

Observatoire KIX sur les
réponses à la COVID-19 dans les
systèmes éducatifs africains

Avril 2022



ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE PENDANT LA PANDÉMIE DE COVID-19 EN AFRIQUE

Produit par :

- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
- Centre international de l'Union africaine pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA/UA)
- Centre africain de recherche sur la population et la santé (APHRC)



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le développement de l'éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África



African Union International
Center for Girls & Women's
Education in Africa



IDRC · CRDI

Canada



African Population and
Health Research Center



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



INSTITUT
DE STATISTIQUE
DE L'UNESCO



Évaluation de l'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19 en Afrique

ADEA, CIEFFA/UA et APHRC

© 2022 ADEA, CIEFFA/UA et APHRC

Le présent rapport fait partie d'une série produite par l'Observatoire KIX sur les réponses à la COVID-19. Cette série a pour objectif d'informer les décideurs, les bailleurs de fonds et les praticiens de l'éducation des nouvelles données probantes concernant les politiques et pratiques éducatives en réponse à la pandémie en Afrique.

L'utilisation et la diffusion de ce document de synthèse sont encouragées, mais les copies ne peuvent être reproduites à des fins commerciales. Toute autre utilisation est autorisée selon les termes de la licence Creative Commons.

Citation suggérée

ADEA, CIEFFA/UA et APHRC (2022). *Évaluation de l'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19 en Afrique*. Abidjan, Ouagadougou, Nairobi : ADEA, CIEFFA/UA, APHRC.

Remerciements des auteurs

Le présent rapport de synthèse a été rédigé par Maurice Mutisya, Moses Ngware et John Muchira de l'African Population and Health Research Center (APHRC). Albert Nsengiyumva, Shem Bodo et Mamy Razafimahatratra de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et Dr Rita Bissoonauth et Maria Mdachi du Centre international de l'Union africaine pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA/UA) l'ont examiné et fourni des données probantes supplémentaires pour l'étayer. Nous adressons nos remerciements à Serhiy Kovalchuk et à Hamidou Boukary du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) pour leur soutien. Enfin, nous tenons à remercier les autres chercheurs de l'APHRC qui ont apporté leur contribution à la synthèse à différentes étapes dans le cadre de séances de brainstorming et de révisions internes. Les auteurs assument seuls la responsabilité des opinions exprimées dans ce rapport.

À propos de l'Observatoire

L'Observatoire KIX sur les réponses à la COVID-19 bénéficie du soutien du programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) travaillant en partenariat avec le Centre de recherches pour le développement international. Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement celles du GPE, du CRDI ni de son Conseil des gouverneurs.

L'Observatoire surveille les réponses politiques et pratiques à la COVID-19 dans les systèmes éducatifs de 40 pays partenaires du GPE en Afrique et recueille les données de recherche émergentes sur le sujet. L'accent est mis sur l'impact de la pandémie sur le fonctionnement des systèmes éducatifs et le bien-être des apprenants.

L'Observatoire est piloté par un consortium composé de l'[ADEA](#) et du [CIEFFA/UA](#). Le soutien technique est assuré par l'[APHRC](#) et l'[Institut de statistique de l'UNESCO](#).

Pour de plus amples informations

Voir : www.adeanet.org/fr/observatoire-kix

Contact : kixobservatory@adeanet.org et kixobservatory@cieffa.org

Photo : GPE, Rwanda, juillet 2021

Table des matières

Abréviations	iii
Résumé analytique	iv
1. Introduction	1
2. Pratiques d'évaluation qui avaient cours avant la survenance de la pandémie de COVID-19.....	3
3. Évaluation de l'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19.....	5
3.1. <i>Pratiques d'évaluation de l'apprentissage</i>	<i>5</i>
3.2. <i>Méthodes de réalisation d'évaluation</i>	<i>7</i>
4. Examens à fort enjeu.....	10
5. Évaluation de la perte d'apprentissage après la réouverture des écoles.....	13
6. Défis rencontrés dans les réponses aux évaluations de l'apprentissage	17
7. Nouvelles données probantes sur l'évaluation	19
8. Conclusion et recommandations.....	21
Références.....	24

Abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
APHRC	Centre africain de recherche sur la population et la santé
ASS	Afrique subsaharienne
CGD	Centre pour le développement mondial
CIEFFA/UA	Centre international de l'Union africaine pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique
CLA	Évaluation par les citoyens
DLS	Solutions d'apprentissage à distance
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
EdTech	Technologies de l'éducation
EGMA	Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques
EGRA	Évaluation des compétences fondamentales en lecture
ENPE	Évaluation nationale des progrès de l'éducation
ETN	Équipe technique nationale
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
KIX	Échange de connaissances et d'innovations
KNEC	Conseil national des examens du Kenya
MdE	Ministère de l'éducation
MILO	Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage
MINISEC	Ministère de l'enseignement secondaire
MPL	Niveaux de compétence minimums
OAA	Optimizing Assessment for All
ONU	Organisation des Nations Unies
PISA-D	Programme international pour le suivi des acquis des élèves pour le développement
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UCE	Certificat ougandais de l'éducation
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USSD	Service supplémentaire pour données non structurées
WASSCE	Examens du certificat d'études secondaires d'Afrique de l'Ouest

Résumé analytique

Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation constitue un outil important pour suivre les résultats scolaires et les progrès des élèves en matière d'apprentissage. Elle permet également de déterminer l'efficacité de l'enseignement et d'identifier les divers besoins d'un système éducatif donné. Les évaluations de l'apprentissage permettent aux écoles et aux enseignants de savoir ce que les élèves apprennent et d'adopter des mesures favorisant un enseignement efficace (Education Endowment Foundation, 2020 ; Liberman, Levin, & Luna-Bazaldua, 2020).

La pandémie de COVID-19 et les fermetures d'écoles qui l'ont accompagnée ont complexifié les méthodes traditionnelles de mesure des progrès des élèves, lesquelles reposaient en grande partie sur l'évaluation au crayon et au papier et sur la présence physique des apprenants. Nonobstant ce qui précède, les parties prenantes de l'éducation ont souligné la nécessité de poursuivre l'évaluation de l'apprentissage comme moyen de sous-tendre un enseignement efficace et le relèvement suite aux impacts négatifs de la pandémie. Le présent rapport fait la synthèse des pratiques d'évaluation de l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles et après leur réouverture dans les rangs des pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).

Méthodologie

À l'aide d'examens rapides de portée, de cartographies des données probantes et des connaissances spécialisées de l'équipe sur l'évaluation de l'apprentissage et les examens en Afrique subsaharienne (ASS), nous avons procédé au suivi des mesures d'évaluation de l'apprentissage prises en réponse à la pandémie et examiné les nouvelles données probantes sur ce sujet. Pour ce faire, nous avons effectué des recherches en parcourant la littérature, les rapports et les données publiés émanant de diverses bibliothèques en ligne, de bases de données sur l'éducation et de sites Web institutionnels clés parties prenantes nationales, régionales et mondiales de l'éducation. Les données ont fait l'objet de suivi à l'aide d'un [tableur](#) en ligne. Dans le présent article, nous mettons l'accent sur les pratiques d'évaluation et leur mise en œuvre pendant les fermetures d'écoles, les examens à fort enjeu, la perte d'apprentissage, les défis que pose l'évaluation pendant la pandémie de COVID-19, ainsi que sur les données probantes qui se font jour.

Mesures d'évaluation de l'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19

L'examen a montré que pendant les fermetures d'écoles, les pays partenaires du GPE se sont employés à suivre l'apprentissage par les élèves en utilisant une variété d'approches au travers des solutions d'apprentissage à distance (DLS) et d'autres mesures. Ils l'ont cependant fait de manière limitée. Les pays ont également procédé à divers ajustements du calendrier des examens nationaux à fort enjeu et ont essayé de mettre en place certaines mesures pour évaluer et atténuer la perte d'apprentissage une fois les écoles rouvertes. Les réponses politiques et pratiques des pays partenaires du GPE ont été se sont fait sentir dans quatre domaines interdépendants : les pratiques d'évaluation, la réalisation des évaluations, les examens nationaux à fort enjeu et la perte d'apprentissage. Les deux premiers de ces domaines ont été intégrés aux différentes solutions de DLS.

Pratiques d'évaluation :

Pendant les fermetures d'écoles, au nombre des pratiques d'évaluation les plus courantes figuraient les devoirs de maison, les exercices, l'utilisation de trousse d'étude et de matériel de révision et les interrogations (comme les interrogations d'évaluation de fin de cours). Ces pratiques ne différaient pas de celles utilisées avant la pandémie, sauf en ce qui concerne leur mode d'exécution. Bien que tous les pays partenaires du GPE aient adopté une certaine forme de suivi et d'évaluation de l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles, il existe peu de preuves attestant du niveau de mise en œuvre de ces pratiques et de leur degré d'efficacité.

En outre, même si les enseignants assignaient des tâches aux élèves pour contrôler leur apprentissage, les boucles de rétroaction sur l'efficacité d'apprentissage résultant de ces tâches étaient faibles ou inexistantes, puisque l'apprentissage se faisait par le biais de la télévision, de la radio et de paquets de tâches à faire à domicile. Enfin, pendant les fermetures d'écoles, l'accent a été davantage mis sur l'implication des parents pour guider les enfants dans les tâches assignées et contrôler ainsi leur apprentissage par rapport à la période antérieure à la survenance de la pandémie. Les tâches nécessitant l'implication des parents se présentaient sous forme d'exercices de révision, de couverture de contenu et d'interrogations.

Approches de réalisation de l'évaluation :

Certes, le type de pratiques d'évaluation ne différait pas de celles utilisées avant la pandémie, mais elles différaient en revanche en termes d'approches d'exécution. Au lieu d'être assurées en présentiel, elles l'étaient par le biais de cours en direct ou préenregistrés (par exemple, à la radio et à la télévision), de médias sociaux (par exemple, WhatsApp), de plateformes éducatives spécialisées (par exemple, Khan Academy, Seesaw et EdoBEST), de services de messagerie courte sur téléphone portable et de plateformes en ligne (par exemple, Zoom et Google Meet). Les mécanismes d'enseignement basés sur Internet étaient surtout pratiqués par les écoles privées. En outre, les documents imprimés traditionnels (par exemple, les paquets de tâches à faire à domicile) ont été largement utilisés pour donner des devoirs et des interrogations aux élèves des écoles publiques, et ce, dans 20 pays partenaires du GPE. Le recours à des solutions numériques, en particulier, présentait des obstacles pour ceux qui n'avaient pas accès à l'internet (UNESCO, 2022).

Examens à fort enjeu :

Différents pays ont réagi de diverses manières à l'organisation des examens nationaux qui sont généralement passés sur place et servent à évaluer l'efficacité des systèmes éducatifs et à sélectionner les élèves pour leur passage au niveau d'études suivant. Huit pays ont organisé les examens comme prévu, 19 pays les ont reportés et reprogrammés et six pays les ont annulés pour l'année scolaire 2020. Pour atténuer la perte d'apprentissage, en particulier chez les candidats aux examens, 65 % des pays partenaires du GPE en Afrique ont procédé à une réouverture partielle des écoles. En outre, pour accroître le temps de contact et réduire la perte de temps de cours et d'apprentissage, 60 % des pays ont lancé des programmes de rattrapage, tandis que 25 % ont augmenté le temps de cours.

Perte d'apprentissage :

Un tiers des pays partenaires du GPE en Afrique a prévu d'évaluer la perte d'apprentissage après la réouverture des écoles. Cependant, au moment de la rédaction du présent document, l'on ne pouvait dire clairement si cela avait été fait. L'effort le plus élaboré et le mieux coordonné pour cerner l'impact de la COVID-19 sur l'apprentissage est sans doute le projet de Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage (MILO) de l'UNESCO. Ce projet est mené en collaboration avec les Ministères de l'éducation de six pays d'Afrique subsaharienne partenaires du GPE, à savoir : le **Burundi**, le **Burkina Faso**, la **Côte d'Ivoire**, le **Kenya**, le **Sénégal** et la **Zambie** (UNESCO, 2022). Les résultats en découlant ont laissé transparaître un effet minime de la COVID-19 sur la lecture et les mathématiques par rapport aux niveaux de compétence minimums de 2019 (avant la survenance de la pandémie) et de 2021. Il a toutefois été prouvé que les garçons au Kenya présentaient une perte d'apprentissage et que l'instruction des parents (ayant un niveau d'instruction minimal de l'enseignement secondaire) avait un impact positif sur l'atténuation de la perte d'apprentissage.

Difficultés inhérentes à l'évaluation de l'apprentissage

Pendant la pandémie de COVID-19, les pays ont été confrontés à de nombreuses difficultés pour évaluer l'apprentissage. Au nombre de celles-ci, les principales étaient les suivantes :

- L'inexistence de lignes directrices sur la manière de suivre et d'évaluer l'apprentissage par les élèves pendant les fermetures prolongées d'écoles, associée à des systèmes éducatifs mal préparés pour répondre au besoin d'évaluation pendant les crises et au-delà des salles de cours ;
- L'accès limité à des instruments innovants pour l'évaluation pendant les situations d'urgence, par exemple, l'utilisation d'outils numériques et l'adoption de technologies de l'éducation aux fins de l'apprentissage et de l'évaluation ;
- Les capacités limitées des enseignants et des élèves à gérer l'enseignement à distance et à adopter la technologie dans le cadre de l'apprentissage et de l'évaluation ;
- L'absence d'informations de base permettant d'évaluer la perte d'apprentissage ; et
- L'inadéquation des dispositions pour évaluer les groupes vulnérables tels que les filles et les garçons en situation difficile et/ou les enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers. Les conflits armés comme ceux qui ont cours au **Nigeria** et les catastrophes naturelles ont également contribué à perturber la prestation de services d'enseignement et la réalisation des évaluations.

Recherche émergente

La pandémie de COVID-19 a menacé d'annihiler les progrès accomplis dans le secteur de l'éducation et d'exacerber la pauvreté en termes d'apprentissage. Ses effets restent largement méconnus et les efforts actuels visent à cerner l'ampleur de la perte d'apprentissage. Les recherches émergentes mettent l'accent sur deux domaines, à savoir le nombre d'élèves perdus en raison des fermetures d'écoles et le recours à la technologie pour entreprendre des évaluations de manière à inclure tous les apprenants et à respecter les normes de qualité et les considérations éthiques.

