

# Cadre continental d'évaluation pour **L'AFRIQUE**

---

**RÉSUMÉ**



# AVANT-PROPOS

L'éducation est la pierre angulaire de l'avenir de l'Afrique. Elle est la clé qui permettra de concrétiser les ambitions de l'Agenda 2063, de la Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique (CESA) et de l'engagement mondial en faveur de l'objectif de développement durable n°4. Cependant, malgré des progrès importants, un obstacle majeur persiste : l'absence de données fiables et comparables sur l'apprentissage à l'échelle de notre continent. De nombreux pays évaluent l'apprentissage au niveau national, et des initiatives régionales telles que le PASEC et le SEACMEQ fournissent des informations précieuses. Mais pris dans leur ensemble, ces efforts sont fragmentés, ce qui ne nous permet pas d'avoir une vue d'ensemble de la qualité de l'apprentissage des enfants africains.

Cette lacune n'est pas simplement technique : elle touche au cœur même de notre capacité à garantir une éducation de qualité pour tous. Sans données fiables et comparables, les décideurs politiques ne peuvent pas suivre efficacement les progrès scolaires, les systèmes éducatifs ne peuvent pas être tenus responsables et les investissements risquent d'être réalisés à l'aveuglette. Conscients de l'urgence de ce défi, les États membres de l'UA, lors de la réunion de 2023 du Comité technique spécialisé sur l'éducation, la science et la technologie, ont appelé à une solution continentale.

Par l'intermédiaire du réseau LEARN (Réseau d'analyse de l'éducation pour les résultats) de l'UA, l'Association pour l'évaluation de l'éducation en Afrique (AEAA), en collaboration avec le Rapport mondial de suivi sur

l'éducation (Rapport GEM), l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), a élaboré le Cadre continental d'évaluation pour l'Afrique (CAF-Afrique). Ce cadre, ancré dans les réalités africaines et façonné par l'examen des programmes scolaires nationaux de divers pays, représente un tournant. Son lancement officiel lors de la 41<sup>e</sup> conférence de l'AEAA à Addis-Abeba en août 2025 n'est pas seulement une étape importante pour l'évaluation de l'éducation, c'est aussi une déclaration de la détermination de l'Afrique à montrer la voie avec des solutions locales.

Le CAF-Afrique offre plus que des normes de compétence en mathématiques et en lecture pour les niveaux 3, 6 et 9. Il fournit aux pays les outils nécessaires pour générer des données solides et comparables, renforcer les capacités d'évaluation et garantir que les choix politiques et les investissements soient guidés par des faits et non par des hypothèses. Plus important encore, il réaffirme que chaque enfant en Afrique mérite d'avoir la chance d'apprendre et que son apprentissage soit mesuré et valorisé.

Alors que nous entrons dans la Décennie de l'éducation de l'Union africaine, le CAF-Afrique symbolise notre volonté collective de passer de la rhétorique à l'action. Il nous permettra de suivre les progrès, de mener des réformes et de rendre des comptes aux enfants africains. Par-dessus tout, il incarne notre vision d'une Afrique où l'éducation permet à chaque apprenant de s'épanouir, d'innover et de contribuer à la construction de l'Afrique que nous voulons.

## **S.E. Gaspard Banyankimbona**

Commissaire à l'éducation, à la science, à la technologie et à l'innovation, Commission de l'Union africaine

## **Dr Michael Chilala**

Directeur général, Conseil des examens de Zambie

Secrétaire exécutif, Association pour l'évaluation éducative en Afrique

## REMERCIEMENTS

Le Cadre continental d'évaluation pour l'Afrique définit une vision audacieuse pour l'éducation, élaborée en partenariat dans le cadre du Réseau d'analyse de l'éducation pour les résultats (LEARN) de l'Union africaine. Nous sommes reconnaissants aux nombreuses personnes et organisations qui se sont réunies pour façonner cette vision.

Au sein de l'Union africaine, les travaux ont été dirigés par Adoumtar Noubatour, coordinateur de l'Institut panafricain pour l'éducation au développement, en collaboration avec Sophia Ashipala, chef de la division Éducation de la Commission de l'Union africaine. Au sein de l'Association pour l'évaluation de l'éducation en Afrique (AEAA), il a été mené sous la direction générale de Michael Chilala, directeur général du Conseil des examens de Zambie (ECZ) et secrétaire exécutif de l'AEAA, avec Shadreck Nkoya, directeur de la recherche, de la planification et de l'information à l'ECZ, comme responsable général et point focal.

