

Pour citer cet article : Cissé, A. F., & Anne, A. (2026, prépublication). Usages politiques des données produites par le PASEC en Afrique subsaharienne francophone. *La Revue L'EeE*, 11. <https://revue.leeeonline/index.php/info/article/view/278>

USAGES POLITIQUES DES DONNÉES PRODUITES PAR LE PASEC EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE

Aïssata Founé CISSE, Abdoulaye ANNE

Version de la prépublication : août 2026
Évaluation ouverte et collaborative

Résumé

Cette revue de littérature s'inscrit dans le contexte des politiques éducatives fondées sur des données probantes, en particulier celles issues des programmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle. En Afrique subsaharienne francophone, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) constitue un dispositif central de production de données comparables sur les acquis des élèves. Toutefois, la production de ces données ne garantit pas leur utilisation effective dans les processus de prise de décision politique. Les données issues du PASEC prennent deux formes : les résultats publiés sous forme de rapports ainsi que les données brutes. Cette revue de littérature recense les cas documentés d'utilisation politique de ces différentes formes de données et propose une analyse critique des dynamiques d'appropriation. Elle met en évidence plusieurs constats, notamment une utilisation sélective et partielle des données produites par les décideur·ses politiques, les défis liés à l'appropriation des données, ainsi que les contraintes financières, techniques et institutionnelles qui limitent leur utilisation, contribuant ainsi à enrichir les connaissances dans ce champ de recherche.

Mots-clés : PASEC, données probantes, prise de décision politique, Afrique subsaharienne francophone, évaluation des apprentissages

Abstract

This literature review is situated within the context of evidence-based educational policies, particularly the use of large-scale learning assessment data in policy decision-making. In Francophone Sub-Saharan Africa, the Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) constitutes a central mechanism for producing comparable data on student learning outcomes. However, the production of such data does not guarantee their effective use in policy decision-making processes. PASEC data take two forms, including published reports and raw datasets. This literature review identifies documented cases of policy use of these different forms of data and provides a critical analysis of their appropriation dynamics. It highlights several findings, including selective and partial use of the data by policy decision-makers, challenges related to data appropriation, and the financial, technical, and institutional constraints that limit their use, thereby contributing to the advancement of knowledge in this field of research.

Keywords: PASEC, evidence-based policy, political decision-making, francophone Sub-Saharan Africa, assessment of learning

1. Introduction

L'imbrication entre les univers de la recherche et de la politique éducative a évolué selon les transformations de l'État, de la recherche et de l'éducation (Lessard & Carpentier, 2015). À partir des années 1990, les programmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle se sont imposés comme un lien entre la recherche et les politiques éducatives dans un contexte de transformation des modes de gouvernance de l'action publique, marqué notamment par la montée de la nouvelle gestion publique et de l'evidence-based policy (Lessard & Carpentier, 2015). Dans ce cadre, ces programmes deviennent progressivement des instruments centraux de production de données comparatives visant à éclairer la prise de décision en éducation.

Cette revue de littérature s'intéresse particulièrement au programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), programme phare d'évaluation des apprentissages en Afrique subsaharienne francophone. Malgré l'abondance des travaux utilisant les données du PASEC et les efforts institutionnels de dissémination, l'utilisation de ces données par les pays participants dans les processus décisionnels demeure un défi en Afrique subsaharienne francophone (Baba-Moussa et al., 2019). L'objectif de cette revue est, en premier lieu, de documenter rigoureusement ce constat en dressant un état des lieux des usages de ces données dans la prise de décision en éducation, afin d'enrichir les connaissances sur cette question encore peu explorée. Cette contribution apparaît particulièrement pertinente dans la mesure où la littérature scientifique francophone comporte très peu de travaux proposant une synthèse des usages des données du PASEC dans les politiques éducatives des pays d'Afrique subsaharienne francophone.

La revue a été menée selon un devis de recherche documentaire. Ce devis vise à recenser, sélectionner, analyser et synthétiser de manière systématique les écrits pertinents afin de produire un état des connaissances sur une problématique donnée. Le corpus documentaire a été constitué de façon rigoureuse à partir d'un plan de concepts, garantissant la cohérence entre l'objet de recherche, les sources documentaires mobilisées et les critères d'analyse retenus. Structuré autour de trois axes principaux : le PASEC et l'évaluation des apprentissages ; la prise de décision en éducation et l'Afrique subsaharienne, ce plan de concepts explicite les fondements conceptuels de la recherche. Il a permis de formuler les questions de recherche ainsi qu'à élaborer la stratégie de recherche documentaire,



notamment par l'identification des mots-clés et des équations de recherche utilisés dans les différentes bases de données et moteurs de recherche. Sans être exhaustive, les principales questions de recherche étaient les suivantes : How are PASEC data used in educational decision-making in Sub-saharan Africa? What barriers and facilitators influence the utilization of PASEC data in educational decision-making processes across Sub-saharan Africa? Les principaux mots-clés mobilisés comprenaient notamment : PASEC assessment, PASEC for decision making in Francophone Africa, PASEC data for education policy, learning assessment data in Francophone Africa, ainsi que leurs équivalents en français, selon les exigences propres à chaque base de données.

La recherche documentaire a été réalisée dans plusieurs bases de données scientifiques et moteurs de recherche, dont EBSCO, UNESDOC, The African Education Research Database, Elicit, Consensus, Google Scholar. Le corpus a également été enrichi par des ouvrages et des publications théoriques de référence en politiques éducatives afin de renforcer la portée analytique de la revue, notamment les travaux portant sur l'Evidence-Based Policy, les usages de la recherche dans l'action publique et les cadres d'analyse de la prise de décision fondée sur les données.

Nous nous intéresserons d'abord au contexte dans lequel les programmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle ont émergé, ainsi qu'à leur rôle dans la prise de décision et la gouvernance en éducation. Nous nous concentrerons ensuite sur l'évolution du PASEC au fil du temps et sur la manière dont les données produites sont effectivement utilisées dans la prise de décision politique en éducation en Afrique subsaharienne. Nous terminerons par une conclusion analytique synthétisant les apports de cette revue, ainsi que les pistes de réflexion et de recherche futures.

1.1 Genèse des programmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle

La période allant de 1945 (fin de la Seconde Guerre mondiale) à 1975, appelée les Trente Glorieuses, est marquée par une forte croissance économique dans les pays développés. Cette période est également caractérisée par un interventionnisme accru de l'État dans un large éventail de domaines d'action publique (Hassenteufel, 2021 ; Lessard, 2016 ; Lessard & Carpentier, 2015) : on parle d'État providence. Dans le domaine des sciences économiques et sociales, y compris en sciences de l'éducation, les recherches étaient largement mobilisées par les décideur·ses politiques pour soutenir les réformes, produire des données et légitimer l'action publique (Lessard & Carpentier, 2015). Cette relation étroite entre recherche et politique, sous la planification de l'État providence, était notamment institutionnalisée à travers la création d'instances d'interface entre chercheur·ses et décideur·ses, telles que les commissions d'enquête ou les groupes de travail (Lessard & Carpentier, 2015). Dans ce contexte, la recherche bénéficiait d'une reconnaissance importante et contribuait directement à l'élaboration des politiques publiques.

À partir du milieu des années 1970, la situation économique et sociale dans les pays occidentaux crée progressivement un climat de pessimisme général (chocs pétroliers, guerre du Vietnam, contestations étudiantes...). Les critiques de l'état providence se multiplient dans la littérature, démontrant ainsi que, malgré les efforts consentis, les promesses de démocratisation de l'éducation ne sont pas tenues, ébranlant la croyance en ce modèle (Lessard & Carpentier, 2015). Les critiques à l'égard de la qualité de l'éducation émergent de plus en plus, avec plusieurs rapports internationaux remettant en cause les systèmes éducatifs, comme les rapports de l'Organisation de coopération et de développement



économique (OCDE) ou le rapport *A Nation at Risk* aux États-Unis, souvent cité comme élément déclencheur (Lessard & Carpentier, 2015).

La remise en question de l'état providence s'accompagne d'une recomposition des modes d'action publique : son rôle de planificateur se substitue à un rôle de pilotage à distance, à travers des partenariats avec différents acteurs ; les instances servant d'interface entre chercheurs et décideurs sont réduites ou remplacées par des organisations privées ou internationales (Lessard & Carpentier, 2015). La fin des Trente Glorieuses constitue donc une période marquée par une forte ouverture internationale. Les politiques publiques ne relèvent dès lors plus exclusivement des acteurs étatiques, mais s'inscrivent dans des dynamiques de plus en plus transnationales, marquées par une montée en puissance des cadres supranationaux (Hassenteufel, 2021).

