

Cadre de référence de l'enquête enseignante dans le cadre de l'évaluation PASEC2024 du primaire



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen

Équipe du PASEC

Le présent document a été préparé par l'équipe du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

- Hilaire Hounkpodoté, Coordonnateur du PASEC
- Bassile Tankeu, Chef de la division « Statistiques, analyse des données et études » du PASEC
- Labass Lamine Diallo, Chef de la division « Conception des instruments, collecte des données et renforcement des capacités » du PASEC
- Ousmane Birba, Conseiller technique du PASEC
- Seydou Garba Hamidou, Conseiller technique du PASEC
- Tchindebé Berkeunbé, Conseiller technique du PASEC
- Valérie Vinuesa, Conseillère technique du PASEC
- Fatimé Zara Boukar, Conseillère technique du PASEC
- Adama Bologo, Chargé de projet du PASEC
- Khady Mbaye Camara, Assistante administrative principale du PASEC
- Penda Seck Fall Diouf, Assistante administrative adjointe du PASEC
- Ulrich Tadajeu Kenfack, Attaché de communication du PASEC

Relecture

Alexis LOYE, Président du comité scientifique du PASEC

Publié en 2026 par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)

Complexe Sicap Point E, Immeuble C, 3^e étage, Avenue Cheikh Anta Diop, BP : 3220 Dakar, Sénégal

© PASEC 2026

Ce document est disponible en accès ouvert sous licence Creative Commons Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International – CC BY-SA 4.0, sauf indication contraire.

Toute utilisation, reproduction, adaptation, traduction ou diffusion, totale ou partielle, est autorisée à condition de mentionner la source, de citer correctement la publication et de diffuser toute œuvre dérivée sous une licence équivalente.

Pour citer ce document :

PASEC. 2026. *Cadre de référence de l'enquête enseignante dans le cadre de l'évaluation PASEC2024 du primaire*. Dakar : PASEC.

La CONFEMEN encourage l'utilisation et la diffusion des informations contenues dans cette publication à des fins de recherche, de formation, d'élaboration de politiques publiques et de plaidoyer en faveur d'une éducation de qualité.

Conception graphique et mise en page : Suzanne Grossmann

ISBN : 92-9133-227-5

Résumé

Le cadre de référence de l'enquête PASEC2024 sur les enseignants s'adresse à l'ensemble des acteurs et actrices impliqués dans la troisième édition de l'évaluation internationale du PASEC ainsi qu'aux futurs utilisateurs et utilisatrices de ces résultats. Initiée lors du cycle PASEC2019, l'enquête sur les enseignants constitue aujourd'hui l'une des rares évaluations internationales standardisées consacrées aux enseignants du primaire, en mesurant simultanément leur maîtrise des contenus disciplinaires enseignés, leurs connaissances didactiques ainsi que les principales caractéristiques de leur environnement professionnel.

Le présent document expose les fondements scientifiques et méthodologiques de l'enquête. Il en précise les objectifs, les concepts mobilisés, les contenus évalués, la démarche de développement des instruments ainsi que les modalités d'administration et d'analyse des données.

L'enquête vise à produire des données comparables, fiables et inédites sur les enseignants du primaire des pays d'Afrique subsaharienne. Elle s'inscrit dans le cadre du suivi de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4), en particulier de la cible 4.c relative au développement d'un personnel enseignant qualifié, compétent et suffisamment nombreux. Elle répond également aux besoins croissants des pays en matière de pilotage des politiques de formation initiale et continue, de développement professionnel et d'amélioration de la qualité des enseignements.

Elle évalue plus précisément, aux niveaux international et national, la maîtrise par les enseignants des contenus disciplinaires en compréhension de l'écrit et en mathématiques, ainsi que leurs connaissances didactiques nécessaires à l'enseignement efficace de ces disciplines au primaire. Le cadre de référence présente les domaines retenus par le PASEC et les justifications scientifiques qui sous-tendent leur sélection afin d'établir un diagnostic robuste des connaissances professionnelles des enseignants.

L'enquête concerne l'ensemble des enseignants exerçant dans les écoles retenues pour l'évaluation PASEC2024 dans les 16 pays participants. La collecte des données est réalisée simultanément à celle des élèves au cours de l'année scolaire 2024-2025.

Le PASEC et les pays participants garantissent l'anonymat des enseignants tout au long du processus de collecte, de traitement et d'exploitation des données. Cette confidentialité constitue un principe fondamental du dispositif et vise à favoriser une participation sereine des enseignants, les résultats étant exclusivement destinés à éclairer les politiques éducatives et à renforcer la qualité des systèmes d'enseignement, et non à évaluer individuellement ou à sanctionner les participants.

Sommaire

Liste des tableaux, figures et encadrés	5
Introduction	6
1. L'enseignant au cœur de la qualité des apprentissages : fondements théoriques, connaissances professionnelles et apports des évaluations internationales	9
1.1. Les enseignants : un levier essentiel de la qualité des apprentissages	9
1.2. Les modèles pédagogiques et didactiques de l'enseignement	9
1.3. Les connaissances professionnelles des enseignants	11
1.4. Les référentiels internationaux des connaissances professionnelles des enseignants	11
1.5. Du cadre théorique au cadre conceptuel de l'enquête PASEC2024 sur les enseignants	12
2. De l'analyse des caractéristiques des enseignants à l'évaluation de leurs connaissances professionnelles	14
2.1. Une longue tradition de collecte d'informations sur les enseignants	14
2.2. Les limites des approches fondées sur les seules caractéristiques des enseignants	14
2.3. Les connaissances professionnelles : un nouveau paradigme de recherche	15
2.4. L'évolution du dispositif PASEC	15
3. L'enquête internationale PASEC2024 sur les enseignants : consolidation d'un dispositif innovant au service de la professionnalisation enseignante	16
3.1. Domaines évalués	16
3.2. Instruments de collecte et administration	16
3.3. Une approche systémique de la qualité de l'éducation en phase avec les priorités internationales	17
4. Les enjeux scientifiques, éthiques et politiques de l'enquête enseignante	18
4.1. Une innovation scientifique porteuse d'enjeux	18
4.2. Construire l'acceptabilité sociale de l'enquête	18
4.3. Les principes éthiques et la gouvernance du dispositif	19
4.4. Une approche fondée sur la confiance	19
5. Les grands principes méthodologiques de l'enquête enseignante	20
5.1. Quelles compétences évaluer dans l'enquête enseignante PASEC2024 ?	21
5.2. Les contenus évalués dans l'enquête enseignante PASEC2024	22
5.3. Développement de l'enquête enseignante	25
5.4. Spécification des épreuves et des questionnaires enseignants	27
Bibliographie	29

Liste des tableaux, figures et encadrés

Tableaux

TABLEAU 1	Tableau de spécification final PASEC2024 de contenu de mathématiques	23
TABLEAU 2	Tableau de spécification final PASEC2024 de contenu de compréhension de l'écrit	23
TABLEAU 3	Tableau de spécification final PASEC2024 de connaissances didactiques en mathématiques	25
TABLEAU 4	Tableau de spécification final PASEC2024 de contenu de connaissances didactiques en compréhension de l'écrit	25
TABLEAU 5	Calendrier du cycle global de développement et de validation des épreuves	26
TABLEAU 6	Répartition des blocs d'items dans les livrets	28

Figures

FIGURE 1	Triangle pédagogique de Houssaye (2000)	10
FIGURE 2	Triangle didactique de Chevallard (1991)	10

Encadrés

ENCADRÉ 1	Évaluer les connaissances professionnelles des enseignants en Afrique francophone : des initiatives nationales aux évaluations internationales	8
ENCADRÉ 2	Enquête enseignante en Afrique australe	17

Introduction

L'amélioration de la qualité des apprentissages constitue aujourd'hui l'un des principaux défis des systèmes éducatifs à l'échelle mondiale. Si les dernières décennies ont été marquées par des progrès importants en matière d'accès à l'éducation, notamment dans les pays à revenu faible et intermédiaire, ces avancées quantitatives ne se sont pas systématiquement traduites par une amélioration des acquis des élèves. Les politiques éducatives accordent désormais une attention croissante non seulement à la scolarisation, mais également à la qualité des apprentissages effectivement réalisés. Cette évolution est au cœur de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4), qui vise à garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous (Nations Unies, 2015 ; UNESCO, 2024).

Dans ce contexte, la communauté internationale alerte depuis plusieurs années sur l'existence d'une véritable crise des apprentissages (*learning crisis*), caractérisée par l'incapacité d'une proportion importante d'élèves à acquérir les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques à l'issue de l'enseignement primaire. La Banque mondiale a introduit le concept de *Learning Poverty* pour désigner la proportion d'enfants de 10 ans incapables de lire et de comprendre un texte simple, soulignant ainsi que l'accès à l'école ne garantit pas, à lui seul, l'acquisition des apprentissages essentiels (World Bank et al., 2022 ; World Bank, 2018).

L'Afrique subsaharienne est particulièrement concernée par cette problématique. Malgré les progrès réalisés en matière de scolarisation, les résultats des évaluations nationales, régionales et internationales montrent que de nombreux élèves terminent le cycle primaire sans maîtriser les compétences fondamentales attendues. Les évaluations du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) illustrent cette réalité. Les résultats du cycle PASEC2019 indiquent que, dans les quatorze pays évalués, 52 % des élèves de fin de primaire n'atteignent pas le seuil suffisant de compétences en compréhension de l'écrit et 62 % n'atteignent pas ce seuil en mathématiques (CONFEMEN/PASEC, 2020). Ces difficultés apparaissent dès les premières années de scolarité et compromettent la poursuite des apprentissages, l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement ainsi que l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Bernard et al., 2005 ; Feda & Sakellariou, 2013 ; Inoue et al., 2015).

La littérature scientifique montre que ces faibles performances résultent de l'interaction de nombreux facteurs, notamment les conditions socio-économiques des élèves, les ressources disponibles dans les établissements scolaires, la langue d'enseignement, les caractéristiques des systèmes éducatifs et les politiques publiques mises en œuvre. Toutefois, parmi les facteurs sur lesquels les systèmes éducatifs peuvent agir directement, la qualité des enseignants apparaît comme le levier le plus déterminant. Les recherches menées depuis plusieurs décennies montrent que les connaissances disciplinaires des enseignants, leurs connaissances didactiques, leurs pratiques pédagogiques ainsi que leur capacité à adapter leur enseignement aux besoins des élèves exercent une influence majeure sur les progrès scolaires (Darling-Hammond, 2000 ; Hattie, 2023 ; OCDE, 2023 ; UNESCO, 2024).

Dans cette perspective, la professionnalisation des enseignants est devenue un enjeu central des politiques éducatives en Afrique. Les pays ne sont plus uniquement confrontés au défi du recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants ; ils doivent également développer une profession enseignante fondée sur des standards de compétences clairement définis, une formation initiale de qualité, un développement professionnel continu, un accompagnement pédagogique efficace, des mécanismes transparents de certification et des parcours professionnels favorisant l'amélioration continue des pratiques. Ces orientations sont au cœur des stratégies éducatives portées par l'Union africaine, l'UNESCO, les communautés économiques régionales africaines et leurs partenaires techniques et financiers (Union africaine, 2024 ; UNESCO-IICBA, 2023 ; UNESCO, 2024).

Ces priorités s'inscrivent pleinement dans la cible 4.c de l'Objectif de développement durable 4, qui appelle les États à accroître substantiellement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment grâce au renforcement de la formation initiale, du développement professionnel continu et de la coopération internationale (Nations Unies, 2015). Les travaux récents soulignent qu'une amélioration durable des apprentissages passe nécessairement par le renforcement des compétences professionnelles des enseignants, de leurs connaissances disciplinaires, de leurs connaissances didactiques ainsi que par l'amélioration de leurs conditions d'exercice (UNESCO, 2024 ; UNESCO Global Education Monitoring Report, 2024).

C'est dans cette dynamique que s'inscrit l'enquête internationale PASEC2024 sur les enseignants, initiée lors du cycle PASEC2019 et reconduite dans le cadre du troisième cycle d'évaluation internationale du PASEC. Cette enquête constitue aujourd'hui l'un des rares dispositifs internationaux standardisés consacrés à l'évaluation des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne. Elle vise à produire des données comparables, fiables et scientifiquement robustes sur leurs connaissances disciplinaires en compréhension de l'écrit et en mathématiques, leurs connaissances didactiques, leurs pratiques professionnelles ainsi que les caractéristiques de leur environnement d'enseignement.