Nous exprimons notre profonde gratitude à Silvia Montoya pour avoir défendu cette vision et pour avoir partagé son expertise technique et ses conseils, qui ont permis au Cadre d'évaluation continental pour l'Afrique de passer du concept à la réalité.

Nous tenons à remercier tout particulièrement le Rapport GEM pour avoir dirigé l'accord de partenariat de mise en œuvre avec l'université de Stellenbosch, en particulier Manos Antoninis, directeur, et Josephine Kiyenje, chef de projet senior pour la série Pleins feux sur l'Afrique, dont les efforts et l'engagement ont contribué au succès de cette initiative.

À l'université de Stellenbosch, nous sommes reconnaissants à une équipe de spécialistes de l'évaluation pour leur expertise indispensable. La professeure Sarah J. Howie a dirigé la coordination et le soutien analytique, avec l'aide de Brent Abrahams et Ibukun Balogun. Les mathématiques ont été dirigées par Ingrid Sapire avec le soutien d'Annie Savard, tandis que la lecture a été dirigée par Lisa Zimmerman avec le soutien de Sarah J. Howie et Rinelle Evans.

À l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Albert Nsengiyumva et Shem Bodo ont guidé le positionnement de ce travail au niveau continental, par le biais du groupe de planification CESA. Hellen Inyega a apporté des informations précieuses.

Nous remercions également chaleureusement le groupe de référence technique de l'AEAA et les experts nationaux en évaluation qui ont validé ce cadre : Letso Dibeela (Botswana) ; Rachel Eko et Kenneth Foncha (Cameroun) ; Clement Osei Antwi (Ghana) ; Samuel Mwambura, Epha Ngota et Jacqueline Onyango (Kenya) ; Sekhosana Judith Mpho (Lesotho) ; Fannie Chilunga (Malawi) ; Annet Mugoboka (Rwanda) ; Massar Diop (Sénégal) ; Matthias Miti (Ouganda) ; Collin Masiye et Stella Ncube Sakala (Zambie). Nous remercions la CONFEMEN, en particulier Abdel Rahamane Baba-Moussa, secrétaire général, et Ousmane Birba, conseiller technique au PASEC, pour leur engagement et leur soutien.

Nous apprécions également profondément le soutien financier apporté par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) à l'atelier. Shailendra Sigdel et Yanhong Zhang ont organisé ce soutien et contribué au processus de validation. Nous sommes sincèrement reconnaissants à Lovemore Ndlovu et Jesca Makanyara Chikopa de l'UNESCO Harare pour la coordination exceptionnelle de la planification et de l'exécution de l'atelier de validation.

Le succès de ce travail est dû à l'engagement collectif de ces experts et institutions, dont la collaboration démontre la puissance du partenariat pour relever les défis éducatifs les plus urgents en Afrique. Ensemble, ils ont jeté les bases d'un cadre d'évaluation continental qui reflète les priorités de l'Afrique, renforce la responsabilité et garantit que chaque apprenant puisse s'épanouir, reflétant ainsi l'engagement selon lequel les enfants africains sont nés pour apprendre.

# CONTEXTE

Relativement peu de pays africains participent à des évaluations transnationales, y compris les deux évaluations basées en Afrique (PASEC et SEACMEQ). Lorsque les pays disposent d'évaluations nationales, celles-ci ne sont pas comparables entre les pays. Au total, les données sur les niveaux de maîtrise de la lecture à la fin de l'école primaire, tels que définis par l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD, ont été collectées au moins une fois depuis 2015 pour seulement 1 enfant africain sur 3, tandis que les tendances ne sont connues que pour 1 enfant sur 4. La disponibilité des données est encore plus faible pour les deux autres points de mesure : le début du primaire et la fin du secondaire inférieur.

Les lacunes en matière de données sur l'apprentissage en Afrique entravent la mise en œuvre de politiques éducatives efficaces et le suivi des progrès. Il est donc essentiel de relever ce défi pour réaliser la vision commune de l'Agenda 2063, de la Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique (CESA) et de l'objectif de développement durable (ODD) 4. En octobre 2023, lors de la réunion du Comité technique spécialisé de l'Union africaine (UA) sur l'éducation, la science et la technologie (STC-EST), la Zambie, avec le soutien de la Gambie, du Kenya, du Rwanda et du Sénégal, a appelé à une initiative continentale pour combler les lacunes en matière de données sur l'apprentissage.

