organisée chronologiquement (par exemple dans des biographies) et/ou de façon logique (par exemple dans des textes de réflexion).

Au total, quatre processus de compréhension de la lecture ont été évalués. Ceux-ci concernent la capacité à effectuer un repérage et une explicitation d'informations spécifiques ; effectuer des liens à partir de suites logiques ou chronologiques et à relier des événements entre eux ; interpréter et intégrer des idées et des informations et enfin examiner et évaluer le contenu, le langage ainsi que les éléments textuels.

Comme pour l'enquête TIMSS, afin de ne pas faire passer trop de temps à l'évaluation des élèves, l'examen-type a été découpé en dix livrets disposant chacun de questions d'ancrage. Chaque élève n'a reçu qu'un seul livret – soit un dixième de l'examen complet. En ayant recours à des méthodes psychométriques, les spécialistes ont ensuite recomposé des scores comparables pour chaque élève. Deux types de questions ont été utilisées (questions à choix multiples et questions ouvertes).

Par ailleurs, un questionnaire spécifique a été distribué à chaque élève, chaque enseignant ainsi que chaque directeur d'école. Comme les élèves évalués sont assez jeunes – l'enquête concerne essentiellement des élèves du grade 4, soit un âge proche de 9 ans – le questionnaire relatif aux caractéristiques individuelles et familiales de l'élève a été distribué non pas à l'élève directement, mais à l'un de ses parents.

L'enquête PIRLS 2006 est la seule évaluation internationale qui teste un grand nombre de pays en lecture au niveau primaire. En comparaison, PISA n'évalue que les élèves de 15 ans. Les scores PIRLS, à l'image de TIMSS, sont présentés standardisés de manière à obtenir une moyenne internationale de 500 et un écart type international de 100. Parmi les pays les moins performants, on constate la présence de pays arabes tels que Qatar, Koweït ou encore le Maroc. Cependant, le score le plus faible est obtenu par l'Afrique du Sud avec un score moyen inférieur à 300 points, ce qui représente près de 200 points en dessous de la moyenne internationale. Le score de l'Afrique du Sud est ainsi presque égal à la moitié de celui de la Fédération de Russie ou de Hong-Kong. Pour l'Afrique du Sud, on constate même que plus de 98 % des élèves ont une performance inférieure à 500 points. Au contraire, en Fédération de Russie, cette proportion n'est que d'environ 20 %. Aucun élève d'Afrique du Sud n'a pu obtenir un score supérieur à 600 points, or en Bulgarie près d'un quart des élèves dépasse ce niveau. Les scores très bas obtenus par l'Afrique du Sud expliquent en partie pourquoi l'équipe de l'IEA a lancé l'initiative prePIRLS afin de mieux expliquer l'origine de performances faibles à l'âge de 9ans une fois que la lecture devrait être acquise.

## Encadré 2. La participation des pays en développement à l'enquête PIRLS

Dans l'enquête de 2001, 35 systèmes éducatifs ont été évalués. Parmi les pays participants, un seul est issu du continent africain (Maroc), tandis que l'on recense 13 pays à revenu moyen (Argentine, Bulgarie, Colombie, Iran, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Moldavie, Maroc, Roumanie, Russie, République Slovaque et Turquie). 41 pays ou systèmes éducatifs ont pris part à l'enquête PIRLS 2006. Parmi eux, seuls deux sont des pays africains (Maroc et Afrique du Sud). Au total, 15 des pays en développement ou en transition ont participé à PIRLS 2006 (Bulgarie, Géorgie, Indonésie, Iran, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Moldavie, Maroc, Pologne, Roumanie, Fédération de Russie, République Slovaque, Afrique du Sud et Trinidad et Tobago).

De façon conjointe à l'enquête TIMSS 2011, la prochaine évaluation PIRLS a eu lieu la même année. Suivant les pays trois niveaux d'intégration des deux enquêtes ont lieu. Le premier utilise les mêmes élèves pour les deux enquêtes. Le second teste des classes des mêmes écoles ou en lecture ou en mathématiques. Enfin dans un troisième cas, les échantillons des deux enquêtes sont indépendants entre les établissements. Regroupant 49 pays, dont trois pays africains (Afrique du Sud, Botswana et Maroc), l'enquête PIRLS reste la seule évaluation internationale de la lecture à l'école primaire. Une innovation majeure de PIRLS 2011 est de s'adapter aux besoins des pays participants. En effet, dans certains pays, les élèves du grade 4 sont encore dans un processus d'apprentissage de la langue, ce qui peut remettre en cause la légitimité d'une telle évaluation. C'est pourquoi il apparaît possible d'évaluer les grades supérieurs (grades 5 et 6).

## L'enquête SACMEQ

Le consortium connu sous le nom de SACMEQ (*The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*) trouve ses origines dans une enquête nationale de grande envergure menée au Zimbabwe sur la qualité de son éducation primaire en 1991, avec le support de l'Institut International pour la Planification de l'Éducation (IIEP : *International Institute for Educational Planning*) (Ross et Postlethwaite, 1991). Désireux de poursuivre cette réussite inspirée sur le modèle de l'IEA, un certain nombre de ministres de l'Éducation des pays d'Afrique de l'Est et du Sud ont exprimé leur intérêt pour cette étude et leur volonté de participer à une telle évaluation. Les 15 ministères de l'éducation qui sont membres du SACMEQ sont : Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Seychelles, Afrique du Sud, Swaziland, Tanzanie, Tanzanie (Zanzibar), Ouganda, Zambie et Zimbabwe.

La première vague de SACMEQ s'est déroulée entre 1995 et 1999. SACMEQ I regroupait ainsi sept différents pays et évaluait le niveau en lecture des élèves du grade 6. Les pays participants sont : Kenya, Malawi, Maurice, Namibie, Tanzanie (Zanzibar), Zambie et Zimbabwe. Bien qu'il s'agissait principalement d'études nationales, celles-ci avaient une dimension internationale, car elles avaient en commun de nombreux éléments (questions de recherche, instruments, populations cibles, procédures d'échantillonnage et analyses). Un rapport séparé a été préparé pour chaque pays. Le second round (SACMEQ II) s'est effectué entre 2000 et 2002 et a regroupé 14 pays ainsi qu'un territoire (Zanzibar). L'évaluation concernait cette fois-ci les mathématiques et la lecture. La population cible restait la même que SACMEQ I, à savoir les élèves du grade 6. Les pays participants sont : Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Seychelles, Afrique du Sud, Swaziland, Tanzanie, Tanzanie (Zanzibar), Ouganda, Zambie.

Il est important de noter qu'un certain nombre d'items de SACMEQ II ont été repris de l'enquête TIMSS dans le but de produire des résultats comparables. Les questionnaires ont été utilisés pour obtenir des informations relatives aux entrants de l'éducation, aux conditions scolaires, aux questions d'équité dans l'allocation des ressources humaines et matérielles. Les informations relatives au contexte socio-



économique ont été obtenues par le biais de questionnaires élèves. Plus généralement, l'enquête SACMEQ II inclut des items sélectionnés de 4 enquêtes antérieures : l'enquête sur les Indicateurs de la Qualité de l'Éducation du Zimbabwe (*Indicators of the Quality of Education Study*), SACMEQ I, TIMSS et l'enquête *Reading Literacy* de l'IEA conduite en 1990/9 (*Reading Literacy Study*).