Cette transformation s'inscrit dans un mouvement plus large de recomposition de l'action publique, marqué par l'essor de la nouvelle gestion publique (New Public Management). Apparue dans les années 1980, cette approche vise à introduire dans le secteur public des principes issus du secteur privé, tels que la recherche d'efficacité, la performance, la responsabilisation des acteurs et l'évaluation des résultats (Hood, 1991). Dans le domaine de l'éducation, elle se traduit par une évolution des modes de régulation, passant d'une logique centrée sur les moyens à une logique centrée sur les résultats (Maroy, 2013).

Dans ce nouveau cadre, un changement de vision s'opère : les acteurs du terrain, qui pendant la période de l'état providence avaient été relativement dépossédés de leur autonomie, sont désormais appelés à participer, avec les autorités publiques, à la définition des changements à entreprendre (Lessard & Carpentier, 2015). Il s'agit de les responsabiliser et de développer une logique d'accountability. La notion d'accountability renvoie à un ensemble de mécanismes visant à rendre les acteurs éducatifs imputables de leurs actions et des résultats obtenus, notamment à travers des dispositifs d'évaluation, de reddition de comptes et de sanctions ou d'incitations (Maroy, 2013 ; Mons, 2007). Maroy (2013) souligne qu'au-delà de la reddition de comptes et de l'imputabilité, cette notion implique une collecte de données sur les résultats des acteurs.

Dans cette perspective, il devient nécessaire de mesurer les résultats, ce qui renforce progressivement le recours à l'évaluation dans le pilotage des systèmes éducatifs. L'évaluation apparaît alors comme un outil permettant non seulement de suivre l'efficacité des politiques publiques, mais également de comparer les performances des systèmes éducatifs, d'identifier les écarts de réussite et d'orienter les réformes éducatives. Pour évaluer et prendre des décisions, les politiques publiques s'appuient ainsi de plus en plus sur des données probantes. On parle alors d'evidence-based policy. Ce mouvement postule que les décisions publiques devraient être fondées sur des preuves scientifiques rigoureuses, idéalement issues de méthodes expérimentales permettant d'identifier les interventions les plus efficaces (Slavin, 2002). Dans cette logique, les données quantitatives et les résultats d'évaluations occupent une place centrale dans la définition des priorités éducatives et dans la légitimation des réformes. L'objectif recherché est de réduire l'incertitude dans la prise de décision en mobilisant des connaissances considérées comme objectives, fiables et scientifiquement validées.

Toutefois, cette approche fait l'objet de nombreuses critiques. Certains auteurs soulignent qu'elle tend à réduire la complexité des politiques publiques à une logique technocratique centrée sur la performance mesurable, tout en occultant la dimension politique, normative et contextuelle des décisions publiques (Ball, 2006 ; Weiss, 1979). Les décisions en éducation ne reposeraient donc pas uniquement sur des résultats scientifiques, mais également sur des rapports de pouvoir, des valeurs, des contraintes institutionnelles et des arbitrages politiques. Dans cette perspective, les données ne seraient jamais totalement



neutres et leur interprétation dépendrait des intérêts, des représentations et des objectifs des acteur·rices impliqué·es dans les processus décisionnels (Ball, 2006 ; Weiss, 1979).

Des positions plus nuancées émergent également, à l'image du modèle du dialogue informé proposé par Schön et Rein (1994), qui montre qu'il existe une alternative fondée sur la réflexivité. Dans cette approche, les données ne sont pas mobilisées pour dicter mécaniquement la décision publique, mais plutôt pour nourrir un dialogue entre acteur·rices aux perspectives parfois divergentes. Les connaissances issues de la recherche et de l'évaluation deviennent alors des ressources permettant d'éclairer les débats, de confronter les interprétations et de soutenir des processus collectifs de réflexion et d'apprentissage dans l'élaboration des politiques éducatives.

À partir des années 1990, dans ce creuset de nouvelle gestion publique, d'evidence-based policy et d'émergence de cadres supranationaux, l'éducation se transforme. Les programmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle apparaissent comme un outil à la fois d'aide à la prise de décision et de reddition de comptes, faisant ainsi le pont entre la recherche et la politique sur des bases redéfinies par rapport à la période des Trente Glorieuses (Lessard, 2016 ; Lessard & Carpentier, 2015 ; Maroy, 2021). On peut notamment citer les enquêtes de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), telles que the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) et the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), ainsi que the Programme for International Student Assessment (PISA) de l'OCDE.

L'internationalisation de l'action publique, au départ centrée sur les pays de l'OCDE, s'étend progressivement aux pays du Sud et aux pays africains (Hassenteufel, 2021). Malgré une institutionnalisation parfois plus limitée dans ces contextes, les systèmes éducatifs africains n'échappent pas aux dynamiques de circulation internationale des normes, des instruments d'évaluation et des modèles de gouvernance éducative (Hassenteufel, 2021). Les organisations internationales, les bailleurs de fonds et les réseaux transnationaux jouent alors un rôle croissant dans l'orientation des politiques éducatives, notamment à travers la promotion d'objectifs communs liés à la qualité, à l'efficacité et à la mesure des performances des systèmes éducatifs.

En Afrique subsaharienne, les premières décennies postcoloniales avaient principalement été marquées par un enjeu d'expansion de l'accès à l'éducation, dans un contexte de forte croissance démographique et de construction des systèmes éducatifs nationaux (Grisay & Griffin, 2006). Toutefois, à partir des années 1990, la massification scolaire et les faibles niveaux d'apprentissage observés dans plusieurs pays conduisent progressivement à un déplacement des préoccupations vers la question de la qualité de l'éducation (Grisay & Griffin, 2006). En effet, malgré les progrès réalisés en matière de scolarisation, de nombreux pays de la région continuent de faire face à des difficultés importantes pour garantir que les élèves acquièrent les compétences attendues, au point que l'Afrique subsaharienne est considérée comme la région comptant le plus grand nombre d'enfants n'atteignant pas les niveaux minimaux de maîtrise des apprentissages (Varly, 2020). L'accès à l'école ne constitue alors plus, à lui seul, un indicateur suffisant du développement éducatif. Il devient nécessaire d'évaluer ce que les élèves apprennent réellement au cours de leur scolarité. L'essor des programmes d'évaluation à grande échelle s'inscrit donc dans un mouvement marqué par la reconnaissance d'une « crise de l'apprentissage » et par l'émergence d'exigences en matière de suivi des résultats éducatifs (Varly, 2020).

C'est dans cette dynamique qu'émergent plusieurs programmes régionaux et internationaux d'évaluation des apprentissages en Afrique. Parmi eux, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) occupe une place particulière dans l'espace francophone africain. Créé dans les années 1990, le PASEC vise à fournir aux États membres



de la CONFEMEN des données sur les performances scolaires et les facteurs associés aux apprentissages. Au fil du temps, le programme évolue progressivement d'un dispositif principalement centré sur des problématiques nationales vers une évaluation régionale standardisée permettant des comparaisons internationales entre pays participants (Lopes & Hsieh, 2025).

1.2 Le rôle des programmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle dans la prise de décision et la gouvernance en éducation

Les programmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle constituent avant tout un outil de mesure standardisée des acquis scolaires (Raudonyte & Foimafisi, 2022), permettant d'estimer la performance globale des systèmes éducatifs et d'identifier les écarts de compétences entre pays ou groupes d'élèves. Ils fournissent des indicateurs comparables au niveau international, notamment en matière de niveaux de compétence en lecture, mathématiques et sciences (Liu et al., 2021). Ils permettent également de mettre en relation les performances des élèves avec des données contextuelles comme les caractéristiques socio-économiques des élèves, les conditions d'enseignement, les pratiques pédagogiques, le niveau de développement économique des pays (Mons, 2007). Ces programmes occupent une place centrale dans la gouvernance des systèmes éducatifs car leur rôle dépasse largement la simple mesure des acquis des élèves pour s'inscrire dans une logique plus large de reddition de comptes, d'orientation des politiques éducatives et de comparaison internationale.

Les données produites par ces évaluations contribuent à informer la prise de décision politique en éducation, en fournissant aux décideur·ses une base empirique servant à informer les réformes ou à en orienter les priorités (Lessard, 2016). Leur influence potentielle s'étend à l'ensemble du cycle des politiques publiques et de la planification en éducation : du diagnostic initial des difficultés des systèmes éducatifs à l'évaluation a posteriori des politiques mises en œuvre, en passant par la définition des priorités stratégiques et la fixation d'objectifs de performance (Raudonyte & Foimafisi, 2022). La littérature montre toutefois que cette influence ne s'exerce pas de manière uniforme tout au long de ce cycle. Raudonyte (2019) souligne que les évaluations à grande échelle exercent leur effet le plus marqué sur trois moments clés : la mise à l'agenda politique, c'est-à-dire la phase durant laquelle certains enjeux éducatifs accèdent à la sphère des priorités gouvernementales ; la mise en œuvre des politiques ; et les processus de suivi et d'évaluation de ces dernières.