Sous la houlette de l'Association pour l'évaluation de l'éducation en Afrique (AEAA), un cadre d'évaluation continental (CAF) a été élaboré dans le cadre d'un accord de partenariat entre le Rapport GEM et l'université de Stellenbosch, avec les conseils techniques de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

L'importance d'un cadre continental d'évaluation repose sur les éléments suivants :

- Il permettrait d'obtenir des données standardisées et comparables entre les pays africains, conformément à l'indicateur 4.5.1 du CESA et à l'indicateur 4.1.1 des ODD.
- Il favorise la prise de décisions fondées sur des données probantes et les investissements dans les systèmes éducatifs.
- Il peut remédier au manque de cadres d'évaluation nationaux et améliorer la fiabilité des données sur l'apprentissage grâce à des évaluations par échantillonnage.

Le Cadre mondial de compétences (GPF) a servi de cadre analytique pour le travail d'analyse. Le GPF définit quatre niveaux de compétence (inférieur, partiellement satisfaisant, satisfaisant, supérieur au niveau minimum de compétence). Il fournit une progression structurée des compétences en lecture et en mathématiques de la 1<sup>ère</sup> à la 9<sup>e</sup> année et sert de référence pour l'alignement des programmes et des évaluations nationaux. Il a été testé sur le terrain dans plusieurs pays africains, mais n'a pas encore été adapté à l'échelle continentale.

En bref, le CAF est une étape cruciale pour combler le déficit de données sur l'apprentissage en Afrique, permettant un suivi systématique, l'harmonisation des politiques et l'amélioration de l'éducation. Il s'appuie sur des normes mondiales tout en les adaptant au paysage éducatif africain, garantissant ainsi qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte dans la poursuite d'une éducation de qualité.

Le travail d'analyse a été coordonné par une équipe de spécialistes en lecture, mathématiques, évaluation et appréciation de l'université de Stellenbosch. Les tâches comprenaient :

- La compilation des programmes scolaires et des cadres d'évaluation de 10 pays africains.
- La mise en correspondance de ces programmes avec le GPF.
- La rédaction d'un CAF pour les mathématiques et la lecture pour les niveaux 3, 6 et 9.

Au niveau continental, le Réseau d'analyse de l'éducation pour les résultats (LEARN), fruit d'une collaboration entre l'UA, le Rapport GEM et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), mobilise trois groupes clés du CESA – programmes scolaires, formation des enseignants et planification – afin de promouvoir l'apprentissage entre pairs, la collaboration et l'action commune en faveur des politiques nationales qui améliorent les résultats de l'enseignement primaire à travers l'Afrique. Dans le cadre du groupe de travail sur la planification et de l'initiative LEARN, l'AEAA a mené des efforts pour combler les lacunes en matière de données sur l'apprentissage à travers l'Afrique. L'ISU, en tant que gardien des indicateurs de l'ODD 4, a mené des efforts mondiaux pour définir et mesurer les niveaux minimaux de compétence en lecture et en mathématiques par le biais du GPF.

# PAYS

Les programmes scolaires de 10 pays africains ont été analysés en vue de l'élaboration du CAF.

**Tableau 1 . Liste des pays analysés**

Région	Pays	Langue analysée
Nord	Maroc	Arabe
	Sénégal	Français
Ouest	Ghana	Anglais
	Gambie	Anglais
Est	Kenya	Anglais
	Rwanda	Anglais
Centre	Cameroun	Anglais
	Tchad	Français
Sud	Lesotho	Anglais
	Zambie	Anglais

Les informations relatives aux caractéristiques structurelles, curriculaires et linguistiques pertinentes pour les systèmes éducatifs et l'état de préparation à l'évaluation ont été analysées afin d'obtenir des données contextuelles importantes permettant d'interpréter l'analyse des programmes scolaires. Voici les principales conclusions comparatives de cette analyse :

La diversité des systèmes éducatifs, des langues et des priorités curriculaires dans les pays africains souligne la nécessité d'un CAF adapté au contexte mais harmonisé. Ce cadre tient compte de la diversité linguistique, des structures curriculaires et des priorités nationales, tout en permettant la comparabilité et l'alignement sur les normes mondiales de compétence.

## MÉTHODOLOGIE

Une méthodologie complète a été utilisée pour élaborer le CAF, en mettant l'accent sur la recherche, l'analyse et la cartographie des programmes nationaux et des cadres d'évaluation dans les pays africains.

