

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

Septembre 2025

*Ce rapport a été traduit à l'aide de DeepL Pro. Bien que tous les efforts aient été déployés pour garantir son exactitude, la traduction est fournie à titre indicatif seulement et, en cas de divergence, la version originale en anglais fait foi.*

# 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'Union africaine, 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, 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 41e 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 continental d'évaluation pour l'Afrique de passer du concept à la réalité.

Nous tenons à remercier tout particulièrement le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 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 technique, la rédaction du rapport 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.

# Sommaire

Avant-propos	2
Remerciements	3
Sommaire	4
Figures	5
Tableaux	7
<b>Résumé</b>	<b>9</b>
1. Contexte	9
2. Pays	10
3. Méthodologie	11
4. Mathématiques	12
5. Lecture	12
6. Conclusions	13
<b>Chapitre 1. Contexte</b>	<b>17</b>
1.1. Objectifs et portée	18
1.2. Cadre mondial de compétences	19
1.3. Structure du rapport	20
<b>Chapitre 2. Pays</b>	<b>22</b>
<b>Chapitre 3. Méthodologie</b>	<b>29</b>
3.1. Sources	29
3.2. Programmes scolaires et cadres d'évaluation	29
3.3. Stratégies utilisées	32
3.3.1. Mathématiques	33
3.3.2. Lecture	36
3.3.3. Défis et limites	38
<b>Chapitre 4. Mathématiques</b>	<b>40</b>
4.1. Conclusions concernant l'alignement des programmes scolaires nationaux sur le GPF	40
4.2. Conclusions de l'analyse transnationale	70
3 <sup>e</sup> année	70
6 <sup>e</sup> année	75
4.3. Cadre	80
4.4. Alignement avec le cadre mondial de compétences	84
<b>Chapitre 5. lecture</b>	<b>90</b>
5.1. Conclusions concernant l'alignement des programmes scolaires nationaux sur le GPF	90
5.2. Résultats de l'analyse transnationale	99
3 <sup>e</sup> année	99
6 <sup>e</sup> année	105
5.3. Cadre	114
5.4. Alignement sur le Cadre mondial de référence pour les compétences	127
<b>Chapitre 6. Conclusions et prochaines étapes</b>	<b>131</b>
6.1. Conclusions spécifiques à chaque matière	131
6.2. Aperçu du cadre continental d'évaluation	133
6.3. Mise en œuvre	134



# Figures

Figure 1. Processus analytique général	32
Figure 2. Analyse des programmes d'enseignement des mathématiques	34
Figure 3. Outil de mise en correspondance du Cadre mondial de référence des compétences	35
Figure 4. Décisions de codage lors de la mise en correspondance des compétences avec le cadre mondial de compétences	35
Figure 5. Analyse des programmes scolaires en lecture	36
Figure 6. Exemple d'analyse dans Atlas	37
Figure 7. Exemple de codes extraits dans Atlas	37
Figure 8. Exemple de cartographie des codes dans Excel	38
Figure 9. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Cameroun	41
Figure 10. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Cameroun	42
Figure 11. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Cameroun	43
Figure 12. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Tchad	45
Figure 13. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Tchad	46
Figure 14. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Tchad	47
Figure 15. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Gambie	49
Figure 16. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Gambie	51
Figure 17. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Gambie	51
Figure 18. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Ghana	52
Figure 19. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Ghana	53
Figure 20. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Ghana	53
Figure 21. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Kenya	54
Figure 22. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Kenya	55
Figure 23. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Kenya	56
Figure 24. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Lesotho	57
Figure 25. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Lesotho	58
Figure 26. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Lesotho	59
Figure 27. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Maroc	61
Figure 28. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Maroc	62
Figure 29. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Maroc	62
Figure 30. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Rwanda	63
Figure 31. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Rwanda	64
Figure 32. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Rwanda	65
Figure 33. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Sénégal	66
Figure 34. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Sénégal	66
Figure 35. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Sénégal	67
Figure 36. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Zambie	68
Figure 37. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Zambie	68
Figure 38. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Zambie	69
Figure 39. Présence globale des compétences GPF dans 10 pays africains, 3e année	70
Figure 40. Présence du domaine par pays, mathématiques, 3e année	71
Figure 41. Compétences par pays et domaine, mathématiques, 3e année	71
Figure 42. Présence du concept par pays, mathématiques, 3e année	72
Figure 43. Compétences par pays et concept, mathématiques, 3e année	72
Figure 44. Présence de sous-concepts par pays, mathématiques, 3e année	73
Figure 45. Compétences par pays et sous-concept, mathématiques, 3e année	73
Figure 46. Sous-concepts par pays et attentes du GPF, mathématiques, 3e année	74
Figure 47. Présence globale des compétences du GPF dans 10 pays échantillons, 6e année	75
Figure 48. Présence du domaine par pays, mathématiques, 6e année	76
Figure 49. Compétences par pays et domaine, mathématiques, 6e année	76
Figure 50. Présence de la concept par pays, mathématiques, 6e année	77

Figure 51. Compétences par pays et concept, mathématiques, 6e année	77
Figure 52. Présence de sous-concepts par pays, mathématiques, 6e année	78
Figure 53. Compétences par pays et sous-concept, mathématiques, 6e année	78
Figure 54. Sous-concept par pays et attentes du GPF, mathématiques, 6e année	79
Figure 55. Présence globale des compétences du GPF dans 10 pays africains, 3e année	100
Figure 56. Compétences par concept, lecture, 3e année	100
Figure 57. Compétences par concept, lecture, 3e année (distinctes et fréquence)	101
Figure 58. Compétences par domaine, lecture, 3e année	101
Figure 59. Compétences par pays et par conceptconcept, lecture, 3e année	102
Figure 60. Compétences par pays et sous-concept, lecture, 3e année	102
Figure 61. Compétences par pays et aptitude/connaissance, lecture, 3e année	103
Figure 62. Compétences par pays, langue et domaine, lecture, 3e année	103
Figure 63. Compétences par pays, langue et concept, lecture, 3e année	104
Figure 64. Compétences par pays, langue et sous-concept, lecture, 3e année	104
Figure 65. Compétences par pays, langue et aptitude/connaissance, lecture, 3e année	105
Figure 66. Présence globale des compétences GPF dans 10 pays africains, 6e année	106
Figure 67. Compétences par pays, domaine et concept, lecture, 6e année	106
Figure 68. Compétences par concept, lecture, 6e année (distinctes et fréquence)	107
Figure 69. Compétences par pays et concept, lecture, 6e année	108
Figure 70. Compétences par pays et concept, lecture, 6e année	109
Figure 71. Compétences par pays et sous-concept, lecture, 6e année	110
Figure 72. Compétences par pays et aptitude/connaissance, lecture, 6e année	111
Figure 73. Compétences par pays, langue et domaine, lecture, 6e année	111
Figure 74. Compétences par pays, langue et concept, lecture, 6e année	112
Figure 75. Compétences par pays, langue et sous-concept, lecture, 6e année	113
Figure 76. Compétences par pays, langue et aptitude/connaissance, lecture, 6e année	114
Figure 77. Positionnement de la lecture et de la compréhension	116
Figure 78. La corde de lecture de Scarborough	120
Figure 79. Compétences en reconnaissance des mots	121
Figure 80. Compétences en compréhension linguistique	121

# Tableaux

Tableau 1. Domaines et concepts mathématiques dans le cadre analytique	20
Tableau 2. Domaines et concepts de la lecture dans le cadre analytique	20
Tableau 3. Liste des pays analysés	22
Tableau 4. Indicateurs des systèmes scolaires de certains pays	22
Tableau 5. Comparaison des matières/domaines d'apprentissage à l'école primaire	23
Tableau 6. Comparaison des matières/domaines d'apprentissage de l'enseignement secondaire	23
Tableau 7. Source de la documentation	30
Tableau 8. Documents relatifs aux programmes scolaires obtenus pour les mathématiques et la lecture	30
Tableau 9. Niveaux de compétence dans le cadre global de référence	32
Tableau 10. Domaines et concepts mathématiques dans le cadre analytique	33
Tableau 11. Domaines et concepts de la lecture dans le cadre analytique	33
Tableau 12. Choix de correspondance pour un résultat du programme scolaire selon l'outil GPF	36
Tableau 13. Domaines du CPP évalués par le PASEC 2019 en mathématiques, début du primaire	80
Tableau 14. Domaines du CCP évalués par le PASEC 2019 en mathématiques, fin du primaire	80
Tableau 15. Domaines GPF évalués par le SEACMEQ en mathématiques, fin du primaire	81
Tableau 16. Domaines GPF évalués par TIMSS, 4e année	81
Tableau 17. Domaines GPF évalués par TIMSS, 8e année	81
Tableau 18. Domaines GPF évalués par AMPL(a), début du primaire	82
Tableau 19. Domaines GPF évalués par AMPL(b), fin du primaire	82
Tableau 20. Critères d'alignement de l'évaluation des mathématiques pour les niveaux 1 à 9	83
Tableau 21. Domaines et concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 3e année	85
Tableau 22. Sous-concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 3e année	85
Tableau 23. Domaines et concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 6e année	85
Tableau 24. Sous-concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 6e année	86
Tableau 25. Domaines et concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 9e année	86
Tableau 26. Sous-concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 9e année	87
Tableau 27. Aperçu des domaines et des pondérations pour le CAF, par niveau scolaire	87
Tableau 28. Alignement du CAF sur le GPF	88
Tableau 29. Pondération des domaines cognitifs pour les tests du CAF, par niveau scolaire	88
Tableau 30. Niveaux de compétence minimaux du CAF pour les mathématiques	89
Tableau 31. Présence du domaine par pays, lecture, 3e année	92
Tableau 32. Présence du concept par pays, lecture, 3e année	93
Tableau 33. Présence de sous-concepts par pays, lecture, 3e année	93
Tableau 34. Présence de compétences/connaissances par pays, lecture, 3e année	93
Tableau 35. Présence du domaine par pays, lecture, 6e année	96
Tableau 36. Présence du concept par pays, lecture, 6e année	96
Tableau 37. Présence de sous-concepts par pays, lecture, 6e année	97
Tableau 38. Présence des compétences/connaissances par pays, lecture, 6e année	97
Tableau 39. Aperçu des pays et analyses réalisées dans les différents pays	99
Tableau 40. Domaines GPF évalués par PASEC 2019 et pondération en lecture, primaire	117
Tableau 41. Domaines GPF évalués par le SEACMEQ en lecture, fin du primaire	118
Tableau 42. Cadre d'évaluation SEACMEQ II pour la lecture	119
Tableau 43. Cadre d'évaluation pour PIRLS, PrePIRLS PIRLS Littératie/LaNA	119
Tableau 44. Aperçu des domaines et pondérations pour le CAF, 3e année	122
Tableau 45. Concepts et pondération de la compréhension de la langue parlée, 3e année	122
Tableau 46. Concepts et pondération du décodage, 3e année	123
Tableau 47. Concepts et pondération de la compréhension écrite, 3e année	123
Tableau 48. Aperçu des domaines et des pondérations pour le CAF, 6e année	124
Tableau 49. Concepts et pondération de la compréhension du langage parlé, 6e année	125
Tableau 50. Concepts et pondération relatifs au décodage, 6e année	125

Tableau 51. Concepts et pondération pour la compréhension écrite, 6e année	125
Tableau 52. Aperçu des domaines et pondérations pour le CAF, 9e année	126
Tableau 53. Concepts et pondération pour le décodage, 9e année	127
Tableau 54. Concepts et pondération de la compréhension de la lecture, 9e année	127
Tableau 55. Aperçu des domaines et des pondérations pour le CAF, par niveau scolaire	128
Tableau 56. Alignement du CAF avec le GPF	129
Tableau 57. Niveaux minimaux de compétence du CAF pour la lecture	129
Tableau 58. Domaines et concepts pour les mathématiques avec pondérations, par niveau scolaire	133
Tableau 59. Domaines et concepts pour la lecture avec pondérations, par niveau scolaire	134

# RÉSUMÉ

## 1. 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 continental d'évaluation (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 à la pénurie de cadres d'évaluation nationaux et améliorer la fiabilité des données sur l'apprentissage grâce à des évaluations par échantillonnage.

Le Cadre mondial de référence des compétences (GPF) a servi de cadre pour les travaux d'analyse du CAF. Le GPF est structuré autour d'une hiérarchie de domaines, sous-domaines, concepts et sous-concepts afin de définir clairement ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire à différents stades de leur apprentissage. Il définit quatre niveaux de compétence (en dessous, partiellement atteint, atteint, dépasse le niveau minimum de compétence). Le GPF propose une progression structurée des compétences en lecture et en mathématiques du niveau de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année et sert de référence pour l'alignement des curricula nationaux et des évaluations. En tant que dépositaire des indicateurs de l'ODD 4, l'ISU a mené les efforts mondiaux visant à définir et à mesurer les niveaux minimaux de compétence en lecture et en mathématiques, et à les situer dans la progression des performances de chaque niveau scolaire définie par le GPF. Le GPF a été testé sur le terrain dans plusieurs pays africains, mais n'a pas encore été adapté au niveau continental.

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 les 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), une collaboration entre l'UA, le Rapport GEM et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), mobilise trois clusters 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 cluster 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 à travers le GPF.

Lors d'un atelier de validation technique organisé en juillet 2025, le CAF a été examiné et validé par le comité technique de l'AEAA, en collaboration avec des experts en évaluation et en programmes scolaires du Cameroun, du Kenya, du Rwanda, du Ghana, du Lesotho, du Malawi, du Sénégal, de l'Ouganda et de la Zambie, ainsi que du PASEC.

## 2. Pays

Les programmes scolaires de 10 pays africains (Cameroun, Tchad, Gambie, Ghana, Kenya, Lesotho, Maroc, Rwanda, Sénégal et Zambie) ont été analysés en vue de l'élaboration du Cadre d'évaluation continental. En particulier, 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 l'analyse :

### *a. Structures des systèmes éducatifs*

- La plupart des pays suivent un modèle d'enseignement primaire de six ans, avec des variations dans les structures de l'enseignement préprimaire et secondaire.
- L'enseignement de base gratuit et obligatoire est courant, mais son étendue et son application varient.
- Les programmes scolaires basés sur les compétences sont de plus en plus adoptés (par exemple au Kenya, au Ghana, au Rwanda et en Zambie).

### *b. Langue d'enseignement*

- Les contextes multilingues prédominent : le français, l'anglais, l'arabe et les autres langues officielles sont utilisés.
- Les premières années utilisent souvent les langues locales, puis passent à l'anglais ou au français à différents niveaux.
- La langue d'enseignement est un facteur clé pour l'harmonisation des programmes scolaires et la comparabilité des évaluations.

### *c. Programme scolaire et évaluation*

- Les récentes réformes des programmes scolaires mettent l'accent sur la littératie, la numératie, les TIC et les compétences de vie.
- La plupart des pays ont mis en place des évaluations nationales à des étapes clés (3e, 6e et 9e années).
- Les dates de mise en œuvre des programmes scolaires vont de 2013 à 2024, reflétant la diversité des calendriers de réforme.
- Il est difficile d'accéder aux documents officiels relatifs aux programmes scolaires sur les plateformes publiques.

#### *d. Gouvernance et politique*

- Les ministères de l'Éducation sont les principales autorités, souvent soutenues par des agences chargées des programmes scolaires et de l'évaluation.
- Les politiques éducatives sont alignées sur les plans de développement nationaux et l'ODD 4.

La diversité des systèmes éducatifs, des langues et des priorités curriculaires dans les pays africains souligne la nécessité d'un cadre d'évaluation continental harmonisé et adapté au contexte. 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, dans le but de rester pertinent au niveau local tout en garantissant la comparabilité mondiale.

## 3. 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 scolaires et des cadres d'évaluation nationaux dans les pays africains.

#### *Sources et collecte des données*

- Les documents comprenaient les programmes nationaux, les programmes scolaires, 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 d'analyse principal.
- Les pays ont été sélectionnés de manière à représenter les différentes régions et langues d'Afrique, couvrant toutes les régions de l'UA.

#### *Processus analytique*

- Un processus en cinq étapes a été suivi : préparation des données, familiarisation, codage des compétences attendues dans 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 combinant un codage déductif et inductif a été appliquée afin de saisir à la fois l'alignement sur le GPF et les compétences plus larges en lecture et développement du langage.

#### *Défis*

- La structure, les détails et la terminologie des programmes scolaires variaient d'un pays à l'autre.
- Les indicateurs détaillés relatifs à la lecture (par exemple, les genres, la complexité des textes) étaient peu nombreux.
- Les 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 variable de la présentation du contenu pour l'analyse des éléments spécifiques à la lecture

## 4. Mathématiques

L'analyse des programmes de mathématiques par rapport au GPF a conduit à une proposition de CAF pour les mathématiques en 3e, 6e et 9e années, alignée à la fois sur les références mondiales et les contextes éducatifs africains.

### *Alignement des programmes sur le GPF*

- Tous les pays couvrent les cinq domaines du GPF : nombres et opérations, mesures, géométrie, statistiques et probabilités, et algèbre.
- La plupart des pays affichent un alignement solide 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, la théorie des ensembles) ou avancés (par exemple, les exposants) avant que le niveau de compétence minimum ne soit atteint.

### *Analyse transnationale*

- Au total, 823 compétences de 3e année et 878 compétences de 6e année ont été analysées dans 20 programmes scolaires de 10 pays.
- **Niveau 3** : il existe une forte adéquation entre les pays en ce qui concerne les sous-concepts fondamentales. Certains pays incluent des thèmes avancés qui ne sont pas attendus à ce niveau.
- **6e année** : les tendances sont similaires, avec une couverture plus large et davantage de variations. La plupart des pays répondent aux attentes du GPF et certains les dépassent.
- Ces résultats confirment la faisabilité d'un cadre d'évaluation commun fondé sur des compétences partagées.

### *Cadre continental d'évaluation pour les mathématiques*

Le CAF pour les mathématiques comprend :

- Les domaines et les concepts sont alignés sur le GPF pour les classes de 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années.
- Les sous-concepts sont sélectionnées en fonction de leur présence dans tous les pays et de leur pertinence pour les apprenants.
- Le cadre met l'accent sur la contextualisation, la flexibilité linguistique et la représentation de trois niveaux d'exigence cognitive (mémorisation, application, raisonnement).

Il existe une base de données solide pour un CAF pour les mathématiques. Le cadre démontre que les programmes scolaires africains sont suffisamment alignés sur les normes mondiales pour permettre l'élaboration d'un cadre commun visant à suivre les résultats d'apprentissage et à soutenir l'amélioration de l'éducation à travers le continent.

## 5. Lecture

L'analyse des programmes scolaires en lecture, mise en correspondance avec le GPF, a abouti à une proposition de CAF pour la lecture aux niveaux 3 et 6, alignée à la fois sur les références mondiales et sur les contextes éducatifs africains.

### *Alignement des programmes scolaires sur le GPF*

- Tous les pays couvrent les trois domaines de lecture du GPF : compréhension de la langue parlée/signée, décodage et compréhension écrite.
- **3e 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.



- **6e 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.

### *Analyse transnationale*

- 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.
- Il existe des variations importantes au niveau des concepts, des sous-concepts et des compétences/connaissances.
- 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 considéré comme une compétence éducative fondamentale ; son développement est intégré dans d'autres domaines linguistiques.

### *Cadre d'évaluation continental pour la lecture*

Le CAF pour la lecture propose un cadre structuré, spécifique à chaque niveau scolaire, comprenant les domaines de la compréhension orale, du décodage et de la compréhension écrite :

- **3<sup>e</sup> année** : l'accent est mis sur les compétences fondamentales, notamment les bases de la compréhension écrite, de la compréhension orale et du décodage.
- **6<sup>e</sup> année** : l'accent est davantage mis sur l'interprétation et la réflexion, avec une attention moindre accordée à la compréhension orale, tout en conservant les bases de la compréhension littérale.
- **9<sup>e</sup> année** : la priorité est donnée à la compréhension avancée, à la pensée critique et à l'évaluation.

Le CAF pour la lecture vise à fournir un cadre solide et adapté au contexte afin d'aider les pays africains à suivre les résultats d'apprentissage et à s'aligner sur l'objectif de développement durable 4.1.1. Il établit un équilibre entre les normes mondiales et les réalités régionales, garantissant ainsi la pertinence, la comparabilité et l'inclusivité.

## 6. Conclusions

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 établit un équilibre entre les normes mondiales et les réalités régionales et fournit une base pour la prise de décision fondée sur des preuves, l'alignement 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 **mathématiques** et les concepts d'un programme mondial de mathématiques attendu 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 de la **lecture** nécessaires pour améliorer la réflexion et le raisonnement de haut niveau pour le développement dans toutes les matières scolaires ne sont pas mis en avant. L'alignement sur les indicateurs du GPF est minime. Dans certains cas, surtout en 3<sup>e</sup> année, bon nombre des indicateurs de compétences de compréhension et de connaissances portaient sur un développement du vocabulaire/une signification des mots non alignés sur 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 concepts est présentée pour les niveaux 3, 6 et 9 en termes de pondération (pourcentage cible des points obtenus aux tests).

#### Domaines et concepts pour les mathématiques avec pondérations, par niveau scolaire

Domaine	Concept	Niveau 3	Niveau 6	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
	A.1 Modèles	20	20	0
	A.2 Expressions	0	0	15
	A.3 Relations et fonctions	5	15	35
		<b>35</b>	<b>30</b>	<b>20</b>
<i>Regroupés : M et G</i>				
<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

Le cadre pour **les mathématiques** comprend 5 domaines et 16 concepts ; ces derniers ne sont pas tous inclus dans les trois niveaux scolaires (3, 6 et 9). La répartition de la pondération (c'est-à-dire le pourcentage cible des points obtenus aux tests) à chaque niveau scolaire dans 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.

#### Domaines et concepts pour la lecture avec pondérations, par niveau scolaire

Domaines	Concepts	3 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	9 <sup>e</sup> année
<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 Récupérer des informations	50	25	20
	R.2 Interpréter des informations	40	50	50
	R.3 Réfléchir aux informations	10	25	30

Le cadre de référence pour la **lecture** comprend 3 domaines et 8 concepts ; ces derniers ne sont pas tous inclus pour les trois niveaux scolaires (3, 6 et 9). La répartition de la pondération (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 tous les points attendus dans 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.

## Mise en œuvre

Le Cadre continental d'évaluation (CAF) pour l'Afrique ne doit pas être considéré comme un objectif final, mais plutôt comme une première étape essentielle vers une approche coordonnée, dirigée par l'Afrique et durable de l'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 scolaires (et, le cas échéant, leurs cadres d'évaluation) à celui-ci à des fins de contextualisation.
- En l'absence de cadres d'évaluation nationaux, le CAF devrait être utilisé comme base pour guider l'élaboration d'un cadre d'évaluation national 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 et document de référence. 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'UA-IPED 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.
- Lors de la contextualisation du CAF pour **les mathématiques**, il est important de tenir compte des éléments suivants :
  - Mettre l'accent sur le sens des nombres dans les premières années, sans pour autant exclure les autres domaines mathématiques fondamentaux.
  - Les instructions doivent être traduites dans la langue locale si celle-ci n'est pas évaluée et les évaluations bilingues doivent être fournies avec des réponses acceptées dans n'importe quelle langue.
- Lors de la contextualisation du CAF pour **la lecture**, il est important de tenir compte des éléments suivants :
  - Aborder avec soin le développement de la lecture dans la langue d'enseignement principale ainsi que dans une langue secondaire qui pourrait devenir la langue principale par la suite.
  - Le développement de la compréhension dans toutes les langues est nécessaire pour consolider et transférer les compétences d'une langue à l'autre. Il est donc essentiel de mettre en avant les niveaux de compréhension dans un cadre.
  - Le développement de stratégies de compréhension de la lecture peut être particulièrement bénéfique s'il est aligné sur la réflexion du pays sur son programme scolaire et son évaluation.
  - La tradition du développement du langage oral nécessite des explications supplémentaires en ce qui concerne son rôle dans la compréhension du langage parlé.

## Conception des instruments et élaboration des items

La Commission des données et statistiques sur l'éducation / Alliance mondiale pour le suivi des apprentissages a défini un ensemble de [critères d'éligibilité](#) permettant à un pays d'utiliser son évaluation pour rendre compte de l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD. Le premier de ces critères concerne l'alignement sur les niveaux minimums de compétence (Minimum Proficiency Levels – MPLs). À cet égard, le CAF est conforme aux critères d'éligibilité.

En ce qui concerne le développement des instruments et des items d'évaluation nationaux, un ensemble de normes techniques internationalement reconnues et publiées doit être respecté afin de satisfaire aux critères d'éligibilité :

- Construction, évaluation et documentation des tests : validité ; fiabilité et erreur de mesure ; élaboration et révision des tests ; échelles, normes et comparabilité des scores ; administration des tests ; correction et communication des résultats ; et documentation d'appui.

- Équité : équité dans les tests et leur utilisation ; droits et responsabilités des candidats ; et inclusion (par exemple, l'évaluation d'individus issus de divers contextes linguistiques et de personnes en situation de handicap).
- Applications des tests : responsabilités des utilisateurs des tests.

# CHAPITRE 1.

## CONTEXTE

Les débats sur la nécessité de disposer d'informations précises et fiables pour le développement de l'Afrique ont été largement menés au cours des deux dernières décennies dans la littérature politique et scientifique aux niveaux régional et national (UA, 2025 ; PASEC 2019 ; SEACMEQ, 2019 ; Howie 2012, 2022, 2023 ; Greaney & Kellaghan, 2012 ; Gustaffson, 2018 ; Mekonnen, 2025 ; entre autres). Le manque de données sur l'apprentissage constitue un défi permanent pour les décideurs politiques, en particulier dans les pays qui n'ont pas participé à des évaluations internationales ou régionales de l'apprentissage et dont les évaluations nationales ne sont pas comparables entre les pays en raison d'objectifs curriculaires différents, d'une couverture inégale des concepts et sous-concepts, de l'absence ou du caractère limité/insuffisant des cadres d'évaluation et de la qualité insuffisante des éléments utilisés pour les évaluations nationales.

L'Institut de statistique de l'UNESCO a pour mandat mondial d'être l'agence chargée de définir et de mesurer les indicateurs comparables à l'échelle mondiale de l'objectif de développement durable n° 4. Dans ce contexte, l'Institut de statistique de l'UNESCO mène un programme méthodologique visant à améliorer la mesure des indicateurs de l'objectif de développement durable n° 4, notamment les indicateurs sur les résultats d'apprentissage et en particulier l'indicateur mondial 4.1.1 de l'objectif de développement durable sur la proportion d'enfants et de jeunes : (a) en 2e/3e année ; (b) en fin d'enseignement primaire ; et (c) en fin d'enseignement secondaire inférieur atteignant au moins un niveau de compétence minimum en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe. Dans le cadre de ces efforts, l'ISU a créé l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, une plateforme destinée à discuter des approches techniques pour la mesure des indicateurs. Grâce au travail de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, l'Institut de statistique de l'UNESCO a coordonné les efforts visant à établir des échelles communes en lecture et en mathématiques pour les trois points de l'indicateur mondial 4.1.1 de l'objectif de développement durable. En 2018, un consensus d'experts internationaux a défini les niveaux minimaux de compétence dans chacune des principales évaluations transnationales, sur la base des descripteurs de niveau de compétence de chacune d'entre elles, pour chacun des trois points spécifiés dans l'indicateur : fin du premier cycle du primaire (4.1.1a), fin du primaire (4.1.1b) et fin du premier cycle du secondaire (4.1.1c). Depuis lors, le niveau de compétence minimum a fait l'objet d'un long processus consultatif de perfectionnement.

En Afrique, plusieurs pays ont communiqué la proportion d'élèves atteignant les niveaux minimaux de compétence à la fin du premier cycle du primaire et à la fin du primaire en utilisant les résultats de leur participation à deux cycles du PASEC, une évaluation transnationale. Plus récemment, plusieurs pays ont également pu rendre compte sur la base de l'évaluation du niveau de compétence minimum (AMPL), un outil axé sur la mesure de l'atteinte des niveaux de compétence minimum développé par l'Institut de statistique de l'UNESCO. Néanmoins, avec pas moins de deux enfants sur trois non recensés et aucune tendance d'apprentissage pour pas moins de trois enfants sur quatre, de nombreux pays africains ne disposent pas des données fondamentales nécessaires pour suivre les progrès de leur système éducatif.

En 2023, soulignant l'écart important dans les données sur les résultats scolaires, la Zambie a demandé que l'on se concentre à l'échelle continentale sur la réduction de cet écart lors de la réunion d'octobre 2023 du Comité technique spécialisé de l'Union africaine sur l'éducation, la science, la technologie et l'innovation. En réponse, le Comité technique spécialisé a décidé d'approuver cette demande. L'Association pour l'évaluation de l'éducation en Afrique (AEAA), principal organisme professionnel du continent dans ce domaine, a décidé, dans le cadre de l'initiative LEARN et du groupe de planification CESA, de mettre en œuvre un plan visant à combler les lacunes en matière de données sur l'apprentissage sur le continent.

L'initiative de l'AEAA repose sur la reconnaissance du fait que le suivi des progrès en matière de résultats d'apprentissage dans les systèmes éducatifs est complexe et nécessite une variété de données et une expertise tant pour la conception que pour la mise en œuvre. D'un point de vue continental, il est nécessaire d'inclure des éléments qui améliorent la comparabilité entre les pays et dans le temps. Il a été avancé que les informations

provenant de systèmes universels ou censitaires (par exemple, les examens nationaux), auxquels les pays africains ont donné la priorité, ont tendance à être moins fiables que les informations sur les compétences d'apprentissage issues d'évaluations par échantillonnage, qui permettent des contrôles plus rigoureux dans le processus d'administration des tests et facilitent la sécurité des items ou des questions, qui sont repris les années suivantes. Cela explique en partie l'importance accordée aux systèmes basés sur des échantillons dans les rapports relatifs à l'indicateur 4.1.1 des objectifs de développement durable. Cependant, pour les gouvernements nationaux, les systèmes d'évaluation universels sont importants pour diverses raisons afin d'inclure les deux types d'évaluation (Gustaffson, pp. 42-43) pour obtenir des données précises et fiables afin de suivre les progrès en vue de la prise de décision.

## 1.1. Objectifs et portée

Plusieurs raisons expliquent la lenteur du développement d'une évaluation nationale solide, notamment, mais sans s'y limiter, la rareté de l'expertise nationale pour mener à bien des tâches techniques complexes, les ressources limitées pour mettre en œuvre un programme d'évaluation durable et le manque de coordination et de cohérence pour fournir un soutien technique à long terme. Le présent document tente de s'attaquer à une autre raison qui a freiné le développement institutionnel de l'évaluation, tant au niveau national que continental : l'absence de compréhension commune des acquis d'apprentissage qui devraient être atteints à un certain stade du parcours éducatif des élèves.

L'objectif de ce document est d'aider l'AEAA à :

- les travaux techniques visant à élaborer un cadre continental d'évaluation en mathématiques et en lecture pour l'Afrique, et
- l'introduction et le déploiement d'un cadre d'évaluation continental et d'un outil d'évaluation correspondant pour l'Afrique.

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

- Il permettrait d'obtenir des données standardisées et comparables entre les pays africains, conformément à l'indicateur CESA 4.5.1 et à l'indicateur SDG 4.1.1.
- Il favorise la prise de décisions fondées sur des données probantes et les investissements dans les systèmes éducatifs.
- Il peut remédier à la pénurie de cadres d'évaluation nationaux et améliorer la fiabilité des données sur l'apprentissage grâce à des évaluations par échantillonnage.
- Il s'appuie sur le cadre mondial de compétences, en tenant compte du contexte africain tout en maintenant l'alignement mondial.

En bref, le cadre continental d'évaluation est une étape cruciale pour combler le déficit de données sur l'apprentissage en Afrique, permettant un suivi systématique, l'alignement des politiques et l'amélioration de l'éducation. Il s'appuie sur les 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 travail de l'université de Stellenbosch composée de spécialistes en lecture, mathématiques, évaluation et appréciation. Les tâches comprenaient :

- La compilation et l'analyse des programmes scolaires et les cadres d'évaluation d'au moins 10 pays africains.
- La mise en correspondance de ces programmes avec le cadre mondial de compétences.
- La rédaction d'un cadre d'évaluation continental avec des cadres spécifiques pour les mathématiques et la lecture pour les niveaux 3, 6 et 9.

## 1.2. Cadre mondial de compétences

Le Cadre mondial de référence pour les compétences (GPF) représente un consensus mondial sur ce que les apprenants doivent savoir et être capables de faire pour maîtriser la lecture et les mathématiques à mesure qu'ils progressent dans les niveaux scolaires, quel que soit l'endroit où ils vivent dans le monde.

Le GPF pour la lecture et les mathématiques décrit les performances des apprenants à quatre niveaux de compétence (dont l'un est le cadre de compétence minimale) par niveau scolaire (de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année). Il fait référence à des domaines d'apprentissage, des domaines, des concepts et des descripteurs qui servent de guide pour l'acquisition des compétences et la progression par niveau scolaire. Il offre un outil pour évaluer l'alignement des programmes et des évaluations. Des versions préliminaires du GPF ont été testées sur le terrain dans plusieurs pays africains, notamment à Djibouti, en Gambie, au Ghana, à Madagascar, au Malawi, au Nigéria et au Sénégal en 2019/20, mais ce cadre mondial n'a pas fait l'objet de débats ni d'adaptations au niveau continental, y compris dans le cadre d'initiatives transnationales (PASEC et SEACMEQ).

Le GPF pour **les mathématiques** s'appuie sur le Cadre mondial de référence pour les mathématiques (UIS, 2018) élaboré par l'Institut de statistique de l'UNESCO et le Bureau international d'éducation (BIE). Il repose sur une analyse exhaustive de 53 programmes nationaux de mathématiques et de 115 cadres d'évaluation régionaux/nationaux en mathématiques. Il a également été discuté par une équipe de représentants de plusieurs pays avant d'être finalisé en 2020.

Le processus d'élaboration du GPF pour **la lecture** a débuté en octobre 2018 avec le développement du Cadre mondial de référence pour la lecture (GCFRR) par l'IBE de l'UNESCO. Le Cadre mondial de référence pour la lecture a synthétisé les informations relatives au contenu et au cadre d'évaluation de plus de 50 pays à travers le monde, fournissant ainsi une image des attentes communes des pays en matière de performances des apprenants en lecture. En 2019, des enseignants en lecture, des spécialistes des programmes scolaires et des psychométriciens du monde entier se sont réunis à Washington, D.C. afin de définir, sur la base du Cadre mondial de référence pour la lecture et d'autres cadres nationaux et régionaux de programmes scolaires et d'évaluation élaborés pour la lecture, une progression fondée sur la recherche des connaissances et compétences minimales que les apprenants de la deuxième année (ou primaire 2) à la sixième année (ou primaire 6) devraient être en mesure de démontrer dans les domaines clés de la lecture.

Le GPF (mathématiques et lecture) a servi de base analytique pour l'élaboration du Cadre d'évaluation continental. Il a notamment été utilisé pour cartographier les programmes scolaires des pays échantillons et d'autres supports pédagogiques sélectionnés dans le but de générer des données pour l'élaboration du Cadre pour l'Afrique. Toutefois, il convient de reconnaître et de noter que les compétences décrites dans le GPF ne sont pas exhaustives et ne sont pas censées l'être : tous les pays ont des besoins et des priorités contextuels qui peuvent nécessiter l'ajout de compétences ne figurant pas dans le GPF.

Un programme officiel définit formellement le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau de la classe. Il aide les enseignants à mener à bien leurs activités quotidiennes afin de doter les apprenants des compétences (aptitudes et connaissances) qu'ils doivent acquérir au cours de leur scolarité. Il communique la vision du gouvernement sur ce que les apprenants doivent apprendre, comment ils l'apprennent et le temps qu'ils doivent y consacrer. Idéalement, le programme définit des résultats d'apprentissage mesurables à chaque niveau scolaire, à partir desquels les enseignants et le système dans son ensemble peuvent mesurer les progrès réalisés. Parallèlement au programme officiel du pays, un cadre d'évaluation est nécessaire pour permettre de tester de manière systématique la réalisation des résultats d'apprentissage dans toutes les écoles d'un pays.

Les pays sélectionnés à des fins de création de données pour la discussion du Cadre d'évaluation continental pour l'Afrique disposaient tous de documents relatifs aux programmes scolaires pouvant être cartographiés à l'aide de l'outil analytique. Les documents relatifs aux programmes scolaires ou aux plans de cours adoptent généralement une structure similaire, ce qui a facilité ce processus. Un seul pays de l'échantillon disposait d'un cadre d'évaluation, ce qui démontre la nécessité de cette discussion particulière sur l'élaboration d'un cadre d'évaluation continental pour l'Afrique, soutenu par le GPF. Les détails sur les données nationales et les analyses transnationales utilisées dans la discussion et l'élaboration du projet de cadre sont présentés progressivement dans ce document.

Le GPF fournit des niveaux de compétence minimaux qui ont été utilisés pour créer les analyses des programmes scolaires de mathématiques des pays de l'échantillon. Tableau 1 et Tableau 2 fournissent un aperçu des descripteurs de niveau du GPF qui sont donnés en relation avec les domaines et les concepts des mathématiques et de la lecture.

Tableau 1 . Domaines et concepts en mathématiques dans le cadre analytique

Domaine	Concept
N. Nombres et opérations	N.1 Nombres entiers
	N.2 Fractions
	N.3 Décimales
	N.4 Entiers
	N.5 Exposants et racines
	N.6 Opérations sur les nombres
M. Mesures	M.1 Longueur, poids, capacité, volume, aire et périmètre
	M.2 Temps
	M.3 Monnaie
G. Géométrie	G.1 Propriétés des formes et des figures
	G.2 Visualisations spatiales
	G.3 Position et direction
S. Statistiques et probabilités	S.1 Gestion des données
	S.2 Hasard et probabilité
A. Algèbre	A.1 Modèles
	A.2 Expressions
	A.3 Relations et fonctions

Tableau 2 . Domaines et concepts en lecture conceptdans le cadre analytique

Domaine	Concepts
Compréhension du langage parlé ou signé	Récupération d'informations au niveau des mots
	Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte
	Interprétation d'informations au niveau de la phrase ou du texte
Décodage	Précision
	Fluidité
Compréhension écrite	Récupérer des informations
	Interpréter des informations
	Réflexion sur les informations

### 1.3. Structure du rapport

Après ce chapitre introductif, les profils des pays analysés sont décrits au chapitre 2. L'approche et la méthodologie appliquées sont décrites au chapitre 3. Les principales conclusions des analyses nationales et transnationales, ainsi que le projet de cadre et son alignement sur le GPF, sont décrits et discutés au chapitre 4 pour les mathématiques et au chapitre 5 pour la lecture. Les conclusions et les implications pratiques sont présentées au chapitre 6.



---

## RÉFÉRENCES

- Union africaine (2025). Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique 2026-2035 : un cadre d'action. Addis-Abeba.
- Gustaffson, M. (2018). Évaluation des niveaux et des tendances en matière de compétences d'apprentissage pour l'objectif de développement durable 4.1. pp. 42-43
- Howie, S.J. et Acana, S. (2012). La logistique d'une évaluation nationale : Partie 1. Dans V. Greaney & T. Kellaghan. (Eds). Mise en œuvre d'une évaluation nationale des résultats scolaires. pp. 9-58. Washington : Banque mondiale.
- Howie, S.J. (2023). Évaluations comparatives internationales dans le domaine de l'éducation. Dans Tymms, P., Bartholo, T., Howie, S.J., Kardanova, E., Koslinski, M.C., Merrell, C., et Wildy, H (éd.). *Une première année à l'école : une perspective internationale*. Springer.
- Howie, S.J (2022). Études régionales dans les pays non occidentaux et le cas du SEACMEQ. Dans T. Nilsen et al. (éd.), Manuel international des études comparatives à grande échelle dans le domaine de l'éducation, Springer International Handbooks of Education, Springer Nature Switzerland AG 2022.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8\\_18-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_18-1)
- Mekonnen, D. (2025). *Transformer l'évaluation éducative pour un apprentissage de qualité et une prise de décision éclairée*. Présentation lors de la 41e réunion de l'Association pour l'évaluation éducative en Afrique, 25 août 2025, Addis-Abeba.
- ISU (2021a). *Cadre mondial de référence pour les compétences en mathématiques, niveaux 1 à 9*. Institut de statistique de l'UNESCO. <https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Global-Proficiency-Framework-Math.pdf>
- ISU (2021b). *Cadre mondial de référence pour la lecture, niveaux 1 à 9*. Institut de statistique de l'UNESCO. <https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Global-Proficiency-Framework-Reading.pdf>

# CHAPITRE 2.

## PAYS

Dans le cadre des travaux techniques, au moins 10 programmes nationaux d'enseignement primaire et secondaire inférieur et cadres d'évaluation ont été analysés. Les programmes scolaires de 10 pays représentant les 5 régions de l'UA ont été analysés (Tableau 3). De plus, trois langues de l'UA étaient représentées : l'anglais (7), le français (2) et l'arabe (1).

**Tableau 3 . Liste des pays analysés**

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

Les indicateurs des systèmes éducatifs nationaux (Tableau 4) révèlent plusieurs tendances dans la structure et les politiques linguistiques des systèmes d'enseignement primaire dans les 10 pays. Dans la plupart des pays, l'école primaire commence à l'âge de 6 ans. À la fin du CE2, les élèves ont généralement suivi entre quatre et six années de scolarité, ce qui varie selon qu'ils ont suivi ou non un enseignement préscolaire, les taux de participation étant inégaux. Une tendance commune est l'utilisation des langues locales ou nationales dans les premières années, puis le passage à l'anglais ou au français dès la troisième année et au plus tard à la sixième année, en fonction des politiques linguistiques en matière d'éducation et d'enseignement. Si les conventions de dénomination des phases éducatives diffèrent, allant de « élémentaire » et « cycle » à « primaire inférieur » et « phase fondamentale », elles indiquent systématiquement une progression de l'apprentissage fondamental à l'apprentissage intermédiaire. Ces modèles montrent la diversité des parcours éducatifs à travers le continent, tout en soulignant les défis communs pour garantir l'inclusion linguistique et la nécessité perçue de développer des compétences dans les langues internationales dès le plus jeune âge.

**Tableau 4 . Indicateurs des systèmes de certains pays**

Pays	Date du dernier document sur le programme scolaire	Âge d'entrée à l'école primaire	Langue d'enseignement et d'apprentissage, 3e année	Langue d'enseignement et d'apprentissage, 6e année	Nom des classes de 3e et 6e années
<b>Cameroun</b>	2016 <sup>1</sup> , 2018 <sup>2</sup> , 2023 <sup>3</sup>	6	Français ou anglais	Français ou anglais	3 <sup>e</sup> année = Niveau 2 6 <sup>e</sup> année = Niveau 3
<b>Tchad</b>	2023 <sup>1</sup> , 2008 <sup>2</sup>	6	Français et arabe	Français et arabe	3 <sup>e</sup> année = CE1 6 <sup>e</sup> année = CM2
<b>Gambie</b>	2022 <sup>1</sup> , 2021 & 2022 <sup>4</sup>	7	Langues nationales	Anglais	3 <sup>e</sup> année = Stage 2 6 <sup>e</sup> année = Stage 3
<b>Ghana</b>	2019 <sup>2</sup> , 2020 <sup>3</sup> , 2023 <sup>3</sup>	6	Anglais	Anglais	3 <sup>e</sup> année = Basic 3 6 <sup>e</sup> année = Basic 6
<b>Kenya</b>	2017 <sup>1</sup> , 2019 <sup>1</sup>	6	Langue de la zone de recrutement	Anglais	
<b>Lesotho</b>	2013 <sup>1</sup> , 2013 <sup>5</sup> , 2016 <sup>6</sup>	6	Sesotho	Anglais	
<b>Maroc</b>	2021 <sup>2</sup> , 2009 <sup>3</sup>	6	Arabe, amazigh ou français	Arabe, amazigh ou français	
<b>Rwanda</b>	2015 <sup>1</sup> , 2015 <sup>2,3</sup> , 2022 <sup>2</sup>	6	Kinyarwanda	Anglais	3 <sup>e</sup> année = P3 6 <sup>e</sup> année = P6

<b>Sénégal</b>	2016	6	Français	Français	3 <sup>e</sup> année = CE1 6 <sup>e</sup> année = CM2
<b>Zambie</b>	2023 <sup>1</sup> , 2024 <sup>2,3</sup>	7	Anglais	Anglais	

Remarque : 1 = Cadre curriculaire, 2 = Primaire, 3 = Secondaire, 4 = Programme scolaire, 5 = 3<sup>e</sup> année, 6 = 6<sup>e</sup> année

Un examen plus approfondi des domaines d'apprentissage proposés dans l'enseignement primaire et secondaire dans les 10 pays révèle à la fois des priorités communes et des distinctions régionales (Tableau 5 et Tableau 6). Les matières fondamentales telles que les mathématiques, les sciences et les sciences sociales sont présentes dans tous les systèmes, ce qui reflète l'importance accordée par le continent aux compétences de base. L'enseignement des langues présente une plus grande variation : si l'anglais et le français sont largement enseignés, l'inclusion des langues locales ou nationales, en particulier dans l'enseignement primaire, témoigne des efforts déployés pour préserver le patrimoine linguistique et améliorer l'inclusion. L'arabe apparaît en Afrique du Nord et en Afrique centrale. Les TIC et les matières professionnelles sont de plus en plus intégrées, bien que leur présence soit inégale, ce qui suggère des niveaux différents de disponibilité des ressources et de priorisation des politiques. Au niveau secondaire, des matières telles que le commerce, l'éducation civique et les arts sont proposées de manière plus sélective, ce qui indique une évolution vers la spécialisation et les objectifs de développement national. Dans l'ensemble, les tableaux mettent en évidence une tendance vers des programmes scolaires basés sur les compétences, avec une attention croissante portée à la culture numérique, aux compétences de vie et à la pertinence culturelle.

**Tableau 5 . Comparaison des matières/domaines d'apprentissage à l'école primaire**

Domaine d'apprentissage / matière	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
Anglais (langue/lecture)	✓	—	✓	✓	✓	✓	—	✓	—	✓
Langue locale/nationale comme matière	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—	✓	—	✓
Français comme matière	✓	✓	✓	✓	✓	—	✓	✓	✓	✓
L'arabe comme matière	—	✓	✓	✓	✓	—	✓	—	—	—
Mathématiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Science et technologie	✓	✓	✓	✓	✓	—	✓	✓	✓	✓
Sciences sociales / Notre monde	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TIC / Informatique	✓	✓	✓	✓	✓	—	—	✓	—	✓
Arts / Créativité / Artisanat	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Éducation physique / Sports	✓	✓	✓	✓	✓	—	✓	✓	✓	—
Éducation religieuse	—	—	✓	✓	✓	—	✓	—	—	—
Formation professionnelle / Sciences domestiques / Compétences pratiques	✓	—	✓	✓	✓	✓	—	—	—	✓
Langues et cultures nationales	✓	—	—	—	—	—	—	—	—	—

**Tableau 6 . Comparaison des matières/domaines d'apprentissage dans l'enseignement secondaire**

Domaine d'apprentissage / matière	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
Anglais	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—	✓	—	✓
Langue locale/nationale	✓	—	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—	—
Français	✓	✓	✓	✓	✓	—	✓	✓	✓	✓
Arabe	—	✓	✓	✓	✓	—	✓	—	—	—
Mathématiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sciences (une ou plusieurs)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sciences sociales / Histoire / Géographie	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TIC / Informatique	✓	✓	✓	✓	✓	—	—	✓	—	—
Éducation civique / Citoyenneté	✓	—	✓	✓	✓	—	—	✓	—	—
Arts	✓	—	—	✓	✓	—	—	✓	—	—
Éducation physique / Sports	✓	✓	—	✓	✓	—	—	—	—	—
Affaires / Entrepreneuriat	—	✓	—	✓	✓	✓	✓	✓	—	✓
Langues et cultures nationales	✓	—	—	—	—	—	—	—	—	—

## Cameroun

Le système éducatif camerounais est façonné par son histoire coloniale, ce qui se traduit par deux sous-systèmes : les modèles anglophone et francophone (Fallwickl et al., 2021). L'enseignement de base comprend la maternelle (2 ans, de 4 à 6 ans) et l'enseignement primaire (6 ans, de 6 à 12 ans), suivis de l'enseignement secondaire divisé en deux cycles : le premier cycle (5 ans dans le système anglophone, 4 ans dans le système francophone) et le deuxième cycle (2 ans dans le système anglophone, 3 ans dans le système francophone) (MINESEC, 2020a,b). La gouvernance est centralisée sous l'égide du ministère de l'Éducation de base (MINEDUB) et du ministère de l'Éducation secondaire (MINESEC), conformément à la loi de 1996 (mise à jour en 1998) et à la loi de 2010 (MINEDUB, 2025b). Le programme met l'accent sur l'alphabétisation, le calcul et les compétences de la vie courante. Des réformes récentes ont introduit un programme primaire harmonisé (2018) et une approche basée sur les compétences pour l'enseignement secondaire (2023) (Alemnge, 2019 ; MINESEC, 2023a). Les évaluations comprennent le certificat de fin d'études primaires, le certificat général d'éducation (CGE) de niveau ordinaire et avancé, et le baccalauréat pour les apprenants francophones (Fallwickl et al., 2021).

## Tchad

Le système éducatif tchadien comprend l'enseignement préscolaire (3 ans, de 3 à 5 ans), l'enseignement primaire (6 ans, de 6 à 12 ans), le collège (4 ans, de 12 à 16 ans) et l'enseignement secondaire (3 ans, de 16 à 19 ans) (MENPC, 2023). Le ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique (MENPC) supervise l'éducation. Le système est guidé par le Cadre national des programmes scolaires (2023), qui met l'accent sur une approche basée sur les compétences, alignée sur l'objectif de développement durable n° 4 et la Vision 2030 (MENPC, 2023). L'enseignement est bilingue (français et arabe). L'enseignement primaire est axé sur l'alphabétisation et le calcul, tandis que l'enseignement moyen et secondaire s'étend aux sciences, aux lettres et aux matières professionnelles (MENPC, 2004 ; MENPC, 2008). Les évaluations comprennent le Certificat d'études élémentaires et primaires tchadien (CEPE) au niveau primaire et le baccalauréat à la fin de l'enseignement secondaire (MENPC, 2023).

## Gambie

La Gambie applique une structure 3-3-3-3 : développement de la petite enfance (3 à 6 ans), cycle élémentaire inférieur (1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année), cycle élémentaire supérieur (4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année), premier cycle du secondaire (7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année) et deuxième cycle du secondaire (10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année) (MOBSE, 2022a). Les neuf années d'enseignement de base sont gratuites et obligatoires, conformément à la politique sectorielle de l'éducation (2016-2030) et à la loi sur l'enseignement de base et secondaire (2018) (Rapport GEM, 2025). Le ministère de l'Éducation de base et secondaire (MoBSE) régit l'éducation (MOBSE & MOHERST, 2017). Le cadre curriculaire (révisé en 2022) encourage le passage d'un apprentissage basé sur les connaissances à un apprentissage basé sur les compétences, en mettant l'accent sur l'alphabétisation, la numératie, les TIC et les compétences de vie (MOBSE, 2022a). Les évaluations comprennent les tests nationaux (niveaux 3, 5 et 8), l'examen du certificat d'éducation de base de Gambie (niveau 9) et l'examen du certificat d'études secondaires de l'Afrique de l'Ouest (WASSCE) (MOBSE, 2019 ; MOBSE, 2024).

## Ghana

Le système éducatif ghanéen suit une structure comprenant la maternelle (2 ans), le primaire (6 ans), le collège (3 ans), le lycée (3 ans) et l'enseignement supérieur. Le ministère de l'Éducation supervise le secteur, avec le soutien d'organismes tels que le Service éducatif ghanéen et le Conseil national pour les programmes et l'évaluation (NaCCA) (Raudonyte, 2021). Le Cadre national des programmes d'enseignement pré-supérieur (2019) a introduit un programme basé sur des normes mettant l'accent sur les « 4R » (lecture, écriture, arithmétique et créativité) et les compétences fondamentales telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la culture numérique (MOE, 2019a). L'enseignement de base (de la maternelle au collège) est gratuit et obligatoire en vertu de la politique d'éducation de base universelle gratuite et obligatoire (FCUBE) (Rapport GEM, 2021a). Les évaluations comprennent le test national d'évaluation des normes (NSAT), l'examen du certificat d'éducation de base (BECE) et l'examen du certificat d'études secondaires de l'Afrique de l'Ouest (WASSCE) (MOE, 2019a ; MOE, 2023a).

## Kenya

Le programme scolaire basé sur les compétences (CBC) du Kenya suit une structure 2-6-3-3 : éducation de la petite enfance (2 ans de maternelle, 3 ans de primaire inférieur), collège (3 ans de primaire supérieur, 3 ans de secondaire inférieur) et lycée (3 ans) (KICD, 2019). L'Institut kenyan de développement des programmes scolaires (KICD) a élaboré le cadre du programme d'enseignement de base (2017, révisé en 2019) afin de l'aligner sur la Vision 2030 et les tendances mondiales (KICD, 2017 ; 2019). Le programme met l'accent sur sept compétences fondamentales, notamment la communication, la pensée critique et la culture numérique. Les évaluations comprennent l'évaluation kenyane de la petite enfance (KEYA) en 3e année, les évaluations scolaires (SBA) et les évaluations sommatives nationales à la fin du premier et du deuxième cycle du secondaire (KNEC, 2021).

## Lesotho

Le système éducatif du Lesotho comprend la protection et le développement de la petite enfance (0-4 ans), l'enseignement primaire (classes R-7) et l'enseignement secondaire (classes 8-12), avec des filières académiques et techniques (MOET, 2021). Le ministère de l'Éducation et de la Formation (MoET) régit l'éducation en vertu de la loi sur l'éducation (2010) et de la politique du Lesotho en matière de programmes d'enseignement de base (2021) (MOET, 2021). Le programme scolaire est axé sur les compétences et met l'accent sur l'alphabétisation, le calcul, les compétences de vie et l'esprit d'entreprise (MOET, 2013 ; MOET, 2016). L'enseignement primaire est gratuit et obligatoire, tandis que l'enseignement secondaire est également gratuit (Rapport GEM, 2021c). Les évaluations comprennent des évaluations continues et le certificat général d'enseignement secondaire du Lesotho (LGCSE) à la fin du secondaire supérieur.

## Maroc

Le système éducatif marocain comprend le préprimaire (2 ans), le primaire (6 ans), le premier cycle du secondaire (3 ans) et le deuxième cycle du secondaire (3 ans) (Sassi et al., 2021). Le ministère de l'Éducation nationale, de la Préscolarisation et des Sports (MNEPS) supervise l'éducation, guidé par la Charte nationale de l'éducation et de la formation (1999) et la Vision stratégique pour 2015-2030 (Mullis et al., 2016). Le programme scolaire met l'accent sur les valeurs, les compétences et l'apprentissage actif, avec l'arabe comme principale langue d'enseignement, aux côtés de l'amazigh et du français (Sassi & Chaibi, 2016). Les évaluations comprennent le Certificat d'études primaires, le Certificat d'études secondaires et le Baccalauréat marocain (MNEPS, 2009a-c).

## Rwanda

Le système éducatif rwandais comprend le préprimaire (3 ans), le primaire (6 ans) et le secondaire (6 ans : 3 ans de premier cycle et 3 ans de deuxième cycle) (MINEDUC, 2015). Le ministère de l'Éducation (MINEDUC) supervise l'éducation, avec le soutien d'organismes tels que le Conseil rwandais de l'éducation (REB). Le programme scolaire basé sur les compétences (2015) met l'accent sur la littératie, la numératie, les TIC et l'entrepreneuriat, l'anglais étant la principale langue d'enseignement (MINEDUC, 2015). Les neuf années d'enseignement de base sont gratuites et obligatoires (MINEDUC, 2017). Les évaluations comprennent des examens nationaux à la fin du primaire et du premier cycle du secondaire, ainsi que des évaluations continues (REB, 2015a-d).