Leur influence peut souvent demeurer partielle et indirecte. Leurs effets les plus documentés concernent des domaines spécifiques tels que la révision des curricula, le développement professionnel des enseignant·es et l'évolution des pratiques pédagogiques, influençant davantage les grandes orientations politiques que la formulation précise des mesures éducatives (Raudonyte, 2019 ; Tobin et al., 2016). Cette influence sélective suggère que la mobilisation des données produites par ces programmes dépend de facteurs contextuels, institutionnels et politiques qui en conditionnent la portée effective (Institut International de Planification de l'Éducation, 2021).

Les évaluations à grande échelle participent également à une reconfiguration de la gouvernance éducative à l'échelle globale car elles contribuent à diffuser des normes communes en matière de qualité de l'éducation, notamment à travers la définition de niveaux de compétence standardisés et d'indicateurs comparables (Liu et al., 2021). Elles favorisent la comparaison internationale des performances éducatives, renforçant ainsi des logiques de reddition de comptes et de pilotage par les résultats.



Dans ce cadre, ces programmes jouent un rôle clé dans le suivi des engagements internationaux, notamment ceux liés à l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4). Adopté en 2015 par les Nations Unies dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030, l'ODD 4 vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Il constitue le cadre de référence mondial en matière d'éducation et se décline en dix cibles, dont la première, l'indicateur 4.1.1, porte spécifiquement sur la proportion d'enfants et de jeunes atteignant un niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques à différents stades de la scolarité (UNESCO Institute for Statistics & Australian Council for Educational Research (ACER), 2025). Le suivi de cet indicateur requiert des données comparables et fiables à l'échelle internationale, ce qui confère aux évaluations internationales un rôle central dans le dispositif mondial de reddition de comptes en éducation. Ces programmes permettent en effet de mesurer de façon standardisée la proportion d'élèves atteignant ce niveau minimal de compétence, fournissant ainsi aux pays les données nécessaires pour rendre compte de leurs progrès vis-à-vis de leurs engagements internationaux (Liu et al., 2021).

Par ailleurs, ces dispositifs renforcent le rôle des organisations internationales et des partenaires techniques et financiers dans les systèmes éducatifs nationaux. Dans certains contextes, leur influence peut affecter les priorités politiques, notamment en raison de la dépendance à l'aide extérieure ou aux expertises internationales (Raudonyte & Foimafafisi, 2022).

Ainsi, les programmes d'évaluation de l'apprentissage à grande échelle apparaissent comme des instruments hybrides, à la fois techniques et politiques. C'est précisément dans ce contexte que s'inscrit le PASEC. Examiner son contexte de création et son évolution permet de mieux comprendre comment un tel instrument cherche à s'ancrer dans les processus de décision éducative.

2. Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)

Comme évoqué précédemment, l'amélioration de la qualité de l'éducation s'est progressivement imposée comme un enjeu central dans les pays d'Afrique, à mesure que l'expansion de l'accès à l'éducation a mis en évidence les limites des systèmes éducatifs en ce qui concerne la qualité des apprentissages et l'efficacité interne (Grisay & Griffin, 2006). Collecter des données probantes sur ces différents aspects afin d'évaluer et d'améliorer la qualité de l'éducation est donc progressivement devenu une nécessité pour les décideurs éducatifs et les partenaires internationaux du développement.

Dans plusieurs pays africains, les examens nationaux ont d'abord constitué l'un des principaux instruments mobilisés pour apprécier la performance des systèmes éducatifs. Toutefois, ces dispositifs présentaient plusieurs limites méthodologiques et politiques. D'une part, les examens nationaux ne permettent généralement pas de mesurer de manière standardisée les acquis des élèves à l'échelle du système éducatif, puisqu'ils poursuivent avant tout une fonction certificative et sélective. D'autre part, leur forte dimension politique les expose à des usages stratégiques dans les processus de légitimation de l'action publique (Baba-Moussa et al., 2024). Cette logique de légitimation peut conduire à une instrumentalisation politique des données éducatives, notamment lorsque les performances scolaires deviennent un enjeu de crédibilité institutionnelle et de reconnaissance. Baba-



Moussa et al. (2024) soulignent ainsi que, dans certains contextes, des ajustements des résultats d'examens ou des pratiques visant à améliorer artificiellement les taux de réussite ont pu être observés. Les limites de cette approche ont progressivement mis en évidence la nécessité de recourir à une approche fondée sur des données probantes, permettant de produire une représentation plus objective, fiable et contextualisée des systèmes éducatifs et d'éclairer plus efficacement la prise de décision (Baba-Moussa et al., 2024).

C'est dans cette dynamique que s'inscrit l'action de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). Créée en 1960 par un traité international signé par quinze pays, la CONFEMEN traduit une volonté commune de coopération entre États francophones dans le domaine de l'éducation. Elle regroupe aujourd'hui 44 États et gouvernements membres et constitue un espace privilégié d'information, de réflexion et de concertation. Les missions de la CONFEMEN s'articulent autour de trois axes principaux : informer les pays membres sur l'évolution des systèmes éducatifs, alimenter la réflexion collective sur des enjeux éducatifs communs, et renforcer la coopération entre États afin de formuler des recommandations susceptibles d'appuyer les politiques éducatives (Baba-Moussa et al., 2023). Dans ce cadre, la production et l'utilisation de données comparables et fiables apparaissent comme un levier essentiel pour répondre à ces missions.

C'est dans ce contexte que le PASEC a été créé en 1991 lors de la 43^e session ministérielle de la CONFEMEN, tenue les 12 et 13 mars 1991 à Djibouti. Ce programme francophone d'évaluation des apprentissages vise à produire des données sur les acquis des élèves et les facteurs associés à ces acquis afin d'éclairer la prise de décision éducative dans les pays membres. Le PASEC s'inscrit ainsi dans la continuité des missions de la CONFEMEN, en constituant un instrument au service d'une gouvernance éducative fondée sur des données probantes. Toutefois, les formes de gouvernance et les logiques d'évaluation portées par le programme ont considérablement évolué depuis sa création.

En effet, le PASEC a connu deux grandes phases de développement depuis 1991. Une première phase, souvent qualifiée de pré-réforme, reposait principalement sur des évaluations nationales contextualisées. Une seconde phase, amorcée à partir de la réforme du programme, s'inscrit davantage dans une logique de standardisation méthodologique, de comparabilité internationale et de production d'indicateurs harmonisés à l'échelle régionale. Cette évolution traduit une transformation plus large des modes de pilotage des systèmes éducatifs africains.

2.1 Les évaluations thématiques au service des politiques nationales

Lors de sa création, les objectifs que visaient le PASEC étaient :

- Identifier les modèles d'écoles efficaces et peu coûteux ;
- Développer dans les pays participants une capacité interne et permanente d'évaluation de leur système éducatif ;
- Diffuser largement les méthodes, instruments et résultats de l'évaluation (Charton, 2017).

En cohérence avec ces objectifs, le PASEC réalisait des évaluations nationales afin de fournir à chaque pays des données fiables sur son système éducatif (Baba-Moussa et al., 2024). Une méthodologie dite de « valeur ajoutée » a été mise au point par les chercheur·ses de l'Institut de recherche sur l'éducation de l'Université de Bourgogne (IREDU). Cette méthodologie



consiste à isoler les facteurs pédagogiques et socio-économiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation (Charton, 2017). La particularité de ces évaluations nationales résidait donc dans la personnalisation des données contextuelles collectées : les pays participants pouvaient proposer des orientations thématiques spécifiques, qui étaient intégrées aux évaluations par l'adaptation des questionnaires contextuels (Bernard & Michaelowa, 2006).

L'évaluation était administrée auprès d'un échantillon représentatif d'écoles, à l'entrée de l'école primaire (test individuel) et à la fin du primaire (test collectif sous forme de QCM) (Baba-Moussa et al., 2024). Les élèves étaient évalué·es dans deux disciplines principales : les langues et les sciences (incluant les mathématiques) (Baba-Moussa et al., 2024). Les résultats étaient ensuite croisés avec des données contextuelles collectées auprès des élèves, des enseignant·es et des directions d'école, notamment concernant l'environnement scolaire et familial (Baba-Moussa et al., 2024). L'intégration de ces données contextuelles constituait un apport important du dispositif, dans la mesure où elle permettait de dépasser une lecture strictement descriptive des performances scolaires pour analyser les facteurs associés aux apprentissages. Cette approche offrait ainsi la possibilité d'identifier certaines inégalités liées aux conditions socioéconomiques, aux caractéristiques des écoles, aux pratiques pédagogiques ou encore aux ressources disponibles, contribuant à produire une compréhension plus fine des réalités éducatives nationales. Les données contextuelles permettaient également d'inscrire les résultats des évaluations dans les contextes spécifiques des pays participants, renforçant ainsi la pertinence des analyses pour les décideur·ses et favorisant une utilisation des résultats davantage alignée sur les priorités éducatives nationales.