Le troisième volet de l'enquête SACMEQ concerne les mêmes pays que l'enquête de 2002. SACMEQ III s'est déroulé en septembre 2007. La principale originalité de ce troisième volet consiste à évaluer l'éducation vis-à-vis du virus du VIH-Sida. En effet, une partie des questionnaires élèves, enseignants ainsi que directeurs d'école intègre des questions relatives à ce virus. Cette originalité est signe d'une réelle adaptation de l'enquête SACMEQ aux problèmes importants que connaît cette zone géographique. Notons que si le protocole SACMEQ est assez exigeant sur l'échantillonnage, pour des raisons de simplification de ce dernier, les écoles de petite taille sont exclues, écoles comportant en général 15 élèves et moins dans le grade, ce qui peut dans certains pays introduire des biais.

## L'enquête PASEC

Les enquêtes issues du "Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs" (PASEC) de la Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) concernent les pays francophones d'Afrique subsaharienne. En 1990, la 42<sup>ème</sup> Conférence ministérielle de la CONFEMEN, tenue à Bamako, a constitué une réponse concrète de l'Afrique francophone au défi de l'Éducation pour tous lancé à Jomtien la même année. Les ministres ont alors décidé d'entreprendre en commun un Programme d'évaluation pour aider à la réflexion et à leur action : le PASEC a vu le jour lors de la 43<sup>e</sup> Conférence ministérielle de la CONFEMEN à Djibouti en 1991.

La CONFEMEN a fixé au PASEC quatre objectifs (CIEP, 2007) :

- Identifier des modèles d'écoles efficaces et peu coûteux en comparant les performances des élèves, les méthodes d'enseignement et les moyens mis en œuvre ;
- Développer une capacité interne et permanente d'évaluation du système éducatif dans chacun des pays participants ;
- Diffuser librement les résultats obtenus, de même que les méthodes et les instruments d'évaluation préconisés ;
- Renforcer le rôle d'observatoire permanent des systèmes éducatifs du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN.

S'il existait dans les méthodes présentées jusqu'ici une certaine unité, ce qui est normal, car la méthode a comme origine celle de l'IEA, la rupture est assez nette avec le PASEC

### Encadré 3. Principaux résultats de l'évaluation SACMEQ (1995-2007)

De façon générale, on peut regrouper les performances en trois groupes :

- Les pays qui ont connu une évolution positive dans les deux domaines : ils sont au nombre de 6 (Lesotho, Maurice, Namibie, Swaziland, Tanzanie et Zanzibar). La hausse la plus prononcée concerne la Namibie avec environ 45 points de plus dans les deux domaines entre 2000 et 2007. Cependant, le niveau relatif de ce pays était plutôt bas au début des années 2000.
- Les pays qui ont connu une évolution stable ou contrastée : quatre pays sont inclus dans cette catégorie (Afrique du Sud, Botswana, Kenya, Seychelles). Dans les deux premiers pays, la performance augmente peu tandis que dans les deux derniers, elle baisse légèrement. Cependant, ces évolutions ne sont pas significatives.
- Les pays qui ont connu une baisse de leur performance dans les deux domaines : quatre pays sont concernés (Malawi, Mozambique, Ouganda et Zambie). La baisse la plus prononcée se situe au Mozambique avec près de 40 points en moins en lecture et plus de 46 points de moins en mathématiques.

Source : UNESCO International Institute for Educational Planning (2010) et site internet du Sacmeq : <http://www.sacmeq.org/indicators.htm>

Il est possible de recenser trois types d'évaluations menées par le PASEC :

- **L'évaluation diagnostique** qui consiste à mesurer les acquisitions des élèves au cours d'une année scolaire, puis à identifier les facteurs qui influent positivement ou négativement sur les apprentissages (près d'une quinzaine d'évaluations de ce type ont été réalisées ou sont en cours de réalisation jusqu'à aujourd'hui).
- **L'évaluation thématique** qui se base sur les principes de l'évaluation diagnostique, sauf qu'elle s'intéresse à un thème précis tel que la formation professionnelle des enseignants, ou encore le recrutement d'enseignants contractuels (quatre évaluations thématiques ont été réalisées jusqu'à aujourd'hui). L'échantillonnage n'est plus basé sur l'élève, mais sur les catégories d'enseignants que l'on cherche à analyser.
- **Le suivi de cohorte** qui sert à suivre l'évolution d'un même groupe d'élèves pendant cinq années consécutives, en évaluant chaque année leurs acquisitions scolaires (deux suivis de cohorte ont pu être réalisés de façon complète).

L'enquête PASEC vise à évaluer en début et en fin d'année les élèves du grade 2 et du grade 5. Par exemple, le test de mathématiques au grade 5 inclut des items qui évaluent les connaissances dans les propriétés des nombres et leur habilité à effectuer des calculs simples (addition et soustraction). Les tests incluent également des items qui demandent aux élèves d'utiliser l'addition, la soustraction, la multiplication et la division dans la résolution de problème. D'autres items évaluent les connaissances des élèves dans les décimales, les fractions et les concepts basiques en géométrie.

Cette base de données comprend les performances scolaires au primaire en mathématiques et en français. Au niveau du CP2 (deuxième grade du primaire) comme du CM1 (cinquième grade du primaire), entre 2.000 et 2.500 élèves dans une centaine d'écoles, ainsi que leurs professeurs et les directeurs, ont été interrogés dans chacun des onze pays.

Le protocole de l'enquête présente la particularité de deux évaluations des acquis scolaires, l'une en début d'année, la seconde en fin d'année ; il s'agit à ce jour de la seule enquête internationale menée en termes de "valeur ajoutée" (voir CONFEMEN, 2004).

Certains pays ont participé plusieurs fois à l'enquête PASEC. On recense, par ordre chronologique, les participations suivantes :

- Pasec I : Djibouti (1993/1994), Congo (1993/1994), Mali (1994/1995)<sup>3</sup>,
- Phase II : République Centrafricaine (1994/1995), Sénégal (1995),
- Pasec III : Burkina Faso (1995/1996), Cameroun (1995/1996), Côte d'Ivoire (1995/1996),
- Pasec IV : Burkina Faso (1996/1998), Côte d'Ivoire (1996/1998), Sénégal (1996/2000), Madagascar (1997/1998), Tchad (2000/2001),
- Pasec V : Togo (2000/2001),
- Pasec VI : Guinée (2003/2004), Mali (2001/2002), Niger (2001/2002),
- Pasec VII : Bénin (2004/2005), Cameroun (2004/2005), Mauritanie (2003/2004), Madagascar (2005/2006), Maurice (2006), Tchad (2003/2004),
- Pasec VIII : Congo (2006/2007), Sénégal (2006/2007) et Burkina Faso (2006/2007),
- Pasec IX : Burundi (2009/2010), Côte d'Ivoire (2008/2009), Comores (2009-2010), Liban (2009-2010),
- Pasec X 1<sup>ère</sup> phase : Tchad, Togo, République Démocratique du Congo (2009/2010),
- Pasec X 2<sup>ème</sup> phase : Vietnam (2011/2012), Cambodge (2011/2012), Laos (2011/2012),
- Pasec XI : trois nouveaux pays pour l'année scolaire 2011/2012 et quatre pays pour l'année scolaire 2012/2013.