Au-delà de la production d'indicateurs comparatifs, l'enquête répond à une demande croissante des pays souhaitant disposer d'informations objectives pour orienter les politiques de recrutement, de formation initiale, de développement professionnel continu, d'accompagnement pédagogique, de certification et de gestion des carrières. Dans un contexte marqué par une augmentation continue des effectifs scolaires, des ressources financières limitées, des disparités territoriales importantes et une forte diversité des statuts d'emploi des enseignants, ces informations constituent un appui essentiel à l'élaboration de politiques éducatives fondées sur des données probantes.

Le présent cadre de référence expose les fondements scientifiques, conceptuels et méthodologiques de l'enquête PASEC2024 sur les enseignants. Il précise les concepts retenus, les objectifs poursuivis, les domaines évalués, les références internationales mobilisées ainsi que les principes ayant guidé le développement des instruments d'évaluation. Il présente également le cadre conceptuel utilisé pour l'évaluation des connaissances disciplinaires et didactiques des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques, tout en décrivant les principaux éléments contextuels nécessaires à l'interprétation des résultats. Ce document constitue le référentiel scientifique de l'enquête et a vocation à évoluer au rythme des avancées de la recherche, des transformations des systèmes éducatifs et des besoins exprimés par les pays participants.

ENCADRÉ 1 : Évaluer les connaissances professionnelles des enseignants en Afrique francophone : des initiatives nationales aux évaluations internationales

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs pays africains ont entrepris d'évaluer les connaissances disciplinaires et professionnelles du personnel enseignant afin d'orienter les politiques de recrutement, de formation initiale et continue ainsi que les dispositifs d'accompagnement pédagogique. Ces initiatives, d'abord ponctuelles et nationales, ont progressivement évolué vers des dispositifs standardisés permettant des comparaisons entre pays.

Dans le domaine de la langue française, le **Test de connaissance du français (TCF)** a été mobilisé dans plusieurs pays pour diagnostiquer les compétences linguistiques des enseignants. À Madagascar, le TCF a été administré à une grande partie des enseignants participant à l'évaluation nationale PASEC2004. Les résultats ont montré que près de 82 % des enseignants n'atteignaient pas le niveau correspondant à un utilisateur indépendant du français, tandis qu'environ 1 % seulement disposait du niveau considéré comme suffisant pour enseigner efficacement en français (Nicot-Guillerel, 2009). Les analyses ont également mis en évidence une relation positive entre le niveau de maîtrise du français des enseignants et les performances de leurs élèves en compréhension de l'écrit.

Au Sénégal, le ministère de l'Éducation nationale a utilisé le TCF en 2013 pour évaluer les compétences linguistiques d'enseignants du primaire et du moyen. Les résultats ont conduit à la mise en place d'un dispositif national de renforcement des compétences linguistiques des enseignants comprenant notamment un module spécifique de formation initiale ainsi que le **Test national pour enseigner le français (TNEF)** (Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, 2013).

D'autres pays ont conduit des évaluations ciblées portant simultanément sur les connaissances disciplinaires et les compétences pédagogiques. En Guinée, une étude réalisée auprès d'enseignants contractuels du primaire (Blondiaux et al., 2006) a mis en évidence des lacunes importantes en français, en mathématiques et dans la correction des productions d'élèves, conduisant à recommander des dispositifs renforcés de formation continue. Au Niger, une évaluation des élèves-maîtres conduite en 2006 révélait également des niveaux très faibles en français comme en mathématiques (Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation, 2006), illustrant les défis auxquels étaient confrontés les systèmes de formation des enseignants.

À partir des années 2010, les enquêtes **Service Delivery Indicators (SDI)** développées par la Banque mondiale ont permis d'élargir cette démarche en évaluant simultanément les connaissances disciplinaires, les connaissances pédagogiques, les pratiques d'enseignement et les conditions d'exercice des enseignants dans plusieurs pays africains. Les résultats obtenus notamment au Togo et à Madagascar ont confirmé les difficultés rencontrées par une proportion importante d'enseignants à maîtriser les connaissances minimales nécessaires à un enseignement efficace (Bold et al., 2017 ; World Bank, 2018).

Dans le même temps, les travaux de l'UNESCO, de l'UNESCO-IICBA, de la Banque mondiale et de l'Union africaine ont progressivement déplacé le débat de la seule qualification des enseignants vers celui de leur **professionnalisation**. Les politiques éducatives mettent désormais davantage l'accent sur la maîtrise des contenus disciplinaires, les connaissances didactiques, le développement professionnel continu, les pratiques effectives de classe ainsi que les mécanismes de certification et d'accompagnement pédagogique (UNESCO, 2024 ; UNESCO-IICBA, 2023 ; World Bank, 2018).

C'est dans cette dynamique que s'inscrit l'enquête internationale PASEC sur les enseignants, initiée en 2019 et poursuivie dans le cadre de PASEC2024. Elle constitue aujourd'hui l'une des très rares évaluations internationales standardisées consacrées aux enseignants du primaire en Afrique subsaharienne. Elle permet de produire des données comparables entre pays sur la maîtrise des contenus disciplinaires, les connaissances didactiques ainsi que les caractéristiques professionnelles des enseignants, afin d'éclairer les politiques de recrutement, de formation et de développement professionnel.

1. L'enseignant au cœur de la qualité des apprentissages : fondements théoriques, connaissances professionnelles et apports des évaluations internationales

1.1. Les enseignants : un levier essentiel de la qualité des apprentissages

L'amélioration de la qualité des apprentissages constitue aujourd'hui l'un des principaux défis des systèmes éducatifs. Les recherches menées depuis plusieurs décennies montrent que les performances des élèves résultent de l'interaction de nombreux facteurs liés à leurs caractéristiques individuelles, à leur environnement familial, aux ressources éducatives, à l'organisation des établissements scolaires et aux politiques publiques. Toutefois, parmi les facteurs sur lesquels les systèmes éducatifs peuvent agir directement, les enseignants occupent une place centrale. Leur influence sur les apprentissages est aujourd'hui largement documentée par la recherche internationale et reconnue par les principales organisations œuvrant dans le domaine de l'éducation (Darling-Hammond, 2000 ; Hattie, 2023 ; Loye et al., 2026 ; OCDE, 2023).

Les enseignants ne constituent pas le seul déterminant de la réussite scolaire. Les ressources disponibles, les infrastructures, les effectifs des classes, les curricula, le leadership scolaire ou encore les conditions socio-économiques des élèves exercent également une influence importante sur les apprentissages. Néanmoins, ces facteurs produisent leurs effets essentiellement à travers les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe. Les enseignants jouent ainsi un rôle d'interface entre les politiques éducatives, les ressources disponibles et les apprentissages effectivement réalisés par les élèves (Hanushek & Rivkin, 2010 ; Loye et al., 2026 ; UNESCO, 2024).

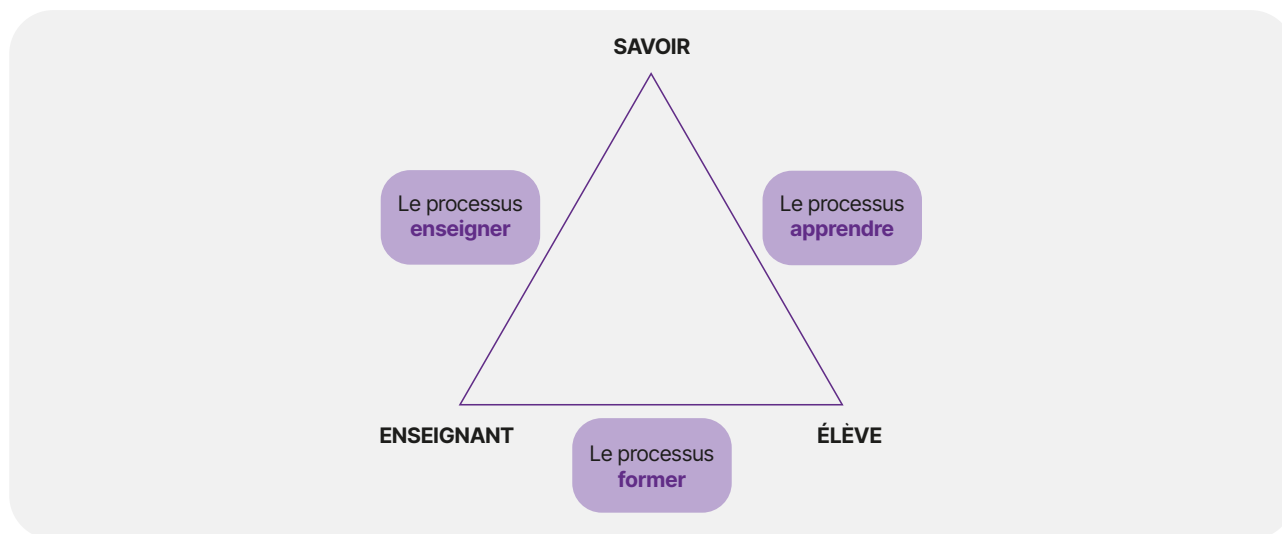
Comme le soulignent Loye et al. (2026), les enseignants constituent le principal levier scolaire permettant de transformer les ressources éducatives en véritables occasions d'apprentissage. Leur contribution dépasse largement la simple transmission des savoirs : ils sélectionnent les contenus à enseigner, organisent les situations d'apprentissage, accompagnent les élèves dans la construction de leurs connaissances, évaluent leurs progrès et adaptent continuellement leurs pratiques aux besoins observés. Cette conception rejoint les conclusions du *Global Report on Teachers*, qui considère la profession enseignante comme une condition essentielle de l'amélioration durable de la qualité, de l'équité et de la résilience des systèmes éducatifs (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Ces constats ont profondément modifié les politiques éducatives. Alors que les premières réformes visaient principalement l'augmentation des effectifs enseignants, les stratégies actuelles mettent davantage l'accent sur la professionnalisation de l'enseignement, le développement des compétences professionnelles et la création d'environnements favorables à l'exercice du métier (OCDE, 2023 ; UNESCO, 2024 ; World Bank, 2023).

1.2. Les modèles pédagogiques et didactiques de l'enseignement

Les sciences de l'éducation ont très tôt cherché à modéliser les interactions qui caractérisent toute situation d'enseignement-apprentissage. Parmi les modèles les plus influents figure le triangle pédagogique proposé par Houssaye (1988, 2000), qui représente toute situation éducative comme l'articulation dynamique entre trois pôles : **l'enseignant**, **l'élève** et **le savoir**.

FIGURE 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (2000)



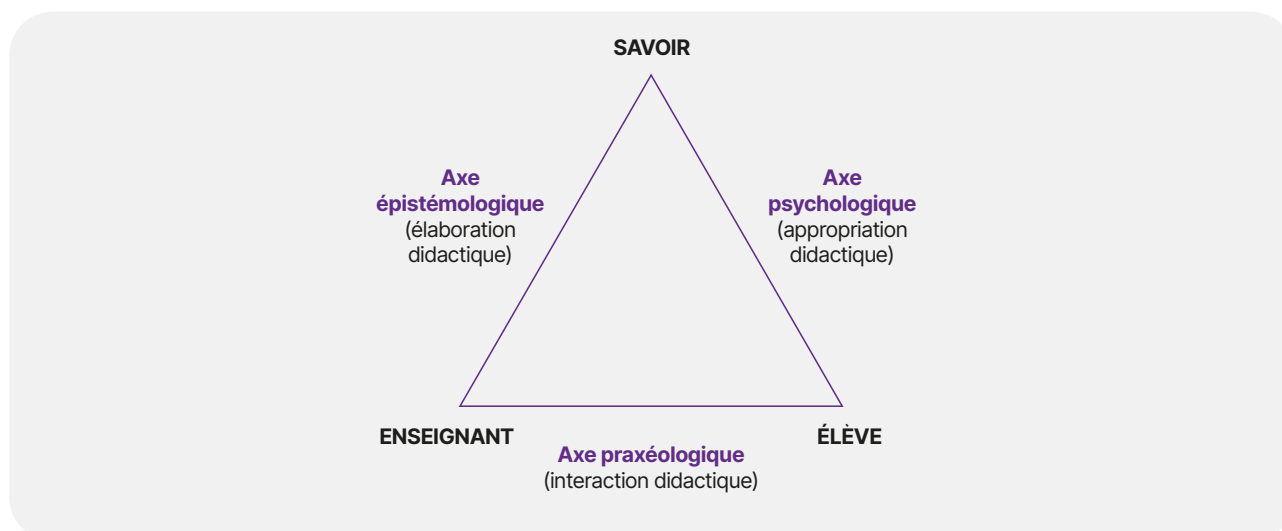
Selon cette approche, trois processus structurent l'activité pédagogique :

- **enseigner**, qui renvoie principalement à la relation entre l'enseignant et les savoirs ;
- **former**, qui concerne la relation éducative entre l'enseignant et les élèves ;
- **apprendre**, qui traduit la relation que les élèves construisent avec les savoirs.