La première évaluation nationale a eu lieu en 1992 à Djibouti. Entre 1992 et 2012, le PASEC a réalisé plus d'une trentaine d'évaluations nationales dans 24 pays différents. Cette période peut être considérée comme la première phase du PASEC. Le programme s'est progressivement imposé comme un dispositif central de production de données sur les apprentissages en Afrique subsaharienne francophone (Baba-Moussa et al., 2019).

Afin de renforcer et/ou réorienter ses interventions stratégiques lors de sa 54^e session ministérielle, la CONFEMEN a commandé en 2009 une enquête portant sur la perception de ses travaux. L'enquête a été réalisée auprès de 25 pays membres et l'un des objectifs principaux était d'évaluer l'impact des résultats des évaluations PASEC dans la prise de décision dans les pays participants (Diagne, 2010). Les résultats de l'enquête dressent un tableau globalement positif. Les résultats du PASEC sont largement diffusés et reconnus sur la scène internationale, servant de référence crédible en matière d'évaluation des apprentissages. À l'échelle nationale, elles contribuent à mieux comprendre les difficultés des apprenant·es et à orienter les réformes éducatives (Diagne, 2010).

Plusieurs cas d'utilisation politique des résultats du PASEC dans différents pays ont été documentés par Bernard et Michaelowa (2006), illustrant la diversité des problèmes qu'ils touchent :

- Le Sénégal : La première évaluation nationale du PASEC au Sénégal, conduite entre 1995 et 2000, avait pour objectif principal d'analyser les effets du redoublement scolaire sur les apprentissages, l'abandon scolaire et l'accès à l'éducation primaire, un enjeu prioritaire clairement défini en amont de l'évaluation. Les résultats ont montré que les élèves redoublant·es n'étaient pas plus performant·es que ceux et celles qui effectuaient la classe pour la première fois. Présentés au ministre de l'Éducation et à son cabinet lors du séminaire national de dissémination, ces résultats ont conduit à une décision ministérielle adoptée en 2003 réaffirmant la limitation du redoublement à 10 % et interdisant le redoublement entre certains niveaux consécutifs. Il s'agit d'un



exemple particulièrement concret de prise de décision politique directement fondée sur les résultats du PASEC.

- Le Togo et la Guinée : Dans ces deux pays, les premières évaluations nationales du PASEC ont porté sur la formation des enseignant·es et le recours aux enseignant·es contractuel·les non-fonctionnaires. Les analyses ont permis de nuancer les craintes initiales quant à une éventuelle baisse de la qualité de l'enseignement due à ce fait. Les enseignant·es contractuel·les, malgré des conditions d'emploi plus précaires et une formation initiale plus courte, n'étaient pas nécessairement moins performant·es que leurs homologues fonctionnaires, et obtenaient même parfois de meilleurs résultats (CONFEMEN & ministère de l'Éducation de la Guinée, 2003 ; CONFEMEN & ministère de l'Éducation nationale du Togo, 2004). Ces conclusions ont contribué à informer certaines orientations politiques, notamment le maintien de critères d'entrée plus flexibles dans la profession d'enseignant·e au Togo, tout en soulignant la nécessité d'une formation pédagogique structurée. En Guinée, elles ont soutenu la poursuite du programme de Formation initiale des maîtres (FIMG), financé par la Banque mondiale.
- Le Cameroun : L'utilisation des résultats de la première évaluation nationale du PASEC au Cameroun a pris une forme plus structurelle, avec la création par le ministère de l'Éducation d'une unité dédiée à l'évaluation. Cette initiative témoigne d'un processus d'institutionnalisation des capacités nationales en matière d'évaluation des apprentissages, directement inspiré des travaux du PASEC, et dont la portée dépasse le seul traitement des résultats d'une évaluation ponctuelle.

Ces différents exemples mettent également en évidence un élément central dans l'utilisation politique des données d'évaluation : les résultats du PASEC semblent avoir davantage influencé les décisions publiques lorsqu'ils portaient sur des problématiques déjà inscrites à l'agenda politique national. Au Sénégal, la question du redoublement scolaire constituait déjà une préoccupation importante des autorités éducatives avant même la conduite de l'évaluation PASEC (Bernard & Michaelowa, 2006), ce qui a probablement facilité l'adoption rapide de mesures limitant le redoublement après la diffusion des résultats. De manière similaire, au Togo et en Guinée, les débats autour du recrutement et de la formation des enseignant·es contractuel·les étaient déjà au cœur des politiques éducatives nationales dans un contexte de forte expansion des systèmes scolaires et de contraintes budgétaires. Les résultats du PASEC sont alors venus appuyer, nuancer ou légitimer des orientations politiques déjà en discussion. Ces observations rejoignent les conclusions de Diagne (2010) et de Bernard et Michaelowa (2006), selon lesquelles l'appropriation des résultats du PASEC dépend fortement de leur capacité à répondre à des priorités politiques préexistantes et à s'intégrer dans les stratégies sectorielles nationales en cours. Cette observation met en évidence que l'appropriation des résultats du PASEC dépend largement de leur capacité à répondre à des préoccupations déjà présentes dans l'espace politique des pays participants.

Il est également important de noter que, même lorsque les résultats du PASEC portent sur des enjeux déjà inscrits à l'agenda politique national, leur utilisation demeure non systématique (Bernard & Michaelowa, 2006). Plusieurs facteurs influencent l'utilisation des résultats PASEC, notamment la stabilité des équipes nationales, la stabilité politique générale des pays participants, ainsi que la capacité à mobiliser des ressources financières supplémentaires pour financer les réformes (Bernard & Michaelowa, 2006). Les délais d'implémentation longs des recommandations formulées sont également un facteur limitant l'utilisation des résultats du PASEC (Diagne, 2010).

Dans une perspective d'amélioration continue de l'utilisation des résultats dans les processus décisionnels, plusieurs recommandations sont formulées dans le cadre de l'enquête



commandée par la CONFEMEN, notamment le renforcement des capacités des équipes nationales à travers des formations ainsi que leur participation à des évaluations internationales comme PIRLS et TIMSS dans d'autres pays (Diagne, 2010).

2.2 La réforme du PASEC et les défis d'appropriation

Au fil de la première phase du PASEC, la CONFEMEN a progressivement pris conscience que si les évaluations nationales permettaient de produire des données utiles pour chaque pays participant, elles présentaient néanmoins une limite structurelle importante : leurs résultats étaient difficilement comparables d'un pays à l'autre, ce qui restreignait considérablement leur utilisation dans une perspective de pilotage à l'échelle continentale (Baba-Moussa et al., 2024). Il apparaissait dès lors indispensable que les pays participants puissent non seulement disposer de leurs propres données, mais aussi partager leurs expériences et apprendre les un·es des autres à partir d'une base commune (Baba-Moussa et al., 2024). Cette prise de conscience interne rejoignait par ailleurs une exigence croissante à l'échelle internationale : la nécessité de disposer de données comparables pour renseigner les indicateurs de l'ODD 4 s'imposait progressivement aux pays d'Afrique subsaharienne, constituant ainsi un second facteur structurel en faveur d'une évolution du PASEC vers davantage de comparabilité internationale.

Par ailleurs, l'évolution du paysage international des évaluations de l'apprentissage, marqué par l'essor d'évaluations internationales standardisées comme PISA, PIRLS ou TIMSS, a renforcé la nécessité pour le PASEC de se réinventer. Ces évaluations ont progressivement élargi leur champ d'action aux pays en développement, remettant en question la position de quasi-monopole qu'occupait jusqu'alors le PASEC (Charton, 2017). Le programme devait donc se repositionner, notamment en renforçant la comparabilité des résultats entre les pays participants.

Le rapport « L'évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats », commandé par la CONFEMEN et publié en 2006, soulignait alors la nécessité de renforcer les dispositifs d'évaluation du PASEC à l'instar des évaluations internationales standardisées (Charton, 2017). Cette orientation reposait notamment sur le développement de compétences en psychométrie afin de concevoir des instruments d'évaluation conformes aux standards internationaux, tout en favorisant leur appropriation et leur utilisation effective par les acteur·rices concerné·es (Charton, 2017).