Les données probantes qui se font jour sur la perte d'apprentissage montrent que près de la moitié des élèves n'ont pas bénéficié des solutions d'apprentissage à distance dans la mesure où ils y avaient peu accès et n'y étaient pas préparés, ceux des populations rurales étant extrêmement défavorisés. Fait notable, il convient de relever que parmi les 16 pays à faible revenu, y compris les pays partenaires du GPE en Afrique, 75 % des élèves ont déclaré avoir reçu un soutien de leurs enseignants pendant les fermetures d'école, ce qui montre qu'il y a eu une certaine forme de suivi de l'apprentissage. Les projections de la recherche indiquent une augmentation de la pauvreté en termes d'apprentissage pouvant atteindre 10 % dans les pays en développement et plus de 20 % dans certains pays partenaires du GPE à faible revenu, notamment ceux de la région du Sahel¹ (Azevedo, 2020 ; Conto et al., 2020). Selon les estimations de l'UNESCO (2021a), à l'échelle mondiale, 100 millions d'enfants se retrouveront probablement en dessous du niveau minimum de maîtrise de la lecture eu égard aux perturbations de l'apprentissage dues à la COVID-19. La pauvreté en termes d'apprentissage est susceptible d'être élevée chez les filles et les enfants ayant des besoins spéciaux. Les perturbations des trajectoires d'apprentissage des enfants sont énormes, les enfants vulnérables connaissant davantage de pertes d'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19 (Spiteri, Deguara, Muscat, et al., 2022).

L'évaluation de l'apprentissage dans le contexte des DLS reste un défi et est encore sous-développée, avec des preuves limitées de son efficacité et de son efficience. Certains éléments montrent que les évaluations par téléphone ne permettent pas de disposer d'un large éventail d'éléments de test et ne sont donc pas complètes, ce qui peut exclure davantage les apprenants ayant un accès limité aux téléphones. Des nouvelles données probantes montrent également la faible efficacité des technologies de l'éducation pour améliorer l'apprentissage. En **Sierra Leone**, le tutorat et l'évaluation en direct par téléphone ont eu un léger effet positif sur la participation aux études, mais aucun effet sur les résultats d'apprentissage. Cependant, l'intervention fournit des leçons utiles sur l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage et l'évaluation.

¹ Dans la région du Sahel, les perturbations de l'enseignement par la COVID-19 ont été aggravées par les conflits armés qui ont poussé des millions d'élèves à quitter l'école et à se retrouver dans des conditions peu propices à l'apprentissage, même lorsque des installations de DLS étaient disponibles.

Recommandations

De nombreux pays partenaires du GPE en Afrique ont largement adopté l'enseignement à distance bien qu'il ait offert peu d'options pour évaluer les élèves. Fort de ce qui précède, nous recommandons aux pays partenaires du GPE et aux acteurs du développement de l'éducation d'envisager les mesures ci-après :

- 1. *Élaborer des lignes directrices ou des politiques relatives aux méthodes de suivi de l'apprentissage par les élèves pendant les périodes de fermeture prolongée d'écoles.*** Cela fournira des cadres et des lignes directrices sur la façon dont les élèves peuvent faire l'objet de suivi et d'évaluation tout en promouvant l'inclusion. Ces politiques doivent tenir compte de la nécessité d'aller au-delà des salles de cours physiques, de reconnaître l'inégalité d'accès à l'apprentissage à distance, de promouvoir l'utilisation de systèmes hybrides et de prévoir les ressources nécessaires à la réalisation de telles initiatives.
- 2. Il est nécessaire de *renforcer la capacité des enseignants et des écoles* à utiliser la technologie numérique pour évaluer l'apprentissage dans les pays partenaires du GPE. Au nombre des domaines essentiels où doit être assuré le renforcement des capacités figurent : i) l'intégration de la technologie numérique dans les systèmes d'évaluation ; et ii) l'amélioration de la résilience du système éducatif pour bien répondre aux besoins d'évaluation.**
- 3. *Fournir une assistance en vue de renforcer la capacité des parents à soutenir l'apprentissage à domicile des enfants se retrouvant dans des circonstances similaires à celles de la pandémie de COVID-19* :** Il s'agit de l'implication des parents dans l'apprentissage par les enfants et la réussite de ceux-ci. Il est possible d'apporter un soutien en sensibilisant les écoles et en établissant avec elles des liens par rapport à la méthode d'accompagnement de l'apprentissage.
- 4. *Combiner et compléter les processus d'évaluation en présentiel avec des approches alternatives telles que la technologie de l'éducation* :** Il s'agit d'atteindre davantage d'élèves et de suivre l'apprentissage pendant les crises. Par exemple, l'utilisation de la technologie par les élèves et les enseignants peut améliorer l'organisation d'évaluations formatives. De plus, la technologie peut améliorer l'auto-évaluation car les élèves sont automatiquement notés et reçoivent des solutions après avoir subi une évaluation. Toutefois, il conviendrait de faire preuve de prudence afin de ne pas exclure les élèves qui ont peu ou pas d'accès aux technologies de l'éducation.
- 5. *Assurer le suivi continu de la perte d'apprentissage* :** Il importera que les pays continuent d'examiner l'impact de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissage en analysant et en comparant les nouvelles données d'évaluation avec celles de la période antérieure à la survenance de la pandémie.

1 Introduction

Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation constitue un outil important pour suivre les performances scolaires et les progrès d'apprentissage des élèves, ainsi que pour déterminer l'efficacité de l'enseignement et les différents besoins d'un système éducatif donné. Les évaluations de l'apprentissage permettent aux écoles et aux enseignants de savoir ce que les élèves apprennent et d'adopter des mesures favorisant un enseignement efficace (Education Endowment Foundation, 2020 ; Liberman, Levin, & Luna-Bazaldua, 2020).

La pandémie de COVID-19 et les fermetures d'écoles qui l'ont accompagnée ont perturbé les pratiques traditionnelles d'évaluation de l'apprentissage qui mettaient l'accent sur la présence physique des élèves, le plus souvent à l'école, et en présence des enseignants. Par conséquent, une fois l'apprentissage perturbé et/ou interrompu, on s'attend à ce qu'il y ait peu, voire pas d'évaluation. Malgré ces écueils posés par la pandémie de COVID-19, une certaine forme d'apprentissage, par le biais de solutions d'apprentissage à distance (DLS), a eu lieu dans la plupart des pays partenaires du GPE en Afrique (ADEA, CIEFFA/UA et APHRC, 2021a), et les pays ont pris diverses mesures pour évaluer l'apprentissage par les élèves. L'objectif du présent rapport de synthèse est de passer en revue les différentes approches adoptées par les pays pour entreprendre des évaluations de l'apprentissage pendant les périodes de fermeture prolongées d'écoles qu'a entraîné la pandémie de COVID-19.

L'apprentissage va de pair avec l'évaluation. Cependant, 77 millions d'enfants dans le monde n'ont pu être physiquement présents dans les salles de classe au cours des 18 derniers mois, seuls 35 % de la population scolaire mondiale totale représentée dans 117 pays ayant pu assister aux cours (ONU, 2021). Après la longue période de [fermeture d'écoles](#) due à la pandémie de COVID-19, les systèmes éducatifs des pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne (ASS) ont été affectés négativement, en grande partie à cause de l'insuffisance des infrastructures pour les solutions d'apprentissage à distance.

Dans la présente synthèse, nous donnons d'abord un aperçu de l'expérience des cadres d'évaluation antérieurs à la COVID-19 dans 40 pays partenaires du GPE en Afrique. Nous documentons ensuite la manière dont les systèmes éducatifs ont approché l'évaluation de l'apprentissage dans le contexte de la pandémie de COVID-19, en accordant une attention particulière à la manière dont les besoins ou l'apprentissage des groupes d'élèves vulnérables sont pris en compte. En plus de classer les principales réponses politiques et pratiques auxquelles les pays partenaires du GPE et leurs collaborateurs ont accordé la priorité, nous identifions les principaux défis auxquels ils ont été confrontés pour garantir l'évaluation de l'apprentissage. Nous examinons également ce que les recherches récentes sur l'évaluation de l'apprentissage peuvent nous apprendre sur la manière dont ces pays africains contrôlent l'apprentissage par les élèves. Sur la base de nos analyses des réponses politiques et pratiques, une série de recommandations est fournie dans la dernière partie du rapport.

À partir de la synthèse des réponses politiques et pratiques, quatre grandes réponses sont identifiées et examinées thématiquement. Elles comprennent : i) les pratiques d'évaluation ; ii) la mise en œuvre de ces pratiques ; iii) les examens nationaux ; et iv) l'évaluation de la perte d'apprentissage après la réouverture des écoles. L'examen a montré que les pays partenaires du GPE ont essayé de contrôler l'apprentissage par les élèves par le biais de diverses approches, y compris les DLS et d'autres solutions pendant les fermetures d'écoles. Mais, ils l'ont fait de manière limitée. Cela peut être attribué au manque de lignes directrices et d'infrastructures pour procéder à des évaluations de l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles, ainsi qu'à la capacité limitée des enseignants à entreprendre des évaluations par le biais de solutions d'apprentissage à distance.

L'examen a également révélé que les pays ont procédé à divers ajustements dans la programmation des examens nationaux à fort enjeu et qu'ils ont essayé de mettre en place certaines mesures visant à évaluer et à atténuer la perte d'apprentissage une fois les écoles rouvertes.

La présente synthèse est l'un des nombreux résultats de l'Observatoire de l'échange de connaissances et d'innovations (KIX) sur les réponses à la COVID-19, qui vise à fournir aux décideurs des pays partenaires du GPE des preuves exploitables pour éclairer leurs décisions. L'Observatoire recueille, synthétise et mobilise des preuves sur les réponses politiques et pratiques à la COVID-19 dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire de 40 pays partenaires du GPE en Afrique, en se focalisant à la fois sur le fonctionnement de ces systèmes et sur le bien-être des enfants.

Les réponses politiques et pratiques liées à l'évaluation de l'apprentissage font l'objet de suivi et continuent d'être mises à jour, à l'aide d'un tableur en ligne. L'Observatoire suit également les recherches émergentes sur les réponses du secteur de l'éducation à la COVID-19, y compris sur les interventions qui font actuellement l'objet de tests et d'évaluations.

Les auteurs du présent rapport ont appliqué une approche systématique et exploratoire pour identifier, rassembler, analyser et synthétiser les informations sur les politiques et les pratiques provenant de sources multiples. Par le biais de revues de cadrage, nous avons cherché à comprendre les politiques, pratiques et stratégies de réouverture, passées et émergentes, qui ont été utilisées par divers pays en réponse aux défis liés à l'éducation posés par la COVID-19. Bien que nous ayons examiné les cadres d'évaluation existant avant la pandémie, le rapport couvre grosso modo la période allant du premier trimestre 2020, période où les écoles ont initialement fermé et où les évaluations ont été interrompues, jusqu'à fin septembre 2021, moment où les pays partenaires du GPE, autres que l'**Ouganda**,² ont rouvert leurs portes et repris le suivi de l'apprentissage.

Les sources d'information comprenaient des documents de planification, de politique et de programmation :

- des Ministères de l'éducation des pays partenaires du GPE ;
- des chercheurs et des universitaires basés dans des universités et des instituts de recherche ; et
- des organisations régionales et mondiales, dont l'Union africaine, les centres régionaux de KIX en Afrique, le GPE, le Centre de recherches pour le développement international, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale.

² L'Ouganda a procédé à une réouverture partielle des écoles en septembre 2020. Cependant, en juin 2021, en raison de la recrudescence des cas de COVID-19, le Président a ordonné la fermeture de la totalité des établissements scolaires. Au moment de la rédaction du présent rapport, les établissements de base (pré-primaire, primaire et secondaire) restaient fermés. Les écoles ougandaises ont rouvert totalement en janvier 2022, tous les élèves étant automatiquement admis en classe supérieure et un programme scolaire accéléré a été mis en place.

2 Pratiques d'évaluation qui avaient cours avant la survenance de la pandémie de COVID-19

Pour comprendre le contexte des réponses actuelles en matière de politique et de pratique d'évaluation, il importe de réfléchir aux modalités d'évaluation en usage antérieurement à la survenance de la pandémie de COVID-19. Avant la pandémie, les pays partenaires du GPE en Afrique ont :

- évalué l'apprentissage par le biais d'évaluations formatives, sommatives et informelles ; et
- organisé des examens nationaux ainsi que des évaluations à grande échelle et des évaluations régionales.

Avant la pandémie, divers cadres d'évaluation de l'apprentissage mettaient l'accent sur la présence physique des élèves, le plus souvent à l'école, et en présence des enseignants. Un examen des différents cadres d'évaluation existant avant la pandémie par les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne a relevé de nombreuses similitudes dans les pratiques d'évaluation (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale, 2020). Celles-ci comprenaient le recours à des évaluations formatives et sommatives, à des examens nationaux et à des évaluations nationales à grande échelle (UNESCO et al., 2020). Généralement, les évaluations formatives et sommatives sont principalement conçues et se déroulent aux niveaux scolaire et infranational, tandis que les examens et les évaluations à grande échelle sont principalement conçus à l'échelle nationale ou régionale. L'approche utilisée pour administrer ces évaluations prévoit principalement une administration en présentiel, ce qui a été rendu impossible par les fermetures d'écoles. Cela a constitué un obstacle important à la réalisation des évaluations de l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19.

Par exemple, l'**Ouganda**, à l'instar de nombreux autres pays partenaires du GPE, organise des évaluations sommatives sous la forme d'examens nationaux à la fin du cycle d'études primaires : examens du certificat d'études primaires (PLE) et d'études secondaires (UCE). En outre, il entreprend des évaluations formatives telles que l'évaluation nationale des progrès de l'éducation (ENPE) pour suivre les niveaux de réussite dans le temps et évaluer l'efficacité des réformes du système éducatif (Allen, Elks, Outhred, & Varly, 2016). Le **Mozambique**, pays lusophone d'Afrique subsaharienne, membre du GPE, a également des pratiques d'évaluation similaires (Allen et al., 2016). En Afrique de l'Ouest, le Conseil des examens de l'Afrique de l'Ouest (WAEC) organise des examens sommatifs régionaux pour les élèves du deuxième cycle du secondaire dans cinq pays anglophones, dont le **Ghana**, le **Nigeria**, la **Sierra Leone**, la **Gambie** et le **Liberia**.