L'efficacité pédagogique résulte de l'équilibre entre ces trois dimensions. Une attention excessive portée à l'une d'elles au détriment des autres est susceptible de limiter les possibilités d'apprentissage.

Cette représentation est complétée par le triangle didactique développé notamment par Chevallard (1991), qui met davantage l'accent sur les contenus d'enseignement et leur transformation avant leur appropriation par les élèves.

FIGURE 2 : Triangle didactique de Chevallard (1991)



Le concept de **transposition didactique** montre que les savoirs enseignés ne constituent pas une simple reproduction des savoirs scientifiques. Ils sont sélectionnés, organisés et adaptés aux objectifs curriculaires, au niveau de développement des élèves et au contexte d'enseignement. L'enseignant joue ainsi un rôle essentiel dans la transformation des connaissances savantes en objets effectivement enseignables.

Ces deux modèles demeurent aujourd'hui des références majeures pour comprendre la complexité de l'activité enseignante. Ils rappellent que la qualité de l'enseignement dépend de la capacité des enseignants à articuler les contenus disciplinaires, les caractéristiques des élèves et les démarches pédagogiques mises en œuvre en classe.

Toutefois, ces modèles décrivent principalement les interactions qui structurent les situations d'enseignement sans préciser la nature des connaissances professionnelles mobilisées par les enseignants. Les recherches contemporaines se sont donc progressivement orientées vers l'identification et la mesure de ces connaissances.

1.3. Les connaissances professionnelles des enseignants

Une étape décisive a été franchie avec les travaux fondateurs de Shulman (1986, 1987), qui ont profondément renouvelé la compréhension de la profession enseignante. Contrairement aux approches antérieures, centrées principalement sur les méthodes pédagogiques ou sur la maîtrise des contenus disciplinaires, Shulman montre que l'enseignement mobilise plusieurs catégories de connaissances complémentaires.

Il distingue notamment :

- les **connaissances disciplinaires** (*Content Knowledge*) ;
- les **connaissances pédagogiques générales** (*General Pedagogical Knowledge*) ;
- les **connaissances pédagogiques des contenus** (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*) ;
- les connaissances des curricula ;
- les connaissances des élèves et de leurs caractéristiques ;
- les connaissances des contextes éducatifs.

Parmi ces différentes catégories, les **connaissances pédagogiques des contenus** constituent l'apport majeur de Shulman. Elles correspondent aux connaissances spécifiques qui permettent de transformer un contenu disciplinaire en un objet d'enseignement compréhensible pour des élèves présentant des profils variés.

Les connaissances pédagogiques des contenus comprennent notamment :

- la connaissance des difficultés d'apprentissage les plus fréquentes ;
- l'identification des conceptions erronées des élèves ;
- le choix d'exemples, de représentations et d'analogies appropriés ;
- la sélection de démarches pédagogiques adaptées ;
- l'interprétation des erreurs produites par les élèves ;
- l'utilisation de l'évaluation pour réguler les apprentissages.

Ainsi, un enseignant compétent ne se caractérise pas uniquement par sa maîtrise des savoirs disciplinaires. Il doit également savoir comment ces savoirs peuvent être enseignés, compris et mobilisés par les élèves (Ball et al., 2008 ; Shulman, 1987).

Les travaux de Ball, Thames et Phelps (2008) ont ensuite précisé ces concepts dans le domaine des mathématiques en développant le modèle des **Mathematical Knowledge for Teaching**, tandis que le **Refined Consensus Model** de Carlson et al. (2019) considère désormais les connaissances professionnelles comme un système dynamique résultant de l'interaction entre les connaissances disciplinaires, les connaissances pédagogiques, les curricula, les contextes d'enseignement, les caractéristiques des élèves et l'expérience professionnelle.

Cette évolution marque un changement important dans la manière d'appréhender la qualité de l'enseignement. Les enseignants ne sont plus uniquement définis par leur diplôme ou leur ancienneté, mais par les connaissances professionnelles qu'ils mobilisent effectivement dans leur pratique quotidienne (Carlson et al., 2019 ; Loye et al., 2026).

1.4. Les référentiels internationaux des connaissances professionnelles des enseignants

Cette évolution théorique a profondément influencé les dispositifs internationaux consacrés à l'évaluation des enseignants.

L'étude **TEDS-M** de l'IEA constitue la première enquête internationale ayant mesuré directement les connaissances disciplinaires et les connaissances pédagogiques des contenus des futurs enseignants en mathématiques (Tatto et al., 2012). Elle a démontré qu'il était possible d'évaluer ces dimensions de manière comparable entre les pays.

Parallèlement, l'enquête **TALIS** de l'OCDE s'est progressivement imposée comme la principale source internationale d'information sur les enseignants et les chefs d'établissement. Initialement centrée sur les conditions de travail, les pratiques pédagogiques et le développement professionnel, elle a été enrichie lors du cycle **TALIS 2024** par le **Teacher Knowledge Survey**, destiné à mesurer directement certaines connaissances pédagogiques générales des enseignants (OCDE, 2024).

De son côté, l'UNESCO met désormais l'accent sur la professionnalisation des enseignants à travers le *Global Report on Teachers* (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024), qui souligne que l'amélioration durable des apprentissages suppose un investissement simultané dans la formation initiale, le développement professionnel continu, les conditions d'exercice et les compétences professionnelles.

Ces évolutions témoignent d'un changement de paradigme. Les évaluations internationales ne cherchent plus uniquement à décrire les caractéristiques des enseignants ; elles s'intéressent désormais aux connaissances professionnelles effectivement mobilisées dans l'exercice du métier et à leur contribution à la qualité des apprentissages.

1.5. Du cadre théorique au cadre conceptuel de l'enquête PASEC2024 sur les enseignants

Les travaux présentés précédemment montrent une évolution progressive de la manière dont la recherche conçoit la profession enseignante. Les premiers modèles pédagogiques et didactiques ont permis de décrire les interactions fondamentales entre l'enseignant, les élèves et les savoirs. Les recherches plus récentes se sont ensuite attachées à identifier les connaissances professionnelles que les enseignants mobilisent pour transformer les programmes d'enseignement en situations d'apprentissage favorisant la réussite des élèves. Enfin, les évaluations internationales ont progressivement développé des cadres conceptuels et des instruments permettant de mesurer ces connaissances de manière standardisée et comparable entre les pays.

L'enquête PASEC2024 sur les enseignants s'inscrit dans cette évolution des connaissances scientifiques et des pratiques internationales d'évaluation. Son cadre conceptuel s'appuie sur une conception multidimensionnelle de la profession enseignante, selon laquelle la qualité de l'enseignement résulte de l'interaction entre plusieurs composantes complémentaires : les connaissances disciplinaires, les connaissances pédagogiques des contenus, les pratiques pédagogiques, les compétences évaluatives ainsi que les conditions d'exercice du métier.

À l'instar des travaux de Shulman (1987), Ball et al. (2008) et Carlson et al. (2019), le PASEC considère que la maîtrise des contenus disciplinaires constitue une condition nécessaire, mais non suffisante, pour assurer un enseignement de qualité. Les enseignants doivent également être capables d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves, d'anticiper leurs conceptions erronées, de sélectionner des démarches pédagogiques adaptées et d'interpréter les productions des élèves afin de réguler les apprentissages. Cette capacité à transformer les savoirs disciplinaires en objets effectivement enseignables constitue le cœur des connaissances pédagogiques des contenus.

Le cadre conceptuel du PASEC intègre également les enseignements des grandes évaluations internationales consacrées aux enseignants. À l'image de TEDS-M, il mesure directement les connaissances disciplinaires et didactiques des enseignants. Comme TALIS, il recueille des informations détaillées sur leur formation, leur développement professionnel, leurs pratiques pédagogiques, leurs conditions de travail et leur environnement d'exercice. Il rejoint enfin les orientations récentes de l'UNESCO et de la Banque mondiale, qui considèrent la professionnalisation des enseignants comme un levier majeur de l'amélioration durable de la qualité des systèmes éducatifs (UNESCO, 2024 ; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024 ; World Bank, 2023).

Toutefois, l'enquête PASEC se distingue de ces dispositifs internationaux par son adaptation aux réalités des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne. Le cadre de référence a été élaboré à partir d'une analyse comparative des programmes d'enseignement des pays participants, des référentiels internationaux et des résultats des cycles précédents du PASEC. Les contenus évalués correspondent ainsi aux connaissances jugées essentielles pour enseigner efficacement la compréhension de l'écrit et les mathématiques dans les contextes éducatifs couverts par l'enquête.

Dans cette perspective, l'enquête repose sur trois composantes complémentaires.

La première concerne les connaissances disciplinaires (*Content Knowledge*). Les épreuves évaluent la maîtrise, par les enseignants, des concepts, des procédures et des raisonnements fondamentaux en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Elles visent à vérifier que les enseignants disposent des connaissances nécessaires pour enseigner les contenus prescrits par les curricula de l'enseignement primaire.

La deuxième composante porte sur les connaissances pédagogiques des contenus (*Pedagogical Content Knowledge*). Les situations proposées évaluent la capacité des enseignants à interpréter les productions des élèves, à identifier les erreurs et les difficultés d'apprentissage, à sélectionner des démarches pédagogiques appropriées, à choisir des exemples pertinents et à mobiliser l'évaluation comme outil de régulation des apprentissages.

La troisième composante est documentée à travers les questionnaires contextuels, qui recueillent des informations sur la formation initiale, le développement professionnel continu, l'expérience, les ressources pédagogiques, les pratiques déclarées, le climat scolaire, les modalités d'accompagnement pédagogique ainsi que les conditions d'exercice de la profession. Ces informations permettent de mieux comprendre les facteurs susceptibles d'être associés aux connaissances professionnelles des enseignants et d'éclairer les politiques éducatives.

L'articulation de ces trois composantes permet de dépasser une approche fondée uniquement sur les caractéristiques individuelles des enseignants. Elle offre une vision plus complète de la profession enseignante en reliant les connaissances professionnelles aux conditions dans lesquelles elles sont mobilisées. Elle permet également d'étudier les relations entre les connaissances des enseignants, leurs pratiques déclarées et les performances des élèves, tout en tenant compte des caractéristiques des établissements scolaires et des systèmes éducatifs.

L'enquête PASEC2024 n'a pas pour objectif d'évaluer individuellement les enseignants ni d'établir un classement des professionnels. Elle vise plutôt à produire, au niveau des systèmes éducatifs, des indicateurs fiables, comparables et scientifiquement fondés sur les connaissances professionnelles des enseignants du primaire. Les résultats doivent permettre aux pays participants d'identifier leurs forces, leurs besoins de renforcement et les leviers susceptibles d'améliorer la formation initiale, le développement professionnel continu, l'accompagnement pédagogique et, plus largement, la qualité des apprentissages des élèves.

2. De l'analyse des caractéristiques des enseignants à l'évaluation de leurs connaissances professionnelles

2.1. Une longue tradition de collecte d'informations sur les enseignants

Depuis les premières évaluations conduites dans les années 1990, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) recueille auprès des enseignants des classes évaluées un ensemble d'informations contextuelles destinées à mieux comprendre l'environnement dans lequel se déroulent les apprentissages des élèves. Ces informations sont collectées au moyen de questionnaires anonymes portant principalement sur les caractéristiques sociodémographiques des enseignants, leur parcours académique et professionnel, leur formation initiale et continue, leur statut, leurs conditions d'exercice, leurs pratiques déclarées ainsi que leurs perceptions du métier.