Les enquêtes des phases PASEC V et VI étaient des enquêtes thématiques. La première enquête de Guinée du PASEC VI, a été suivie d'une réplique en 2005/2006 afin d'évaluer un changement dans le cursus de formation des maîtres contractuels. A noter que les enquêtes du Sénégal (1995/2000) et de Côte d'Ivoire (1995/1998), plus partiellement du Burkina Faso (1995/1998) étaient des suivis de cohorte, tandis que les autres concernent des enquêtes diagnostiques. Par ailleurs, les résultats de quatre premières évaluations sont difficilement accessibles (Pasec I et RCA en PASEC II, car les enquêtes n'ont pas été réalisées dans des conditions permettant la comparaison. En 2005, pour alimenter une étude sectorielle en RCA, le Pôle de Dakar (BREDA-UNESCO) a appliqué les outils PASEC en RCA, limitant l'analyse à un test unique de fin d'année, ceci en 5<sup>e</sup> année uniquement. Enfin, même si la diffusion des résultats est plus rapide que pour le SACMEQ, les résultats d'enquêtes récentes ne sont pas encore publiés par la CONFEMEN comme la très récente enquête sur la Côte-d'Ivoire ou des enquêtes sur de pays non francophones (Guinée-Bissau, Vietnam, Liban). Les données constituent une base excellente pour une analyse des déterminants de la qualité des acquis scolaires au primaire.

---

<sup>3</sup> Dans cette première vague, réalisée par des équipes indépendantes dans chaque pays, des hétérogénéités de traitement ont rendu difficile la comparaison ; aussi les vagues suivantes ont été coordonnées par une équipe technique centrale.

#### Encadré 4. Quelques résultats de l'évaluation PASEC

L'étude du PASEC au Sénégal a été effectuée au cours de l'année scolaire 2006-2007. Les élèves de deuxième année et cinquième année ont été soumis à des tests de français et de mathématiques, en début et en fin d'année. L'échantillon est élaboré sur la base de données du Ministère de l'Éducation Nationale et fait référence au statut des écoles (privé, public et arabophone) et aux zones géographiques.

Un nombre de 1 979 élèves de deuxième année et 1 910 de cinquième année ont participé à l'enquête. Le taux de déperdition est d'environ 14 %, ce qui reste assez élevé pour une école primaire. Dans le tableau 5, nous présentons les résultats de l'évaluation PASEC pour le Sénégal, mais également huit autres pays. La performance du Sénégal est faible en deuxième année, en comparaison de celle d'autres pays tels que le Cameroun ou Madagascar. Cependant, les scores augmentent de 19 % entre le début et la fin de l'année, ce qui marque une hausse conséquente, surtout lorsqu'on la compare aux évolutions des autres pays. Il est en effet assez alarmant d'observer une baisse de la performance des élèves dans des pays tels que la Mauritanie. Cependant, les questionnaires de fin d'année sont plus compliqués que ceux de début d'année, ce qui peut expliquer ces baisses quasiment généralisées.. Tout comme l'ensemble des pays cités dans le tableau 5, la performance du Sénégal diminue entre le début et la fin de la cinquième année. Les pays les plus performants parmi les pays du PASEC sont le Cameroun et Madagascar. Il faudrait aussi y inclure Maurice qui obtient des résultats plutôt élevés.

**Tableau 4.** Résultats pour 9 pays au test du PASEC (2004-2007)

Pays	Deuxième année			Cinquième année		
	Début	Fin	Variation	Début	Fin	Variation
Burkina Faso	33,5	33,5	0	40,1	38,2	-5
Cameroun	53,2	54,7	3	54,6	47,2	-14
Congo	47,1	44,8	-5	44,9	36	-20
Madagascar	59,3	53,4	-10	64,0	52	-19
Sénégal	37,9	45,2	19	45,8	40,9	-11
Tchad	48,0	42,5	-11	39,5	34	-14
Benin	39,9	33,1	-17	44,5	31,9	-28
Gambie	45,6	48,3	6	53,1	42,4	-20
Mauritanie	42,1	31,7	-25	24,9	22,2	-11

L'analyse de quelques résultats du PASEC Sénégal montre tout l'intérêt de la stratification utilisée. Ainsi, il se dégage de fortes différences de performance entre le secteur privé, le secteur public de la capitale et le public hors Dakar. Le score final moyen en deuxième année est d'environ 75 points, contre moins de 50 points pour Dakar et environ 41 points pour le public hors Dakar. Ainsi, le score moyen du privé est environ le double de celui du public hors Dakar. Une étude de l'évolution des scores entre 1996 et 2007 est également possible. On constate globalement que la performance est restée plutôt stable en deuxième année et qu'elle a augmenté d'environ 3 points de pourcentage en cinquième année.

Source : CONFEMEN (2007b)

## L'enquête LLECE

Le réseau des systèmes éducatifs nationaux des pays d'Amérique Latine et des Caraïbes, appelé *Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education* (LLECE) a été créé en 1994 et est coordonné par l'Office Régional de l'UNESCO en Amérique Latine et aux Caraïbes.

L'objectif principal de cette enquête est de fournir des informations sur les niveaux des élèves et les facteurs associés à ces performances susceptibles de guider les politiciens dans leur choix en termes de politique éducative pour les pays d'Amérique Latine. Pour ce faire, le LLECE consiste à répondre aux questions suivantes : Qu'apprennent les élèves ? A quel niveau l'apprentissage se réalise-t-il ? Quelles sont les compétences que les élèves développent ? Quand l'apprentissage se réalise-t-il ? Sous quelles conditions se réalise-t-il ? Quel est l'écart entre les zones rurales et urbaines ? (Casassus et al., 1998).

Dans chaque pays, des échantillons d'environ 4 000 élèves du grade 3 (âgés de 8 et 9 ans) et du grade 4 (âgés de 9 et 10 ans) ont été construits. Ces enquêtes ont concerné plus de 50.000 enfants, soit au moins 100 classes par pays.

Enfin, l'enquête LLECE II (ou encore appelée SERCE pour la seconde vague) évalue le niveau des élèves en mathématiques en découpant ce domaine en 5 parties (Unesco-LLECE, 2008, p.14) :

- Domaine numérique
- Domaine de la géométrie
- Domaine de la mesure
- Domaine des compétences basées sur les informations
- Domaine de la variation

Il est possible de constater des similitudes avec l'enquête TIMSS. Par ailleurs, une partie des items des tests LLECE est inspirée de ceux de TIMSS au grade 4<sup>4</sup>. Les items sont basés sur la concordance entre les programmes scolaires et les acquis des élèves. Il est ainsi question de mesurer le niveau des acquis scolaires, plus que les compétences des élèves qui leurs sont utiles dans la vie active (comme le fait PISA). Un questionnaire élève afin de cerner son environnement a été accompagné au test sur les acquis. Par ailleurs, un questionnaire enseignant et un questionnaire remis au directeur de l'école ont été utiles pour avoir des informations sur l'environnement de l'école. De manière générale ces enquêtes privilégient dans l'analyse l'opposition entre les zones urbaines et les zones rurales. L'enquête LLECE I évalue deux grades adjacents (grade 3 et grade 4), mais à la même période, ce qui avait également été le cas de l'enquête TIMSS 1995. Il est pour autant impossible de suivre les élèves sur une période définie, car ce sont des élèves différents qui sont évalués sur ces deux grades. Les élèves étaient âgés entre 8 et 9 ans selon les pays. Pour autant, la deuxième enquête LLECE, appelée SERCE, a consisté à évaluer deux grades différents : le grade 3 et le grade 6 (UNESCO-OREALC, 2008). La première enquête s'intéressait à dans 13 pays du sous-continent (Casassus et al., 1998, 2002). Ces 13 pays sont : Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, République Dominicaine, Honduras, Mexico, Paraguay, Pérou et Venezuela. Des données pour seulement 11 pays ont été incluses dans le rapport officiel (Casassus et al., 1998). En 2006, le deuxième volet de l'enquête LLECE a été lancé. Il regroupe les mêmes pays que LLECE I. Cependant, à la différence de LLECE I, le second volet de l'enquête a intégré le domaine des sciences en plus des mathématiques et de la lecture pour un nombre de six pays volontaires. Par ailleurs, les grades testés ont été le grade 3 et le grade 6 (UNESCO-OREALC, 2008).