## Sénégal

Le système éducatif sénégalais comprend l'enseignement préscolaire (3 ans), l'enseignement primaire (6 ans) et l'enseignement secondaire (4 ans d'enseignement moyen, 3 ans d'enseignement secondaire supérieur), suivis de l'enseignement supérieur (Djité, 2019). Le ministère de l'Éducation nationale (MEN) régit l'éducation dans le cadre de la politique PAQUET-EF 2018-2030 (Diagne et al., 2022). Le programme scolaire est axé sur les compétences, en mettant l'accent sur les compétences disciplinaires, interdisciplinaires et transversales (MEN, 2016a, b). Les évaluations comprennent le Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) à la fin du primaire et le Brevet de fin d'études moyennes (BFEM) à la fin du premier cycle du secondaire (Djité, 2019).

## Zambie

Le système éducatif zambien suit une structure 3-6-4-2 : éducation de la petite enfance (3 ans), primaire (6 ans), secondaire (4 ans de niveau ordinaire, 2 ans de niveau avancé) et enseignement supérieur (MOE, 2023). Le ministère de l'Éducation régit l'éducation en vertu de la loi sur l'éducation (2011) et du cadre curriculaire zambien (2023) (MOE, 2023). Le programme scolaire est axé sur les compétences et met l'accent sur la pensée analytique, la créativité, la culture numérique et l'esprit d'entreprise (CDC, 2024a). Les évaluations comprennent les évaluations nationales des compétences en 1re et 3e années, les évaluations scolaires et les examens nationaux de progression (MOE, 2022).

---

## RÉFÉRENCES

- Alemnge, F. L. (2019). Réforme des programmes scolaires au Cameroun : analyse du nouveau programme scolaire primaire. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(6), 902-913.
- Diagne, A., Diallo, S., Diagne, S. et Henovi, C. (2022). *Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et l'apprentissage fondamental au Sénégal*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383300>
- Djité, S. S. (2019). Organisation du système éducatif sénégalais. *MLS Educational Research*, 3(1), 79-92.
- Fallwicl, E., McNally, R., et Mackie, C. (2021). L'éducation au Cameroun. <https://wenr.wes.org/2021/04/education-in-cameroon> (consulté le 13/02/2025).
- Rapport GEM (2021a). Ghana : Financement pour l'équité. Site web PEER. <https://education-profiles.org/sub-saharan-africa/ghana/~financing-for-equity>
- Rapport GEM (2021b). Gambie : les acteurs non étatiques dans l'éducation. Site web PEER. <https://education-profiles.org/sub-saharan-africa/gambia/~non-state-actors-in-education>
- Rapport GEM (2021c). Lesotho : les acteurs non étatiques dans l'éducation. Site web du PEER. <https://education-profiles.org/sub-saharan-africa/lesotho/~non-state-actors-in-education>
- Institut kenyan de développement des programmes scolaires (2017). Cadre des programmes d'enseignement fondamental. <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf>
- Institut kenyan de développement des programmes scolaires (2019). Cadre des programmes scolaires de l'enseignement fondamental. <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2019/08/BASIC-EDUCATION-CURRICULUM-FRAMEWORK-2019.pdf> (consulté le 13/02/2025)
- Conseil national des examens du Kenya (2021). Cadre d'évaluation basé sur les compétences pour l'éducation de la petite enfance au Kenya. <https://www.knec.ac.ke/wp-content/uploads/2021/06/CBA-Age-Based-Regular-Framework.pdf>
- MINEDUB (2025a). Ministère de l'éducation de base. <https://www.minedub.cm/>
- MINESEC (2020a). Sous-système anglais. <https://www.minesec.gov.cm/web/index.php/en/systeme-educatif-en/offre-de-formation-en/sous-systeme-anglophone-en>
- MINESEC (2020b). Sous-système français. <https://www.minesec.gov.cm/web/index.php/en/systeme-educatif-en/offre-de-formation-en/sous-systeme-francophone-en>
- Ministère de l'Éducation de base et secondaire (2022). Cadre curriculaire pour l'éducation de base en Gambie.
- Ministère de l'Éducation de base et secondaire (2024). Politique nationale d'évaluation de l'éducation de base et secondaire 2024-2030.
- Ministère de l'Éducation de base et secondaire (2019). Statistiques sur l'éducation. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/lib-docs/HRBodies/UPR/Documents/Session34/GM/A\\_HRC\\_WG.6\\_34\\_GMB\\_1\\_Gambia\\_Annex\\_3\\_E.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/lib-docs/HRBodies/UPR/Documents/Session34/GM/A_HRC_WG.6_34_GMB_1_Gambia_Annex_3_E.pdf)
- Ministère de l'Éducation de base et secondaire et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de la Technologie (2017). Plan stratégique pour le secteur de l'éducation 2016-2030.
- Ministère de l'Éducation (2019b). Programme d'anglais pour les écoles primaires (niveaux 1 à 3).
- Ministère de l'Éducation (2023a). Programme d'anglais pour l'enseignement secondaire (SHS 1-3).
- Ministère de l'Éducation (2015). Cadre du programme scolaire basé sur les compétences pour l'enseignement préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur. [https://ictcft.nba.co.za/pluginfile.php/1705/mod\\_resource/content/2/CURRICULUM\\_FRAMEWORK\\_FINAL\\_VERSION\\_PRINTED.compressed.pdf](https://ictcft.nba.co.za/pluginfile.php/1705/mod_resource/content/2/CURRICULUM_FRAMEWORK_FINAL_VERSION_PRINTED.compressed.pdf)
- Ministère de l'Éducation (2017). Plan stratégique pour le secteur de l'éducation 2018/19 à 2023/24. <https://www.mineduc.gov.rw/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=57563&token=6b306c5412dc6e99d82c4bf288ffccc68a4880b8>
- Ministère de l'Éducation (2022). Plan stratégique 2022-2026. <https://www.giakonda.org.uk/wp-content/uploads/2024/08/2025-New-Curriculum.pdf>
- Ministère de l'Éducation (2023). Cadre pédagogique de la Zambie. <https://www.edu.gov.zm/wp-content/uploads/2024/07/MOE-STARTEGIC-PLAN.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de la Promotion civique (2004). Programmes d'enseignement actualisés : enseignement primaire.
- Ministère de l'Éducation et de la Promotion civique (2008). Programmes scolaires actualisés pour le collège.
- Ministère de l'Éducation et de la Promotion civique (2023). Cadre national des programmes scolaires (CNOC).
- Ministère de l'Éducation et de la Formation (2013). Programme scolaire primaire intégré : programme de 3e année.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation (2016). Programme scolaire primaire intégré : programme de 6e année.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation (MOET) (2021). Politique du Lesotho en matière de programmes d'enseignement fondamental. <https://education.gov.ls/img/lesotho basic education curriculum policy.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale (2016a). Guide pédagogique : enseignement élémentaire. 1er cycle C1-CP.

- Ministère de l'Éducation nationale (2016b). Guide pédagogique : Élémentaire étape 3.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement préscolaire et des Sports (2009a). Directives pédagogiques et programmes spéciaux pour les supports pédagogiques de l'enseignement secondaire préparatoire : français.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement préscolaire et des Sports (MNEPS) (2009b). Directives pédagogiques et programmes spéciaux pour les supports pédagogiques de l'enseignement secondaire préparatoire : mathématiques.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement préscolaire et des Sports (MNEPS) (2009c). Directives pédagogiques et programmes spéciaux pour les supports pédagogiques de l'enseignement secondaire préparatoire : arabe.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (Eds.) (2016). Encyclopédie TIMSS 2015 : politique éducative et programmes scolaires en mathématiques et en sciences.  
<http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>
- Raudonyte, I. (2021). Utilisation des données d'évaluation de l'apprentissage : Ghana.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375497>
- Conseil de l'éducation du Rwanda (2015a). Langue anglaise niveau primaire inférieur P1-P3.
- Conseil rwandais de l'éducation (2015b). Langue anglaise niveau primaire supérieur P4-P6.
- Conseil de l'éducation du Rwanda (2015c). Anglais niveau ordinaire S1-S3.
- Conseil de l'éducation du Rwanda (2015d). Programme de mathématiques pour le niveau ordinaire S1-S3.
- Sassi, M., & Chaibi, A. (2016). Encyclopédie PIRLS 2016 : Le Royaume du Maroc. <https://pirls2016.org/wp-content/uploads/encyclopedia-pirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Morocco.pdf>
- Sassi, M., Chaibi, A., & Hammani, M. (2021). Encyclopédie PIRLS 2021 : Le Royaume du Maroc.  
<https://pirls2016.org/wp-content/uploads/encyclopedia-pirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Morocco.pdf>.



# CHAPITRE 3.

## MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit l'approche adoptée pour analyser les programmes scolaires des différents pays. Il commence par résumer les sources collectées et les cadres disponibles. Il présente ensuite les stratégies spécifiques utilisées pour les mathématiques et la lecture. Si l'approche suivait globalement le même schéma, des techniques supplémentaires ont dû être mises en œuvre pour analyser les programmes linguistiques. Enfin, les défis et les limites de cette approche sont présentés.

### 3.1. Sources

Dans le cadre du processus d'élaboration du cadre, de nombreuses sources d'information ont été identifiées et consultées. Il s'agit notamment de programmes scolaires, de syllabus, de cadres, de documents politiques, de documents stratégiques, d'articles, de rapports internationaux et autres (voir annexes). Ces documents ont contribué à l'élaboration du cadre à des degrés divers. Certains ont servi à la conceptualisation, d'autres ont constitué la base de l'analyse ou ont été analysés, et d'autres encore ont fourni des informations contextuelles et générales indispensables.

La plupart des documents (en particulier ceux qui fournissaient des informations complémentaires ou contextuelles) ont été obtenus ou consultés via des sources Internet, à partir des sites web et des bibliothèques des institutions. Cependant, dans le cas des programmes scolaires, des syllabi et des cadres d'évaluation, il a été nécessaire de faire appel à des contacts nationaux afin d'accéder à ces documents, car beaucoup d'entre eux n'étaient pas accessibles au public ou difficilement accessibles. Les contacts nationaux ont également joué un rôle important en veillant à ce que les cadres analysés soient les versions les plus récentes disponibles. Cela était important même lorsque la documentation était disponible en ligne, car elle pouvait être obsolète.

### 3.2. Programmes scolaires et cadres d'évaluation

Dans le cadre de l'élaboration du cadre d'évaluation continental, plusieurs pays (voir Tableau 7) identifiés par l'UNESCO et l'AEAA ont été invités à fournir à l'équipe du projet l'accès à leurs derniers documents nationaux relatifs aux programmes scolaires et aux cadres d'évaluation pour l'éducation de base (niveaux 1 à 9 ou équivalent). Plus précisément, les éléments suivants ont été demandés :

- Les derniers cadres curriculaires disponibles pour l'éducation de base (ou équivalent, c'est-à-dire le primaire et le premier cycle du secondaire).
- Les programmes scolaires spécifiques à chaque niveau (parfois disponibles sous forme de programmes scolaires/programmes d'enseignement) pour le calcul/les mathématiques et la lecture/l'alphabetisation/la langue pour les niveaux 3, 6 et 9 (ou leurs équivalents).
- Des cadres d'évaluation spécifiques pour l'enseignement de base (parfois appelés programmes d'évaluation) pour le calcul/les mathématiques et la lecture/la langue/l'alphabetisation pour les niveaux 3, 6 et 9 (ou leurs équivalents).

Ces demandes ont été adressées à plusieurs pays représentant diverses régions, pays et langues à travers le continent. Si les contacts nationaux n'ont fourni aucune documentation, les sites web des organismes gouvernementaux concernés ont été consultés pour obtenir des documents (voir Tableau 8). Dans tous les cas,

aucun cadre d'évaluation spécifique (à une exception près) accessible ou disponible pour analyse et utilisable n'a été reçu.

Outre les programmes scolaires et les cadres d'évaluation, d'autres documents ont été consultés. Il s'agit notamment de présentations, de rapports et de documents stratégiques. En particulier, le Cadre mondial de référence pour la lecture et les mathématiques (GPF ou cadre) a également été largement utilisé, car il a servi de référence clé pour l'analyse et la comparaison qui ont sous-tendu l'élaboration du Cadre d'évaluation continental.

**Tableau 7 . Source de documentation**

Pays	Source de documentation
<b>Cameroun</b>	Contact dans le pays
<b>Tchad</b>	Contact dans le pays
<b>Gambie</b>	Contact dans le pays
<b>Ghana</b>	Contact national et site web de la NACCA
<b>Kenya</b>	Contact national
<b>Lesotho</b>	Contact national
<b>Maroc</b>	Contact UNESCO
<b>Rwanda</b>	Plateforme d'apprentissage en ligne du Conseil de l'éducation de base du Rwanda
<b>Sénégal</b>	Contact national
<b>Zambie</b>	Contact dans le pays

**Tableau 8 . Documents relatifs aux programmes scolaires obtenus pour les mathématiques et la lecture**

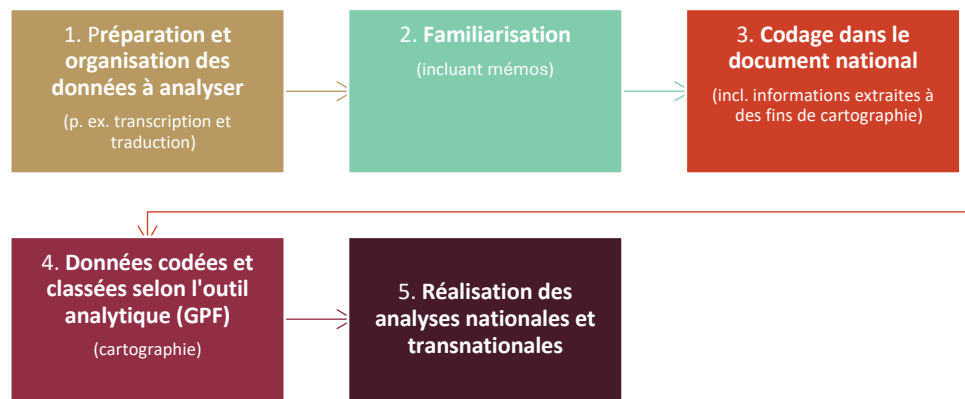
Pays	Nom du document	Année	Lecture	Mathématiques
<b>Cameroun</b>	Programme d'enseignement : Langue anglaise Formulaires 1, 2, 3, 4 et 5	2023	✓	✓
	Programme scolaire primaire du Cameroun. Sous-système anglais. Niveau 1 : Classes 1-2	2018	✓	✓
	Programme scolaire primaire du Cameroun. Sous-système anglais. Niveau 2 : Classes 3-4	2018	✓	✓
	Programme scolaire primaire du Cameroun. Sous-système anglais. Niveau 3 : Classes 5-6	2018	✓	✓
	Programme d'enseignement des mathématiques Formulaire 1 et Formulaire 2	2023		✓
	Programme d'enseignement des mathématiques pour les classes 3, 4 et 5	2023		✓
	Programme scolaire pour les écoles maternelles du Cameroun. Sous-système anglais	2018		
<b>Tchad</b>	Cadre national d'orientation curriculaire (CNOC)	2023	✓	✓
	Curriculum de l'Enseignement Fondamental	2008	✓	✓
	Niveau : 1. Enseignement Primaire. Cours Préparatoires 1ère et 2ème Années			
	Programmes Réactualisés de l'Enseignement Moyen (6, 5, 4 et 3)	2008	✓	✓
<b>Gambie</b>	Programmes Réactualisés de l'Enseignement Primaire	2004	✓	✓
	Politique nationale d'évaluation de l'enseignement fondamental et secondaire 2024-2030	2024		
	Programme d'anglais. Niveau 3 : (4e à 6e année)	2022	✓	
	Programme d'anglais. Niveau 4 : (7e à 9e année)	2022	✓	
	Programme d'anglais. Niveau 2 : (1re à 3e année)	2021	✓	
	Cadre curriculaire pour l'éducation de base en Gambie	2022	✓	✓
	Programme de mathématiques. Niveau 2 : (classes 1 à 3)	2021		✓
<b>Ghana</b>	Programme de mathématiques. Niveau 3 : (4e à 6e années)	2021		✓
	Programme de mathématiques. Niveau 4 : (7e à 9e année)	2021		✓
	Mathématiques pour les écoles primaires (niveau élémentaire 1 à 3)	2019		✓
	Mathématiques pour les écoles primaires (niveau élémentaire 4 à 6)	2019		✓
	Programme de mathématiques pour l'enseignement secondaire (SHS 1-3)	2023		✓
	Programme commun de mathématiques (CCP)	2020		✓
	Programme de mathématiques pour l'enseignement secondaire (SHS 1-3)	2023		✓
<b>Kenya</b>	Programme d'anglais pour les écoles primaires (niveaux 1 à 3)	2019	✓	
	Programme d'anglais pour les écoles primaires (niveaux 4 à 6)	2019	✓	
	Programme commun de base en anglais (CCP)	2020	✓	
	Programme d'enseignement de l'anglais pour l'enseignement secondaire (SHS 1-3)	2023	✓	
	Cadre du programme d'enseignement de base	2017	✓	✓
	Cadre d'évaluation basé sur les compétences pour l'éducation de la petite enfance au Kenya	2021	✓	✓

Lesotho	Conception du programme d'enseignement primaire. Activités mathématiques. 3e année	2024	✓
	Conception du programme d'enseignement primaire. Mathématiques. 6e année	2024	✓
	Conception du programme scolaire pour le collège. Mathématiques. 9e année	2024	✓
	Conception du programme d'enseignement primaire. Activités linguistiques en anglais. 1, 2, 3	2024	✓
	Conception du programme scolaire pour l'enseignement primaire. Langue anglaise. 6e année	2024	✓
	Conception du programme scolaire pour le collège. Anglais. 9e année	2024	✓
	Programme scolaire primaire intégré. Programme de 3e année	2013	✓ ✓
	Programme révisé pour la 6e année	2015	✓ ✓
	Programme primaire intégré. Programme de 3e année 2013	2013	✓ ✓
	Programme primaire intégré. Programme scolaire de 6e année. 2016	2016	✓ ✓
	Programme d'anglais de 9e année	2019	✓
	Programme de mathématiques de 9e année	2020	✓
	Politique relative au programme d'enseignement fondamental au Lesotho	2021	✓ ✓
	Programme scolaire de sesotho pour la 9e année	2020	✓
Maroc	Politique linguistique en matière d'éducation au Lesotho	2019	✓
	Programme d'enseignement primaire	2021	✓ ✓
	Programme d'enseignement secondaire inférieur	2009	✓ ✓
	Programmes et directives pour l'enseignement des mathématiques. Enseignement secondaire	2009	✓
Rwanda	Programme d'enseignement primaire (en arabe)	2021	✓
	Programme d'enseignement primaire (français)	2021	✓
	Programme d'enseignement primaire (mathématiques)	2021	✓
	Programme de mathématiques pour le niveau ordinaire S1-S3	2015	✓
	Programme de mathématiques complémentaires S4-S6	2015	✓
	Programme de mathématiques pour le premier cycle du primaire (P1-P3) Deuxième édition	2022	✓
	Programme de mathématiques pour le cycle primaire supérieur (P4-P6), deuxième édition	2022	✓
	Programme de mathématiques subsidiaire pour la combinaison PCB	2022	✓
	Programme de mathématiques subsidiaire pour LFK, HLP et HGL	2022	✓
	Cadre curriculaire basé sur les compétences. Du préprimaire au secondaire supérieur	2015	✓ ✓
Sénégal	Langue anglaise Niveau primaire inférieur P1-P3	2015	✓
	Langue anglaise niveau primaire supérieur P4-P6	2015	✓
	Anglais niveau ordinaire S1-S3	2015	✓
	Guide pédagogique. Enseignement élémentaire. 1ère étape CI-CP	2016	✓
Zambie	Guide pédagogique. Enseignement élémentaire. 2ème étape CE1-CE2	2016	✓
	Guide pédagogique. Élémentaire. Étape 3	2016	
	Programmes d'enseignement primaire inférieur. Niveaux 1 à 3	2024	✓ ✓
	Programme de mathématiques I. Enseignement secondaire niveau ordinaire, classes 1 à 4	2024	✓
	Programme d'anglais. Enseignement secondaire, niveau ordinaire, classes 1 à 4	2024	✓
	Programme de littérature anglaise. Enseignement secondaire, niveau ordinaire, classes 1 à 4.	2024	✓
	2023 Cadre pédagogique de l'éducation en Zambie	2023	
	Systèmes d'évaluation de la 7e année	n.d.	
	Programmes scolaires du primaire inférieur, niveaux 1 à 3	2024	✓ ✓
	Programme de mathématiques - 4e à 6e année Version pilote	2023	✓
	Programme d'anglais pour le primaire, niveaux 4 à 6, version pilote	2023	✓
	Programme d'anglais pour l'enseignement secondaire, niveau ordinaire, classes 1 à 4	2024	✓

### 3.3. Stratégies utilisées

Un résumé et un aperçu du processus analytique général sont présentés dans la Figure 1 .

Figure 1 . Processus analytique général



Le processus analytique a commencé par la préparation et l'organisation des données à analyser, ce qui comprend des tâches telles que la transcription et la traduction. Une fois les données prêtes, l'étape suivante consistait à se familiariser avec elles, souvent par le biais de « mémos » afin de saisir les premières impressions et idées. Ensuite, les compétences codées décrites dans le document national ont été examinées, et les informations pertinentes ont été extraites à des fins de cartographie. Les données ont ensuite été codées et classées selon l'outil analytique (GPF), un processus appelé « cartographie ». Enfin, des analyses nationales et transnationales ont été réalisées afin d'identifier des tendances et de tirer des conclusions comparatives entre les niveaux scolaires et les pays. Il est important de noter que, compte tenu de la nature variable du contenu (c'est-à-dire les programmes de lecture/langue par opposition aux programmes de mathématiques), cette approche a été modifiée de manière appropriée.

Les définitions, domaines et concepts suivants ont guidé les analyses des programmes de mathématiques et de lecture. Le GPF (décrit au chapitre 1) pour les mathématiques et la lecture a fourni les cadres analytiques pour l'analyse des programmes de mathématiques et de lecture des pays et la base des cadres élaborés aux chapitres 4 et 5. Le Tableau 9 répertorie les définitions des niveaux de compétence mondiaux pour les mathématiques et la lecture. Le GPF est organisé en termes de domaines, de concepts, de sous-concepts, de compétences/connaissances. Les Tableau 10 et Tableau 11 répertorient les domaines et les concepts pour les mathématiques et la lecture.

Tableau 9 . Niveaux de compétences dans le cadre de référence mondial des compétences

Définitions	
<b>En dessous de « répond partiellement aux compétences minimales mondiales »</b>	Les apprenants ne possèdent pas les connaissances et les compétences les plus élémentaires. Par conséquent, ils ne sont généralement pas en mesure d'accomplir les tâches les plus élémentaires de leur niveau scolaire.
<b>Répond partiellement aux compétences minimales mondiales</b>	Les apprenants ont des connaissances et des compétences limitées. Par conséquent, ils peuvent accomplir partiellement les tâches élémentaires de leur niveau scolaire.
<b>Répond aux compétences minimales globales</b>	Les apprenants ont acquis des connaissances et des compétences suffisantes. Par conséquent, ils peuvent accomplir avec succès les tâches les plus élémentaires de leur niveau scolaire.
<b>Dépasse le niveau minimum mondial requis</b>	Les apprenants ont acquis des connaissances et des compétences supérieures. Ils sont donc en mesure d'accomplir des tâches complexes correspondant au niveau scolaire.

**Tableau 10 . Domaines et concepts en mathématiques dans le cadre analytique**

Domaine	Concept
<b>N. Nombres et opérations</b>	N.1 Nombres entiers
	N.2 Fractions
	N.3 Décimales
	N.4 Nombres entiers
	N.5 Exposants et racines
	N.6 Opérations sur les nombres
<b>M. Mesures</b>	M.1 Longueur, poids, capacité, volume, aire et périmètre
	M.2 Temps
	M.3 Monnaie
<b>G. Géométrie</b>	G.1 Propriétés des formes et des figures
	G.2 Visualisations spatiales
	G.3 Position et direction
<b>S. Statistiques et probabilités</b>	S.1 Gestion des données
	S.2 Hasard et probabilité
<b>A. Algèbre</b>	A.1 Modèles
	A.2 Expressions
	A.3 Relations et fonctions

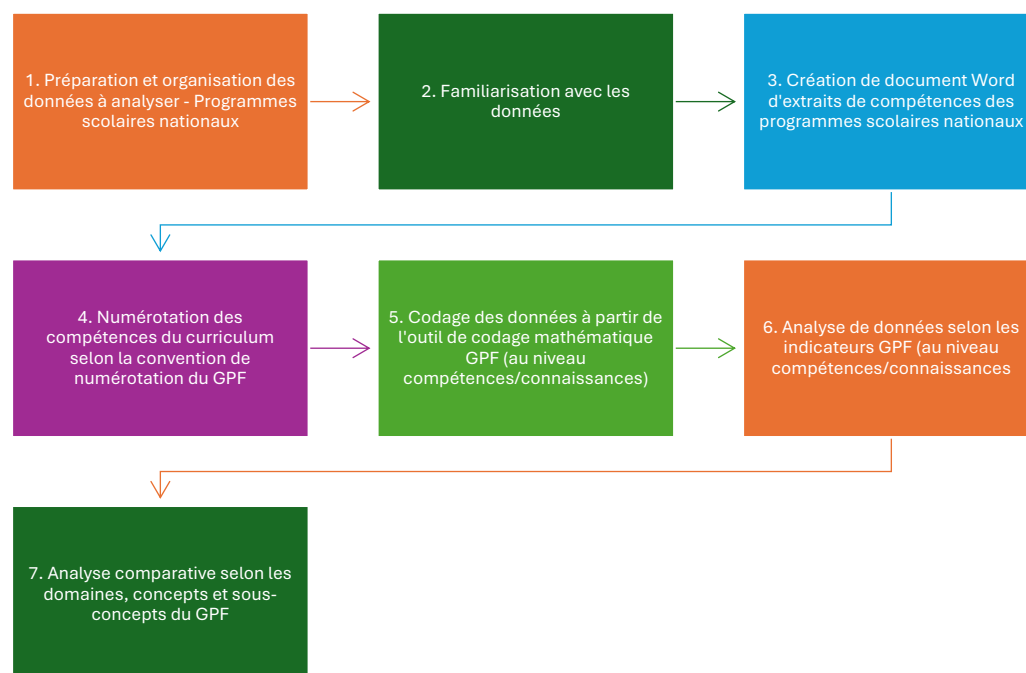
**Tableau 11 . Domaines et concepts en lecture conceptdans le cadre analytique**

Domaine	Concepts
<b>Compréhension du langage parlé ou signé</b>	Récupération d'informations au niveau des mots
	Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte
	Interprétation d'informations au niveau de la phrase ou du texte
<b>Décodage</b>	Précision
	Fluidité
<b>Compréhension écrite</b>	Récupérer des informations
	Interpréter des informations
	Réflexion sur les informations

### 3.3.1. Mathématiques

Les programmes de mathématiques ont été analysés à l'aide d'un système de codage quantitatif permettant le traitement et l'analyse du programme (Figure 2). Le processus de codage et d'analyse est illustré dans le diagramme ci-dessous et développé dans l'explication qui suit le diagramme.

**Figure 2 . Analyse des programmes de mathématiques**



Un ensemble de données a été créé en extrayant et en numérotant le contenu des programmes nationaux, c'est-à-dire les concepts et processus mathématiques à enseigner au cours d'une année. Une approche systématique de codage et de catégorisation a été utilisée pour traiter les données.

À l'aide d'une analyse de contenu, les données ont été analysées quantitativement à l'aide de catégories afin d'étayer les décisions de codage objectif qui permettent la quantification des données, principalement sous forme de comptages de fréquence. Une approche déductive a été utilisée, car les codes ont été pré-générés à partir de l'outil de codage mathématique GPF.

Tous les programmes scolaires ont été transcrits et formatés à l'aide de conventions de nommage comparables. Le programme scolaire le plus récent de chaque pays, avec des détails sur le contenu à enseigner par niveau, a été utilisé. Chaque programme scolaire a été analysé afin de vérifier sa conformité avec les indicateurs de domaine, de concept, sous-concept, de connaissances et de compétences du GPF pour les mathématiques.

Les indicateurs du GPF ont été utilisés comme codes pour quantifier les données via un processus de codage déductif. Les données codées ont été saisies dans l'outil de cartographie Excel GPF. Ensuite, la saisie et le comptage de fréquence/les statistiques par élément pour les codes générés ont été effectués. Les données Excel ont été exportées vers Power BI pour un nettoyage, une analyse et une visualisation plus approfondis.

Sauf indication contraire, les fréquences et les pourcentages sont basés sur des comptages distincts des compétences mappées aux catégories du GPF. À savoir, les domaines, les concepts, les sous-concepts et les compétences/connaissances. Par exemple, si les analyses sont effectuées au niveau de la catégorie Domaine, même si une compétence est mappée à plusieurs sous-catégories (c'est-à-dire les catégories Concept, sous-concept ou Compétences/Connaissances) du GPF, elle n'est comptée qu'une seule fois dans cette catégorie.

Lorsqu'ils sont présentés sous forme de graphiques circulaires et en anneau, les pourcentages sont normalisés (pour ne pas dépasser 100 %) mais conservent leurs proportions. Au-delà de l'objectif de visualisation, la normalisation des valeurs permet une meilleure comparaison entre les pays, compte tenu de la variabilité du nombre (fréquence) des compétences classées selon les pays, les niveaux scolaires et les langues.

L'outil de cartographie Excel est illustré dans la figure ci-dessous, suivi d'une explication du processus de cartographie. Sur cette feuille de l'outil de cartographie, l'ensemble des compétences du GPF (niveaux 1 à 9) est répertorié de manière séquentielle. Le programme scolaire national a été cartographié dans cette grille, par rapport aux descripteurs du GPF. Chaque résultat numéroté (à l'aide de l'extrait numéroté du programme

scolaire sous forme de document Word) du programme scolaire national a été cartographié. Cela a permis de vérifier que l'ensemble du programme scolaire avait été cartographié. Chaque résultat numéroté du programme scolaire a été cartographié par rapport au descripteur le plus approprié dans l'outil de cartographie du GPF, selon le processus décrit ci-dessous.

Si aucun descripteur du GPF ne permettait un alignement adéquat avec le GPF, un nouveau descripteur a été créé, dans l'ordre le plus proche du descripteur du GPF, en utilisant le système de numérotation séquentiel du GPF, mais en ajoutant un « X » à la fin du numéro du descripteur pour le distinguer des descripteurs du GPF répertoriés. La cartographie s'est poursuivie en suivant les mêmes étapes, mais en s'alignant sur le descripteur nouvellement créé.

Figure3 . Outil de mise en correspondance du Cadre mondial de référence

Domain	Construct	Subconstruct	Skill/knowledge	Code	Proficiency descriptor for "Meets global minimum proficiency"	CODING			
						Corresponding code National Mapping. (Note: Place code next to corresponding GPF competency/learning outcome)	Learning outcome as described in national document	Indicate level of alignment with corresponding GPF competency/learning outcomes (Options: none, complete, partial)	Comment. In particular, in case of no or partial alignment, summarize differences between GPF and curriculum competency
Algebra	A.2 Expressions	A.2.1 Evaluate, model, and compute with expressions	A.2.1.1 Use linear expressions to represent problems	A.2.1.1.7	Use linear expressions to represent problem situations with a single variable (e.g., The cost of buying cinema tickets online is £12 per ticket plus a £2 booking fee. Write this as an expression where x is the number of tickets purchased).				
				A.2.1.1.8	Use expressions to represent problem situations with multiple variables (e.g., Akeelah bought 4 blouses for x dollars and a wristwatch for y dollars. Represent this as an expression).				
			A.2.1.2 Add, subtract, multiply and divide linear expressions	A.2.1.2.7a	Add linear expressions (e.g., $(3x + 4y) + (2x + 5y)$ ).				
				A.2.1.2.7b	Subtract linear expressions (e.g., $(3x + 4y) - (2x + 5y)$ ).				
				A.2.1.2.8a	Multiply linear monomials (e.g., multiply $(3x)(5y)$ ).				
				A.2.1.2.8b	Divide linear monomials				
				A.2.1.2.8c	Simplify linear expressions by using the distributive property (e.g., simplify $2x(3x + 4)$ ).				
				A.2.1.2.9	Multiply two binomial linear expressions (e.g., multiply $(3x - 4y)(2x + 5y)$ ).				
			A.2.1.3 Simplify and factor exponential expressions	A.2.1.3.8	Evaluate and simplify exponential expressions using the Laws of Exponents (e.g., evaluate $2x^2$ when $x = 7$ ; simplify $(2x^2)^2$ ).				
				A.2.1.3.9a	Factor linear expressions using the greatest common factor algebraically (e.g., factor $4x^2 + 8xy - 6x$ to $2x(2x + 4y - 3)$ ).				
				A.2.1.3.9b	Factor exponential expressions using the greatest common factor algebraically				

La mise en correspondance s'est déroulée comme suit (Figure3). Dans la colonne H, le numéro du résultat du programme scolaire national a été saisi. Si plusieurs résultats du programme scolaire correspondent au même descripteur du CPP, ceux-ci doivent être séparés par un point-virgule suivi d'un espace. Dans la colonne I, le descripteur du programme scolaire national a été saisi. Le descripteur complet doit être collé dans la cellule. Si plusieurs résultats du programme scolaire correspondent au même descripteur du CCP, les descripteurs doivent être insérés dans leur intégralité, séparés par un point-virgule suivi d'un espace. Dans la colonne J, les décisions de codage concernant l'alignement avec le CCP ont été saisies (Aucun, Complet ou Partiel) (Figure 4). Enfin, dans la colonne K, toutes les justifications pertinentes de la décision de codage ont été saisies à titre de référence.

Figure 4 . Décisions de codage lors de la mise en correspondance des compétences avec le GPF

<p><b>Alignement complet</b> Les élèves qui atteignent le résultat d'apprentissage visé satisferont nécessairement au résultat d'apprentissage du GPF.</p> <p><b>Alignement partiel</b> Les élèves qui atteignent le résultat d'apprentissage donné ne satisferont pas pleinement au résultat d'apprentissage du GPF. Le résultat donné exige que les élèves démontrent une partie seulement (mais non l'ensemble) des connaissances ou des compétences définies dans la compétence du GPF, ou bien le GPF requiert qu'ils démontrent les mêmes connaissances et compétences, mais de façon plus étendue ou par des moyens supplémentaires.</p> <p><b>Pas d'alignement</b> Le résultat d'apprentissage ou compétence visé n'apparaissent pas dans le GPF.</p>
---

Pour chaque pays et chaque niveau scolaire, deux experts en mathématiques ont examiné l'extrait du programme scolaire dans le document Word et la mise en correspondance nationale dans Excel. Un exemple de résultat d'apprentissage particulier est fourni ci-dessous pour illustrer le processus de mise en correspondance.

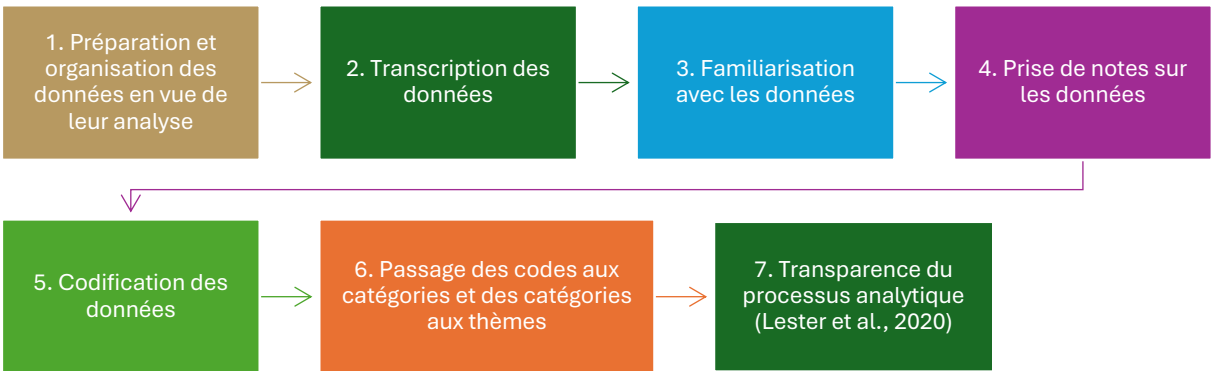
Tableau 12. Choix de correspondance pour un résultat du programme scolaire selon l'outil GPF

Quel domaine ?	Nombres et opérations
Quel concept ?	N.1 Nombres entiers
Quel sous-concept?	N.1.2 Représenter les nombres entiers de manière équivalente
Quel sous-sous-concept ?	N1.2.2 Utiliser les concepts de valeur de position
Quelle compétence ?	N1.2.2.4 Utiliser les concepts de valeur de position pour les centaines, les dizaines et les unités (par exemple, composer ou décomposer un nombre entier à trois chiffres à l'aide d'une expression mathématique telle que $254 = 2 \text{ centaines, } 5 \text{ dizaines et } 4 \text{ unités}$ ; $254 = 200 + 50 + 4$ ; déterminer la valeur d'un chiffre dans la position des centaines).

### 3.3.2. Lecture

La nature des programmes d'enseignement des langues et la recherche d'informations spécifiques à la lecture dans ces programmes ont nécessité une approche différente pour atteindre un objectif similaire dans le cadre de l'analyse. Figure 5 illustre le déroulement de l'approche analytique adoptée pour identifier et extraire les informations spécifiques à la lecture des programmes nationaux avant de les mettre en correspondance avec le cadre mondial de référence.

Figure 5 . Analyse des programmes d'enseignement de la lecture



L'analyse des programmes d'enseignement des langues a été réalisée à l'aide d'une analyse qualitative du contenu utilisant différentes stratégies d'analyse de texte, en l'occurrence les programmes d'enseignement des langues. Il s'agit d'une approche systématique de codage et de catégorisation utilisée pour explorer de manière discrète de grandes quantités d'informations textuelles afin de déterminer les tendances et les schémas des mots utilisés, leur fréquence, leurs relations, ainsi que les structures et les discours de communication. L'analyse de contenu permet d'analyser les données de manière qualitative tout en les quantifiant largement sous forme de comptages de fréquence. Cette méthode d'analyse utilise une approche descriptive tant pour le codage des données que pour l'interprétation des comptages quantitatifs des codes (Vaismoradi, 2013).

Une approche principalement déductive a été utilisée, car les codes ont été pré-générés à partir de l'outil de lecture GPF, par opposition au codage inductif dans lequel les codes sont attribués au fur et à mesure de l'analyse sur la base des données présentées. L'approche inductive a été utilisée pour le contenu du programme scolaire en dehors des paramètres des codes déductifs du GPF. Le codage inductif a permis une meilleure compréhension de la nature des programmes scolaires linguistiques analysés en relation avec le contenu de la lecture, ainsi que des informations sur le potentiel des axes de lecture en dehors des paramètres du GPF. La nature intégrative des programmes scolaires linguistiques, dans lesquels la lecture peut être ciblée dans plusieurs domaines d'intérêt du programme, rendait cela nécessaire pour obtenir des informations plus larges.

Tous les programmes ont été transcrits et alignés/formatés selon des conventions de nommage comparables. Chaque programme a été analysé afin de vérifier son alignement sur les indicateurs de domaine, de concept, de



connaissances et de compétences du GPF pour la lecture. Les indicateurs du GPF ont été convertis en codes qualitatifs via un processus de codage déductif. Contrairement aux sections/composantes/domaines d'intérêt, etc. des programmes consacrés à la lecture, à l'écoute et à l'expression orale, toutes les composantes linguistiques (par exemple, la grammaire, la structure de la langue, l'écriture) ont été analysées en raison de la nature intégrative des programmes linguistiques, dans lesquels les aspects productifs et réceptifs de la lecture se manifestent tout au long du programme.

Au-delà de l'utilisation des codes déductifs du GPF, des codes inductifs ont été générés afin de saisir les domaines d'intérêt en lecture non pris en compte dans le GPF ainsi que les autres domaines d'intérêt linguistiques. Par la suite, les codes générés ont été capturés et leur fréquence/statistiques ont été comptabilisées. Une analyse thématique des codes non GPF générés par l'analyse inductive a conduit à des regroupements de domaines d'intérêt communs dans les programmes scolaires au-delà du GPF. L'analyse du contenu a d'abord été effectuée à l'aide du logiciel d'analyse de données ATLAS.ti, avant d'être transcrite dans Excel pour une analyse plus approfondie (Figure 6 et Figure 7).

Figure 6 . Exemple d'analyse dans Atlas

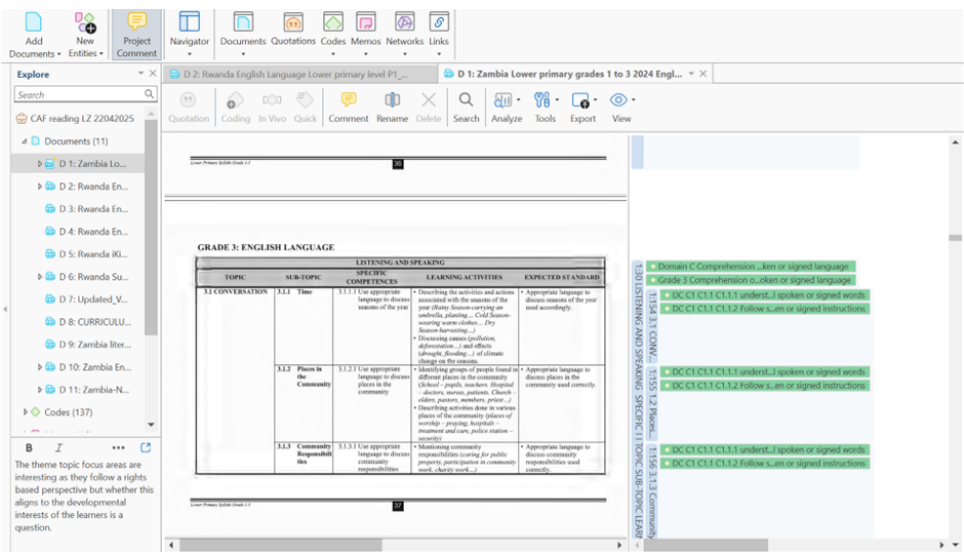
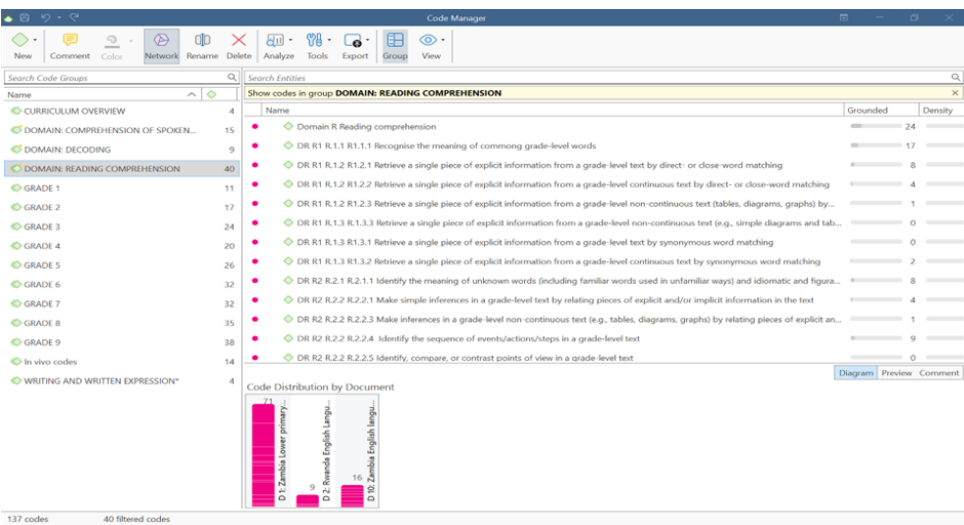


Figure 7 . Exemple de codes extraits dans Atlas



Domain	Construct	Subconstruct	Skill/knowledge	Code	Suggested prompts	Proficiency Descriptor for "Meets Global Minimum Proficiency"	Grade level	CODING		
								Correctness of the Response/Flagging, (Does the student's response to the QFF correspond to the correct answer?)	Learning outcome as described in national document	Indicates level of domain skills, concepts, and QFF competencies as evidenced by the response (0=none, 1=basic, 2=adequate, 3=proficient)
C.1 Retrieve information at word level	C.11 Comprehend spoken and signed language at the word or phrase level	C.111 Understand the meaning of grade-level spoken or signed words	C.111	C.111.1 RETRIEVE WORD LEVEL: Understand the meaning of the QFF.	When listening to a common grade 2-level word, match the word to an object or a picture (e.g., pick up an object with a picture of the object or match the word to the picture).	0.1.1				
				C.111.2 RETRIEVE WORD LEVEL: Understand the meaning of the QFF.	When listening to a common grade 2-level word, match the word to an object or a picture (e.g., pick up an object with a picture of the object or match the word to the picture).	0.1.2				
					Search the caption area and/or the list to find an object or a picture.	1.1.1				
						1.1.2				
						1.1.3				
						1.1.4				
						1.1.5				
						1.1.6				
						1.1.7				
						1.1.8				
		C.112 Follow spoken or signed instructions	C.112	C.112.1 RETRIEVE WORD LEVEL: Understand the meaning of the QFF.	Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	0.1.1				
				C.112.2 RETRIEVE WORD LEVEL: Understand the meaning of the QFF.	Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	0.1.2				
					Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	1.1.1				
					Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	1.1.2				
					Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	1.1.3				
					Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	1.1.4				
					Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	1.1.5				
					Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	1.1.6				
					Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	1.1.7				
					Follow one-step spoken or signed instructions with common grade 2-level words (e.g., pick up the object).	1.1.8				

- Si elles étaient ou non mappées aux catégories du GPF.
- Elles sont mappées uniquement (de manière unique) au GPF ou à un domaine qui n'appartient pas au GPF.

Il est important de noter qu'en raison de la nature complexe des programmes linguistiques analysés, les compétences ont souvent été classées dans plusieurs catégories du GPF (ou autres). Par conséquent, les pourcentages cumulés présentés dans les tableaux peuvent dépasser 100 %. Lorsqu'ils sont présentés dans des graphiques circulaires et en anneau, les pourcentages sont normalisés (pour ne pas dépasser 100 %) tout en conservant les proportions. Au-delà de l'objectif de visualisation, la normalisation des valeurs a permis une meilleure comparaison entre les pays, compte tenu notamment de la variabilité du nombre (fréquence) des compétences classées entre les pays, les niveaux scolaires et les langues.

## Mathématiques

- Structure/présentation/formulation unique de chaque programme.
- Le niveau de détail varie selon les programmes scolaires des différents pays.

Les défis posés par l'analyse comprenaient :

- Structure, présentation et formulation propres à chaque programme
- Manque de détails : par exemple, dans certains cas, il n'était pas suffisamment clair comment s'aligner sur les indicateurs GPF, qui sont très spécifiques, même s'il était évident qu'une activité de lecture était prescrite.
- Dans certains cas, les objectifs dépassaient le cadre traditionnel de l'enseignement des langues (par exemple, concepts mathématiques et éducation civique, tels que les hymnes nationaux, etc.). Cela

s'explique en partie par l'approche intégrée des programmes scolaires ou par des objectifs nationaux plus larges, allant au-delà du simple apprentissage des langues.

- Il y avait très peu, voire aucune indication détaillée sur les genres de lecture, le choix des textes, le nombre de mots des textes, les indicateurs de niveau scolaire pour les textes dans les programmes scolaires permettant d'évaluer des aspects spécifiques du GPF, par exemple les références à des textes continus et non continus.

# CHAPITRE 4.

## MATHÉMATIQUES

Ce chapitre présente les principales conclusions des analyses menées sur les programmes scolaires nationaux en mathématiques. Tout d'abord, les analyses individuelles par pays et la mise en correspondance avec le Cadre mondial de référence (GPF) sont présentées au point 4.1. Les résultats de l'analyse comparative entre pays sont présentés au point 4.2. Le projet de cadre est présenté au point 4.3, avec une discussion sur sa structure au point 4.3.1, suivie d'une discussion sur son alignement avec le GPF au point 4.3.2.

### 4.1. Conclusions concernant l'alignement des programmes scolaires nationaux sur le GPF

Les résultats de la cartographie des programmes scolaires de mathématiques de 10 pays à l'aide de l'outil analytique sont présentés ici par pays, par ordre alphabétique. Tout d'abord, pour chaque pays, un aperçu des programmes scolaires nationaux pour les niveaux 3 et 6 par rapport aux compétences du GPF est fourni. Vient ensuite un graphique à barres superposées dans lequel les attentes du GPF pour le niveau scolaire sont indiquées dans les barres horizontales vides et la répartition du programme scolaire national est indiquée dans les barres colorées, superposées aux barres vides. La manière dont les compétences du pays s'alignent (ou diffèrent) de celles du GPF est visible dans la mesure où les barres colorées chevauchent les barres vides. Étant donné qu'il faut s'attendre à ce qu'il y ait toujours des variations dans les attentes des programmes scolaires d'un pays à l'autre en fonction du contexte et des priorités, les différences entre les programmes scolaires nationaux et le GPF ne doivent pas être interprétées comme une critique. Les résultats offrent toutefois l'occasion de réfléchir aux choix qui ont été faits en matière de contenu des programmes scolaires.

Enfin, une série de graphiques à barres montre la progression du contenu couvert de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année dans le pays. Chaque figure présente quatre ensembles de colonnes appariées. La première paire (en haut à gauche) montre le pourcentage de compétences par année et par domaine. Des commentaires sur cette paire de barres sont fournis pour chaque pays. Les colonnes appariées restantes montrent la répartition et la prolifération des descripteurs de contenu entre les concepts, les sous-concepts et les compétences/connaissances. Elles sont fournies à titre de rappel que ce niveau de cartographie et d'analyse des données par pays a été réalisé, bien qu'il n'y ait pas de place pour les commenter ici. La présentation détaillée des données sur les programmes scolaires par pays sert de toile de fond à l'analyse transnationale des données qui a été utilisée pour tirer les conclusions utilisées dans l'élaboration du cadre d'évaluation continental.

Il ressort des cartographies par pays que tous les pays couvrent essentiellement la répartition attendue des domaines et des concepts d'un curriculum mondial de mathématiques, telle que définie par le GPF concept. Il est important de garder cela à l'esprit dans le cadre du débat sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des mathématiques à l'échelle mondiale ou, de manière plus ciblée, à l'échelle continentale. Comme mentionné ci-dessus, l'utilisation du GPF comme cadre analytique pour l'élaboration de l'outil de cartographie a permis de comparer les programmes scolaires des pays de l'échantillon avec le GPF, qui représente un consensus mondial sur ce que les apprenants doivent savoir et être capables de faire pour devenir des mathématiciens compétents à mesure qu'ils progressent dans les niveaux scolaires, quel que soit l'endroit où ils vivent dans le monde. Toutefois, 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 l'élaboration du cadre d'évaluation continental.

## Cameroun

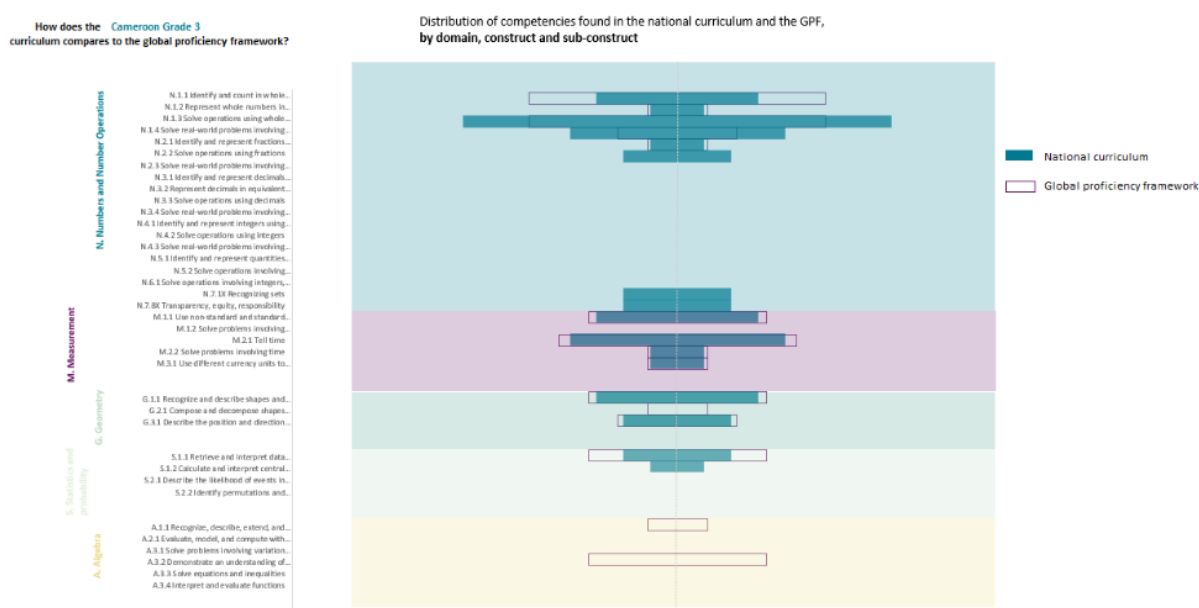
Le programme de mathématiques du Cameroun couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme raisonnablement détaillé, qui répertorie 126 compétences dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est équilibrée, de manière similaire à celle du GPF.

### 3e année

Le « programme scolaire du Cameroun pour l'enseignement primaire - Sous-système anglais niveau II : classes 3 et 4. République du Cameroun, ministère de l'Éducation de base » a été utilisé pour la cartographie du programme scolaire camerounais de 3e année. Le document du programme scolaire ne comporte pas de système de numérotation. Par conséquent, aux fins de la cartographie, le système de numérotation du GPF suivant la progression du contenu donnée dans le document national a été utilisé. La répartition des résultats par thème a posé quelques problèmes, notamment le fait que certaines notions d'algèbre figuraient dans la géométrie mais ont été mappées à l'algèbre, et que certaines notions de géométrie figuraient dans les statistiques mais ont été mappées à la géométrie. Le graphique à barres superposées montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire camerounais de 3e année.

Le programme de 3e année au Cameroun est globalement aligné sur le GPF. À certains endroits (notamment dans les thèmes « Nombres et opérations » sur les opérations avec des nombres entiers et la résolution de problèmes), il va au-delà de ce qui est attendu. Le programme de 3e année au Cameroun comprend également l'enseignement des ensembles, qui n'est pas couvert par le GPF. Deux sous-concepts de l'algèbre ne sont pas présentes dans le programme de 3e année au Cameroun.