Au fil des différents cycles d'évaluation, ces données ont permis de dresser un portrait détaillé de la profession enseignante dans les pays membres de la CONFEMEN et de documenter les profondes transformations qu'ont connues les systèmes éducatifs africains au cours des trois dernières décennies. Elles ont notamment contribué à suivre les effets des politiques de recrutement, de professionnalisation, de formation et de gestion des ressources humaines mises en œuvre pour accompagner la massification de l'enseignement primaire.

Les analyses réalisées à partir de ces questionnaires ont également permis de décrire la diversité des profils enseignants, tant à l'intérieur des pays qu'entre les pays, et d'examiner les relations entre certaines caractéristiques des enseignants et les performances des élèves en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Ces travaux ont constitué une contribution importante à la compréhension des contextes d'enseignement dans les pays participants au PASEC.

2.2. Les limites des approches fondées sur les seules caractéristiques des enseignants

Malgré leur intérêt, les questionnaires contextuels présentent des limites lorsqu'il s'agit d'expliquer les différences d'apprentissage observées entre les élèves. Les différentes évaluations du PASEC, de même que de nombreuses recherches internationales, montrent que les caractéristiques déclaratives des enseignants expliquent relativement peu les écarts de performance entre les classes ou entre les écoles.

En particulier, aucune relation systématique n'a pu être mise en évidence entre les résultats des élèves et certaines variables traditionnellement recueillies, telles que le niveau de diplôme, l'ancienneté, le statut administratif ou la participation à des formations, même si des effets ponctuels peuvent être observés selon les pays, les disciplines ou les contextes d'enseignement (CONFEMEN/PASEC, 2020). Ces constats rejoignent les conclusions de plusieurs synthèses internationales, selon lesquelles les caractéristiques individuelles des enseignants constituent des indicateurs relativement imparfaits de leur efficacité pédagogique (Hanushek & Rivkin, 2010 ; OCDE, 2020 ; Talbot, 2012). Cette faible capacité explicative ne signifie pas que ces variables sont dépourvues d'intérêt. Elles demeurent essentielles pour décrire la profession enseignante, analyser les politiques éducatives ou documenter les conditions d'exercice du métier. En revanche, elles renseignent peu sur ce que les enseignants savent réellement, sur la manière dont ils mobilisent leurs connaissances en classe ou sur les mécanismes par lesquels ils contribuent aux apprentissages des élèves.

Les évaluations PASEC conduites jusqu'au cycle 2014 reposaient ainsi principalement sur des données déclaratives. Elles ne permettaient ni d'observer directement les connaissances disciplinaires des enseignants, ni d'apprécier leurs connaissances pédagogiques des contenus ou leurs capacités à analyser les productions des élèves. Leur contribution à l'analyse des relations entre qualité de l'enseignement et apprentissages demeurait donc nécessairement limitée.

2.3. Les connaissances professionnelles : un nouveau paradigme de recherche

Les recherches sur l'efficacité enseignante ont profondément évolué au cours des trente dernières années. Alors que les premières études cherchaient essentiellement à identifier les caractéristiques individuelles associées à la réussite des élèves, les travaux plus récents s'intéressent davantage aux connaissances professionnelles effectivement mobilisées par les enseignants dans leur pratique quotidienne. Ces recherches montrent désormais que les différences de progression des élèves sont davantage associées à la qualité des pratiques d'enseignement et aux connaissances professionnelles des enseignants qu'à leurs seules caractéristiques observables, telles que le niveau de diplôme, l'ancienneté, le statut professionnel ou les modalités de certification (Ball et al., 2008 ; Darling-Hammond, 2000 ; Hanushek & Rivkin, 2010 ; Rivkin et al., 2005 ; Shulman, 1987 ; Ulferts, 2019).

Les travaux fondateurs de Shulman (1986, 1987), prolongés notamment par Ball, Thames et Phelps (2008) puis par Carlson et al. (2019), ont montré que l'enseignement mobilise plusieurs catégories de connaissances complémentaires : les connaissances disciplinaires (*Content Knowledge*), les connaissances pédagogiques générales (*General Pedagogical Knowledge*), les connaissances pédagogiques des contenus (*Pedagogical Content Knowledge*), les connaissances des curricula, des élèves et des contextes d'enseignement. Ces connaissances interagissent continuellement pour permettre aux enseignants de transformer les savoirs disciplinaires en situations d'apprentissage adaptées aux besoins des élèves. Cette évolution est aujourd'hui reflétée dans les principaux dispositifs internationaux consacrés à la profession enseignante.

L'étude TEDS-M de l'IEA a constitué la première enquête internationale mesurant directement les connaissances disciplinaires et didactiques des futurs enseignants (Tatto et al., 2012). Plus récemment, TALIS 2024 a introduit le Teacher Knowledge Survey, destiné à mesurer certaines connaissances pédagogiques générales des enseignants en complément des questionnaires traditionnels (OCDE, 2024). De son côté, le *Global Report on Teachers* souligne que le renforcement des connaissances professionnelles constitue un levier essentiel de l'amélioration durable de la qualité de l'éducation (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Ainsi, les recherches contemporaines ne cherchent plus uniquement à déterminer qui enseigne, mais également ce que les enseignants savent, comment ils mobilisent leurs connaissances et dans quelle mesure celles-ci favorisent les apprentissages des élèves. Cette évolution marque un changement de paradigme dans l'étude de la profession enseignante et dans les politiques visant son développement professionnel (Loye et al., 2026).

2.4. L'évolution du dispositif PASEC

Les avancées de la recherche internationale ont conduit le PASEC à faire évoluer progressivement son approche de l'évaluation des enseignants. Dès la préparation du cycle PASEC2014, le Comité scientifique a engagé une réflexion visant à dépasser les limites des seuls questionnaires contextuels et à intégrer une mesure plus directe des connaissances professionnelles des enseignants. Cette réflexion a abouti, lors du cycle PASEC2019, à la mise en place de la première enquête internationale standardisée consacrée aux enseignants du primaire dans les pays de la CONFEMEN. Cette innovation méthodologique a marqué une étape importante dans l'évolution du dispositif en complétant les questionnaires contextuels par des épreuves destinées à mesurer directement les connaissances professionnelles des enseignants.

Le cycle PASEC2024 consolide cette évolution. Les enseignants sont désormais évalués de manière standardisée sur leurs connaissances disciplinaires en compréhension de l'écrit et en mathématiques ainsi que sur leurs connaissances pédagogiques des contenus. Ces épreuves sont complétées par des questionnaires permettant de documenter leur formation, leur développement professionnel, leurs pratiques déclarées, leurs conditions d'exercice et leur environnement de travail. L'articulation de ces différentes sources d'information permet de disposer d'un cadre d'analyse beaucoup plus complet de la profession enseignante. Sans prétendre établir des relations causales entre les connaissances des enseignants et les performances des élèves, l'enquête permet d'identifier les associations susceptibles d'éclairer les politiques de recrutement, de formation initiale, de développement professionnel continu, de certification et d'accompagnement pédagogique.

Le PASEC2024 constitue ainsi une évolution majeure des évaluations internationales en Afrique subsaharienne. En associant une mesure directe des connaissances professionnelles des enseignants aux résultats des élèves et aux informations contextuelles recueillies dans les écoles, il offre aux pays participants un dispositif intégré permettant de mieux comprendre les leviers susceptibles d'améliorer durablement la qualité des apprentissages. Cette approche fait aujourd'hui du PASEC l'un des rares programmes internationaux à proposer une évaluation standardisée des connaissances professionnelles des enseignants du primaire, adaptée aux réalités des systèmes éducatifs africains.

3. L'enquête internationale PASEC2024 sur les enseignants : consolidation d'un dispositif innovant au service de la professionnalisation enseignante

Le cycle PASEC2024 constitue la deuxième édition de l'enquête internationale sur le personnel enseignant et s'inscrit dans une logique de consolidation et de perfectionnement méthodologique. Il poursuit l'ambition d'enrichir le diagnostic des systèmes éducatifs en complétant l'évaluation des acquis des élèves par une mesure directe des connaissances professionnelles des enseignants. Cette approche permet de mieux comprendre les ressources dont disposent les enseignants pour mettre en œuvre les curricula, accompagner les apprentissages des élèves et répondre aux défis éducatifs auxquels sont confrontés les systèmes scolaires d'Afrique subsaharienne.

3.1. Domaines évalués

L'enquête PASEC2024 évalue deux dimensions complémentaires des connaissances professionnelles des enseignants, aujourd'hui reconnues par la littérature internationale comme essentielles à la qualité de l'enseignement. La première concerne la maîtrise des contenus disciplinaires (*Content Knowledge*), c'est-à-dire les connaissances que les enseignants possèdent dans les domaines qu'ils enseignent, en compréhension de l'écrit et en mathématiques. La seconde porte sur les connaissances pédagogiques des contenus (*Pedagogical Content Knowledge*), qui renvoient à leur capacité à transformer ces savoirs disciplinaires en objets d'enseignement adaptés aux élèves, à anticiper leurs difficultés, à choisir des démarches pédagogiques pertinentes et à mobiliser l'évaluation comme levier de régulation des apprentissages (Ball, Thames & Phelps, 2008 ; Carlson et al., 2019 ; Shulman, 1987).

Au-delà de la mesure des connaissances professionnelles, l'enquête maintient les questionnaires contextuels traditionnellement administrés aux enseignants dans le cadre du PASEC. Ceux-ci permettent de recueillir des informations comparables sur leurs caractéristiques personnelles et professionnelles, leur parcours de formation, leurs conditions d'exercice, leurs pratiques pédagogiques déclarées, leurs conditions de travail ainsi que leurs perceptions du métier. Le croisement de ces données avec les résultats des tests offre aux pays une vision plus complète des facteurs associés à la qualité de l'enseignement et permet d'alimenter les réflexions sur les politiques de professionnalisation des enseignants.

3.2. Instruments de collecte et administration

Les instruments de PASEC2024 ont été élaborés selon une démarche collaborative associant les seize pays participants, des équipes nationales PASEC, le Comité scientifique de la CONFEMEN, ainsi que des experts internationaux spécialisés en évaluation des apprentissages, en psychométrie, en didactique du français et des mathématiques et en formation des enseignants. Les différentes phases de conception, de validation, de pré-expérimentation et d'enquête pilote ont permis de sélectionner les items présentant les meilleures qualités psychométriques et la plus grande pertinence pédagogique pour les contextes éducatifs africains.

L'enquête PASEC2024 est administrée conjointement à l'évaluation des élèves selon un protocole standardisé commun à l'ensemble des pays participants. Les enseignants répondent individuellement, de manière anonyme et confidentielle, à un test cognitif composé principalement de questions à choix multiples portant sur les contenus disciplinaires et didactiques, ainsi qu'à un questionnaire contextuel. Comme pour les autres composantes du PASEC, les procédures de développement des instruments, d'administration des épreuves, de codage et d'analyse psychométrique respectent les standards scientifiques des grandes évaluations internationales afin de garantir la comparabilité des résultats entre les pays.

3.3. Une approche systémique de la qualité de l'éducation en phase avec les priorités internationales

Cette enquête s'inscrit pleinement dans les engagements internationaux relatifs à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Elle contribue notamment au suivi de la cible 4.c de l'Objectif de développement durable 4, qui appelle les États à accroître substantiellement le nombre d'enseignants qualifiés et à renforcer leur développement professionnel. Elle répond également aux recommandations récentes de l'UNESCO, de la Banque mondiale et de l'Union africaine, qui soulignent que l'amélioration des apprentissages passe par le renforcement des connaissances disciplinaires, des connaissances didactiques et des compétences professionnelles des enseignants tout au long de leur carrière (World Bank, 2018 ; UNESCO-IICBA, 2023 ; UNESCO, 2024).

En articulant, dans un même dispositif, les acquis des élèves, les connaissances professionnelles des enseignants et les caractéristiques des environnements d'enseignement, le PASEC propose aujourd'hui une approche systémique de l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs. Sans prétendre établir des relations de causalité entre ces différentes dimensions, cette approche offre aux pays des informations inédites pour identifier les principaux leviers d'amélioration des apprentissages et orienter les politiques de recrutement, de formation initiale, de développement professionnel continu, de certification et d'accompagnement pédagogique. Elle fait de l'enquête PASEC sur les enseignants l'un des rares dispositifs internationaux standardisés permettant d'appréhender de manière comparable les connaissances professionnelles des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne.