Les pratiques d'évaluations régionales visant à contrôler l'apprentissage dans les pays et entre eux sont courantes en Afrique subsaharienne. Par exemple, depuis les années 1990, dix (10) pays partenaires du GPE en Afrique orientale et australe participent au Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ), tandis que 10 autres, principalement des pays francophones, participent au Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) (PASEC 2021). Les évaluations régionales SACMEQ et PASEC visent à améliorer la qualité de l'éducation et à informer les politiques éducatives aux niveaux national et régional (UNESCO, 2021b).

Des efforts ont également été déployés pour suivre et améliorer la qualité de l'apprentissage, en particulier dans les premières années d'études. Par exemple, les boîtes à outils pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) et l'évaluation des compétences fondamentales en mathématiques (EGMA) ont été adoptées et utilisées par plus de 20 pays d'Afrique subsaharienne situés en Afrique de l'Est, de l'Ouest, du Centre et en Afrique australe (RTI International, 2015).

Malgré la disponibilité d'outils d'évaluation de l'apprentissage, les possibilités de les utiliser pendant la période de fermeture d'écoles étaient limitées car leur cadre exige une administration en présentiel. La pandémie a considérablement perturbé les évaluations de l'apprentissage, mais il y a tout de même eu des tentatives limitées de procéder à certaines formes d'évaluation formative pendant les fermetures d'écoles et des efforts louables pour organiser des évaluations en présentiel une fois les écoles rouvertes. Dans les deux prochaines sections, nous synthétisons les réponses sur les évaluations de l'apprentissage et l'organisation des examens pendant et après les fermetures d'écoles.

3 Évaluation de l'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19

Dans les pays d'Afrique subsaharienne partenaires du GPE, les pratiques d'évaluation pendant les fermetures d'écoles étaient intrinsèquement liées aux solutions d'apprentissage à distance en tant que méthode de prestation de services d'éducation (comme le montre le Tableau 1). Dans la présente section, nous présentons la manière dont les pratiques d'évaluation ont été utilisées et décrivons les méthodes de prestation correspondantes.

3.1. Pratiques d'évaluation de l'apprentissage

Le Tableau 1 montre que tous les pays partenaires du GPE ont adopté une certaine forme de suivi et d'évaluation de l'apprentissage pendant la période de fermeture des écoles. Cependant, la portée de la mise en œuvre et l'efficacité de ces pratiques ne sont pas claires dans l'immédiat. D'une part, les enseignants ont à peine jaugé les évaluations et ont donc manqué l'occasion de fournir un retour d'information. D'autre part, la majorité des parents n'ont pas surveillé efficacement l'apprentissage, en partie à cause de leur faible niveau d'instruction et/ou de demandes concurrentes de leur temps. Les pratiques d'évaluation utilisées étaient les suivantes :

Devoirs de maison et interrogations :

Les devoirs et les interrogations³ ne s'excluent pas mutuellement, car les devoirs peuvent prendre la forme d'une interrogation. Ces tâches étaient des pratiques établies dans l'enseignement, même bien avant le début de la pandémie de COVID-19. L'enseignant assigne des tâches spécifiques aux élèves sur le sujet traité afin de leur donner plus de possibilités d'apprendre ou d'évaluer s'ils ont compris les objectifs d'apprentissage ou non. Ces tâches sont effectuées après les heures de cours, généralement à domicile. Pendant les périodes de fermeture d'écoles, les devoirs et les interrogations consistaient en des tâches telles que des exercices de révision assignés aux élèves pour les occuper et contrôler leur apprentissage. Les devoirs et les interrogations se sont relevés pratiques pendant les fermetures d'écoles, car il était plus facile pour les enseignants de choisir les tâches dans les notes de cours des DLS et/ou dans les manuels des matières. En outre, des plateformes spécialisées telles que [EdoBEST](#), [Khan Academy](#) et [Seesaw](#) ont permis aux élèves de travailler à une évaluation (par exemple, un test ou un exercice de révision mis en ligne) et de la soumettre par le biais de la plateforme, pour évaluation par l'enseignant. Les enseignants ont également partagé divers supports d'apprentissage comportant des tâches d'évaluation via WhatsApp. Grâce à ces plateformes, les enseignants et les écoles ont également pu envoyer des interrogations, des épreuves d'examen et des devoirs aux élèves (Ngalomba, 2020). En effet, une étude qui a interrogé des éducateurs au **Kenya** et au **Ghana** (et en Inde) sur la manière dont ils évaluaient les élèves lors de l'enseignement virtuel a montré que la majorité (70,8 %) donnait aux élèves des interrogations tandis que 15,4 % (10) avaient recours à des questions basées sur des entretiens et seulement (1,5 %) s'appuyaient sur des devoirs (Santally et al., 2021). Les plateformes ont permis aux élèves de télécharger et de travailler hors ligne, puis de charger leurs travaux et de recevoir des commentaires de la part des enseignants, pratiques indisponibles pour ceux qui avaient recours à la radio ou à la télévision.

Malheureusement, tous/toutes les devoirs/interrogations ne faisaient pas l'objet de suivi et/ou d'évaluation par les enseignants et/ou les parents. En clair, les élèves n'ont pas eu l'occasion d'obtenir un retour d'information. Bien que nous ayons constaté le recours aux devoirs de maison, nous n'avons pu réunir des preuves indiquant la manière dont le retour d'information se faisait aux élèves.

³ Les interrogations sont de courts tests basés sur les connaissances pour évaluer les connaissances acquises après une leçon ou une série de leçons.

Pendant les fermetures d'école, divers moyens de DLS ont été utilisés pour communiquer les devoirs/interrogations aux élèves. Cependant, tous les élèves n'avaient pas accès à ces solutions, en particulier les plus vulnérables d'entre eux.

En outre, les données disponibles montrent que la majorité des parents ne sont pas toujours impliqués dans les évaluations et les devoirs (Santally et al., 2021).

Appels d'élèves et d'enseignants :

L'UNICEF (2021) préconise de mettre à contribution la radio et la télévision pour l'apprentissage à distance et de recourir aux services de messages courts sur téléphone portable ainsi qu'aux appels pendant les cours pour renforcer l'interaction et permettre aux enseignants d'évaluer l'apprentissage par les élèves. Notre examen a révélé que si l'on pratiquait la méthode d'appels pendant les cours en direct, l'on disposait cependant de peu de preuves quant à son effectivité. Par exemple, au **Kenya**, un [projet](#) éducatif initié par l'Association des parents d'Isiolo, en partenariat avec la radio communautaire, a enrôlé des enseignants pour proposer des cours radiodiffusés. Les élèves étaient autorisés à appeler et à interagir avec l'enseignant, ce qui constituait une manière douce d'évaluer leur compréhension ou non du contenu de la journée. Cependant, la gestion des appels était assez difficile, vu la limitation du temps d'antenne (crédit de téléphone portable), le nombre élevé d'appels qui limitait les capacités des enseignants à interagir avec les élèves et les perturbations causées par d'autres auditeurs auxquels le cours ne s'adressait pas.

Il est arrivé que des élèves soient évalués par des enseignants par appels téléphoniques. Cependant, cela s'est fait dans le cadre d'une étude expérimentale menée par des chercheurs au **Botswana** et en **Sierra Leone**. En **Sierra Leone**, l'étude de Crawford, Evans, Hares & Sandefur (2021) a évalué l'efficacité des évaluations par téléphone. Les évaluateurs ont soutenu l'apprentissage et administré les éléments d'évaluation par appels téléphoniques et interactions en présentiel. Bien que le tutorat par téléphone ait amélioré les activités d'apprentissage, il n'a pas amélioré les résultats des tests. Cependant, les notes attribuées par le biais d'évaluations téléphoniques étaient généralement plus élevées que celles attribuées par le biais d'évaluations en présentiel. Cela montre à quel point il peut être complexe de procéder à des évaluations par téléphone et de soutenir l'apprentissage par ledit canal. Les responsables de la mise en œuvre ont conclu en soulignant la nécessité d'évaluer les objectifs des évaluations, de réduire le nombre de points d'évaluation et d'étudier comment surmonter les difficultés susceptibles de favoriser l'exclusion.

Des kits d'étude comprenant des documents de révision :

Dans le cadre de cette pratique d'évaluation, les écoles et les enseignants ont conçu des programmes permettant aux élèves de poursuivre leur apprentissage pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Le matériel d'étude a été fourni en version papier ou électronique, le format papier étant le plus répandu (UNICEF, 2020b ; Dang, Oseni, Zezza, & Abanokova, 2021). Les paquets de tâches à faire à domicile comprenaient des documents à lire par les élèves en vue de l'auto-apprentissage et s'adressaient principalement ceux d'entre eux qui n'avaient pas accès aux possibilités d'apprentissage numérique à distance. Dans certains cas, ils étaient accompagnés de devoirs et de documents de révision, en particulier pour les classes d'examen (UNICEF, 2020b). En **Ouganda**, par exemple, l'UNICEF a collaboré avec le Ministère de l'éducation et des sports pour distribuer des documents imprimés à environ 2,5 millions d'apprenants dans les écoles primaires et secondaires (UNICEF, 2020c). Les élèves étaient censés parcourir les différents supports et tenter de répondre aux questions correspondantes. Pour les classes d'examen, les documents de révision étaient généralement soit sous forme imprimée, soit partagés en ligne via WhatsApp, soit hébergés sur des portails d'apprentissage. L'on ne peut dire clairement si les enseignants ont pu recueillir et examiner les activités menées par les élèves à distance du fait de la limitation des possibilités d'interaction et des mesures de confinement en place. Au **Malawi**, un effort similaire a été complété par l'enseignement à domicile, qui a permis aux enseignants et aux parents de soutenir et d'évaluer l'apprentissage (Zayambika, 2020).

Questions et réponses interactives par le biais de services de messages courts (SMS) :

Quelques pays partenaires du GPE ont recouru à l'apprentissage par SMS qui permet une interaction entre l'élève et l'enseignant. L'une de ces initiatives est Shupavu291, mise en œuvre par Eneza Education en collaboration avec des sociétés de télécommunications au **Kenya**, au **Rwanda**, au **Ghana** et en **Côte d'Ivoire**. Cette application Web gratuite offrait aux élèves des possibilités de révision par le biais de leçons, d'exposés et d'interrogations (Baraka, 2020) et était complétée par l'utilisation de SMS et de données de services supplémentaires non structurées (USSD) - également connus sous le nom de shortcode. Les élèves du primaire et du secondaire s'abonnaient au service en utilisant un numéro de téléphone mobile grâce auquel ils accédaient au matériel d'apprentissage, de révision et d'auto-évaluation.

Au **Kenya**, le service coûte 30 KES (environ 0,30 dollars EU) par mois, montant généralement abordable pour la plupart des ménages disposant d'un téléphone mobile de base. Le service avait l'avantage supplémentaire de permettre aux parents et aux enseignants de suivre les [résultats des élèves](#) par le biais du service SMS.

3.2. Méthodes de réalisation d'évaluation

Les méthodes de réalisation d'évaluations de l'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19 comprenaient : des cours télé et radiodiffusés dans 40 pays ; des applications éducatives spécialisées sur le web telles que Khan Academy et EdoBEST, ainsi que des plateformes numériques telles que Zoom et Google Meet dans 28 pays ; services de messages courts sur téléphone portable dans quatre pays ; des paquets de tâches à faire à domicile dans 28 pays ; et des médias sociaux, notamment WhatsApp (UNICEF, 2020b). Les différentes méthodes de réalisation d'évaluations sont présentées dans le Tableau 1 et passées brièvement en revue.

Télévisions et radios :

Tous les pays partenaires du GPE (à l'exception du Burundi) se sont tournés vers l'utilisation de solutions d'apprentissage à distance par la télévision et la radio après les fermetures d'écoles. Ce changement a impliqué une collaboration avec divers diffuseurs privés et publics par la radio et la télévision afin d'atteindre un large éventail d'élèves. Les plateformes ont permis la transmission de cours en direct ou préenregistrés et offert également des possibilités de soumettre les apprenants à évaluation.

Les cours télé et radiodiffusés n'étaient pas interactifs, de sorte qu'à la fin du cours, il était impossible d'évaluer l'atteinte ou non des objectifs du cours, ce qui constitue un élément clé de l'évaluation formative (UNESCO, 2020).

Paquets de tâches à faire à domicile :

Dans 20 pays partenaires du GPE (voir Tableau 1), les écoles ont fourni à leurs élèves des paquets de tâches à faire à domicile sur papier, parallèlement à l'utilisation de cours télé et radiodiffusés. Dans un nombre restreint de cas, les paquets de tâches à faire à domicile ont été complétés par des cours à domicile. Par exemple, au **Malawi**, World Vision a profité de l'opportunité offerte par les DLS pour organiser l'enseignement à domicile des enfants. Cette initiative comprenait la formation des parents et des enseignants sur la manière de soutenir et d'évaluer l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles (Zayambika, 2020). World Vision **Malawi** a noté que cet effort a amélioré les capacités de lecture et d'écriture des participants, bien que l'on ne sache pas clairement comment cela a été évalué au-delà de l'auto-déclaration. En outre, les ménages de six pays (**Burkina Faso, Éthiopie, Malawi, Mali, Nigéria** et **Ouganda**) qui participent à l'Étude sur la mesure des niveaux de vie (LSMS) de la Banque mondiale ont indiqué que certains élèves (environ 30 %) étaient évalués par le biais de devoirs à domicile donnés par les enseignants (Dang, Oseni, Zezza et Abanokova, 2021).