**Figure 9 . Comparaison des compétences avec le GPF, au niveau des concepts, 3e année, Cameroun**

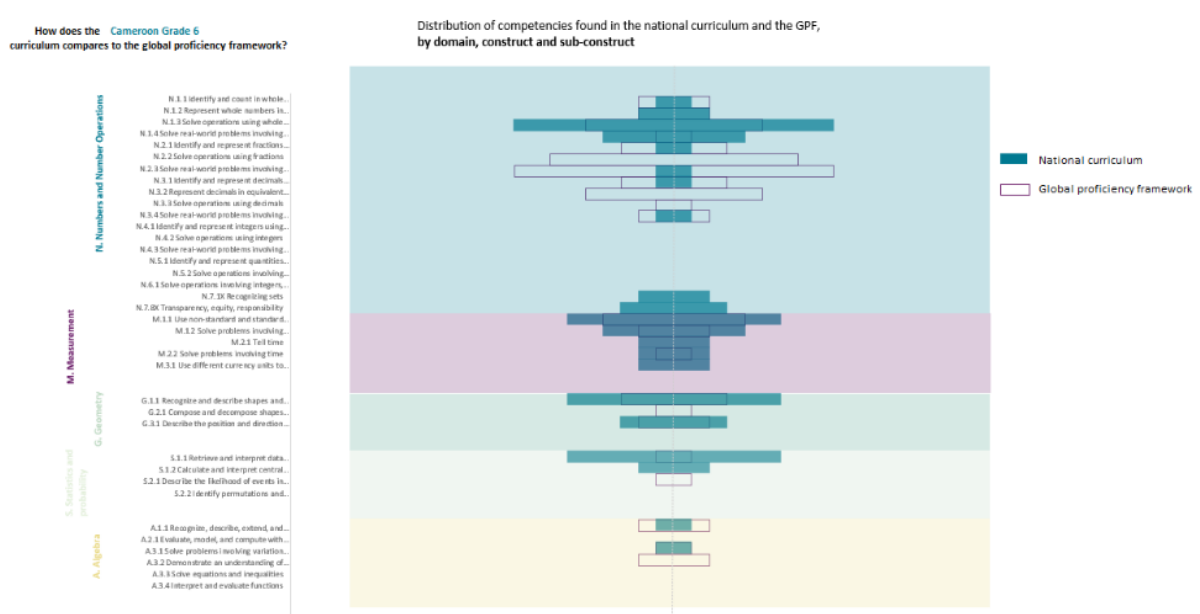


### 6e année

« École primaire du Cameroun - Programme scolaire anglais sous-système niveau III : classe 5 et classe 6. République du Cameroun, ministère de l'Éducation de base » a été utilisé pour la cartographie du programme scolaire de 3e année au Cameroun. Il n'y a pas de système de numérotation dans le document du programme scolaire. Par conséquent, aux fins de la cartographie, le système de numérotation du GPF suivant la progression du contenu donné dans le document national a été utilisé. La répartition des résultats par thème a posé quelques problèmes, notamment le fait que les calculs financiers inclus dans la monnaie (mesure) et certaines notions d'algèbre ont été inclus dans la géométrie, et d'autres dans les statistiques et les probabilités. Le graphique à barres superposées montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire camerounais de 6e année.

Le programme du Cameroun pour la 6e année est globalement aligné sur le GPF, mais dans une moindre mesure que celui de la 3e année. Le programme dépasse les attentes du GPF pour certains sous-concepts dans les domaines de la mesure, de la géométrie et des statistiques et probabilités. Comme dans le programme scolaire de 3e année du pays, le programme scolaire de 6e année au Cameroun comprend également l'enseignement des ensembles, qui n'est pas couvert par le GPF. Cinq sous-concepts du GPF ne sont pas présentes dans le programme scolaire de 6e année au Cameroun et il existe des variations notables dans les attentes du programme scolaire en matière de nombres et d'opérations.

**Figure 10 . Comparaison des compétences avec le GPF, au niveau des concepts, 6e année, Cameroun**



La Figure 11, qui présente le pourcentage de compétences par niveau, montre que le programme scolaire camerounais suit la progression attendue de la 3e à la 6e année. L'accent mis sur les nombres et les opérations est réduit, tandis que l'algèbre, les mesures, les statistiques et les probabilités occupent une place plus importante.

**Figure 11 . Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Cameroun**



## Tchad

Le programme de mathématiques du Tchad couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme très précis qui ne répertorie que 44 compétences dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est équilibrée, de manière similaire à celle du GPF.

### 3e année

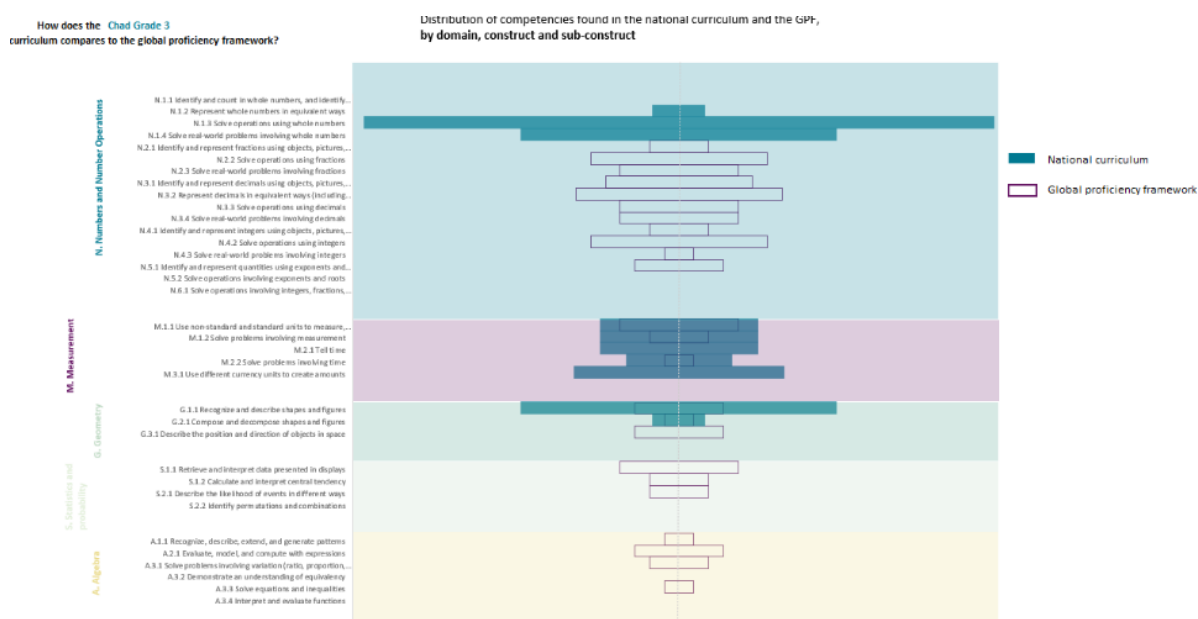
Le document « *Programmes Réactualisés de l'enseignement primaire* » (2004) de la République du Tchad, Ministère de l'Éducation Nationale, a été utilisé pour cartographier le programme scolaire tchadien de 3e année. Le document sur le programme scolaire ne comporte pas de système de numérotation. Par conséquent, aux fins de la cartographie, le système de numérotation du GPF suivant la progression du contenu indiquée dans le document national a été utilisé. Le graphique à barres superposées (

Figure 12) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire tchadien de 3e année.

Il existe une certaine concordance avec le GPF pour le niveau 3 au Tchad, bien qu'il y ait également quelques écarts. À certains égards (notamment en mathématiques et en opérations sur les thèmes de la résolution d'opérations avec des nombres entiers et de la résolution de problèmes), il va au-delà de ce qui est attendu. Le programme de 3e année du Tchad va également au-delà du GPF en ce qui concerne certaines sous-concepts en mesure et « reconnaître et décrire des formes et des figures » en géométrie. Le programme de 3e année du Tchad ne couvre pas les statistiques et les probabilités, ni l'algèbre.



**Figure 12 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Tchad**

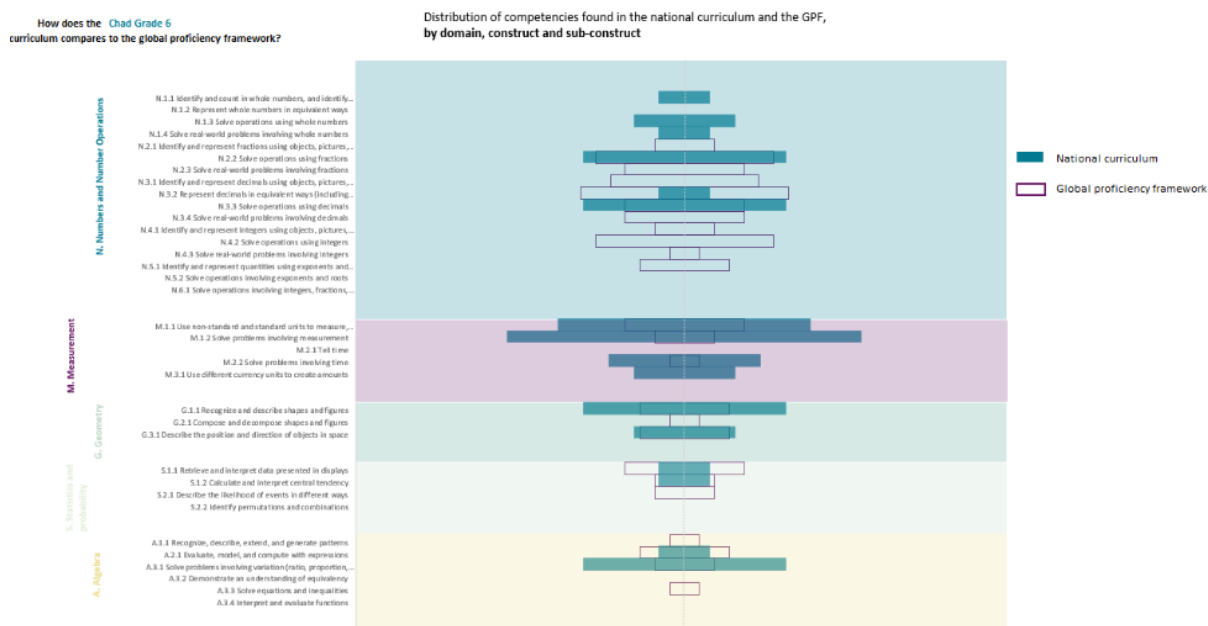


## 6e année

Le document « *Programmes Réactualisés de l'enseignement primaire* » (2004) de la République du Tchad, Ministère de l'Éducation Nationale, a également été utilisé pour la mise en correspondance du programme scolaire tchadien de 6e année. Le document sur le programme scolaire ne comporte pas de système de numérotation. Par conséquent, aux fins de la cartographie, le système de numérotation du GPF suivant la progression du contenu indiquée dans le document national a été utilisé. Le graphique à barres superposées montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire tchadien de 6e année.

Ce graphique montre qu'il existe une certaine harmonisation avec le GPF pour la 6e année au Tchad. Cette harmonisation est étroite avec le GPF à certains égards (tels que « résoudre des opérations à l'aide de fractions », « décrire la position et la direction d'objets dans l'espace » et « calculer et interpréter la tendance centrale »). Cependant, il existe une différence notable dans le domaine des nombres et des opérations, où le programme scolaire tchadien de 6e année couvre certains contenus qui sont en dessous ou au-delà du niveau de 6e année. Certains contenus du GPF ne sont pas du tout couverts par le programme scolaire tchadien de 6e année. D'autre part, le programme scolaire tchadien de 6e année va au-delà du GPF, notamment en ce qui concerne les mesures, la « reconnaissance et la description des formes et des figures » et la « résolution de problèmes à l'aide de variations ».

**Figure 13 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Tchad**



Le programme scolaire tchadien suit la progression attendue de la 3e à la 6e année (Figure 14). L'accent mis sur les nombres et les opérations est réduit et l'accent est légèrement plus mis sur les mesures, tandis que l'algèbre et les statistiques et probabilités font désormais leur apparition.

**Figure 14 . Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Tchad**



## Gambie

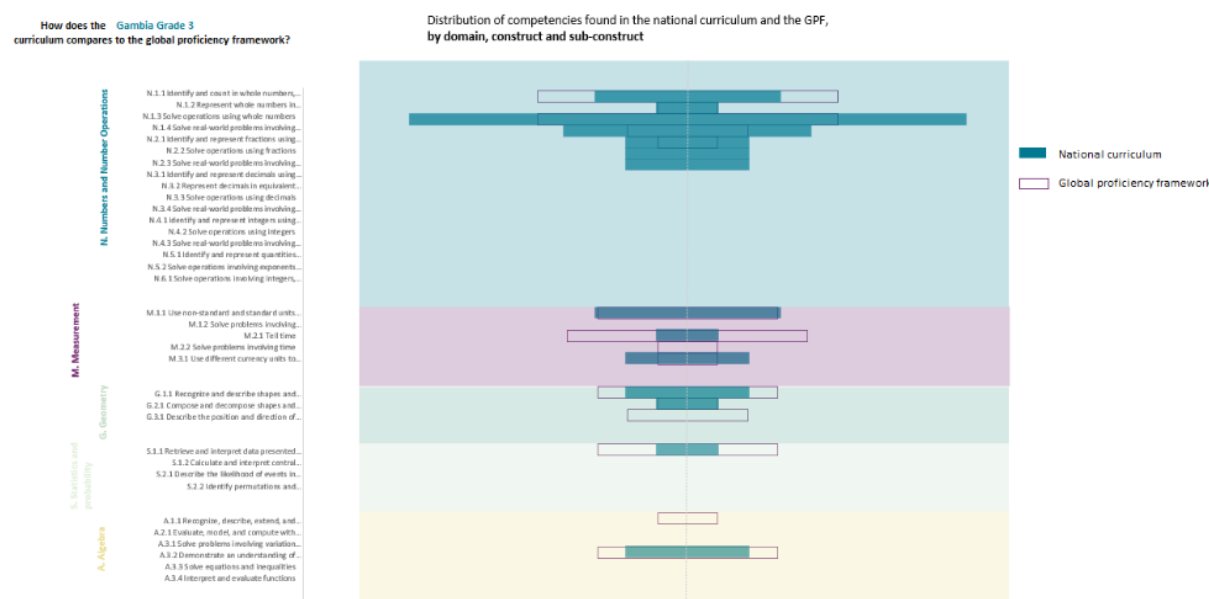
Le programme de mathématiques de la Gambie couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme bien défini, qui répertorie 106 compétences dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est fortement axée sur les nombres et les opérations.

### 3e année

Les documents du programme de mathématiques de Gambie pour les niveaux 1 à 3, 2021, du ministère de l'Éducation de base et secondaire, Direction de la recherche, de l'évaluation et du développement, ont été utilisés pour cartographier le programme de 3e année en Gambie. Le programme utilise un système de numérotation, avec une spécification des lettres de contenu conforme au système de numérotation de cartographie du GPF. Le graphique à barres superposées (

Figure 15) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme de 3e année en Gambie.

**Figure 15 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Gambie**



Cette figure montre qu'il existe une certaine harmonisation avec le GPF pour le programme de 3e année en Gambie. Cette harmonisation est proche du GPF à certains égards (tels que « représenter des nombres entiers », « utiliser des unités de mesure standard et non standard » et « composer et décomposer des formes et des figures »). Cependant, il existe une différence notable dans le domaine des nombres et des opérations, où le programme de 3e année de la Gambie va principalement au-delà du GPF, sauf pour « identifier et compter les nombres entiers ». En matière de mesure, le programme de 3e année de la Gambie est en deçà pour le temps, mais dépasse le GPF pour la monnaie.

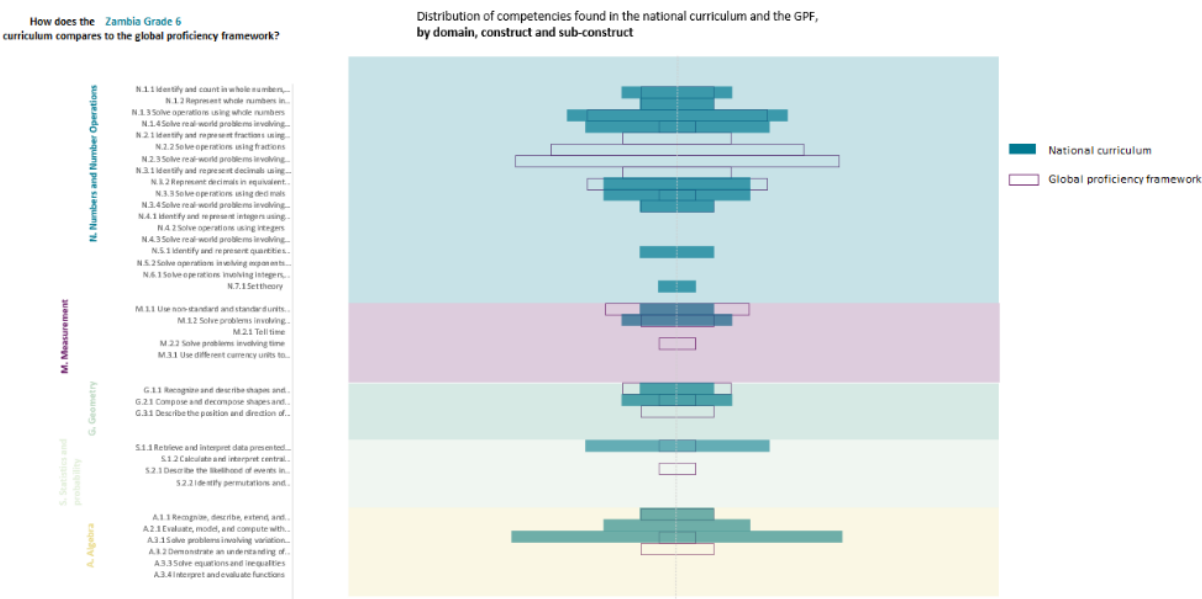
### 6e année

Les documents relatifs au programme de mathématiques de Gambie pour les niveaux 4 à 6, 2021, du ministère de l'Éducation de base et secondaire, Direction de la recherche, de l'évaluation et du développement, ont été utilisés pour établir la correspondance avec le programme de 6e année de Gambie. Le programme scolaire comporte un système de numérotation qui a été utilisé, avec une spécification des lettres de contenu conforme au système de numérotation de cartographie du GPF. Le graphique à barres superposées (

Figure 16) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire gambien de 6e année.

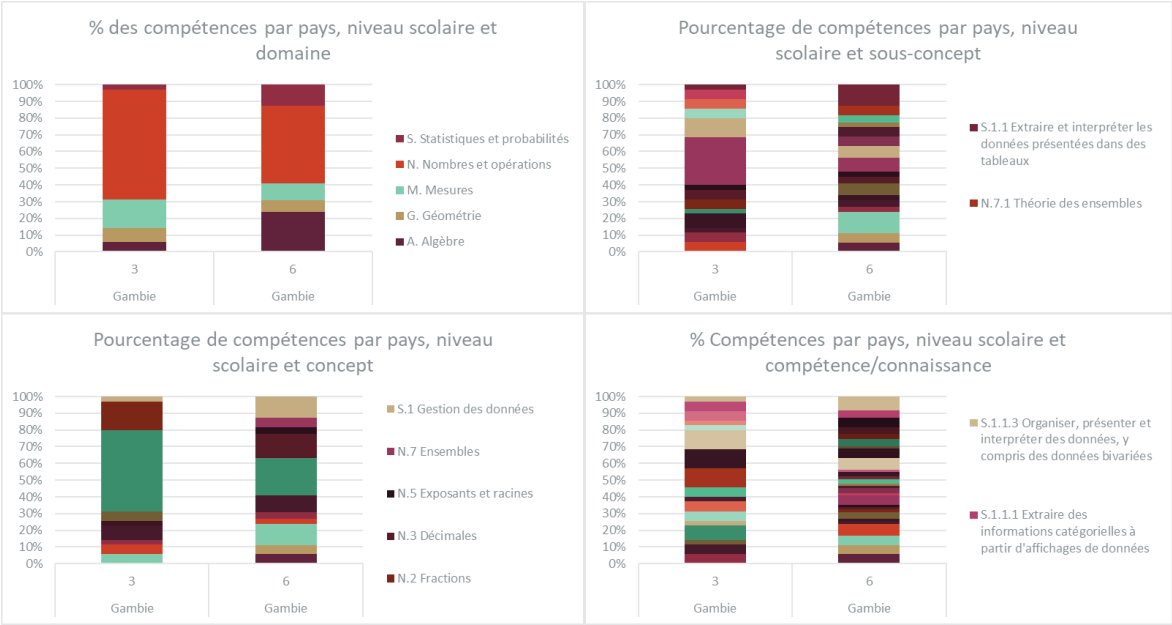
Cette figure montre qu'il existe une certaine harmonisation avec le GPF pour la 6e année en Gambie. Cette harmonisation est étroite avec le GPF dans certains domaines tels que les nombres et les opérations, les mesures et la géométrie. En ce qui concerne les statistiques et les probabilités ainsi que l'algèbre, le programme scolaire de 6e année en Gambie va au-delà du GPF.

Figure 16 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Gambie



Le programme scolaire gambien suit la progression attendue de la 3e à la 6e année (en haut à gauche) (Figure 17). L'accent mis sur les nombres et les opérations est réduit et l'accent est davantage mis sur l'algèbre, les statistiques et les probabilités. La géométrie et les mesures ont diminué au fil du temps.

Figure 17 . Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Gambie



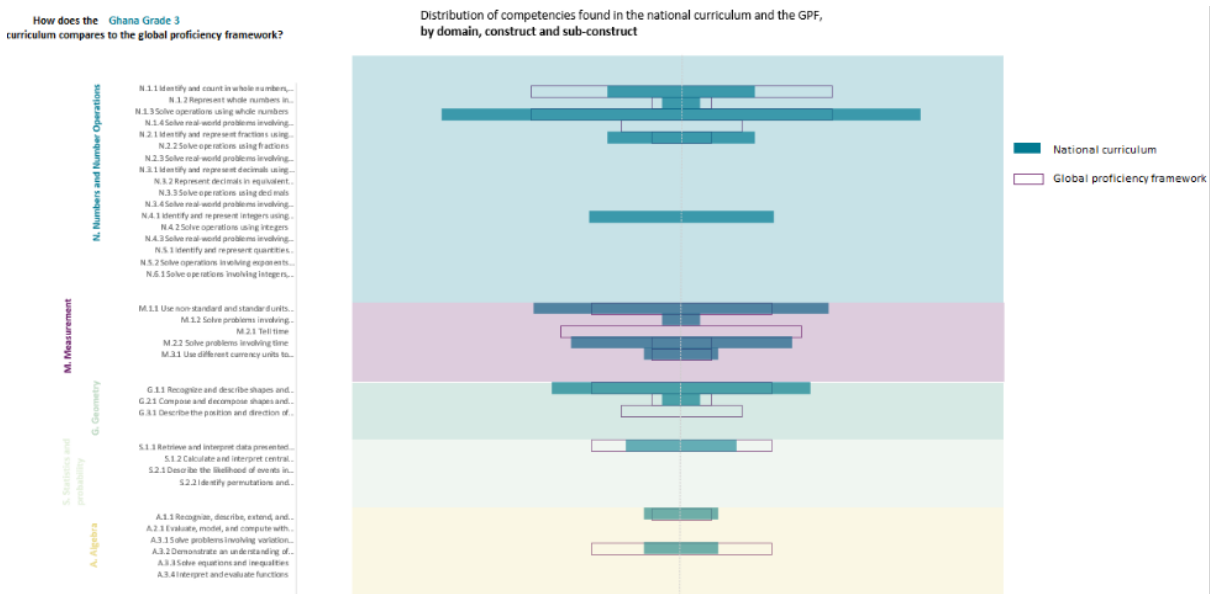
## Ghana

Le programme de mathématiques du Ghana couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme bien défini, comprenant 143 compétences répertoriées dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est fortement axée sur les nombres et les opérations.

### 3e année

Le programme de mathématiques du Ghana pour les écoles primaires, Basic 1-3, 2019, ministère de l'Éducation, République du Ghana, a été utilisé pour établir la correspondance avec le programme ghanéen de 3e année. Les documents du programme scolaire comportent un système de numérotation. À des fins de cartographie, le système de numérotation du GPF suivant la progression du contenu donné dans le document national a donc été utilisé. Le graphique à barres superposées (Figure 18) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire ghanéen de 3e année.

**Figure 18 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Ghana**



Cette figure montre qu'il existe une certaine convergence avec le GPF pour le programme scolaire ghanéen de 3e année en ce qui concerne l'utilisation de différentes unités monétaires et la reconnaissance, la description et l'extension. Cette convergence est très différente du GPF à de nombreux égards, le programme scolaire ghanéen de 3e année allant au-delà ou en deçà du GPF.

### 6e année

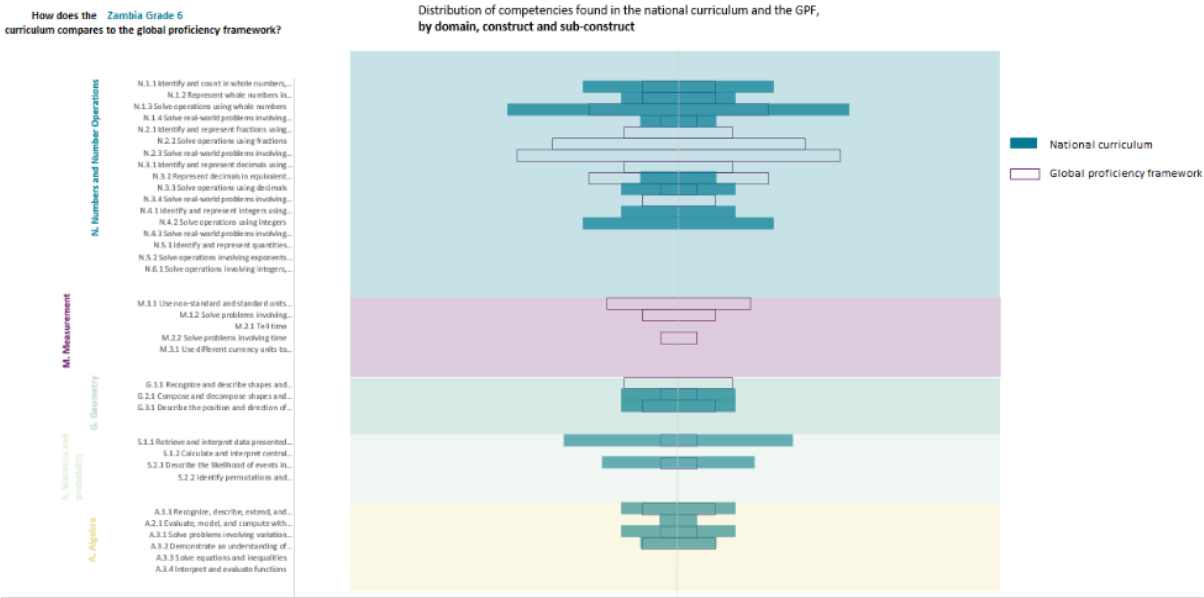
Le document « Ghana Mathematics Curriculum for Primary Schools » (Programme de mathématiques pour les écoles primaires du Ghana), Basic 4-6, 2019, ministère de l'Éducation, République du Ghana, a été utilisé pour établir la correspondance avec le programme scolaire ghanéen de 6e année. Les documents du programme scolaire comportent un système de numérotation. Par conséquent, aux fins de la correspondance, le système de numérotation du GPF suivant la progression du contenu présenté dans le document national a été utilisé. Le graphique à barres superposées montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire ghanéen de 6e année.

Cette figure montre qu'il existe une certaine concordance avec le GPF pour le programme ghanéen de 6e année. Cette concordance est la même que celle du GPF en matière d'interprétation et d'évaluation des fonctions. Sinon, le programme scolaire ghanéen de 6e année va au-delà du GPF en géométrie, statistiques et probabilités et algèbre. Pour les nombres et les opérations, le programme scolaire ghanéen de 6e année va au-delà et en



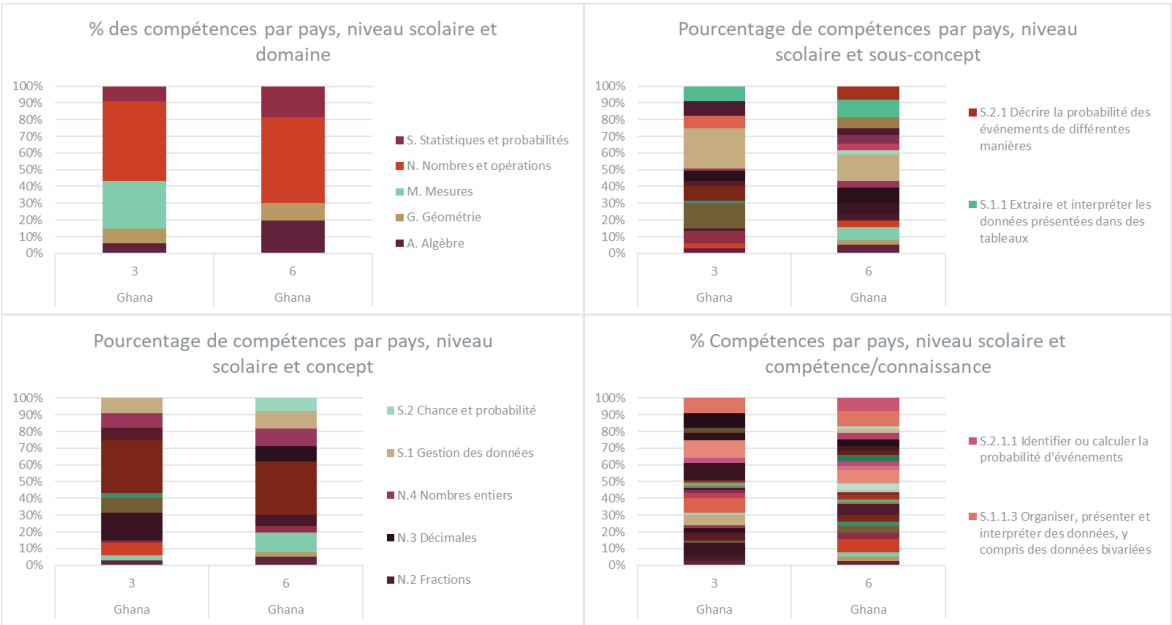
deçà du GPF pour différents sous-concepts. Il n'y a aucun alignement pour les mesures, car le programme scolaire ghanéen de 6e année ne présente pas de contenu spécifique dans ce domaine.

Figure 19 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Ghana



Le programme scolaire ghanéen, entre la 3e et la 6e année, met davantage l'accent sur les nombres et les opérations, l'algèbre, les statistiques et les probabilités, tout en réduisant l'importance accordée aux mesures (en haut à gauche) (Figure 20).

Figure 20. Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Ghana



## Kenya

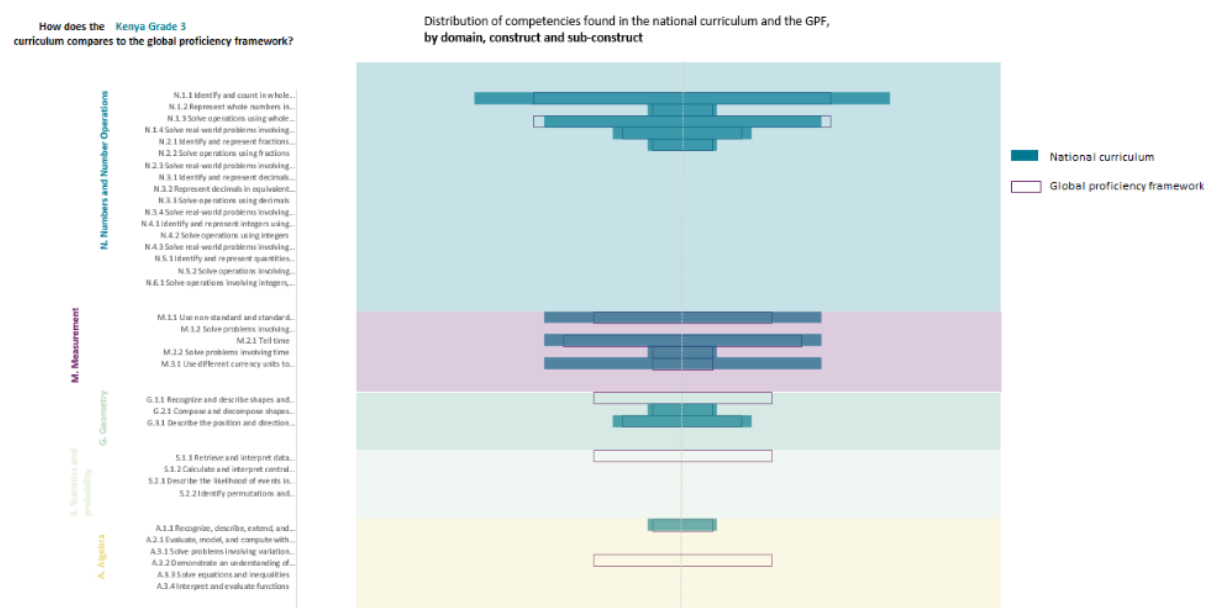
Le programme de mathématiques du Kenya couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme bien défini, comprenant 176 compétences répertoriées dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est équilibrée, de manière similaire à celle du GPF.

### 3e année

Programme d'enseignement primaire - Conception des activités mathématiques - 3e année, Institut kenyan de développement des programmes scolaires (KICD), première publication en 2017, révisé en 2024, et Cadre du programme d'enseignement de base, Institut kenyan de développement des programmes scolaires (KICD), 2017, révisé en 2019. Les informations descriptives du programme scolaire figurant dans les deuxièmes et troisièmes colonnes ont été utilisées pour cartographier les descripteurs du programme scolaire - sous-domaines et résultats d'apprentissage spécifiques. Le système de numérotation utilisé dans les documents du programme scolaire a été utilisé pour créer la numérotation de la cartographie, ainsi que les indicateurs de cartographie du GPF pour les domaines de contenu. La numérotation alphabétique utilisée dans le programme pour les résultats d'apprentissage spécifiques [a), b), c) etc.] a été remplacée par une numérotation numérique afin de faciliter le codage à l'aide du système de codage GPF. Le graphique à barres superposées (Figure 21) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme kenyan de 3e année.

Le graphique à barres superposées montre une très grande similitude entre le programme scolaire kenyan dans le domaine des nombres et des opérations. Les mesures sont également bien représentées, certaines sous-concepts dépassant les attentes du GPF. Il manque trois sous-concepts : une dans chacun des domaines de la géométrie, des statistiques et des probabilités et de l'algèbre.

**Figure 21 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Kenya**



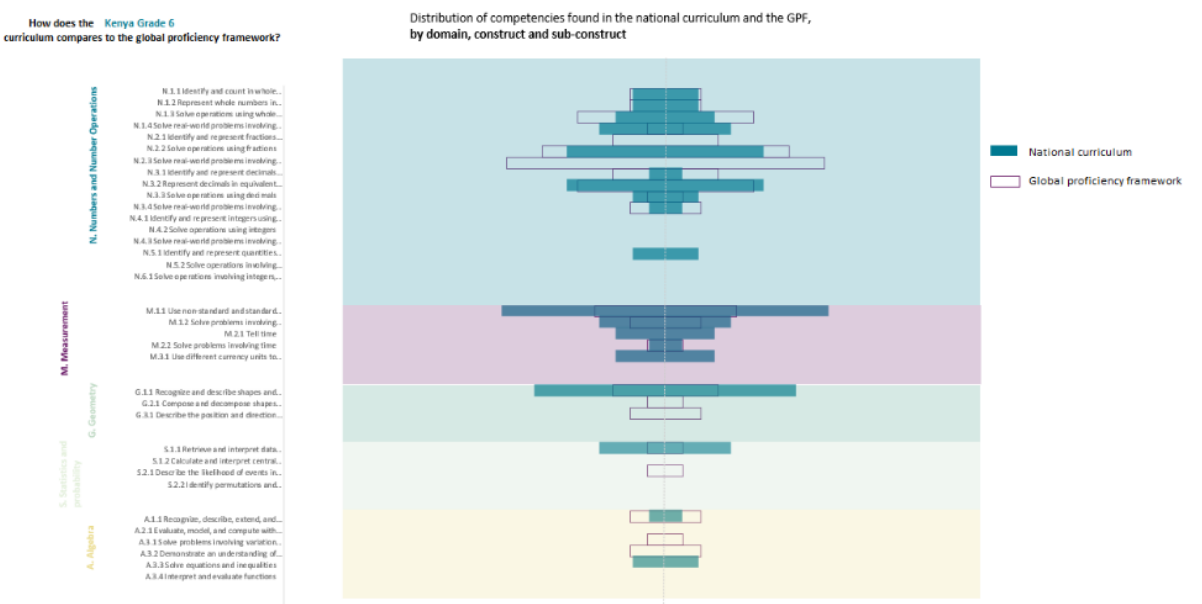
### 6e année

Comme pour le niveau 3, le programme d'enseignement primaire pour les activités mathématiques de niveau 6, Institut kenyan de développement des programmes scolaires (KICD), publié pour la première fois en 2017, révisé en 2024, et le cadre du programme d'enseignement de base, Institut kenyan de développement des programmes scolaires (KICD), 2017, révisé en 2019. Les informations descriptives du programme scolaire figurant dans les deuxièmes et troisièmes colonnes ont été utilisées pour cartographier les descripteurs du programme scolaire : sous-domaines et résultats d'apprentissage spécifiques. Le système de numérotation utilisé dans les documents du programme scolaire a été utilisé pour créer la numérotation de la cartographie, ainsi que les

indicateurs de cartographie GPF pour les domaines de contenu. La numérotation alphabétique utilisée dans le programme pour les résultats d'apprentissage spécifiques [a), b), c) etc.] a été remplacée par une numérotation numérique afin de faciliter le codage à l'aide du système de codage GPF. Le graphique à barres superposées (Figure 22) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme kenyan de 6e année.

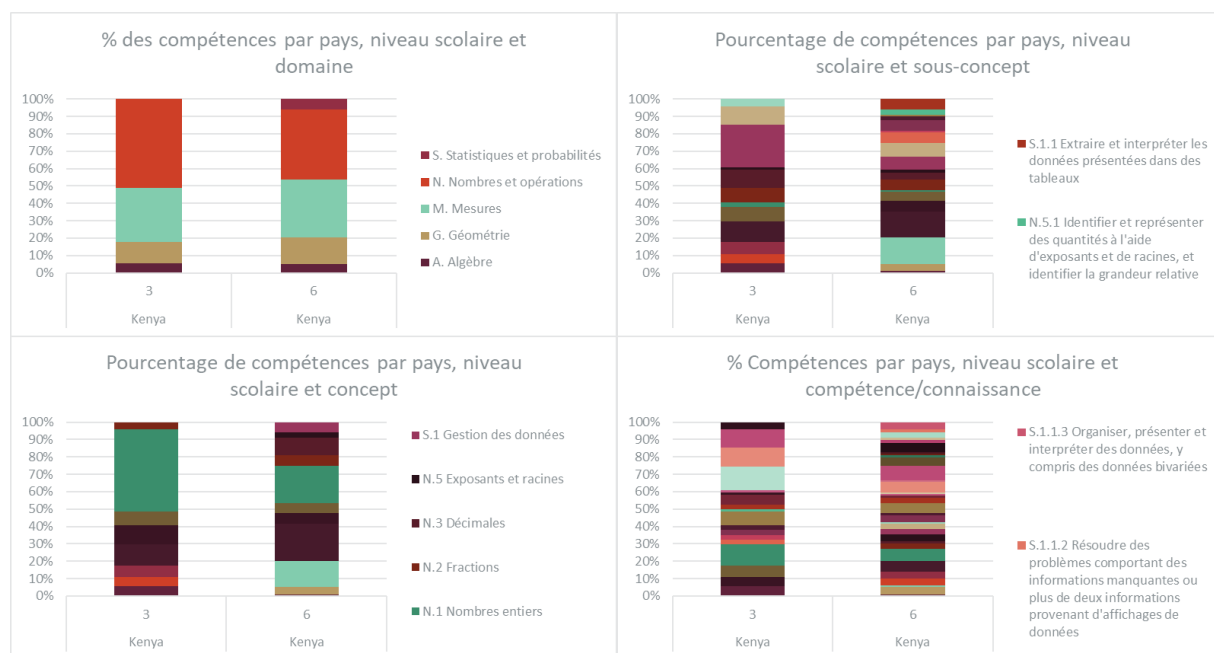
On observe à nouveau une convergence générale avec le GPF pour le programme kenyan de 6e année, la plupart des sous-concepts fondamentaux étant représentés. Le programme dépasse les attentes du GPF pour certains sous-concepts dans les domaines de la mesure, de la géométrie et des statistiques. Sept sous-concepts du GPF ne sont pas présents dans le programme kenyan de 6e année et on observe des variations notables dans les attentes du programme dans les domaines des nombres et des opérations, de la géométrie, de l'algèbre, des statistiques et des probabilités.

Figure 22 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Kenya



Les deux colonnes indiquant le pourcentage de compétences par niveau et par domaine (en haut à gauche) (Figure 23) montrent que le programme scolaire kenyan suit également la progression attendue de la 3e à la 6e année, les statistiques et les probabilités étant présentes dans le programme scolaire de 6e année.

**Figure 23 . Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Kenya**



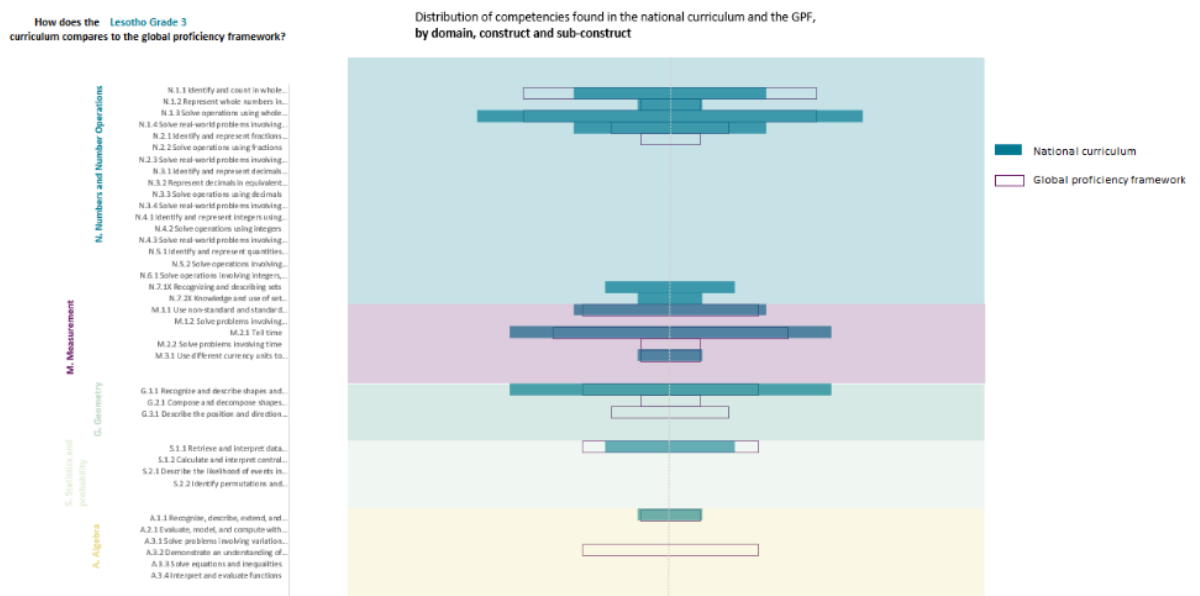
## Lesotho

Le programme de mathématiques du Lesotho couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme très précis, qui répertorie 205 compétences dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est équilibrée, de manière similaire à celle du GPF.

### 3e année

Le programme intégré du primaire pour la 3e année (2013) du ministère de l'Éducation et de la Formation et la politique du Lesotho en matière de programmes d'enseignement fondamental (LBEPF) (2021) du ministère de l'Éducation et de la Formation du Lesotho ont été utilisés pour cartographier le programme scolaire du Lesotho pour la 3e année. Les informations descriptives du programme figurant dans la première colonne de la fenêtre « Numératie » intitulée « Résultats d'apprentissage » à la fin de cette unité « Les apprenants devraient être capables de » ont été cartographiées. Il existe deux systèmes de numérotation dans le programme : l'un dans la section « Aperçu » et l'autre dans la section « Fenêtres ». La numérotation des sections de la fenêtre « Numératie » (il y a 4 fenêtres liées à 4 thèmes) a été utilisée, car c'est là que le contenu mathématique est décrit en détail avec les résultats et d'autres informations. La numérotation GPF a été utilisée pour normaliser la numérotation finale des descripteurs du programme. Le graphique à barres superposées (Figure 24) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme de 3e année du Lesotho.

**Figure 24. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Lesotho**



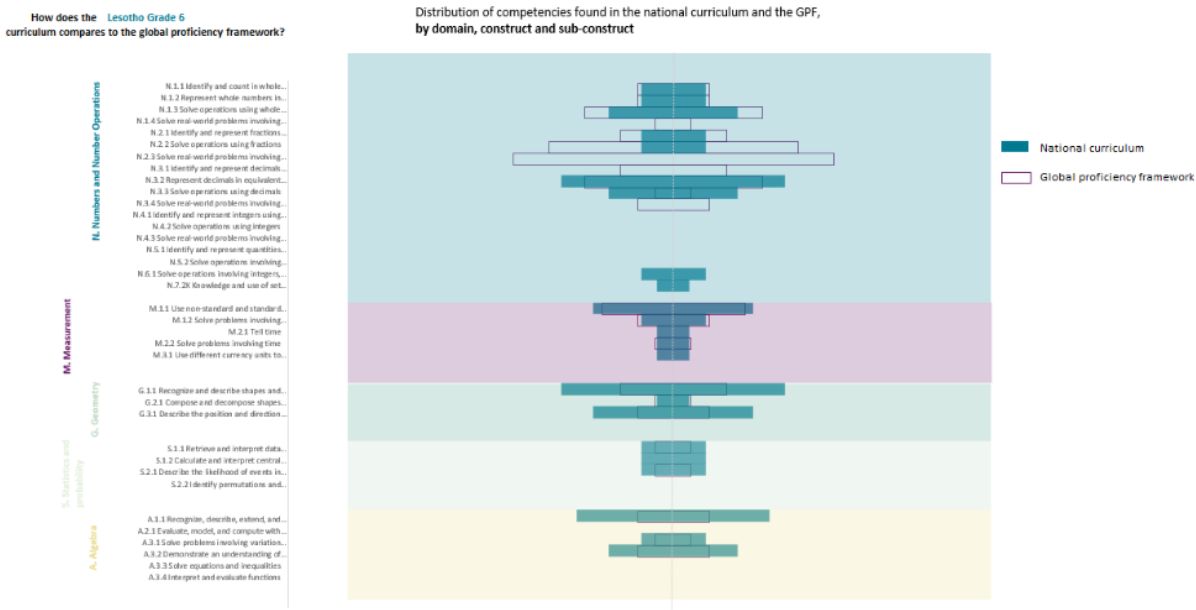
Le graphique à barres superposées montre une bonne adéquation dans les domaines des nombres et des opérations, et des mesures. Dans ces deux domaines, certaines sous-concepts dépassent les attentes du GPF. L'adéquation est bonne pour les statistiques et les probabilités. Quatre sous-concepts sont absentes, une dans chacun des domaines des nombres et des opérations, de la géométrie et de l'algèbre.

### Niveau 6

Le programme intégré du primaire pour la 6e année (2016) du ministère de l'Éducation et de la Formation et la politique du Lesotho en matière de programme d'enseignement fondamental (2021) du ministère de l'Éducation et de la Formation ont été utilisés pour établir la correspondance avec le programme scolaire du Lesotho pour la 6e année. Les informations descriptives du programme figurant dans les premières et deuxièmes colonnes du tableau, qui fournissent le plan d'activités numériques et mathématiques, ont été utilisées. Les informations de la première colonne intitulée « Résultats d'apprentissage » à la fin de la 6e année, « les élèves doivent être capables de », ont été utilisées conjointement avec les informations de la deuxième colonne de ce tableau, qui détaille les concepts et les compétences à couvrir dans les résultats donnés. Les informations de la quatrième colonne, intitulée « Éléments à évaluer : l'enseignant doit évaluer la capacité de l'élève à », ont également été prises en compte. Comme pour la cartographie du programme de 3e année, la numérotation du GPF a été utilisée pour normaliser la numérotation finale des descripteurs du programme. Le graphique à barres superposées (Figure 25) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire du Lesotho pour la 6e année.

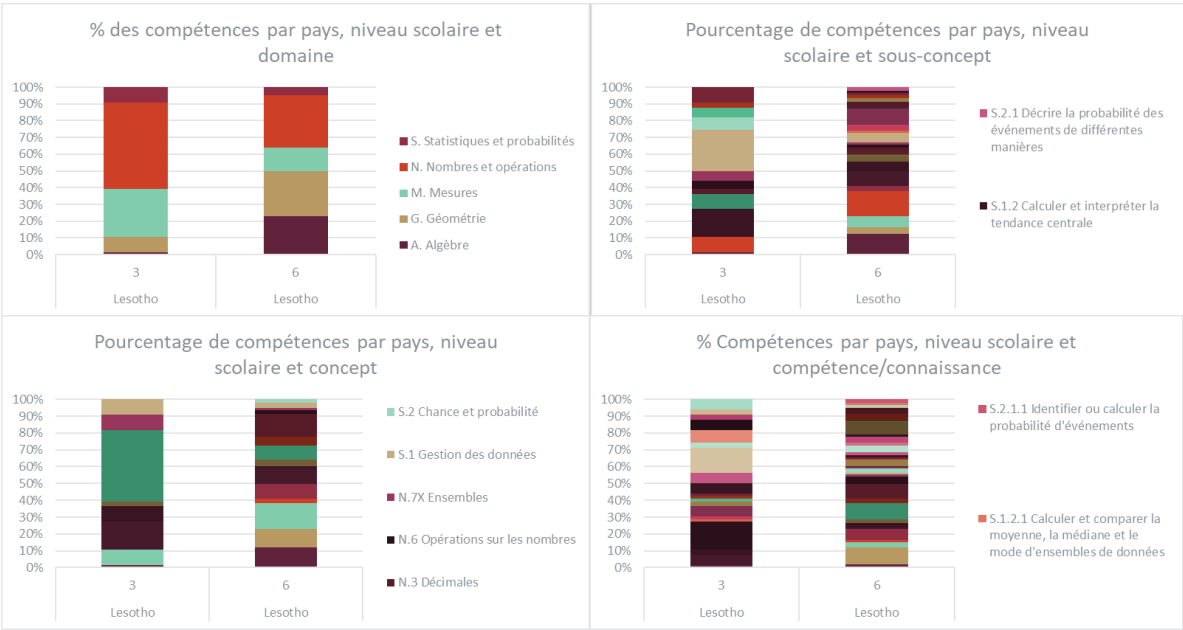
Il existe une harmonisation générale avec le GPF pour la 6e année au Lesotho, avec quelques variations dans le domaine des nombres et des opérations. C'est le seul domaine dans lequel certaines sous-concepts attendues par le GPF ne sont pas présentes, tandis que la couverture dans les autres domaines est forte.

Figure 25 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Lesotho



Les deux colonnes indiquant le pourcentage de compétences par niveau et par domaine (en haut à gauche) (Figure 26) montrent que le programme scolaire du Lesotho suit la progression attendue de la 3e à la 6e année, avec une légère différence dans la pondération de la représentation du contenu en nombres et opérations en 6e année.

Figure 26 . Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Lesotho



## Maroc

Le programme de mathématiques du Maroc couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme très détaillé, qui répertorie 394 compétences dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est équilibrée de manière similaire à celle du GPF. Bon nombre des compétences relèvent du concept des nombres entiers.

### 3e année

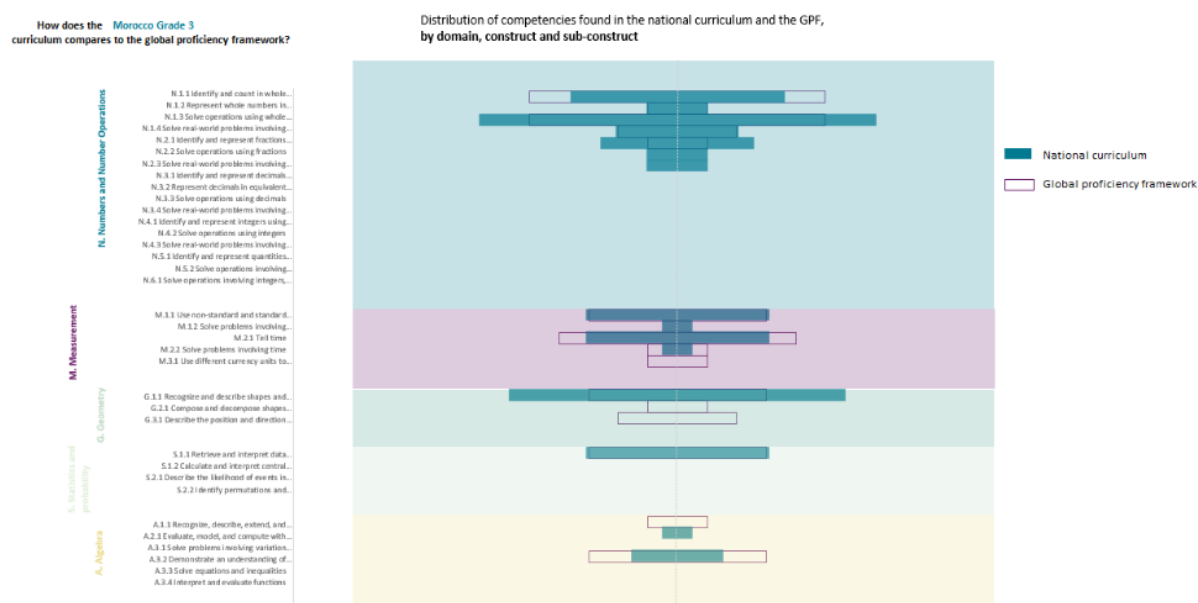
Le programme scolaire marocain pour l'enseignement primaire (niveaux 1 à 6) a été utilisé pour établir la correspondance avec le programme scolaire marocain de niveau 3. Le document extrait du programme scolaire ne comportait pas de système de numérotation. Par conséquent, aux fins de la correspondance, le système de numérotation du GPF suivant la progression du contenu indiquée dans le document national a été utilisé. Le graphique à barres superposées (

Figure 27) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire marocain de niveau 3.

L'accent mis sur les nombres et les opérations dans le programme dépasse les attentes du GPF en ce qui concerne la couverture du sous-concept traitant des opérations sur les nombres entiers. Certaines sous-concepts sont sous-représentées et trois ne sont pas représentées (deux en mesure et une en algèbre). La couverture de l'un des sous-concepts en géométrie est supérieure à celle attendue. Il convient de noter que certaines compétences et aptitudes peuvent avoir été omises en raison de la difficulté de traduction de l'arabe.



**Figure 27 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Maroc**

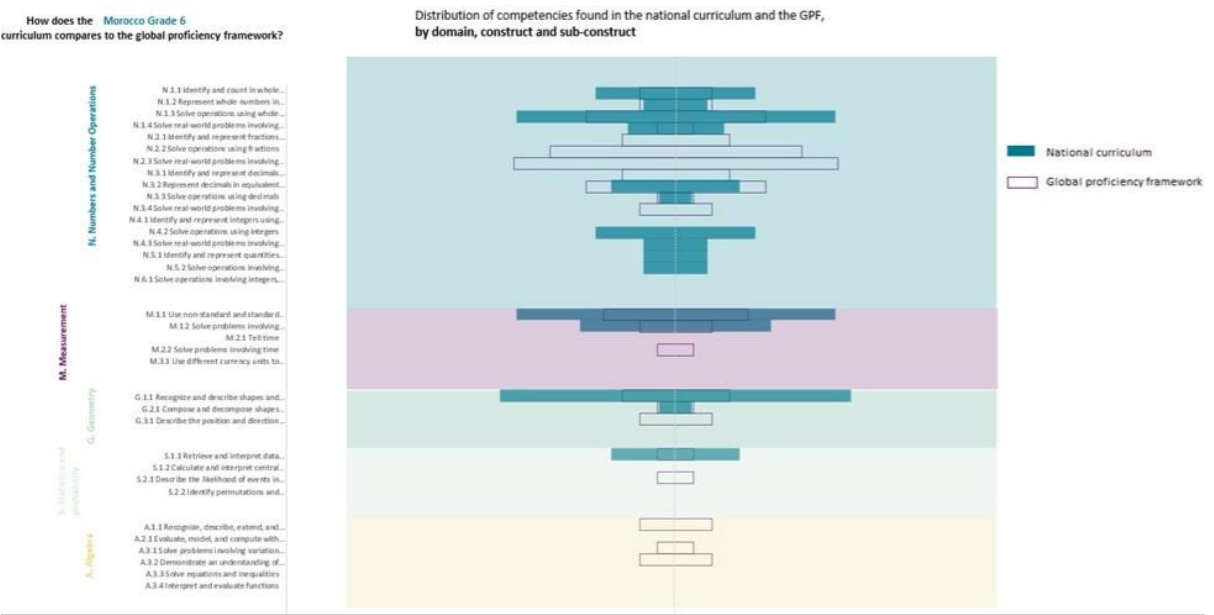


## 6e année

Le programme scolaire marocain pour l'enseignement primaire (niveaux 1 à 6) a été utilisé pour établir la correspondance avec le programme scolaire marocain de niveau 6. Le document relatif au programme scolaire ne comporte pas de système de numérotation. Par conséquent, aux fins de la correspondance, le système de numérotation du GPF, qui suit la progression du contenu présentée dans le document national, a été utilisé. Le graphique à barres superposées montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire marocain de niveau 6.