---

4 A la différence de TIMSS, l'enquête LLECE 2 – SERCE évalue les élèves du grade 3 et du grade 6. En effet, dans TIMSS, seuls les élèves du grade 4 au niveau primaire sont évalués (les élèves du grade 8 sont au niveau secondaire).

## L'enquête MLA

Dans le cadre d'un projet conjoint de l'UNESCO et de l'UNICEF, le programme MLA (*Monitoring Learning Achievement*) mène des études sur les acquis de l'apprentissage sur une vaste échelle géographique : ces études sont effectuées dans plus de quarante pays avec la volonté de transférer la capacité d'analyse au niveau national (Chinapah, 2003). Sur la base de données recueillies une fois les apprentissages fondamentaux réalisés, soit suivant les pays entre la 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, les pays doivent être en mesure d'identifier les facteurs qui favorisent ou freinent les apprentissages à l'école primaire, d'analyser les problèmes, de formuler des adaptations des politiques éducatives et de suggérer de nouvelles pratiques afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Plus récemment, le projet MLA II élargit les enquêtes au début du secondaire (grade 8). Par rapport aux enquêtes du PASEC et du SACMEQ, où les élèves sont testés uniquement sur des connaissances scolaires, le MLA porte également sur des questions de connaissances pratiques et de prévention ; de plus, il rajoute la possibilité d'ajouter des items à la demande du pays étudié. Au total, 72 pays ont pris part à l'évaluation du niveau des élèves par le biais de l'enquête MLA. Toutefois, les données n'ont pas toutes été publiées ; souvent manque des informations essentielles comme les caractéristiques essentielles de la dispersion entre observations. En complément aux rapports nationaux, un rapport séparé sur MLA I a été rédigé pour 11 pays d'Afrique (Botswana, Madagascar, Malawi, Mali, Maroc, Maurice, Niger, Sénégal, Tunisie, Ouganda, Zambie ; voir UNESCO, 2000). Il est important de noter que l'enquête MLA a été sujette à de nombreuses critiques, notamment sur la qualité de l'administration des questionnaires, sur les procédures d'échantillonnage effectuées dans certains pays et sur la difficulté d'obtenir des items comparables entre les différents pays. A l'inverse, il faut reconnaître que MLA, avec un certain recul dans l'observation, a été pour certains pays, particulièrement en Asie du Sud, le déclencheur d'action d'évaluation des acquisitions et donc de l'introduction d'une pratique de l'évaluation régulière des acquisitions.

### Encadré 4. Principaux résultats de l'enquête SERCE

Au grade 3 et en mathématiques, les performances des pays dans l'enquête SERCE peuvent être classées en trois groupes de pays :

- Les pays qui obtiennent une performance significativement supérieure à la moyenne régionale (Chili, Cuba, Costa Rica, Mexique, Uruguay et l'Etat du Nuevo Leon au Mexique) ;
- Les pays qui ont un niveau proche de la moyenne régionale (Argentine, Brésil et Colombie).
- Les pays qui ont un score significativement inférieur à la moyenne régionale (Guatemala, Équateur, El Salvador, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou et République Dominicaine).

D'autres résultats intéressants peuvent être soulignés. La Seconde étude régionale comparative et explicative (SERCE, *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*), réalisée en Amérique latine, a observé que les filles obtenaient des résultats sensiblement meilleurs que les garçons en lecture en 3<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années dans la moitié des 16 pays participants (Argentine, le Brésil, Cuba, le Mexique, le Panama, le Paraguay, la République dominicaine et l'Uruguay). Dans l'évaluation SERCE, les scores obtenus en lecture par les élèves de 3<sup>e</sup> année étaient très variables, quel qu'ait été le niveau de performance des pays. À Cuba, l'écart entre les 10 % d'élèves les meilleurs et les 10 % d'élèves les moins performants était de 295 points sur l'échelle de compétences (779 moins 484). Dans la plupart des autres pays de la région, les écarts étaient plus faibles, comme en Argentine (236 points), au Costa Rica (231), en El Salvador (219) et au Paraguay (241).

Source : UNESCO-OREALC (2008).

## Mesure de la qualité des apprentissages

Les enquêtes internationales disponibles permettent une mesure des compétences de base au primaire si du moins on se limite aux savoirs de base en appréciés par la maîtrise de la littératie et de la numéracie,

Les divers résultats peuvent être retraités et quantifier sur une échelle de 0 à 100 traduisant le pourcentage de validation des connaissances donc ici la mesure de la qualité de l'éducation, plus précisément les taux de réussites d'échantillons représentatifs d'élèves à des enquêtes sur les acquis des élèves.

L'étude procède à un regroupement de ces enquêtes sur des échelles communes. La méthode utilisée se base sur la prise en compte des pays qui participent à plusieurs enquêtes dans un intervalle court, ici doublon, et par ce biais procéder à un ancrage des enquêtes les unes avec les autres. Par ailleurs, même si la place manque pour tout détailler certaines enquêtes nationales ont pu s'adjoindre aux enquêtes nationales tant sont similaires les méthodes suivies. L'homogénéisation des résultats suit un ancrage dont le détail est présenté dans Altinok et Murseli (2006).

*Tableau 5 Les groupes d'enquêtes pris en compte*

Série d'enquêtes	Période couverte	Compétences évalués	Niveau	Champ
Timss/Pirls	1995-2007	Mathématiques/ Lecture	Année 4	Pays OCDE puis extension
LLECE-Unesco	1999 et 2006	Mathématiques/ Lecture (Sciences)	Années 4 ou 5	Amérique latine
SACMEQ	1997-2007	Mathématiques/ Lecture	Année 6	Afrique anglophone
CONFEMEN/ PASEC	1995 à 2008	Mathématiques/ Lecture	Année 5	Afrique sub saharienne
MLA-Unesco	1997 à 2000	Mathématiques/ Lecture (Sciences), vie courante)	Années 4 à 6	Afrique et Asie
Enquêtes nationales	1998-....	Mathématiques/ Lecture ( autres champs)	Années 4 à 6	....

**Abréviations :** IEA (International Association of the Evaluation of Educational Achievement), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), MLA Monitoring Learning assessments, CONFEMEN (Conférence Francophone des Ministres de l'Éducation, PASEC (Programme d'Analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN), SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality), LLECE Laboratorio, bureau régional UNESCO de Santiago, SERCE ou LLECE II Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

Dans l'absolu la correspondance du savoir à la compétence dépend de la théorie du TRI/IRT, ceci imposerait au sens strict que toutes les mesures, pour chaque item, dans un pays soient cohérente sur l'ensemble des pays retenus pour définir une macrocompétence étalonnant correctement la difficulté de l'épreuve.