Tableau 1 : Solutions d'apprentissage à distance et pratiques d'évaluation de l'apprentissage intégrées

Solution d'apprentissage à distance	Pays	Pratiques d'évaluation
<i>Télévision/radio</i>	40 (tous sauf le Burundi)	Interrogations d'évaluation de fin de cours Appels des apprenants
<i>Plateformes éducatives telles que Khan Academy, Seesaw et Edo Basic Education Sector Transformation (EdoBEST) ; plateformes en ligne telles que Zoom et Google Meet.</i>	28 (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Djibouti, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Malawi, Mali, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Tchad, Togo, Kenya, Lesotho, Liberia, Tanzanie, Ouganda, Namibie, Zambie et Zimbabwe)	Auto-apprentissage Interrogations d'évaluation de fin de cours Devoirs de maison
<i>Médias sociaux, par exemple, WhatsApp</i>	Fragmenté et pas clair quels médias sociaux ont été adoptés ou utilisés par chaque pays ? Cependant, WhatsApp est largement utilisé dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne.	Devoirs de maison Dossiers d'étude et matériel de révision
<i>Des services SMS tels que Shupavu291 d'Eneza Education.</i>	4 (Kenya, Rwanda, Ghana et Côte d'Ivoire)	Sessions interactives de questions et réponses par SMS Interrogations
<u>Paquets de tâches à faire à domicile</u>	20 (Cameroun, République du Congo, République démocratique du Congo, Éthiopie, Érythrée, Kenya, Ghana, Lesotho, Liberia, Malawi, Mali, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Zambie et Zimbabwe)	Dossiers d'étude et matériel de révision Devoirs de maison

Médias sociaux (principalement WhatsApp) :

Le recours aux médias sociaux, en particulier WhatsApp, s'est rapidement imposé comme moyen de partager les ressources d'apprentissage. WhatsApp a été utilisé dans la quasi-totalité des pays pour soutenir l'apprentissage et la communication entre les écoles et les enseignants. Cela a permis de fournir des évaluations sous forme de devoirs ou de petites interrogations. Cependant, à l'exception de **Zanzibar** qui a initié les enseignants à l'utilisation de la plateforme (Zanzibar Examinations Council, 2020), les approches de son utilisation dans les autres pays ont été fragmentées et dictées par divers besoins. L'utilité et la popularité de WhatsApp découlent de sa facilité d'utilisation et de son accessibilité grâce aux téléphones intelligents, même rudimentaires. Cependant, l'accès à l'internet et aux plateformes numériques dans les pays partenaires du GPE est faible, en particulier chez les populations rurales et marginalisées.

En Afrique, moins d'un tiers de la population a accès à une connexion à haut débit, ce qui laisse présager d'un recours limité à l'organisation d'évaluation par le biais d'Internet, facteur qui pourrait facilement entraîner une exclusion.

Zanzibar (en **Tanzanie**) a demandé aux enseignants de former des groupes d'apprentissage WhatsApp calqués sur le modèle de leur école et de leurs salles de classe. Les enseignants étaient censés préparer des questions sur les différents domaines d'apprentissage et les distribuer aux élèves par le biais des groupes WhatsApp. Les groupes d'apprentissage devaient permettre des interactions entre les enseignants et les élèves, ainsi que l'évaluation des réponses et des commentaires des élèves. Les élèves ayant accès à l'internet partagent leurs réponses avec les enseignants pour qu'ils les corrigent et leur fassent un retour d'information (Zanzibar Examinations Council, 2020).

WhatsApp a également complété d'autres solutions de DLS. Par exemple, au **Nigeria**, les enseignants utilisant l'application d'apprentissage à distance [EdoBEST@Home](#) pouvaient partager des évaluations formatives automatisées sous forme d'interrogations avec leurs élèves via WhatsApp et des messages texte (Munoz-Najar & Oviawe, 2020).

La Mauritanie a mis en place un cadre pour l'examen du niveau d'engagement entre les enseignants et leurs élèves par le biais de DLS fournies. Dans ce cadre, les enseignants donnaient aux élèves, en particulier des zones rurales et marginalisées, des paquets de tâches à faire à domicile comprenant des interrogations, en complément aux cours dispensés à la radio et à la télévision (Dreseen et al., 2020). Ce cadre a permis d'examiner à quelle enseigne les élèves recevaient un soutien à domicile. Il a également permis d'assurer l'engagement via la télévision et la radio, ainsi qu'une meilleure évaluation des résultats d'apprentissage des élèves. Dans le cadre d'un projet financé par l'Agence française de développement, les enseignants ont également dû suivre une formation pour acquérir des compétences liées à l'apprentissage en ligne qui leur permettraient d'élaborer des stratégies d'évaluation appropriées (MdE, 2020).

Les plateformes web dans l'évaluation :

Alors que les efforts des gouvernements pour utiliser les DLS se faisaient principalement par le biais de la télévision et de la radio, les acteurs de l'éducation et du secteur privé de 28 pays ont cherché à utiliser des plateformes en ligne pour suivre les progrès de l'apprentissage et évaluer les apprenants. Au nombre de ces plateformes figuraient des plateformes de réunions virtuelles (par exemple, Google Meet et Zoom) et des applications spécialisées (par exemple, [EdoBEST](#), Google Classrooms, [Khan Academy](#), [Seesaw](#), entre autres). Les pays ont utilisé une combinaison de ces plateformes basées sur le Web, leur utilisation variant d'un pays à l'autre en fonction de facteurs tels que la connaissance de la plateforme, la connectivité Internet, l'accessibilité en termes de coût et les préférences.

Les plateformes en ligne présentaient des caractéristiques variables. Par exemple, Google Meet et Zoom ne disposaient pas de ressources d'apprentissage intégrées, mais permettaient un enseignement actif. Les plateformes éducatives spécialisées gratuites, telles que Khan Academy et Seesaw, permettent aux enseignants de créer des espaces semblables à des salles de classe dans lesquels ils invitent leurs élèves et partagent du matériel d'apprentissage et d'évaluation. Par exemple, le Ministère de l'enseignement secondaire du **Cameroun** a développé une [plateforme de révision en ligne](#) pour les élèves du secondaire et l'a reliée à la plateforme Zoom. La plateforme était structurée autour des différentes matières enseignées et des niveaux de l'école secondaire (de la première à la quatrième année), avec des plans d'instruction quotidiens qui ciblaient les élèves des écoles publiques et privées. La plateforme était ouverte à tous les élèves ayant accès à l'internet. Elle contenait des exercices de révision sur les différentes matières et des cours en ligne programmés le soir (de 18 h 00 à 19 h 30, heure locale). Cela a permis aux élèves d'interagir avec leurs enseignants et aux enseignants d'évaluer le niveau d'apprentissage des élèves (MINISEC, 2021).

4 Examens à fort enjeu

Les décisions et les pratiques relatives aux examens à fort enjeu qui ont suivi les fermetures d'écoles s'articulent principalement autour de trois axes ⁴ :

- La poursuite de l'administration des examens comme prévu (8 pays) ;
- Le report et la reprogrammation des examens (19 pays) ; et
- L'annulation des examens à fort enjeu pour l'année scolaire 2020 (6 pays).

Le déclenchement de la pandémie de COVID-19 et les fermetures d'écoles qui se sont ensuivies ont jeté le trouble sur les décisions relatives à l'opportunité ou non pour les pays d'organiser des évaluations nationales. Dans la plupart des pays partenaires du GPE, les examens nationaux ont généralement lieu à la fin des cursus d'enseignement primaire et secondaire. Ces examens de fin d'études sont utilisés pour déterminer le passage à l'enseignement secondaire et supérieur. Ils servent également à déterminer la catégorie d'école secondaire et/ou le type de programme de formation post-secondaire dans lequel l'élève sera inscrit. D'un point de vue plus large, les résultats des examens nationaux peuvent identifier les écoles et les zones ayant les besoins éducatifs les plus graves, de sorte que les interventions nécessaires à l'amélioration de la qualité des résultats d'apprentissage puissent être instituées. Dans l'ensemble, les décisions relatives aux examens nationaux ont été sous-tendues par la nécessité d'assurer la sécurité et la santé des élèves et du personnel éducatif, tout en respectant les directives de santé publique, qui intégraient notamment des confinements.

Tableau 2 : Statut des examens nationaux dans les pays partenaires du GPE en 2020

	Comme prévu (8 pays)	Reprogrammés ou différés (19 pays)	Examens annulés en 2020 (6 pays)	Aucune information (Sept pays)
1	Burundi	Bénin	Kenya	Tchad
2	RDC	Burkina Faso	Ouganda	Comores
3	Érythrée	Cameroun	Somalie	Guinée-Bissau
4	Lesotho	République centrafricaine	Cap-Vert	Côte d'Ivoire
5	Mozambique	Éthiopie	Soudan du Sud	Madagascar
6	Soudan	Ghana	Djibouti	Niger
7	Zambie	Guinée		République du Congo
8	Zimbabwe	Liberia		
9		Malawi		
10		Mali		
11		Mauritanie		
12		Nigéria		
13		Rwanda		
14		Sao Tomé-et-Principe		
15		Sénégal		
16		Sierra Leone		
17		Tanzanie (y compris Zanzibar)		
18		Gambie		
19		Togo		

Source des données : [UNICEF, 2021](#) et CGD 2020

⁴ Les informations sur les examens nationaux de 2020 de sept pays n'étaient pas disponibles au moment de l'achèvement du présent rapport.

Organisation des examens comme prévu :

Le Tableau 2 présente les différentes décisions prises concernant l'organisation des examens nationaux de 2020 (CGD, 2020 ; Banque mondiale, 2020b). Sur les 40 pays partenaires du GPE, huit pays ont organisé leurs examens comme prévu. Par exemple, en **Zambie**, les écoles ont rouvert leurs portes en juillet 2020 pour les examens externes de neuvième année et les examens du certificat général d'éducation (GCE) prévus fin août/septembre 2020. Le [Conseil des examens de la Zambie](#) a attribué la tenue des examens comme prévu à la résilience du système éducatif et à l'engagement des différentes parties prenantes du secteur de l'éducation, couplés au maintien de la sécurité physique des apprenants et à la réduction au minimum de la propagation de la COVID-19. La plupart des réouvertures partielles d'écoles en Afrique subsaharienne avaient pour but de faciliter la tenue des examens nationaux comme prévu et/ou d'éviter des retards importants dans le passage de ces examens.

Report et reprogrammation des examens :

Dix-neuf pays (48 %) ont reporté les examens nationaux à des dates ultérieures dans le calendrier scolaire de 2020. Le report des examens allait de quatre semaines à quatre mois dans des pays tels que le **Ghana**, la **Gambie** et le **Nigéria** qui participent à l'examen du certificat d'études secondaires d'Afrique de l'Ouest (WASSCE).⁵ La réouverture partielle des écoles dans ces pays, à commencer par les classes d'examen, leur a permis de faire passer les examens (ADEA, CIEFFA/UA et APHRC, 2021a). Cependant, tous les pays qui ont procédé à la réouverture partielle des écoles n'ont pas organisé les examens. La réouverture partielle a permis une distanciation sociale, comme l'exigeaient les directives de santé publique pendant la pandémie de COVID-19, et a également permis aux élèves de rattraper le temps perdu, d'achever le programme et de se préparer aux examens.

Les pays qui ont reporté les examens nationaux l'ont fait dans des délais précis ou indéfiniment en raison d'incertitudes quant à la durée de la pandémie et/ou pour permettre des consultations idoines entre les parties prenantes du secteur de l'éducation. Par exemple, l'**Éthiopie** a, au départ, prolongé indéfiniment le calendrier des examens nationaux, sans spécifier de directives ni de stratégies sur la manière dont les élèves étaient censés se préparer aux examens (Mengistie, 2020). Plus tard, cependant, l'Agence nationale d'évaluation de l'enseignement et des examens (NEAEA) a programmé et organisé les examens de 10^e année (Ethiopian General Secondary Education Certificate Examination) et de 12^e année (Ethiopian Higher Education Entrance Certificate Examination) en 2020. De plus, le Gouvernement éthiopien a offert un passage automatique à l'année d'étude suivante pour tous les élèves en 2020, à l'exception des élèves en huitième et 12^e années (Ministère de l'éducation, 2020).

Les cinq pays ouest-africains membres du GPE (**la Gambie**, le **Ghana**, le **Liberia**, le **Nigeria** et la **Sierra Leone**) qui font passer l'examen du certificat d'études secondaires d'Afrique de l'Ouest (WASSCE) ont été parmi les tout premiers pays à suspendre les examens suite à la fermeture des écoles en mars 2020. Le WASSCE est administré aux candidats en troisième année de l'enseignement secondaire du second degré et utilisé à des fins de certification et comme outil de sélection pour l'admission dans les établissements d'enseignement supérieur. Les examens de 2020, initialement prévus pour mai 2020, ont été reportés au mois d'août de la même année. Suite à la révision des calendriers scolaires, le WASSCE 2021 devait débiter en août 2021.

⁵ L'examen du certificat d'études secondaires d'Afrique de l'Ouest (WASSCE) est un examen standardisé pour l'Afrique de l'Ouest anglophone.

Annulation des examens à fort enjeu pour l'année scolaire 2020 :

Six pays partenaires du GPE, dont le **Cap-Vert**, **Djibouti**, le **Kenya**, l'**Ouganda**, la **Somalie**, et le **Soudan du Sud**, ont annulé les examens nationaux de 2020 en raison de la fermeture prolongée des écoles. Dans trois de ces pays (**Kenya**, **Somalie** et **Ouganda**), les examens nationaux de 2020 ont eu lieu en 2021. Au **Cap-Vert**, les évaluations de fin d'année (qui ne sont pas des examens à fort enjeu) ont été annulées pour toutes les classes, à l'exception de l'examen de 12^e année (examen équivalent au baccalauréat) qui a été reporté (GPE, 2020).

À **Djibouti**, bien que l'apprentissage se soit poursuivi pendant les fermetures d'écoles par le biais de la plateforme d'apprentissage en ligne du Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MENFOP), les examens à fort enjeu de 2020 ont été reportés au début de l'année 2021 afin de garantir une réduction du risque d'infections par la COVID-19 (Banque mondiale, 2020a). Cette mesure devait permettre de mettre en place et de renforcer les capacités du pays à répondre aux besoins des élèves pendant la période de pandémie. Elle a également appelé à la mise en place de mesures telles que la couverture des programmes scolaires et l'élaboration de protocoles de retour à l'école en toute sécurité, qui permettraient de garantir la tenue des examens à fort enjeu dès la réouverture des écoles.

Mode d'organisation des examens ou des évaluations :

Dans les pays qui ont organisé les examens et évaluations nationaux, cela s'est fait en présentiel, sans recours aux technologies de l'éducation (EdTech). À l'exception du **Kenya**, aucun autre pays partenaire du GPE en Afrique subsaharienne n'a utilisé la technologie pour administrer (et non pour organiser) leurs évaluations nationales ou examens nationaux. Dans le cas du Kenya (décrit en détail dans la section sur la perte d'apprentissage), il s'agissait de télécharger des épreuves d'évaluation pour la quatrième et la huitième années sur le [portail en ligne du Conseil national des examens du Kenya](#). Les écoles ont téléchargé, imprimé et procédé à des évaluations en présentiel lors de la réouverture partielle des écoles pour les deux classes.