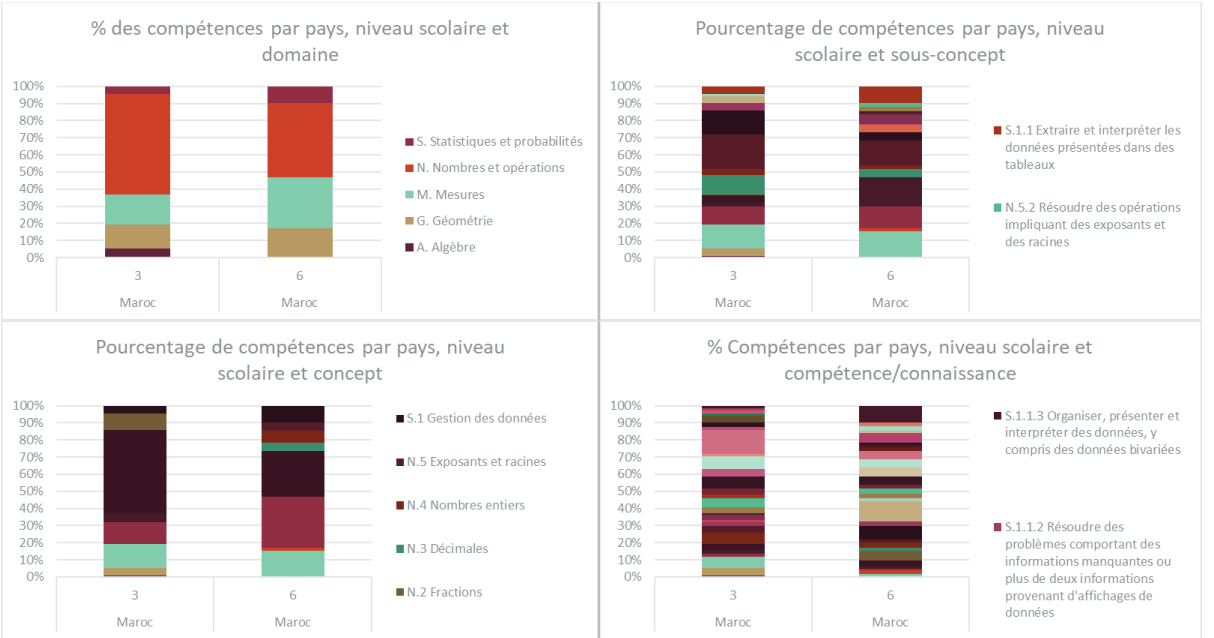
Quatre des domaines sont représentés dans le programme scolaire marocain de 6e année. Certains sous-domaines de ces domaines sont bien couverts, mais d'autres le sont moins. Il existe des différences notables dans le domaine des nombres et des opérations, et l'algèbre n'est pas couverte. Plusieurs sous-domaines sont bien couverts. Comme pour la 3e année, il convient de noter que certaines compétences et aptitudes peuvent avoir été omises en raison du caractère incompréhensible de certaines traductions de l'arabe. Ce problème était toutefois plus prononcé dans la traduction de la 6e année, ce qui a peut-être eu un effet plus important sur la représentation globale de la correspondance.

Figure 28 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Maroc



Les deux colonnes indiquant le pourcentage de compétences par niveau et par domaine (en haut à gauche) (Figure 29) montrent que le programme scolaire marocain suit la progression attendue de la 3e à la 6e année. L'accent mis sur les nombres et les opérations est réduit, tandis que celui mis sur la géométrie, les mesures, les statistiques et les probabilités est accru. Comme indiqué ci-dessus, l'algèbre n'est pas présente dans la cartographie du programme scolaire marocain de 6e année, mais cela peut être dû à la traduction de l'arabe.

Figure 29 . Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Maroc



## Rwanda

Le programme de mathématiques du Rwanda couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme bien défini, comprenant 223 compétences répertoriées dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est équilibrée, de manière similaire à celle du GPF.

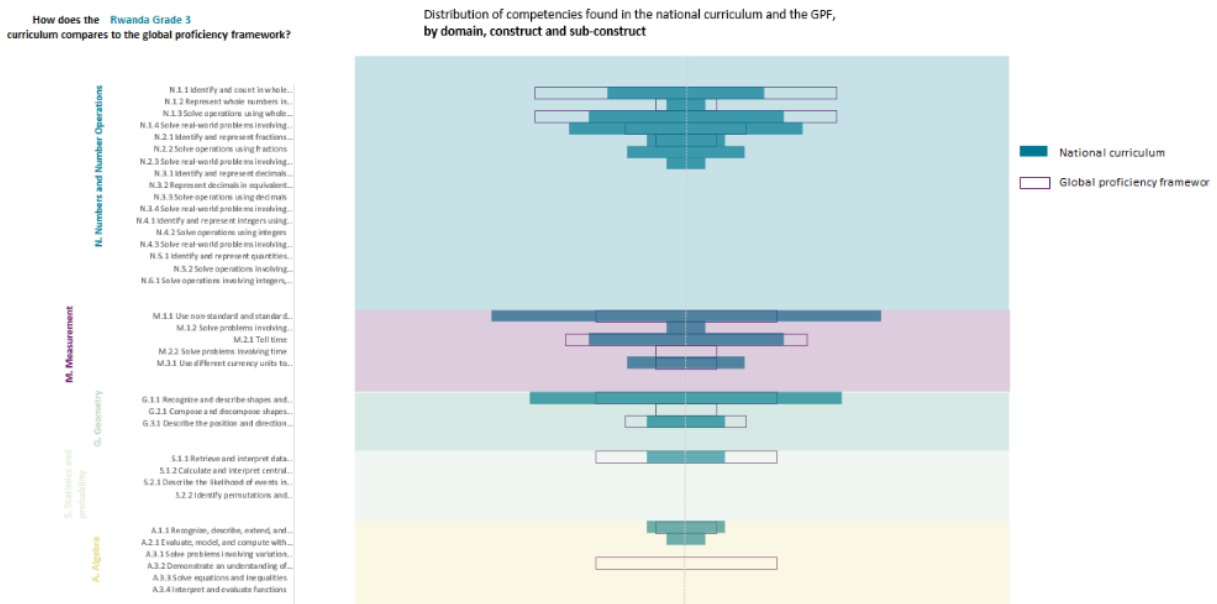
### 3e année

Le programme de mathématiques pour le primaire inférieur (P1-P3), 2e édition, Conseil de l'éducation de base du Rwanda, 2022, et le programme scolaire basé sur les compétences - Cadre du programme scolaire de la maternelle au secondaire supérieur 2015, Conseil de l'éducation du Rwanda, 2015, ont été utilisés pour cartographier le programme scolaire de 3e année au Rwanda. Le programme ne comporte pas de système de numérotation, mais il nomme et numérote les unités qui structurent le programme (selon des concepts) – la numérotation des unités a été utilisée pour créer le cadre de la numérotation attribuée. Une numérotation supplémentaire a été attribuée selon le système de numérotation du GPF, en suivant la progression du contenu indiquée dans le document national. Le graphique à barres superposées (L'accent mis sur les nombres et les opérations est légèrement inférieur aux attentes du GPF en ce qui concerne la couverture des sous-concepts traitant des nombres entiers, mais la couverture est bonne en ce qui concerne les autres sous-concepts. Seules deux sous-concepts ne sont pas représentées (une en géométrie et une en algèbre). La couverture d'un sous-concept en mesure et d'un sous-concept en géométrie est supérieure à celle attendue.

Figure 30 montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire rwandais de 3e année.

L'accent mis sur les nombres et les opérations est légèrement inférieur aux attentes du GPF en ce qui concerne la couverture des sous-concepts traitant des nombres entiers, mais la couverture est bonne en ce qui concerne les autres sous-concepts. Seules deux sous-concepts ne sont pas représentées (une en géométrie et une en algèbre). La couverture d'un sous-concept en mesure et d'un sous-concept en géométrie est supérieure à celle attendue.

**Figure 30 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année au Rwanda**



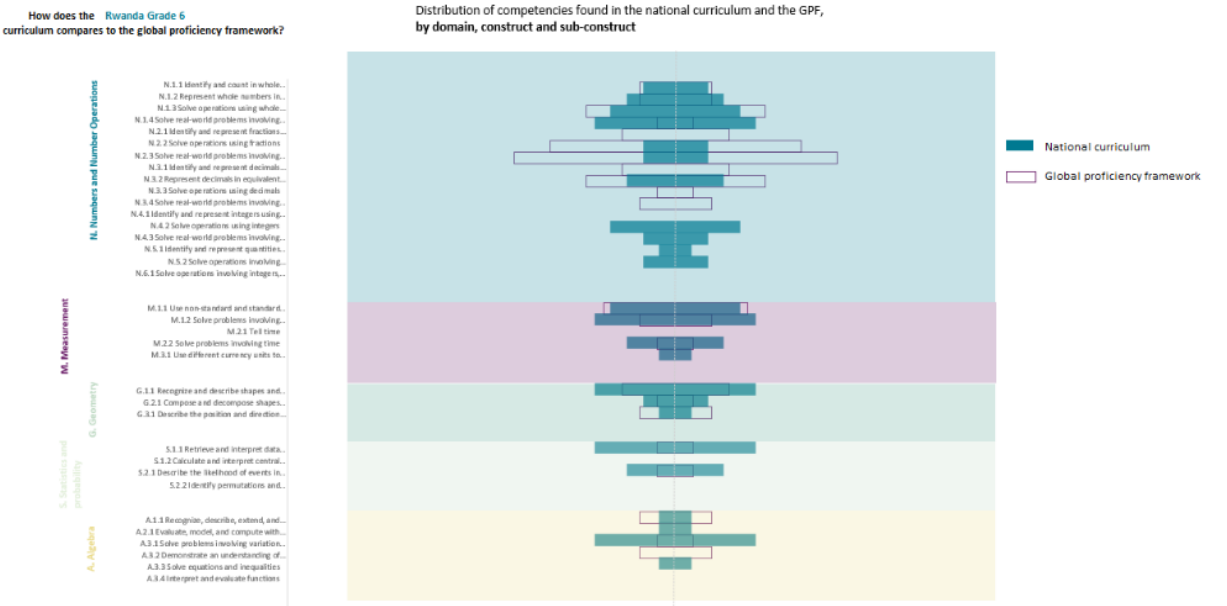
### 6e année

Le programme de mathématiques pour le primaire inférieur (P4-P6), 2e édition, Conseil de l'éducation de base du Rwanda, 2022, et le programme scolaire basé sur les compétences - Cadre du programme scolaire de la maternelle au secondaire supérieur 2015, Conseil de l'éducation du Rwanda, 2015, ont été utilisés pour

cartographier le programme scolaire de 6e année au Rwanda. Le programme ne comporte pas de système de numérotation, mais il nomme et numérote les unités qui structurent le programme (selon les concepts) - la numérotation des unités a été utilisée pour créer le cadre de la numérotation attribuée. Une numérotation supplémentaire a été attribuée selon le système de numérotation du GPF, en suivant la progression du contenu donné dans le document national. Le graphique à barres superposées (Figure 31) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire rwandais de 6e année.

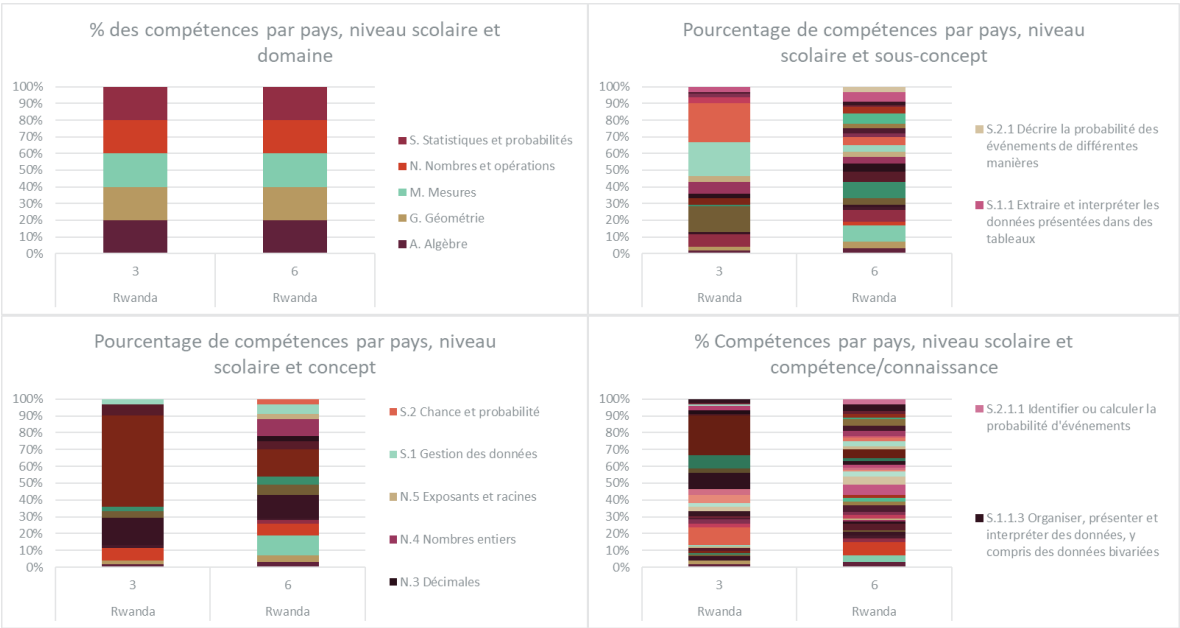
Il existe une harmonisation générale avec les sous-concepts fondamentales du GPF pour le programme de 6e année au Rwanda. La variation la plus importante se produit dans le domaine des nombres et des opérations, avec une bonne couverture représentative dans les autres domaines. Cinq sous-concepts (quatre dans le domaine des nombres et des opérations et une autre dans celui de l'algèbre) ne sont pas présentes dans le programme de 6e année au Rwanda.

**Figure 31 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Rwanda**



La figure 32 ci-dessous, qui présente le pourcentage de compétences par niveau et par domaine, montre que le programme scolaire rwandais suit la progression attendue de la 3e à la 6e année. Tous les domaines sont couverts dans les deux niveaux.

Figure 32 . Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Rwanda



## Sénégal

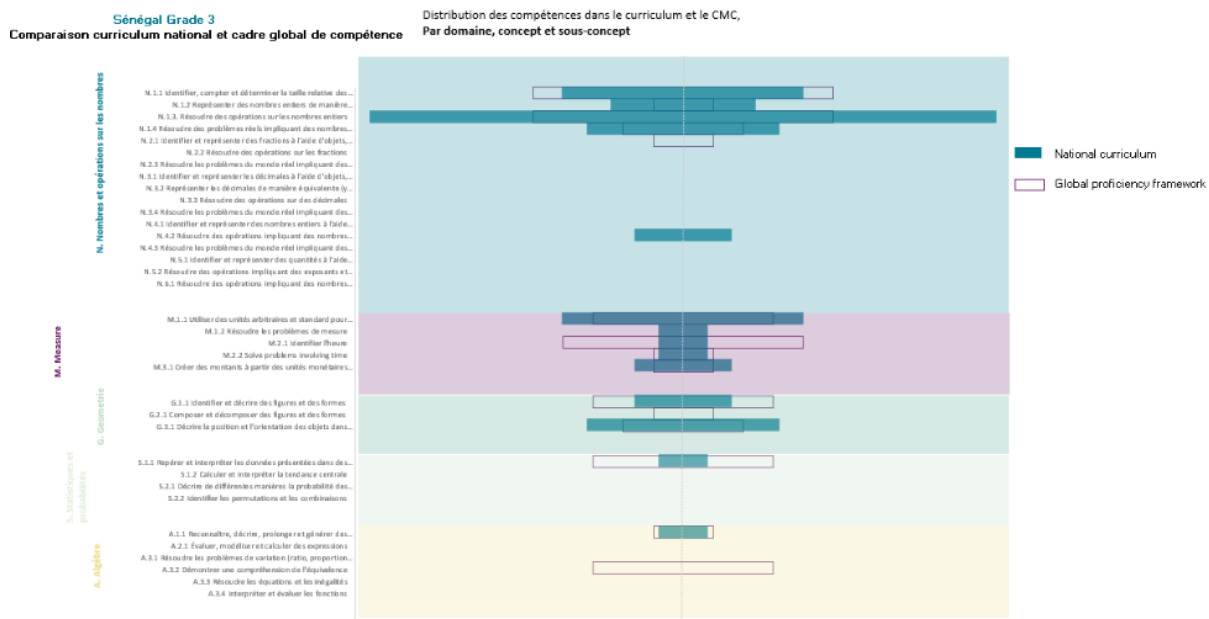
Le programme de mathématiques du Sénégal couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme très précis, avec 178 compétences répertoriées dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est fortement axée sur les nombres et les opérations.

### 3e année

Le document *Guide Pédagogique 2ème étape CE1-CE2 (3e-4e année 2016)*, Ministère de l'Éducation Nationale, République du Sénégal, a été utilisé pour établir la correspondance avec le programme sénégalais de 6e année. Le programme scolaire comporte un système de numérotation qui a été utilisé, avec une spécification des lettres de contenu conforme au système de numérotation de la cartographie du GPF. Le graphique à barres superposées (Figure 33) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire sénégalais de 3e année.

Cette figure montre qu'il existe une certaine harmonisation avec le GPF pour le programme sénégalais de 3e année. Cette harmonisation est étroite avec le GPF dans les domaines « reconnaître, décrire, prolonger et générer en algèbre ». Sinon, le programme sénégalais de 3e année va au-delà du GPF dans les domaines « nombres et opérations sur les nombres ». L'harmonisation est assez mitigée pour les domaines « mesure » et « géométrie », tandis qu'elle est inférieure pour les domaines « statistiques et probabilités ».

Figure 33 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Sénégal

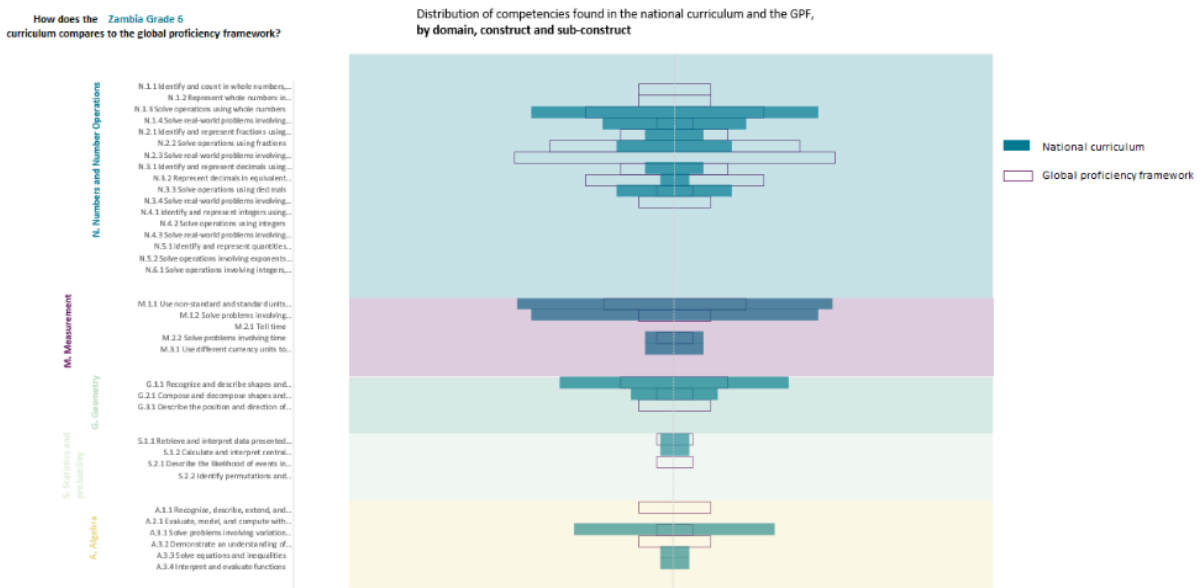


6<sup>e</sup> année

Le document *Guide Pédagogique 2<sup>ème</sup> étape CE1-CE2* (5e-6e année 2016), *Ministère de l'Éducation Nationale, République du Sénégal*, a été utilisé pour la mise en correspondance du programme sénégalais de 6e année. Le programme scolaire comporte un système de numérotation qui a été utilisé, avec une spécification des lettres de contenu conforme au système de numérotation de la cartographie du GPF. Le graphique à barres superposées (Figure 34) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire sénégalais de 6e année.

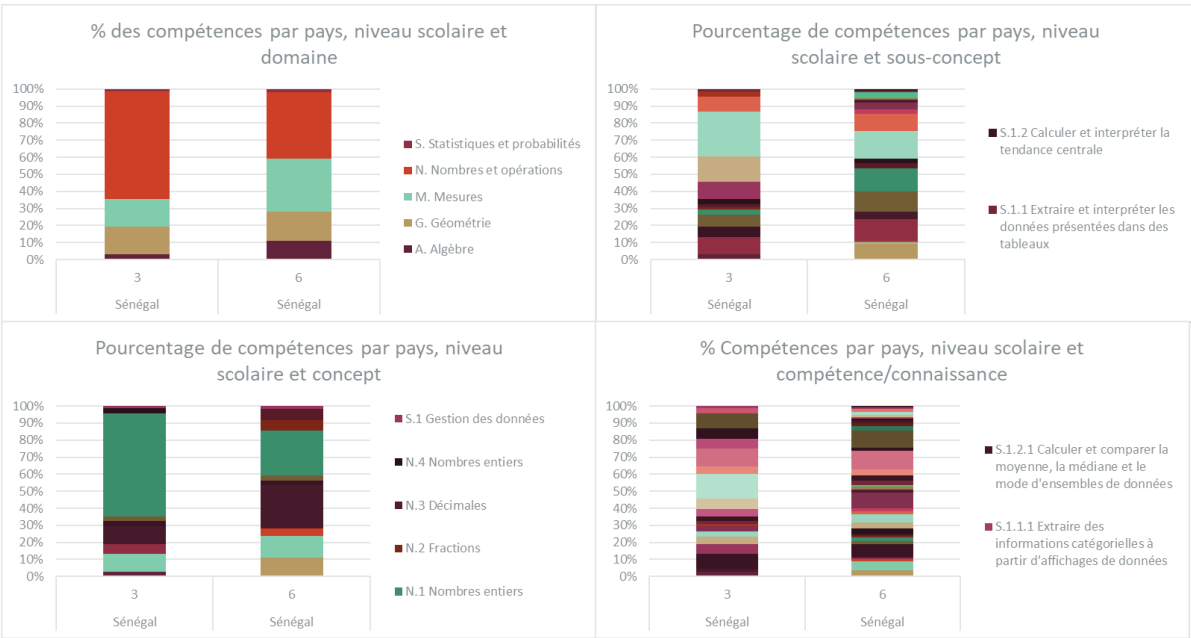
Cette figure montre qu'il existe une certaine harmonisation avec le GPF pour la 6e année au Sénégal. Le programme scolaire sénégalais de 6e année va au-delà des mesures et de presque toutes les sous-concepts de la géométrie. L'harmonisation est différente pour les nombres et les opérations et l'algèbre, où certaines sous-concepts vont au-delà et d'autres sont en dessous ou absentes. Le programme scolaire sénégalais de 6e année est en dessous du GPF en ce qui concerne les statistiques et les probabilités.

Figure 34 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Sénégal



Les deux colonnes indiquant le pourcentage de compétences par niveau et par domaine (en haut à gauche) (Figure 35) montrent que le programme scolaire sénégalais évolue de la 3e à la 6e année. L'accent mis sur les nombres et les opérations diminue tandis que celui mis sur les mesures augmente au fil du temps.

Figure 35 . Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Sénégal



## Zambie

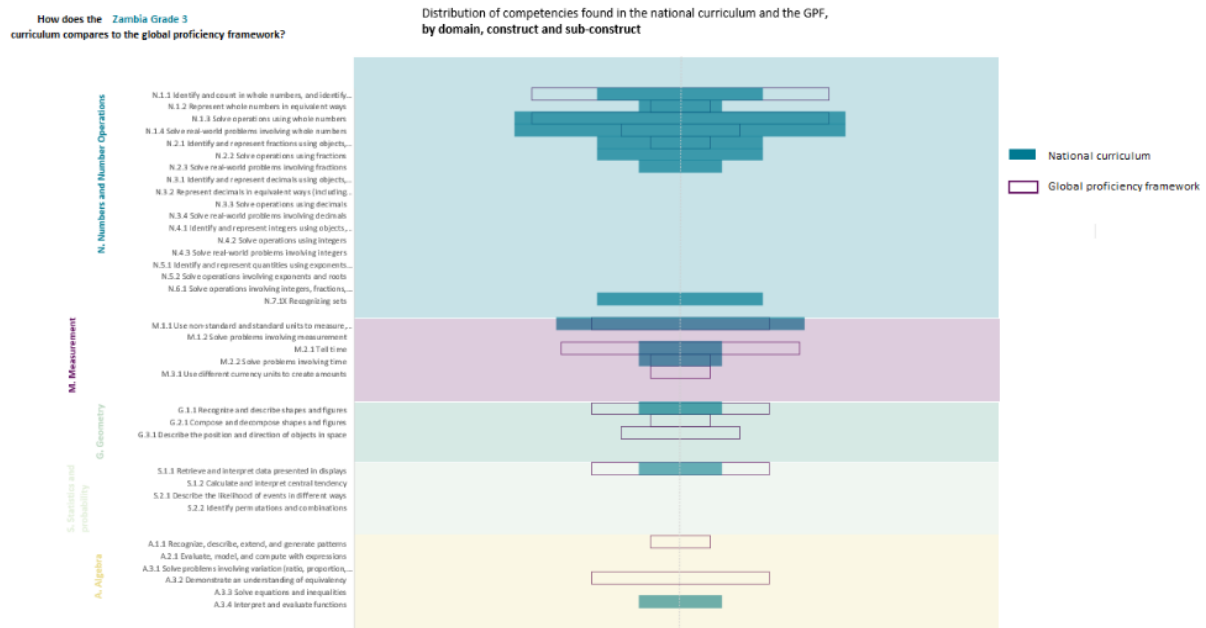
Le programme scolaire de mathématiques de la Zambie couvre les cinq domaines du GPF. Il s'agit d'un programme scolaire très précis, qui répertorie 68 compétences dans la description du contenu prévu pour l'enseignement des mathématiques en 3e et 6e années (contre un total de 189 compétences spécifiées dans le GPF). La pondération des compétences entre les domaines est équilibrée, de manière similaire à celle du GPF.

### 3e année

La déclaration relative au programme scolaire pour la mise en correspondance du programme zambien a été rédigée à partir de la déclaration relative au programme scolaire figurant dans le Cadre national pour la numératie 2021 du ministère zambien de l'Éducation (2021), en utilisant le contenu de la colonne « 3e année » du tableau « ECE to Grade 4 Scope and Sequence Chart » (Tableau des contenus et des séquences de la petite enfance à la 4e année). Le programme scolaire comporte un système de numérotation qui a été utilisé, avec une spécification des lettres de contenu conforme au système de numérotation de mise en correspondance du GPF. Le graphique à barres superposées (Figure 36) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire zambien de 3e année.

Il existe une bonne adéquation entre le GPF et le programme scolaire zambien de 3e année dans le domaine des nombres et des opérations. L'adéquation pour les quatre autres domaines est moins forte, bien qu'ils soient tous représentés. Cependant, cinq sous-concepts du GPF ne sont pas présentes (une dans le domaine des mesures, deux dans celui de la géométrie et deux dans celui de l'algèbre). Le programme scolaire zambien de 3e année comprend l'enseignement des ensembles, qui n'est pas couvert par le GPF.

**Figure 36 . Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 3e année, Zambie**

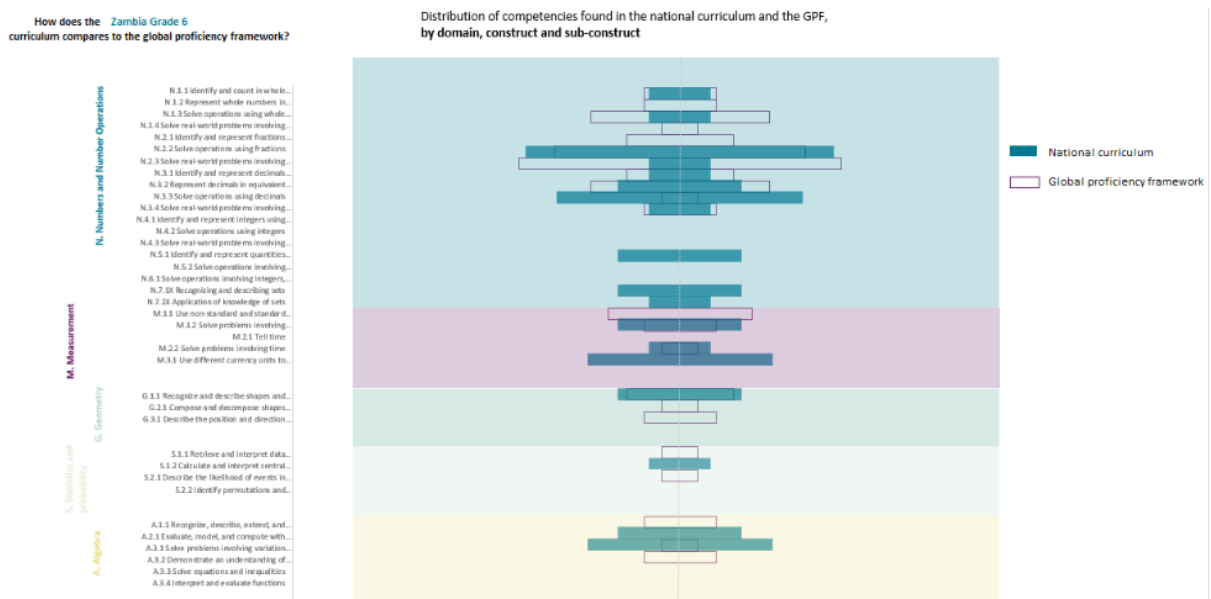


## 6e année

La déclaration relative au programme scolaire pour la mise en correspondance du programme scolaire zambien a été rédigée à partir de la déclaration relative au programme scolaire du ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Formation professionnelle et de l'Éducation précoce (niveaux 1 à 7) en utilisant le contenu du tableau des matières de la 6e année. Le programme utilise un système de numérotation qui a été utilisé, avec une spécification des lettres de contenu conforme au système de numérotation de la cartographie GPF. Le graphique à barres superposées (Figure 37) montre les similitudes et les différences entre le GPF et le programme scolaire zambien de 6e année.

Les sous-concepts fondamentales du programme zambien de 6e année sont globalement alignées sur les attentes du GPF. Cependant, neuf sous-concepts ne sont pas présentes et le programme zambien de 6e année comprend l'enseignement des ensembles, qui n'est pas couvert par le GPF.

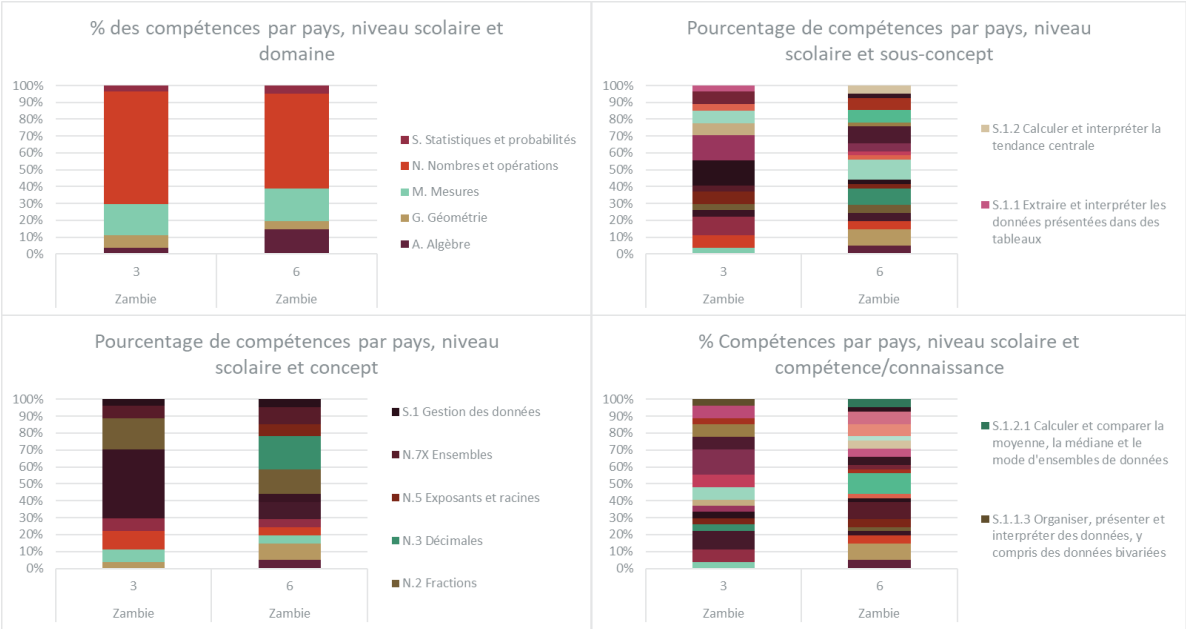
**Figure 37. Comparaison des compétences avec le GPF au niveau des concepts, 6e année, Zambie**





Les deux colonnes indiquant le pourcentage de compétences par niveau et par domaine (en haut à gauche) (Figure 38) montrent que le programme zambien suit la progression attendue de la 3e à la 6e année.

Figure 38 . Progression du programme scolaire de la 3e à la 6e année, Zambie



## 4.2. Conclusions de l'analyse transnationale

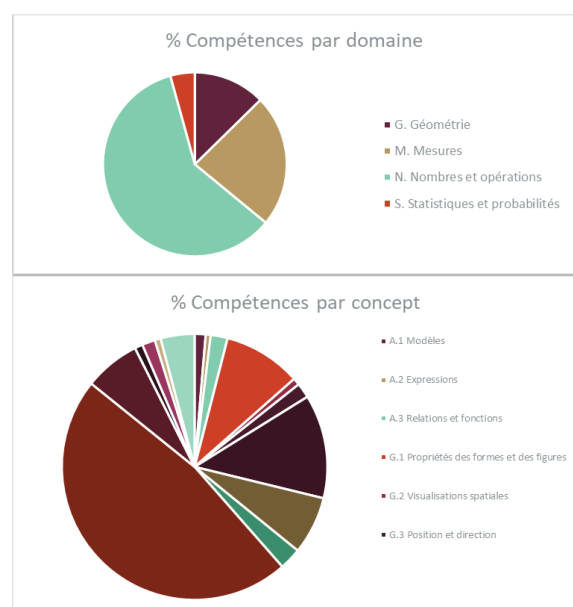
La compilation des données nationales pour l'échantillon de 10 pays a permis d'examiner les similitudes et les différences entre les pays par rapport à l'alignement national sur le GPF. Cette analyse transnationale a permis de comparer la couverture commune, qui constitue la base des propositions pour le projet de cadre d'évaluation commun. Sur la base de l'analyse des données par pays et de l'analyse transnationale de ces données, une série de tableaux est présentée, qui montre l'alignement des programmes scolaires des 10 pays de l'échantillon africain sur le GPF. Pour les niveaux 3 et 6, une série de graphiques représentant la présence/absence par étapes est utilisée pour montrer l'alignement de l'échantillon des programmes scolaires des 10 pays sur les compétences incluses dans le GPF.

L'analyse a permis d'identifier les niveaux qui correspondent aux niveaux de compétence minimaux du GPF à la fin du primaire inférieur et à la fin du primaire (la fin du secondaire inférieur est actuellement en cours). L'objectif de cette activité est de fournir des éléments concrets, basés sur une analyse rigoureuse des données de l'échantillon, afin de guider l'élaboration et le développement d'un cadre d'évaluation commun pour la communication de l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD / indicateur 4.5.1 du CESA afin d'aider les pays africains à combler les lacunes en matière de données sur l'apprentissage. L'analyse des données est présentée par niveau scolaire, car chaque niveau a son propre contenu et ses propres priorités et nécessite sa propre justification en termes de sélection du contenu approprié à couvrir dans le cadre.

### 3<sup>e</sup> année

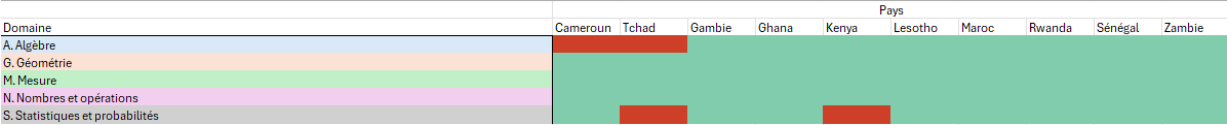
Dans les 10 pays, comme le montrent les présentations par pays et le résumé ci-dessous, les compétences du GPF sont bien représentées dans les programmes scolaires africains de 3<sup>e</sup> année. On dénombre 3 langues, 5 domaines, 15 concepts, 27 sous-concepts, 54 aptitudes et 823 compétences.

**Figure 39. Présence globale des compétences GPF dans 10 pays africains, niveau 3**



Les graphiques circulaires globaux de 3<sup>e</sup> année pour les compétences par domaine et concept indiquent que, dans l'ensemble de l'échantillon, tous les domaines de contenu mathématique sont présents dans les programmes scolaires africains, et que la répartition des compétences est bien représentée dans ces programmes. Il existe quelques cas où les programmes scolaires nationaux ne couvrent pas certains domaines, mais ceux-ci sont rares, comme le montre la figure suivante. Dans cette figure (Figure 40) et dans toutes les figures similaires de présence/absence, les domaines sont codés par couleur comme indiqué ci-dessous.

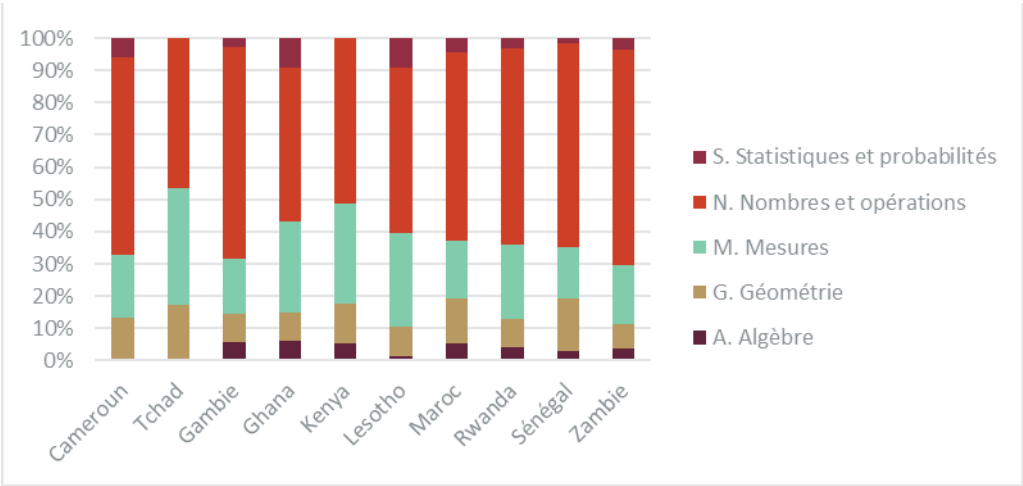
Figure 40 . Présence du domaine par pays, Mathématiques, 3e année



Il existe un alignement de près de 100 % au niveau du domaine pour les pays de l'échantillon. Les exceptions sont le Cameroun et le Tchad (pour l'algèbre) et le Tchad et le Kenya (pour les statistiques et les probabilités). Compte tenu de cette forte présence générale de tous les domaines, on peut convenir que tous les domaines mathématiques devraient être représentés dans le projet de cadre d'évaluation commun pour la 3e année.

Il convient de noter les variations entre les pays en matière de représentation des compétences par domaine, qui sont illustrées dans le graphique à barres suivant (Figure 41).

Figure 41 . Compétences par pays et par domaine, Mathématiques, 3e année

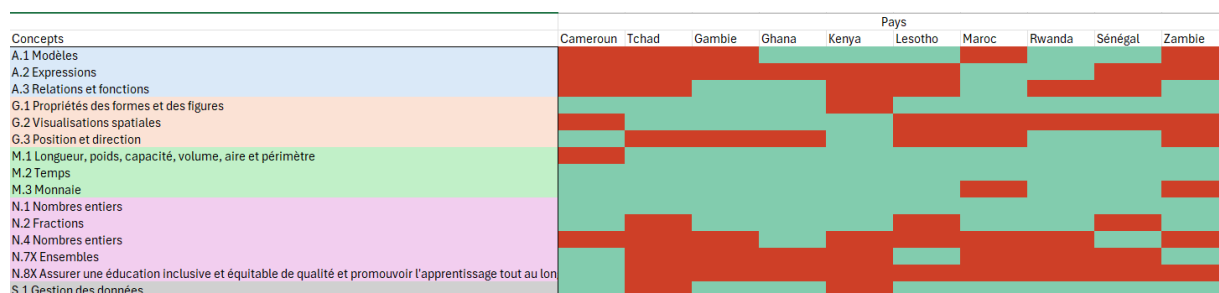


Cette figure montre que, bien que les pondérations ne soient pas identiques dans les 10 pays, elles sont similaires et conformes aux attentes du GPF pour la 3e année. Cela est important pour établir un accord sur les compétences communes à tous les domaines lors de la prise de décisions pour l'élaboration d'un cadre d'évaluation commun.

Au niveau des concepts et des sous-concepts, les variations sont plus marquées. Ces variations sont prévisibles, car les choix curriculaires des différents pays reflètent des priorités et des contextes différents. La compréhension de ces variations, combinée à la connaissance des compétences fondamentales, permet de commencer à définir les éléments qui devraient figurer dans un cadre commun.

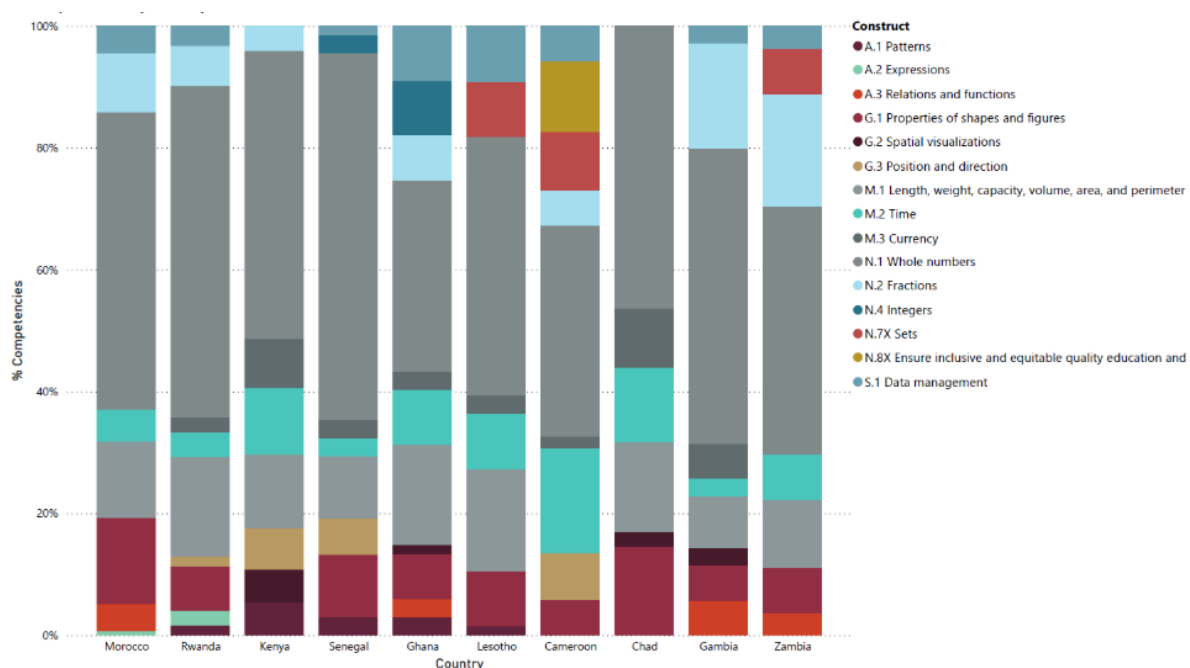
Les deux figures suivantes présentent les résultats transnationaux pour les compétences par pays et par concept, fournissant ainsi un niveau de détail supplémentaire dans l'analyse transnationale des programmes scolaires, comme preuve du potentiel de développement d'un cadre d'évaluation commun.

**Figure 42 . Présence du concept par pays, Mathématiques, 3e année**



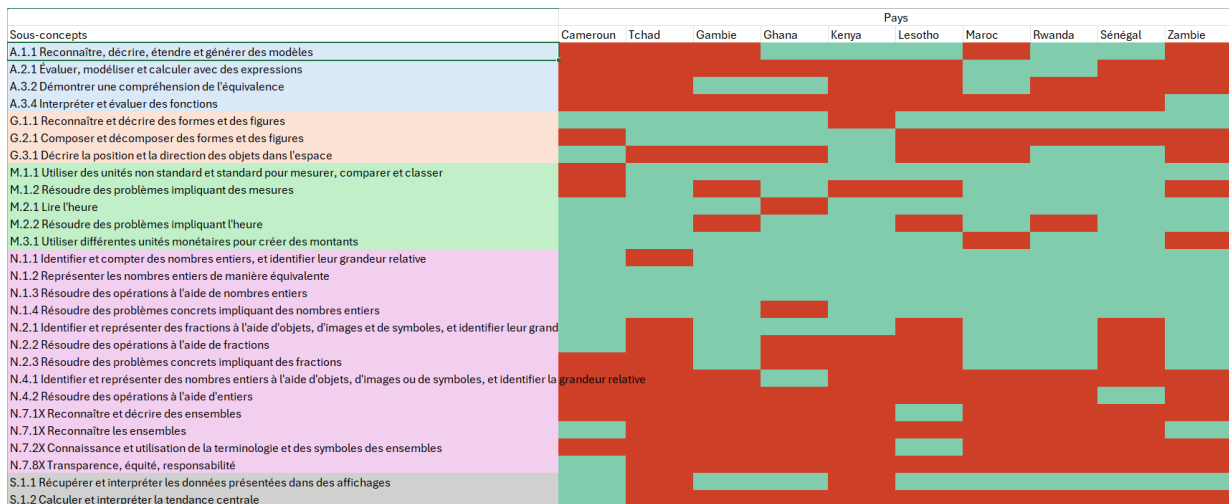
Dans cette figure, la couleur des domaines reste cohérente afin de montrer clairement à quel domaine les concepts correspondent. Les différences entre les programmes scolaires des pays commencent à apparaître au niveau des concepts, tant dans la figure ci-dessus que dans la figure suivante, où les données nationales relatives aux compétences par concept sont représentées dans un graphique à barres (Figure 43).

**Figure 43 . Compétences par pays et par concept, Mathématiques, 3e année**



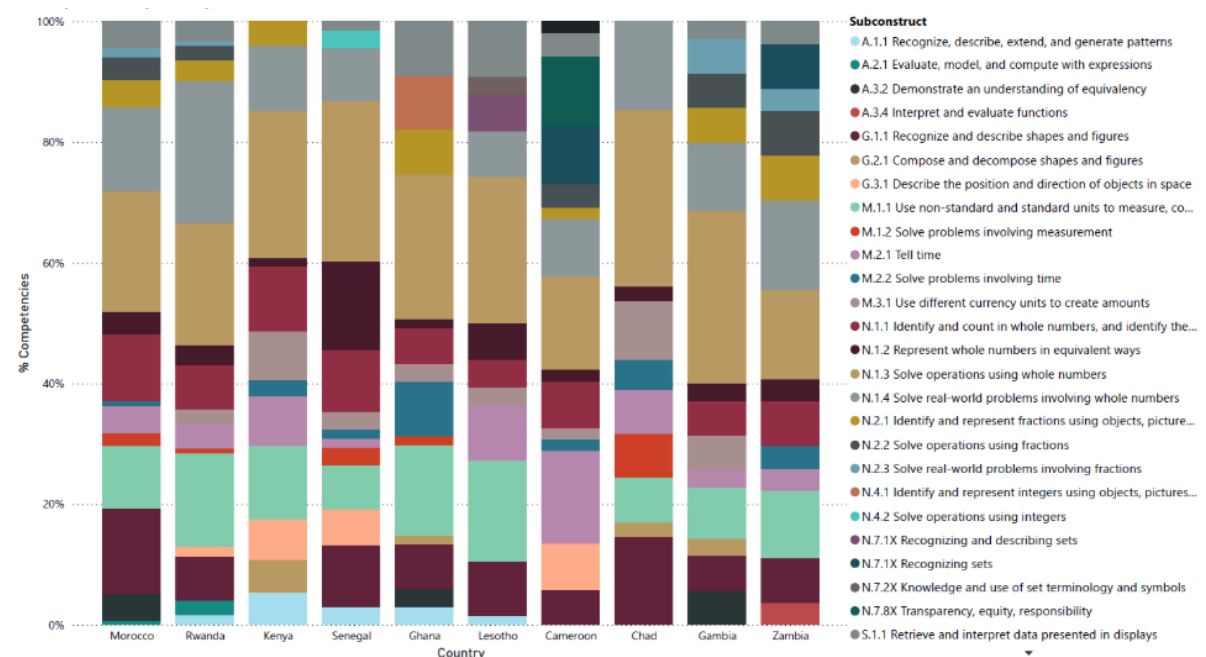
Ces figures montrent que, dans les 10 pays de l'échantillon, il existe des variations au niveau des concepts, ce qui est prévisible, mais qu'il existe néanmoins des similitudes et une adéquation avec les attentes fondamentales du GPF pour la 3e année. Elles montrent qu'il existe une base d'accord sur les compétences communes à tous les concepts lorsqu'il s'agit de prendre des décisions pour l'élaboration d'un cadre d'évaluation commun.

**Figure 44 . Présence de sous-concepts par pays, Mathématiques, 3e année**



Au niveau des sous-concepts, les variations sont plus importantes, mais il existe toujours des similitudes par rapport aux attentes du GPF pour le niveau 3. Les variations sont plus visibles dans le graphique à barres suivant, qui montre la représentation des compétences selon les sous-concepts (Figure 45).

**Figure 45. Compétences par pays et sous-concept, Mathématiques, 3e année**



Ces chiffres montrent que, dans les 10 pays de l'échantillon, la variation est encore plus grande au niveau des sous-concepts, ce qui est prévisible, mais qu'il existe néanmoins des similitudes et une concordance avec les attentes fondamentales du GPF pour la 3e année. Cela renforce la base sur laquelle peut se fonder un accord sur des compétences communes entre les sous-concepts lors de la prise de décisions pour l'élaboration d'un cadre d'évaluation commun.

Les principales différences entre les cartographies nationales dans l'analyse transnationale de la 3e année s'expliquent par le fait que, dans certains programmes scolaires nationaux, les attentes du GPF sont dépassées. En 3e année, certains contenus mathématiques figurant dans certains programmes scolaires ne sont généralement pas enseignés au niveau de la 3e année et ne font pas partie des attentes du GPF pour cette année. La figure suivante (Figure 46) met en évidence les sous-concepts qui ne sont pas attendus dans le cadre du tronc commun par le GPF pour la 3e année.

**Figure 46 . Sous-concepts par pays et attentes du GPF, mathématiques, 3e année**

Sous-concepts	Pays									
	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
A.1.1 Reconnaître, décrire, étendre et générer des modèles										
A.2.1 Évaluer, modéliser et calculer avec des expressions										
A.3.2 Démontrer une compréhension de l'équivalence										
A.3.4 Interpréter et évaluer des fonctions										
G.1.1 Reconnaître et décrire des formes et des figures										
G.2.1 Composer et décomposer des formes et des figures										
G.3.1 Décrire la position et la direction des objets dans l'espace										
M.1.1 Utiliser des unités non standard et standard pour mesurer, comparer et classer										
M.1.2 Résoudre des problèmes impliquant des mesures										
M.2.1 Lire l'heure										
M.2.2 Résoudre des problèmes impliquant l'heure										
M.3.1 Utiliser différentes unités monétaires pour créer des montants										
N.1.1 Identifier et compter des nombres entiers, et identifier leur grandeur relative										
N.1.2 Représenter les nombres entiers de manière équivalente										
N.1.3 Résoudre des opérations à l'aide de nombres entiers										
N.1.4 Résoudre des problèmes concrets impliquant des nombres entiers										
N.2.1 Identifier et représenter des fractions à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et identifier leur grandeur relative										
N.2.2 Résoudre des opérations à l'aide de fractions										
N.2.3 Résoudre des problèmes concrets impliquant des fractions										
N.4.1 Identifier et représenter des nombres entiers à l'aide d'objets, d'images ou de symboles, et identifier leur grandeur relative										
N.4.2 Résoudre des opérations à l'aide d'entiers										
N.7.1X Reconnaître et décrire des ensembles										
N.7.1X Reconnaître les ensembles										
N.7.2X Connaissance et utilisation de la terminologie et des symboles des ensembles										
N.7.8X Transparence, équité, responsabilité										
S.1.1 Récupérer et interpréter les données présentées dans des affichages										
S.1.2 Calculer et interpréter la tendance centrale										

**Remarque :** les sous-concepts qui dépassent les attentes du GPF sont mises en évidence en orange.

Des thèmes tels que la théorie des ensembles, la résolution de problèmes et les opérations avec des fractions et des nombres entiers en mathématiques, l'évaluation d'expressions algébriques et le travail avec des fonctions en algèbre, la résolution de problèmes impliquant des mesures en mathématiques et le calcul de mesures de tendance centrale en statistiques et probabilités dépassent les attentes du GPF. Ceux-ci correspondent en grande partie aux domaines où il y a moins de similitudes (indiqués en rouge dans la figure ci-dessus) entre les programmes scolaires des différents pays. Étant donné que ces sous-concepts dépassent le niveau de la 3e année dans le GPF, il n'est pas recommandé de les inclure dans le cadre d'évaluation continental. La figure 46 ci-dessus montre les sous-concepts alignés sur le GPF pour la 3e année et leur présence dans les programmes scolaires de l'échantillon.