Sur le plan technique, la réforme impliquait l'adoption de nouvelles méthodologies psychométriques d'évaluation des apprentissages, similaires à celles des grandes évaluations internationales comme PISA, PIRLS et TIMSS (Baba-Moussa et al., 2023). La nouvelle méthodologie du PASEC renforce ainsi la comparabilité des résultats à l'échelle internationale (Charton, 2017). Grâce à cette réforme, le PASEC a gagné en reconnaissance et fait aujourd'hui partie des grandes évaluations internationales répondant aux critères de mesure de l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4 (Baba-Moussa et al., 2023).

Au-delà des aspects techniques, la réforme a également transformé la finalité même du programme. À partir du cycle PASEC 2014, le programme a évolué vers une logique de standardisation visant à renforcer la comparabilité internationale des résultats. Les évaluations nationales contextualisées laissent place à des évaluations standardisées axées sur la comparabilité internationale.

Dans ce nouveau contexte, la CONFEMEN a conduit une étude spécifique pour analyser dans quelle mesure les résultats et les pistes de réflexion formulées dans le rapport international du PASEC 2014 avaient été intégrés à l'élaboration des politiques éducatives dans les pays



participants (Baba-Moussa et al., 2019). Les résultats indiquent que tous les pays répondants déclarent avoir intégré au moins une piste de réflexion issue du PASEC 2014 dans leurs réformes éducatives (Baba-Moussa et al., 2019). Toutefois, une analyse plus fine révèle une utilisation faible et inégale des recommandations : certaines sont largement mobilisées, tandis que d'autres restent marginales (Baba-Moussa et al., 2019).

En effet, sur les 12 pistes de réflexion formulées par la CONFEMEN, uniquement 3 semblent avoir été prises en compte :

- La promotion de l'enseignement préscolaire ;
- L'amélioration de la qualité, la disponibilité et l'allocation des équipements scolaires et des ressources éducatives ;
- Le renforcement de la formation des enseignant·es et la revalorisation de la fonction enseignante (Baba-Moussa et al., 2019).

Ces pistes de réflexion ont ainsi trouvé une traduction concrète dans plusieurs réformes éducatives, notamment la formation continue des enseignant·es, la réforme des écoles normales, l'évaluation des acquis des enseignant·es ou encore la construction de classes intermédiaires entre le préscolaire et l'école primaire (Baba-Moussa et al., 2019). Cette sélection relativement restreinte des pistes de réflexion mobilisées semble confirmer que les résultats des évaluations à grande échelle tendent davantage à influencer des domaines déjà considérés comme prioritaires dans les politiques éducatives nationales. Baba-Moussa et al. (2019) soulignent notamment que la question enseignante occupait déjà une place centrale dans les réformes éducatives de plusieurs pays avant même la diffusion des résultats du PASEC2014, notamment à travers les débats sur la professionnalisation des enseignant·es, l'harmonisation des programmes de formation ou encore la rénovation des écoles normales. De manière similaire, l'intérêt accordé au préscolaire semble s'inscrire dans une dynamique plus large de reconnaissance progressive de son importance par les décideur·ses politiques. Les résultats du PASEC apparaissent ainsi moins comme des déclencheurs autonomes de réformes que comme des instruments venant renforcer, légitimer ou orienter des dynamiques politiques déjà engagées. Ce constat rejoint les conclusions de Raudonyte (2019) et Tobin et al. (2016), selon lesquelles les données issues des évaluations à grande échelle tendent à influencer prioritairement certains domaines spécifiques des politiques éducatives, notamment les curricula, le développement professionnel des enseignant·es et l'évolution des pratiques pédagogiques.

Cette sélectivité pourrait traduire une instrumentalisation des données du PASEC à des fins de légitimation d'agendas politiques préétablis (Baba-Moussa et al., 2023 ; Baba-Moussa et al., 2024), relevant davantage d'une logique politique-tactique (Lessard & Carpentier, 2015) que d'une démarche véritablement fondée sur les données probantes. Cela ne signifie toutefois pas que les priorités mises en avant étaient en elles-mêmes illégitimes ou dénuées de pertinence pour les systèmes éducatifs concernés, mais plutôt que les données du PASEC semblent avoir été mobilisées principalement pour soutenir ou renforcer des orientations politiques déjà définies en amont.

De plus, l'intégration de ces pistes de réflexion s'est principalement effectuée dans les étapes de mise à l'agenda, de formulation et de mise en œuvre du cycle des politiques publiques (Baba-Moussa et al., 2019). Afin que les résultats du PASEC puissent jouer un rôle plus structurant dans l'élaboration des réformes, des politiques ou des actions éducatives, leur utilisation devrait également intervenir dans la phase d'identification des problèmes du cycle des politiques publiques. En effet, les recommandations qui ne s'inscrivent pas déjà dans l'agenda politique demeurent tout aussi importantes, dans la mesure où elles peuvent permettre d'identifier des problématiques jusque-là peu visibles ou insuffisamment prises en compte, mais néanmoins essentielles pour l'amélioration des systèmes éducatifs.



Ces constats appellent toutefois à la prudence dans leur interprétation. La faible utilisation des résultats du PASEC ne saurait être attribuée à un seul facteur, mais résulte d'une combinaison de contraintes selon Baba-Moussa et al. (2019) : manque de ressources financières, difficultés d'appropriation des recommandations, insuffisance d'accompagnement technique et fragilité de la volonté politique. Il est par ailleurs significatif de noter que si certains de ces facteurs, notamment les contraintes financières et les délais d'implémentation longs, avaient déjà été identifiés lors de la phase pré-réforme, la phase post-réforme voit émerger de nouveaux obstacles, en particulier les difficultés d'appropriation des résultats et la fragilité de la volonté politique.

La comparaison avec la période pré-réforme pose alors la question de l'impact de la standardisation des évaluations sur les possibilités d'appropriation nationale. L'harmonisation méthodologique pourrait avoir conduit à une prise en compte plus limitée des réalités singulières des pays participants. Par exemple, pour des raisons linguistiques, certaines écoles dont la langue d'enseignement est l'arabe ont été exclues des échantillons PASEC, bien qu'elles scolarisent un nombre important d'élèves dans certains pays d'Afrique de l'Ouest (Charton, 2017). Cela soulève ainsi une tension fondamentale entre la nécessité de comparabilité internationale et l'impératif d'ancrage dans les réalités nationales.

Dans ce contexte, l'exploitation des données brutes du PASEC dans le cadre de projets de recherche nationaux apparaît comme un levier essentiel pour réancrer le programme dans les réalités éducatives locales et favoriser une appropriation plus contextualisée des résultats, tout en préservant les apports de la standardisation en matière de comparabilité internationale.

2.3 Évolution continue et Innovation

Au-delà de la réforme du PASEC et dans une logique d'amélioration continue et d'innovation, la CONFEMEN a progressivement renforcé et diversifié ses interventions afin d'accroître la pertinence, la qualité et l'utilisation des données produites par le programme.

Cette évolution se traduit notamment par l'introduction de l'évaluation des enseignant·es dans le cadre du PASEC 2019, marquant un élargissement du champ d'analyse du programme. Alors que les premières évaluations étaient principalement centrées sur les performances des élèves et les facteurs contextuels associés aux apprentissages, cette nouvelle orientation témoigne d'une volonté de mieux comprendre le rôle des pratiques enseignantes dans les performances scolaires.

Le cycle PASEC 2024 poursuit cette dynamique d'innovation avec l'introduction des tablettes numériques pour l'administration des tests ainsi que l'élargissement de l'évaluation aux élèves en fin d'éducation de base (années 9/10) (Lopes & Hsieh, 2025). L'usage des outils numériques vise notamment à améliorer la qualité de la collecte des données, à réduire certaines erreurs liées à l'administration papier et à moderniser les procédures d'évaluation. L'inclusion des élèves plus avancé·es dans le parcours scolaire traduit également une volonté d'élargir la portée analytique du PASEC au-delà du cycle primaire afin de mieux documenter les trajectoires éducatives dans les pays participants.

Parallèlement aux innovations méthodologiques et technologiques, la CONFEMEN cherche à renforcer les mécanismes de diffusion et d'appropriation politique des résultats du PASEC. L'organisation en 2023 d'une « conférence des décideur·ses » réunissant ministres, parlementaires et partenaires techniques et financiers autour des résultats du programme illustre cette volonté de rapprocher davantage les données produites des espaces de décision politique (Baba-Moussa et al., 2024). Cette initiative traduit une reconnaissance implicite du



fait que la production de données probantes, à elle seule, ne garantit pas leur utilisation effective dans les processus décisionnels. La question de la dissémination et du dialogue politique apparaît ainsi de plus en plus comme un enjeu central du programme.