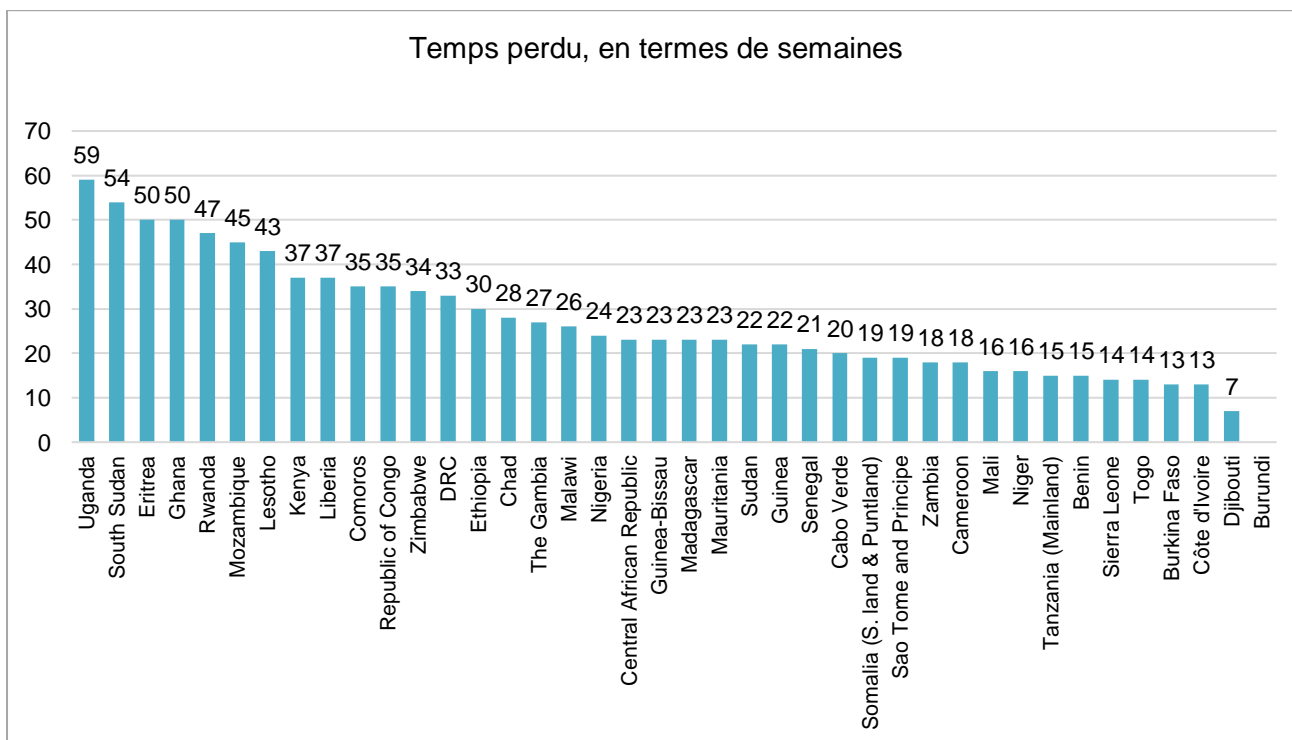
5 Évaluation de la perte d'apprentissage après la réouverture des écoles

Les pays partenaires du GPE ont mis en place diverses mesures pour atténuer et évaluer la perte d'apprentissage, notamment après la réouverture des écoles, telles que :

- L'amélioration de l'exposition au contenu en accroissant le temps de contact, les programmes de rattrapage et les programmes accélérés ; et
- La planification de la réalisation d'évaluations aux niveaux national, infranational et en milieu scolaire lors de la réouverture des écoles ou après.

L'efficacité des DLS ainsi que leur capacité à atteindre tous les enfants ont suscité des inquiétudes. Le GPE note que les effets de la COVID-19 ont profondément affecté les systèmes éducatifs des pays en développement. Cela est en partie attribuable à la faiblesse des systèmes qui n'ont pas pu apporter une réponse adéquate aux perturbations (Partey, 2021). La fermeture continue des écoles, également désignée par période de perte d'apprentissage, devait accroître la pauvreté en termes d'apprentissage et accentuer les écarts en matière de résultats, les filles et les enfants les plus pauvres et les plus vulnérables étant susceptibles d'être davantage laissés pour compte (Conto et al., 2020).

Figure 1 : Temps de perte d'apprentissage en semaines pendant les fermetures d'écoles à compter de mai 2021



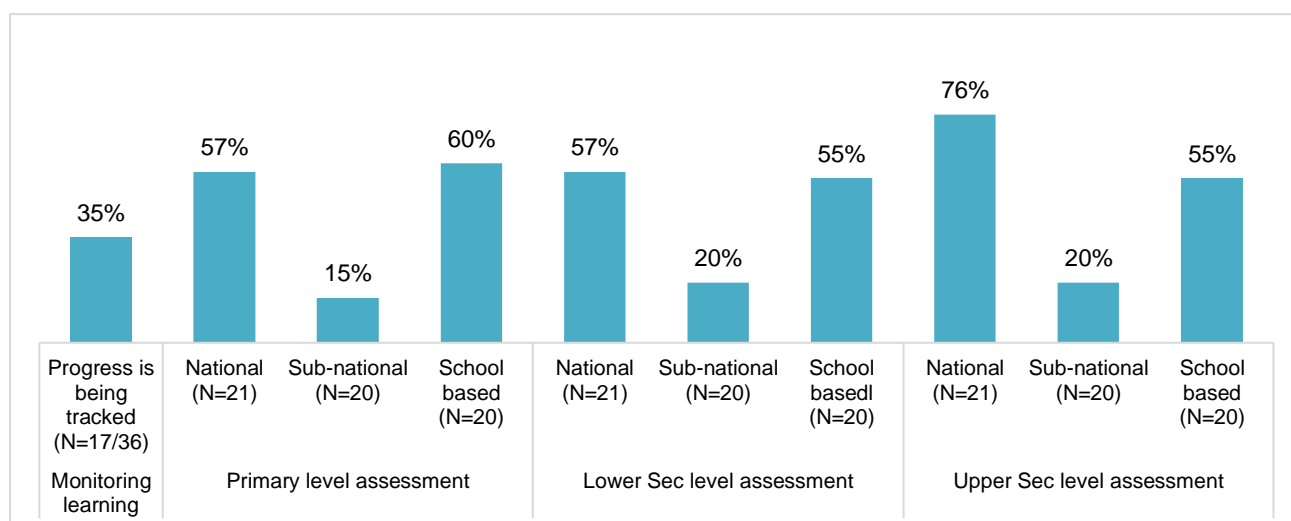
Source des données : [UNICEF, 2021](#)

Malgré la poursuite des cours à l'aide des DLS, l'apprentissage à distance ne saurait être comparé à celui qui a lieu en présentiel. En effet, bon nombre des plateformes d'apprentissage alternatives adoptées pendant les fermetures d'écoles étaient largement exclusives car inaccessibles à la majorité des écoliers, en particulier ceux des zones éloignées, rurales et marginalisées (UNICEF, 2020 ; UNESCO, 2021).

Le temps d'apprentissage perdu variait selon le pays et la durée des fermetures d'écoles. Le temps d'apprentissage perdu allait de 0 à 59 semaines, le Burundi n'ayant enregistré aucun temps d'apprentissage perdu, tandis que l'**Ouganda** enregistrait le plus long temps perdu (Figure 1). On peut dire que le temps d'apprentissage perdu et la perte d'apprentissage sont intrinsèquement liés, un plus long temps perdu étant susceptible d'entraîner des pertes d'apprentissage plus élevées. Ceci est aggravé par la portée limitée des DLS, les personnes vulnérables, marginalisées et les filles étant susceptibles d'avoir perdu plus de temps d'apprentissage que leurs pairs.

Différents pays ont mis en place des stratégies telles que l'accroissement du temps de contact, des programmes de rattrapage et des programmes accélérés pour atténuer la perte d'apprentissage pendant les fermetures d'écoles et après leur **réouverture** (ADEA, CIEFFA/UA et APHRC, 2021a). Les stratégies ont été perçues comme assez efficaces (UNESCO et al., 2020) et ne sont suivies que dans un tiers (35 %) des pays (Rapport GEM, 2021). Cela a mis en évidence la nécessité d'évaluer le volume d'apprentissage perdu par les élèves pendant les fermetures d'écoles, une fois les écoles rouvertes (Conto & al., 2020). Ces évaluations serviront d'outil de diagnostic pour les enseignants et les décideurs afin de concevoir des interventions visant à réduire ces pertes.

Figure 2 : Proportion de pays faisant état d'évaluations de suivi et d'apprentissage après la réouverture des écoles dans les pays partenaires du GPE



Source des données : [UNICEF, 2021](#)

Comme indiqué précédemment, différents pays d'Afrique subsaharienne ont utilisé divers types d'évaluations administrées à différents niveaux (scolaire, infranational et national) avant le début de la pandémie. Ces évaluations ont constitué un excellent point de départ pour les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne pour évaluer la perte d'apprentissage chez les élèves pendant les fermetures d'écoles. Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont anticipé l'utilisation de ces structures d'évaluation existantes après la réouverture des écoles, comme le montrent la Figure 2 et le Tableau 3. Les évaluations à la réouverture se sont faites principalement au niveau national ou scolaire, seuls trois pays ayant procédé à des évaluations au niveau infranational. Au niveau de l'enseignement primaire, les évaluations ont été principalement entreprises en milieu scolaire (60 %), tandis qu'elles l'ont été principalement au niveau national pour l'enseignement secondaire de premier degré (57 %) et de second degré (76 %).

En septembre 2020, le **Kenya** a procédé à une réouverture progressive des écoles, en commençant par les candidats de la quatrième année de l'enseignement du primaire et de la huitième année, et de la quatrième année de l'enseignement secondaire (douzième année).

Le Conseil national des examens du Kenya (KNEC) a entrepris une évaluation nationale pour les élèves de la quatrième année de l'enseignement primaire et de la huitième année une semaine après la réouverture partielle des écoles (Bazaldua, Levin, & Liberman, 2020 ; KNEC, 2021 ; Media Team, 2020). Le KNEC a chargé les évaluations sur son portail d'évaluation (www.knec.co.ke) à accès restreint. Les chefs d'établissement devaient télécharger et imprimer les documents d'évaluation et les administrer en présentiel aux élèves de leur école. Les évaluations ont été jaugées en milieu scolaire par les enseignants et chargées sur le portail du KNEC. De même, après la réouverture totale des écoles en janvier 2021, le KNEC, avec le soutien du GPE, a utilisé les mêmes procédures pour administrer des évaluations en milieu scolaire pour toutes les autres classes de l'enseignement primaire, en fonction du contenu couvert avant les fermetures d'écoles (KNEC, 2021). Ces évaluations à grande échelle devaient aider les enseignants à comprendre le niveau d'apprentissage par les élèves et à soutenir l'élaboration d'éventuels plans d'atténuation (Bazaldua et al., 2020).

Tableau 3 : Pays partenaires du GPE disposant de plans pour déterminer la perte d'apprentissage après les réouvertures d'écoles

Niveau national (18 pays)		Niveau infranational (Trois pays)		Niveau scolaire (16 pays)	
Bénin	Lesotho	Cameroun		Bénin	Liberia
Burkina Faso	Mozambique	Congo		Burkina Faso	Lesotho
Côte d'Ivoire	Malawi	Liberia		Botswana	Maurice
Cameroun	Niger			Côte d'Ivoire	Malawi
Érythrée	Sierra Leone			Cameroun	Niger
Gambie	Sao Tomé-et-Principe			Érythrée	Nigeria
Ghana	Togo			Ghana	Sierra Leone
Kenya	Ouganda			Kenya	Somalie
Liberia	Zimbabwe				

Source des données : [UNICEF, 2021](#)

Les efforts visant à évaluer la perte d'apprentissage ont également été complétés par l'évaluation menée par les citoyens (CLA). Par exemple, en **Ouganda**, avant le début de la pandémie, la CLA avait déjà été adoptée pour évaluer l'apprentissage au niveau des ménages pour les enfants qui n'étaient pas inscrits dans le système d'éducation formelle ou qui avaient un faible taux de fréquentation. De même, en **Gambie**, le gouvernement, par le biais du projet [Optimizing Assessment for All](#) (OAA), a élaboré des outils d'évaluation dans différentes matières avant le début de la pandémie. Une équipe technique nationale (ETN) a été mise en place pour contribuer à la réussite de la mise en œuvre du projet (Kim & Care, 2020). La **Zambie** et la **République démocratique du Congo** ont également participé à cette initiative en collaboration avec la Brookings Institution. Bien que les pays aient manifesté leur intention de procéder à des évaluations une fois les écoles rouvertes, l'on ne peut clairement dire le nombre de pays qui ont procédé aux dits examens et les résultats de ces efforts.

Évaluation de l'apprentissage pour les groupes vulnérables :

L'examen de l'évaluation de l'apprentissage n'a pas identifié de données ou d'actions spécifiques relatives aux groupes vulnérables, notamment les filles, les enfants ayant des besoins spéciaux et ceux vivant dans des environnements marginalisés. Les politiques et les pratiques liées à la réouverture des écoles devraient avoir des objectifs et des efforts spécifiques déployés pour garantir l'accès des enfants vulnérables aux DLS et leur retour à l'école (ADEA, CIEFFA/UA et APHRC, 2021a) ainsi que pour garantir leur bien-être. On peut dire qu'il s'agit d'efforts complémentaires pour accroître l'accès et la participation aux examens à fort enjeu qui se déroulent en présentiel.