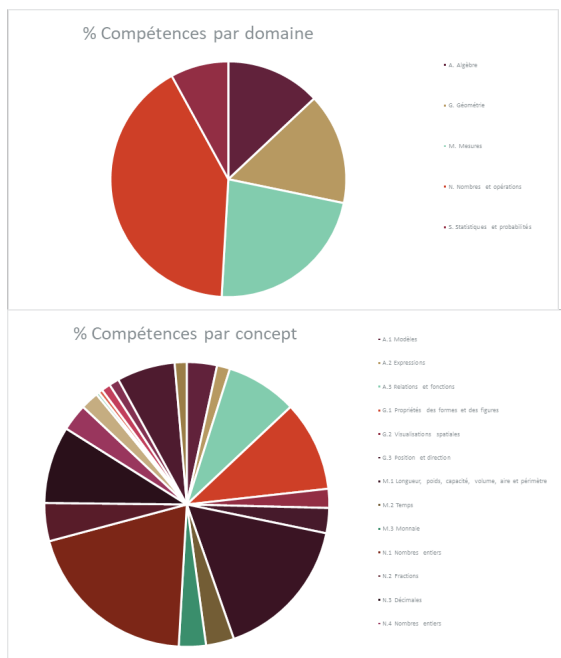
En revanche, les autres thèmes sont bien alignés entre la majorité des programmes scolaires et les attentes du GPF pour la 3e année au niveau des sous-concepts. Sur la base de l'analyse transnationale, il est recommandé d'intégrer ces sous-concepts dans le cadre d'évaluation commun, d'abord parce qu'elles sont présentes dans les 10 pays sélectionnés, et ensuite (et surtout) parce qu'elles sont pertinentes pour le développement de l'enfant africain de 3e année en tant que citoyen mathématiquement alphabétisé et futur mathématicien compétent.

Il est nécessaire de poursuivre la réflexion sur le choix des sous-concepts (et des compétences alignées sur ces sous-concepts) à inclure dans le cadre d'évaluation continental, mais cette étude de référence fournit des données rigoureuses qui peuvent éclairer cette réflexion.

## 6<sup>e</sup> année

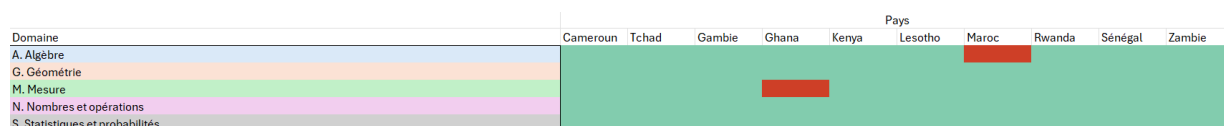
Dans les 10 pays, comme le montrent les présentations par pays et le résumé ci-dessous, les compétences du GPF sont bien représentées dans les programmes scolaires africains de 6e année. On dénombre 3 langues, 5 domaines, 20 concepts, 40 sous-concepts, 78 aptitudes et 878 compétences.

**Figure 47 . Présence globale des compétences GPF dans 10 pays échantillons , 6e année**



La Figure 47 présente les 10 pays pour lesquels des données ont été obtenues et analysées. Les graphiques circulaires globaux de 6e année pour les compétences par domaine et par concept indiquent que a) dans l'échantillon, tous les domaines du contenu mathématique sont présents dans les programmes scolaires africains, et que la répartition des compétences est bien représentée dans ces programmes. Dans certains cas, les programmes scolaires nationaux ne couvrent pas certains domaines, mais ceux-ci sont peu nombreux, comme le montre la figure suivante. Dans cette figure et dans toutes les figures similaires sur la présence/absence, les domaines sont codés par couleur comme indiqué ci-dessous.

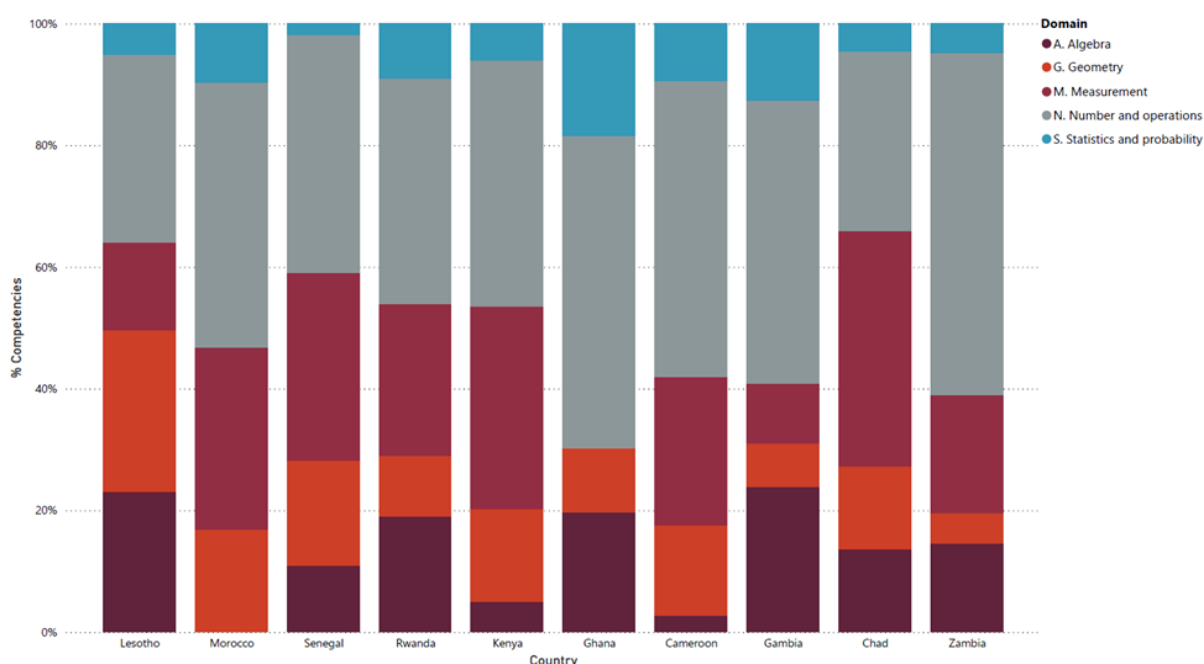
**Figure 48 . Présence des domaines par pays, mathématiques, 6e année**



Il y a une concordance de près de 100 % au niveau des domaines pour les pays de l'échantillon. Les exceptions sont le Ghana pour les mesures et le Maroc pour l'algèbre. Compte tenu de cette forte présence générale de tous les domaines, on peut convenir que tous les domaines mathématiques devraient être représentés dans le projet de cadre d'évaluation commun pour la 6e année.

Il convient de noter les variations entre les pays en matière de représentation des compétences par domaine, qui sont illustrées dans le graphique à barres suivant (Figure 49).

**Figure 49 . Compétences par pays et par domaine, Mathématiques, 6e année**



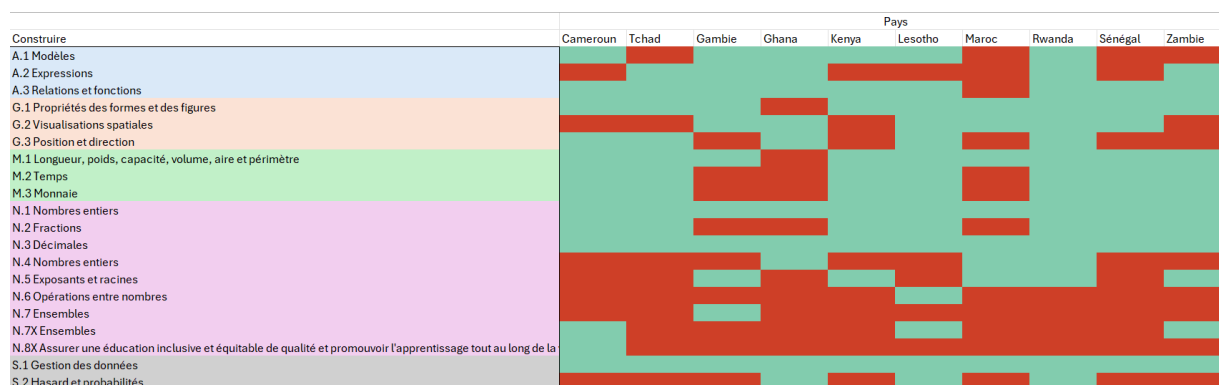
Cette figure montre que, bien que les pondérations ne soient pas identiques dans les 10 pays, elles sont similaires et conformes aux attentes du GPF pour la 6e année. Cela est important pour établir un accord sur les compétences communes à tous les domaines lors de la prise de décisions pour l'élaboration d'un cadre d'évaluation commun.

Au niveau des concepts et des sous-concepts, les variations sont plus marquées. Ces variations sont prévisibles, car les choix curriculaires effectués par les différents pays reflètent des priorités et des contextes différents. La compréhension de ces variations, combinée à la connaissance des compétences fondamentales, permet de commencer à définir les éléments qui devraient figurer dans un cadre commun.

Les deux figures suivantes présentent les résultats transnationaux pour les compétences par pays et par concept, fournissant ainsi un niveau de détail supplémentaire dans l'analyse transnationale des programmes scolaires, comme preuve du potentiel de développement d'un cadre d'évaluation commun.

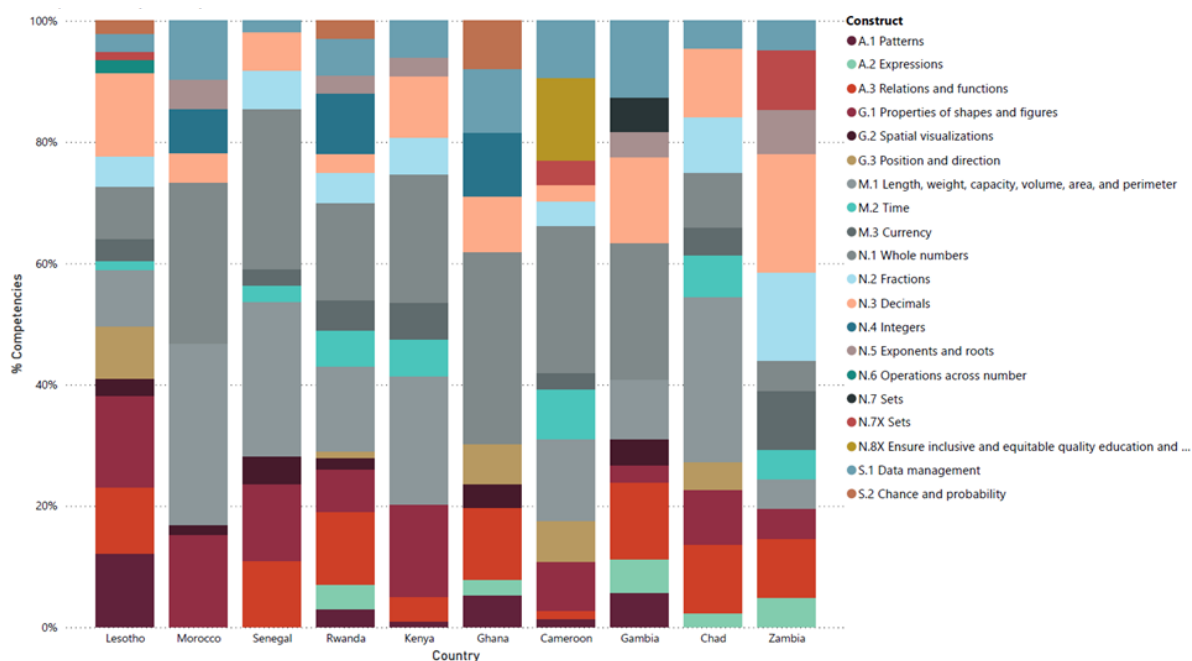


**Figure 50. Présence du concept par pays, mathématiques, 6e année**



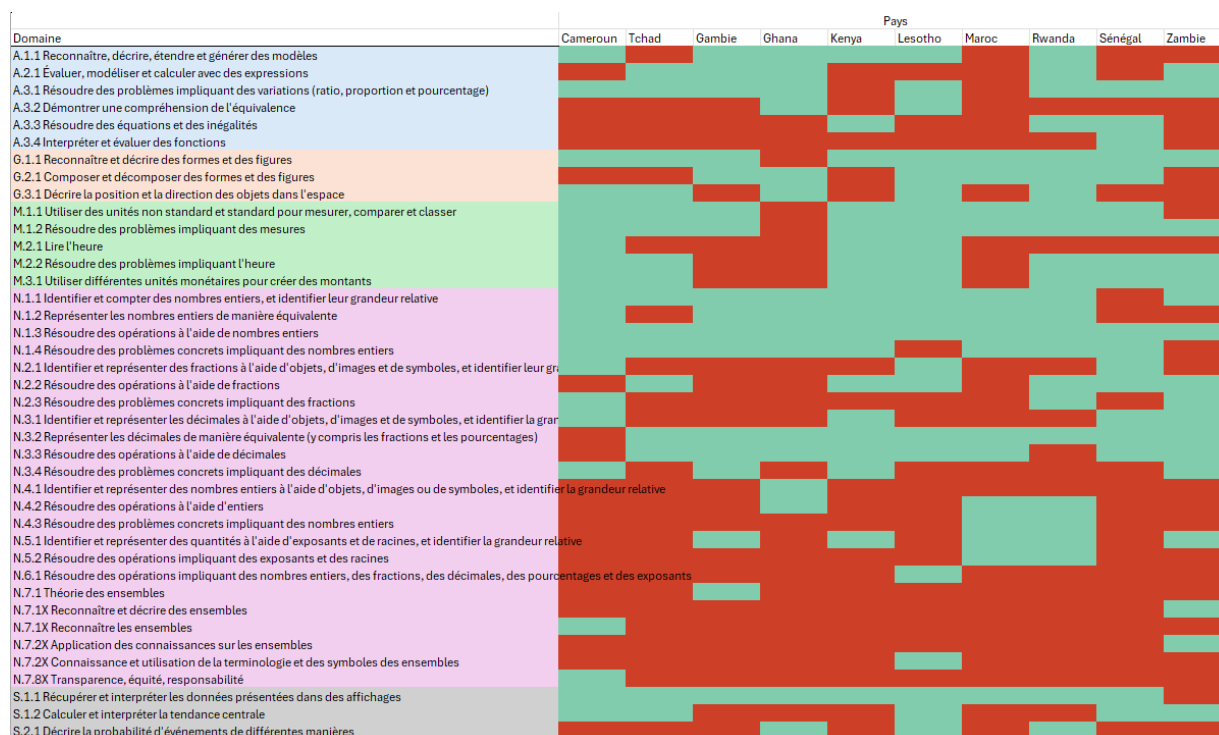
Dans cette figure, la couleur des domaines reste cohérente afin de montrer clairement à quel domaine les concepts correspondent. Les différences entre les programmes scolaires des pays commencent à apparaître au niveau des concepts, tant dans la figure ci-dessus que dans la figure suivante, où les données nationales relatives aux compétences par concept sont représentées dans un graphique à barres (Figure 51).

**Figure 51. Compétences par pays et concept, Mathématiques, 6e année**



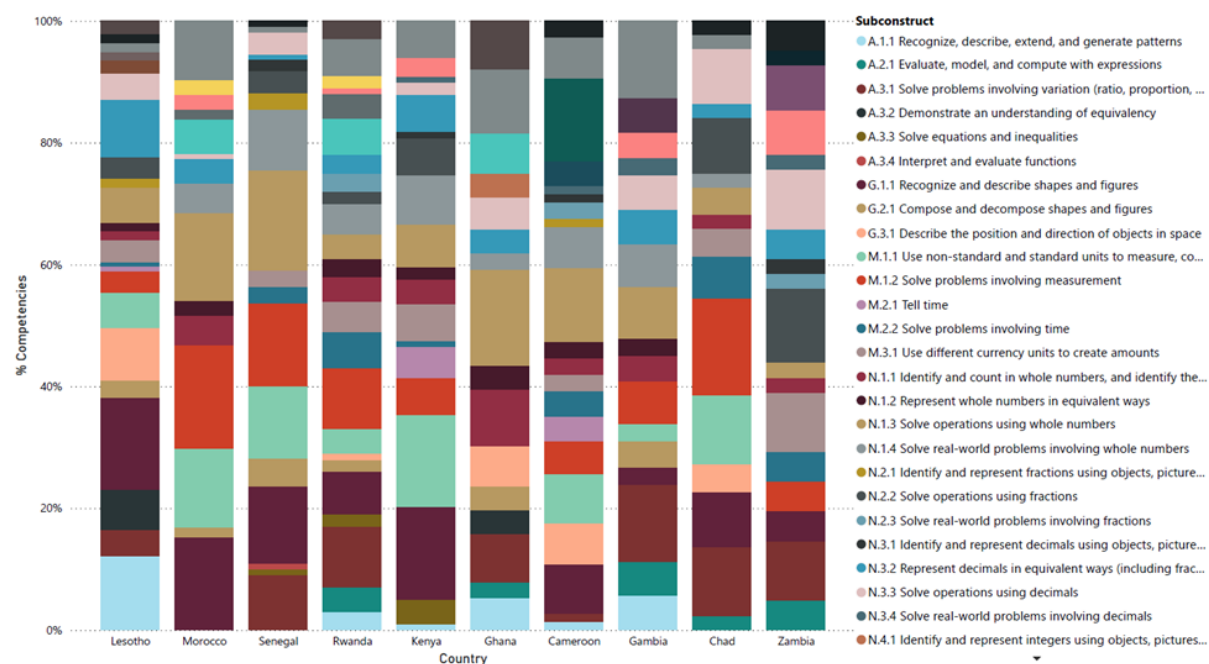
Ces figures montrent que, dans les 10 pays de l'échantillon, il existe des variations au niveau des concepts, ce qui est prévisible, mais qu'il existe néanmoins des similitudes et une adéquation avec les attentes fondamentales du GPF pour la 6e année. Il existe une base pour s'accorder sur des compétences communes entre les concepts lors de la prise de décisions pour l'élaboration d'un cadre d'évaluation commun.

**Figure 52. Présence de sous-concepts par pays, Mathématiques, 6e année**



Enfin, les résultats transnationaux pour les compétences par pays et sous-concept sont présentés. La couleur des domaines reste cohérente afin qu'il soit clair à quel domaine les sous-concepts correspondent. Comme le montre le graphique ci-dessus au niveau des sous-concepts, les variations sont plus importantes, mais il existe toujours des similitudes avec les attentes du GPF pour la 6e année. Les variations sont plus visibles dans le graphique à barres suivant, qui montre la représentation des compétences selon les sous-concepts (Figure 53).

**Figure 53. Compétences par pays et sous-concept, Mathématiques, 6e année**

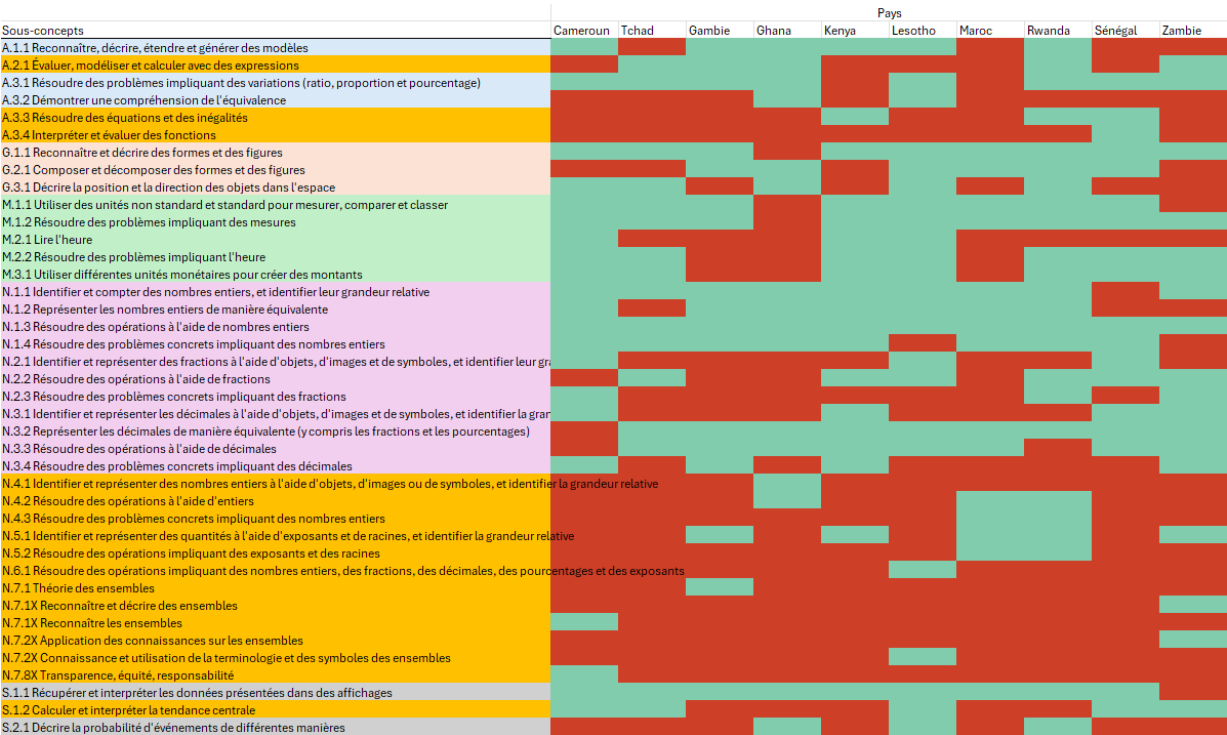


Ces chiffres montrent que, dans les 10 pays, les variations sont encore plus importantes au niveau des sous-concepts, ce qui est prévisible, mais qu'il existe néanmoins certaines similitudes et une certaine harmonisation avec les attentes fondamentales du GPF pour la 6e année. Cela renforce les bases sur lesquelles peut s'appuyer

un accord sur les compétences communes entre les sous-concepts lors de la prise de décisions pour l'élaboration d'un cadre d'évaluation commun.

Les principales différences entre les cartographies nationales dans l'analyse transnationale de la 6e année s'expliquent par le fait que, dans certains programmes scolaires des pays de l'échantillon, les attentes du GPF sont dépassées. En 6e année, certains contenus mathématiques figurant dans les programmes scolaires de l'échantillon ne sont généralement pas enseignés à ce niveau et ne font pas partie des attentes du GPF pour cette année. La figure suivante met en évidence les sous-concepts qui ne sont pas attendus dans le tronc commun du GPF pour la 6e année.

Figure 54. Sous-concepts par pays et attentes du GPF, mathématiques, 6e année



Remarque : les sous-concepts qui dépassent les attentes du GPF sont mises en évidence en orange.

Des thèmes tels que la théorie des ensembles, les nombres entiers, les exposants et les racines en mathématiques, l'évaluation d'expressions algébriques et la modélisation à l'aide d'expressions algébriques, ainsi que la résolution d'équations et d'inégalités en algèbre et le calcul des mesures de tendance centrale en statistiques et probabilités dépassent les attentes du GPF. Ceux-ci correspondent en grande partie aux domaines où il y a moins de similitudes (indiqués par les zones rouges dans la figure ci-dessus) entre les programmes scolaires des différents pays (Figure 54). Étant donné que ces sous-concepts dépassent le niveau de la 6e année dans le GPF, il n'est pas recommandé de les inclure dans le cadre d'évaluation continental.

En revanche, les autres thèmes sont bien alignés entre la majorité des programmes scolaires et les attentes du GPF pour la 6e année au niveau des sous-concepts. Sur la base de l'analyse transnationale, il est recommandé d'intégrer toutes ces sous-concepts dans le cadre d'évaluation commun, d'abord parce que ces sous-concepts sont présentes dans les 10 pays sélectionnés, et ensuite (et surtout) parce que ces sous-concepts sont pertinentes pour le développement de l'enfant africain de 6e année en tant que citoyen mathématiquement alphabétisé et futur mathématicien compétent. Il est nécessaire de poursuivre la réflexion sur le choix des sous-concepts (et des compétences alignées sur ces sous-concepts) à inclure dans le cadre d'évaluation continental, mais cette étude de référence fournit des données rigoureuses qui peuvent éclairer cette réflexion.

## 4.3. Cadre

Dans cette section, la structure du cadre d'évaluation continental pour les mathématiques est examinée à la lumière d'une analyse d'une série de cadres internationaux existants. L'alignement du cadre d'évaluation continental par rapport au GPF est ensuite discuté. En outre, certaines considérations concernant l'adaptation contextuelle du cadre sont notées.

La structure et le contenu du cadre continental d'évaluation doivent être étayés par des preuves, la participation des parties prenantes et un soutien technique approprié de la part d'experts. L'examen d'autres cadres d'évaluation dans le domaine international permet de trouver certains éléments contextuels à l'appui de la décision. Des cadres comparables issus des études régionales africaines PASEC et SEACMEQ, ainsi que des études comparatives internationales TIMSS, PISA et AMPL ont été examinés. Le contenu des cadres a été évalué en termes de domaines, de processus et de structure par rapport aux domaines du GPF.

### PASEC

La documentation PASEC ne comprend pas de cadre explicite, mais elle fournit une description des niveaux de compétence (4 niveaux chacun pour le début et la fin du primaire). Les niveaux du début et de la fin du primaire comprennent des descripteurs pour les nombres et les opérations, les mesures et la géométrie. Les tableaux ci-dessous montrent les liens entre les domaines du GPF et ceux du PASEC, leur pondération et le contenu évalué pour chaque domaine.

**Tableau 13 . Domaines du GPF évalués par le PASEC 2019 en mathématiques, début du primaire**

GPF domaines	Domaines PASEC	Part du contenu	Contenu évalué
<b>Nombre et opérations</b>	Arithmétique	72,5	1. Compter jusqu'à 100 2. Reconnaître les chiffres et les nombres 3. Quantifier des objets 4. Distinguer les quantités d'objets 5. Classer les nombres par ordre croissant (du plus grand au plus petit) 6. Classer les nombres par ordre croissant (du plus petit) 7. Compléter des séries de nombres 8. Additionner et soustraire 9. Résoudre des problèmes
<b>Mesures</b> <b>Géométrie</b>	Mesures Géométrie et espace	27,5	10. Reconnaître les formes géométriques 11. Déterminer la position spatiale 12. Évaluer les tailles

**Tableau 14. Domaines GPF évalués par PASEC 2019 en mathématiques, fin du primaire**

GPF domaines	Domaines PASEC	Part du contenu	Contenu évalué
<b>Nombre et opérations</b>	Arithmétique	47,6	Les compétences en arithmétique ont été évaluées en fonction de la compréhension des nombres : connaissance et compréhension de la séquence <sup>13</sup> des opérations et des propriétés des quatre opérations ; et opérations sur les nombres telles que l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. Elles ont également été évaluées à travers la compréhension des décimales et des pourcentages.
<b>Mesures</b>	Mesures et tailles	35,7	Les compétences liées aux mesures et aux dimensions ont été évaluées en fonction de la connaissance et de la compréhension des unités de mesure de longueur, de masse, de capacité, d'angle et de durée, ainsi que de la conversion de ces unités de mesure. Elles ont également été évaluées à travers des calculs de taille (longueur, durée, masse, capacité, angle, aire, volume) dans différents contextes, en particulier à l'aide de figures géométriques planes (triangles, rectangles, carrés, parallélogrammes, disques) et de solides (cubes ou parallélépipèdes rectangles).
<b>Géométrie</b>	Géométrie et espace	16,7	Les compétences liées à la géométrie et à l'espace ont été évaluées à l'aide d'exercices portant sur la reconnaissance des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions, les relations et transformations géométriques, ainsi que la position et la représentation spatiales.

Source : <https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/PASEC2019-report-English-version.pdf>

Le PASEC recommande trois processus cognitifs pour les tests : connaître les concepts, appliquer les procédures et résoudre des problèmes.

## SEACMEQ

La documentation sur le SEACMEC ne comprend pas non plus de cadre explicite, mais décrit un processus de développement pour la construction des items du test, qui comprend une base de niveaux de compétences ou d'aptitudes en mathématiques (rapport technique SEACMEQ IV, 2017, p. 15). Le tableau ci-dessous montre les liens entre les domaines du GPF et ceux du SEACMEQ, ainsi qu'un descripteur du contenu évalué pour chaque domaine. Le SEACMEQ n'indique pas la pondération du contenu en fonction des domaines.

**Tableau 15. Domaines GPF évalués par le SEACMEQ en mathématiques, fin du primaire**

GPF domaines	Domaines SEACMEQ	Contenu évalué
<b>Nombre et opérations</b>	Nombres	Opérations et droite numérique, racines carrées, arrondi et valeur de position, chiffres significatifs, fractions, pourcentages et ratios
<b>Mesures</b>	Mesures	Distance, longueur, aire, capacité, argent et temps
<b>Géométrie</b>	Données	Formes géométriques
<b>Statistiques et probabilités</b>	spatiales	Graphiques (à barres, circulaires et linéaires) et tableaux de données

Outre l'indication de la répartition des contenus, le SEACMEQ a procédé à un audit des compétences pour les tests de mathématiques, qui a permis d'identifier huit niveaux de compétence. Les niveaux 1 à 4 ont été désignés comme mathématiques de base et concernaient principalement la manipulation d'opérations de base et la reconnaissance de formes et de figures. Les niveaux 5 à 8 ont été désignés comme mathématiques avancées et englobaient les compétences en résolution de problèmes. Les huit niveaux de compétence fournissent une analyse plus concrète de ce que les élèves et les enseignants peuvent faire et suggèrent également des stratégies pédagogiques adaptées aux élèves qui apprennent à chaque niveau de compétence.

## TIMSS

Des détails explicites sur le contenu couvert pour chaque domaine sont fournis dans la documentation TIMSS. TIMSS donne des pourcentages cibles pour des domaines donnés pour les niveaux 4 et 8. Le tableau ci-dessous montre les liens entre les domaines GPF et TIMSS, leur pondération et le contenu évalué pour chaque domaine.

**Tableau 16. Domaines GPF évalués par TIMSS, 4e année**

Domaines du GPF	Domaines TIMSS	Part du contenu	Contenu évalué
<b>Nombre et opérations</b>	Nombres	50	Nombres entiers (25 %) Expressions, équations simples et relations (15 %) Fractions et décimales (10 %)
<b>Mesures</b>	Mesures et géométrie	30 %	Mesure (15 %)
<b>Géométrie</b>			Géométrie (15 %)
<b>Statistiques et probabilités</b>	Données	20	Lecture et présentation des données (10 %) Interprétation, combinaison et comparaison des données (10 %)

**Tableau 17. Domaines GPF évalués par TIMSS, 8e année**

Domaines GPF	Domaines TIMSS	Part du contenu	Contenu évalué
<b>Nombre et opérations</b>	Nombres	30	Nombres entiers (10 %) Fractions et décimales (10 %) Proportions, ratios et pourcentages (10 %)
<b>Algèbre</b>	Algèbre	30 %	Expressions, opérations et équations (20 %) Relations et fonctions (10 %)
<b>Mesures</b>	Géométrie et mesures	20 %	Géométrie et mesures (20 %)
<b>Géométrie</b>			
<b>Statistiques et probabilités</b>	Données et probabilités	20 %	Données (15 %) Probabilités (5 %)

Source : <https://timssandpirls.bc.edu/timss2023/frameworks/chapter-1.html>

Le TIMSS recommande trois domaines cognitifs pour les tests et leur attribue les pondérations suivantes :

- 4e année : connaissances : 40 % ; application : 40 % ; raisonnement : 20 %.
- 8e année : connaissances : 35 % ; application : 40 % ; raisonnement : 25 %.

### PISA

La documentation PISA comprend un cadre détaillé disponible dans le *Cadre d'évaluation et d'analyse PISA 2022* (OCDE, 2023). Les mathématiques sont définies comme la capacité des élèves à raisonner mathématiquement et à formuler, utiliser et interpréter les mathématiques pour résoudre des problèmes dans divers contextes du monde réel. Elles comprennent des concepts, des procédures, des faits et des outils permettant de décrire, d'expliquer et de prédire des phénomènes. Elle aide les individus à porter des jugements et à prendre des décisions fondées, et à devenir des citoyens constructifs, engagés et réfléchis du XXI<sup>e</sup> siècle (OCDE, 2022, p. 40). Les tests PISA couvrent les cinq domaines mathématiques du GPF. Ils ne donnent pas de pondération, mais fournissent plutôt une description des huit niveaux (complexité, difficulté) de compétence mathématique pour (l'équivalent de) la 9e année.

### AMPL

Le GPF est le cadre utilisé par AMPL. Les éléments à inclure dans un test AMPL sont déterminés par un processus d'alignement des contenus des évaluations nationales sur les sous-concepts du GPF. Il existe deux tests AMPL, AMPL(a) et AMPL(b). La spécification du contenu des tests AMPL n'est pas donnée en pourcentage, mais en nombre d'éléments. Les tableaux ci-dessous montrent les liens entre les domaines du GPF et les domaines AMPL(a) et (b), leurs pondérations et le contenu évalué pour chaque domaine. La dénomination des sous-concepts du GPF est utilisée dans la spécification du contenu AMPL à couvrir.

**Tableau 17. Domaines du GPF évalués par l'AMPL(a), début du primaire**

Domaines GPF	Part du contenu	Contenu évalué
<b>Nombre et opérations</b>	16 éléments	N1.1 Identifier et compter les nombres entiers, et identifier leur grandeur relative N1.2 Représenter les nombres entiers de manière équivalente N1.3 Résoudre des opérations à l'aide de nombres entiers N1.4 Résoudre des problèmes concrets impliquant des nombres entiers
<b>Mesures Géométrie</b>	8 éléments	M1.1 Utiliser des unités non standard et standard pour mesurer, comparer et classer M2.1 Lire l'heure M2.2 Résoudre des problèmes impliquant le temps G1.1 Reconnaître et décrire des formes et des figures G2.1 Composer et décomposer des formes et des figures G3.1 Décrire la position et la direction d'objets dans l'espace
<b>Statistiques et probabilités Algèbre</b>	6 éléments	S1.1 Récupérer et interpréter les données présentées dans des affichages A1.1 Reconnaître, décrire, prolonger et générer des modèles A3.2 Démontrer une compréhension de l'équivalence

**Tableau 18. Domaines GPF évalués par AMPL(b), fin du primaire**

Domaines GPF	Partage de contenu	Contenu évalué
<b>Nombre et opérations</b>	35-40	N.1.1 Identifier et compter les nombres entiers, et identifier leur grandeur relative N.1.2 Représenter les nombres entiers de manière équivalente N.1.3 Résoudre des opérations à l'aide de nombres entiers N.1.4 Résoudre des problèmes concrets impliquant des nombres entiers N.2.1 Identifier et représenter des fractions à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et identifier leur grandeur relative N.3.2 Représenter les décimales de manière équivalente (y compris les fractions et les pourcentages)
<b>Algèbre</b>	5-10	A.3.2 Démontrer une compréhension de l'équivalence
<b>Mesures</b>	15-20	M.1.1 Utiliser des unités non standard et standard pour mesurer, comparer et classer M.1.2 Résoudre des problèmes impliquant des mesures M.2.1 Lire l'heure M.2.2 Résoudre des problèmes impliquant le temps

<b>Géométrie</b>	15-20	G.2.1 Composer et décomposer des formes et des figures G.3.1 Décrire la position et la direction d'objets dans l'espace
<b>Statistiques et probabilités</b>	5-10	S.1.1 Récupérer et interpréter les données présentées dans des affichages S.2.1 Décrire la probabilité d'événements de différentes manières

Les informations présentées dans les différents cadres ci-dessus indiquent clairement qu'il existe une marge de manœuvre dans le choix et l'élaboration d'un cadre d'évaluation. Cette flexibilité est fondamentale pour la prise de décision concernant la constitution d'un cadre d'évaluation continental. La cartographie transnationale réalisée pour cette étude de référence sur un échantillon de 10 programmes scolaires africains peut également apporter un soutien supplémentaire à la prise de décision, en fournissant les grandes lignes du contenu qui pourrait être inclus dans le cadre. Ce contenu serait suffisant pour établir des rapports au niveau international, à condition que la validité nécessaire des instruments développés sur la base du cadre soit vérifiée et que la rigueur du processus d'évaluation soit garantie.

### *GPF et lien avec les politiques*

Le GPF permet d'interpréter les résultats de différentes évaluations nationales, régionales ou internationales par rapport à une référence ou une échelle commune. Lorsque les pays ou les juridictions relient leurs évaluations au GPF par le biais d'un processus appelé « lien avec les politiques », ils peuvent établir des repères pour leurs évaluations qui leur permettent de déterminer le pourcentage d'apprenants qui ont partiellement atteint, atteint ou dépassé le niveau de compétence minimum pour rendre compte de l'ODD 4.1.1. Ce lien entre les évaluations mathématiques existantes et futures via une échelle commune (le GPF) permet de comparer les résultats de différentes évaluations, au sein d'un même pays et entre différents pays, d'agréger les résultats mathématiques nationaux et mondiaux, et de suivre les résultats au fil du temps. Le lien entre les politiques exige que les items soient notés de la même manière que celle utilisée pour la cartographie des programmes scolaires des pays échantillons dans le cadre de cette analyse transnationale. Le système de notation est expliqué en détail dans la boîte à outils pour le lien entre les politiques (UNESCO, 2023). Une fois tous les items notés, l'alignement global sur le GPF est déterminé. Les critères d'alignement en mathématiques sont présentés dans le tableau Tableau .

**Tableau 20. Critères d'alignement de l'évaluation des mathématiques pour les niveaux 1 à 9**

Niveau d'alignement	Catégorie	ODD 4.1.1 (a) GPF niveau 2	ODD 4.1.1 (b) GPF niveau 5	ODD 4.1.1 (c) GPF niveau 8
<b>Minimalement Aligné</b>	Longueur du test	Score total minimum de 20 si le niveau est défini comme "répond seulement". Score total minimum de 45 si les niveaux sont définis comme "répond partiellement", "répond", et "dépasse".		
	Domaine (profondeur)	N (minimum 10 points-score)		
	Sous-concepts (étendue)	Points-score couvrant au moins 2 des 4 sous-concepts N	Points-score couvrant au moins 5 des 10 sous-concepts N	Points-score couvrant au moins 4 des 8 sous-concepts N
<b>Additionnellement Aligné</b>	Longueur du test	Score total minimum de 20 si le niveau est défini comme "répond seulement". Score total minimum de 45 si les niveaux sont définis comme "répond partiellement", "répond", et "dépasse".		
	Domaine (profondeur)	N (minimum 10 points-score) et M et G (minimum 5 points-score)		
	Sous-concepts (étendue)	Points-score couvrant au moins 6 des 11 sous-concepts N, M, et G	Points-score couvrant au moins 9 des 17 sous-concepts N, M, et G	Points-score couvrant au moins 7 des 14 sous-concepts N, M, et G
<b>Fortement Aligné</b>	Longueur du test	Score total minimum de 20 si le niveau est défini comme "répond seulement". Score total minimum de 45 si les niveaux sont définis comme "répond partiellement", "répond", et "dépasse".		



	Domaine (profondeur)	N (minimum 10 points-score) et M et G (minimum 5 points-score) et S et A (minimum 2 points-score)	N (minimum 10 points-score) et M et G (minimum 5 points-score) et S et A (minimum 5 points-score)
	Sous-concepts (étendue)	Points-score couvrant au moins 7 des 14 sous-concepts	Points-score couvrant au moins 12 des 21 sous-concepts

Clé: N - Nombre et opérations

S - Statistiques et Probabilité

M – Mesure

A - Algèbre

G - Géométrie

Source : UNESCO, 2023, p. 14.

Lors de la synthèse des résultats au niveau des sous-concepts, il est recommandé de ne prendre en compte que les sous-concepts correspondant aux connaissances et/ou compétences attendues au niveau scolaire pour lequel l'alignement est effectué (niveau 2 pour l'ODD 4.1.1(a), niveau 5 pour l'ODD 4.1.1(b) et niveau 8 pour l'ODD 4.1.1(c)).

Le nombre de points recommandés à inclure dans un test par domaine et par niveau scolaire (niveaux 2, 5 et 8) est précisé dans le tableau pour l'établissement de liens avec les politiques. La durée du test et des conseils pour la notation sont également fournis. Le contenu des cinq domaines du GPF à inclure à trois niveaux différents (alignement minimal, alignement supplémentaire et alignement fort) est suggéré, avec des pondérations différentes, indiquées par des recommandations de points minimums. Dans quatre des six cadres du domaine international examinés dans cette section (PISA, TIMSS, AMPL et le cadre de liaison des politiques), les cinq domaines du GPF ont été recommandés pour être inclus à la fois au niveau primaire précoce et tardif.

## 4.4. Alignement avec le cadre mondial de compétences

Les suggestions faites ici pour l'inclusion dans le cadre d'évaluation continental (CAF) sont basées sur l'analyse transnationale de l'alignement de 10 programmes scolaires africains avec le GPF, qui s'est avéré être substantiellement lié à tous les cadres comparables examinés. Le choix du GPF comme outil analytique a été expliqué au chapitre 3. L'objectif du GPF était de fournir une référence ou une échelle commune pour rendre compte des progrès réalisés au regard de l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD, sous la forme d'une définition commune des connaissances et compétences minimales que les apprenants doivent démontrer à des moments clés de leur parcours d'apprentissage. L'analyse transnationale a révélé que la couverture des programmes scolaires par rapport aux normes minimales de compétence pour les niveaux 3 et 6 spécifiées dans le GPF était satisfaisante dans l'ensemble de l'échantillon.

### 3e année

Une recommandation concernant la structure générale du CAF pour la 3e année est qu'il devrait couvrir, conformément aux normes internationales, mais interprétées spécifiquement en relation avec le programme scolaire national, les domaines et concepts suivants.



**Tableau 19. Domaines et concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 3e année**

Domaine	Concept
<b>N. Nombres et opérations</b>	N.1 Nombres entiers
	N.2 Fractions
<b>A. Algèbre</b>	A.1 Modèles
	A.3 Relations et fonctions
<b>M. Mesures</b>	M.1 Longueur, poids, capacité, volume, aire et périmètre
	M.2 Temps
	M.3 Monnaie
<b>G. Géométrie</b>	G.1 Propriétés des formes et des figures
	G.2 Visualisations spatiales
	G.3 Position et direction
<b>S. Statistiques et probabilités</b>	S.1 Gestion des données

Les résultats de l'analyse transnationale ont montré qu'il existait une harmonisation suffisante entre les sous-concepts du GPF pour les mathématiques de 3e année, ce qui pourrait orienter davantage l'élaboration du CAF.

**Tableau 20. Sous-concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 3e année**

Sous-concepts
A.1.1 Reconnaître, décrire, étendre et générer des modèles
A.3.2 Démontrer une compréhension de l'équivalence
G.1.1 Reconnaître et décrire des formes et des figures
G.2.1 Composer et décomposer des formes et des figures
G.3.1 Décrire la position et la direction des objets dans l'espace
M.1.1 Utiliser des unités non standard et standard pour mesurer, comparer et classer
M.2.1 Lire l'heure
M.2.2 Résoudre des problèmes impliquant le temps
M.3.1 Utiliser différentes unités monétaires pour créer des montants
N.1.1 Identifier et compter les nombres entiers, et identifier leur grandeur relative
N.1.2 Représenter les nombres entiers de manière équivalente
N.1.3 Résoudre des opérations à l'aide de nombres entiers
N.1.4 Résoudre des problèmes concrets impliquant des nombres entiers
N.2.1 Identifier et représenter des fractions à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et identifier leur grandeur relative
S.1.1 Récupérer et interpréter les données présentées dans des affichages

Aucune recommandation spécifique n'est formulée concernant l'inclusion dans le CAF de 3e année au niveau des compétences, car celles-ci doivent faire l'objet de discussions supplémentaires avec les parties prenantes et les experts techniques concernés.

### Mathématiques 6e année

Une recommandation concernant la structure générale du CAF pour la 6e année est qu'il devrait couvrir, conformément aux normes internationales, mais interprétées spécifiquement en relation avec le programme scolaire national, les domaines et concepts suivants.

**Tableau 21. Domaines et concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 6e année**

Domaine	Concept
<b>N. Nombres et opérations</b>	N.1 Nombres entiers
	N.2 Fractions
	N.3 Décimales
<b>A. Algèbre</b>	A.1 Suites
	A.3 Relations et fonctions
<b>M. Mesures</b>	M.1 Longueur, poids, capacité, volume, aire et périmètre
	M.2 Temps
	M.3 Monnaie
<b>G. Géométrie</b>	G.1 Propriétés des formes et des figures
	G.2 Visualisations spatiales
	G.3 Position et direction
<b>S. Statistiques et probabilités</b>	S.1 Gestion des données
	S.2 Hasard et probabilité

Les résultats de l'analyse transnationale ont montré qu'il existait une convergence suffisante<sup>[2]</sup> entre les sous-concepts suivants du GPF pour les mathématiques de 6e année, ce qui pourrait orienter davantage l'élaboration du cadre d'évaluation continental.

**Tableau 22. Sous-concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 6e année**

Sous-concepts
N.1.1 Identifier et compter les nombres entiers, et identifier leur grandeur relative
N.1.2 Représenter les nombres entiers de manière équivalente
N.1.3 Résoudre des opérations à l'aide de nombres entiers
N.1.4 Résoudre des problèmes concrets impliquant des nombres entiers
N.2.1 Identifier et représenter des fractions à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et identifier leur grandeur relative
N.2.2 Résoudre des opérations à l'aide de fractions
N.2.3 Résoudre des problèmes concrets impliquant des fractions
N.3.1 Identifier et représenter des décimales à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et identifier la grandeur relative
N.3.2 Représenter les décimales de manière équivalente (y compris les fractions et les pourcentages)
N.3.3 Résoudre des opérations à l'aide de décimales
N.3.4 Résoudre des problèmes concrets impliquant des décimales
A.1.1 Reconnaître, décrire, étendre et générer des modèles
A.3.1 Résoudre des problèmes impliquant des variations (ratio, proportion et pourcentage)
A.3.2 Démontrer une compréhension de l'équivalence
M.1.1 Utiliser des unités non standard et standard pour mesurer, comparer et classer
M.1.2 Résoudre des problèmes impliquant des mesures
M.2.1 Lire l'heure
M.2.2 Résoudre des problèmes impliquant le temps
M.3.1 Utiliser différentes unités monétaires pour créer des montants
G.1.1 Reconnaître et décrire des formes et des figures
G.2.1 Composer et décomposer des formes et des figures
G.3.1 Décrire la position et la direction d'objets dans l'espace
S.1.1 Récupérer et interpréter les données présentées dans des affichages
S.2.1 Décrire la probabilité d'événements de différentes manières

Aucune recommandation spécifique n'est formulée concernant l'inclusion dans le programme scolaire de 6e année au niveau des compétences, car celles-ci doivent faire l'objet de discussions supplémentaires avec les parties prenantes et les experts techniques concernés.

*Mathématiques 9e année*

La cartographie du programme de 9e année et l'analyse transnationale n'ont pas été achevées à temps pour être incluses dans le présent document. Étant donné que l'apprentissage des mathématiques suit une trajectoire prévisible et que l'analyse des programmes de 3e et 6e années a révélé que le GPF constituait un cadre d'évaluation approprié, il est recommandé de suivre une voie similaire pour la 9e année. La structure générale du CAF pour la 9e année pourrait donc s'inspirer du GPF. Comme pour les 3e et 6e années, les lignes directrices du cadre doivent être interprétées spécifiquement en fonction du programme scolaire national.

**Tableau 23. Domaines et concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 9e année**

Domaine	Concept
N. Nombres et opérations	N.5 Exposants et racines
	N.6 Opérations sur les nombres
A. Algèbre	A.2 Expressions
	A.3 Relations et fonctions
M. Mesures	M.1 Longueur, poids, capacité, volume, aire et périmètre
	M.2 Temps
G. Géométrie	G.1 Propriétés des formes et des figures
	G.2 Visualisations spatiales
	G.3 Position et direction
S. Statistiques et probabilités	S.1 Gestion des données
	S.2 Hasard et probabilité

**Tableau 24 . Sous-concepts mathématiques à inclure dans le CAF, 9e année**

Sous-concepts
N.5.1 Identifier et représenter des quantités à l'aide d'exposants et de racines, et identifier la grandeur relative
N.5.2 Résoudre des opérations impliquant des exposants et des racines
N.6.1 Résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des fractions, des décimales, des pourcentages et des exposants
A.2.1 Évaluer, modéliser et calculer avec des expressions
A.3.1 Résoudre des problèmes impliquant des variations (ratio, proportion et pourcentage)
A.3.3 Démontrer une compréhension de l'équivalence
A.3.4 Interpréter et évaluer des fonctions
M.1.2 Résoudre des problèmes impliquant des mesures
M.2.2 Résoudre des problèmes impliquant le temps
G.1.1 Reconnaître et décrire des formes et des figures
G.2.1 Composer et décomposer des formes et des figures
G.3.1 Décrire la position et la direction d'objets dans l'espace
S.1.1 Récupérer et interpréter les données présentées dans des affichages
S.1.2 Calculer et interpréter la tendance centrale
S.2.1 Décrire la probabilité d'événements de différentes manières

Aucune recommandation spécifique n'est formulée concernant l'inclusion dans le CAF de 6e année au niveau des compétences, car celles-ci doivent faire l'objet de discussions supplémentaires avec les parties prenantes et les experts techniques concernés.

### Pondérations

Le GPF définit les niveaux de compétence minimaux qui constituent la référence en matière de connaissances de base dans un domaine à un âge/niveau donné, mesurés à l'aide d'évaluations de l'apprentissage. Par conséquent, lors de l'élaboration du CAF, il était essentiel de comparer l'alignement du contenu et des priorités du CAF aux niveaux 3, 6 et 9 avec le GPF. Le GPF n'attribue pas de pondérations aux domaines mathématiques spécifiés. Il indique plutôt à quel niveau un apprenant doit démontrer le niveau de compétence minimum pour une compétence donnée.

En ce qui concerne le contenu à inclure dans le CAF pour les mathématiques, des orientations ont été tirées des analyses transnationales et des suggestions formulées par le groupe de travail sur les mathématiques de l'AEAA. Le groupe de travail était fermement convaincu que le cadre devait pouvoir être contextualisé et que la pondération devait être proportionnelle au programme scolaire national afin que l'évaluation reflète fidèlement le contenu couvert. La contextualisation et la pondération en fonction des différents programmes scolaires nationaux permettront d'éviter une mise en œuvre normative. Aucun consensus n'a été trouvé sur les pondérations et les recommandations présentées ici s'appuient donc sur l'examen de la série d'évaluations internationales évoquée ci-dessus.

**Tableau 25. Aperçu des domaines et des pondérations pour le CAF, par niveau scolaire**

Domaine	Pondération (%)		
	Niveau 3	Niveau 6	Niveau 9
<b>Nombre et opérations</b>	60	60	30
<b>Algèbre</b>			30
<b>Mesure</b>	35	30	20
<b>Géométrie</b>			
<b>Statistiques et probabilités</b>	5	10	20

Remarque : la pondération correspond au pourcentage des items du test attribués à chaque domaine.

Afin d'offrir davantage de flexibilité, le CAF regroupe le domaine des nombres et des opérations avec celui de l'algèbre, et le domaine des mesures avec celui de la géométrie pour les niveaux 3 et 6. Certains pays n'ont pas intégré le domaine de l'algèbre dans leur programme de mathématiques des premiers niveaux (par exemple, le Cameroun et le Tchad en niveau 3). Cependant, certains concepts du domaine des nombres et des opérations peuvent développer le raisonnement algébrique, tels que les modèles et les types de nombres (par exemple, les nombres pairs et impairs), la recherche du nombre manquant dans des expressions numériques (par exemple,  $8 = 3 + ?$ ) ou la résolution de problèmes (à l'aide de différentes représentations, telles que des diagrammes linéaires ou des tableaux). Il est donc approprié de regrouper ces deux domaines à l'école primaire pour les

niveaux 3 et 6. En niveau 9, où le domaine de l'algèbre est largement présent dans tous les programmes, des pondérations distinctes sont attribuées aux domaines des nombres et des opérations et de l'algèbre.

De même, et conformément à plusieurs exemples de cadres internationaux examinés, le domaine de la mesure est regroupé avec celui de la géométrie, car certains concepts de ces domaines se recoupent, tels que la géométrie des cercles (circonférence, rayon et diamètre) et la mesure en relation avec les figures (périmètre et aire). Les pondérations sont proches, mais pas identiques à celles du GPF. Elles sont recommandées conformément aux exemples de cadres internationaux. La pondération présente la plus grande variation par rapport au GPF en ce qui concerne la représentation du domaine des nombres et des opérations en 9e année. Ici, l'inclusion d'un pourcentage plus élevé d'items permet une évaluation plus fortement alignée sur les programmes scolaires nationaux dans le domaine des nombres et des opérations.

**Tableau 26. Alignement du CAF sur le GPF**

Domaines	3 <sup>e</sup> année			6 <sup>e</sup> année			9 <sup>e</sup> année		
	Proportion des compétences/connaissances spécifiques au domaine)	GPF	Pondération CAF	Proportion des compétences/connaissances spécifiques au domaine	GPF	Pondération CAF	Proportion des compétences/connaissances spécifiques au domaine	GPF	Pondération CAF
Nombre et opérations		34			50			10	30
		15	60		12	60		30	30
Algèbre									
Mesure		21			12			15	
			35			30			20
Géométrie		27			16			20	
Statistiques et probabilités		3	5		10	10		25	20

Remarque : la pondération fait référence au pourcentage des items du test attribués par domaine.

En outre, il devrait y avoir trois domaines cognitifs à tester, pondérés de la manière suivante :

**Tableau27 . Pondération des domaines cognitifs pour les tests du CAF, par niveau scolaire**

Niveau	Pondération (%)		
	Connaissance	Appliquer	Raisonnement
3 <sup>e</sup> année	40	40	20
6 <sup>e</sup> année	35	40	25
9 <sup>e</sup> année	30	45	25

Dans la plupart des programmes de mathématiques du primaire, le domaine des nombres et des opérations occupe une place prépondérante. Il est le plus important en 1re année et son importance diminue au fur et à mesure que les élèves progressent. En 6e année, l'importance accordée aux différents domaines devient plus uniforme. L'importance de l'algèbre est faible en 1re année (où elle est parfois intégrée au domaine des nombres et des opérations) et augmente jusqu'à la 9e année, où elle prend le pas sur les nombres et les opérations. Les domaines de la mesure et de la géométrie sont plus stables en termes de représentation, mais leur importance diminue quelque peu au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. L'importance du domaine des statistiques et des probabilités augmente au fil du temps dans les programmes de mathématiques.

### Niveaux de compétence minimaux

Compte tenu du projet de cadre d'évaluation continental, les niveaux de compétence minimaux du GPF ont été réexaminés conformément au projet de cadre décrit au point 5.3. La description suivante des niveaux de compétence minimaux en mathématiques est donc la suivante.

**Tableau 30. Niveaux de compétence minimaux du CAF pour les mathématiques**

	Description
<b>3e année</b>	Les élèves démontrent des compétences en matière de sens des nombres et de calcul, de mesure, de reconnaissance des formes et d'orientation spatiale, ainsi que de lecture de présentations de données simples.
<b>6e année</b>	Les élèves démontrent leurs compétences en matière de sens des nombres, de calcul, de problèmes concrets, de mesures de base, de reconnaissance des formes en 2D, ainsi que de lecture et d'interprétation de données simples.
<b>9e année</b>	Les élèves démontrent leurs compétences en calcul, en résolution de problèmes de mesure, en construction de divers affichages de données et en utilisation de représentations algébriques.

Adapté de l'UIS (2019) Niveaux de compétence minimaux : description, analyse et illustration (GAML 6/REF/2).

# CHAPITRE 5.

## LECTURE

Ce chapitre présente les principales conclusions des analyses menées sur les programmes scolaires nationaux. Tout d'abord, les analyses individuelles par pays sont présentées au point 5.1, puis leur mise en correspondance avec le Cadre mondial de compétences (GPF) au point 5.2. Le Cadre d'évaluation continental (CAF) est présenté au point 5.3, puis une discussion sur son alignement avec le GPF est présentée au point 5.4.