Cette évolution atteint une étape supplémentaire avec le lancement en 2022 du Programme d'appui au changement et à la transformation de l'éducation (PACTE). De façon complémentaire au PASEC, le PACTE vise à aider les États et gouvernements membres à mobiliser les données produites afin d'orienter la transformation de leurs systèmes éducatifs. L'expertise du PACTE se décline en quatre catégories complémentaires :

- *La production de données et l'aide à la décision* : à travers l'exploitation des bases de données du PASEC, la CONFEMEN produit des analyses et études visant à soutenir la prise de décision et l'amélioration des systèmes éducatifs ;
- *L'appui aux politiques éducatives* : cet accompagnement peut prendre différentes formes, notamment des ateliers, des formations ou encore la production de notes politiques destinées aux acteur·rices éducatif·ves ;
- *Le dialogue sur les politiques sectorielles et les réformes de l'éducation* : les travaux du PACTE sont mobilisés dans les espaces de concertation de la CONFEMEN afin de renforcer les échanges d'expériences et les discussions autour des politiques éducatives ;
- *L'identification des pistes de recherche* : cette composante vise à encourager l'exploitation scientifique des bases de données du PASEC et constitue un levier particulièrement important pour renforcer l'ancrage national des données produites.

Le développement du PACTE illustre que le rôle de la CONFEMEN ne se limite plus à la production de données comparatives sur les apprentissages. Elle cherche également à renforcer les capacités des pays membres à exploiter ces données dans leurs propres contextes nationaux. Cette orientation apparaît particulièrement importante dans un contexte où plusieurs travaux ont mis en évidence les difficultés d'appropriation des résultats des évaluations à grande échelle par les pays participants.

Toutefois, malgré les efforts déployés par la CONFEMEN à travers les innovations méthodologiques, les stratégies de dissémination et les mécanismes d'accompagnement mis en place, la proactivité des pays participants demeure un facteur déterminant en ce qui concerne l'exploitation effective des données brutes du PASEC.

3. L'utilisation des données brutes du PASEC dans la prise de décision politique en éducation

La réforme de 2014 a renforcé la comparabilité internationale et la robustesse méthodologique des données brutes produites, consolidant ainsi le rôle du PASEC comme outil d'aide à la décision pour les systèmes éducatifs (Baba-Moussa et al., 2024). Ces données constituent une ressource empirique d'une remarquable richesse, mobilisée par une diversité d'acteur·rices dont des chercheur·ses académiques, des organisations internationales et institutions de recherche en éducation. Les analyses produites portent sur des thématiques aussi variées que les déterminants des apprentissages, l'efficacité des systèmes éducatifs, les inégalités scolaires, la gouvernance des établissements ou encore les effets des politiques éducatives. La nature des travaux qui s'en saisissent, thèses doctorales, articles empiriques, études comparatives internationales, rapports d'évaluation de politiques, témoigne de leur polyvalence analytique et de leur pertinence pour la recherche comme pour l'action publique.



Cependant, ce potentiel important semble très peu exploité par les décideur·ses politiques au niveau national (Institut International de Planification de l'Éducation, 2021).

Dans cette section, nous verrons le potentiel des données brutes du PASEC à travers des cas concrets de recherches et d'études pertinentes exploitant ces données. Nous verrons ensuite dans quelle mesure ces données brutes sont effectivement mobilisées dans les processus décisionnels politiques.

3.1 Le potentiel analytique des données brutes produites par le PASEC

Les données produites par le PASEC constituent une source empirique majeure pour la recherche en éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone, et leur exploitation couvre un spectre thématique particulièrement étendu :

- **Les déterminants de la qualité des apprentissages** : Les travaux pionniers de Michaelowa (2001, 2003) illustrent de manière significative ce potentiel analytique. À partir des données PASEC, ces recherches permettent d'identifier les facteurs clés influençant la qualité des apprentissages, notamment les pratiques pédagogiques, l'accès aux manuels scolaires, les caractéristiques des enseignant·es et les inégalités socio-économiques. Plus encore, elles révèlent la capacité des données PASEC à produire des résultats contre-intuitifs mais particulièrement éclairants : le rallongement de la durée de formation des enseignant·es ne conduit pas nécessairement à une amélioration de leurs compétences ; la satisfaction des enseignant·es n'implique pas automatiquement une meilleure qualité de l'enseignement ; le redoublement scolaire ne permet pas systématiquement aux élèves en difficulté de progresser (Michaelowa, 2001, 2003). Ces résultats illustrent la capacité des données PASEC à remettre en question des postulats de politique éducative largement répandus.
- **L'efficacité des systèmes éducatifs** : En mobilisant les données du PASEC 2014, Miningou et al. (2022) montrent que l'amélioration des performances des élèves repose davantage sur une utilisation efficiente des ressources existantes que sur leur augmentation. Cette étude quantitative met également en évidence plusieurs facteurs associés à l'efficacité des écoles : l'absentéisme des enseignant·es, l'implication des communautés et le temps effectif d'enseignement, ouvrant ainsi des pistes concrètes pour les décideur·ses.
- **Les inégalités éducatives sous leurs multiples dimensions** : Des recherches récentes exploitent les données PASEC pour analyser finement les inégalités scolaires selon la langue d'enseignement, les disparités territoriales ou les profils d'élèves (Kouamo, 2024 ; Sanfo et al., 2024). Ces travaux démontrent la granularité analytique des données PASEC, qui permettent de désagréger les résultats selon des variables sociales, géographiques et linguistiques essentielles à la compréhension des inégalités en contexte africain.
- **Les arbitrages entre efficacité et équité** : Koussihouede et al. (2024) analysent l'impact d'une allocation des enseignant·es fondée sur les données et les technologies de l'information. Leurs résultats montrent que si ces approches permettent d'améliorer la performance moyenne des élèves, elles peuvent également accentuer les inégalités, révélant ainsi des tensions complexes entre efficacité globale et équité éducative.



- Les dynamiques systémiques d'accès et de qualité : La thèse de Lièvre (2016), qui croise les données PASEC et SACMEQ, propose une analyse comparative de plusieurs systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne en articulant indicateurs quantitatifs et qualitatifs. Ce travail de grande envergure met en évidence les dynamiques conjointes d'accès et de qualité de l'éducation et identifie des leviers d'action pertinents pour les politiques éducatives, soulignant l'intérêt d'une exploitation approfondie et croisée des données d'évaluation à grande échelle.
- L'évaluation des réformes de gouvernance scolaire : Ishii et Ogawa (2024) illustrent un autre usage des données PASEC, celui de l'évaluation empirique de dispositifs de gouvernance éducative. En examinant les effets de la gestion basée sur l'école (school-based management, SBM) dans l'enseignement primaire au Sénégal, ils articulent des variables institutionnelles et des indicateurs de performance des élèves, montrant ainsi la capacité des données PASEC à informer directement les autorités éducatives nationales sur les effets de réformes spécifiques.
- L'utilisation des données pour orienter les pratiques de gestion scolaire : D'autres travaux, sans mobiliser directement les données PASEC, renforcent néanmoins la pertinence de leur exploitation. Yuki et al. (2016), à travers l'adaptation de l'outil SABER-SAA de la Banque mondiale au contexte sénégalais, montrent que la qualité de la mise en œuvre des politiques éducatives dépend en partie de la capacité des établissements à mobiliser des données pour orienter leurs pratiques. Ce constat confère une valeur ajoutée supplémentaire aux bases de données PASEC, en tant qu'instrument de pilotage des systèmes éducatifs à l'échelle locale.

Dans l'ensemble, ces travaux, qu'il s'agisse d'articles empiriques, de thèses comparatives, d'études d'efficience ou d'évaluations de politiques, attestent d'un potentiel analytique considérable. Les données PASEC permettent non seulement d'identifier les déterminants des apprentissages et d'analyser les inégalités sous leurs multiples formes, mais aussi de questionner des hypothèses établies, d'évaluer des réformes éducatives et de proposer des pistes d'action concrètes pour améliorer la qualité et l'équité des systèmes éducatifs.

Par ailleurs, malgré l'importance et la richesse de ces recherches, celles-ci n'ont pas nécessairement pour objectif principal d'informer directement la prise de décision politique en éducation. De nombreux chercheurs développent des projets de recherche en fonction de leurs propres intérêts scientifiques et de leurs cadres théoriques, ce qui contribue à préserver l'autonomie et l'indépendance du champ de la recherche. Cette dynamique s'apparente au modèle des Lumières de Young et al. (2002), dans lequel la recherche influence les politiques publiques de manière indirecte et progressive à travers la diffusion des connaissances et des idées (Lessard & Carpentier, 2015). Toutefois, un autre modèle de relation entre recherche et politique publique pourrait également être mobilisé de manière complémentaire : le modèle de résolution de problème, dans lequel les priorités et besoins politiques orientent davantage les objets et les finalités de la recherche afin de répondre à des enjeux décisionnels précis.