L'on s'attend cependant à ce que les filles et les jeunes femmes scolarisées restent désavantagées eu égard à plusieurs facteurs tels que la fracture numérique et les responsabilités ménagères pendant les périodes de fermeture des écoles. Les désavantages sont encore plus marqués pour les filles sans lieu de résidence stable ou celles d'entre elles qui sont enceintes. Ces obstacles sont susceptibles d'accroître le temps d'apprentissage perdu chez les filles et d'autres populations vulnérables, augmentant ainsi la pauvreté en termes d'apprentissage. Dans la présente synthèse, nous n'avons obtenu que des preuves limitées et peu concluantes de l'étude MILO de l'UNESCO sur la pauvreté en termes d'apprentissage basée sur le genre et la vulnérabilité (instruction des parents et handicap). Cependant, des données émergentes émanant de six pays ont montré que les enfants vulnérables (ceux issus des ménages les plus pauvres et ayant un faible niveau d'éducation) avaient beaucoup moins de chances d'accéder ou de participer à des activités d'apprentissage que ceux issus de familles aisées ou ayant au moins un niveau d'instruction secondaire (Dang, Oseni, Zezza & Abanokova, 2021). Cela implique que les enfants vulnérables avaient peu de chances de participer aux évaluations de l'apprentissage, y compris aux examens nationaux qui sont généralement utilisés pour déterminer qui passera au niveau d'études suivant. L'impact de la COVID-19 sur l'exacerbation de la pauvreté en termes d'apprentissage chez les filles, les enfants ayant des besoins spéciaux et les femmes devrait être important et nécessitera des efforts concertés de suivi et d'évaluation afin d'en cerner l'ampleur et de concevoir des interventions efficaces telles que l'apprentissage accéléré pour combler les lacunes potentielles.

Défis rencontrés dans les réponses aux évaluations de l'apprentissage

Le suivi et évaluation de l'apprentissage dans les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne se heurtent à plusieurs écueils, comme indiqué ci-dessous :

- **Absence de politiques et de lignes directrices claires relatives à l'évaluation de l'apprentissage dans les pays partenaires du GPE et manque également de boîtes à outils nationaux d'évaluation pouvant être utilisées pour procéder à l'analyse comparative aux niveaux régional et international.** Le financement fourni par le GPE au moment du déclenchement des perturbations liées à la COVID-19 visait à permettre aux pays d'élaborer des stratégies et des directives d'apprentissage continu ; l'évaluation de l'apprentissage revêtait une importance cruciale pour les plans (ADEA, CIEFFA/UA/et APHRC, 2021a). Toutefois, les pratiques d'évaluation dans la région ne sont pas pleinement élaborées, diffusées et comprises par les différentes parties prenantes.
- **L'impréparation des systèmes éducatifs à faire face aux défis émergents tels que les perturbations liées à la COVID-19.** La rapidité avec laquelle les systèmes éducatifs ont réagi aux perturbations induites par la COVID-19 est certes louable, mais le suivi de l'apprentissage est resté un défi majeur. La majorité des pays de la région ne s'est pas encore trouvée confrontée à une pandémie ayant provoqué une crise sociale et des fermetures subséquentes d'écoles et avaient donc une expérience limitée en matière de développement et de gestion de systèmes résilients (tels que les DLS) pour faire face à la pandémie.
- .. Ainsi, les DLS dans ces pays manquaient de directives et des moyens pour permettre aux enseignants de procéder à des évaluations et de faire un retour d'information aux élèves, ainsi que d'obtenir le soutien des parents (Areba & Ngwacho, 2020). Les disparités et inégalités sociales existantes ont empiré la situation, avec notamment la majorité des élèves issus de populations pauvres et marginalisées ayant un accès limité à la technologie numérique et aux infrastructures clés telles que l'électricité (Adarkwah, 2021 ; Areba & Ngwacho, 2020 ; Kinoti, 2020).
- **Les inégalités persistantes dans l'accès à l'éducation, à la technologie numérique de base ainsi qu'à l'utilisation de la technologie de l'information et de la communication pour évaluer l'apprentissage pendant les situations d'urgence :** Il convient de noter que la pénétration des plateformes de service numérique n'était pas universelle dans la plupart des pays à faible revenu. Les projections ont indiqué que 47 % des ménages de ces pays disposaient d'une forme ou d'une autre d'accès à l'Internet, principalement par le biais des téléphones mobiles, 80 % à la radio et 60 % à la télévision. L'accès et l'utilité de ces plateformes pour dispenser l'apprentissage n'ont pas garanti nécessairement que l'apprentissage ait eu lieu pendant la période de fermeture des écoles (UNICEF, 2020b) et pourraient exclure les personnes vulnérables, notamment lorsqu'il s'agit d'accéder à l'apprentissage (UNICEF, 2021). En outre, les principales plateformes que sont la télévision et la radio étaient unidirectionnelles et ne permettaient pas d'interactions entre les enseignants et les élèves en ce qui concerne l'évaluation/l'appréciation des devoirs de maison ou l'apprentissage. Il se pose également des questions sur la manière de garantir l'intégrité et l'éthique dans l'administration des évaluations en ligne, lesquelles questions doivent être examinées et traitées de manière critique.
- **Les capacités limitées des enseignants et des élèves à gérer l'apprentissage à distance et à adopter la technologie dans l'apprentissage et l'évaluation.** Alors que les pays ont mis en place diverses initiatives de renforcement des capacités pour adapter les DLS, l'évaluation des apprenants dans le contexte des DLS faisait manifestement défaut.

Par conséquent, les pays partenaires du GPE n'ont pas été en mesure de contrôler efficacement la perte (ou le gain) d'apprentissage pendant les fermetures d'écoles. Toutefois, il y a eu des exceptions, notamment dans les rangs des écoles privées qui ont pu évaluer les apprenants en ligne à l'aide de plateformes Internet.

- **Limitation des informations de base permettant de jauger la perte d'apprentissage.** La plupart des évaluations sont menées en milieu scolaire, ne sont pas standardisées et ne constituent pas une base à partir de laquelle on peut jauger le niveau de l'apprentissage qui se fait au niveau national. Les examens nationaux à fort enjeu se déroulent trop tard pour sous-tendre un discours constructif et, en particulier, lors de perturbations à grande échelle telle que la pandémie de COVID-19. Vingt pour cent des pays de l'Afrique subsaharienne entreprennent des évaluations nationales et plusieurs pays participent à des cadres d'évaluation internationaux, tels que le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ) et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves pour le développement (PISA-D) (**Zambie et Sénégal**) (UNESCO, 2016). Certes, ces données peuvent fournir des informations de base, mais l'UNESCO 2016 relève qu'elles ciblent des niveaux spécifiques et que la participation est trop faible, en particulier dans le cadre du PISA-D pour constituer une base solide de suivi de l'apprentissage au fil du temps.
- **Des dispositions inadéquates pour l'évaluation des groupes vulnérables tels que les filles et les garçons en situation difficile et/ou les enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers.** De façon générale, il y a eu peu d'évaluation de l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles, bien que cela ait changé après leur réouverture. Cependant, les pratiques qui accordent une attention particulière aux enfants en situation difficile, tels que les enfants déplacés, sont peu nombreuses. Cela pourrait être attribué à la capacité limitée d'adaptation aux circonstances et au fait que dans de nombreux pays, les initiatives politiques et pratiques se concentrent traditionnellement d'abord sur la majorité, avant de s'intéresser aux minorités telles que les enfants déplacés. Des inégalités ont été constatées dans l'utilisation des technologies de l'éducation pour dispenser des cours et évaluer l'apprentissage. Le recours aux plateformes de DLS excluait les écoliers non couverts par le moyen de diffusion ou ceux qui ne pouvaient pas supporter le coût de l'accès à Internet, malgré les tarifs subventionnés offerts par les entreprises de télécommunications. En outre, les cours à la radio et à la télévision comportaient des interrogations à faire à domicile (comme moyen d'évaluation), difficiles à contrôler en l'absence de contact physique et de participation des parents.

La recherche sur l'évaluation en Afrique subsaharienne pendant la pandémie de COVID-19 a porté principalement sur deux domaines interdépendants : la perte d'apprentissage et le suivi des progrès de l'apprentissage. La perte d'apprentissage constitue une préoccupation majeure lorsque les pays partenaires du GPE rouvriront leurs écoles, que ce soit partiellement ou totalement. Les nouvelles données probantes de recherche relatives à l'évaluation pendant la pandémie de COVID-19 ont donc eu tendance à se concentrer sur la perte d'apprentissage et non sur les évaluations diagnostiques, comme ce fut le cas par le passé. Les nouvelles données probantes permettront d'orienter les efforts de récupération de l'apprentissage que les systèmes éducatifs ont mis en place ou sont en train de mettre en place pendant la pandémie de COVID-19. Elles pourront également contribuer à l'élaboration de meilleures approches de la reprise de l'apprentissage dans les systèmes éducatifs à l'avenir. Cette section présente une courte synthèse des données probantes obtenues à ce jour sur l'évaluation en accordant une plus grande attention à la perte d'apprentissage.

Tableau 4 : Nouvelles données probantes sur l'évaluation de l'apprentissage

Domaines d'intérêt des preuves	Détails
Perte d'apprentissage	Des nouvelles données probantes émanant d'études à petite échelle et de projections montrent une perte d'apprentissage potentielle. Examiner l'ampleur de la perte d'apprentissage selon les différents niveaux de vulnérabilité (sexe, handicap, pauvreté, niveau d'instruction, lieu de résidence) et la durée des fermetures d'écoles.
La technologie dans le suivi de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage	Comment intégrer la technologie dans l'évaluation de l'apprentissage et les examens. Apprendre auprès des institutions d'enseignement supérieur en Afrique et au-delà. Documenter les meilleures pratiques d'utilisation des technologies de l'éducation qui soutiennent l'évaluation de l'apprentissage.

Perte d'apprentissage :

Il y avait avant la survenance de la pandémie de COVID-19 une crise de l'apprentissage et l'on suppose qu'elle s'est exacerbée pendant la période de fermeture des écoles, d'énormes pertes d'apprentissage étant attendues dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. En effet, avant la pandémie, un enfant sur deux âgé de 10 ans était incapable de lire un texte simple (Banque mondiale, 2019). Les données émergentes semblent mitigées quant aux effets des fermetures prolongées des écoles sur l'apprentissage. Certaines études montrent une possible perte d'apprentissage tandis que d'autres ne montrent aucun effet. Par exemple, les données émanant de petites études et de projections montrent une augmentation de 10 % de la pauvreté en termes d'apprentissage du fait des fermetures prolongées d'écoles et on estime que 100 millions d'enfants risquent de tomber en dessous du niveau minimum de compétence en lecture (UNESCO, 2021a). À l'échelle mondiale, la maîtrise de la lecture risque, selon les estimations, de passer de 59 % en 2019 à 50 % chez les élèves de troisième année et qu'il faudra peut-être une autre décennie pour inverser cette perte (Montoya, 2020). Des données isolées émanant du **Kenya** indiquent une diminution de la proportion d'élèves atteignant au moins 50 % en mathématiques et en anglais (Admin, 2021), tandis qu'en **Zambie**, 16 et 10 % des enfants de troisièmes et cinquièmes années respectivement avaient chuté d'un niveau en matière de lecture et de calcul (UN OCHA, 2020).

Dans ses Perspectives économiques 2021, la Banque africaine de développement a indiqué que l'impact de la perte d'apprentissage résultant des fermetures d'écoles liées à la COVID-19 entraînerait des pertes de revenus à vie (BAD, 2021) allant de 43 à 61 % du PIB actuel dans les pays à faible revenu. Une perte estimative de 15 à 22 % des revenus tout au long de la vie est attendue pour les pays à revenu intermédiaire et de 6 à 8 % dans les pays à revenu élevé.

Récemment, des résultats intéressants émanant de l'**Ouganda** ont toutefois montré une exception à ces conclusions. Une enquête sur l'évaluation de l'apprentissage en 2021 menée par Uwezo **Uganda** montre qu'après quasiment 17 mois de fermeture de l'école, la proportion d'enfants entre les classes P3 et P7 qui pouvait lire et comprendre une histoire en anglais de niveau P2 est passée de 32,5 % en 2018 à 39,5 % en 2021 (Sandefur, 2022).

De plus, l'étude du Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage (MILO) menée par l'UNESCO dans six pays d'Afrique subsaharienne n'a montré aucune différence dans la proportion d'élèves ayant acquis les niveaux de compétence minimums (MPL) en lecture et en calcul dans cinq des six pays entre 2019 et 2021 (UNESCO, 2022). En effet, au **Burkina Faso**, on a constaté une augmentation significative de la proportion d'élèves en fin d'études primaires ayant acquis les MPL en mathématiques, passant de 18 % en 2019 (avant la survenance de la Covid-19) à 24 % en 2021 (pendant la COVID-19). Au **Kenya**, cependant, la proportion de garçons ayant acquis les MPL en mathématiques a diminué de manière significative de 9 % pour se situer à 74 % en 2021, ce qui indique une possible perte d'apprentissage. En outre, l'étude fait état d'un impact positif de l'instruction des parents sur le respect des MPL. Une proportion significativement plus élevée d'élèves dont les parents sont parvenus au moins au niveau de l'enseignement secondaire a acquis le MPL cible en mathématiques et en lecture par rapport à leurs pairs.

Utilisation de la technologie dans l'évaluation de l'apprentissage :

Les pays ont adopté et adapté des DLS qui nécessitaient l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'apprentissage, mais l'efficacité des DLS était peu comprise. Bien qu'il soit encore tôt pour se prononcer, les nouvelles données probantes montrent des résultats mitigés concernant l'impact des technologies de l'éducation sur les résultats d'apprentissage. Par exemple, une étude de contrôle randomisée réalisée par Crawford, Evans, Hares et Sandefur (2021) a examiné la faisabilité du tutorat en direct et des appels à visée évaluative en **Sierra Leone**. L'effort a complété l'apprentissage numérique existant qui avait lieu lors des fermetures d'écoles pendant la COVID-19. Ils ont constaté un léger effet positif sur l'engagement envers l'éducation, mais aucun effet sur les résultats des tests d'évaluation en mathématiques et en langues. Malgré l'impact limité de l'intervention, l'initiative fournit des informations utiles sur l'applicabilité et la faisabilité de la technologie dans l'apprentissage et l'évaluation. En **Sierra Leone**, l'utilisation de la technologie, en particulier des téléphones dans le cadre des DLS, n'a pas amélioré l'apprentissage. Les élèves qui ont été exposés à des activités interactives et à un soutien par téléphone mobile ainsi qu'à des rappels pour accéder à l'apprentissage numérique n'ont pas obtenu des résultats sensiblement meilleurs à ceux des élèves qui n'ont pas été exposés à l'initiative (Crawford, Evans, Gutierrez, et al, 2021). Une autre étude de l'UNICEF (2021) a documenté les leçons tirées de l'apprentissage à distance pendant la pandémie de COVID-19 en Afrique de l'Ouest et du Centre. L'étude a révélé que l'adoption de l'apprentissage à distance variait d'un pays à l'autre. À cet effet, par exemple, 90 % des ménages en **Sierra Leone** ont déclaré avoir accès à l'apprentissage contre 65 % au **Ghana**.