ENCADRÉ 2 : Enquête enseignante en Afrique australe

L'exemple du SACMEQ pour évaluer les connaissances des enseignants dans les pays d'Afrique Australe

Dans les pays africains anglophones, le SACMEQ évalue de façon concomitante les élèves de 6^e année du primaire et leurs enseignants. En effet, ces derniers passent un test en anglais ou en mathématiques selon la matière enseignée. Sur les 15 pays membres du SACMEQ, 12 ont choisi de tester leurs enseignants lors du SACMEQ II (2000) tandis que le Zimbabwe et l'Afrique du Sud ont rejoint le SACMEQ III (seul Maurice n'administre pas le test enseignant). Lors du SACMEQ II, en moyenne, 93 % de l'ensemble des enseignants testés de tous les pays ont le niveau minimum requis pour enseigner en anglais tel que défini par SACMEQ. Cependant, ces résultats cachent de grandes disparités des scores entre les systèmes éducatifs. Ainsi au Kenya et aux Seychelles, 94 % des enseignants atteignent le niveau maximum en anglais contre 19 % à Zanzibar. En Ouganda et Zanzibar, plus de 20 % de l'échantillon ont un niveau d'anglais insuffisant pour enseigner alors que dans sept pays cette proportion est inférieure à 4 %, voire nulle aux Seychelles.

En mathématiques les résultats sont plus faibles. En moyenne, 25 % des enseignants n'atteignent pas le niveau seuil. Des pays comme le Botswana, le Lesotho ou la Zambie comptent plus d'un tiers des enseignants n'ayant pas le niveau minimum en mathématiques alors que la proportion n'ayant pas le niveau en anglais est extrêmement minime.

Notons que les scores des hommes sont plus élevés que ceux des femmes dans la majorité des pays et dans les deux disciplines (Saito, 2014). De plus, les scores des enseignants ne semblent pas fortement corrélés au milieu géographique dans lequel se situe l'école : pour la plupart des pays, les scores moyens sont similaires que les enseignants exercent en milieu rural ou urbain (ISU, 2006). Dans l'ensemble des pays à l'exception de trois d'entre eux, il existe une relation positive entre le niveau de compétences des enseignants et leur niveau académique. En outre, la corrélation entre le score de l'enseignant et celui des élèves est significative et positive dans 3 pays pour l'anglais et dans 5 pays pour les mathématiques. Un des intérêts de ce test enseignant SACMEQ unique en son genre est de pouvoir faire des comparaisons dans le temps. Entre 2000 et 2007, la majorité des pays a vu les scores des enseignants en lecture augmenter de plus de 10 points (Makuwa, 2011).

4. Les enjeux scientifiques, éthiques et politiques de l'enquête enseignante

4.1. Une innovation scientifique porteuse d'enjeux

L'évaluation des connaissances professionnelles des enseignants constitue une évolution majeure des dispositifs internationaux d'évaluation des systèmes éducatifs. Si elle répond à un besoin croissant des pays de disposer d'informations objectives et comparables sur les connaissances disciplinaires et didactiques de leurs enseignants, elle soulève également d'importants enjeux scientifiques, éthiques, institutionnels et politiques. La crédibilité d'un tel dispositif repose en effet non seulement sur la qualité scientifique de ses instruments, mais également sur la confiance que lui accordent les enseignants, leurs organisations représentatives, les autorités éducatives et l'ensemble des parties prenantes.

Contrairement aux questionnaires contextuels traditionnellement administrés dans les grandes évaluations internationales, les épreuves cognitives destinées aux enseignants évaluent directement certaines dimensions de leurs connaissances professionnelles. Cette évolution nécessite donc un cadre éthique particulièrement rigoureux garantissant que les résultats produits servent exclusivement à améliorer les politiques éducatives et le développement professionnel des enseignants, sans être utilisés à des fins d'évaluation individuelle, de contrôle administratif ou de gestion des carrières.

Conformément aux évolutions récentes des grandes évaluations internationales, le PASEC considère ainsi que la qualité scientifique d'une enquête repose autant sur la validité et la fidélité de ses instruments que sur son acceptabilité sociale, sa transparence et le respect des principes éthiques qui encadrent sa mise en œuvre.

4.2. Construire l'acceptabilité sociale de l'enquête

Dès les premières réflexions ayant conduit à la conception de l'enquête, le PASEC a privilégié une démarche participative associant les pays membres, le Comité scientifique, des experts internationaux et les représentants de la profession enseignante. Les consultations organisées en amont de la première édition de l'enquête ont mis en évidence un large consensus sur la nécessité de disposer d'un diagnostic international des connaissances professionnelles des enseignants afin de mieux orienter les politiques de formation initiale, de développement professionnel continu, de recrutement, de certification et d'accompagnement pédagogique.

Ces consultations ont également permis d'identifier plusieurs préoccupations exprimées par les enseignants. Les principales interrogations portaient sur trois aspects : (i) un éventuel usage individuel des résultats ; (ii) la possibilité que ces résultats soient mobilisés à des fins d'évaluation administrative, d'inspection ou de sanction ; et (iii) les conséquences potentielles d'une telle enquête sur l'image et la reconnaissance de la profession enseignante. Ces préoccupations étaient pleinement légitimes dans la mesure où l'évaluation directe des connaissances professionnelles des enseignants constituait alors une innovation dans le paysage des évaluations internationales.

L'expérience acquise lors du cycle PASEC2019 montre toutefois que ces inquiétudes ont été largement dissipées. Dans l'ensemble des pays participants, les enseignants ont accepté de participer à l'enquête dans des conditions très satisfaisantes et les taux de participation observés témoignent d'une adhésion globale au dispositif. Cette acceptabilité résulte d'un ensemble cohérent de mesures destinées à instaurer un climat de confiance entre les différents acteurs.

Une stratégie de communication et de sensibilisation a ainsi été mise en œuvre dans chacun des pays avant le démarrage des opérations de terrain. Les objectifs scientifiques de l'enquête, les modalités de collecte des données ainsi que les garanties apportées aux enseignants ont été largement présentés aux autorités éducatives, aux équipes nationales PASEC, aux directions d'école et aux enseignants. Cette démarche a permis de rappeler que l'enquête poursuit exclusivement des objectifs de connaissance scientifique, d'amélioration des politiques éducatives et de renforcement de la profession enseignante.

Le dialogue engagé avec les organisations syndicales nationales et les organisations internationales représentatives des enseignants a également constitué un facteur déterminant de l'acceptabilité de l'enquête. Leur participation aux réflexions méthodologiques et éthiques a favorisé une meilleure compréhension des objectifs poursuivis et contribué à renforcer la confiance des enseignants envers le dispositif. Cette approche partenariale constitue l'une des caractéristiques originales du PASEC et traduit la volonté de faire de cette enquête un outil au service du développement professionnel plutôt qu'un instrument d'évaluation individuelle.

4.3. Les principes éthiques et la gouvernance du dispositif

L'enquête PASEC sur les enseignants est mise en œuvre dans le respect des principaux standards internationaux en matière d'éthique de la recherche et de protection des données. Elle repose notamment sur les principes de respect des personnes, de participation volontaire, de confidentialité, d'anonymat et d'utilisation exclusivement statistique des informations recueillies.

Le PASEC et les pays participants garantissent l'anonymat complet des enseignants ainsi que la confidentialité des réponses individuelles. Les résultats sont analysés uniquement sous une forme agrégée et aucun résultat individuel n'est communiqué aux autorités nationales, aux établissements scolaires, aux services d'inspection ou à toute autre instance susceptible de les utiliser dans une perspective de gestion des ressources humaines, de contrôle administratif ou de sanction.

Ces garanties constituent une condition essentielle de la qualité scientifique de l'enquête. Elles favorisent une participation libre et sincère des enseignants, limitent les risques de biais liés à la désirabilité sociale et contribuent à produire des données plus fiables et plus représentatives des connaissances professionnelles effectivement mobilisées dans les systèmes éducatifs.

Afin d'assurer le respect permanent de ces principes, la CONFEMEN a institué un *Comité d'éthique et de déontologie de l'enquête sur les enseignants (CÉDEE)*. Cette instance indépendante réunit des représentants des pays participants, des chercheurs, des experts internationaux ainsi que des représentants des organisations syndicales nationales et internationales d'enseignants.

Le CÉDEE veille au respect de la Charte éthique adoptée par les pays participants. Il est notamment chargé de définir les règles relatives à la protection des données, aux modalités d'accès aux bases de données, aux conditions d'exploitation scientifique des résultats ainsi qu'au respect des principes d'intégrité, de transparence et de confidentialité qui encadrent l'ensemble du dispositif.

4.4. Une approche fondée sur la confiance

L'expérience acquise lors des cycles PASEC2019 et PASEC2024 confirme que la qualité scientifique d'une évaluation internationale des enseignants est indissociable de son acceptabilité sociale et de sa gouvernance éthique. Les résultats produits par l'enquête sont désormais largement reconnus comme une source d'information stratégique permettant d'identifier les besoins de développement professionnel, d'améliorer les dispositifs de formation initiale et continue, d'adapter les politiques de recrutement, de certification, de soutien aux enseignants débutants et, plus largement, de renforcer la profession enseignante.

En articulant une démarche scientifique rigoureuse, un dialogue permanent avec les parties prenantes et un cadre éthique garantissant la protection des enseignants, le PASEC a progressivement construit un climat de confiance autour de son enquête internationale. Cette confiance constitue aujourd'hui l'un des principaux facteurs de la qualité des données recueillies et de la crédibilité des résultats produits.

Au-delà de leur intérêt scientifique, les données issues de l'enquête contribuent à éclairer les politiques publiques et à soutenir les réformes éducatives engagées par les pays membres de la CONFEMEN. Elles permettent de mieux comprendre les besoins des enseignants, d'orienter les investissements en matière de formation et d'accompagnement pédagogique et, plus largement, de renforcer la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne.

Ainsi, le PASEC considère que l'évaluation des connaissances professionnelles des enseignants ne constitue pas une fin en soi, mais un levier au service du développement professionnel, de l'amélioration des apprentissages et du renforcement des systèmes éducatifs. Cette vision, fondée sur la confiance, la transparence, la participation et le respect des principes éthiques, s'inscrit pleinement dans les orientations internationales les plus récentes en matière d'évaluation responsable et de gouvernance des données éducatives.

5. Les grands principes méthodologiques de l'enquête enseignante

L'enquête PASEC2024 sur les enseignants constitue un volet pleinement intégré au dispositif de l'évaluation internationale PASEC2024. Son protocole méthodologique a été conçu en cohérence avec celui de l'enquête auprès des élèves afin de permettre une analyse complémentaire des acquis scolaires, des connaissances professionnelles des enseignants et des contextes d'enseignement. Cette articulation offre une approche plus systémique de l'évaluation des systèmes éducatifs en mettant en relation, au sein d'un même dispositif, les résultats des élèves, les connaissances des enseignants et les caractéristiques de leur environnement professionnel.

Les seize pays participants au cycle PASEC2024 ont administré cette enquête auprès de l'ensemble des enseignants exerçant dans les écoles retenues pour l'échantillon de l'évaluation des élèves. La collecte des données s'est déroulée simultanément aux opérations de terrain de l'enquête élèves, à la fin de l'année scolaire 2024-2025, selon un protocole standardisé commun à l'ensemble des pays participants. Dans chaque école enquêtée, tous les enseignants ont été invités à participer au dispositif, qui comprenait un test cognitif et un questionnaire contextuel administrés au cours d'une même demi-journée. L'intégration de cette enquête au protocole général du PASEC a nécessité une journée supplémentaire de collecte dans chacune des écoles visitées, portant à quatre jours la durée totale des opérations de terrain par école.