### 5.1. Conclusions concernant l'alignement des programmes scolaires nationaux sur le GPF

Les conclusions de la mise en correspondance des programmes scolaires nationaux en lecture à l'aide de l'outil analytique sont présentées ici par pays (voir l'annexe 5.1 pour plus de détails). Tout d'abord, pour chaque pays, un aperçu du programme scolaire national pour les niveaux 3 et 6 par rapport aux compétences du GPF est présenté à travers la présence ou l'absence des domaines, concepts et sous-concepts mis en correspondance par niveau.

Comme indiqué au chapitre 3, le GPF, en tant que cadre analytique, a permis de comparer les programmes scolaires à des critères de référence représentant un consensus mondial sur ce que les apprenants doivent savoir et être capables de faire pour devenir des lecteurs compétents à mesure qu'ils progressent dans les niveaux scolaires, quel que soit le pays dans lequel ils vivent. Comme souligné précédemment, les résultats de la cartographie des compétences décrites dans le GPF ne se veulent pas exhaustifs, compte tenu des caractéristiques, des besoins et des priorités propres à chaque pays. Les différences et les choix au sein des pays peuvent nécessiter l'ajout (ou l'exclusion à certains niveaux scolaires) de compétences qui ne figurent pas dans le GPF. Certaines exceptions sont signalées lorsqu'elles sont appropriées et lorsqu'elles fournissent des informations supplémentaires/contextuelles utiles à prendre en compte dans l'élaboration des cadres d'évaluation continentaux. Cette section présente un bref résumé des principales conclusions pour chacun des pays participants.

#### Cameroun

En 3<sup>e</sup> année, le programme met fortement l'accent sur la compréhension écrite, suivie de la compréhension orale et du décodage. Les concepts tels que la récupération au niveau des mots et la récupération en lecture ou la compréhension littérale sont dominants, avec des sous-concepts axés sur le vocabulaire et la compréhension orale. En 6<sup>e</sup> année, l'accent mis sur la compréhension écrite augmente par rapport à la 3<sup>e</sup> année, tandis que le décodage et la compréhension de la langue parlée diminuent légèrement. Les concepts évoluent vers la fluidité et la déduction, avec des sous-concepts mettant l'accent sur la fluidité de la lecture et une compréhension plus approfondie. Dans l'ensemble, le programme passe de l'alphabétisation de base à des compétences de lecture plus avancées.

#### Tchad

Le programme scolaire de 3<sup>e</sup> année au Tchad met l'accent sur le décodage et la compréhension du langage parlé, avec une forte insistance sur la fluidité et la récupération au niveau des mots. Les sous-concepts mettent en avant la précision du décodage et la compréhension orale. En 6<sup>e</sup> année, le programme devient plus équilibré entre les domaines, avec un accent égal sur le décodage, la compréhension du langage parlé et la compréhension écrite. Les concepts introduisent l'interprétation et maintiennent la fluidité, tandis que les sous-

concepts reflètent une compréhension plus approfondie et une fluidité expressive. Le programme passe du décodage de base aux compétences de lecture interprétative.

### Gambie

En 3e année, le programme scolaire gambien met l'accent sur la compréhension du langage parlé et inclut une forte proportion d'autres domaines. Les concepts se concentrent sur la récupération au niveau des mots et incluent de nombreuses compétences en dehors du cadre global. En 6e année, l'accent est davantage mis sur la compréhension du langage parlé et la compréhension écrite, les concepts s'orientant vers l'interprétation et la récupération. Les sous-concepts reflètent une progression dans la lecture analytique et le vocabulaire. Le programme évolue des compétences orales et de décodage vers une compréhension et une interprétation plus complexes.

### Ghana

Au Ghana, la 3e année met l'accent sur la compréhension de la langue parlée et le décodage, avec une attention limitée accordée à la compréhension écrite. Les concepts sont axés sur la récupération au niveau des mots et la précision du décodage. En 6e année, la compréhension écrite augmente considérablement par rapport à la 3e année, tandis que le décodage diminue. Les concepts s'orientent vers la récupération et l'interprétation, les sous-concepts mettant l'accent sur le vocabulaire et la lecture analytique. Le programme passe de l'alphabétisation de base à la compréhension avancée et à l'analyse textuelle.

### Kenya

En 3e année, le programme scolaire kenyan met l'accent sur la compréhension de la langue parlée et le décodage, avec des concepts axés sur la récupération et la fluidité au niveau des mots. Les sous-concepts mettent l'accent sur la compréhension orale et le suivi des instructions. En 6e année, l'accent est mis sur la compréhension écrite et l'introduction de concepts d'interprétation. Les sous-concepts mettent l'accent sur la récupération d'informations explicites et la déduction. Le programme passe des compétences orales et de décodage à des compétences avancées en lecture et en analyse.

### Lesotho

En 3e année au Lesotho, l'accent est mis sur la compréhension de la langue parlée et le décodage, avec des concepts axés sur la récupération et la maîtrise des mots. Les sous-concepts mettent l'accent sur la compréhension orale et le vocabulaire. En 6e année, la compréhension écrite devient une priorité et des concepts d'interprétation sont introduits. Les sous-concepts reflètent une progression dans la lecture analytique et une importance moindre accordée au décodage. Le programme évolue des compétences orales fondamentales vers la compréhension avancée et la déduction.

### Maroc

Au Maroc, le niveau 3 met l'accent sur le décodage, la compréhension de la langue parlée et la compréhension écrite. Les concepts se concentrent sur la précision, la fluidité et la récupération. En niveau 6, le décodage et la compréhension de la langue parlée prennent encore plus d'importance, tandis que la compréhension écrite perd de son importance. Une grande partie des compétences relève d'autres concepts, ce qui indique une évolution vers des résultats d'apprentissage plus larges ou intégrés. Le programme scolaire maintient une solide base en littératie tout en intégrant des compétences uniques.

### Rwanda

Au Rwanda, le programme scolaire de 3e année met l'accent sur la compréhension de la langue parlée et la récupération au niveau des mots, près de la moitié des compétences étant classées dans d'autres domaines. Le décodage est présent mais limité, et de nombreuses compétences ne relèvent pas du cadre global, ce qui suggère un programme scolaire intégrant des priorités éducatives plus larges. En 6e année, le programme scolaire s'oriente vers un enseignement plus structuré de la littératie, introduisant la compréhension de la lecture et des concepts d'interprétation tout en continuant à mettre l'accent sur les compétences linguistiques orales. Cette progression reflète l'approche du Rwanda en matière de développement de la littératie fondamentale, parallèlement à des résultats d'apprentissage holistiques et adaptés au contexte.

### Zambie

En 3e année, les langues africaines mettent l'accent sur la compréhension de la langue parlée et d'autres domaines, avec un décodage minimal. L'anglais met l'accent sur le décodage et la compréhension de la lecture. Les concepts varient selon la langue, les langues africaines se concentrant sur les compétences orales et

l'anglais sur le décodage et le vocabulaire. En 6e année (anglais), la compréhension de la lecture augmente et d'autres domaines dominant. Les concepts s'orientent vers la récupération et l'interprétation. Le programme scolaire montre des priorités différenciées selon les langues et une progression vers la lecture analytique.

3e année

Les analyses ont révélé que tous les pays couvraient les trois domaines de lecture au niveau de la 3e année par rapport au GPF. Cependant, des différences individuelles ont commencé à apparaître au niveau des **concepts** (voir Tableau 29). Par exemple, en ce qui concerne le domaine de la compréhension, le concept de « récupération d'informations au niveau des mots » n'était pas censé apparaître dans les programmes scolaires de 3e année, mais était globalement attendu en 1re et 2e années. Dans les analyses, tous les pays semblent inclure ce concept.

La plupart des pays ont inclus les autres concepts de compréhension (récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte et interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte), à l'exception de deux pays. Les concepts de décodage étaient également attendus et ont été trouvés dans tous les pays, à l'exception d'un seul pour la « précision » et d'un autre pour la « fluidité ».

Une autre conclusion importante est que, pour le concept de compréhension de la lecture « interpréter des informations », bien qu'il soit attendu à l'échelle mondiale, seuls six pays ont traité ce concept. En outre, pour un concept qui n'était pas attendu à l'échelle mondiale en 3e année, trois pays ont inclus ce concept, à savoir « réfléchir sur les informations » en 3e année.

En lien avec l'inclusion du C1 mentionné ci-dessus, deux des **sous-concepts** (C.1.1 Comprendre la langue parlée et signée au niveau des mots ou des phrases et C.1.2 Reconnaître la signification des mots courants de niveau scolaire dans un texte court et continu de niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant) ont été inclus dans tous les pays (C1.1) et dans six pays (C1.2) qui n'étaient pas inclus au niveau mondial (voir Tableau 30 pour plus de détails).

Pour quatre autres sous-concepts, dans les domaines de la compréhension et du décodage, seuls deux pays ne les ont pas incluses comme prévu au niveau mondial. Dans le domaine de la compréhension écrite, la plupart des pays n'ont peut-être pas inclus plusieurs sous-concepts comme prévu au niveau mondial (R1.3, R2.1, R2.3). Cependant, dans le domaine R3.2 « évaluer un texte en justifiant son choix », trois pays ont inclus ce sous-concept qui n'est pas prévue au niveau mondial.

Conformément aux commentaires sur le niveau des concepts et sous-concepts, plusieurs compétences/connaissances n'ont pas été incluses pour la compréhension en rapport avec la récupération et l'inférence, comme prévu au niveau mondial (C1.3.1.1., C3.1.2, C3.1.3). D'autre part, certaines compétences/connaissances non attendues au niveau mondial en 3e année, telles que C.1.1.1, C1.1.2 et C1.2.1, ont été observées dans tous les pays ou dans 6 à 8 pays, alors qu'elles étaient attendues en 1re et 2e années. À l'inverse, une compétence telle que R 1.2.2, qui n'est pas attendue au niveau 3 mais au niveau 5, a été incluse par un pays (voir Tableau 30 pour plus de détails).

Tableau 28. Présence du domaine par pays, lecture, niveau 3

Domaine	GPF Niveau scolaire	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C. Compréhension de la langue parlée ou signée	1-3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
D. Décodage	1-9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
R. Compréhension écrite	1-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1

Remarque : les cellules surlignées en jaune indiquent que le niveau analysé recoupe les niveaux scolaires où la catégorie est présente dans le GPF.



**Tableau 292 . Présence de concepts par pays, lecture, niveau 3**

Concept	Niveau scolaire GPF	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C.1 Récupérer des informations au niveau des mots	1-2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
C.2 Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte	1-3	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
C.3 Interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte	2-3	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
D.1 Précision	1-9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
D.2 Aisance	2-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1 Récupérer des informations	1-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R.2 Interpréter les informations	3-9	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1
R.3 Réfléchir à l'information	4-9	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0

Remarque : les cellules surlignées en jaune indiquent que le niveau analysé recoupe les niveaux scolaires où la catégorie est présente dans le GPF.

**Tableau 303 . Présence de sous-concepts par pays, lecture, 3e année**

Sous-concept	Niveau scolaire GPF	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C.1.1 Comprendre la langue parlée et signée au niveau des mots ou des phrases	1-2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
C.1.2 Reconnaître la signification des mots courants de son niveau scolaire dans un texte court et continu de son niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant.	1-2	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1
C.2.1 Retrouver des informations explicites dans un texte court de niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant	1-3	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
C.3.1 Interpréter les informations contenues dans un texte court de niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant.	2-3	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
D.1.1 Identifier les correspondances entre les symboles et les sons/l'alphabet manuel et/ou les symboles et les morphèmes	1-9	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
D.1.2 Décoder des mots isolés	1-9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
D.2.1 Réciter ou signer un texte continu de niveau scolaire à un rythme régulier et avec précision	2-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1.1 Reconnaître la signification des mots courants de son niveau scolaire	1-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1.2 Retrouver des informations explicites dans un texte de niveau scolaire en recherchant des mots identiques ou proches.	2-9	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1.3 Retrouver des informations explicites dans un texte de niveau scolaire en associant des mots synonymes	3-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
R.2.1 Identifier la signification des mots et expressions inconnus dans un texte de niveau scolaire.	3-9	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
R.2.2 Tirer des conclusions à partir d'un texte de niveau scolaire	3-9	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1
R.2.3 Identifier les idées principales et secondaires dans un texte adapté au niveau scolaire	3-9	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
R.3.1 Identifier l'objectif et le public d'un texte	4-9	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
R.3.2 Évaluer un texte en justifiant son opinion	4-9	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0
R.3.3 Évaluer la validité des affirmations contenues dans un texte	6-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.4 Évaluer l'efficacité d'un texte	8-9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Remarque : les cellules surlignées en jaune indiquent que le niveau analysé recoupe les niveaux scolaires où la catégorie est présente dans le GPF.

**Tableau 314 . Présence des compétences/connaissances par pays, lecture, 3e année**

Compétence/connaissance	Niveau scolaire GPF	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C.1.1.1 Comprendre le sens des mots prononcés ou signés correspondant au niveau scolaire	1-2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
C.1.1.2 Suivre des instructions verbales ou signées	1-2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1
C.1.2.1 Identifier la signification des mots courants dans des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant.	1-2	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1
C.2.1.1 Extraire des informations explicites à partir de textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant	1-3	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
C.3.1.1 Faire des déductions simples à partir d'informations explicites contenues dans des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant.	2-3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1

Compétence/connaissance	Niveau scolaire GPF	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C.3.1.2 Déduire le sens des mots dans des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.3.1.3 Associer les références nominales et pronominales dans des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant.	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C.3.1.4 Démontrer une compréhension globale des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant.	3	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
D.1.1.1 Prononcer ou signer les symboles du niveau scolaire, si le programme introduit de nouveaux symboles à ce niveau scolaire.	1-9	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
D.1.2.1 Dire ou signer des mots courants et isolés correspondant au niveau scolaire	1-9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
D.2.1.1 Réciter ou signer avec précision un texte continu de niveau scolaire	2	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1
D.2.1.2 Lire ou signer couramment un texte continu de niveau scolaire	3-9	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0
R.1.1.1 Reconnaître la signification des mots courants de son niveau scolaire	1-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1.2.1 Retrouver une information explicite dans un texte de niveau scolaire en recherchant des mots identiques ou proches.	2-3	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1.2.2 Extraire une information explicite d'un texte continu de niveau scolaire en recherchant des mots identiques ou proches.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
R.1.2.3 Extraire une information explicite unique d'un texte non continu de niveau scolaire (tableaux, diagrammes, graphiques) en recherchant des mots identiques ou proches.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
R.1.3.1 Retrouver une information explicite dans un texte de niveau scolaire en associant des mots synonymes.	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.1.3.2 Retrouver une information explicite dans un texte continu de niveau scolaire en associant des mots synonymes.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
R.1.3.3. Extraire une information explicite unique d'un texte non continu de niveau scolaire (par exemple, des diagrammes et des tableaux simples) en associant des mots synonymes.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.2.2.1 Identifier la signification des mots inconnus (y compris les mots familiers utilisés dans des contextes inhabituels) et des expressions idiomatiques et figuratives dans un texte de niveau scolaire.	3-9	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
R.2.2.1 Faire des déductions simples dans un texte de niveau scolaire en reliant des informations explicites et/ou implicites contenues dans le texte.	3-4	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1
R.2.2.2 Tirer des conclusions à partir d'un texte continu de niveau scolaire en établissant des liens entre des informations explicites et/ou implicites contenues dans le texte.	5-9	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
R.2.2.3 Tirer des conclusions à partir d'un texte non continu de niveau scolaire (par exemple, tableaux, diagrammes, graphiques) en reliant des informations explicites et/ou implicites.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.2.2.4 Identifier la séquence d'événements/d'actions/d'étapes dans un texte de niveau scolaire	4-9	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1
R.2.2.5 Identifier, comparer ou opposer des points de vue dans un texte adapté au niveau scolaire.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.2.2.6 Identifier, comparer ou mettre en contraste des éléments probants dans un texte de niveau scolaire afin d'étayer ou d'expliquer une idée, une action ou une affirmation.	6-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.2.2.7 Tirer une conclusion générale d'un texte de niveau scolaire en synthétisant les informations contenues dans le texte (niveaux 6 à 9)	6-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.2.2.8 Appliquer les informations contenues dans un texte de niveau scolaire à un nouvel exemple ou à une nouvelle situation	9	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
R.2.3.1 Identifier l'idée principale dans un texte de niveau scolaire lorsqu'elle n'est pas explicitement énoncée	3-9	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
R.2.3.2 Distinguer l'idée principale et les idées secondaires dans un texte adapté au niveau scolaire.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.1.1 Identifier l'objectif d'un texte de niveau scolaire lorsqu'il n'est pas explicitement indiqué, ou les caractéristiques du texte (par exemple, le vocabulaire ou les images, les graphiques ou d'autres caractéristiques paratextuelles).	4-9	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
R.3.1.2 Identifier les éléments du texte qui étayent l'objectif d'un texte de niveau scolaire ou les caractéristiques du texte.	6-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.1.3 Identifier le public cible d'un texte de niveau scolaire et les éléments du texte qui étayent cette affirmation.	6-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.2.1 Donner son avis sur un texte de niveau scolaire et utiliser des éléments tirés du texte pour justifier cet avis.	4-9	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0
R.3.2.2 Évaluer la conclusion présentée dans un texte informatif adapté au niveau scolaire.	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.3.1 Distinguer les informations factuelles des opinions dans un texte adapté au niveau scolaire.	6-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.3.2 Évaluer la crédibilité d'un texte de niveau scolaire au format numérique ou sur les réseaux sociaux	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.4.1 Évaluer l'efficacité des caractéristiques d'un texte de niveau scolaire (par exemple, images/graphiques, caractéristiques paratextuelles et vocabulaire)	8-9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Remarque : les cellules surlignées en jaune indiquent que le niveau analysé chevauche les niveaux scolaires où la catégorie est présente dans le GPF.

## 6<sup>e</sup> année

Les analyses ont révélé que tous les pays couvraient les trois domaines de lecture (Tableau 32) au niveau de la 6<sup>e</sup> année par rapport au GPF. De manière inattendue, le domaine « Compréhension de la langue parlée » était toujours présent, alors qu'il n'était prévu globalement que jusqu'à la 3<sup>e</sup> année et pas au-delà.

Des différences plus nuancées apparaissent au niveau **des concepts** (voir Tableau 33). Par exemple, en ce qui concerne le domaine de la compréhension, le concept « C.1 Récupérer des informations au niveau des mots » n'était pas censé apparaître dans les programmes scolaires de 6<sup>e</sup> année, mais l'un d'entre eux semble l'inclure. En outre, trois pays ont inclus « C.2 Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte » et six pays ont inclus « C.3 Interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte », contrairement aux attentes mondiales.

La plupart des pays ont inclus les concepts de décodage qui étaient également attendus au niveau de la 6<sup>e</sup> année et qui ont été trouvés dans cinq pays pour la « précision » et dans tous les pays pour la « fluidité ».

En ce qui concerne les concepts de compréhension écrite, « R.1 Retrouver des informations » a été inclus par tous les pays, tout comme « R.2 Interpréter des informations » (à l'exception d'un pays), comme prévu au niveau mondial. Il est à noter que seuls trois pays ont traité « R.3 Réfléchir sur des informations » en 6<sup>e</sup> année, alors que cela était prévu au niveau mondial pour cette année scolaire.

En lien avec l'inclusion des C1, C2 et C3 mentionnés ci-dessus, quatre des **sous-concepts** (Tableau 34) (C.1.1 Comprendre le langage parlé et signé au niveau des mots ou des phrases, C.1.2 Reconnaître la signification des mots courants du niveau scolaire dans un texte court et continu du niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant, C.2.1 Retrouver des informations explicites dans un texte court continu de niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant et C.3.1 Interpréter les informations contenues dans un texte court continu de niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant) ont été incluses dans presque tous les pays (C1.1) et dans trois pays (C1.2 et C2.1), et six pays qui n'étaient pas inclus au niveau mondial.

Pour deux autres sous-concepts, dans la catégorie Décodage, trois pays ne les ont pas incluses comme prévu au niveau mondial.

Dans la catégorie « Compréhension écrite », la plupart des pays n'ont pas inclus plusieurs sous-concepts comme prévu au niveau mondial (R1.3, R2.1, R2.3, R3.1, R3.2, R3.3). Aucun pays n'a inclus R.3.3 *Évaluer la validité des affirmations faites dans un texte*, comme prévu au niveau mondial en 6<sup>e</sup> année.

Conformément aux commentaires sur le niveau des concepts et sous-concepts, toutes les compétences/connaissances en matière de compréhension liées à la recherche, à la déduction et à l'interprétation qui n'étaient pas attendues à l'échelle mondiale ont été incluses dans la plupart des pays (C1.1.1, C1.1.2, C3.1.4) et les autres dans plusieurs pays.

La plupart des pays ont inclus les **compétences/connaissances** requises pour le décodage (voir tableau 8). En revanche, la plupart des indicateurs de compétences/connaissances en compréhension écrite n'ont pas été inclus dans presque tous les pays ou dans la plupart d'entre eux. Les exceptions étaient les suivantes :

- « R.2.2.1 Faire des déductions simples dans un texte de niveau scolaire en reliant des informations explicites et/ou implicites dans le texte », inclus par cinq pays en 6<sup>e</sup> année, même s'il devrait être complété en 4<sup>e</sup> année ;
- « R.2.2.4 Identifier la séquence d'événements/d'actions/d'étapes dans un texte de niveau scolaire » inclus par quatre pays.

Certaines compétences/connaissances n'ont été incluses dans le programme scolaire d'aucun pays :

- R.1.3.2 Retrouver une seule information explicite dans un texte continu de niveau scolaire en associant des mots synonymes.
- R.1.3.3. Retrouver une seule information explicite dans un texte non continu de niveau scolaire (par exemple, des diagrammes et des tableaux simples) en associant des mots synonymes
- R.2.2.3 Faire des déductions à partir d'un texte non continu adapté au niveau scolaire (par exemple, tableaux, diagrammes, graphiques) en reliant des informations explicites et/ou implicites

- R.2.2.5 Identifier, comparer ou opposer des points de vue dans un texte de niveau scolaire
- R.1.3.3. Extraire une seule information explicite d'un texte non continu de niveau scolaire (par exemple, diagrammes et tableaux simples) en associant des mots synonymes
- R.3.1.3 Identifier le public d'un texte de niveau scolaire et les preuves dans le texte qui soutiennent cette affirmation
- R.3.3.1 Distinguer les informations factuelles des opinions dans un texte de niveau scolaire, même si cela est attendu de manière globale.

Bon nombre de ces exclusions sont liées à l'accent mis sur la compréhension des textes pour le GPF, ce qui signifie qu'elles n'ont pas pu être répertoriées, car les choix de textes n'étaient pas précisés dans les programmes analysés. Le risque est que, si ces choix ne sont pas explicites, cela puisse entraîner un manque d'exposition à la gamme de types de textes nécessaires au développement éducatif et, plus tard, au développement de la littératie critique pour traiter des sources d'information multiples et potentiellement contradictoires/contrastées. De plus, bon nombre de ces compétences/concepts non pris en compte sont liés au développement de la compréhension de niveau supérieur, qui devrait être introduit dès que possible auprès des apprenants afin de consolider les bases des compétences de réflexion et de raisonnement nécessaires aux niveaux d'enseignement supérieurs.

D'autre part, certaines compétences/connaissances ne sont pas attendues au niveau mondial en 6e année, comme « R.2.2.8 Appliquer les informations d'un texte de niveau scolaire à un nouvel exemple ou à une nouvelle situation », que l'on retrouve dans quatre pays et qui est attendue au niveau mondial en 9e année.

**Tableau 325 . Présence du domaine par pays, lecture, 6e année**

Domaine	GPF Niveau scolaire	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C. Compréhension de la langue parlée ou signée	1-3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D. Décodage	1-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R. Compréhension écrite	1-9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Remarque : les cellules surlignées en jaune indiquent que le niveau analysé recoupe les niveaux scolaires où la catégorie est présente dans le GPF.

**Tableau 336 . Présence du concept par pays, lecture, 6e année**

Concept	Niveau scolaire GPF	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C.1 Récupérer des informations au niveau des mots	1-2	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
C.2 Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte	1-3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C.3 Interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte	2-3	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
D.1 Précision	1-9	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
D.2 Aisance	2-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1 Récupérer des informations	1-9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
R.2 Interpréter les informations	3-9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
R.3 Réfléchir à l'information	4-9	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0

Remarque : les cellules surlignées en jaune indiquent que le niveau analysé recoupe les niveaux scolaires où la catégorie est présente dans le GPF.

**Tableau 347 . Présence de sous-concepts par pays, lecture, 6e année**

Sous-concept	Niveau scolaire GPF	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C.1.1 Comprendre la langue parlée et signée au niveau des mots ou des phrases	1-2	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
C.1.2 Reconnaître la signification des mots courants de son niveau scolaire dans un texte court et continu de son niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant.	1-2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
C.2.1 Retrouver des informations explicites dans un texte court de niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant	1-3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C.3.1 Interpréter les informations contenues dans un texte court de niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant.	2-3	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
D.1.1 Identifier les correspondances entre les symboles et les sons/l'alphabet manuel et/ou les symboles et les morphèmes	1-9	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
D.1.2 Décoder des mots isolés	1-9	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
D.2.1 Réciter ou signer un texte continu de niveau scolaire à un rythme régulier et avec précision	2-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1.1 Reconnaître la signification des mots courants de son niveau scolaire	1-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1.2 Retrouver des informations explicites dans un texte de niveau scolaire en recherchant des mots identiques ou proches.	2-9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
R.1.3 Retrouver des informations explicites dans un texte de niveau scolaire en associant des mots synonymes	3-9	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
R.2.1 Identifier la signification des mots et expressions inconnus dans un texte de niveau scolaire.	3-9	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
R.2.2 Tirer des conclusions à partir d'un texte de niveau scolaire	3-9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
R.2.3 Identifier les idées principales et secondaires dans un texte adapté au niveau scolaire	3-9	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0
R.3.1 Identifier l'objectif et le public d'un texte	4-9	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
R.3.2 Évaluer un texte en justifiant son opinion	4-9	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
R.3.3 Évaluer la validité des affirmations contenues dans un texte	6-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.4 Évaluer l'efficacité d'un texte	8-9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Remarque : les cellules surlignées en jaune indiquent que le niveau analysé recoupe les niveaux scolaires où la catégorie est présente dans le GPF.

**Tableau 358 . Présence des compétences/connaissances par pays, lecture, 6e année**

Compétence/connaissance	Niveau scolaire GPF	Cameroun	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
C.1.1.1 Comprendre le sens des mots prononcés ou signés correspondant au niveau scolaire	1-2	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
C.1.1.2 Suivre des instructions verbales ou signées	1-2	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1
C.1.2.1 Identifier la signification des mots courants dans des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant.	1-2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
C.2.1.1 Extraire des informations explicites à partir de textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant	1-3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C.3.1.1 Faire des déductions simples à partir d'informations explicites contenues dans des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant.	2-3	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
C.3.1.2 Dédire le sens des mots dans des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant	3	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
C.3.1.3 Associer les références nominales et pronominales dans des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant.	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.3.1.4 Démontrer une compréhension globale des textes continus de niveau scolaire lus ou signés à l'apprenant.	3	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
D.1.1.1 Prononcer ou signer les symboles du niveau scolaire, si le programme introduit de nouveaux symboles à ce niveau scolaire.	1-9	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
D.1.2.1 Dire ou signer des mots courants et isolés correspondant au niveau scolaire	1-9	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
D.2.1.1 Réciter ou signer avec précision un texte continu de niveau scolaire	2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
D.2.1.2 Dire ou signer couramment un texte continu de niveau scolaire	3-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
R.1.1.1 Reconnaître la signification des mots courants de son niveau scolaire	1-9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1

Compétence/connaissance	Niveau scolaire GPF	Cameroon	Tchad	Gambie	Ghana	Kenya	Lesotho	Maroc	Rwanda	Sénégal	Zambie
R.1.2.1 Retrouver une information explicite dans un texte de niveau scolaire en recherchant des mots identiques ou proches.	2-3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
R.1.2.2 Extraire une information explicite d'un texte continu de niveau scolaire en recherchant des mots identiques ou proches.	5-9	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0
R.1.2.3 Extraire une information explicite unique d'un texte non continu de niveau scolaire (tableaux, diagrammes, graphiques) en recherchant des mots identiques ou proches.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
R.1.3.1 Retrouver une information explicite dans un texte de niveau scolaire en associant des mots synonymes.	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
R.1.3.2 Retrouver une information explicite dans un texte continu de niveau scolaire en associant des mots synonymes.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.1.3.3. Extraire une seule information explicite d'un texte non continu de niveau scolaire (par exemple, des diagrammes et des tableaux simples) en associant des mots synonymes.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
R.2.1.1 Identifier la signification des mots inconnus (y compris les mots familiers utilisés dans des contextes inhabituels) et des expressions idiomatiques et figuratives dans un texte de niveau scolaire.	3-9	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
R.2.2.1 Faire des déductions simples dans un texte de niveau scolaire en reliant des informations explicites et/ou implicites contenues dans le texte.	3-4	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
R.2.2.2 Faire des déductions dans un texte continu de niveau scolaire en reliant des éléments d'information explicites et/ou implicites dans le texte	5-9	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0
R.2.2.3 Tirer des conclusions à partir d'un texte non continu de niveau scolaire (par exemple, tableaux, diagrammes, graphiques) en reliant des informations explicites et/ou implicites.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
R.2.2.4 Identifier la séquence d'événements/d'actions/d'étapes dans un texte de niveau scolaire	4-9	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0
R.2.2.5 Identifier, comparer ou opposer des points de vue dans un texte adapté au niveau scolaire.	5-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.2.2.6 Identifier, comparer ou mettre en contraste des éléments probants dans un texte de niveau scolaire afin d'étayer ou d'expliquer une idée, une action ou une affirmation.	6-9	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
R.2.2.7 Tirer une conclusion générale d'un texte de niveau scolaire en synthétisant les informations contenues dans le texte (niveaux 6 à 9)	6-9	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
R.2.2.8 Appliquer les informations contenues dans un texte de niveau scolaire à un nouvel exemple ou à une nouvelle situation	9	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0
R.2.3.1 Identifier l'idée principale dans un texte de niveau scolaire lorsqu'elle n'est pas explicitement énoncée	3-9	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0
R.2.3.2 Distinguer l'idée principale d'idées secondaires dans un texte adapté au niveau scolaire.	5-9	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0
R.3.1.1 Identifier l'objectif d'un texte de niveau scolaire lorsqu'il n'est pas explicitement énoncé, ou les caractéristiques du texte (par exemple, le vocabulaire ou les images, les graphiques ou d'autres caractéristiques paratextuelles).	4-9	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
R.3.1.2 Identifier les éléments du texte qui étayent l'objectif d'un texte de niveau scolaire ou les caractéristiques du texte.	6-9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
R.3.1.3 Identifier le public cible d'un texte de niveau scolaire et les éléments du texte qui étayent cette affirmation.	6-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.2.1 Donner son avis sur un texte de niveau scolaire et utiliser des éléments tirés du texte pour justifier cet avis.	4-9	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
R.3.2.2 Évaluer la conclusion présentée dans un texte informatif adapté au niveau scolaire.	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.3.1 Distinguer les informations factuelles des opinions dans un texte adapté au niveau scolaire.	6-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.3.2 Évaluer la crédibilité d'un texte de niveau scolaire au format numérique ou sur les réseaux sociaux	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.3.4.1 Évaluer l'efficacité des caractéristiques d'un texte de niveau scolaire (par exemple, images/graphiques, caractéristiques paratextuelles et vocabulaire)	8-9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Remarque : les cellules surlignées en jaune indiquent que le niveau analysé recoupe les niveaux scolaires où la catégorie est présente dans le GPF.

## 5.2. Résultats de l'analyse transnationale

Cette section présente les analyses transnationales réalisées sur les pays analysés dans le cadre du référentiel de lecture. Les programmes scolaires en plusieurs langues ont été évalués : arabe, anglais et français. Au total, 20 programmes scolaires ont été analysés en profondeur, ce qui a permis d'analyser 1064 compétences au sein de 192 connaissances/compétences, dans 143 sous-concepts, intégrées dans 84 concepts et 38 domaines.

**Tableau 369 . Aperçu des pays et des analyses réalisées dans les différents pays**

Pays	Niveaux	Langues	Domaines	Concepts	Sous-concepts	Compétences/Connaissances	Compétences
<b>Cameroun</b>	2	1	4	9	10	13	47
<b>Tchad</b>	2	1	2	6	7	8	17
<b>Gambie</b>	2	1	4	10	15	20	223
<b>Ghana</b>	2	1	4	9	15	26	180
<b>Kenya</b>	2	1	4	9	14	21	107
<b>Lesotho</b>	2	1	4	9	24	33	72
<b>Maroc</b>	2	1	4	10	25	20	67
<b>Rwanda</b>	2	1	4	6	7	10	154
<b>Sénégal</b>	2	1	4	7	12	20	121
<b>Zambie</b>	2	1	4	9	14	21	76

Remarque : le nombre de domaines, de concepts, de sous-concepts et de compétences/connaissances comprend une catégorie supplémentaire « Autres ».

Les analyses transnationales sont présentées sous forme de graphiques en anneau et à barres, d'abord pour la 3e année (Figure 55 à Figure65), puis pour la 6e année (Figure66 à Figure76). Les graphiques révèlent la prolifération et la répartition des descripteurs de contenu entre les concepts, les sous-concepts et les compétences/connaissances. Ces analyses transnationales sont présentées comme un contexte reflétant la profondeur des données qui ont été utilisées pour élaborer le projet de cadre d'évaluation continental.

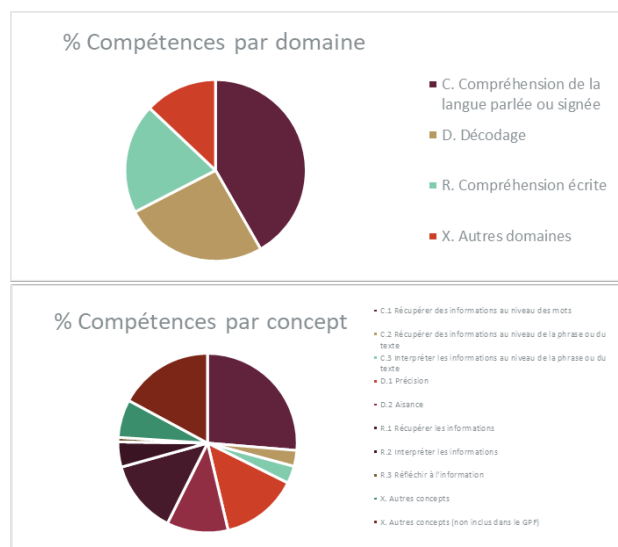
Pour interpréter les figures et les tableaux présentés dans ce chapitre, les pourcentages indiqués ci-dessous, sauf indication contraire, sont basés sur des comptages distincts des compétences mises en correspondance avec les catégories du GPF. À savoir, les domaines, les concepts, les sous-concepts et les compétences/connaissances. Par exemple, si les analyses sont effectuées au niveau de la catégorie « domaine », même si une compétence est rattachée à plusieurs sous-catégories (c'est-à-dire les catégories « concepts », « sous-concepts » ou « compétences/connaissances ») du GPF, elle n'est comptabilisée qu'une seule fois dans cette catégorie. Il est important de noter qu'en raison de la nature complexe des programmes linguistiques analysés, les compétences ont souvent été classées dans plusieurs catégories du GPF (ou autres). Par conséquent, les pourcentages cumulés présentés dans les tableaux peuvent dépasser 100 % (voir les analyses spécifiques à chaque pays dans l'annexe 5.1). Lorsqu'ils sont présentés sous forme de graphiques circulaires et annulaires, les pourcentages sont normalisés (pour ne pas dépasser 100 %), mais conservent leurs proportions. Au-delà de l'objectif de visualisation, la normalisation des valeurs permet une meilleure comparaison entre les pays, compte tenu de la variabilité du nombre (fréquence) des compétences classées entre les pays, les niveaux scolaires et les langues.

### 3<sup>e</sup> année

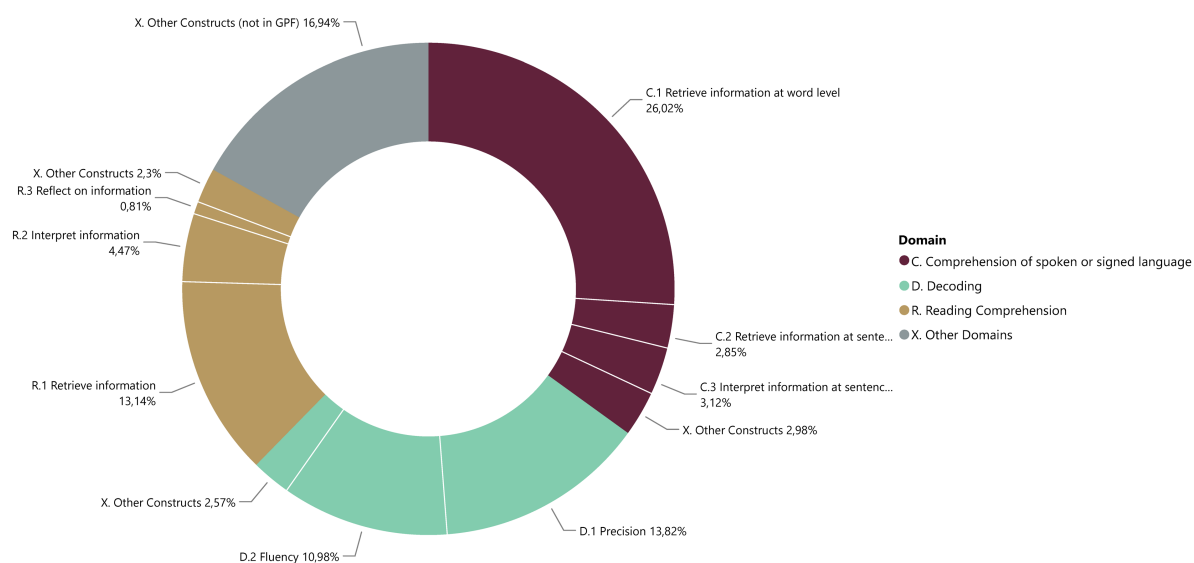
Les programmes scolaires de 3e année de 10 pays ont été analysés. Les compétences identifiées et analysées (n = 511) couvraient 4 domaines, 10 concepts, 17 sous-concepts et 27 domaines de compétences/connaissances. Cela inclut les catégories « Autres » à chaque niveau (Figure 55). Dans l'ensemble, les domaines « Compréhension de la langue parlée ou signée » (41 %) et « Compréhension écrite » (31 %) représentent la plus grande partie des compétences attribuées (Figure 55). Au niveau des concepts (Figure 56), « C.1 Récupérer des informations au niveau des mots » et « R.1 Récupérer des informations » apparaissent dans une proportion plus élevée que les autres concepts et sont également représentés dans une proportion plus importante que l'ensemble du domaine du décodage. Dans l'ensemble, une proportion

considérable de compétences a été associée à un domaine spécifique (Figure 55), mais n'a pas pu être attribuée à un concept existant dans le GPF (Figure 56).

**Figure 55 . Présence globale des compétences du GPF dans 10 pays africains, niveau 3**



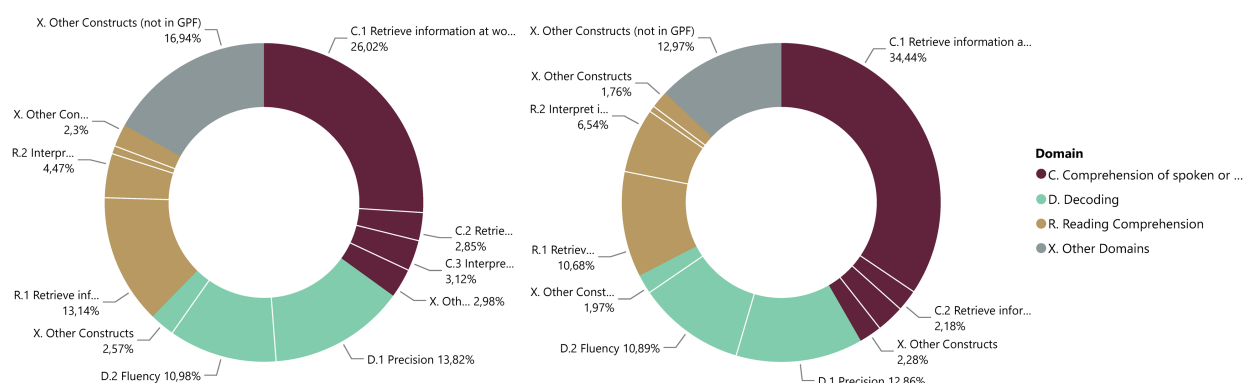
**Figure 56 . Compétences par concept, lecture, 3e année**



Lorsque l'on compare le nombre global distinct de compétences (Figure 57 – à gauche) à la fréquence des compétences (Figure 57 – à droite) cartographiées pour la 3e année, on constate une légère augmentation de la proportion des compétences en décodage. Alors qu'au niveau des concepts, la représentation proportionnelle des compétences reste constante, à l'exception de « C.1 Récupérer des informations au niveau des mots », qui apparaît à une fréquence plus élevée (Figure 57 – à droite).

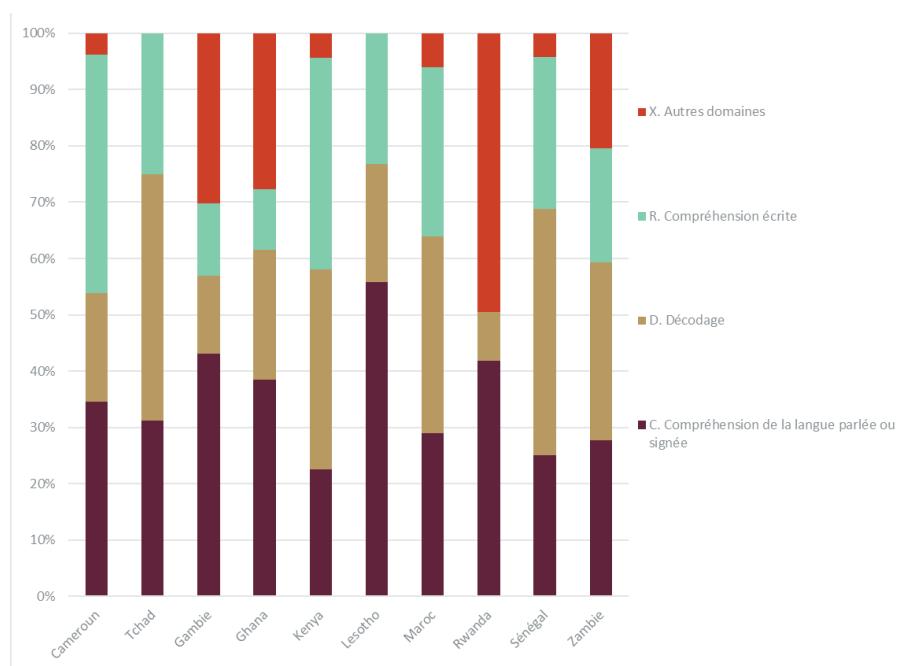


**Figure 57 . Compétences par concept, lecture, 3e année (distinctes et fréquence)**



Bien que les programmes scolaires de 3e année mettent clairement l'accent sur les compétences en compréhension de la langue parlée et en compréhension écrite, il existe des variations entre les pays au niveau du domaine (Figure 58), du concept (Figure 59), du sous-concept (Figure 60) et des niveaux de compétences/connaissances (Figure 61).

**Figure 58 . Compétences par domaine, lecture, 3e année**

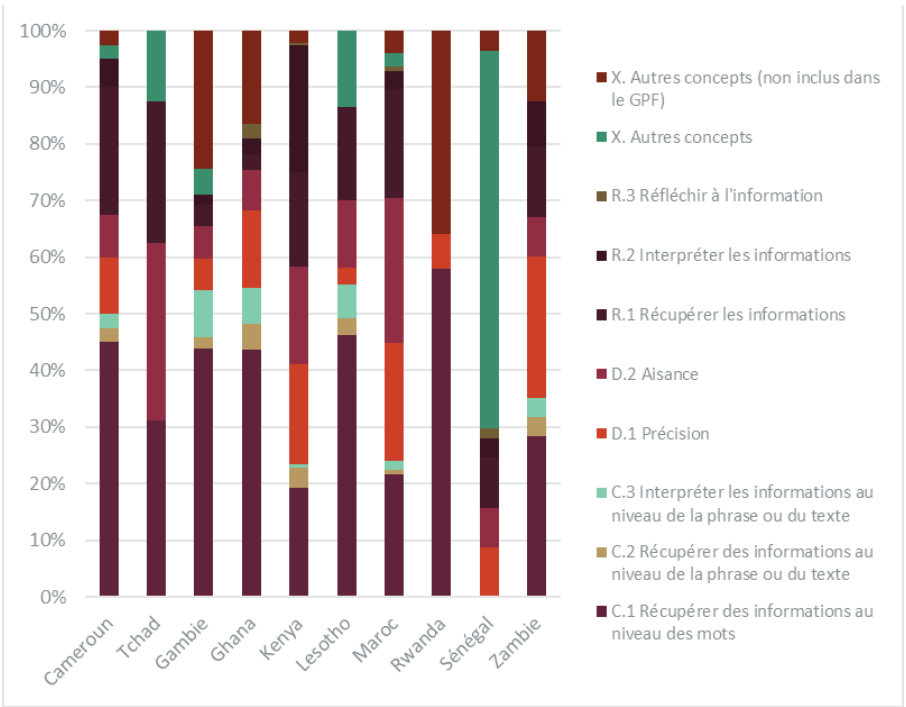


Au niveau **des domaines**, la plupart des programmes analysés, à l'exception de ceux du Kenya et du Maroc (qui accordent une place nettement plus importante aux compétences en décodage), accordent une place plus importante aux compétences associées aux domaines de la compréhension de la langue parlée et de la compréhension écrite qu'au décodage (Figure 58), ce qui correspond à l'observation générale. Il convient de noter qu'en Gambie, au Ghana, au Sénégal et en Zambie, une proportion considérable de compétences n'a pu être rattachée à aucun des domaines du GPF (Autres). Cela correspond à l'accent mis sur le développement global du langage dans ces programmes scolaires, ainsi qu'à l'inclusion d'autres domaines de contenu dans certains cas.

Au niveau **des concepts** (figure 63), « C.1 Récupérer des informations au niveau des mots » et « R.1 Récupérer des informations » apparaissent dans des proportions plus élevées que les autres concepts dans leurs domaines respectifs, à l'exception du Kenya (où davantage de concepts associés à « R.2 Interpréter des

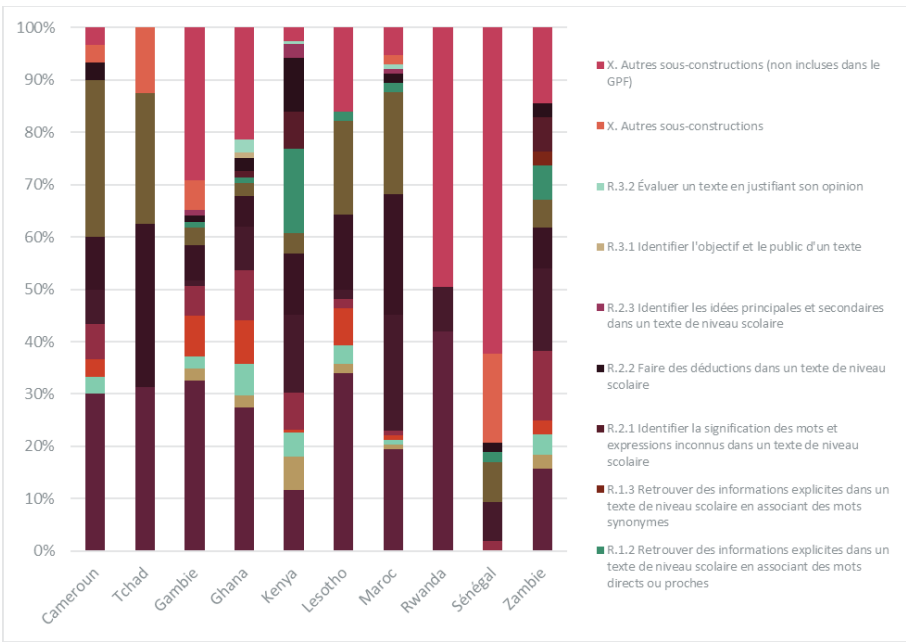
informations » sont visibles). Le Sénégal se distingue également par une forte proportion de concepts associés à d'autres domaines.

Figure 59. Compétences par pays et par concept, lecture, 3e année

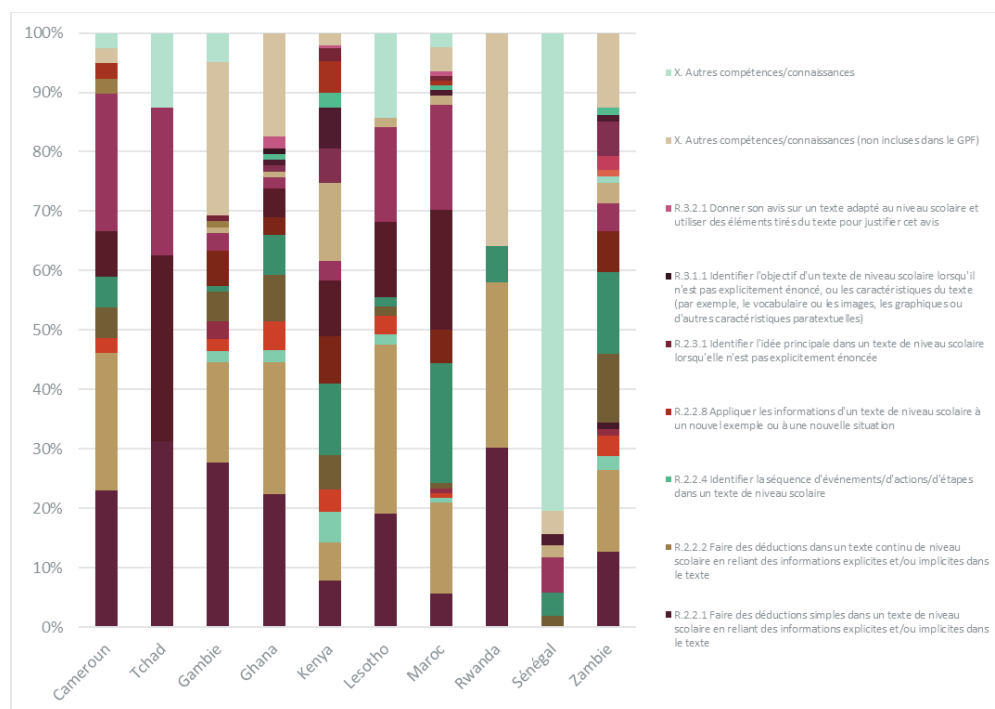


Certaines des tendances similaires observées au niveau des domaines et des concepts se poursuivent avec les sous-concepts, comme au Rwanda et au Sénégal. Pour ce dernier, l'absence de C.3.1 reflète un manque d'informations détaillées sur les tâches linguistiques orales, en particulier celles associées aux textes.

Figure 60 . Compétences par pays et sous-concept, lecture, 3e année



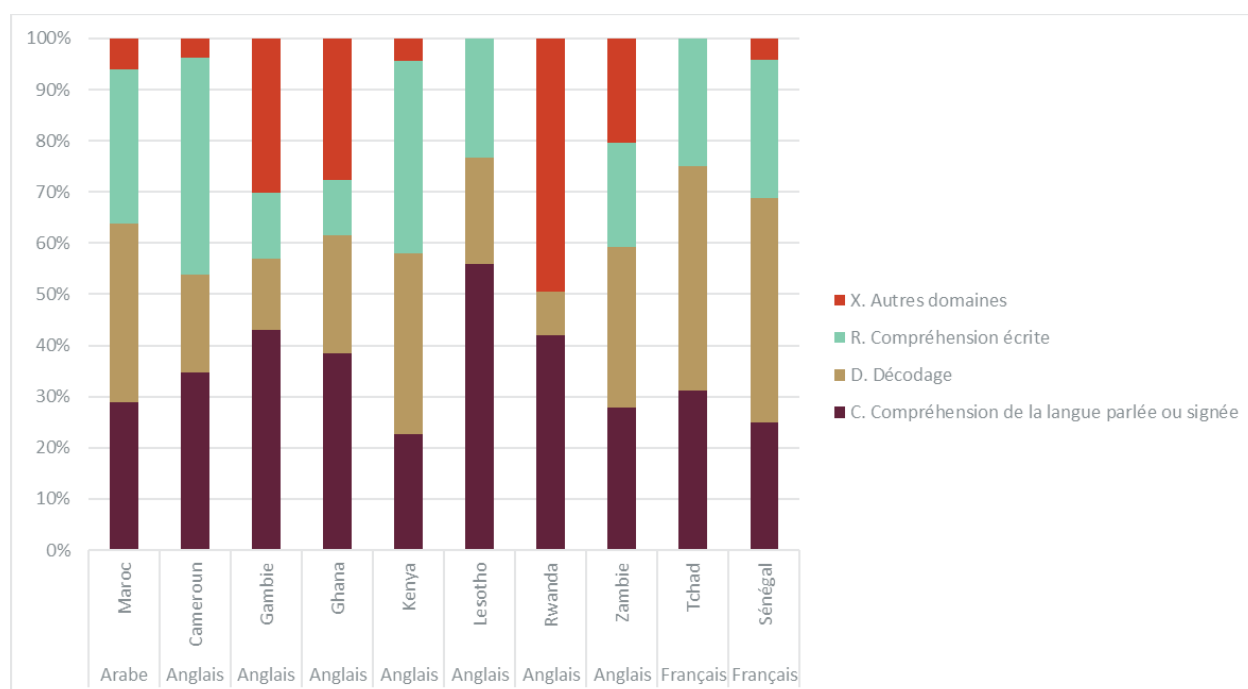
**Figure 61 . Compétences par pays et par aptitude/connaissance, lecture, 3e année**



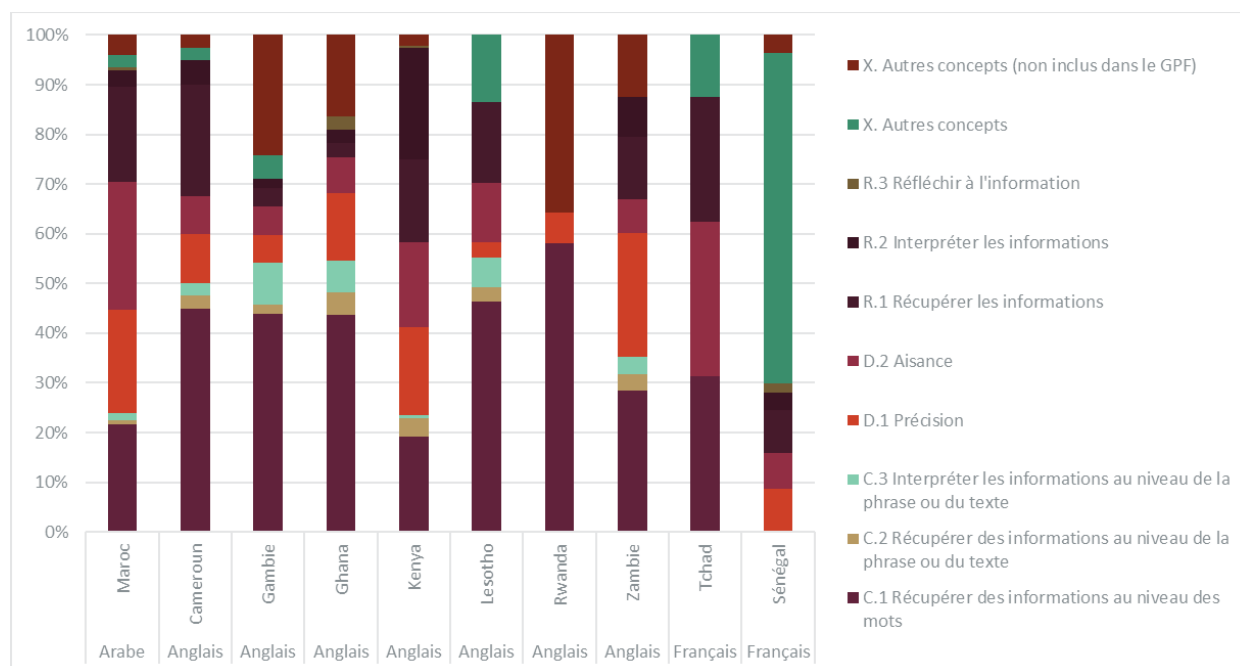
Enfin, au niveau des compétences/**connaissances**, il existe des différences visibles dans les priorités. Par exemple, le Cameroun accorde davantage d'importance à « R.1.1.1 Reconnaître la signification des mots courants du niveau scolaire » par rapport aux autres pays. Le Tchad, quant à lui, met davantage l'accent sur « D.2.1.2 Dire ou signer couramment un texte continu du niveau scolaire » que les autres pays.