8 Conclusion et recommandations

Ces deux dernières décennies, les pays partenaires du GPE ont considérablement accru l'accès à l'éducation. Malheureusement, la pandémie de COVID-19 a menacé d'annihiler les gains obtenus à ce jour, les données laissant penser que la pauvreté en termes d'apprentissage dans les compétences de base dans la région pourrait augmenter de 10 points de pourcentage. La pandémie a orienté les systèmes éducatifs et des millions d'enfants vers de nouvelles méthodes d'apprentissage, en plus des approches traditionnelles en présentiel. Elle a également eu des répercussions sur les évaluations des élèves et les examens à fort enjeu. Dans ce document, nous avons examiné les pratiques d'évaluation de l'apprentissage et des examens dans 40 pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne pendant la crise de la COVID-19.

Les pays ont adopté des approches fragmentées de l'évaluation de l'apprentissage, y compris des devoirs, des interrogations et des kits d'apprentissage à domicile qui étaient gérés par les DLS. Les pays partenaires du GPE étaient conscients de la perte potentielle d'apprentissage et entendaient l'évaluer dès la réouverture des écoles. Des données probantes sont en train de se faire jour sur le volume d'apprentissage perdu par les élèves ; cependant, le manque d'informations de base empêche de cerner l'ampleur de la perte. Les projections de diverses organisations, dont la Banque mondiale et RTI, organisation à but non lucratif, ont mis en évidence la perte potentielle d'apprentissage, en termes d'augmentation de la pauvreté scolaire et de réduction du nombre d'années d'études. Cependant, l'étude MILO de l'UNESCO montre que la pandémie de COVID-19 a eu peu d'impact sur la proportion d'élèves au **Kenya**, au **Burkina Faso**, en **Zambie**, au **Sénégal** et en **Côte d'Ivoire** qui ont acquis le MPL tant en lecture qu'en mathématiques.

Les examens à fort enjeu prévus pour 2020 ont été soit annulés, soit reportés ou reprogrammés. Au moment du présent examen, tous les pays avaient organisé leurs examens à fort enjeu de 2020, qui se sont déroulés en présentiel, ce qui indique l'impossibilité de recourir à des options alternatives telles que l'utilisation des technologies de l'éducation. Dans la plupart des pays, les mesures de réouverture des écoles accordaient la priorité aux classes de candidats aux examens et prévoyaient des dispositions pour la distanciation sociale et la couverture du programme d'études avant les examens. L'examen n'a pas identifié un seul exemple (étude de cas) d'utilisation des technologies pour administrer des examens à fort enjeu. Cela implique que, malgré les efforts remarquables déployés pour assurer la poursuite de l'apprentissage par le biais des DLS, des approches proportionnelles à l'utilisation des DLS dans les évaluations formatives et sommatives ont fait défaut. Cette situation est due en grande partie à la logistique nécessaire, à l'insuffisance des infrastructures, à l'inégalité d'accès aux DLS et au risque d'exclure les élèves vulnérables des évaluations et des examens.

Dans ce rapport, nous présentons différentes stratégies adoptées par les pays pour évaluer l'apprentissage. Cependant, l'impact de ces stratégies n'est pas encore totalement compris et elles n'ont pas été suffisamment étudiées pour permettre de formuler des recommandations spécifiques sur les stratégies qui ont bien fonctionné, notamment en termes d'évaluation. Malgré l'incertitude quant à la durée de la pandémie, il ressort de cette synthèse les principales recommandations politiques ci-après :

1. **Élaboration de directives sur la manière de contrôler l'apprentissage par les élèves pendant les périodes de fermeture prolongée des écoles.** Aucun des pays partenaires du GPE examinés n'avait promulgué de directives sur la manière de suivre et d'évaluer l'apprentissage par les élèves pendant les fermetures d'écoles. Cependant, des décisions clés ont été prises concernant l'administration des examens nationaux, qui ont été pour la plupart reportés dans la majorité des pays. Bien que certaines formes d'évaluation aient eu lieu, elles n'étaient pas bien coordonnées, manquaient de mécanismes de rétroaction, étaient confrontées à plusieurs défis et n'étaient pas en mesure d'atteindre tous les élèves.

L'absence de cadres et de lignes directrices clairs pourrait y avoir contribué. Il est donc impératif de tirer les leçons de la crise créée par la pandémie et de mettre en place des lignes directrices non seulement pour la poursuite de l'apprentissage, mais aussi pour son suivi et son évaluation.

2. Pour accroître l'efficacité des évaluations pendant les crises, les pays partenaires du GPE devraient **renforcer les capacités des enseignants, des écoles et du personnel chargé de l'assurance qualité en ce qui concerne : i) l'intégration de la technologie numérique dans les systèmes d'évaluation ; ii) l'amélioration de la résilience du système éducatif pour bien répondre aux besoins d'évaluation ; et iii) l'augmentation de l'utilisation et de l'utilité de la technologie numérique dans le suivi de l'apprentissage.** Alors que les subventions du GPE se sont concentrées sur l'évolution des pays et des enseignants vers l'adoption de l'enseignement à distance, les éducateurs n'ont toujours pas été bien préparés aux méthodes pédagogiques et d'évaluation correspondantes. L'un des enseignements tirés de la COVID-19 en ce qui concerne l'éducation a été la reconnaissance de la valeur réelle des enseignants. Cette leçon devrait motiver les stratégies visant à renforcer les niveaux de compétence en matière de technologie de l'éducation, non seulement pour le personnel enseignant, mais aussi pour le personnel de gestion et d'assurance qualité. L'amélioration des compétences et des pédagogies devrait accorder la priorité à tous les aspects des approches à distance et en ligne pour l'éducation et l'évaluation. Il s'agit de reconnaître que l'enseignement via les plateformes de technologies de l'éducation est différent et plus stimulant que l'enseignement traditionnel en classe, car l'enseignant devient davantage un facilitateur et permet aux élèves d'apprendre à leur propre rythme, en fonction de leurs capacités. Cela pourrait également se faire par le biais d'une collaboration en matière d'innovations avec les fournisseurs de services numériques, les innovateurs de solutions numériques, les enseignants et les chercheurs afin de permettre le développement de solutions pertinentes et adaptables. Il importe toutefois de noter que l'utilisation de la technologie numérique dans l'éducation présente des inconvénients tels que la nécessité d'un accès à l'électricité et d'une connexion à Internet, l'accès à des applications ou des outils spécialisés et leur utilisation et des problèmes d'intégrité. Le soutien entre les pays partenaires du GPE concernant ces défis a été disjoint. Certains pays ont bénéficié d'une connexion Internet gratuite pour les apprenants, tandis que d'autres ont fourni un accès gratuit et facilité l'utilisation des outils nécessaires (notamment dans l'enseignement supérieur avec la distribution d'ordinateurs portables). La plupart des pays d'Afrique subsaharienne ont eu recours à la radio ou à la télévision pour l'apprentissage à distance, même si ces médias posent des problèmes quant à la manière d'évaluer l'apprentissage.
3. **Développement des capacités pour permettre aux parents de soutenir les apprenants se retrouvant dans des circonstances similaires à celles de la pandémie de COVID-19 :** L'importance de l'implication et du soutien des parents sur l'apprentissage et la réussite scolaire a été largement documentée. Alors que les parents passent un temps considérable avec leurs enfants, la pandémie a déplacé le rôle d'enseignement vers les parents, les rendant ainsi essentiels à la poursuite de l'apprentissage des enfants pendant les confinements. Il importe donc d'explorer les possibilités de renforcer les capacités des parents, de les sensibiliser et de créer des liens avec les écoles afin que les parents puissent mieux soutenir l'apprentissage de leurs enfants. Il conviendrait de prêter attention aux parents ayant un faible niveau d'instruction et à ceux qui vivent dans l'extrême pauvreté, car ces circonstances peuvent remettre en question leur participation à l'apprentissage par les enfants et au soutien apporté à ceux-ci.
4. **Combiner et compléter les processus d'évaluation avec les technologies de l'éducation :** La plupart des pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne ont pu passer à l'enseignement à distance grâce aux médias et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Si le passage à l'enseignement à distance était largement pratiqué, il offrait peu d'options pour l'évaluation des élèves. Il est essentiel de compléter l'utilisation de la télévision et de la radio par les TIC et de renforcer l'utilisation des TIC comme moyen d'enseignement et d'évaluation à tous les niveaux de l'éducation.

En outre, il est nécessaire d'utiliser des évaluations formatives d'auto-évaluation qui non seulement effectuent une notation automatique, mais qui fournissent également aux élèves des solutions après avoir achevé l'évaluation. L'évaluation peut se faire en temps réel, tous les élèves étant exposés à l'évaluation en même temps pendant une certaine période (synchrone), ou les élèves passant les évaluations à leur convenance (asynchrone). Les évaluations formatives peuvent être institutionnalisées au niveau de la gestion des écoles ou de l'enseignement supérieur afin de suivre l'apprentissage par école et par pays. Il sera toutefois essentiel d'évaluer l'efficacité de ces approches pour combler les lacunes en matière d'évaluation constatées lors des fermetures d'écoles.

- 5. *Suivi de la perte d'apprentissage*** : Dans cette revue, nous avons trouvé des preuves limitées sur la façon dont les pays ont surveillé la perte d'apprentissage. Nous avons également trouvé des preuves non concluantes de l'impact de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissage. L'appréciation, l'évaluation, l'analyse et la comparaison continues des données émergentes sur les résultats d'apprentissage pendant les fermetures d'écoles et après leur réouverture avec les résultats obtenus avant la pandémie peuvent permettre de déterminer si la COVID-19 a exacerbé la pauvreté en termes d'apprentissage ou non.

Références

- Adarkwah, M. A. (2021). *An Outbreak of Online Learning in the COVID-19 Outbreak in Sub-Saharan Africa: Prospects and Challenges*. Global Journal of Computer Science and Technology.
- ADEA (2020). *Delivering education at home in African member states amid the Covid-19 pandemic: Country status report*.
https://www.adeanet.org/sites/default/files/report_education_at_home_covid-19.pdf
- ADEA, AU/CIEFFA, & APHRC (forthcoming). *Teacher Training and Support in Africa during the COVID-19 Pandemic*. Abidjan, Ouagadougou, Nairobi: ADEA, AU/CIEFFA, APHRC.
https://www.adeanet.org/sites/default/files/publications/teacher_training_and_support_kix_observatory.pdf
- ADEA, AU/CIEFFA, & APHRC. (2021a). *School reopening in Africa during the COVID-19 pandemic*. Retrieved from Abidjan, Ouagadougou, Nairobi: ADEA, AU/CIEFFA, APHRC.
https://www.adeanet.org/sites/default/files/school_reopening_kix_observatory.pdf
- ADEA, AU/CIEFFA, & APHRC. (2021b). *Financing Education in Africa during the COVID-19 Pandemic*. Abidjan, Ouagadougou, Nairobi: ADEA, AU/CIEFFA, APHRC.
https://www.adeanet.org/sites/default/files/financing_education_kix_observatory.pdf
- AFDB. (2021). *African Economic Outlook Report: Africa's Growth Performance and Outlook amid the COVID-19 Pandemic*. African Development Bank Group (AfDB).
https://www.afdb.org/sites/default/files/2021/03/09/aeo_2021_-_chap1_-_en.pdf
- Admin. (2021). *KCSE/KCPE mass failure looms as KNEC releases assessment report*. The Blackboard. Retrieved from <https://theblackboard.co.ke/2021/02/03/kcpe-kcse-mass-failure-looms-as-knec-releases-assessment-report/>
- Allen, R., Elks, P., Outhred, R., & Varly, P. (2016). *Uganda's assessment system: A roadmap for enhancing assessment in education*. <https://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2016/10/Final-report-Enhancing-Ugandas-Assessment-System-September-2016.pdf>
- Angrist, N., Bergman, P., Evans, D. K., Hares, S., Jukes, M. C. H., & Letsomo, T. (2020). *Practical lessons for phone-based assessments of learning*. BMJ Global Health.
<http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2020-003030>
- Areba, G., & Ngwacho. (2020). *COVID-19 Pandemic Impact on Kenyan Education Sector: Learner Challenges and Mitigations*. 128-139.
https://www.researchgate.net/publication/342514992_COVID-19_Pandemic_Impact_on_Kenyan_Education_Sector_Learner_Challenges_and_Mitigations
- Azevedo, J. P. (2020). *How could COVID-19 hinder progress with Learning Poverty? Some initial simulations*. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/education/how-could-covid-19-hinder-progress-learning-poverty-some-initial-simulations>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Retrieved from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/329961592483383689/pdf/Simulating-the-Potential-Impacts-of-COVID-19-School-Closures-on-Schooling-and-Learning-Outcomes-A-Set-of-Global-Estimates.pdf>
- Azubuiké, B., & Aina, B. (2020). *How parents are supporting their children's learning during the covid-19 pandemic in Nigeria*. Retrieved from <https://www.ukfiet.org/2020/how-parents-are-supporting-their-childrens-learning-during-the-covid-19-pandemic-in-nigeria/>