### Sources et collecte des données

- Les documents comprenaient les programmes nationaux, les programmes d'études, les cadres

d'évaluation, les documents politiques et stratégiques, ainsi que les rapports internationaux.

### Cadre analytique

- Le GPF pour la lecture et les mathématiques a servi d'outil analytique principal.
- Les pays ont été sélectionnés de manière à représenter les différentes régions et langues d'Afrique.

### Processus analytique

- *Un processus en cinq étapes a été suivi* : préparation des données, familiarisation, codage des compétences attendues par le programme scolaire, mise en correspondance avec le GPF et analyse transnationale. L'approche présentait de légères différences en raison des différences significatives dans la nature, le format et le contenu des programmes scolaires.
- *Mathématiques* : une analyse du contenu avec codage déductif a été utilisée sur la base des descripteurs du GPF.
- *Lecture* : Une analyse de contenu a été appliquée en combinant un codage déductif et inductif afin de saisir à la fois l'alignement GPF et les compétences plus générales de lecture et de développement du langage.

### Défis

- La structure, les détails et la terminologie des programmes scolaires variaient d'un pays à l'autre.
- Les indicateurs détaillés de lecture (par exemple, les genres, la complexité des textes) étaient peu disponibles.
- Des objectifs non linguistiques (par exemple, l'éducation civique, les compétences de vie et la numératie) ont été intégrés dans les programmes linguistiques.
- Difficultés d'accès aux programmes scolaires spécifiques à la lecture.
- Qualité inégale de la présentation du contenu pour l'analyse des éléments spécifiques à la lecture dans les programmes scolaires.

# MATHÉMATIQUES

L'analyse des programmes de mathématiques par rapport au GPF a révélé ce qui suit.

- Tous les pays couvrent les cinq domaines du GPF : nombres et opérations, mesures, géométrie, statistiques et probabilités, et algèbre.
- La plupart des pays affichent une forte adéquation avec les attentes du GPF au niveau des domaines, les variations augmentant aux niveaux des concepts et des sous-concepts.
- Certains pays dépassent les attentes du GPF en introduisant des contenus alternatifs (par exemple, les ensembles) ou avancés (par exemple, les

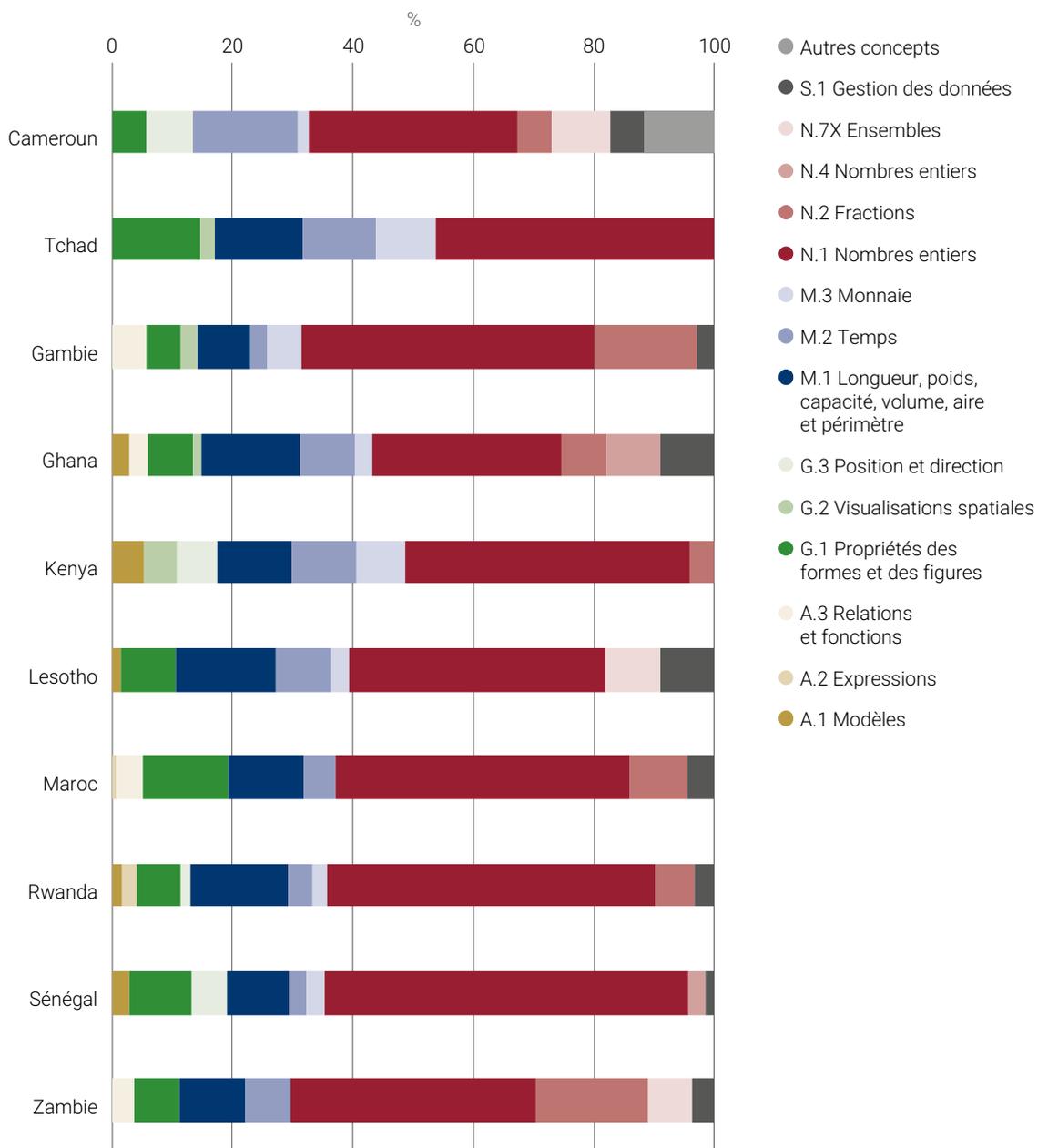
exposants) avant que le niveau de compétence minimum ne soit atteint.