Afin de garantir des conditions de passation compatibles avec les contraintes professionnelles des enseignants tout en assurant une couverture suffisante des domaines évalués, la durée totale de l'enquête a été limitée à environ trois heures, incluant le test cognitif et le questionnaire contextuel. Les épreuves portaient sur la maîtrise des contenus disciplinaires en compréhension de l'écrit et en mathématiques ainsi que sur les connaissances pédagogiques des contenus correspondantes. Une partie des items du test enseignant a été construite à partir des épreuves de fin de primaire destinées aux élèves ou de la banque d'items PASEC développée pour cette population, comprenant notamment des items déjà administrés lors des précédents cycles ainsi que des items étalonnés mais non retenus dans les épreuves définitives des élèves. Ce choix méthodologique permet d'ancrer l'évaluation des connaissances disciplinaires des enseignants sur les mêmes référentiels que ceux utilisés pour mesurer les acquis des élèves et de renforcer la cohérence conceptuelle de l'ensemble du dispositif d'évaluation. Il s'inscrit dans les travaux sur les *Knowledge for Teaching*, qui considèrent que les connaissances des enseignants doivent être appréciées au regard des contenus qu'ils sont effectivement amenés à enseigner et des exigences cognitives associées à ces contenus scolaires, plutôt qu'à partir de savoirs académiques déconnectés des pratiques de classe (Hill, Rowan & Ball, 2005 ; Ball, Thames & Phelps, 2008).

Comme pour toute enquête par sondage, l'interprétation des résultats doit tenir compte du plan d'échantillonnage retenu. Les résultats produits sont représentatifs des enseignants exerçant dans les écoles sélectionnées pour l'évaluation PASEC2024 et permettent des comparaisons fiables entre les pays participants ainsi qu'entre différents groupes d'enseignants au sein d'un même pays. En revanche, ils n'ont pas vocation à constituer une estimation directe de l'ensemble de la population enseignante de chaque pays, dans la mesure où l'échantillonnage a été construit à partir des écoles participant à l'évaluation des élèves.

Enfin, conformément aux principes méthodologiques des évaluations internationales à grande échelle, les analyses issues de l'enquête PASEC2024 sont essentiellement de nature descriptive et explicative. Elles permettent d'identifier des associations entre les connaissances professionnelles des enseignants, leurs caractéristiques, leurs conditions d'exercice et les performances observées des élèves, sans pour autant établir de relations causales entre ces différentes dimensions. Les résultats doivent donc être interprétés comme des éléments de diagnostic destinés à éclairer les politiques publiques en matière de recrutement, de formation initiale, de développement professionnel continu et d'amélioration de la qualité de l'enseignement, plutôt que comme une évaluation de l'efficacité individuelle des enseignants.

5.1. Quelles compétences évaluer dans l'enquête enseignante PASEC2024 ?

Évaluer les compétences professionnelles d'un enseignant constitue un exercice complexe, tant les connaissances, les habiletés, les attitudes et les valeurs mobilisées dans l'exercice du métier sont nombreuses et étroitement imbriquées. Les recherches en sciences de l'éducation s'accordent aujourd'hui à considérer que la compétence professionnelle ne se réduit ni à la maîtrise de connaissances théoriques, ni à l'observation de comportements isolés, mais résulte de la mobilisation pertinente d'un ensemble de ressources dans des situations professionnelles variées (Bourgonje & Tromp, 2011 ; Perrenoud, 1997 ; Tardif, 2006 ;).

Les premières approches de la compétence enseignante mettaient principalement l'accent sur les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires à l'exercice du métier enseignant (Anderson, 1986). Les travaux francophones ont progressivement enrichi cette conception. Ainsi, Altet (2001) distingue les savoirs à enseigner (connaissances disciplinaires), les savoirs pour enseigner (connaissances didactiques), les savoirs pédagogiques liés à l'organisation des apprentissages et les savoirs issus de l'expérience, construits dans l'action et les interactions avec les élèves. Ces différentes catégories de savoirs interagissent en permanence dans la pratique quotidienne de l'enseignant et contribuent conjointement à la qualité de l'enseignement.

Depuis les travaux fondateurs de Shulman (1986, 1987), la recherche internationale a profondément renouvelé la manière d'appréhender les compétences professionnelles des enseignants. L'auteur distingue notamment les connaissances disciplinaires (*Content Knowledge*), les connaissances pédagogiques générales et les connaissances pédagogiques des contenus (*Pedagogical Content Knowledge - PCK*), considérées comme le cœur de l'expertise enseignante. Les connaissances pédagogiques des contenus désignent la capacité d'un enseignant à transformer un savoir disciplinaire en un contenu compréhensible par les élèves, en mobilisant des exemples, des représentations, des stratégies d'enseignement adaptées, une connaissance des erreurs fréquentes et des modalités d'évaluation permettant d'accompagner les apprentissages.

Les développements récents de ce cadre conceptuel montrent que ces connaissances professionnelles résultent de l'interaction entre les connaissances disciplinaires, la connaissance des élèves, des curricula, du contexte scolaire, des pratiques d'évaluation et de l'expérience professionnelle (Ball, Thames & Phelps, 2008 ; Carlson et al., 2019). L'évaluation des apprentissages occupe désormais une place centrale dans cette conception des compétences enseignantes. Comme le soulignent Fagnant et Demonty (2019), la capacité à concevoir, interpréter et exploiter les résultats des évaluations constitue une composante essentielle des connaissances pédagogiques des contenus, dans la mesure où elle permet à l'enseignant de réguler son enseignement et d'adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves.

Cette approche holistique conduit à considérer les compétences professionnelles comme une combinaison dynamique de connaissances, de savoir-faire, de capacités d'analyse, d'attitudes et de valeurs mobilisées dans l'exercice du métier (Bourgonje & Tromp, 2011 ; Tardif, 2006). Toutefois, toutes ces dimensions ne peuvent être appréhendées à l'aide d'un même dispositif d'évaluation.

En effet, des qualités telles que la bienveillance, l'écoute, la capacité à instaurer un climat de confiance, à motiver les élèves, à gérer la classe ou à développer des relations positives avec les familles participent pleinement de l'efficacité professionnelle des enseignants. Ces dimensions relèvent principalement des compétences relationnelles, des dispositions professionnelles et des attitudes. Leur évaluation nécessite généralement des observations de classe, des entretiens, des analyses de pratiques ou d'autres dispositifs qualitatifs permettant d'apprécier les comportements effectivement mobilisés en situation d'enseignement (OECD, 2020 ; UNESCO, 2024).

Compte tenu de son format d'évaluation internationale à grande échelle, l'enquête PASEC2024 ne vise pas à mesurer directement ces dimensions comportementales ou relationnelles. Les modalités de passation retenues, reposant sur un test cognitif standardisé complété par un questionnaire contextuel, permettent principalement d'évaluer les connaissances professionnelles des enseignants dans des conditions garantissant la comparabilité internationale des résultats. Ce choix méthodologique est cohérent avec les orientations retenues par plusieurs dispositifs internationaux d'évaluation des enseignants, qui privilégient la mesure des connaissances disciplinaires et didactiques comme fondement de la professionnalisation de l'enseignement (OECD, 2020 ; UNESCO, 2024).

Cette orientation s'inscrit également dans les dynamiques actuelles de professionnalisation des enseignants en Afrique. Sous l'impulsion de l'UNESCO, de l'Union africaine, de la CEDEAO et de la CEEAC, plusieurs initiatives visent à élaborer des cadres régionaux de compétences professionnelles destinés à harmoniser la formation initiale, le développement professionnel continu, la certification et les parcours de carrière des enseignants de l'éducation de base (UNESCO, CEEAC, CEDEAO, 2017 ; UNESCO-IICBA, 2023 ; Union africaine, 2024). Ces référentiels accordent une place centrale à la maîtrise des contenus disciplinaires, aux connaissances didactiques, à l'évaluation des apprentissages, à la pratique réflexive et au développement professionnel tout au long de la carrière.

C'est dans cette perspective que s'inscrit l'enquête PASEC2024. Son parti pris consiste à considérer que les connaissances disciplinaires (*Content Knowledge*) et les connaissances pédagogiques des contenus (*Pedagogical Content Knowledge*), deux dimensions largement reconnues dans la littérature internationale comme constitutives de l'expertise professionnelle des enseignants, peuvent être évaluées de manière fiable au moyen d'un test cognitif standardisé. Les autres dimensions de la professionnalisation, notamment les parcours de formation, les conditions d'exercice, les pratiques déclarées et le développement professionnel, sont documentées à travers les questionnaires contextuels afin d'offrir une lecture plus complète des facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'enseignement.

5.2. Les contenus évalués dans l'enquête enseignante PASEC2024

5.2.1. Un cadre conceptuel centré sur les connaissances professionnelles des enseignants

L'enquête PASEC2024 sur les enseignants s'inscrit dans les développements récents de la recherche internationale consacrée aux connaissances professionnelles des enseignants. Depuis les travaux fondateurs de Shulman (1986, 1987), la qualité de l'enseignement n'est plus appréhendée uniquement à travers les caractéristiques individuelles des enseignants (niveau académique, diplôme, ancienneté ou statut), mais également au travers des connaissances qu'ils mobilisent effectivement dans l'exercice de leur profession.

Les recherches distinguent aujourd'hui plusieurs catégories de connaissances professionnelles, parmi lesquelles deux occupent une place centrale dans la qualité de l'enseignement : les connaissances disciplinaires (*Content Knowledge – CK*) et les connaissances pédagogiques des contenus (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*). Les premières correspondent à la maîtrise des contenus à enseigner tandis que les secondes renvoient à la capacité de transformer ces contenus disciplinaires en situations d'apprentissage accessibles aux élèves (Shulman, 1987 ; Ball, Thames & Phelps, 2008).

Cette distinction est aujourd'hui largement reprise dans les cadres internationaux consacrés à la profession enseignante (OECD, 2020 ; Carlson et al., 2019 ; UNESCO, 2024). Elle constitue également le fondement conceptuel retenu pour le développement des épreuves de l'enquête PASEC2024.

Le PASEC considère en effet que la qualité de l'enseignement repose, entre autres, sur la capacité des enseignants :

- à maîtriser les connaissances disciplinaires correspondant aux contenus des programmes du primaire ;
- à comprendre les difficultés rencontrées par les élèves lors des apprentissages ;
- à choisir des démarches pédagogiques adaptées ;
- à utiliser l'évaluation pour accompagner la progression des élèves.

Ces différentes dimensions peuvent être évaluées de manière fiable dans le cadre d'une enquête internationale standardisée.

En revanche, d'autres composantes de la profession enseignante, telles que la gestion de classe, les compétences relationnelles, le leadership pédagogique, les attitudes professionnelles ou les interactions réelles avec les élèves, nécessitent des observations directes ou des dispositifs qualitatifs et ne peuvent être correctement appréhendées au moyen d'un test cognitif papier-crayon. Elles sont documentées de manière complémentaire par les questionnaires contextuels administrés aux enseignants.

Ainsi, conformément aux objectifs de l'enquête, le dispositif PASEC2024 cible principalement deux dimensions complémentaires des connaissances professionnelles :

- la maîtrise des contenus disciplinaires (*Content Knowledge*) ;
- les connaissances pédagogiques des contenus (*Pedagogical Content Knowledge*).

Ces deux dimensions sont évaluées en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

5.2.3. L'évaluation des connaissances pédagogiques des contenus (*Pedagogical Content Knowledge*) ou connaissances didactiques des disciplines

Au-delà de la maîtrise des contenus disciplinaires, enseigner suppose de savoir transformer ces contenus en objets d'apprentissage accessibles aux élèves.

C'est précisément cette capacité que Shulman (1987) désigne sous le terme de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK).

Les connaissances pédagogiques des contenus regroupent l'ensemble des connaissances mobilisées par les enseignants pour expliquer un concept, choisir un exemple pertinent, anticiper les erreurs des élèves, interpréter leurs raisonnements, sélectionner des tâches adaptées, conduire des remédiations et utiliser les évaluations pour réguler les apprentissages.

Depuis les travaux fondateurs de Shulman, ce concept a connu d'importants développements. Le Refined Consensus Model proposé par Carlson et al. (2019) considère désormais le PCK comme un système dynamique résultant de l'interaction entre les connaissances disciplinaires, les connaissances pédagogiques générales, la connaissance des élèves, des curricula, du contexte d'enseignement et de l'expérience professionnelle.

Dans cette perspective, l'évaluation des apprentissages occupe une place centrale. Comme le montrent Fagnant et Demonty (2019), les connaissances relatives à l'évaluation constituent aujourd'hui une composante essentielle des connaissances pédagogiques des contenus puisqu'elles permettent à l'enseignant d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves, de comprendre leurs erreurs et d'ajuster les situations d'enseignement en conséquence.