Les figures suivantes regroupent les analyses transnationales par langue (arabe, anglais et français).

**Figure62 . Compétences par pays, langue et domaine, lecture, 3e année**

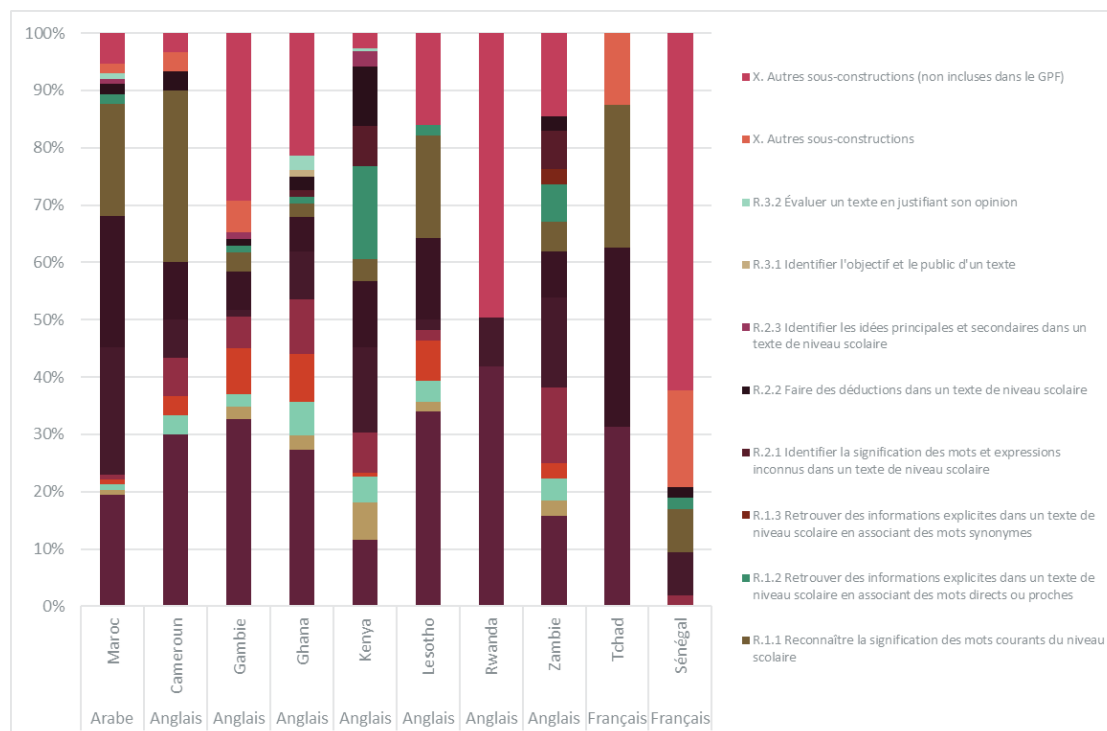


**Figure63 . Compétences par pays, langue et concept, lecture, 3e année**



L'analyse de certaines différences par langue et par pays a fait apparaître quelques écarts, notamment l'importance accordée au domaine « Décodage » dans l'analyse des pays arabophones et francophones. Au niveau des concepts, l'importance accordée à « C.1 Récupérer des informations au niveau des mots » dans les programmes scolaires des pays anglophones analysés est considérable.

**Figure64 . Compétences par pays, langue et sous-concept, lecture, 3e année**

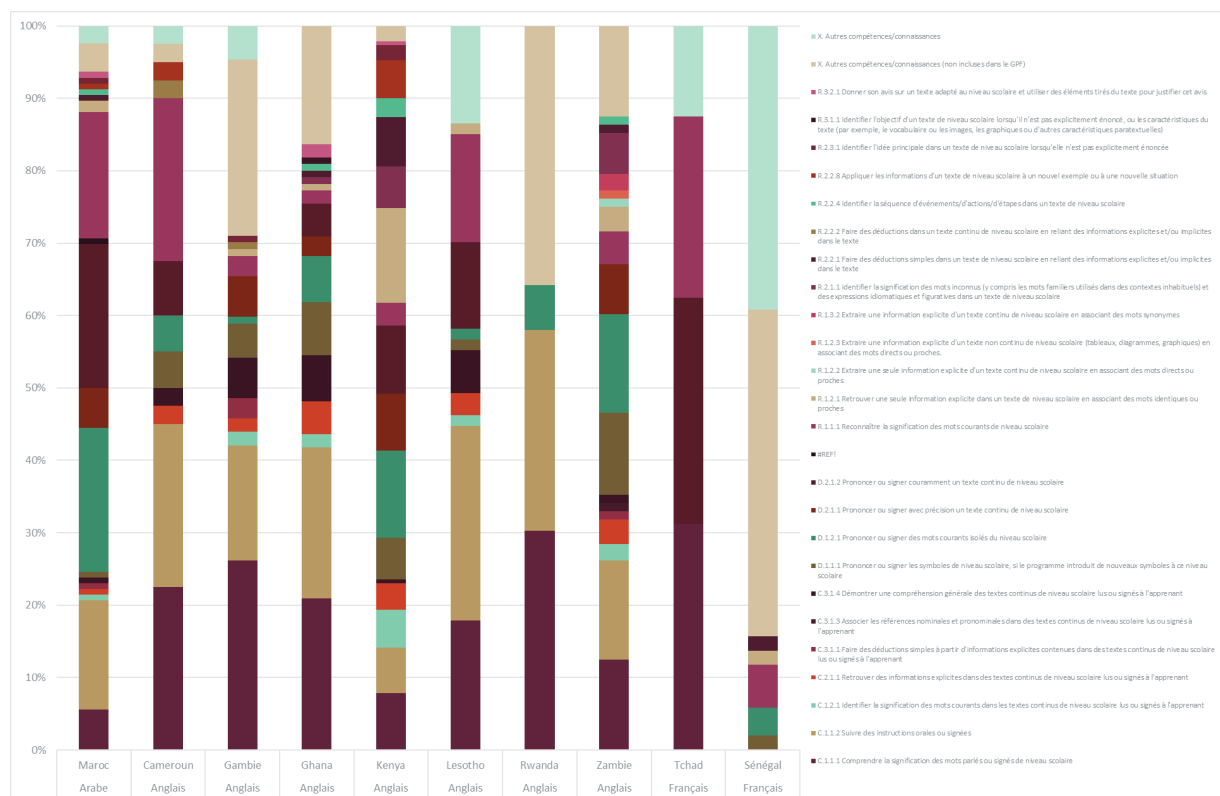


Cette importance accordée peut s'expliquer par le fait que, bien que les programmes scolaires en anglais aient été sélectionnés pour l'analyse en raison des intérêts nationaux et/ou de la complexité de la présentation de

l'enseignement en plusieurs langues, aucun de ces pays n'utilise uniquement l'anglais dans la présentation de ses programmes scolaires. Cela pourrait suggérer que l'apprentissage d'une langue au niveau des mots est encore prévalent dans ces classes, ce qui reflète une maîtrise émergente et le développement du vocabulaire plutôt qu'un accès continu au texte.

Cette tendance se poursuit au niveau des **sous-concepts** (figure 68), mais elle est moins apparente au niveau des compétences/connaissances, sauf dans quatre des sept pays (Cameroun, Gambie, Ghana et Zambie) pour la compétence C1.1.1.

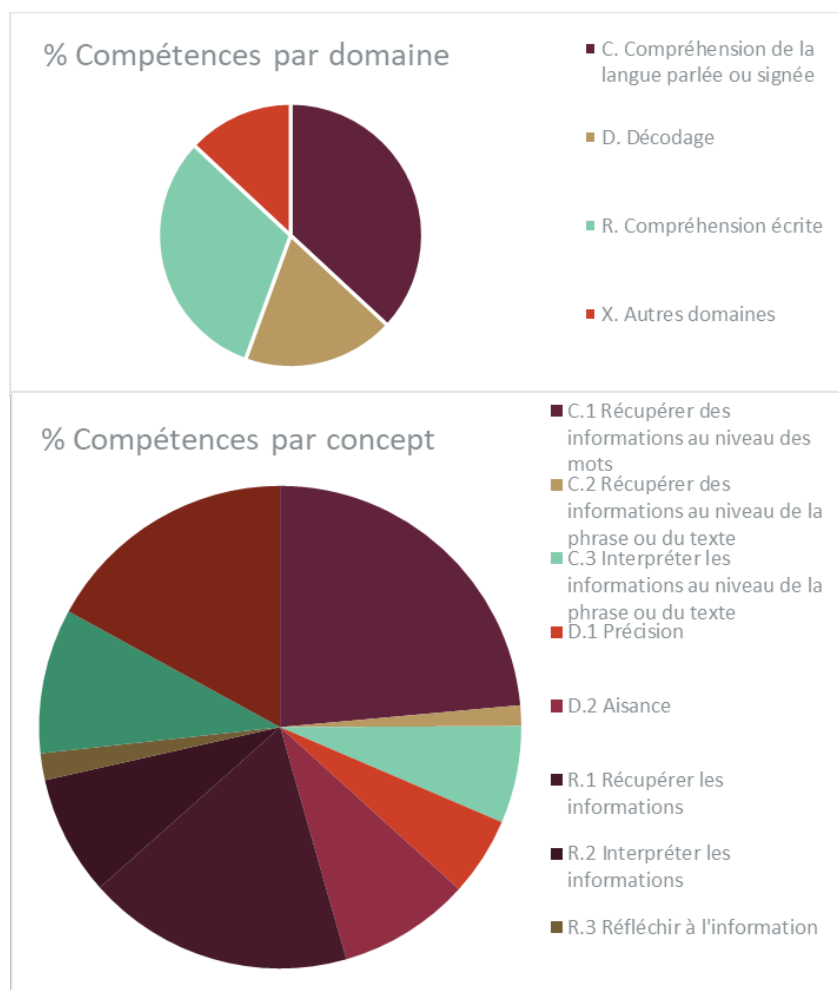
**Figure65 . Compétences par pays, langue et compétence/connaissance, lecture, 3e année**



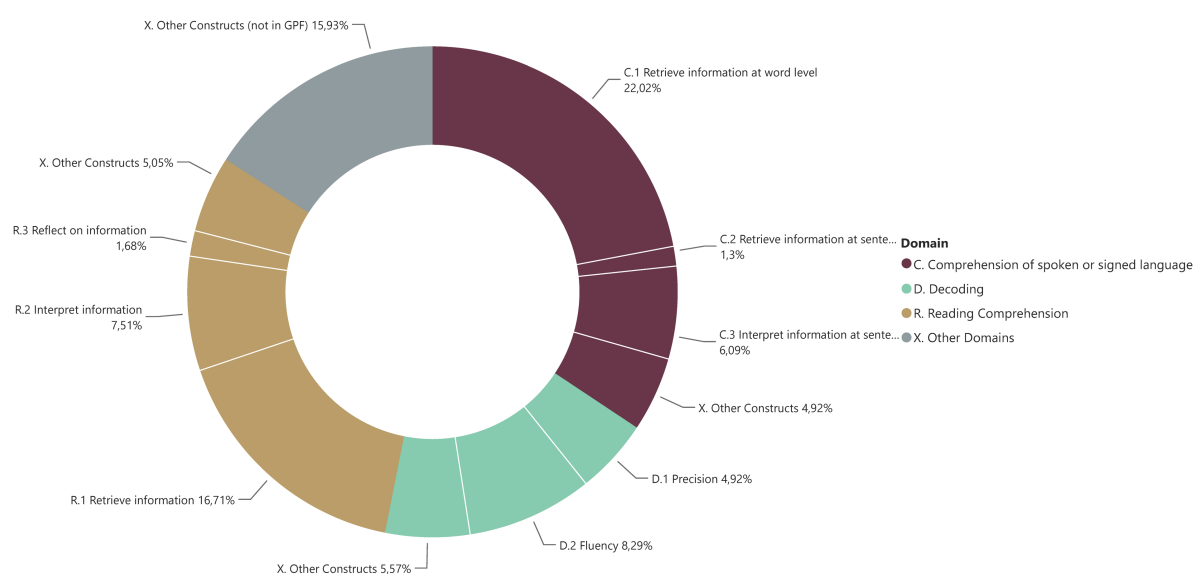
## 6<sup>e</sup> année

Les programmes scolaires de 6e année de 10 pays ont été analysés dans trois langues. Les compétences identifiées et analysées (n = 553) couvraient 4 domaines, 10 concepts, 18 sous-concepts et 31 domaines de compétences et de connaissances. Cela inclut les catégories « Autres » aux niveaux des domaines, des concepts, des sous-concepts et des compétences/connaissances (Figure66). Dans l'ensemble, les domaines « Compréhension de la langue parlée/signée » (37 %) et « Compréhension écrite » (31 %) représentent la plus grande partie des compétences attribuées (Figure66). Au niveau des concepts (Figure66), C.1 « Récupérer des informations au niveau des mots » et R.1 « Récupérer des informations » apparaissent dans des proportions plus élevées que les autres concepts et sont également représentés dans une proportion plus importante que tous les concepts du domaine « Décodage » combinés. Dans l'ensemble, une proportion considérable de compétences a été associée à un domaine spécifique (Figure66), mais n'a pas pu être attribuée à un concept existant dans le GPF (voir 17 % des concepts « Autres » (non inclus dans le GPF) (Figure66)).

**Figure66 . Présence globale des compétences du GPF dans 10 pays africains, 6e année**



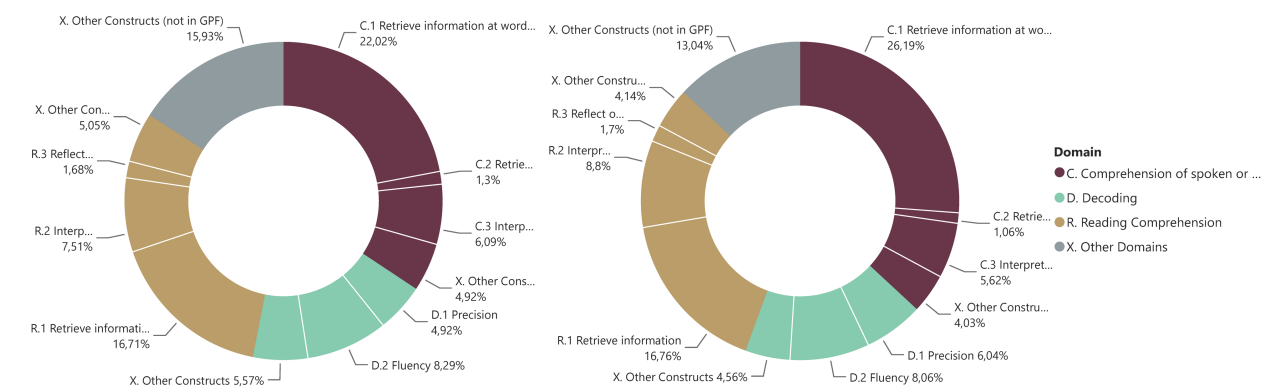
**Figure67 . Compétences par pays, domaine et concept, lecture, 6e année**



Lorsque l'on compare le nombre total distinct de compétences (Figure68 – à gauche) à la fréquence des compétences (Figure68 – à droite) cartographiées pour la 6e année, on constate une augmentation marginale

de la proportion des compétences en décodage et une augmentation légèrement plus importante dans la catégorie « Autres ». Alors qu'au niveau conceptuel, la représentation proportionnelle des compétences reste cohérente, à l'exception de C.1 Récupérer des informations au niveau des mots, qui apparaît à une fréquence plus élevée (Figure68 – à droite).

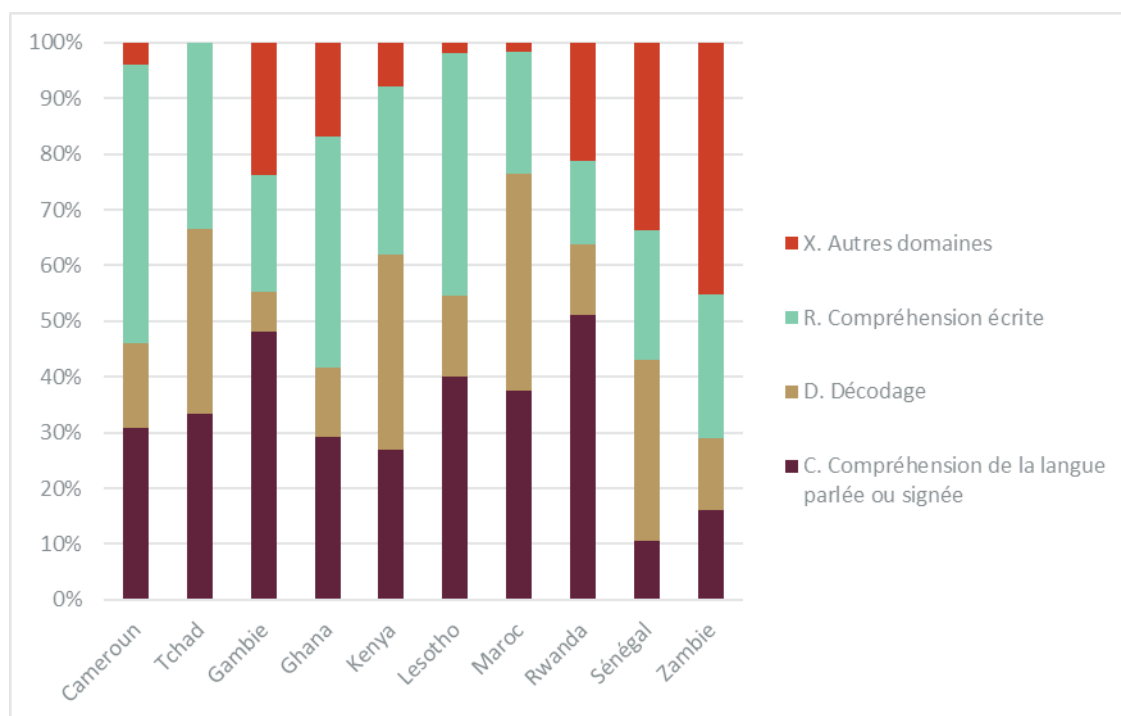
Figure68 . Compétences par concept, lecture, 6e année (distinctes et fréquence)



Si, dans l'ensemble, la plupart des programmes scolaires de 6e année mettent l'accent sur les domaines de la compréhension de la langue parlée/signée (C) et de la compréhension écrite (R), il existe des variations entre les pays au niveau du domaine (Figure69), du concept (Figure70), du sous-concept (

Figure71) et des niveaux de compétences/connaissances (Figure72).

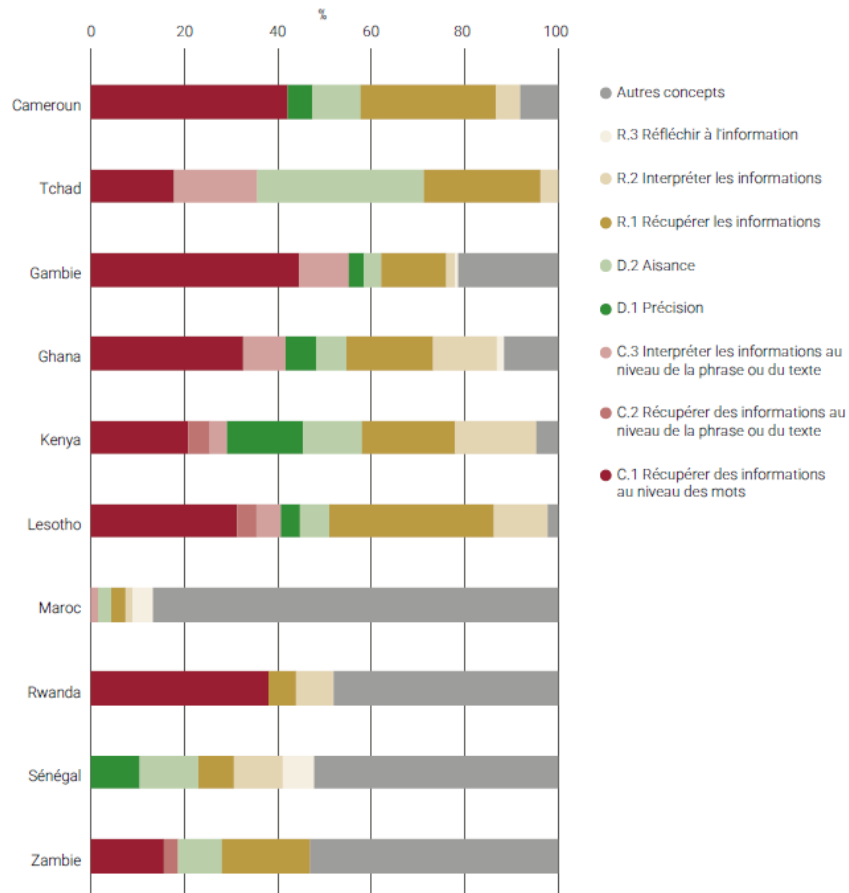
**Figure69 . Compétences par pays et par concept, lecture, 6e année**



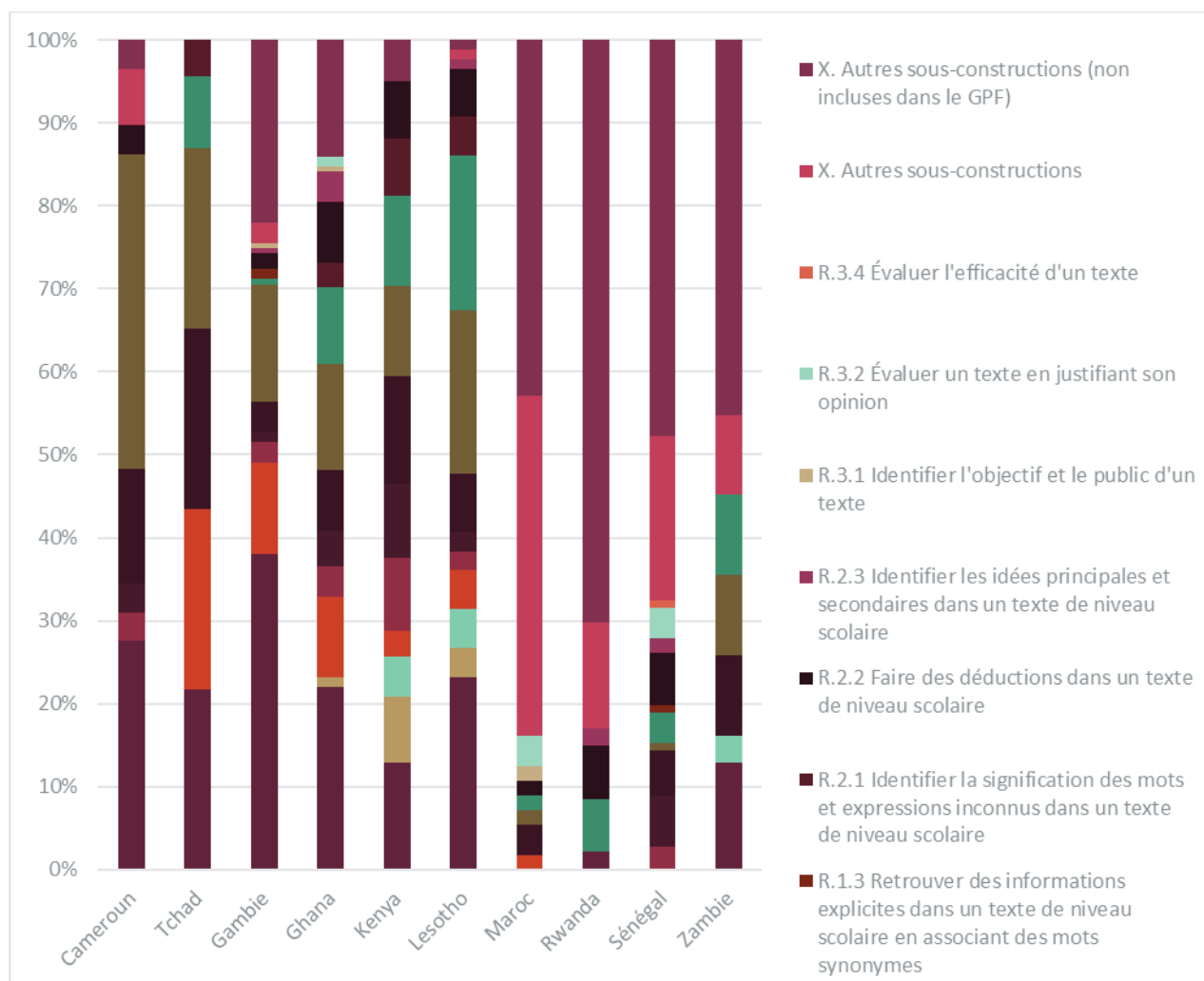
Au niveau **conceptuel** (Figure70), cinq pays ont mis l'accent sur les concepts liés à la compréhension à environ 40 % ou plus. La plupart des pays ont accordé moins d'importance aux concepts liés au décodage, à l'exception du Tchad et du Sénégal, qui ont tous deux proposé des programmes d'enseignement du français à des fins d'analyse. Le Maroc a accordé une importance particulière aux concepts liés à l'autre domaine ».



**Figure70 . Compétences par pays et concept, lecture, 6e année**



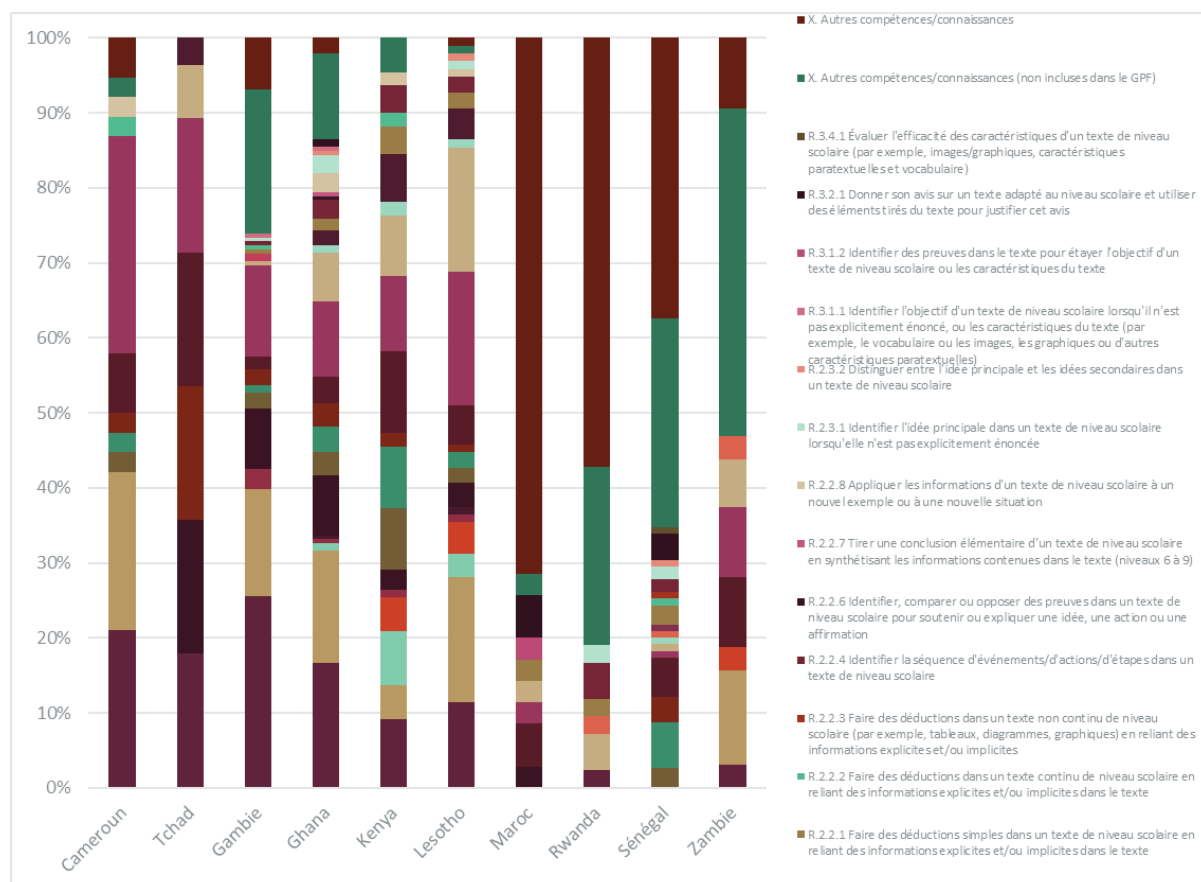
**Figure 71 . Compétences par pays et sous-concept, lecture, 6e année**



Contrairement à la 3e année, quatre pays présentaient une proportion importante de sous-concepts liés à d'« autres » domaines

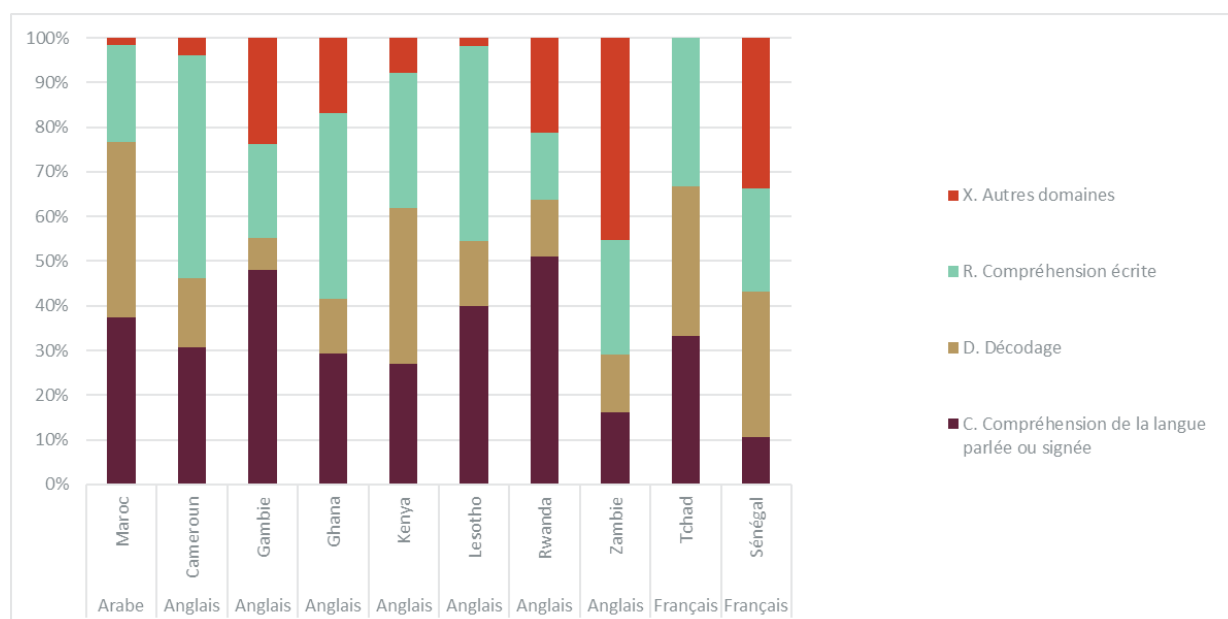
Figure71).

**Figure72 . Compétences par pays et par aptitude/connaissance, lecture, 6e année**



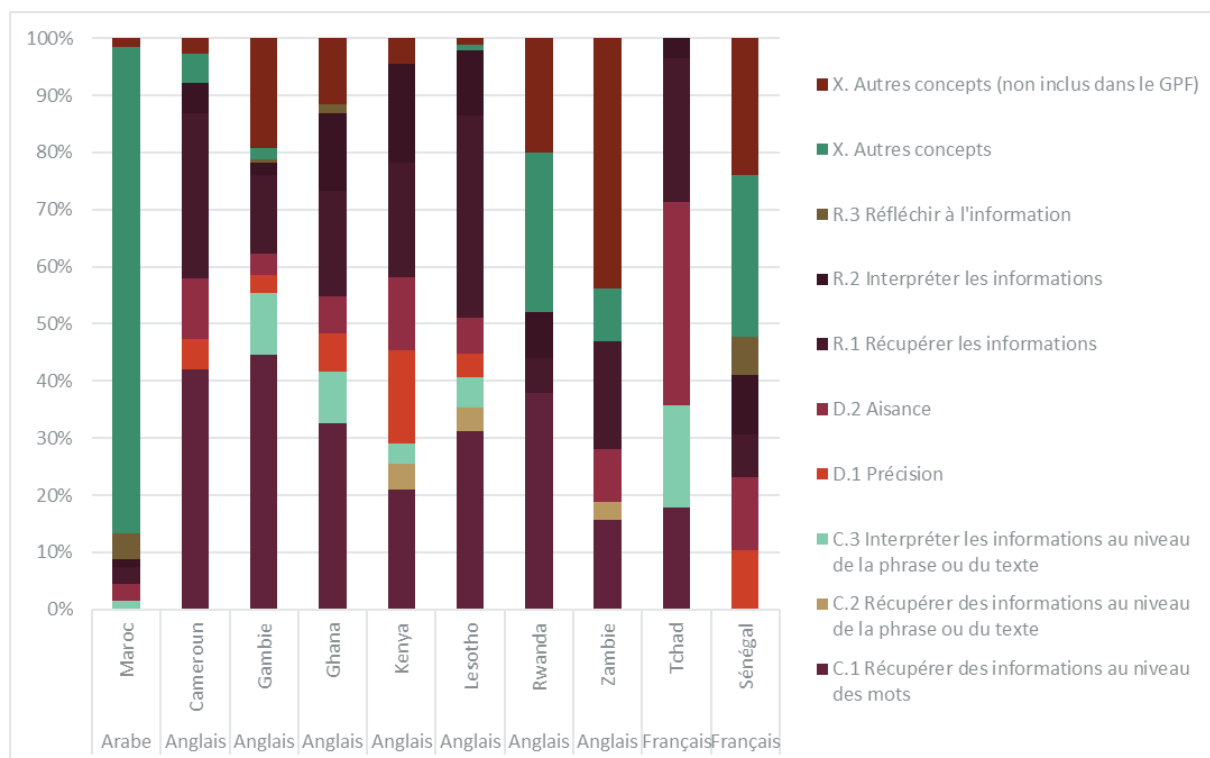
Comme indiqué pour la 3e année, dans les figures 77 à 80, les analyses transnationales sont regroupées par langue (arabe, anglais et français).

**Figure73 . Compétences par pays, langue et domaine, lecture, 6e année**



Comme indiqué pour la 3e année, le décodage a été mis en avant dans les pays où les programmes scolaires arabes et français ont été analysés.

**Figure74 . Compétences par pays, langue et concept, lecture, 6e année**

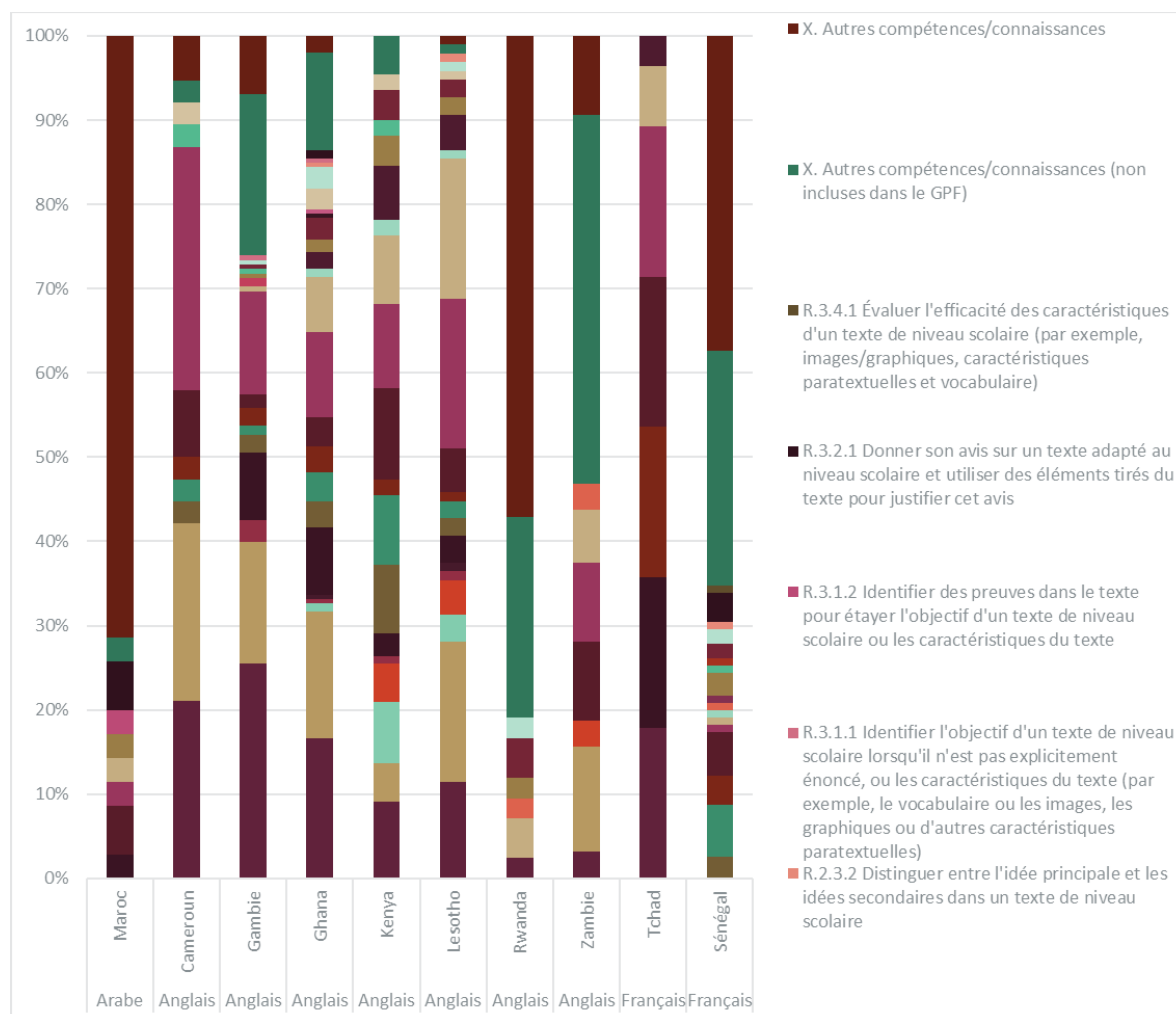


**Figure75 . Compétences par pays, langue et sous-concept, lecture, 6e année**



Comme en 3e année, les pays où l'anglais a été analysé ont mis l'accent de manière similaire sur les sous-concepts liés au domaine de la compréhension, en particulier « C.1.1. Comprendre la langue parlée et signée au niveau des mots » (Figure75).

**Figure 76 . Compétences par pays, langue et aptitude/connaissance, lecture, 6e année**



## 5.3. Cadre

Le manque ou l'insuffisance de données sur l'apprentissage pose un défi aux décideurs politiques, en particulier dans les pays qui n'ont pas participé à des évaluations internationales ou régionales de l'apprentissage et dont les évaluations nationales ne sont pas comparables entre les pays en raison d'objectifs curriculaires différents, d'une couverture déséquilibrée des concepts et sous-concepts, et de la faiblesse des cadres d'évaluation ou des éléments utilisés pour les évaluations nationales.

Soulignant l'écart important dans les données sur les résultats scolaires, la Zambie a demandé que l'on se concentre à l'échelle continentale sur la manière de le combler lors de la réunion d'octobre 2023 du Comité technique spécialisé (STC) de l'Union africaine sur l'éducation, la science, la technologie et l'innovation. En réponse, le Comité technique spécialisé a décidé d'approuver cette demande. L'Association pour l'évaluation de l'éducation en Afrique (AEAA), principal organisme professionnel du continent dans ce domaine, dans le cadre de l'initiative LEARN et du groupe de planification CESA, a donc l'intention de tracer une voie pragmatique pour combler les lacunes en matière de données sur l'apprentissage dans le continent. L'un des trois obstacles cités était l'absence d'un cadre continental de compétences qui aiderait les pays africains à se concentrer sur le suivi du MPL (pp. 3-4 IPA).

Le cadre d'évaluation continental est destiné à être adapté aux capacités et aux ressources africaines afin de soutenir la prise de décision des pays. Ce cadre fournirait des orientations sur les compétences que les élèves devraient acquérir pour maîtriser la lecture et les mathématiques, ainsi qu'un ensemble de méthodes

rigoureuses permettant d'aligner les évaluations nationales et régionales existantes sur ce cadre commun. Il servirait également de base à l'élaboration d'un outil d'évaluation axé sur la mesure des niveaux de compétence dans les classes nécessaires pour rendre compte des indicateurs CESA 4.5.1/ SDG4.1.1 aux engagements mondiaux et continentaux.

Lors de l'élaboration du cadre d'évaluation continental, il est largement reconnu que la collecte de données comparables sur l'apprentissage au fil du temps et entre les pays est très difficile (Montoya et al., 2022). En effet :

- la plupart des évaluations ne mesurent pas ce qui est pertinent, car elles se concentrent souvent sur la mesure des connaissances du contenu sans mesurer les sous-compétences spécifiques qui conduisent à la lecture avec compréhension : la mesure de ces sous-compétences est importante car elle permettra aux acteurs de l'éducation d'identifier et de cibler les lacunes spécifiques des élèves qui ont besoin d'aide;
- de nombreuses évaluations ne sont pas conçues pour être comparables sur le plan psychométrique au fil du temps. En outre, la comparabilité est compromise lorsque la matière et le niveau scolaire évalués changent ;
- il est difficile de comparer les évaluations entre les pays, car différentes évaluations testent différentes compétences à différents niveaux scolaires et à différents niveaux de difficulté ;
- il est vrai que les évaluations internationales peuvent produire des données comparables ; cependant, elles ont une faible couverture dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, en particulier pour les premières années de l'enseignement primaire.

En outre, les évaluations internationales du primaire ont lieu tous les cinq à six ans, ce qui est trop long pour fournir des informations utiles et éclairer les décisions. Enfin, les évaluations de l'apprentissage dans le cadre des projets des bailleurs de fonds ne sont pas durables, car elles sont souvent limitées aux bénéficiaires et à la durée des projets » (Montoya et al., 2022 dans Montoya, AMPL\_Paper\_Kenya\_AEAA\_2023.0814, pp. 4-5).

Après avoir présenté la justification du cadre, les sous-sections suivantes sont présentées comme suit : la sous-section décrit la maîtrise de la lecture, la suivante décrit la structure du cadre de lecture, y compris le développement des domaines et la justification du contenu. Ensuite, l'alignement du cadre est examiné par rapport au GPF qui a servi de cadre analytique pour le cadre d'évaluation continental, y compris certaines considérations concernant certaines implications pratiques pour la mise en œuvre et les possibilités d'alignement et d'intégration dans les programmes régionaux et nationaux d'évaluation de l'apprentissage.

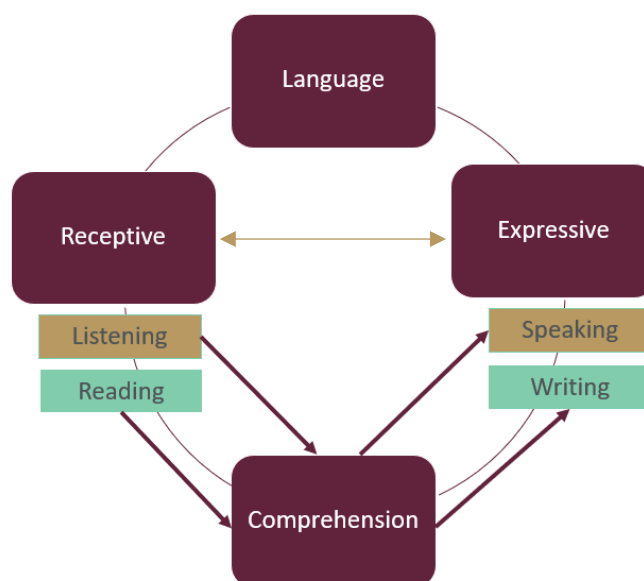
### *Définition de la littératie en lecture*

Le Cadre mondial de référence met l'accent sur la lecture en tant que compétence englobant les domaines de la compréhension de la langue parlée, du décodage et de la compréhension écrite. Ces domaines sont liés en ce sens que le développement de l'un d'entre eux entraîne l'amélioration des autres. L'inclusion de ces domaines s'explique par l'importance accordée au développement de la lecture dans l'ensemble du système éducatif, c'est-à-dire au développement de la maîtrise de la lecture.

On peut faire la distinction entre l'alphabétisation et la maîtrise de la lecture. L'alphabétisation est considérée comme la compétence communicative globale d'une personne, car elle englobe non seulement tous les actes de communication (lire et écrire, écouter et parler), mais aussi les processus de réflexion qui sous-tendent la compréhension des concepts et des connaissances associés à des domaines particuliers (Bouwer, 2004).

Figure 77 décrit les relations et les interactions entre ces compétences et le développement global de la compréhension.

**Figure 77 . Positionnement de la lecture et de la compréhension**



*Remarque : d'après Zimmerman (2025) et adapté de Bouwer (2004).*

Dans l'analyse du programme linguistique d'un pays, l'interaction entre ces compétences devient évidente, même si l'objectif sous-jacent de la compréhension n'est pas toujours mis en avant. Cela peut signifier que le développement de la compréhension n'est pas toujours flagrant, mais supposé. Bien que l'importance pour l'enseignement des langues de l'intégration de toutes les composantes réceptives (c'est-à-dire la lecture et l'écoute) et expressives (c'est-à-dire l'expression orale et écrite) (Lerner, 2003) soit reconnue, le développement effectif de la littératie en lecture et de la lecture en particulier est crucial (Zimmerman, 2011). La maîtrise de la lecture peut être délimitée selon la définition fournie pour le PIRLS 2006 par Mullis et al. (2006, p. 3) comme suit:

La capacité à comprendre et à utiliser les formes écrites du langage requises par la société et/ou appréciées par l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir d'une variété de textes. Ils lisent pour apprendre, pour participer à des communautés de lecteurs à l'école et dans la vie quotidienne, et pour le plaisir.

Cette définition souligne que le but de la lecture est de donner du sens et que les apprenants qui ne possèdent pas les compétences adéquates en compréhension écrite ne peuvent pas faire ce qu'on attend d'eux en termes de construction du sens à des niveaux de complexité croissants tout au long de leur scolarité et dans leur vie quotidienne. Les inclusions dans le domaine de la compétence globale intègrent donc la reconnaissance du fait que le développement de la lecture est un processus multiforme dans lequel les bases de la fluidité et de la reconnaissance des mots doivent être maîtrisées, mais où la compréhension écrite doit également être mise en avant. La nature même de la lecture implique la maîtrise de la lecture de divers textes et leur compréhension, ce qui signifie que la compréhension de la langue parlée et la compréhension écrite doivent toutes deux faire appel à des textes. On peut affirmer qu'un manque de compétences minimales en compréhension peut conduire à un analphabétisme fonctionnel, c'est-à-dire que les apprenants peuvent lire et écrire dans une certaine mesure, mais leur niveau de compréhension écrite est si faible qu'ils ne peuvent pas gérer les aspects quotidiens de la vie.

Cette compréhension s'aligne sur le développement d'un raisonnement et d'une réflexion de haut niveau, c'est-à-dire une réflexion d'un niveau supérieur à la mémorisation de faits ou à la répétition exacte de ce qui vous a été dit. La réflexion atteint des niveaux plus élevés que la simple reformulation des faits et exige des apprenants qu'ils fassent quelque chose avec ces faits : les comprendre, en tirer des conclusions, les relier à d'autres faits et concepts, les classer, les manipuler, les assembler de manière nouvelle ou originale, et les appliquer comme nouvelles solutions à de nouveaux problèmes.

Compte tenu des domaines et du contenu du Cadre mondial de référence pour les compétences, ainsi que des idées relatives au développement du langage liées à la lecture et à la nécessité cruciale de se concentrer sur le



développement de la compréhension ainsi que sur le développement de la pensée et du raisonnement de haut niveau qui sous-tendent la progression de la compréhension de la lecture, une définition de la maîtrise de la lecture pour le Cadre d'évaluation continental doit intégrer à la fois les domaines du Cadre mondial de référence pour les compétences et mettre l'accent sur l'objectif de la maîtrise de la lecture à travers ces domaines eux-mêmes. Une définition possible est donc la suivante :

La capacité d'un individu à accéder à diverses informations textuelles en utilisant des compétences en lecture et des stratégies de compréhension dans le but d'en tirer du sens et d'utiliser ce sens pour poursuivre son développement éducatif dans un monde en constante évolution, ainsi que pour son plaisir et son épanouissement personnels.

### Structure du cadre

Le cadre a été élaboré sur la base de l'analyse des programmes nationaux d'enseignement primaire et secondaire inférieur (30 programmes au total) de 10 pays francophones et anglophones dans 5 régions de l'UA, et de l'identification de la correspondance entre ces cadres et les cadres mondiaux de compétences et de progression de l'apprentissage. En outre, tous les documents disponibles concernant les cadres d'évaluation des deux évaluations transnationales sur le continent (PASEC et SEACMEQ) ont été analysés et la correspondance de ces cadres avec les cadres mondiaux de compétences et de progression de l'apprentissage a également été étudiée. Ce cadre a été élaboré après que les analyses transnationales aient été partagées et discutées lors d'un atelier régional à Livingstone, en Zambie, du 29 au 31 juillet 2025, auquel ont participé des représentants d'agences, d'institutions et d'organisations. Enfin, les niveaux correspondant aux niveaux de compétence minimaux à la fin du primaire inférieur, à la fin du primaire et à la fin du secondaire inférieur ont été identifiés afin de guider l'élaboration du plan d'évaluation pour la communication de l'indicateur CESA 4.5.1/indicateur mondial SDG 4.1.1, afin d'aider les pays africains à combler les lacunes en matière de données sur l'apprentissage.

Le cadre d'évaluation continental est présenté à trois niveaux, à savoir les niveaux 3, 6 et 9. Le choix de ces niveaux repose sur les principes suivants :

- Le niveau 3 correspond généralement à la fin du premier cycle de l'enseignement primaire.
- Le niveau 6 correspond généralement à la fin ou à la fin du cycle primaire
- Le niveau 9 correspond généralement à la fin de l'enseignement de base

Lors de l'élaboration du Cadre d'évaluation continental pour la lecture, des cadres comparables issus des études régionales africaines PASEC et SEACMEQ ainsi que des études comparatives internationales AMPL, PIRLS (y compris LaNA PIRLS Literacy), PISA et SEA-PLM ont été examinés. Le contenu des cadres a été évalué en termes de domaines, de processus et de structure.

Bien qu'il n'existait pas de cadre d'évaluation explicite accessible, le PASEC a défini les domaines de compréhension de la lecture qu'il évaluait à deux niveaux différents, à savoir le début de la scolarité (vers la 2e année) et la fin de l'enseignement primaire (vers la 6e année).

**Tableau 40 . Domaines GPF évalués par le PASEC 2019 et pondération en lecture, primaire**

	Domaine PASEC aligné sur le domaine GPF Compréhension	Domaine PASEC aligné sur le domaine GPF Décodage	Domaine PASEC aligné sur le domaine GPF Compréhension écrite
<b>Début du primaire (2e année)</b>			
<b>Domaine (pondération)</b>	Compréhension orale (37 %)	Décodage de la lecture (28 %)	Compréhension écrite (35 %)

	(La compréhension orale est évaluée à travers des messages oraux combinant des mots et des phrases isolés avec des textes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire afin d'automatiser le décodage en lecture grâce aux correspondances entre la langue orale et écrite.)	(Le décodage à la lecture est évalué à travers des situations impliquant la reconnaissance des caractéristiques du mot écrit. Le décodage de la lecture est évalué à travers l'identification graphophonologique (lettres, syllabes et mots) et par des activités de lecture facile de lettres et de mots. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture afin de déterminer la signification des mots et des phrases et ainsi élargir leur vocabulaire.)	(La compréhension écrite est évaluée à travers des situations de lecture impliquant mots et des phrases isolés, ainsi que des textes dans lesquels l'élève doit trouver le sens, combiner et interpréter des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de manière autonome dans diverses situations quotidiennes, d'enrichir leurs connaissances et de participer à la vie sociale.)
<b>Fin du primaire (6e année)</b>			
<b>Domaine (pondération)</b>	Compréhension de mots et d'expressions isolés (16 %)		Textes informatifs (45 %) Textes littéraires (39 %)
<b>Définitions</b>	La compréhension de <b>mots et de phrases isolés</b> est évaluée à travers des situations de lecture impliquant la découverte du <b>sens explicite de mots et de phrases isolés</b> . Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture afin d'accéder progressivement au sens des phrases et des textes, et d'enrichir leur vocabulaire. Le niveau de ces tâches est très basique et équivaut aux <b>objectifs des programmes scolaires du début du primaire</b> .		La compréhension écrite est évaluée dans différentes situations <b>lecture de textes et de documents narratifs et informatifs</b> , à partir desquels les élèves extraient, font <b>des déductions simples, interprètent et combinent des informations</b> . Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de manière autonome dans diverses situations quotidiennes, afin de développer leurs connaissances et de participer à la vie sociale.
<b>Lecture des médias</b>	Images, mots et phrases isolés : textes littéraires		Textes et documents informatifs

Bien qu'il n'y ait pas eu de cadre d'évaluation explicite accessible dans les documents publiés par le **SEACMEQ**, les éléments d'évaluation portaient sur trois domaines : la prose narrative, la prose explicative et les documents (Ross et al., 2010).

**Tableau 371 . Domaines GPF évalués par le SEACMEQ en lecture, fin du primaire**

Textes	Description
<b>Prose narrative</b>	Textes continus dans lesquels l'auteur cherche à raconter une histoire, qu'elle soit réelle ou fictive.
<b>Prose explicative</b>	Texte continu dans lequel l'auteur cherche à décrire, expliquer ou transmettre au lecteur des informations factuelles ou des opinions.
<b>Documents</b>	Informations structurées organisées par l'auteur de manière à ce que le lecteur doive rechercher, localiser et traiter des faits sélectionnés, plutôt que de lire chaque mot d'un texte continu.

En outre, le SEACMEQ a compilé huit critères de référence décrivant les niveaux progressifs de maîtrise de la lecture, de la pré-lecture (niveau 1) à la lecture critique (niveau 8). Un cadre d'évaluation a été présenté dans la série GEMS (bien qu'il ne figure pas dans la documentation ou les rapports techniques du SEACMEQ), où les trois domaines présentés dans Tableau 38 ont été combinés avec cinq niveaux de compétences basés sur la méthodologie de l'étude SEACMEQ II.