3.2 L'utilisation des données brutes dans la prise de décision politique

Si le potentiel analytique des données brutes produites par le PASEC est largement attesté dans la littérature, leur mobilisation directe par les pays participants dans le cadre de la prise de décision politique constitue en revanche un défi persistant (Institut International de Planification de l'Éducation, 2021). Une étude menée par l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) au Sénégal sur l'utilisation des données d'évaluations des



apprentissages dans la prise de décision montre que les données brutes du PASEC sont certes mobilisées dans les étapes de suivi et d'évaluation de programmes, tels que le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence pour le secteur de l'éducation et de la formation (PAQUET). Toutefois, leur utilisation au niveau des établissements scolaires et des inspections de l'éducation demeure limitée, en raison du caractère international de l'évaluation et d'un échantillonnage peu représentatif à l'échelle locale (Institut International de Planification de l'Éducation, 2021), illustrant ainsi les défis d'appropriation induits par la standardisation du dispositif.

En fonction de leurs priorités éducatives nationales, mais également des recommandations formulées par la CONFEMEN dans les rapports PASEC, les pays pourraient mobiliser les données brutes afin de conduire des analyses approfondies et contextualisées. Une telle démarche permettrait aux pays participants de bénéficier des apports de la standardisation en matière de rigueur méthodologique, de comparabilité internationale et de qualité des données, tout en contournant certaines de ses limites grâce à la production d'analyses davantage ancrées dans les réalités nationales. Ces données pourraient en outre être enrichies par d'autres sources nationales afin de mieux refléter les contextes locaux et d'accroître leur pertinence opérationnelle pour les décideur-ses, rejoignant ainsi les conclusions de Mandinach et Gummer (2016) sur l'importance de diversifier les sources de données dans les processus décisionnels.

À titre illustratif, et toutes proportions gardées, l'expérience du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada offre un exemple éclairant de ce que peut représenter une telle démarche. À travers sa série de publications *L'évaluation... ça compte*, le CMEC exploite les données brutes d'évaluations à grande échelle afin de produire des analyses adaptées aux priorités des provinces et territoires. Cet exemple met en évidence le potentiel d'une appropriation nationale et stratégique des données produites par des évaluations internationales au service de politiques éducatives contextualisées.

Une telle démarche suppose toutefois plusieurs conditions favorables : un cadre analytique structuré (Schildkamp, 2019), une culture d'utilisation des données ainsi qu'une capacité institutionnelle à les comprendre et à les analyser (Yuki et al., 2016).

Schildkamp (2019) propose un cadre intéressant pour penser cette appropriation. Elle souligne que leur exploitation efficace des données repose sur un processus structuré articulant quatre étapes complémentaires :

- La première, *le goal-setting*, consiste à définir les objectifs orientant l'exploitation des données. Ces objectifs ne sont jamais fixés de manière neutre : ils résultent de négociations politiques entre diverses parties prenantes et reposent sur des hypothèses concernant ce qui est considéré comme prioritaire.
- La deuxième étape correspond à la *collecte de données* pertinentes au regard de la problématique retenue, incluant à la fois les données brutes du PASEC et d'autres données nationales permettant de contextualiser l'analyse.
- La troisième étape, *le sense-making*, désigne la phase d'interprétation des données. Schildkamp (2019) met en garde contre les risques de mauvaise interprétation et d'instrumentalisation des résultats, soulignant qu'une expertise métier est indispensable pour donner du sens aux données au regard des réalités locales et que l'expertise technique seule demeure insuffisante.
- Enfin, la quatrième étape consiste à traduire les enseignements tirés de l'analyse en décisions et interventions concrètes.



Ces différentes étapes rejoignent les conclusions de Mandinach et Schildkamp (2020), qui insistent sur la nécessité de définir des objectifs clairs en amont et de conduire un processus de *sense-making* incluant une phase de discussion collective.

Ce cadre souligne ainsi que l'utilisation des données brutes du PASEC à des fins de pilotage éducatif ne se réduit pas à un simple exercice technique. Elle suppose au contraire un processus délibératif, contextualisé et pluridisciplinaire, dans lequel les autorités nationales jouent un rôle actif et structurant.

En termes de ressources, la sous-exploitation des données brutes du PASEC par les pays participants s'explique en partie par un ensemble de contraintes structurelles, notamment le manque de ressources financières et la faible capacité technique des équipes nationales, en particulier dans la mise en œuvre de méthodes psychométriques avancées telles que la théorie de réponse aux items (Institut International de Planification de l'Éducation, 2021). Cependant, comme évoqué précédemment, la CONFEMEN apporte désormais un appui aux pays participants dans l'exploitation des données brutes, principalement à travers le programme PACTE. Dès lors, au-delà des contraintes techniques et financières, l'engagement institutionnel et la proactivité des pays participants apparaissent comme des facteurs déterminants dans le processus d'appropriation des données du PASEC. La disponibilité des données et l'existence de mécanismes d'accompagnement ne suffisent pas, à elles seules, à garantir leur mobilisation effective dans les processus de recherche, d'élaboration des politiques éducatives et de transformation des systèmes éducatifs.

4. Conclusion

Cette revue de littérature avait pour objectif de recenser et d'analyser les usages politiques des données produites par le PASEC en Afrique subsaharienne francophone, qu'il s'agisse des résultats publiés ou des données brutes. L'examen de la littérature révèle une réalité contrastée : si le PASEC constitue un dispositif reconnu et méthodologiquement solide, son ancrage dans les processus décisionnels nationaux demeure partiel et inégal.

Plusieurs constats structurants émergent de cette revue. Tout d'abord, l'utilisation des résultats publiés sous forme de rapports est documentée, mais demeure sélective : elle se concentre sur un nombre limité de domaines, notamment la formation des enseignant·es, les équipements scolaires et l'enseignement préscolaire, et s'exerce principalement aux étapes de mise à l'agenda et de mise en œuvre des politiques, plutôt que sur l'ensemble du cycle décisionnel. Cette sélectivité traduit moins une logique d'*evidence-based policy* qu'une logique politique-tactique, dans laquelle les données sont mobilisées pour légitimer des orientations préexistantes.

Le potentiel analytique des données brutes, pourtant considérable comme en témoigne la diversité des travaux de recherche qui s'en saisissent, reste quant à lui très peu exploité directement par les décideur·ses politiques nationaux·ales. Le cadre analytique proposé par Schildkamp (2019), articulé autour des étapes de *goal-setting*, de collecte, de *sense-making* et de prise de décision, offre une grille de lecture pertinente pour penser les conditions d'une meilleure mobilisation de ces données, à condition que les autorités nationales s'en emparent de manière proactive.

Que ce soit dans le cadre de l'utilisation des résultats publiés ou des données brutes, une tension importante émerge entre la contextualisation et la pertinence nationale qui caractérisaient le dispositif pré-réforme, et la comparabilité internationale recherchée par le dispositif post-réforme. La littérature met également en évidence plusieurs obstacles



entravant l'utilisation des données du PASEC, qu'il s'agisse des résultats publiés ou des données brutes : manque de ressources financières, insuffisance des capacités techniques avancées, notamment en psychométrie, difficultés d'appropriation des données, délais d'implémentation longs des recommandations, mais également manque de proactivité et faible volonté politique des pays participants.

Ces constats permettent de faire émerger plusieurs pistes de réflexion et de recherche. D'une part, une utilisation des résultats publiés dans la phase d'identification des problèmes des politiques publiques pourrait permettre aux évaluations du PASEC de jouer un rôle plus structurant dans les processus décisionnels. D'autre part, l'exploitation des données brutes dans le cadre de projets de recherche nationaux et contextualisés, mobilisant des cadres analytiques adaptés, apparaît particulièrement pertinente pour les pays participants, d'autant plus qu'ils bénéficient désormais de l'appui de la CONFEMEN à travers le programme PACTE. Enfin, une limite importante de la littérature existante réside dans la portée souvent large des études d'impact menées par/pour la CONFEMEN, qui portent sur plusieurs pays simultanément et ne permettent pas toujours de rendre compte des spécificités nationales. Une approche centrée sur un seul pays permettrait ainsi de mieux comprendre les dynamiques concrètes d'appropriation et d'utilisation des données du PASEC dans les processus de prise de décision en éducation.