Une méthode d'ancrage revient, comme l'ont proposé, Hanushek et Kimko (2000) 'Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations', American Economic Review, 90 (5), December, 1184-1208 donne un étalon reconnaissance à une catégorie d'enquête et conduit à recadrer les scores en proportion. Ceci suppose que la fonction de répartition des compétences entre individus serait identique entre toutes les enquêtes, limite donc à la comparabilité internationale.

$$(x_{ij}^k)_{adjusted} = \frac{x_{ij}^k}{\max(x_{ij}^k)} \times 100$$

Une troisième voie revient à sauvegarder cette variété où  $(x_{ij}^k)_{adjusted}$  représente l'ajustement du résultat de l'enquête  $i$  pour le pays  $j$  dans la compétence  $k$  (littératie ou numéracie). L'indice  $i$  inclut les groupes d'enquêtes (SACMEQ, MLA, PASEC, LLCE et SERCE, TIMSS et PIRLS). L'indice  $j$  représente un pays de ce groupe d'enquête. Le niveau ajusté s'obtient en rapportant chaque résultat initial  $x_{ij}^k$  à la valeur maximum de l'enquête  $\max(x_{ij}^k)$ , multipliée par 100. Ici nous ne retenons pas un traitement contraignant les distributions, car le nombre et la nature des pays qui ont participé aux tests très différents et souhaitons conserver cette variété transversale. Malgré cette absence de standardisation par la variance des tests, nous avons néanmoins des résultats comparables par harmonisation sur les moyennes des  $n$  pays qui ont participé à au moins deux enquêtes (appelés «doublons»); chaque enquête est réajustée ainsi pour obtenir la moyenne des doublons pour chaque enquête :

$$\bar{x}_{i,doublons_n}^k = \frac{x_{i,doublons_1}^k + x_{i,doublons_2}^k + \dots + x_{i,doublons_n}^k}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n x_{i,doublons_n}^k}{n}$$

Ceci est donc obtenu du calcul de la moyenne des résultats des «pays doublon», à savoir ceux qui ont participé aux enquêtes TIMSS/PIRLS (T/P) et à un autre groupe d'enquêtes dans un intervalle de temps limité, d'où la moyenne :

$$\bar{x}_{T/P_n}^k = \frac{x_{T/P_1}^k + x_{T/P_2}^k + \dots + x_{T/P_n}^k}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n x_{T/P_n}^k}{n}$$

Puis est calculé le poids du transfert de l'enquête  $i$  vers l'enquête ajustée en rapport à T/P :

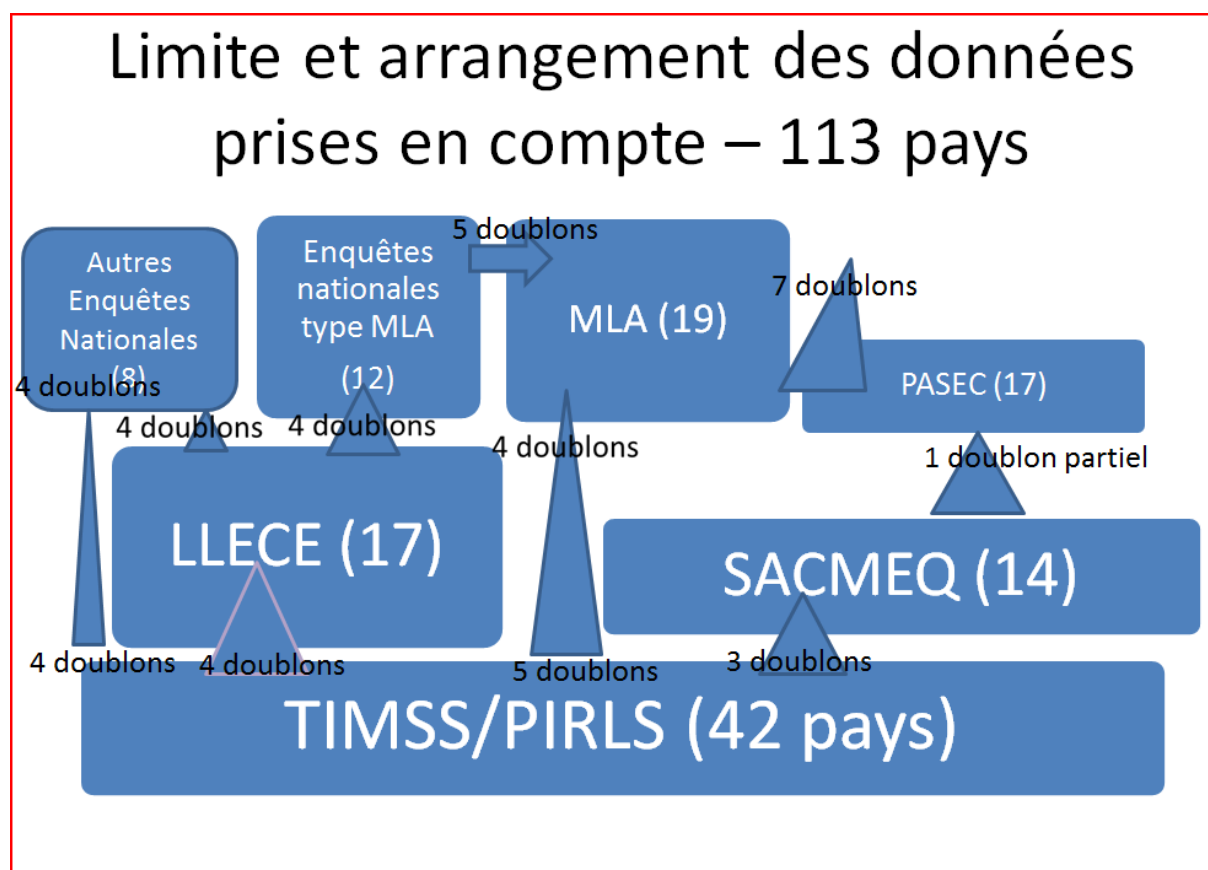
$$poids_i^k = \frac{\bar{x}_{T/P_n}^k}{\bar{x}_{i,doublons_n}^k} = \frac{x_{T/P_1}^k + x_{T/P_2}^k + \dots + x_{T/P_n}^k}{x_{i,doublons_1}^k + x_{i,doublons_2}^k + \dots + x_{i,doublons_n}^k} = \frac{\sum_{i=1}^n x_{T/P_n}^k}{\sum_{i=1}^n x_{i,doublons_n}^k}$$

puis est réalisé le calcul des valeurs de l'enquête initiale, désormais réajustées en fonction de l'enquête de référence. Cela a été fait en multipliant le résultat initial du pays  $j$  dans l'enquête par le poids du transfert :

$$x_{ij}^k = (x_{ij}^k)_{adjusted} \times poids_i^k$$

C conduit donc à prendre en charge 113 pays pour lesquels l'information est disponible, si 11 » pays sont disponibles pour la numéracie, seulement 111 le sont pour la littéracie. Rappelons en fonction du tableau 5 que cette mesure s'échelonne de 1995 à 2007 pour les cas extrêmes. Dans le cas où plusieurs mesures sont disponibles pour un pays est retenue la plus récente ou sinon celle d'une échelle implicite de confiance (TIMSS/PIRLS,..., MLA et enquêtes nationales).