- Au total, 823 compétences de 3<sup>e</sup> année et 878 compétences de 6<sup>e</sup> année ont été analysées.
- En 3<sup>e</sup> année, on observe une forte adéquation entre les pays en ce qui concerne les concepts fondamentaux (tableau 2 et figure 1) et les sous-concepts. Certains pays incluent des thèmes avancés qui ne sont pas attendus à ce niveau.
- En 6<sup>e</sup> année, on observe des tendances similaires, avec une couverture plus large et davantage de variations. La plupart des pays répondent aux attentes du GPF et certains les dépassent.

**Tableau 2 . Présence du concept par pays, mathématiques, 3<sup>e</sup> année**

Concept	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
A.1 Tendances	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
A.2 Expressions	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
A.3 Relations et fonctions	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
G.1 Propriétés des formes et des figures	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
G.2 Visualisations spatiales	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
G.3 Position et direction	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
M.1 Longueur, poids, capacité, volume, aire et périmètre	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
M.2 Temps	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
M.3 Monnaie	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
N.1 Nombres entiers	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
N.2 Fractions	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
N.4 Nombres entiers	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
N.7X Ensembles	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
S.1 Gestion des données	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

**Figure 1. Compétences par pays et par concept, mathématiques, 3<sup>e</sup> année**



# LECTURE

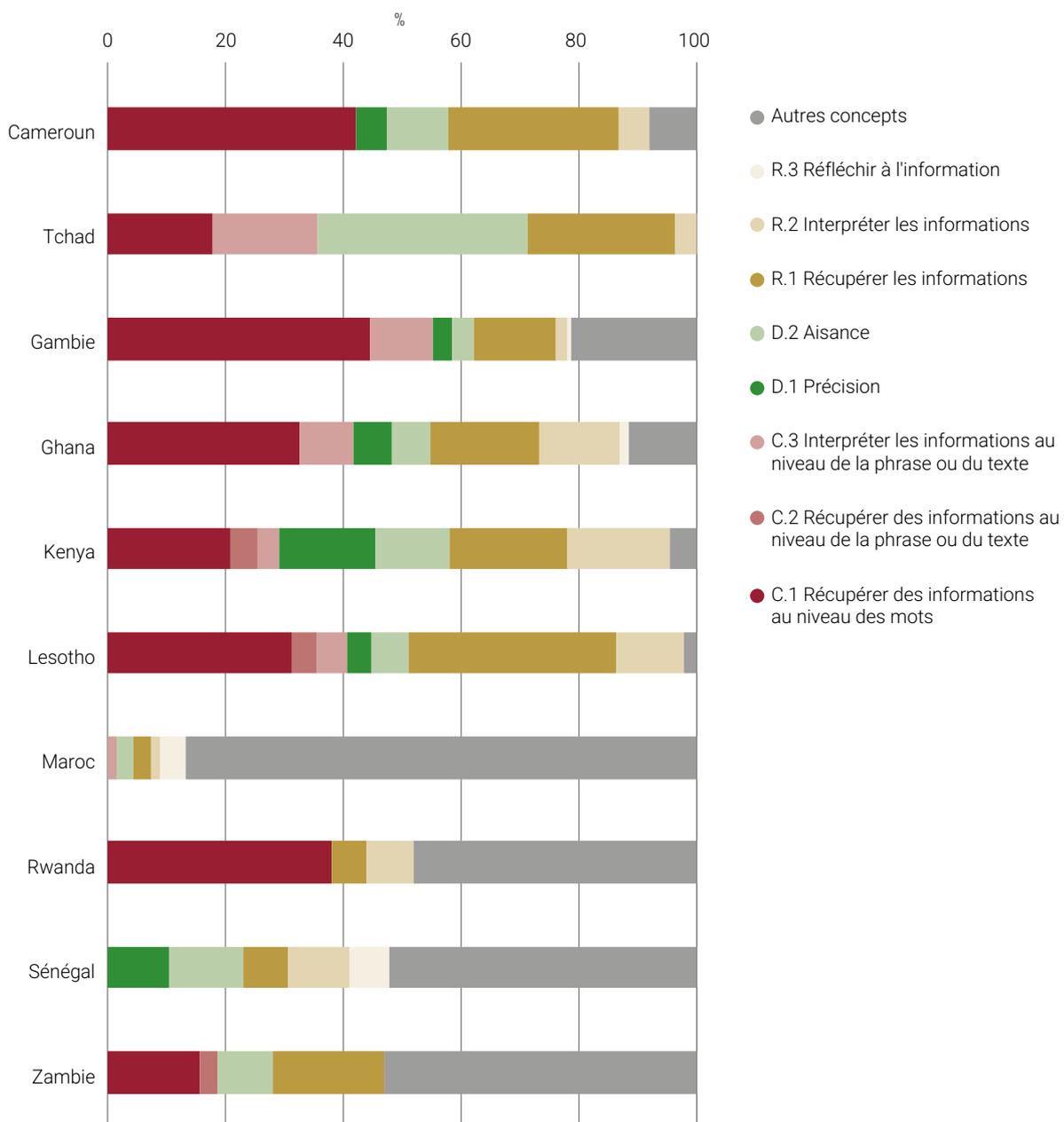
L'analyse des programmes de lecture comparés au GPF a révélé ce qui suit.

- Tous les pays couvrent les trois domaines de lecture du GPF : compréhension de la langue parlée ou signée, décodage et compréhension écrite.
- En 3<sup>e</sup> année, l'accent est fortement mis sur la compréhension orale et le décodage ; certains pays incluent des compétences de niveau supérieur telles que la réflexion, qui ne sont pas attendues à ce niveau. La compréhension écrite fait l'objet d'une attention minimale.
- En 6<sup>e</sup> année, l'accent est davantage mis sur la compréhension écrite, mais cela reste insuffisant ; certaines compétences fondamentales (par exemple, le décodage) persistent, et les compétences de compréhension de niveau supérieur (par exemple, l'évaluation d'affirmations) sont sous-représentées (tableau 3 et figure 2).
- Au total, 511 compétences de 3<sup>e</sup> année et 553 compétences de 6<sup>e</sup> année ont été analysées dans 20 programmes scolaires de 10 pays.
- Certains pays dépassent les attentes du GPF, tandis que d'autres omettent des compétences clés, ce qui souligne la nécessité d'un cadre harmonisé. Le développement de la compréhension écrite n'est généralement pas mis en avant comme une compétence fondamentale ; son développement est intégré dans d'autres axes linguistiques.