- Bangoura, M. (2020). *Launch of the educational platform mboore.com by MENA in partnership with MTN Guinea*. GuinéeNews. Retrieved from <https://guineenews.org/lancement-de-la-plateforme-educative-mboore-com-par-le-mena-en-partenariat-avec-mtn-guinee/>
- Baraka, P. (2020). *Creating Impact During COVID-19 Pandemic*. Retrieved from <https://enezaeducation.com/creating-impact-during-covid-19-pandemic/>
- Bazaldua, D. L., Levin, V., & Liberman, J. (2020). *Guidance note on using learning assessment in the process of school reopening*. Retrieved from <https://pubdocs.worldbank.org/en/398671606227182903/Assessment-and-School-Reopening-Note.pdf>
- Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S., & Reuge, N. (2020). *Parental engagement in children's learning: Insights for remote learning response during COVID-19*. Retrieved from Innocenti, Florence: <https://www.unicef-irc.org/publications/1091-parental-engagement-in-childrens-learning.html>
- CGD. (2020). *Covid education policy tracking*. From Center for Global Development https://www.cgdev.org/sites/default/files/CGD_COVID_education_policy_tracking-9-17-20.xlsx
- Chebib, K., Sharma, A., & Ajadi, S. (2020). *Education For All in the Time of COVID-19: How EdTech can be Part of the Solution*. Retrieved from <https://www.gsma.com/mobilefordevelopment/wp-content/uploads/2020/09/EdTech-Final-WEB.pdf>
- Conto, C. A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). *COVID-19: Effects of School Closures on Foundational Skills and Promising Practices for Monitoring and Mitigating Learning Loss*. Retrieved from Florence: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Effects_of_School_Closures_on_Foundational_Skills_and_Promising_Practices_for_Monitoring_and_Mitigating_Learning_Loss.pdf
- Crawford, L., Evans, D., Gutierrez, M., Hares, S., Sam-Kpakra, R., Sandefur, J., & Shojo, M. (2021). *Tech Plus Teachers: One-on-one Phone Tutorials Didn't Help Kids Learn During School Closures in Sierra Leone*. <https://www.cgdev.org/blog/tech-plus-teachers-one-on-one-phone-tutorials-didnt-help-kids-learn-better-during-school-closures>
- Crawford, L., Evans, D., Hares, S., & Sandefur, J. (2021). *Teaching and Testing by Phone in a Pandemic*. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/teaching-and-testing-phone-pandemic.pdf>
- Dang, H.-A., Oseni, G., Zezza, A., & Abanokova, K. (2021). *Impact of COVID-19 on Learning: Evidence from Six Sub-Saharan African Countries*. Retrieved from Washington, DC: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35676>
- Dreesen, T., S. Akseer, M. Brossard, P. Dewani, J.-P. Giraldo, A. Kamei, S. Mizunoya and J. S. Ortiz (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Innocenti Research Brief, UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html>
- eLearning Africa. (2020). *A Survey of the Experience and Opinions of Educators and Technology Specialists*. Retrieved from https://www.elearning-africa.com/conference2022/ressources/pdfs/surveys/The_effect_of_Covid-19_on_Education_in_Africa.pdf
- EduAnalytics (2019). *Learning Poverty Briefs. Sub-Saharan Africa*. <https://pubdocs.worldbank.org/en/865711571223530746/SSA-LPBRIEF.pdf>

- EdTech Hub & eLearning Africa, 2020. *The Effect of Covid-19 on Education in Africa and its Implications for the Use of Technology: A Survey of the Experience and Opinions of Educators and Technology Specialists*
https://www.guninetwork.org/files/the_effect_of_covid-19_on_education_in_africa.pdf
- Education Endowment Foundation. (2020). *Covid-19 support guide for schools*. Retrieved from Millbank, London: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/assessing-and-monitoring-pupil-progress/>
- Elusoji, S. (2020). *Deep Impact: How COVID-19 Exposed the Education Sector's Digital Flaw*. Channels Incorporated Limited: Channels Incorporated Limited. Available: <https://www.channelstv.com/2021/06/26/how-education-was-suspended-in-nigeria-during-a-covid-19-lockdown/>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). *'Homeschooling' and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning*. Interchange.
<https://dx.doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>
- GEM Report. (2021). *One-third of countries are not taking action to help children catch up post-COVID-19*. Retrieved from <https://gemreportunesco.wordpress.com/2021/07/13/one-third-of-countries-are-not-taking-action-to-help-children-catch-up-post-covid-19/>
- GPE (2020). Accelerated financing of the response to COVID19, in COVID-19 Fast-Track Funding Request. (Republic of Cabo Verde: GPE).
<https://www.globalpartnership.org/fr/content/requete-de-financement-accelere-covid-19-et-document-de-programme-cabo-verde-mai-2020>
- Kaffenberger, M. (2021). *Modeling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss*. International Journal of Educational Development, 81, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Liberman, J., Levin, V., Luna-Bazaldúa, D. & Harnisch, M. (2020). *High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach?* Education for Global Development. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/education/high-stakes-school-exams-during-covid-19-coronavirus-what-best-approach>
- Kim, H., & Care, E. (2020). *Optimizing Assessment for All. Framework for understanding project goals and scope*. Retrieved from Washington, USA: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/05/OAA-Part3.pdf>
- Kim, J., Rose, P., Tiruneh, D. T., Sabates, R., & Woldehanna, T. (2021). *Learning Inequalities Widen Following COVID-19 School Closures in Ethiopia*.
<https://riseprogramme.org/blog/learning-inequalities-widen-COVID-19-Ethiopia>
- Kinoti, T. (2020). *COVID-19 adaptations: challenges in assessing learning in marginalized communities*. Retrieved from <https://www.ukfiet.org/2020/covid-19-adaptations-challenges-in-assessing-learning-in-marginalised-communities/>
- KNEC. (2021). *KNEC Mitigates Against Lost Learning*. Retrieved from <https://www.knec.ac.ke/2021/01/25/knec-mitigates-against-lost-learning/>
- Kwauk, C., Schmidt, D., & Ganju, E. (2021). *What do we know about the effects of COVID-19 on girls' return to school?* <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/09/22/what-do-we-know-about-the-effects-of-covid-19-on-girls-return-to-school/>
- Liberman, J., Levin, V., & Luna-Bazaldúa, D. (2020). *Are students still learning during COVID-19? Formative assessment can provide the answer*. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/education/are-students-still-learning-during-covid-19-formative-assessment-can-provide-answer>

- Mabeya, M. T. (2020). *Distance Learning During COVID-19 Crisis: Primary and Secondary School Parents Experiences in Kenya*. East African Journal of Education Studies, 2(1), 173-186. <https://doi.org/10.37284/eajes.2.1.249>
- Marshall, D. B., Jr. Foundation, IPA, & Pratham. (2020). *Focusing on the Foundations: Education in the Time of COVID-19*. A joint statement by the Douglas B. Marshall, Jr. Foundation, Innovations for Poverty Action, J-PAL, Pratham, Teaching at Right Level Africa, and Young 1ove. Retrieved from <https://www.poverty-action.org/blog/focusing-foundations-education-time-covid-19>
- Media Team. (2020). *KNEC circular to all school heads on the conduct of learning assessments under the Kenya GPE Covid19 learning project*. Education News Hub. Retrieved from <https://educationnewshub.co.ke/knec-circular-to-all-school-heads-on-the-conduct-of-learning-assessments-under-the-kenya-gpe-covid19-learning-project/>
- MENETFP. (2020). *Côte d'Ivoire: Response plan of the education-raining sector against covid-19*. Retrieved from http://www.education.gouv.ci/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19_R%C3%A9ponse_Education_VF-du-05-mai-20201.pdf
- Mengistie, T. A. (2020). *Impacts of COVID-19 on the Ethiopian Education System*. Science Insights Education Frontiers, 6(1), 569-578. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3626327>
- MINISEC. (2021). *General education distance learning*. Retrieved from <https://minisec-distancelearning.cm/1>
- MoE. (2020). *Learning Continuity and Resilience Building of Basic Education Project*. Retrieved from Mauritania: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-10-application-program-document-covid-19-accelerated-funding-mauritania.pdf>
- Montoya, S. (2020). *Assessments of Learning Loss and Remote Education Inform Data-Driven Response to COVID-19*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/fr/node/3724445>
- Ministry of Education. (2020). *Ethiopia Education Statistics Annual Abstract September 2019-March 2020*. Retrieved from <http://www.moe.gov.et/Publication>
- MoBSE. (2020). *The Republic of The Gambia Education Sector Coronavirus (COVID-19) Response Plan*. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/gambia_education_sector_covid-19_strategy.pdf
- Munoz-Najar, A., & Oviawe, J. O. (2020). *Education continuity during the Coronavirus crisis. Nigeria: Edo-BEST@Home*. Retrieved from Paris: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/371511605243057061/pdf/Nigeria-Edo-BEST-at-the-rate-Home.pdf>
- Ngalomba, S. (2020). *Using WhatsApp to enhance online learning*. University World News, Africa Edition. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200421102812987>
- Ngware, M. W., Hungi, N., & Mutisya, M. (2019). *Assessing learning: How can classroom-based teachers assess students' competencies in numeracy?* Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 26(2), 222-244. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2018.1503156>
- Partey, P. A. (2021). *COVID-19 and education in sub-Saharan Africa: 5 actions for the way forward*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/blog/covid-19-and-education-sub-saharan-africa-5-actions-way-forward>
- PASEC (2021). *Program for the Analysis of Education Systems*. Retrieved from <http://www.pasec.confemen.org/a-propos-de-nous/le-pasec/>

- Rossiter, J., & Abreh, M. K. (2020). *COVID-19 Has Forced Exams to be Suspended Across West Africa. Should They Be Overhauled Before They Restart?* Retrieved from <https://www.cgdev.org/blog/covid-19-has-forced-exams-be-suspended-across-west-africa-should-they-be-overhauled-they>
- RTI International (2015). *Status of Early Grade Reading in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development. <https://www.globalreadingnetwork.net/sites/default/files/media/file/Status%20of%20Early%20Grade%20Reading%20SSA%20to%20USAID.pdf>
- Sabates, R., Carter, E., & Stern, J. M. B. (2021). *Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana*. *International Journal of Educational Development*, 82, 102377. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102377>
- Sandefur, J. (2022). *Uganda's Record-Breaking Two-Year School Closure Led to... No Decline in the Number of Kids Who Can Read?* A CGD Commentary and Analysis Blog. Retrieved from <https://www.cgdev.org/blog/ugandas-record-breaking-two-year-school-closure-led-to-no-decline-number-kids-who-can-read>
- Santally, M., Allotey, S. A., Das, R., Mahama, A., Mutegi, L., Odhiambo, B. O., Taroaniara, R. (2021). *Harnessing ICT and Digital Low-Cost Solutions While Ensuring Access, Equity and Safeguarding During and Post-COVID-19*. In A. Osman & J. Keavy (Eds.), *The Impact of COVID-19 on Education Systems in the Commonwealth*. Commonwealth Secretariat. <https://library.commonwealth.int/Portal/DownloadImageFile.ashx?objectId=8463>
- Sintema, E. J. (2020). *E-Learning and Smart Revision Portal for Zambian primary and secondary school learners: A digitalized virtual classroom in the COVID-19 era and beyond*. *Aquademia*, 4(2), ep20017. <https://www.aquademia-journal.com/download/e-learning-and-smart-revision-portal-for-zambian-primary-and-secondary-school-learners-a-digitalized-8253.pdf>
- Spiteri, J., Deguara, J., Muscat, T., et al. (2022): *The impact of COVID-19 on children's learning: a rapid review*. *Educational and Developmental Psychologist*, <http://dx.doi.org/10.1080/20590776.2021.2024759>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). *Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market*. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 863-878. <http://dx.doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- UN. (2021). *77 million children have spent 18 months out of class: #ReopenSchools urges UNICEF*. Retrieved from <https://news.un.org/en/story/2021/09/1100072>
- UN OCHA. (2020). *Cluster status: Education*. Retrieved from <https://reports.unocha.org/en/country/zambia/card/2IRp5OHgis/>
- UNESCO. (2016). *The cost of not assessing learning outcomes*. Retrieved from Montreal, Canada: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/the-cost-of-not-assessing-learning-outcomes-2016-en_0.pdf
- UNESCO (2020). *Ensuring effective distance learning during COVID-19 disruptions: Guidance for teachers*. *Education 2030*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116>
- UNESCO. (2020). *Learning through radio and television in the time of COVID-19*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/learning-through-radio-and-television-time-covid-19>
- UNESCO. (2021a). *Learning Loss: Monitoring Impacts on Learning Outcomes (MILO)*. COVID-19 Response. Retrieved from <http://covid19.uis.unesco.org/school-closures-survey/>

- UNESCO. (2021b). *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. Planning education, building the future*. Retrieved from <http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/sacmeg>
- UNESCO, UNICEF, & World Bank. (2020). *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Retrieved from Paris, New York, Washington D.C: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>
- UNICEF (2020). *Côte d'Ivoire: COVID-19 Situation Report – #14*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Cote%20d%27Ivoire%20COVID-19%20Situation%20Report%20No.%2014%20-%204-17%20July%202020.pdf>
- UNICEF. (2020a). *Country Office Annual Report 2020, Comoros*. Retrieved from Comoros: <https://www.unicef.org/media/100581/file/Comoros-2020-COAR.pdf>
- UNICEF. (2020b). *Covid-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*. Retrieved from New York: https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/11/RemoteLearningFactsheet_Updated.pdf
- UNICEF. (2020c). *UNICEF and partners hand-over home learning materials to support children during COVID-19* <https://reliefweb.int/report/uganda/unicef-and-partners-hand-over-home-learning-materials-support-children-during-covid-19>
- UNICEF. (2021). *Reopening With Resilience: Lessons from remote learning during COVID-19 in West and Central Africa*. Innocenti Research Report. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Reopening-with-Resilience.pdf>
- UNESCO (2022). *COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring Impacts on Learning Outcomes Main Report*. C.P 250 Succursale H Montréal, Québec H3G 2K8 Canada: UNESCO Institute for Statistics. <https://milo.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/01/MILO-Summary-Full-Report.pdf>
- Verma, K., Bhattacharyya, R., & Wilson, H.-M. (2020). *Assessing Foundational Learning for all Children during and after the COVID-19 Crisis*. Retrieved from <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/assessing-foundational-learning-for-all-children-during-and-after-the-covid-19-crisis>
- World Bank. (2019). *Ending Learning Poverty: A Target to Galvanize Action on Literacy*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution>
- World Bank. (2020a). *Education Emergency Response to COVID-19: Project Information Document*. Retrieved from <http://documents1.worldbank.org/curated/en/339361603916667593/Djibouti-Education-Emergency-Response-to-COVID-19-Project.docx>
- World Bank. (2020b). *Survey on national education responses to COVID-19 school closures*. from World Bank <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/survey-national-education-responses-covid-19-school-closures>
- Zanzibar Examinations Council. (2020). *Solutions adopted by Zanzibar regarding high stakes examinations and learning assessments*. Retrieved from IICBA UNESCO: <http://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/sites/default/files/ZEC%20PRESENTATION%202020.pdf>
- Zayambika, O. (2020). *Malawi: Learning Amidst Covid-19*. Malawi News Agency (Lilongwe)<https://allafrica.com/stories/202010280954.html>