## Une mesure qui laisse visibles les « strates » de développement

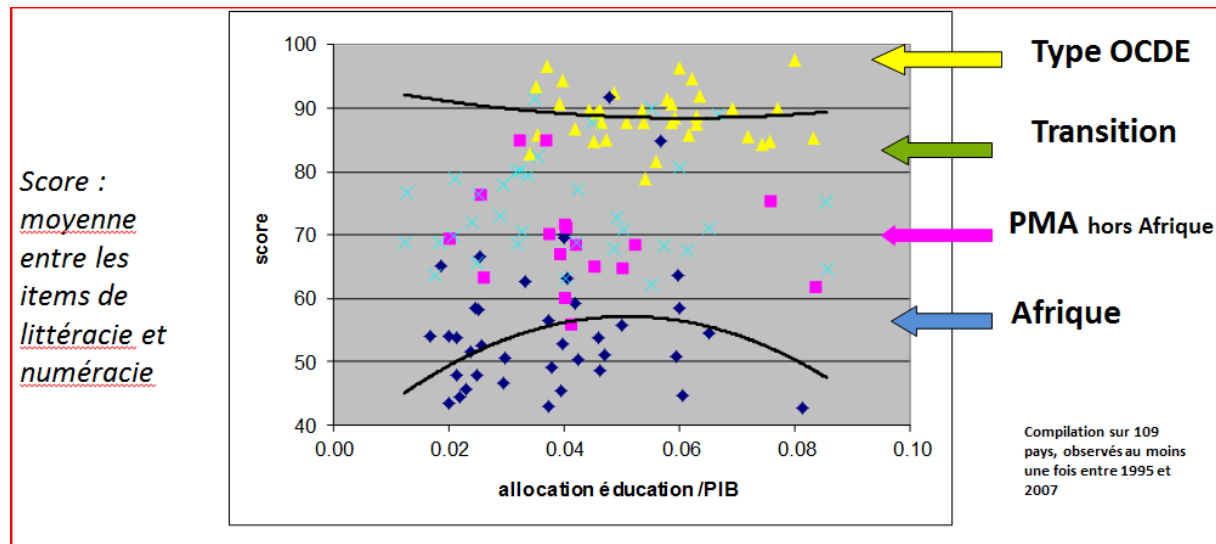
### Description et équité

Les scores aux évaluations du primaire et le lien avec l'allocation à l'éducation paraissent largement conditionnés par la position sur l'échelle de développement. Pour mieux représenter ce constat, établissons un lien entre qualités de l'éducation, perçue à travers les scores ainsi harmonisés, et l'effort financier pour l'éducation au primaire. Le graphique 2 montre clairement si en ordonnées l'on représente ainsi la moyenne des 2 scores de littératie et de numération mis à l'échelle et en abscisses, par le coût moyen par élève de la scolarisation primaire en rapport au PIB par tête (notion de richesse) qu'existent à la fois de grandes variétés. Si cela est évident il existe une absence de lien clair entre la dépense et la « qualité » puisque nombre de pays obtiennent un résultat proche pour des coûts relatifs de l'éducation qui varient dans une échelle de 1 à 5. Ce qui paraît d'autant plus cliver les résultats est le classement de la mesure de qualité suivant les grandes régions géographiques indicatrices du niveau de développement. Le résultat comparatif de l'école apparaît donc, indépendamment des moyens consacrés à l'école primaire ; largement influencé par le développement socio-économique du pays concerné.

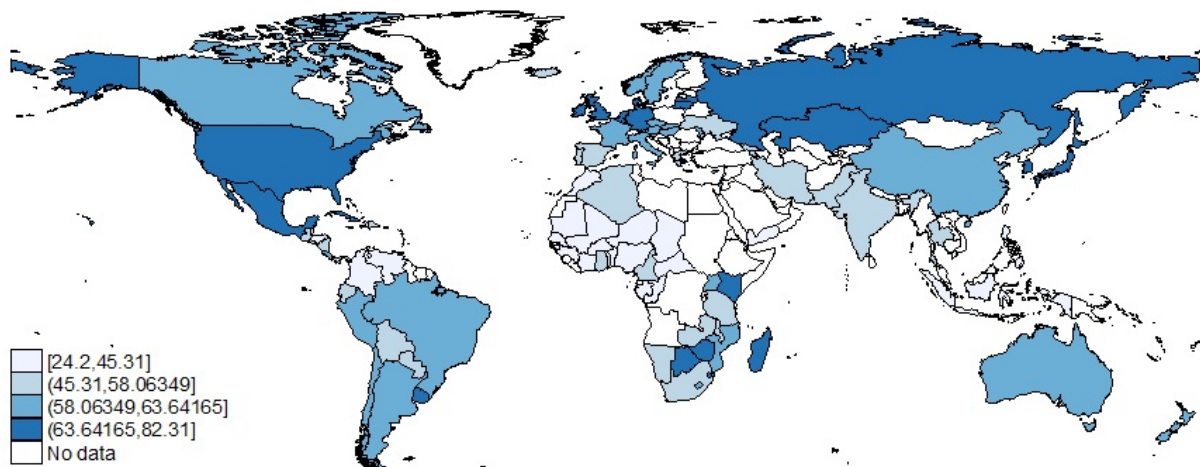
En fonction de cet aspect de dispersion géographique, nous avons voulu représenter ceci et la manière la plus visuelle au travers d'un planisphère. Ainsi, le graphique 3 reprend la visualisation du scores de la numératie entre les 113 pays. Suivant les spécialistes ce score reste plus important, car il peut préjuger de bonnes bases pour la diffusion des sciences et l'adaptation des pays à l'innovation technologique. L'étendue de la position des pays montre qu'en moyenne et après ancrage les élèves valident de 24% à 82%, suivant les pays, les items auxquels ils ont été soumis. On y remarque certes une différence Nord-Sud indéniable, mais une dispersion interrégionale conséquente qui fait que certains pays dans les zones les

plus défavorisées ont des scores peu différents de ceux enregistrés dans les zones socio économiquement favorisées. À l'inverse des pays des zones les plus favorisées enregistrent des déficits qui les rapprochent des situations moyennes des défavorisées.

*Graphique 2 : croisement performance et allocation à l'enseignement primaire.*



*Graphique 3 Test de numéracie*

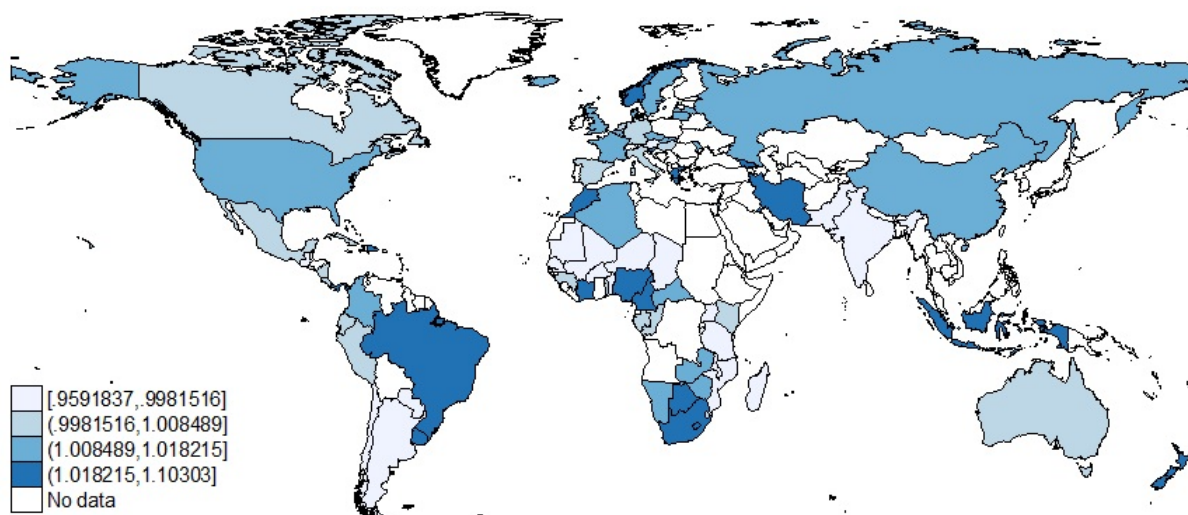


Les ODM ayant clairement affichés l'objectif d'égalité de la qualité de l'éducation suivant les sexes qu'en est-il de cet indicateur ? Pour représenter ceci toujours de manière sommaire, le graphique 4 donne la performance relative en littéracie des filles en rapport de celle des garçons. Ici l'étendue de l'indicateur montre une performance relative qui s'étale de 110% à 96% comparée à celle des garçons. Cet indicateur paraît plus pertinent que celui de la performance en numéracie, car les écarts d'accès à la lecture peuvent mieux prendre en compte certaines pesanteurs sociales auxquelles les filles seraient soumises. Le résultat est somme toute encourageant, car il précise qu'à la différence certainement de l'Afrique sahélienne et de l'Asie du Sud, il n'existe pas de biais régionaux importants marquant une sensible discrimination.