**Tableau 3. Présence du concept par pays, lecture, 6<sup>e</sup> année**

Concept	GPF Niveau scolaire	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C.1 Récupérer des informations au niveau des mots	1-2										
C.2 Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte	1-3										
C.3 Interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte	2-3										
D.1 Précision	1-9										
D.2 Fluidité	2-9										
R.1 Récupérer des informations	1-9										
R.2 Interpréter des informations	3-9										
R.3 Réfléchir aux informations	4-9										

**Figure 2. Compétences par pays et par concept, lecture, 6<sup>e</sup> année**



# CADRE CONTINENTAL D'ÉVALUATION

Le CAF vise à offrir une approche harmonisée mais flexible pour suivre les résultats d'apprentissage en mathématiques et en lecture à travers l'Afrique. Il concilie les normes mondiales et les réalités régionales et fournit une base pour la prise de décision fondée sur des preuves, l'harmonisation des programmes scolaires et l'amélioration des résultats scolaires.

Le processus de cartographie des programmes scolaires des 10 pays montre que :

- Tous les pays couvrent essentiellement les cinq domaines et concepts **mathématiques** d'un programme scolaire mondial attendu en mathématiques lorsqu'on les compare au GPF. Il est important de garder cela à l'esprit dans le cadre des discussions sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des mathématiques à l'échelle mondiale ou, de manière plus ciblée, à l'échelle continentale.
- En revanche, les niveaux de compréhension **écrite** nécessaires pour améliorer la réflexion et le raisonnement de haut niveau dans toutes les matières scolaires ne sont pas mis en avant. L'alignement sur les indicateurs du GPF est minimal. Dans certains cas, surtout en 3<sup>e</sup> année, bon nombre des indicateurs de compétences de compréhension et de connaissances portaient sur le développement du vocabulaire et la signification des mots, sans lien avec le texte.

Les résultats de la cartographie doivent être considérés en gardant à l'esprit que les compétences décrites dans le GPF ne sont pas exhaustives. Tous les pays ont des besoins et des priorités contextuels qui peuvent nécessiter l'ajout de compétences non répertoriées dans le GPF. Pour chaque pays, les particularités sont notées lorsqu'elles fournissent des informations contextuelles utiles à prendre en compte dans la rédaction du CAF.

Les cadres pour les mathématiques et la lecture sont présentés en fonction de leurs domaines et concepts par niveau scolaire. Pour chaque cadre, la répartition des domaines et des concepts est présentée pour les niveaux 3, 6 et 9 en termes de pondération (pourcentage cible des points obtenus aux tests).

Le cadre proposé pour **les mathématiques** comprend 5 domaines et 16 concepts ; ces derniers ne sont pas tous inclus dans les trois niveaux scolaires (3e, 6e et 9e). La répartition de la pondération proposée (c'est-à-dire le pourcentage cible des points obtenus aux tests) à chaque niveau scolaire pour les cinq domaines totalise 100 %. Les pourcentages recommandés pour les concepts associés dans les deux domaines regroupés (Nombres et opérations et algèbre, et Mesures et géométrie), ainsi que Statistiques et probabilités, totalisent également 100 %. Par exemple, pour le niveau 3, les domaines groupés « Nombres et opérations et algèbre » représentent 60 % de tous les points attendus dans les domaines ciblés, tandis que « N.1 Nombres entiers » représente 60 % des points attendus lorsque cette paire de domaines est évaluée.

Le cadre de référence proposé pour la **lecture** comprend 3 domaines et 8 concepts ; ces derniers ne sont pas tous inclus dans les trois niveaux scolaires (3, 6 et 9). La répartition de la pondération proposée (c'est-à-dire le pourcentage cible des points obtenus aux tests) à chaque niveau scolaire dans les trois domaines totalise 100 %. Dans chacun des domaines présentés, les concepts associés totalisent 100 %. Par exemple (pour le niveau 3), le domaine « Compréhension de la langue parlée ou signée » représente 20 % de l'ensemble des points attendus pour les domaines ciblés, tandis que « C.1 Récupérer des informations au niveau des mots » représente 20 % des points attendus lorsque la compréhension de la langue parlée ou signée est évaluée.