**Tableau 382 . Cadre d'évaluation SEACMEQ II pour la lecture**

Skill levels	Sub-domains		
	Narrative	Expository	Documents
	1 Word/picture association involving positional or directional prepositions requiring the linkage of a picture to a position or a direction in order to answer the question.	Word/picture association involving positional or directional prepositions requiring the linkage of a picture to a position or a direction in order to answer the question.	Word/picture association involving positional or directional prepositions requiring the linkage of a picture to a position or a direction in order to answer the question.
	2 Recognising the meaning of a single word and being able to express it as a synonym in order to answer the question.	Recognising the meaning of a single word and being able to express it as a synonym in order to answer the question.	Linking simple piece of information to item or instruction.
	3 Linking information portrayed in sequences of ideas and content when reading forward.	Linking information portrayed in sequences of ideas and content when reading forward.	Systematic search for information when reading forward.
	4 Seeking and confirming information when reading backwards through text.	Seeking and confirming information when reading backwards through text.	Linking more than one piece of information in different parts of a document.
	5 Linking ideas from different parts of text. Making inferences from text or beyond text, to infer author's values and beliefs.	Linking ideas from different parts of text. Making inferences from text or beyond text.	Use of embedded lists and even subtle advertisements where the message is not explicitly stated.

Note. Adapted from Ross et al. (2004) Chapter 2: Methodology for SACMEQ II study, p.48

Le PIRLS fait la distinction entre les objectifs de la lecture et les processus de compréhension de la lecture. En 2011, le PIRLS a inclus une version moins exigeante de son évaluation, appelée pré-PIRLS, puis PIRLS Literacy (2016) et, plus récemment, LaNA (2023), qui comprenait quatre pays africains (Burkina Faso, Égypte, Nigeria et Sénégal). PIRLS disposait de quatre repères internationaux décrivant les compétences acquises par les élèves à certains niveaux de score (faible, intermédiaire, élevé, avancé).

**Tableau 393 . Cadre d'évaluation pour PIRLS, PrePIRLS PIRLS Literacy/LaNA**

IEA PIRLS	Objectifs de la lecture	Processus de compréhension
<b>LaNA</b>	Nouvelle description du critère de référence	ont démontré des compétences de base en lecture lorsqu'ils lisent des textes littéraires et informatifs simples. Ils ont montré leur capacité à effectuer des tâches telles que retrouver et reconnaître des détails explicitement mentionnés dans une section spécifique d'un texte et faire des déductions simples ou directes.
<b>Pré-PIRLS/ PIRLS Literacy/ LaNA</b>	Expérience littéraire (50 %)	Se concentrer sur des informations explicitement mentionnées et les retrouver (50 %)
	Acquérir et utiliser des informations (50 %)	Faire des déductions simples (25 %) Interpréter et intégrer des idées et des informations Examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels (25 %)
<b>PIRLS</b>	Expérience littéraire (50 %)	Se concentrer sur les informations explicitement énoncées et les retrouver (20 %)
	Acquérir et utiliser des informations (50 %)	Déductions simples (30 %) Interpréter et intégrer des idées et des informations et examen (30 %) Évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels (20 %)

LaNA a introduit un nouveau niveau de référence international de base (325 points) en lecture, situé en dessous du niveau « faible » du PIRLS. Les élèves ayant atteint ce nouveau niveau « de base » « *ont démontré des compétences de base en lecture lorsqu'ils lisent des textes littéraires et informatifs simples. Ils ont montré leur capacité à effectuer des tâches telles que retrouver et reconnaître des détails explicitement mentionnés dans une section spécifique d'un texte et faire des déductions simples ou directes* » (IEA, 2025).

### 3e année

Lors de l'élaboration du cadre pour la 3e année, les autres cadres régionaux et internationaux ont été pris en compte lorsque cela était approprié, car seuls l'AMPL et le PASEC se concentraient sur les trois premières

années de scolarité. Une considération clé au niveau de la 3e année est l'importance des niveaux « pré-lecture » et « émergent » tels que décrits dans le SEACMEQ. Le cadre d'évaluation continental pour ce niveau de 3e année pourrait également être pris en compte par les États membres de l'UA comme contribuant à la réflexion sur le développement de la lecture, compte tenu de l'importance cruciale de cet âge.

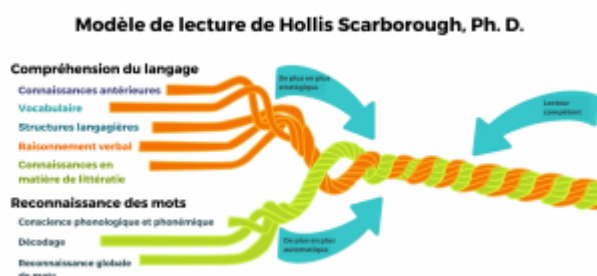
La nature du développement de la lecture est holistique, l'objectif étant de lire pour en tirer du sens. Les apprenants qui ne possèdent pas les compétences adéquates en compréhension écrite ne peuvent pas atteindre les objectifs fixés et ne peuvent pas comprendre ce qu'ils lisent, car ils suivent les mots sur la page en les prononçant sans en comprendre le sens.

La lecture est un processus multiforme qui nécessite de la pratique et la maîtrise des bases de la fluidité et de la reconnaissance des mots, l'accent étant mis sur la compréhension de la lecture pendant le processus d'apprentissage. Sans le développement de compétences de compréhension, les apprenants ne peuvent pas prédire ce qui va se passer ensuite dans les textes qu'ils lisent, ils sont incapables de contrôler leur compréhension du contenu, de la séquence ou des personnages, et ils ne sont pas non plus en mesure de clarifier les parties confuses du texte ou de relier ce qu'ils lisent à leur propre expérience ou à leurs connaissances antérieures. Le manque de compréhension conduit à ce que l'on appelle « l'analphabétisme fonctionnel » (les apprenants qui savent lire et écrire dans une certaine mesure, mais dont le niveau de compréhension de la lecture est si faible qu'ils ne peuvent pas gérer les aspects quotidiens de la vie), ce qui a évidemment un impact sur la réussite scolaire et la vie future.

La compréhension orale et écrite sont des outils pédagogiques qui permettent de développer la réflexion et le raisonnement en tant qu'éléments de la cognition. La lecture est un vecteur de cela, et le texte est le moyen d'accroître les connaissances essentielles à l'éducation. En théorie, plus de connaissances et de capacités de réflexion et de raisonnement conduisent à de meilleurs résultats scolaires (Zimmerman, 2025). La compréhension orale et écrite est donc un élément essentiel du développement de la réflexion et du raisonnement chez les jeunes enfants.

La compréhension écrite est la combinaison de plusieurs compétences, notamment l'apprentissage des mots (fluidité, lecture des mots) et la compréhension du langage que les enfants lisent (structure du langage, connaissances, vocabulaire et raisonnement). La compréhension du langage et la reconnaissance des mots, combinées, permettent d'acquérir une lecture complète et compétente (Cleaver, 2024, Scarborough, 2001). Cependant, il existe un certain nombre d'éléments qui conduisent à une lecture compétente et qui ne peuvent se développer que si tous les éléments sont solides et reliés entre eux, étant donné que les compétences sont interconnectées et interdépendantes. Si un seul élément est faible (compétence absente), cela affecte l'ensemble (et le lecteur). Cinq compétences (connaissances de base, vocabulaire, structure linguistique, raisonnement verbal et connaissances en littératie) deviennent plus stratégiques au fil du temps, à mesure que les élèves apprennent à appliquer des stratégies à différents types de textes, et trois compétences (conscience phonologique, décodage et reconnaissance visuelle) deviennent plus automatiques à mesure que les élèves maîtrisent chaque compétence (Cleaver, 2024).

**Figure 78 . La corde de lecture de Scarborough**



Source : Scarborough (2001).

Les compétences en reconnaissance des mots peuvent être regroupées en trois domaines : la conscience phonologique, le décodage et les mots fréquents. Ceux-ci sont résumés brièvement ci-dessous (Staake, 2024).

Figure79 . Compétences de reconnaissance des mots

Conscience phonologique	Décodage	Mots reconnaissables
<ul style="list-style-type: none"><li>•Comprendre que les mots prononcés sont composés de sons.</li><li>•Capacité à entendre et à manipuler les sons prononcés, ce qui prépare les enfants à la lecture et à l'écriture.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Décodage : les enfants utilisent les sons des lettres pour lire les mots.</li><li>•Les enfants qui maîtrisent le décodage peuvent « prononcer » efficacement tous les mots inconnus qu'ils voient sur une page, même s'ils n'en connaissent pas la signification.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•La cartographie orthographique, un processus cérébral qui reconnaît et stocke de manière permanente les mots, permet aux lecteurs de constituer rapidement un stock de « mots reconnaissables », c'est-à-dire des mots qu'ils reconnaissent automatiquement sans avoir à les décoder.</li></ul>

Source : Compilé à partir de Staake (2024), basé sur Scarborough (2001) .

La compréhension du langage est essentielle au développement de la lecture, car la reconnaissance des mots ne suffit pas à elle seule à rendre un lecteur fluide. Les enfants doivent connaître la signification réelle des mots qu'ils lisent. Les lecteurs fluides comprennent le texte qu'ils lisent (dans son ensemble) et sont capables de tirer des conclusions significatives et d'en dégager les idées et les enseignements importants (Cleaver, 2024). La compréhension du langage comprend cinq compétences.

Figure80 . Compétences de compréhension du langage

Connaissances préalables	Vocabulaire	Structure linguistique	Raisonnement verbal	Connaissances littéraires
Les connaissances préalables, c'est-à-dire tout ce que le lecteur sait déjà, influencent sa compréhension de ce qu'il lit.	Enrichir leur vocabulaire permet aux enfants de profiter d'une plus grande variété de livres. Le développement du vocabulaire se fait à la fois à l'oral et à l'écrit.	Il s'agit généralement de la syntaxe (l'ordre des mots) et de la sémantique (le sens du texte).	Le raisonnement verbal fait référence à la compréhension des différentes façons dont les mots peuvent être utilisés au sens propre et au sens figuré. Il inclut les métaphores, les analogies, les expressions idiomatiques et le langage figuratif.	Les enfants acquièrent des connaissances littéraires en étant exposés à un large éventail de genres et de styles littéraires. Les programmes scolaires solides couvrent la fiction, la non-fiction et la poésie sous toutes leurs formes. En général, plus un enfant est exposé à différents types de lecture, plus ses connaissances littéraires sont avancées.

Source : Compilé à partir de Cleaver (2024) et basé sur Scarborough (2001) .

Lors de la compilation du contenu du cadre pris en compte en plus du GPF, la littérature sur le développement holistique de la lecture par rapport à d'autres cadres et d'autres contributions a également été prise en compte. Si l'approche holistique du développement de la lecture est essentielle à l'élaboration des programmes linguistiques dans les premières années, le défi pour le CAF est que tous les éléments ne peuvent pas être inclus et mesurés dans le cadre de la lecture.

### Organisation du cadre de référence pour la lecture

La compréhension de la langue parlée et signée et le décodage contribuent au développement de la compréhension de la lecture. Théoriquement, ils alimentent nécessairement l'objectif principal de la compréhension de la lecture basée sur des textes, qui est l'objectif important des dernières années de scolarité et nécessaire à la réussite scolaire. L'une des considérations pour le cadre était de savoir si l'Afrique devait privilégier la langue orale basée sur des textes ou la compréhension sans base textuelle au niveau oral. La discussion verbale fait naturellement partie de tout enseignement et apprentissage, mais il n'est pas toujours garanti qu'elle se traduise par le développement de la compréhension. Le développement de la compréhension par le biais de discussions en classe dépend entièrement de la profondeur et de la qualité des interactions entre les enseignants et les apprenants. L'utilisation de discussions de compréhension orale basées sur des textes sert de précurseur et/ou de support au développement de la compréhension écrite individuelle. À ce titre, la compréhension écrite de la langue parlée est considérée comme importante.

Le cadre présenté dans Tableau 40 précise et décrit les domaines inclus, en détaillant les processus de réflexion à évaluer. Le domaine de la compréhension écrite est le plus important en termes de pondération, la compréhension de la langue parlée et le décodage ayant une pondération égale.

**Tableau 404 . Aperçu des domaines et des pondérations pour le CAF, niveau 3**

Domaines	Pondération (%)
Compréhension de la langue parlée ou signée	20
Décodage	20
Compréhension écrite	60

Après avoir présenté les principaux éléments essentiels au développement de la lecture, les principaux domaines sont décrits en fonction des interprétations incluses dans le cadre et des priorités définies conformément à la théorie du développement de la lecture et aux analyses transnationales réalisées. Pour chacun des trois principaux domaines de contenu, les concepts sont décrits et des lignes directrices sont fournies pour la pondération de chaque concept.

**Compréhension de la langue parlée ou signée.** Dans toute l'Afrique, la tradition orale est très forte dans la plupart des cultures. Les enfants sont habitués à raconter et à écouter des histoires et des proverbes transmis de génération en génération. Dans le cadre scolaire formel, la compréhension orale est un élément essentiel du développement de la compréhension écrite, comme nous l'avons vu précédemment. Grâce à la compréhension orale, les apprenants font l'expérience de la lecture sous forme orale ou signée. Ce processus inclut des mots, des phrases et des textes continus. Dans ce dernier cas, les apprenants doivent être capables de comprendre le sens des mots et des phrases dans des textes courts. Ils doivent également être capables d'identifier et de retrouver des informations explicites. Dans le contexte africain, ce domaine est crucial (en tant que support à la compréhension écrite). Bien qu'il contribue directement à la compréhension écrite grâce aux compétences appropriées ciblées, il convient de noter qu'il peut également nuire involontairement à la compréhension écrite. Dans le cadre, ce domaine comprend trois concepts (Tableau 41) :

- Récupérer des informations au niveau des mots (20 %) implique que les apprenants comprennent la langue parlée et signée au niveau d'un mot ou d'une phrase, en reconnaissant la signification des mots courants de leur niveau scolaire dans des textes courts et continus, adaptés à leur niveau, qui leur sont lus ou signés.
- La récupération d'informations au niveau de la phrase ou du texte (30 %) consiste pour les apprenants à récupérer des informations explicitement énoncées dans un texte court continu de niveau scolaire.
- Interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte (50 %) implique que l'apprenant interprète les informations contenues dans un texte court continu de niveau scolaire qui lui est lu ou signé.

**Tableau 415 . Compréhension des concepts et pondération de la langue parlée, 3e année**

Concept	Pondération (%)
C.1 Retrouver des informations au niveau des mots	20
C.2 Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte	30
C.3 Interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte	50

**Décodage.** Comme décrit précédemment, le décodage est le processus par lequel les apprenants traduisent les mots écrits en mots prononcés en utilisant leur connaissance des relations entre les lettres et les sons. Le



décodage consiste à reconnaître les combinaisons de lettres et à les prononcer pour lire des mots inconnus. On apprend aux enfants à utiliser les sons des lettres pour lire les mots, et ceux qui maîtrisent le décodage peuvent efficacement « prononcer » tous les mots inconnus qu'ils voient sur une page, même s'ils ne connaissent pas leur signification. Le décodage aide à développer la reconnaissance des mots, favorise la fluidité de la lecture et améliore la compréhension, constitue la base de l'orthographe et de l'écriture et renforce la confiance et la motivation. Le décodage aide les lecteurs à reconnaître les mots rapidement et avec précision. À mesure que le décodage devient plus automatique, les lecteurs consacrent moins d'efforts mentaux à la prononciation des mots et davantage à la compréhension du texte. Il existe donc deux concepts importants qui sous-tendent ces notions, à savoir la précision et la fluidité, qui sont tous deux attendus au niveau de la 3e année, après avoir commencé en 1re année et s'être poursuivis jusqu'en 9e année. Dans le cadre de la 3e année, le décodage comprend deux concepts (Tableau 42) :

- La précision (50 %) consiste à identifier les correspondances entre les symboles et les sons/l'alphabet manuel et/ou les symboles et les morphèmes, ainsi qu'à décoder des mots isolés.
- La fluidité (50 %) consiste à dire ou à signer un texte continu de niveau scolaire (3e année) à un rythme soutenu et avec précision

**Tableau 426 . Concepts et pondération du décodage , 3e année**

Concept	Pondération
D.1 Précision	50
D.2 Aisance	50

**Compréhension écrite.** Comme décrit précédemment, la compréhension écrite est un processus complexe qui combine plusieurs compétences, notamment l'apprentissage des mots (fluidité, lecture des mots) et la compréhension de la langue que les enfants lisent (structure de la langue, connaissances, vocabulaire et raisonnement). Selon Scarborough (2001), entre autres, la compréhension du langage et la reconnaissance des mots, combinées, permettent d'acquérir une maîtrise complète de la lecture. Le PASEC (à la fin de la 2e année) et le PIRLS (4e année) se concentrent sur la compréhension écrite dans leurs évaluations, le PIRLS évaluant quatre processus de compréhension écrite aboutissant à quatre critères de référence. La compréhension écrite comprend trois concepts (Tableau 43) :

- Récupérer des informations (50 %) implique de reconnaître la signification des mots courants du niveau scolaire et d'être capable de récupérer des informations explicites dans un texte du niveau scolaire par correspondance directe ou proche des mots ou par correspondance des mots synonymes
- Interpréter les informations (40 %) consiste à identifier la signification des mots et expressions inconnus dans un texte de niveau scolaire, à faire des déductions dans un texte de niveau scolaire et à identifier les idées principales et secondaires dans un texte de niveau scolaire (niveau 3).
- Réfléchir sur les informations (10 %) consiste à évaluer un texte en justifiant son opinion. Bien que cela ne soit pas prévu dans le GPF, plusieurs pays incluent cette compétence dans leur programme scolaire de 3e année.

**Tableau 437 . Structures et pondération de la compréhension écrite, 3e année**

Concept	Pondération (%)
R.1 Récupérer des informations	50
R.2 Interpréter des informations	40
R.3. Réfléchir aux informations	10

## 6e année

Lors de l'élaboration du cadre pour la 6e année, d'autres cadres régionaux et internationaux ont été pris en considération, le cas échéant. Le PASEC et le SEACMEQ ont tous deux pour population cible les élèves de 6e année. De même, le PIRLS a été mis en œuvre dans les pays africains pour les élèves de 5e et 6e année, bien que la population cible soit internationalement les élèves de 4e année. Le SEA-PLM administré en Asie du Sud-Est a également été examiné et décrit, étant donné qu'il inclut la maîtrise de la lecture. À cet âge, on s'attendrait à ce que les enfants aient acquis depuis trois ans la capacité de lire pour comprendre le sens d'un texte. Cependant, les études internationales et régionales ont révélé que ce n'est pas le cas partout sur le continent.

Chacune des études pertinentes est décrite brièvement en fonction de sa pertinence par rapport au contenu du cadre d'évaluation continental.

**Le SEACMEQ**, un consortium de ministères de l'Éducation (initialement appelé SACMEQ), a été créé en 1997. La première étude SACMEQ I n'évaluait que la lecture. Sur la base d'analyses approfondies des programmes, des syllabus, des examens et des manuels scolaires utilisés dans les pays membres, le projet a défini trois sous-domaines à évaluer dans le test de lecture (« prose narrative », « prose explicative » et « documents »). Ces sous-domaines ont été combinés à cinq niveaux de compétence en lecture (avec des niveaux de compétence croissants de 1 à 5) afin de former un cadre pour l'élaboration d'items de test appropriés (Ross et al., 2004). Le cadre d'évaluation SACMEQ II pour le test de lecture des élèves a été présenté précédemment dans la section précédente.

**Le PASEC** se concentre principalement sur la *compréhension écrite* (45 %), qui est évaluée dans différentes situations de lecture de textes narratifs et informatifs et de documents, à partir desquels les élèves extraient, font des déductions simples, interprètent et combinent des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de manière autonome dans diverses situations quotidiennes, afin d'enrichir leurs connaissances et de participer à la vie sociale. Cependant, l'accent est moins mis sur la compréhension (39 %), qui consiste principalement en la compréhension de mots et de phrases isolés, évaluée à travers des situations de lecture impliquant la découverte du sens explicite de mots et de phrases isolés. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture afin d'accéder progressivement au sens des phrases et des textes, et d'enrichir leur vocabulaire. Le niveau de ces tâches est très basique et équivaut aux objectifs des programmes scolaires du début du primaire. Seule une petite partie de l'évaluation PASEC porte sur la *compréhension de mots et d'expressions isolés* (16 %).

La principale forme de textes littéraires utilisée dans **le PIRLS** est la fiction narrative. Compte tenu des différences entre les programmes scolaires et les cultures des pays participants, il est difficile pour le PIRLS d'inclure certaines formes de textes littéraires. Par exemple, la poésie est difficile à traduire et est donc évitée. Actuellement, le cadre d'évaluation du PIRLS accorde une importance égale à l'expérience littéraire (50 %) et à l'acquisition et l'utilisation d'informations (50 %). En outre, dans la définition des processus de compréhension, le PIRLS attribue 20 à 30 % aux quatre types suivants : se concentrer sur les informations explicitement énoncées et les retrouver (20 %) ; faire des déductions simples (30 %) ; interpréter et intégrer des idées et des informations et les examiner (30 %) ; évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels (20 %).

**Le SEA-PLM**, administré en Asie du Sud-Est, stipule explicitement les variables, le format et les types de texte, en divisant le format du texte en continu, non continu et composite, en mettant davantage l'accent sur le texte continu (50 à 60 %). En ce qui concerne le type de texte, le cadre d'évaluation comprend les types narratif, descriptif, persuasif, instructif, transactionnel et transitionnel, en privilégiant le type narratif (45 %). En ce qui concerne la compréhension écrite, les processus de localisation (35-45 %), d'interprétation (30-40 %), de réflexion (10-20 %) et de reconnaissance des mots (10-20 %) sont inclus, l'accent étant mis principalement sur la localisation (35-45 %). Cette étude comporte également un domaine consacré à l'écriture.

#### *Organisation du cadre de référence pour la lecture*

Après avoir examiné et pris en considération le contenu et la pondération des domaines et des concepts respectifs d'autres études régionales et internationales, le cadre de référence pour la 6e année est présenté. Le cadre ci-dessous précise et décrit les domaines inclus, en détaillant les processus de réflexion à évaluer. Le domaine de la compréhension écrite est le plus important en termes de pondération, la compréhension orale et le décodage ayant une pondération égale.

#### *Description des domaines de contenu*

Le cadre ci-dessous précise et décrit les domaines inclus, en détaillant les processus de réflexion à évaluer. En 6e année, trois domaines sont inclus, à savoir la compréhension de la langue parlée ou signée, le décodage et la compréhension écrite, l'accent étant mis principalement sur ce dernier.

**Tableau 448 . Aperçu des domaines et des pondérations pour le CAF, 6e année**

Domaine	Pondération (%)
Compréhension de la langue parlée ou signée	10
Décodage	20
Compréhension écrite	70



Pour chacun des trois principaux domaines de contenu, les concepts sont décrits et des lignes directrices sont fournies pour la pondération de chaque concept.

**Compréhension de la langue parlée ou signée.** Dans le cadre, ce domaine comprend trois concepts (Tableau 45) :

- Récupérer des informations au niveau des mots (10 %) implique de comprendre la langue parlée et signée au niveau des mots ou des phrases et de reconnaître la signification des mots courants du niveau scolaire dans un texte court et continu du niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant.
- Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte (20 %) consiste à récupérer des informations explicites dans un court texte continu de niveau scolaire lu ou signé à l'apprenant.
- Interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte (70 %) implique d'interpréter des informations dans un texte court et continu, adapté au niveau scolaire, lu ou signé à l'apprenant.

Bien qu'aucun de ces concepts n'apparaisse à l'échelle mondiale, plusieurs pays les ont inclus dans leurs programmes scolaires. Par conséquent, aux fins du cadre, ceux-ci sont inclus, mais l'accent est mis sur les concepts les plus complexes.

**Tableau 459 . Compréhension des concepts et pondération du langage parlé, 6e année**

Concepts	Pondération (%)
C.1 Récupérer des informations au niveau des mots	10
C.2 Récupérer des informations au niveau de la phrase ou du texte	20
C.3 Interpréter des informations au niveau de la phrase ou du texte	70

**Décodage.** Dans le cadre, ce domaine comprend deux concepts, tous deux attendus globalement :

- La précision (40 %) implique l'identification des correspondances entre les symboles et les sons/l'alphabet manuel et/ou les symboles et les morphèmes, ainsi que le décodage de mots isolés.
- La fluidité (60 %) consiste à lire ou à signer un texte continu de niveau scolaire à un rythme soutenu et avec précision.

**Tableau 50 . Concepts et pondération du décodage, 6e année**

Concept	Pondération (%)
D.1 Précision	40
D.2 Aisance	60

**Compréhension écrite.** Dans le cadre du programme de 6e année, ce domaine comprend trois concepts. Le SEACMEQ et le PASEC ont tous deux mis l'accent sur l'interprétation de l'information. Alors que le SEACMEQ semble mettre l'accent sur la nature du texte et mesurer la progression de la compréhension écrite à travers huit critères de référence, le PASEC inclut des déductions simples à partir de l'information, son interprétation et sa combinaison. Sur la base des évaluations régionales, des analyses des programmes scolaires nationaux et de l'adéquation au niveau scolaire, la pondération suivante est présentée (Tableau 46).

- La recherche d'informations (25 %) consiste à reconnaître la signification des mots courants du niveau scolaire et à rechercher des informations explicites dans un texte du niveau scolaire (6e année) par correspondance directe ou proche des mots ou par correspondance des mots synonymes.
- L'interprétation des informations (50 %) consiste à identifier la signification des mots et expressions inconnus dans un texte de niveau scolaire, à faire des déductions dans un texte de niveau scolaire et à identifier les idées principales et secondaires dans un texte de niveau scolaire (6e année).
- Réfléchir aux informations (25 %) consiste à identifier l'objectif et le public d'un texte, à évaluer un texte en justifiant son opinion et à évaluer la validité des affirmations contenues dans un texte.

**Tableau 461 . Concepts et pondération de la compréhension écrite, 6e année**

Élément	Pondération
R.1 Récupérer des informations	25

R.2 Interpréter des informations	50
R.3. Réfléchir aux informations	25

### 9e année

Lors de l'élaboration du cadre pour la 9e année, d'autres cadres régionaux et internationaux ont été pris en considération, le cas échéant. À ce niveau scolaire et dans cette tranche d'âge, seul le PISA s'adressait aux jeunes de 15 ans, qui correspondent dans de nombreux pays à la 9e année. À cet âge, on attend généralement des enfants, à l'échelle internationale, qu'ils soient capables de lire pour comprendre depuis six ans. Aux fins de la présente section, le programme PISA est brièvement décrit en termes de pertinence par rapport au contenu du CAF. Le programme PISA inclut la maîtrise de la lecture comme l'un des trois domaines qu'il évalue (les autres étant la maîtrise des mathématiques et des sciences). Le cadre d'évaluation de la maîtrise de la lecture fait référence à la fois à un texte unique et à plusieurs textes.

Texte unique :

- Balayage et localisation (15 %)
- Compréhension littérale (15 %)
- Compréhension inférentielle (15 %)
- Évaluation de la qualité et de la crédibilité ; réflexion sur le contenu et la forme (20 %)

Textes multiples :

- Recherche et sélection de textes pertinents (10 %)
- Compréhension inférentielle de textes multiples (15 %)
- Corroborer/Gestion des conflits (10 %)

En termes de traitement du texte, pour être considérés comme lisant couramment, les élèves doivent être capables de :

- Localiser des informations (accéder à des informations dans un texte, les récupérer, rechercher et sélectionner des textes pertinents)
- Comprendre (représenter le sens littéral, intégrer et générer des inférences)
- Évaluer et réfléchir (évaluer la qualité et la crédibilité, réfléchir au contenu et à la forme, détecter et gérer les conflits).

#### Organisation du cadre de référence pour la lecture

Après avoir examiné les autres informations disponibles sur le cadre, le cadre ci-dessous précise et décrit les domaines inclus, en détaillant les processus de réflexion à évaluer (Tableau 47). En 9e année, seuls deux domaines sont inclus, à savoir le décodage et la compréhension écrite.

**Tableau 472 . Aperçu des domaines et des pondérations pour le CAF, 9e année**

Domaine	Pondération (%)
Décodage	10
Compréhension écrite	90

#### Description des domaines de contenu

Pour chacun des deux principaux domaines de contenu, les concepts sont décrits et des lignes directrices sont fournies pour la pondération de chaque concept.

**Décodage.** Dans le cadre de la 9e année, ce domaine comprend deux concepts (Tableau 48) :

- La précision (30 %) consiste à prononcer ou à signer les symboles correspondant au niveau scolaire (9e année) en relation avec le nouveau vocabulaire afin de prononcer ou de signer des mots courants et isolés correspondant au niveau scolaire.
- La fluidité (70 %) consiste à prononcer ou à signer avec fluidité un texte continu de niveau scolaire.

**Tableau 483 . Concepts et pondération du décodage, 9<sup>e</sup> année**

Concepts	Pondération (%)
D.1 Précision	30
D.2 Aisance	70

**Compréhension écrite.** Ce domaine comprend trois concepts (Tableau 49) :

- La récupération d'informations (20 %) implique la reconnaissance de la signification des mots courants du niveau scolaire (9<sup>e</sup> année), extraire une information *explicite* d'un *texte continu* de niveau scolaire par correspondance directe ou approximative de mots et d'un *texte non continu* de niveau scolaire (tableaux, diagrammes, graphiques) par correspondance directe ou approximative de mots et par correspondance de mots synonymes, ainsi que d'un *texte non continu* de niveau scolaire (par exemple, des diagrammes et des tableaux simples) par correspondance de mots synonymes.
- L'interprétation de l'information (50 %) comprend l'identification de la signification des mots inconnus (y compris les mots familiers utilisés de manière inhabituelle) et des expressions idiomatiques et figuratives dans un *texte* de niveau scolaire, la formulation de déductions dans un *texte continu* et *non continu* de niveau scolaire (par exemple, tableaux, diagrammes, graphiques) en reliant des informations explicites et/ou implicites ; identifier la séquence d'événements/d'actions/d'étapes dans un *texte* de niveau scolaire ; identifier, comparer ou opposer des points de vue dans un *texte* de niveau scolaire et ainsi soutenir ou expliquer une idée, une action ou une affirmation ; Tirer une conclusion de base à partir d'un *texte* de niveau scolaire en synthétisant les informations contenues dans le *texte* ; appliquer les informations d'un *texte* de niveau scolaire à un nouvel exemple ou à une nouvelle situation ; identifier l'idée principale d'un *texte* de niveau scolaire lorsqu'elle n'est pas explicitement énoncée et distinguer l'idée principale dominante des idées secondaires dans un *texte* de niveau scolaire.
- Réfléchir aux informations (30 %) implique d'identifier l'objectif d'un *texte* de niveau scolaire lorsqu'il n'est pas explicitement énoncé, ou les caractéristiques du *texte* (par exemple, le vocabulaire ou les images, les graphiques ou d'autres caractéristiques paratextuelles) ; d'identifier les preuves dans le *texte* qui soutiennent l'objectif d'un *texte* de niveau scolaire ou les caractéristiques du *texte* ; d'identifier le public d'un *texte* de niveau scolaire et les preuves dans le *texte* qui soutiennent cette affirmation ; donner une opinion sur un *texte* de niveau scolaire et utiliser des preuves tirées du *texte* pour justifier cette opinion ; évaluer la conclusion présentée dans un *texte* informatif de niveau scolaire ; distinguer les informations factuelles des opinions dans un *texte* de niveau scolaire ; évaluer la crédibilité d'un *texte* de niveau scolaire au format numérique ou sur les réseaux sociaux et évaluer l'efficacité des caractéristiques d'un *texte* de niveau scolaire (par exemple, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire).

**Tableau 494 . Concepts et pondération de la compréhension écrite, 9<sup>e</sup> année**

Concepts	Pondération (%)
R.1 Récupérer des informations	20
R.2 Interpréter des informations	50
R.3. Réfléchir aux informations	30

## 5.4. Alignement sur le Cadre mondial de référence pour les compétences

Le GPF définit les niveaux minimums de compétence comme des points de référence pour les connaissances de base dans des domaines spécifiques (tels que les mathématiques et la lecture) à un âge ou à une classe donnée, mesurées à travers des évaluations des acquis (Cadre AMPL, p.5). Dans l'élaboration du Cadre continental d'évaluation, il était donc essentiel d'examiner dans quelle mesure son contenu et ses priorités aux niveaux des classes de 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> s'alignaient avec le GPF. Il est à noter que le GPF n'attribue pas de pondérations aux domaines de lecture spécifiés. Il définit plutôt la classe à laquelle un élève est censé démontrer le niveau minimum de maîtrise pour chaque compétence.

En termes de contenu, il existe de légères variations aux niveaux 3 et 6. Au niveau de la 3<sup>e</sup> année, le maintien des compétences de compréhension omises dans le niveau de compétence global a été justifié par les

analyses transnationales qui ont révélé leur présence assez répandue, l'évaluation PASEC et les propositions issues du groupe de lecture de l'atelier AEAA. Cela a conduit au maintien des compétences de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années, à savoir *C.1 Récupérer des informations au niveau des mots*, bien qu'avec une légère insistance dans le domaine de la compréhension. L'autre exception était inverse, puisque R.3. Réfléchir sur les informations a été inclus bien qu'il soit attendu au niveau de compétence global à partir de la 4<sup>e</sup> année, là encore avec une importance moindre en raison de sa présence dans les programmes scolaires nationaux, conformément à l'appel du groupe de lecture de l'atelier AEAA à « sortir des sentiers battus » en termes d'exigences d'évaluation et de vision de la lecture sur le continent.

**Tableau 505 . Aperçu des domaines et des pondérations pour le CAF, par grade**

Domaine	Pondération (%)		
	Niveau 3	Niveau 6	Niveau 9
Compréhension du langage parlé/signé	20	10	0
Décodage	20	20	10
Compréhension écrite	60	70	90

Au niveau de la 6<sup>e</sup> année, des variations ont été observées en compréhension, où, bien qu'aucune compétence ne soit incluse dans le GPF, celles-ci figuraient dans les programmes scolaires nationaux. De même, le groupe de travail sur la lecture de l'AEAA a estimé qu'il était nécessaire d'inclure la compréhension même en 6<sup>e</sup> année. En mettant en balance les résultats nationaux avec l'absence de compétences en compréhension dans le PASEC, le SEACMEQ et le PIRLS avec les résultats des programmes scolaires transnationaux, certaines des compétences en compréhension ont toutefois été incluses, l'accent étant mis sur les exigences de niveau supérieur telles que l'interprétation de l'information au niveau de la phrase (70 %) et la réduction significative de l'inclusion des compétences de récupération au niveau du mot/de la phrase. Une autre différence réside dans le changement d'orientation en matière de décodage, l'accent étant désormais mis davantage sur la fluidité que sur la précision. En ce qui concerne la compréhension écrite, l'accent mis sur la récupération et l'interprétation des informations est plus proche de celui du GPF, du SEACMEQ et du PASEC. Cependant, la réflexion sur les informations reflète davantage le GPF et le PIRLS en termes d'importance accordée aux compétences de niveau supérieur telles que les compétences de déduction et d'évaluation.

Au niveau de la 9<sup>e</sup> année, le cadre a été conceptualisé sur la base de certains programmes scolaires nationaux, d'une analyse qualitative du GPF et de l'analyse du cadre d'évaluation PISA ciblant les jeunes de 15 ans (9<sup>e</sup> année dans de nombreux pays). Il semblait y avoir une grande synergie entre la répartition des domaines et le PISA en ce qui concerne la compréhension écrite. Le domaine de la compréhension n'était pas inclus dans le cadre comme le GPF (qui, comme mentionné précédemment, s'arrêtait au niveau 3) et n'apparaissait pas dans le PISA. De même, le décodage n'apparaissait pas dans le PISA, bien que le GPF consacrait environ 10 % de ses compétences au niveau 9 à ce domaine. En précisant les pondérations des concepts pour la compréhension écrite, le cadre PISA et le GPF. L'alignement n'est pas identique, mais il est assez similaire au niveau des concepts, avec seulement 20 % consacrés à la récupération d'informations, 50 % à l'interprétation et 30 % à la réflexion. Alors que dans d'autres contextes, une importance encore plus grande aurait pu être accordée à la réflexion, compte tenu du contexte et des quelques programmes examinés, une approche plus conservatrice a été adoptée en ce qui concerne la pondération de la réflexion.

Outre les remarques spécifiques ci-dessus concernant certains écarts par rapport au GPF, le tableau 56 permet de comparer directement le cadre d'évaluation continental (CAF) au niveau du domaine avec le GPF. Les niveaux scolaires inclus dans le GPF sont répertoriés dans la première colonne du tableau. En l'absence de pondérations explicites, une proportion des compétences/connaissances spécifiques à chaque domaine a été calculée approximativement pour chaque domaine (en utilisant le nombre total de compétences/connaissances dans le GPF à chaque niveau scolaire). Au niveau de la 3<sup>e</sup> année, étant donné que le cadre continental accorde moins d'importance au domaine de la compréhension et davantage à la compréhension écrite, tout en restant similaire pour le décodage. Les différences apparaissent plus nettement en 6<sup>e</sup> année avec l'inclusion de la compréhension. De même, l'accent est légèrement plus mis sur le décodage et moins sur la compréhension écrite que dans le GPF. Cependant, en 9<sup>e</sup> année, l'alignement avec le GPF est plus fort et l'accent est mis de manière similaire sur le décodage et la compréhension écrite.

Tableau 516 . Alignement du CAF sur le GPF

Domaines	3e année		6e		9e année	
	Proportion des compétences/connaissances spécifiques au domaine)	GPF	Pondération CAF	Proportion des compétences/connaissances spécifiques au domaine	GPF	Pondération CAF
<b>Compréhension de la langue parlée ou signée</b> Niveaux GPF 1-3		36	20		0	10
<b>Décodage</b> Niveaux GPF 1 à 9		21	20		14	20
<b>Compréhension écrite</b> Niveaux GPF 1 à 9		43	60		86	70
					90	90

Lors de l'examen du projet de cadre d'évaluation continental, les niveaux de compétence minimaux du GPF ont été réexaminés conformément au projet de cadre décrit au point 5.3. Il existe quelques différences dans les descriptions concernant la compréhension qui est conservée pour la 3e année. La description suivante des niveaux de compétence minimaux est donc reflétée dans Tableau 52 .

Tableau 527 . Niveaux minimaux de compétence en lecture du CAF

Description	
<b>3e année</b>	Les élèves lisent et comprennent la plupart des mots écrits, en particulier ceux qui leur sont familiers, et extraient des informations explicites des phrases. Ils lisent à haute voix et comprennent de nombreux mots écrits isolés, en particulier ceux qui leur sont familiers, et extraient des informations explicites des phrases. Ils font des déductions simples lorsqu'on leur lit à haute voix des textes plus longs.
<b>6e année</b>	Les élèves lisent de manière autonome et fluide des textes narratifs et explicatifs simples et courts. Ils repèrent les informations explicitement mentionnées. Ils interprètent et donnent quelques explications sur les idées clés de ces textes. Ils émettent des opinions ou des jugements simples et personnels sur les informations, les événements et les personnages d'un texte.
<b>9e année</b>	Les élèves repèrent et relient plusieurs informations connexes dans différentes sections d'un texte afin d'en comprendre les idées principales. Ils font des déductions simples lorsqu'il y a des informations contradictoires. Ils réfléchissent et tirent des conclusions à partir d'éléments probants, dans différents types de textes.

Adapté de l'UIS (2019) Niveaux minimaux de compétence : décrits, détaillés et illustrés (GAML 6/REF/2).

## RÉFÉRENCES

- Centre ACER pour le suivi mondial de l'éducation (ACER-GEM). (2019). Niveaux minimaux de compétence : décrits, détaillés et illustrés. Version 2. Institut de statistique de l'UNESCO.  
[https://research.acer.edu.au/monitoring\\_learning/47](https://research.acer.edu.au/monitoring_learning/47)
- Conseil australien pour la recherche en éducation. (2015). Consortium pour le suivi de la qualité de l'éducation en Afrique australe et orientale. Série Assessment GEMS, n° 8.
- Bouwer, C. (2004). Lecture et écriture. Dans : I Eloff, L Ebersöhn (Eds.) : Keys to Educational Psychology. Le Cap : UCT Press, pp. 83-118.
- Cleaver, S. (2024). 14 stratégies efficaces pour enseigner la compréhension écrite aux élèves. We Are Teachers.  
<https://www.weareteachers.com/scarboroughs-rope>
- von Davier, M., Khorramdel, L., Reynolds, K., Aldrich, C. E. A., Bookbinder, A., Kennedy, A., Gonzalez, E. (2025). Résultats de l'étude LaNA 2023 Linking. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.  
<https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.bk4721>
- Montoya, S. (2023). Cadre AMPL : un outil efficace et efficient pour l'établissement de rapports mondiaux et le renforcement des capacités à mener des évaluations nationales. Évaluations des niveaux minimaux de compétence. Institut de statistique de l'UNESCO.

- Montoya, S., Thukral, H., Chiappetta, M., Luna-Bazaldua, D., De Azevedo, J.P., Cardoso, M., Bronwin, R., Vivekanandan, R. et Dintilhac, C. (2022). Mesurer ce qui compte : progresser vers un cadre commun pour mesurer l'apprentissage. <https://www.globalpartnership.org/blog/measure-what-matters-makingprogress-common-framework-measure-learning>
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2006). Cadre d'évaluation et spécifications PIRLS 2006. Chestnut Hill : Boston College.
- Ross, K., Saito, M., Dolata, S., Ikeda, M., Zuze, L., Murimba, S., Griffin, P. (2004). Chapitre 2 : Méthodologie de l'étude SEACMEQ II. Paris : UNESCO IIEP.
- Ross et al., 2010 dans SEACMEQ IV Rapport technique, 2017, UNESCO.
- Scarborough, H. S. (2001). Établir un lien entre l'apprentissage précoce du langage et de la lecture et les (in)capacités de lecture ultérieures : preuves, théorie et pratique. Dans S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), Manuel de recherche sur l'alphabétisation précoce (pp. 97-110). New York : Guilford Press.
- Staake, J. (2024). La corde à lire de Scarborough : comment les enfants apprennent à lire couramment. We Are Teachers. <https://www.weareteachers.com/scarboroughs-rope/> (Consulté le 20 août 2025]
- Thomas, A. & Thorne, G. (2025). Comment développer la pensée de haut niveau. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/how-increase-higher-order-thinking>
- Zimmerman, L., Howie, S. J., & Smit, B. (2011). Il est temps de revoir notre copie : organisation du développement de la lecture à l'école primaire en Afrique du Sud. *Recherche et évaluation en éducation*, 17(4), 215–232. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.620339>
- Zimmerman, 2025. Présentation lors de l'atelier AEAA, Livingstone, Zambie, 29-31 juillet 2025

# CHAPITRE 6.

## CONCLUSIONS ET PROCHAINES ÉTAPES

L'évaluation remplit de nombreuses fonctions différentes au niveau du système, de l'école et de la classe (Kellaghan & Greaney, 2020 ; Howie & Plomp, 2006). L'une de ses fonctions importantes consiste à évaluer les résultats de l'apprentissage. Il doit exister un lien clair entre le programme scolaire d'un pays et toute évaluation proposée. Les cadres par phase (nominalement en 3e, 6e et 9e années) alignés sur le Cadre mondial de référence pour les compétences (GPF), s'appuyant sur les données issues des analyses transnationales et d'un examen de plusieurs cadres d'évaluation internationaux, sont représentatifs des programmes scolaires et constituent une base solide pour l'élaboration d'une évaluation pour le continent africain. Cette section finale rassemble quelques remarques spécifiques à certaines matières (6.1), résume le Cadre d'évaluation continental (CAF) pour l'Afrique (6.2) et présente les principales étapes suivantes pour la mise en œuvre (6.3).

### 6.1. Conclusions spécifiques à chaque matière

#### *Mathématiques*

Il existe un fil conducteur qui relie les programmes scolaires en mathématiques à l'échelle internationale et à travers le continent africain, comme l'a montré l'analyse des programmes scolaires en mathématiques dans les 10 pays sélectionnés pour cette étude ciblée menée dans le but d'élaborer un cadre d'évaluation commun pour le continent africain. Bien qu'il y ait eu des différences dans la spécification du contenu entre les échantillons, il a été possible d'organiser les informations sur les programmes scolaires de manière à faciliter la mise en correspondance avec le GPF.

Il existait certaines différences entre les programmes scolaires des différents pays, mais au niveau des domaines (nombres et opérations, algèbre, mesures, espace et formes, statistiques et probabilités), l'alignement était proche de 100 %. Des différences plus importantes apparaissent lorsque l'on descend dans les niveaux de spécification, jusqu'au niveau des compétences/connaissances, mais ces différences sont prises en compte dans la plupart des cadres internationaux d'évaluation, qui spécifient le contenu de manière plus générale en termes de domaines et de concepts, laissant ainsi une marge d'adaptation spécifique à chaque pays, comme le suggère le groupe de travail sur les mathématiques de l'AEAA.

Un certain nombre de pays africains incluent encore des contenus sur les ensembles (situés dans le domaine des nombres et des opérations) qui ne figurent pas dans le GPF. Les ensembles sont un sujet qui permet de développer le raisonnement mathématique logique. Ils sont donc bénéfiques pour les apprenants, mais les pays qui couvrent les ensembles pourraient envisager (en termes d'exigences mondiales en matière de rapports) l'intérêt d'inclure ce sujet, au détriment éventuel du temps consacré à d'autres sujets qui développent également le raisonnement logique et la réflexion stratégique.

Certains pays ont inclus des contenus qui vont au-delà des niveaux de compétence minimaux spécifiés dans le GPF, tout en omettant d'autres thèmes. Il s'agit là d'un autre aspect à prendre en considération dans le choix de la composition d'un programme scolaire. La répartition générale au niveau du domaine et du concept des contenus à inclure dans le cadre d'évaluation permet une variation considérable, à condition que la banque



d'items développée pour être utilisée dans les évaluations couvre l'ensemble des contenus mathématiques requis.

## *Lecture*

L'analyse des programmes d'enseignement des langues dans les différents pays a permis de tirer un certain nombre d'enseignements. Comme on pouvait s'y attendre, il existait des variations dans l'approche de la présentation des programmes d'enseignement des langues dans leur ensemble pour chaque pays en termes de nomenclature, de structures et de mise en page. Même la structure, l'étiquetage et la mise en page pour chaque niveau du programme d'un pays pouvaient présenter des problèmes de cohérence. La nature intégrée des programmes linguistiques impliquait de travailler sur de vastes domaines afin d'extraire les contenus liés à la lecture. En général, les programmes traitaient des structures linguistiques, de la compréhension orale, de l'écriture et de la lecture (décodage et/ou compréhension). Dans certains cas, l'accent était clairement mis sur des contenus non spécifiques à la langue, tels que l'éducation civique et la culture mathématique.

Il n'était pas toujours facile de distinguer clairement la langue principale d'enseignement et d'apprentissage de la trajectoire de la future langue principale d'enseignement. La complexité de la présentation d'une langue principale d'enseignement et d'apprentissage à un niveau scolaire par rapport au développement d'une langue secondaire, qui peut ou non devenir la langue principale, a été soulignée. Le développement du vocabulaire occupait une place importante. Le développement du langage oral jouait un rôle important dans de nombreux programmes, mais l'alignement de ce développement sur la compréhension verbale et plus particulièrement sur la compréhension textuelle n'était pas mis en avant.

Les objectifs en matière de développement de la lecture n'étaient pas toujours explicites dans la plupart des programmes. La lecture en tant que telle ne jouait pas un rôle prépondérant dans les programmes, son importance étant souvent absorbée par d'autres activités linguistiques. Il manquait une exposition détaillée du développement de la compréhension et de son alignement sur le développement de la pensée et du raisonnement de haut niveau. L'exposition à de multiples textes et genres de lecture est une caractéristique reconnue du développement de la lecture. Pourtant, l'analyse n'a pas révélé de lignes directrices pour le choix des textes et l'exposition aux genres. Dans certains programmes, des listes de types de textes étaient fournies, mais aucune indication supplémentaire n'était donnée sur le nombre de mots, les genres et l'adéquation des choix de textes au niveau de développement. Étant donné que le GPF traite de l'utilisation de types de textes continus et non continus comme partie intégrante de la compréhension, ce manque de détails a entravé la mise en correspondance des programmes avec les concepts et les compétences du GPF. En d'autres termes, il n'était pas possible de déterminer si la lecture pouvait être considérée comme un texte continu. De plus, il n'y avait que peu ou pas de références aux textes non continus (liés à des images, des données, des cartes, etc.) dans l'ensemble des programmes. Le Maroc fournit des directives sur le nombre de mots et le Kenya fait référence à des contenus numériques/sur écran pour la lecture.

Le programme scolaire sénégalais fournit des directives didactiques détaillées sur la lecture, le développement de la compréhension écrite et l'enseignement des stratégies de lecture. Cependant, la manière dont celles-ci s'alignent sur les directives du programme scolaire n'est pas claire. Le Kenya était le seul pays à traiter de l'enseignement des stratégies de lecture (prédiction, analyse des titres pour prédire le contenu, résumé, visualisation) dans les directives relatives aux tâches du programme scolaire. On ne comprend pas bien pourquoi la présence de stratégies de lecture en tant que compétence clé pour une compréhension réussie n'est pas traitée dans le GPF. Le résumé des textes lus occupait une place importante dans de nombreux programmes scolaires, mais ce qui s'en rapprochait le plus dans le GPF était la mise en séquence d'un texte.

Seuls deux pays proposaient un cadre d'évaluation dans le document présentant le programme scolaire. L'un des cadres d'évaluation était à ses débuts et ne reflétait pas un cadre complet pouvant servir de guide pour l'enseignement et l'évaluation. L'autre était plus complet, mais ne reflétait toujours pas les détails du GPF en matière de lecture.



# 6.2. Aperçu du cadre continental d'évaluation

Le processus de mise en correspondance des programmes scolaires des 10 pays montre que :

- Tous les pays couvrent essentiellement les cinq domaines **mathématiques** et les concepts 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 **de la lecture** nécessaires pour améliorer la réflexion et le raisonnement de haut niveau pour le développement dans toutes les matières scolaires ne sont pas mis en avant. L'alignement sur les indicateurs du GPF est minime. Bon nombre des indicateurs de compétences de compréhension et de connaissances portaient sur le développement du vocabulaire/la signification des mots non alignés sur le texte.

L'utilisation du GPF comme cadre analytique pour l'élaboration de l'outil de cartographie a permis de comparer les programmes scolaires des pays de l'échantillon avec le GPF, qui représente un consensus mondial sur ce que les apprenants doivent savoir et être capables de faire pour maîtriser les mathématiques et la lecture à mesure qu'ils progressent dans les niveaux scolaires, quel que soit l'endroit où ils vivent dans le monde. Toutefois, 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 concepts est présentée pour les niveaux 3, 6 et 9 en termes de pondération (pourcentage cible des points obtenus aux tests).

Tableau 538 . Domaines et concepts pour les 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 sur plusieurs numéros	0	0	20
<b>A. Algèbre</b>	A.1 Modèles	20	20	0
	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

Le cadre pour **les mathématiques** comprend 5 domaines et 16 concepts ; ces derniers ne sont pas tous inclus dans les trois niveaux scolaires (3, 6 et 9). La répartition de la pondération (c'est-à-dire le pourcentage cible des points obtenus aux tests) à chaque niveau scolaire dans 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.

**Tableau 549 . Domaines et concepts pour la lecture avec pondérations, par niveau scolaire**

Domaines	Concepts	Niveau 3	6e	9e
<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 Récupérer des informations	50	25	20
	R.2 Interpréter des informations	40	50	50
	R.3. Réfléchir aux informations	10	25	30

Le cadre de référence 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 (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.

## 6.3. Mise en œuvre

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

### Contextualisation

- Les pays devront examiner le CAF afin de se familiariser avec son contenu et de comparer leurs propres programmes scolaires (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 pourrait 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'UA-IPED 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.
- Lors de la contextualisation du CAF pour **les mathématiques**, il est important de tenir compte des éléments suivants :
  - Mettre l'accent sur le sens des nombres dans les premières années, sans pour autant exclure les autres domaines mathématiques fondamentaux.

- Les instructions doivent être traduites dans la langue locale si celle-ci n'est pas évaluée et les évaluations bilingues doivent être fournies avec des réponses acceptées dans n'importe quelle langue.
- Lors de la contextualisation du CAF pour **la lecture**, il est important de tenir compte des éléments suivants :
  - Aborder avec soin le développement de la lecture dans la langue d'enseignement principale ainsi que dans une langue secondaire qui pourrait devenir la langue principale par la suite.
  - Le développement de la compréhension dans toutes les langues est nécessaire pour consolider et transférer les compétences d'une langue à l'autre. Il est donc essentiel de mettre en avant les niveaux de compréhension dans un cadre.
  - Le développement de stratégies de compréhension de la lecture peut être particulièrement bénéfique s'il est aligné sur la réflexion du pays sur son programme scolaire et son évaluation.
  - La tradition du développement du langage oral nécessite des explications supplémentaires en ce qui concerne son rôle dans la compréhension du langage parlé.

### *Conception des instruments et élaboration des items*

La Commission des données et statistiques sur l'éducation / Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage a défini un ensemble de [critères d'éligibilité](#) qu'un pays doit remplir pour pouvoir utiliser son évaluation afin de rendre compte de l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD. Le premier de ces critères est l'alignement sur les niveaux minimaux de compétence. En ce sens, le CAF est conforme aux critères d'éligibilité.

Dans le cas de la conception d'instruments et d'items d'évaluation nationaux, des normes techniques internationalement reconnues et publiées pour la mesure en matière d'évaluation doivent être respectées conformément aux critères d'éligibilité :

- Concernant *la conception, l'évaluation et la documentation des tests* : validité, fiabilité et erreurs de mesure, élaboration et révision des tests, échelles, normes et comparabilité des scores, administration des tests, notation et communication des résultats, et documentation justificative.
- En matière *d'équité* : équité dans les tests et leur utilisation ; droits et responsabilités des candidats ; et inclusivité (par exemple, tester des personnes issues de milieux linguistiques diversifiés ou présentant un handicap).
- Concernant *les applications des tests* : par exemple, responsabilités des utilisateurs des tests.

Le CAF ne précise pas et ne doit pas préciser les types d'items, car cela serait trop restrictif. Cependant, les attentes mondiales en matière de comparabilité impliquent que les items doivent être élaborés par des experts techniques et validés par des processus psychométriques appropriés, un processus que le CAF peut soutenir. Chaque pays peut utiliser le CAF pour élaborer ses propres lignes directrices de mise en œuvre.

- L'utilisation d'items de référence élaborés par des experts techniques et tirés d'une banque d'items (par exemple, celle générée par l'évaluation AMPL) peut être envisagée.
- Il convient de faire preuve de sensibilité culturelle dans le choix des textes utilisés pour les évaluations de lecture.
- La traduction des items doit être flexible, mais sans compromettre la validité des concepts.
- Les grilles de spécification des instruments d'évaluation doivent inclure l'identification et la catégorisation des items en fonction de leur niveau de difficulté, par exemple pour les mathématiques en s'appuyant sur la taxonomie de Bloom :
  - Compréhension : se souvenir des faits et connaissances de base (niveau 1 de Bloom)
  - Application : utiliser les connaissances dans un contexte pour résoudre un problème (niveau 2 de Bloom)
  - Raisonnement : analyse, synthèse, évaluation et créativité (niveau 3 de Bloom).
- Pour la compréhension en lecture, les grilles de spécification peuvent s'appuyer sur la taxonomie de Barrett, qui distingue cinq niveaux :

- Compréhension littérale
- Réorganisation
- Compréhension inférentielle
- Évaluation
- Appréciation.