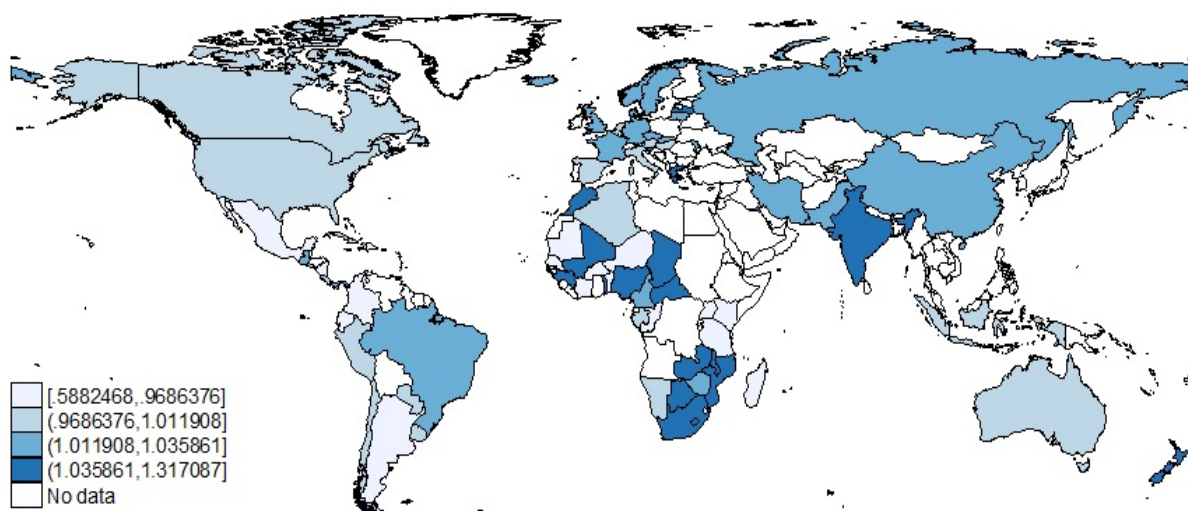
Évidemment ce simple indicateur de spécificité sexuée de la qualité de l'éducation peut être contesté, puisque dans les pays les plus pauvres la principale différence est que les filles accèdent moins à l'école ou

qu'elle ne fréquentent celle-ci que pendant trop peu d'années pour leur permettre l'apprentissage efficace des connaissances de base. Aussi le planisphère du graphique 5 concerne ce même indicateur que le précédent, mais le pondérant par le taux de survie relative scolaire des filles en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire.<sup>5</sup> Les différences sont éclairantes, ceci permet d'homogénéiser sensiblement la question pour les pays de l'Amérique latine. Les enjeux pour l'Afrique sahélienne et l'Asie du Sud montrent bien que la question n'est pas celle de la performance des filles, mais pour l'essentiel, celle de leur « survie » dans le système scolaire.

*Graphique 4 : La performance relative des filles en littératie*



*Graphique 5 : La performance relative des filles en littératie corrigée du taux de survie scolaire en 5<sup>e</sup> année*



*Note : ici le rapport entre le score de littératie des filles et celui des garçons est pondéré par le taux de survie « scolaire » des filles en 5<sup>e</sup> année*

## L'école juste

La question de l'égalité garçons/filles étant précisée, il serait bon de mesurer la justice dans l'accès à l'école. Un système en développement est un système qui souvent développe des inégalités, ainsi peut-on s'interroger si l'accès à l'école est identiquement assuré du point de vue de la qualité. On peut en effet

<sup>5</sup> Données obtenues de la base de données ISU/UNESCO.

penser que dans certains pays une rapide expansion scolaire va de pair avec le creusement d'inégalités dans les apprentissages. Donc, notre question va être d'apprécier si ce niveau de qualité sur lequel nous avons présenté nos résultats, peut-il être mis en cause par le creusement des différences d'apprentissages entre les élèves. Pour arriver à ceci, nous considérons un coefficient de variation  $\sigma/\mu$ , c'est-à-dire le rapport, à la fois pour la numéracie et la littératie, entre la dispersion de la qualité d'acquisition entre les élèves d'un pays et le niveau moyen de cette qualité.

Comme nous l'avons mentionné au fil du texte les sources statistiques peuvent être d'une qualité relative et ici cet indicateur est plus sensible qu'une simple moyenne. Aussi avons-nous réduit nos références en ne prenant plus en comptes les ajouts d'enquêtes nationales, la série de résultats du MLA et toutes les enquêtes antérieures à l'an 2000. De plus de cent points de référence, le panel de pays se réduit ici à 78 pour la mesure de littératie et à 74 pour la numéracie ; avec une sous représentation de l'Asie compte tenu des enquêtes MLA dans cette région plus fréquentes. Ces indicateurs de dispersion restent assez largement corrélés pour les deux compétences ( $r=0,87$ ), mais dans l'ensemble n'ont que très peu de liens tous deux avec la dépense vers les enseignements primaires, ce qui ne fait qu'ajouter un doute sur la fonction de production d'école. Un résultat attendu est celui du lien entre ces indicateurs et le niveau de richesse nationale (exprimée par le PIB par tête), mais le lien est moins accentué ici pour l'indicateur de numéracie ( $r=0,57$ ) qu'il ne l'est pour la littératie ( $r=0,61$ ), constat commun à l'ensemble des travaux similaire. Toujours en accord avec les conclusions usuelles de ce type d'analyse, on retrouve le point qu'un système paraît moins inégalitaire à mesure où sa performance de qualité s'accroît. En effet, la corrélation entre le coefficient de variation et le niveau moyen est respectivement de 0,56 pour la numéracie et de 0,60 pour la littératie. Le graphique 6 est double et oppose deux situations, à gauche sont représentés les niveaux croisant la numéracie (axe vertical) et la littératie (axe horizontal). Les labels ne sont pas mentionnés pour les pays les plus riches (sauf pour les États unis – haut droite). La droite de tendance et son intervalle à 95% de confiance (zone grisée) sont aussi repris. Le point le plus significatif vient d'une sous-performance relative en numéracie pour une grande part de l'Amérique latine et plus encore pour les pays francophones de l'Afrique subsaharienne. Le graphique de droite reprend la même organisation du graphique, mais non plus avec les niveaux, mais les coefficients de variation. Ici les résultats sont assez nets avec de très faibles valeurs de deux coefficients pour les pays les plus riches. Si le fait notable paraît ici le relativement important coefficient de variation pour l'Amérique latine en mathématiques, l'importance des coefficients de variation pour des pays francophones de l'Afrique subsaharienne, pourrait conduire à tenter de recherche des causalités en termes d'organisation du système.

**Graphique 6 : croisement avec les performances de numéracie (hor.) et de littératie (vert.), niveaux à gauche et coefficients de variation à droite.**



## Conclusion : Retour sur l'école efficace

Ces résultats ne sont que partiels et sont à compléter par des éléments à approfondir, on peut noter :

- Une recherche à ré exploiter ces scores, pour expliquer les causes de l'efficacité des systèmes éducatifs primaires, pour tenter à lever cette difficulté de lier la « performance » aux paramètres de coût et de financement.
- A l'inverse des éléments comme le taux d'encadrement moyen ou la formation des enseignants paraissent plus explicatifs à ce niveau global que menés sur un groupe d'enquêtes régionales.
- Question à approfondir : dans quelle mesure la marche vers l'EPT s'est réalisée avec une sauvegarde de l'acquisition des compétences de base ?