Références

- Baba-Moussa, A. R., Hounkpodoté, H., Diallo, L. L., & Kaba, G.-R. (2023). Une analyse des résultats en mathématiques des pays francophones d'Afrique subsaharienne dans l'évaluation PASEC 2019. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 93, 111–119. <https://doi.org/10.4000/ries.14260>
- Baba-Moussa, A. R., Kaba, G.-R., Hounkpodoté, H., & Diallo, L. L. (2019). Contribution de la CONFEMEN aux politiques éducatives des pays francophones d'Afrique subsaharienne : Prise en compte des résultats de l'évaluation PASEC 2014 dans l'élaboration de politiques éducatives. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 9, 54–73.
- Baba-Moussa, A. R., Véran, J.-P., & Wagnon, S. (2024). Élaborer et diffuser des données fiables à tous les acteurs éducatifs et décisionnels en Afrique subsaharienne. Un entretien avec Abdel Rahamane Baba-Moussa : Propos recueillis par Jean-Pierre Véran et Sylvain Wagnon. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 96, 71–81. <https://doi.org/10.4000/12fsr>
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class : The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Bernard, J.-M., & Michaelowa, K. (2006). *How can countries use cross-national research results to address the big policy issues? (Case studies from francophone Africa)*.
- Charton, H. (2017). Mesurer et comparer les compétences des élèves : Les leçons de la réforme du PASEC. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série* 5, 153–171. <https://doi.org/10.4000/cres.3149>
- CONFEMEN. (2010). *Actes de la 54e session ministérielle : Dakar, Sénégal, novembre 2010*. CONFEMEN.
- CONFEMEN. (2022). PACTE : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN pour la transformation de l'éducation et de l'apprentissage [Plaquette de présentation]. https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2022/08/Plaquette-PACTE_VF.pdf
- CONFEMEN & Ministère de l'Éducation de la Guinée. (2003). *Le programme de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Éducation civique de Guinée/CONFEMEN.
- CONFEMEN & Ministère de l'Éducation du Sénégal. (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*. Ministère de l'Éducation du Sénégal/CONFEMEN.



- CONFEMEN & Ministère de l'Éducation nationale du Togo. (2004). *Recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo : quelles priorités ?* Ministère de l'Éducation nationale du Togo/CONFEMEN.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2022). *L'évaluation... ça compte : Évolution des attitudes - Les élèves du secondaire sont-ils davantage passionnés par les sciences ?* (Numéro 20).
- Diagne, A. W. (2010). *Enquête sur la perception du travail de la CONFEMEN : Rapport final*. CONFEMEN.
- Grisay, A., & Griffin, P. (2006). What are the main cross-national studies? In K. N. Ross & I. Jürgens-Genevois (Eds.), *Cross-national studies of the quality of education : Planning their design and managing their impact* (pp. 67–90). UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Hassenteufel, P. (2021). *Sociologie politique de l'action publique* (3e éd. revue et augmentée). Armand Colin.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Institut international de planification de l'éducation. (2021). *Utilisation des données d'évaluation des apprentissages : Sénégal* (Note d'orientation de l'IIPE n° 3). IIPE-UNESCO.
- Ishii, Y., & Ogawa, K. (2024). An analysis of school-based management on learning achievement in Senegal primary education. *Educational Process : International Journal*, 13(2), 72–89. <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.132.5>
- Kouamo, R. N. (2024). School work performance in sub-Saharan Africa: A bivariate multilevel analysis. *International Journal of Educational Research*, 126, Article 102388. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102388>
- Koussihouede, O., Alidou, S., & Sossou, D. (2024). *Beware the gambit : The effects of teacher allocation on learning achievement in Senegalese primary schools*. Institute of Development Policy, University of Antwerp.
- Lessard, C. (2016). Les politiques étatiques et l'action publique en éducation : L'évolution des regards qui les produisent et en rendent compte. Dans P. Doray & C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (pp. 37–53). Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : La mise en œuvre*. Presses Universitaires de France.
- Lièvre, C. (2016). *Améliorer la qualité de l'éducation de base pour tous : Des recommandations internationales aux politiques nationales* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne].
- Liu, J., Duan, S., & Liang, L. (2021). How the large scale assessment tests help in achieving sustainable development goals: A critical perspective. *International Journal of Frontiers in Sociology*, 3(21), 47–65. <https://doi.org/10.25236/IJFS.2021.032107>
- Lopes, G. H., & Hsieh, P.-T. J. (2025). Élargir le paysage des évaluations régionales des apprentissages : Perspectives sur la trajectoire du PASEC en Afrique. National Foundation for Educational Research (NFER).
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). *Data literacy for educators : Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2020). The complexity of data-based decision making: An introduction to the special issue. *Studies in Educational Evaluation*, 69, Article 100906. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100906>
- Maroy, C. (2013). L'école à l'épreuve de la performance. Dans *Perspectives en éducation et formation* (p. 11-32). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01.0011>
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763738352>



- Michaelowa, K. (2001). Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa : Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations. *World Development*, 29(10), 1699–1716. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00061-4](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00061-4)
- Michaelowa, K. (avec University of Zurich). (2003). *Determinants of primary education quality : What can we learn from PASEC for francophone Sub-Saharan Africa?* Association for the Development of Education in Africa (ADEA). <https://doi.org/10.5167/UZH-172458>
- Miningou, É. W., Pierre-Louis, M., & Bernard, J.-M. (2022). Improving learning outcomes in francophone Africa: More resources or improved efficiency? *African Development Review*, 34(1), 127–141. <https://doi.org/10.1111/1467-8268.12615>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Presses universitaires de France.
- Raudonyte, I. (2019). *Use of learning assessment data in education policy-making*. UNESCO-IIEP.
- Raudonyte, I., & Foimafasi, T. (2022). *Using learning assessment data for educational planning in Sub-Saharan Africa : A comparative analysis*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://doi.org/10.54675/ONGP4058>
- République du Mali, UNICEF, & Institut international de planification de l'éducation [IIEP-UNESCO], Pôle de Dakar. (2018). Analyse du secteur de l'éducation du Mali: Pour la relance d'un enseignement fondamental de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins. IIEP-UNESCO, Pôle de Dakar.
- Sanfo, J.-B., Soubeiga, A.-K., & Ogawa, K. (2024). Language of instruction and learning achievements inequalities in francophone Sub-Saharan Africa: A residualized quantile regression analysis using PASEC data. *International Journal of Educational Research*, 126, Article 102368. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102368>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schön, D. A., & Rein, M. (1994). *Frame reflection : Toward the resolution of intractable policy controversies*. Basic Books.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Tobin, M., Nugroho, D., & Lietz, P. (2016). Large-scale assessments of students' learning and education policy: Synthesising evidence across world regions. *Research Papers in Education*, 31(5), 578–594. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225353>
- UNESCO Institute for Statistics & Australian Council for Educational Research (ACER). (2025). *SDG 4.1.1 Minimum Proficiency Levels. Definition and blueprint for assessment*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-782-3>
- Varly, P. (2020). L'évaluation des apprentissages en Afrique subsaharienne (Rapport analytique no 1). Réseau des éducateurs pour la transformation de l'enseignement-apprentissage (TALENT), UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374973_fre
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431. <https://doi.org/10.2307/3109916>
- Yuki, T., Igei, K., & Demas, A. (2016). Measuring the Quality of Education Policies and Their Implementation for Better Learning : Adapting World Bank's SABER Tools on School Autonomy and Accountability to Senegal. JICA Research Institute. <https://doi.org/10.18884/00000759>



Note importante : Transparence concernant l'utilisation des outils académiques et de l'intelligence artificielle

Dans un souci de transparence, il est important de préciser les outils mobilisés tout au long de ce travail. Pour la gestion des références bibliographiques et leur mise en forme selon les normes APA, le logiciel Zotero a été utilisé. Les outils d'intelligence artificielle générative ChatGPT et Claude ont également été mobilisés de manière complémentaire pour la révision et la correction du texte, afin de clarifier des idées déjà élaborées par les auteur·rices. Par ailleurs, les outils Elicit et Consensus ont été utilisés durant la phase de construction du corpus documentaire afin de faciliter l'identification et le repérage de la littérature scientifique pertinente. L'ensemble des analyses, de l'interprétation des résultats, de la synthèse de la littérature et de la rédaction du contenu scientifique demeure toutefois sous l'entière responsabilité des auteur·rices.

Aïssata Founé Cissé

Doctorante en administration et politiques de l'éducation à l'Université Laval et analyste au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, Aïssata s'intéresse à l'utilisation des données d'évaluation de l'apprentissage dans la prise de décision en éducation.

Abdoulaye Anne

Sociologue de l'éducation intéressé par les enjeux de qualité et de pertinence de l'éducation, Abdoulaye Anne est professeur agrégé au Département des fondements et pratiques en éducation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il a un grand intérêt pour l'analyse comparée des politiques qui organisent le champ éducatif ainsi que des pratiques qui les traduisent.