Le cadre conceptuel retenu par le PASEC s'inspire directement de ces travaux.

Les épreuves didactiques ne cherchent pas à mesurer la connaissance théorique des courants pédagogiques ou des prescriptions institutionnelles. Elles visent plutôt à apprécier la capacité des enseignants à mobiliser leurs connaissances professionnelles dans des situations proches de leur pratique quotidienne.

5.2.4. Les deux dimensions du *Pedagogical Content Knowledge* retenues par le PASEC

Les connaissances pédagogiques des contenus sont organisées autour de deux grandes dimensions complémentaires.

Comprendre les apprentissages des élèves

Cette première dimension évalue la capacité des enseignants à analyser les raisonnements des élèves, à identifier leurs erreurs, à comprendre les obstacles rencontrés lors des apprentissages et à interpréter leurs productions.

Les questions proposées peuvent notamment demander à l'enseignant :

- d'identifier l'origine probable d'une erreur ;
- de reconnaître une stratégie correcte ou incorrecte utilisée par un élève ;
- d'interpréter une réponse produite par un élève ;
- d'anticiper les difficultés susceptibles d'apparaître lors de l'apprentissage d'une notion.

Cette dimension est directement inspirée des travaux de Hill et al. (2008) portant sur le *Knowledge of Content and Students*.

Organiser les apprentissages

La seconde dimension concerne les décisions pédagogiques que prend l'enseignant pour favoriser les apprentissages.

Elle porte notamment sur la capacité à :

- choisir une activité adaptée à un objectif d'apprentissage ;
- sélectionner une démarche pédagogique pertinente ;
- proposer une remédiation adaptée à une difficulté observée ;
- exploiter les résultats d'une évaluation pour adapter l'enseignement.

Cette seconde dimension s'inspire des travaux de Hill et Ball sur le *Knowledge of Content and Teaching* tout en intégrant explicitement les questions relatives à l'évaluation des apprentissages, conformément aux développements récents proposés par Fagnant et Demonty (2019).

TABLEAU 3 : Tableau de spécification final PASEC2024 de connaissances didactiques en mathématiques

		Enseignement (objectifs, tâches...)	Apprentissage (démarches, erreurs)	Total
Nombres et opération	Connaître	3	4	7
	Appliquer	4	3	7
	Résoudre	1	1	2
	Sous-total	8	8	16
Mesure et grandeurs	Connaître	2	-	2
	Appliquer	4	2	6
	Résoudre	-	2	2
	Sous-total	6	4	10
Géométrie	Connaître	3	3	3
	Sous-total	3	3	6
Total		17	15	32

TABLEAU 4 : Tableau de spécification final PASEC2024 de contenu de connaissances didactiques en compréhension de l'écrit

	Nombre d'items	Poids
Identifier les objectifs d'apprentissage	12	75 %
Identifier la source des erreurs	2	12,5 %
Comprendre des concepts de la didactique en compréhension de texte	2	12,5 %
Total général	16	100 %

Cette organisation des contenus évalués dans l'enquête enseignante PASEC2024 garantit une couverture équilibrée des principaux contenus enseignés au primaire tout en assurant une représentation suffisante des différentes dimensions des connaissances professionnelles des enseignants.

Elle permet également de produire des indicateurs comparables entre les pays participants et de documenter les forces et les besoins de développement professionnel des enseignants dans chacune des dimensions évaluées.

Le choix de cette architecture conceptuelle rapproche ainsi le dispositif PASEC des principaux cadres internationaux consacrés à l'évaluation des connaissances professionnelles des enseignants. Il permet d'interpréter les résultats non seulement au regard des curricula des pays participants, mais également au regard des travaux récents sur la professionnalisation enseignante et sur les connaissances nécessaires à un enseignement efficace.

5.3. Développement de l'enquête enseignante

L'approche méthodologique du PASEC pour le développement de ses outils met l'accent sur la qualité et la pertinence des contenus évalués. Ces différents enjeux ont été analysés sur le plan pédagogique et sur le plan psychométrique par un groupe d'experts et les responsables des pays participants pour définir une stratégie d'élaboration de ces nouveaux instruments de mesure.

Les items sont issus d'une part des tests élèves (conçus en collaboration avec les pays, cf. cadre de référence de l'évaluation élève PASEC2024) et renforcés par des items spécifiques aux enseignants conçus par des experts nationaux sur la base des besoins établis pour mesurer les niveaux de connaissances des enseignants dans les contenus évalués.

Les travaux ont été coordonnés par le PASEC en collaboration avec le service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (ASPE) de l'Université de Liège qui ont assuré des sensibilisations et formations autour des méthodes et normes internationales de construction des tests.

Le cycle global de développement et de validation de ces nouveaux items a suivi le calendrier donné dans le *Tableau 5*.

TABLEAU 5 : Calendrier du cycle global de développement et de validation des épreuves

2023			2024			
T1	T2 et T3	T4	T1	T2	T3	T4
R1 - Partage avec les pays de la note provisoire d'orientation de l'enquête sur les enseignants	Atelier national de rédaction d'items dans chaque pays / constitution d'une banque d'items / analyse et commentaires des items par le groupe d'experts / organisation parallèle d'un laboratoire cognitif dans un pays par aire linguistique pour pré-expérimenter les items	Atelier technique avec les pays de sélection des items de la mise à l'essai dans et d'agencement des épreuves pour la mise à l'essai	R2 - Présentation des épreuves finales et préparation de la mise à l'essai dans un échantillon réduit d'école dans tous les pays participants	Mise à l'essai des épreuves PASEC2024 dans un échantillon de tous les pays participants	Saisie, traitement et analyse psychométrique des données	R3 - Présentation du bilan de la mise à l'essai, sélection des items finaux des épreuves PASEC2024 avec les pays et finalisation des épreuves

La formule suivante a été appliquée pour projeter le nombre de nouveaux items à construire : s'il faut X items pour l'enquête finale, il faut 2X pour la mise à l'essai et 3X avant la mise à l'essai pour garantir qu'il restera suffisamment d'items après élimination des items les moins pertinents ou dont les indices psychométriques indiquent un dysfonctionnement.

Les productions d'items « élèves » réalisées par les pays et les items « enseignants » conçus par les experts nationaux ont été rassemblées dans une seule et même base d'items puis analysées et commentées. Une première version des nouveaux items a été administrée à un échantillon très réduit d'enseignants nigériens lors d'un « laboratoire cognitif » pour tester le comportement des enseignants sur les nouveaux items et ajuster les items le cas échéant. Les items de la mise à l'essai ont été sélectionnés avec les pays dans cette banque en tenant compte des critères suivants :

- degré de conformité de l'item par rapport aux programmes scolaires des pays PASEC ;
- degré de cohérence contextuel par rapport au contexte culturel des pays PASEC ;
- degré de couverture du domaine dans le test et équilibre de la dimension dans l'épreuve.

Le Comité Scientifique du PASEC a validé ces travaux et les items ont été traduits et adaptés dans d'autres langues que le français¹ par un groupe de traducteurs indépendants et experts² dans l'adaptation linguistique d'items dans des évaluations internationales et/ou traduits par les pays puis vérifiés par le groupe de traducteurs experts selon la formule retenue. Le processus d'adaptation implique une traduction puis une vérification indépendante. Les tests ne sont pas traduits directement, mais adaptés, de telle sorte que la nature de la question s'approche autant que possible de celle de la version source en français.

Le fonctionnement des items dans toutes les versions linguistiques a été prétesté dans les pays participants auprès d'un échantillon réduit de 20 écoles dans une période comprise entre avril et juin 2024. 6 livrets tournants ont été administrés aux enseignants. Cette phase a permis d'apprécier le fonctionnement global des tests et le fonctionnement individuel des items aux niveaux national et international. Les items défaillants ont été identifiés sur la base des critères suivants : niveau de difficulté, capacité de discrimination, ajustement au modèle de réponse à l'item et qualité de la traduction le cas échéant. Les items défaillants ont été supprimés et une sélection des meilleurs items a été effectuée pour les épreuves finales conformément au tableau de spécification de l'enquête.

Les épreuves définitives ont été validées en décembre 2024 et se tiennent en 4 livrets tournants. Le présent cadre de référence a été diffusé à ce niveau de processus de développement des outils. Au terme de l'évaluation PASEC2024, un échantillon d'items sera rendu public dans le rapport international pour illustrer les résultats des enseignants.

5.4. Spécification des épreuves et des questionnaires enseignants

5.4.1. Méthode des cahiers tournants

Cette méthode, pratiquée par les principaux programmes internationaux d'évaluation des acquis des élèves, permet de diviser un test en plusieurs parties (blocs d'items) afin de faire passer un sous-ensemble du test, dans un livret, à une partie de l'échantillon enquêté. L'utilisation du modèle des réponses à l'item (IRT, pour *Item Response Theory*) permet de rapporter, sur une seule et même échelle et sous certaines contraintes, les performances obtenues avec différents livrets de contenus comparables. Des blocs d'items d'ancrage permettent de faire un lien entre tous les livrets, de placer tous les items du test sur une même échelle et de prédire le score des enseignants aux items qui ne leur ont pas été soumis.

Chaque bloc d'items est conçu pour présenter le même niveau de difficulté et couvrir les mêmes domaines et processus. Les items sont répartis dans chaque bloc de manière à suivre une même progression de difficulté. Ainsi, les enseignants enquêtés ne sont pas soumis à tous les items, mais sont évalués sur des critères identiques, ce qui neutralise les effets liés à l'apprentissage et à la fatigabilité.

L'ordre de passation des blocs est organisé de façon que chaque bloc d'items occupe tous les rangs d'un livret à l'autre, d'où l'appellation « cahiers tournants ».

La flexibilité des modèles IRT permet d'accroître considérablement le nombre d'items sans pour autant allonger la durée de passation des tests pour un enseignant donné. En effet, chaque enseignant ne doit répondre qu'à un sous-ensemble particulier de questions. L'augmentation du nombre d'items permet de garantir une meilleure validité de la mesure.

Le test complet de contenu de compréhension de l'écrit est composé de 48 items répartis dans 4 blocs d'items distribués dans 4 livrets de test. Le test complet de contenu de mathématiques suit la même logique d'organisation et comprend 66 items. Les items étant répartis dans des blocs d'items, eux-mêmes positionnés dans un des 4 livrets (livret A/B/C/D) selon la méthode des cahiers tournants.

Chaque test de contenu disciplinaire est complété par un test de didactique de la discipline (test de didactique de la compréhension de l'écrit, test de didactique des mathématiques). Les tests de didactique sont chacun constitués en un bloc unique d'items pour chaque discipline ; ce même bloc unique d'items didactiques est reproduit dans chacun des 4 livrets et positionné à la suite des blocs d'items de contenu de la discipline afférente.

¹ Pour le PASEC2024, les tests ont été adaptés en anglais et en portugais selon la langue d'enseignement des pays participants.

² Le consortium Brantra-Capstan a été mandaté pour réaliser l'adaptation des tests PASEC2014 en anglais et en portugais.