## Références

### Bibliographie du texte

- Abadzi, H. (2006). *Efficient learning for the poor*. Washington, DC: The World Bank.
- Altinok et Murseli (2006) "International database on human capital quality," *Economics Letters*, vol. 96(2), pages 237-244,
- Barro R.J., 1991. Economic Growth in a cross section of countries, *Quarterly Journal of Economics*, 151, 407-443.
- Barro, R.J. (2001), "Education and Economic Growth". In Helliwell, J.F. (Ed.), *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being* (pp.14-41), Paris : OECD Press.
- Benhabib J. and Spiegel M., 1994. The role of human capital in economic development : evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-179.
- Boissiere, M., J. B. Knight, et al. (1985). "Earnings, schooling, ability, and cognitive skills." *The American Economic Review* 75(5): 1016-1030.
- Borghans, L. E. X., H. Meijers, et al. (2008). "The role of noncognitive skills in explaining cognitive test scores." *Economic Inquiry* 46(1): 2-12.
- Burnstein, L. (1992), *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes*. Oxford: Pergamon Press.
- Casassus, J., Froemel, J.E., Palafox, J.C., Cusato, S. (1998), *First International Comparative Study of Language, Mathematics, and Associated Factors in Third and Fourth Grades. First Report*, Santiago, Chile: Latin American Laboratory of Evaluation of the Quality of Education.
- Center for Global Development. (2006). *When will we ever learn? Improving lives through impact evaluation*. Téléchargé de [www.cgdev.org/files/7973\\_file\\_WillWeEverLearn.pdf](http://www.cgdev.org/files/7973_file_WillWeEverLearn.pdf)
- Chabbott, C. (2006). "Accelerating early grades reading in high priority EFA Countries: A desk review". Téléchargé de <http://www.equip123.net/docs/E1->
- CONFEMEN (2004). "Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base I au Niger : Quel bilan ?", Document de travail PASEC, Dakar, en ligne (accédé le 15/2/2008) : [http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport\\_Niger\\_2004.pdf](http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport_Niger_2004.pdf).

CONFEMEN (2007a). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Évaluation diagnostique du Madagascar*, Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), Dakar.

CONFEMEN (2007b). *Évaluation PASEC Sénégal*. Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), Dakar.

Elley, W.B. (Ed.). (1992), *How in the World do Student Read?*, Hamburg: Grindelruck GMBH.

Gameron, A., Long, D.A., (2007), Equality of educational opportunity: a 40-year retrospective. In: Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M. (Eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, Vol. 1, Educational Inequality, Persistence and Change. Springer, Dordrecht.

Gurgand, M. (2000). "Capital humain et croissance : la littérature empirique à un tournant ?", *Economie Publique*, vol. 6, p.71-93.

Hanushek, E.A., Kimko, D.D. (2000), "Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations", *American Economic Review*, 90(5), 1184-1208.

Hanushek, E.A., Woessmann, L. (2007), "The Role of Education Quality in Economic Growth", *World Bank Policy Research Working Paper*, 4122, Washington, D.C.

Hanushek, E.A., Woessmann, L. (2010), "The Economics of International Differences in Educational Achievement", *NBER Working Paper*, 15949, NBER, inc.

Hanushek, Eric A. & Luque, J. A., (2003), Efficiency and equity in schools around the world, *Economics of Education Review*, vol. 22(5), pages 481-502

Heyneman, S., Loxley, W (1983). The distribution of primary school quality within high and low income countries. *Comparative Education Review* 27 (1), 108–118.

Husén, T. (Ed.) (1967). *A Comparison of Twelve Countries: International Study of Achievement in Mathematics (Vols. 1-2)*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Mulligan, C.B. (1999), "Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance", *Journal of Political Economy*, 107(6), S184-S224.

Murnane, R.J., Willet, J.B., Duhaldeborde, Y., Tyler, J.H. (2000), "How Important Are the Cognitive Skills of Teenagers in Predictiong Subsequent Earnings?", *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(4), 547-568.

OCDE (2005), *Promouvoir la formation des adultes*, Paris.

Oliver, R. (1999), "Fertility and Women's Schooling in Ghana", in *The Economics of School Quality Investments in Developing Countries*, ed. P. Glewwe, 327-344, New York: St. Martin's.

Postlethwaite, T.N. (2004). *Monitoring Educational Achievement*. Paris. UNESCO International Institute for Educational Planning (Fundamentals of Educational Planning, 81).

Postlethwaite, T.N., Ross, K.N. (1992), *Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners: An Explonatory Study. The IEA Study of Reading Literacy II*, Hamburg: IEA.

Pritchett L., 2001. Where has all the education gone?. *World Bank Economic Review*, 15, 367-391.

Psacharopoulos, G., Patrinos, H. (2004), "Returns to Investment in Education: A Further Update", *Education Economics*, 12(2), 111-134.

Ross, K.N., Postlethwaite, T.N. (1991). *Indicators of the Quality of Education: A Study of Zimbabwean Primary Schools*. Harare: Ministry of Education and Culture; Paris: International Institute for Educational Planning.

Sakellariou, C. (2006), "Cognitive Ability and Returns to Schooling in Chile", Background Paper for Vegas, E., Petrow, J. (2008), *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*, the World Bank, Latin American development forum series.

Thomas, D. (1999), "Fertility, Education and Resources in South Africa", in C.H. Bledsoe, J.B. Casterline, J.A. Johnson-Kuhn, J.G. Haaga (Eds); *Critical Perspectives on Schooling and Fertility in the Developing World*, Washington, D.C: National Academic Press.

UNESCO (2004), *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*, Paris.

UNESCO-OREALC (2008). *Student Achievement in Latin America and the Caribbean. Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study (SERCE)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Santiago, Chile.

UNESCO-OREALC (2008). *Student Achievement in Latin America and the Caribbean. Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study (SERCE)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Santiago, Chile.

Vegas, E., Petrow, J. (2008), *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*, the World Bank, Latin American development forum series.

World Bank (1995), *Priorities and Strategies for Education*, Washington D.C.: The World Bank.

World Bank: Independent Evaluation Group. (2006). *From schooling access to learning outcomes—An unfinished agenda: An evaluation of World Bank support to primary education*. Washington, DC.

## Sites internet d'intérêt

IEA : <http://www.iea.nl/>

LLECE-SERCE : <http://www.llece.org/public/content/view/8/3/lang,en>

PASEC-CONFEMEN : <http://www.confemen.org/spip.php?rubrique3>

SACMEQ : <http://www.sacmeq.org/>

TIMSS-PIRLS : <http://timss.bc.edu/>

## Index

Problématique .....	1
Qualité de l'éducation .....	2
Problèmes du comparatif et information prises en compte.....	4
L'enquête TIMSS .....	4
L'enquête PIRLS .....	6
L'enquête SACMEQ.....	8
L'enquête PASEC.....	9
L'enquête LLECE.....	13
L'enquête MLA.....	14
Mesure de la qualité des apprentissages .....	15
Une mesure qui laisse visible les « strates » de développement .....	17
Description et équité .....	17
L'école juste .....	19
Conclusion : Retour sur l'école efficace .....	21
Références .....	21
Bibliographie du texte.....	21
Sites internet d'intérêt.....	23