**Tableau 4 . Domaines et concepts mathématiques avec pondérations, par niveau scolaire**

Domaine	Concept	Niveau 3	6e année	Niveau 9
<i>Regroupés : N et A</i>		<b>60</b>	<b>60</b>	<b>60</b>
<b>N. Nombres et opérations</b>	N.1 Nombres entiers	60	25	0
	N.2 Fractions	15	25	0
	N.3 Décimales	0	15	0
	N.5 Exposants et racines	0	0	30
	N.6 Opérations entre nombres	0	0	20
	<b>A. Algèbre</b>	A.1 Modèles	20	20
	A.2 Expressions	0	0	15
	A.3 Relations et fonctions	5	15	35
<i>Regroupés : M et G</i>		<b>35</b>	<b>30</b>	<b>20</b>
<b>M. Mesure</b>	M.1 Longueur, poids, capacité, volume, aire et périmètre	20	30	35
	M.2 Temps	20	15	5
	M.3 Devise	10	0	0
<b>G. Géométrie</b>	G.1 Propriétés des formes et des figures	30	30	30
	G.2 Visualisations spatiales	10	10	10
	G.3 Position et direction	10	15	20
<i>Regroupé : S</i>		<b>5</b>	<b>10</b>	<b>20</b>
<b>S. Statistiques et probabilités</b>	S.1 Gestion des données	100	90	70
	S.2 Hasard et probabilité	0	10	30

**Tableau 5 . Domaines et concepts pour les mathématiques avec pondérations, par niveau scolaire**

Domaines	Concepts	Niveau 3	Niveau 6	Niveau 9
<b>Compréhension de la langue parlée ou signée</b>		<b>20</b>	<b>10</b>	<b>0</b>
	C.1 Récupérer des informations au niveau des mots	20	10	0
	C.2 Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte	30	20	0
	C.3 Interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte	50	70	0
<b>Décodage</b>		<b>20</b>	<b>20</b>	<b>10</b>
	D.1 Précision	50	40	30
	D.2 Aisance	50	60	70
<b>Compréhension écrite</b>		<b>60</b>	<b>70</b>	<b>90</b>
	R.1 Retrouver des informations	50	25	20
	R.2 Interpréter les informations	40	50	50
	R.3 Réfléchir aux informations	10	25	30

# MISE EN ŒUVRE

Le Cadre d'évaluation continental (CAF) pour l'Afrique ne doit pas être considéré comme un objectif final, mais plutôt comme une première étape essentielle vers une approche coordonnée, durable et dirigée par l'Afrique en matière d'évaluation de l'apprentissage. Les considérations suivantes ont été identifiées pour guider sa mise en œuvre :

- Les pays devront examiner le CAF afin de se familiariser avec son contenu et de comparer leurs propres programmes d'études (et, le cas échéant, leurs cadres d'évaluation) à celui-ci à des fins de contextualisation.
- En l'absence de cadres nationaux d'évaluation, le CAF devrait être utilisé comme base pour guider l'élaboration d'un cadre national d'évaluation qui tienne compte des programmes scolaires, des langues et des ressources nationales.
- Les pays peuvent avoir besoin d'une formation spécifique pour élaborer leurs propres cadres d'évaluation, en utilisant le CAF comme guide. Le plan stratégique de l'Association pour l'évaluation de l'éducation en Afrique (AEAA) vise à partager des informations, à dispenser des formations et à mener des activités de soutien nécessaires à la mise en œuvre au niveau national.
- L'AEAA et l'IPED-AU devraient donc élaborer et réviser régulièrement un plan de compte rendu sur la mise en œuvre du CAF-Afrique dans les différents pays et sur les activités connexes.
- Il est nécessaire d'intensifier le dialogue avec les deux évaluations régionales basées en Afrique (PASEC et SEACMEQ) afin de soutenir la collaboration entre les pays. Cela permettra également d'aligner la conception des cadres d'évaluation régionaux actuels et futurs sur le CAF.

## Conception des instruments et élaboration des items

Le CAF est conforme aux critères d'éligibilité de la Commission des données et statistiques sur l'éducation / Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage pour qu'un pays puisse rendre compte de l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD. Les pays disposent de diverses options s'ils choisissent de développer leur propre évaluation nationale et de diverses options s'ils choisissent de participer à une évaluation transnationale.

Dans le cas de l'élaboration des instruments et des items pour les évaluations nationales, un ensemble de normes techniques reconnues au niveau international et publiées doivent être respectées, conformément aux critères d'éligibilité :

- En matière de conception, d'évaluation et de documentation des tests : validité ; fiabilité et erreurs de mesure ; élaboration et révision des tests ; échelles, normes et comparabilité des scores ; administration des tests ; correction et présentation des résultats ; et documentation d'appui.
- En matière d'équité : équité dans la conception et l'utilisation des tests ; droits et responsabilités des personnes évaluées ; et inclusivité (par exemple, prise en compte des individus de diverses origines linguistiques ou en situation de handicap).
- En matière d'application des tests : par exemple, responsabilités des utilisateurs de tests.