Bibliographie

- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans : *Former des enseignants professionnels. Quelle stratégie ? Quelle compétence ?* (Paquay L., Altet M., Charlier É. et Perrenoud P., p. 27-40). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Anderson, L. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. Dans : *L'art et la science de l'enseignement* (M. Crahay et D. Lafontaine, p. 365-385). Bruxelles, Belgique : Éditions Labor.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bernard, J.-M., Simon, O., & Vianou, K. (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine? : programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. Dakar : CONFEMEN.
- Bernard, J.-M., Tiyaab, B., & Vianou, K. (2005). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone*. CONFEMEN.
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Rockmore, C., Svensson, J., & Wane, W. (2017). Enrollment without learning: Teacher effort, knowledge and skill in primary schools in Africa. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 185-204. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.185>
- Bourgonje, P., & Tromp, R. (2011). *Quality educators: An international study of teacher competences and standards*. Education International/Oxfam Novib.
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A. & Wilson, C. D. (2019). The refined consensus model of Pedagogical Content Knowledge in science education. Dans : A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 77-92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2
- Carraquet. (2008). Curriculum implanté, synthèse présentation power point.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CONFEMEN. (2020). *PASEC2019 : Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN.
- Cramer, K., Post, T. et Currier, S. (1993). Learning and Teaching Ratio and Proportion: Research Implications. Dans : D. Owens (Éd.) *Research Ideas For the Classroom* (pp. 159-178). NY : Macmillan Publishing Company.
- Cros, F., & Bolon, J. (2007). Les enseignants recrutés sans formation initiale. Quels enjeux ? Quelles réponses ? Dans : *Actes du séminaire international*. Paris.
- Fagnant, A. et Demonty, I. (2019). L'évaluation : une question centrale à propos des connaissances pédagogiques de contenu. *Revue française de linguistique appliquée*, 37-52. <https://doi.org/10.3917/rfla.241.0037>
- Feda, K., & Sakellariou, C. (2013). "Out-of-school, School-work outcomes and education transitions of youth in Sub-Saharan Africa – A Diagnostic". Background paper prepared for the word Bank on secondary education in Africa (SEIA). World Bank, Washington, DC.
- Feda, K., & Sakellariou, C. (2013). Determinants of student achievement in Africa. *International Journal of Educational Development*, 33(6), 660-668. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.003>
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 363-383.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>

- Glass, G. (2002). Teacher characteristics. Dans : *School Reform Proposals: The Research Evidence* (A. Molnar, p. 155-174). Greenwich, CT : Information Age Publishing, Inc.
- Global Partnership for Education (2014). <http://www.globalpartnership.org>
- Gresham, J. (2013). "Out-of-school Youth in Africa – Diagnostic Note ". Background paper prepared for the word Bank on secondary education in Africa (SEIA). World Bank, Washington, DC.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of 800 Meta-analysis Relating to Achievement*. New York : Routledge.
- Hill, H. C., & Ball, D. L. (2004). Learning Mathematics for Teaching: Results from California's Mathematics Professional Development Institutes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 330. <https://doi.org/10.2307/30034819>
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Hill, H. C., Sleep, L., Lewis, J. M., & Ball, D. L. (2007). Assessing teachers' mathematical knowledge: What knowledge matters and what evidence counts? Dans : F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 111-155).
- Hill, H.C., Ball, D.L. & Schilling, S.G. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge : Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39 (4), 372-400.
- Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Bern (Suisse) : P. Lang.
- Inoue, K., Di Gropello, E., Taylor, Y. S., & Gresham, J. (2015). *Out of school, out of work? The education, employment and skills challenge in Africa*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0505-9>
- Inoue, K., Inoue, K., Di Gropello, E., Taylor, Y. S., & Gresham, J. (2015). Les jeunes non scolarisés d'Afrique subsaharienne : Politiques pour le changement. Washington, D.C. : The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/966751468179673414/pdf/94741-PUB-revised-FRENCH-Box391504B-PUBLIC.pdf>
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, E., & Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Loye, A., Kaboré, N., Ouoba, N., & Ouédraogo, E. (2026). Personnel enseignant non légalement qualifié et qualité des apprentissages en Afrique subsaharienne francophone : profils, conditions d'exercice et effets sur les performances en mathématiques. *Éducation et francophonie*, 54(1). <https://doi.org/10.7202/1125162ar>
- Mbaye, G., Sy, A., & Sambe, M. (2010). « La préparation des enseignants en lecture et en mathématiques et son influence sur la pratique dans les écoles élémentaires du Sénégal », Rapport pays du projet de recherche sur la formation initiale et continue des enseignants en Afrique (FICEA). MEN Sénégal et Université de Sussex.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2009a). *Curriculum focal points*. <http://www.nctm.org/standards/content.aspx?id=270>
- OCDE. (2013). What teachers know and how that compares with college graduates around the world, OECD educationtoday blogspot. <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2013/11/what-teachers-know-and-how-that.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- PASEC. (2015). *PASEC2014-Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN : Dakar.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59. <https://doi.org/10.7202/031600ar>
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Éditeur.
- Sanders, W., & Horn, S. (1994). The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Mixed-model Methodology in Educational Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(1), 299-311.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 18, 129-140.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>

Tardif, M. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa (IICBA) (2023). *Teacher professional development in Africa*. UNESCO-IICBA.

UNESCO. (2014a). « 2014 GEM Final Statement, The Muscat Agreement », Compte rendu de la réunion 12-14 mai 2014, Muscat, Oman.

UNESCO. (2014b). « Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous », *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, 2013/2014.

UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.

UNESCO-CEEAC-CEDEAO. (2017). Cadre d'orientation harmonisé pour la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base élargie à en Afrique de l'Ouest et du Centre - Un ensemble de ressources - Ébauche de l'atelier de validation des 24-25 juillet 2017 à Yaoundé - Document inédit.

Union Africaine. (2024). *Continental Education Strategy for Africa (CESA 2026-2035)*. Document de travail.

Wagner, D. A. (2011). *Smaller, quicker, cheaper: Improving learning indicators for developing countries*. Washington/Paris : Fast Track Initiative & UNESCO-IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213663>

World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, & Bill & Melinda Gates Foundation (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank.

World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank.
<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>

Les évaluations internationales PASEC : de 2014 à 2024

Évolution du dispositif, spécificités des cycles et principales innovations

Depuis la réforme méthodologique engagée au début des années 2010, le **Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) conduit des évaluations internationales comparatives à grande échelle** afin de produire des données fiables et comparables sur les apprentissages, leur environnement et l'équité des systèmes éducatifs. Les cycles PASEC2014, PASEC2019 et PASEC2024 s'inscrivent dans une même architecture méthodologique, tout en intégrant progressivement de nouvelles populations, de nouveaux champs d'analyse et de nouvelles modalités de collecte. Cette évolution répond à un double objectif : préserver la comparabilité dans le temps et accroître la capacité du dispositif à éclairer le pilotage des politiques éducatives.

1. Un socle méthodologique commun

Les trois cycles reposent sur une évaluation externe et standardisée des apprentissages, conduite selon des procédures harmonisées dans les pays participants. Les populations scolaires sont étudiées à partir d'échantillons probabilistes représentatifs, permettant d'estimer les performances au niveau national sans procéder à une enquête exhaustive.

Le dispositif combine des tests de compétences en langue d'enseignement/lecture et en mathématiques avec des questionnaires contextuels. Les scores sont positionnés sur des échelles internationales et interprétés à travers des niveaux de compétences. Les informations contextuelles recueillies auprès des différents acteurs permettent de relier les performances aux caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements et de leur environnement.

La comparabilité repose également sur des procédures d'assurance qualité couvrant la conception et la mise à l'essai des instruments, leur adaptation linguistique, l'échantillonnage, l'administration, le contrôle de la collecte, le traitement des données et les analyses psychométriques. Les équipes nationales PASEC sont associées à ces différentes étapes, dans une logique de renforcement durable des capacités nationales en évaluation.

2. PASEC2014 : établir la référence internationale

PASEC2014 constitue le premier cycle international standardisé du Programme. Mis en œuvre dans dix pays d'Afrique subsaharienne — Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo — il évalue les élèves en début de scolarité primaire (2^e année) et en fin de scolarité primaire (6^e année) en langue d'enseignement/lecture et en mathématiques. Des données contextuelles sont parallèlement recueillies sur les élèves, les enseignants, les directeurs, les classes et les écoles.

En début de primaire, les épreuves sont administrées individuellement afin d'apprécier précocement les compétences fondamentales. En fin de primaire, l'évaluation repose principalement sur des épreuves papier-crayon et des cahiers tournants. Les résultats sont analysés en termes de performance, de niveaux de compétences, d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs.

L'innovation structurante de PASEC2014 est la création d'une métrique internationale commune. Le cycle transforme les expériences nationales antérieures du PASEC en un dispositif comparatif harmonisé et fournit une première référence commune pour suivre les systèmes éducatifs participants dans l'espace et dans le temps. L'évaluation simultanée du début et de la fin du primaire permet en outre de documenter à la fois les premiers apprentissages et les compétences indispensables à la poursuite de la scolarité.

3. PASEC2019 : consolider les tendances et intégrer les enseignants

PASEC2019 constitue le deuxième cycle international et élargit la participation à quatorze pays. Aux dix pays de 2014 s'ajoutent le Gabon, la Guinée, Madagascar et la République démocratique du Congo. L'architecture

d'évaluation des élèves en début et en fin de primaire est maintenue, ce qui permet, pour les dix pays communs aux deux cycles, d'analyser les évolutions des performances et des disparités entre 2014 et 2019.

Les questionnaires contextuels sont également révisés afin de mieux décrire l'environnement d'apprentissage : questionnaire Élève, questionnaire Enseignant/Classe et questionnaire Directeur/École. Les procédures d'adaptation linguistique, de mise à l'essai et d'assurance qualité sont renforcées afin de sécuriser la comparabilité nationale et internationale des instruments.

La principale innovation de PASEC2019 est l'introduction d'une enquête internationale sur les enseignants du primaire. Celle-ci mesure leurs connaissances disciplinaires en compréhension de l'écrit et en mathématiques ainsi que leurs connaissances didactiques, notamment leur capacité à planifier une situation d'apprentissage et à identifier ou analyser les erreurs des élèves. Elle recueille également des informations sur la formation, l'expérience professionnelle et les conditions de travail. Le diagnostic ne porte donc plus seulement sur les acquis des élèves et leur contexte : il intègre directement les connaissances et compétences professionnelles des enseignants, avec des implications pour les politiques de formation initiale et continue.

4. PASEC2024 : élargir le champ de l'évaluation et moderniser la collecte

PASEC2024 constitue le troisième cycle international et le plus large conduit par le Programme à ce jour, avec seize pays. Il conserve les composantes du primaire nécessaires au suivi des tendances, tout en élargissant le périmètre géographique (16 pays), linguistique et méthodologique de l'évaluation.

La première innovation majeure est l'extension de l'évaluation au collège / à la fin du premier cycle du secondaire. PASEC2024 permet ainsi d'appréhender plus largement le continuum de l'éducation de base, en complétant des mesures réalisées en début et en fin de primaire. Cette extension renforce notamment la contribution du dispositif au suivi de la cible 4.1.1 de l'ODD 4, qui porte sur les niveaux minimaux de compétence à différents moments de la scolarité.

PASEC2024 introduit aussi une innovation linguistique importante. Le cycle marque à la fois une évolution des langues internationales mobilisées, avec l'intégration du portugais et l'élargissement de l'anglais notamment au Nigéria, et une prise en compte accrue des langues nationales utilisées comme langues d'enseignement, particulièrement dans les premières années de scolarité. Cette double évolution permet de mieux refléter la réalité des contextes éducatifs multilingues, de rapprocher les instruments des conditions effectives d'apprentissage et de renforcer l'équité de la mesure, tout en exigeant un travail plus poussé d'harmonisation, d'adaptation et de vérification linguistique afin de préserver l'équivalence des items entre versions.

Le cycle 2024 enrichit également l'analyse de l'environnement des apprentissages. La composante consacrée aux enseignants, introduite en 2019, est maintenue et renforcée ; les chefs d'établissement demeurent une source centrale d'informations sur les établissements ; les parents ou familles sont intégrés parmi les répondants afin de mieux documenter l'environnement familial, le soutien aux apprentissages et certains déterminants extrascolaires. Une attention plus explicite est par ailleurs accordée à l'inclusion et à la prise en compte de la diversité des élèves dans les procédures d'administration.

Une autre innovation structurante concerne la transformation numérique de la collecte. Pour la première fois dans une évaluation internationale PASEC, les élèves de début de primaire sont évalués au moyen de tablettes et d'une application CAPI (Computer-Assisted Personal Interviewing). Cette évolution modernise la chaîne de collecte, facilite certains contrôles de cohérence et contribue à la sécurisation et à la standardisation des données, tout en maintenant des dispositifs adaptés aux différentes composantes de l'enquête.

5. Lecture synthétique de l'évolution des trois cycles

Dimension	PASEC2014	PASEC2019	PASEC2024
Positionnement	1 ^{er} cycle international standardisé	2 ^e cycle ; consolidation et tendances	3 ^e cycle ; changement d'échelle et modernisation
Pays participants	10	14	16
Niveaux élèves	Début et fin du primaire	Début et fin du primaire	Début primaire, fin primaire et collège / fin de l'éducation de base
Domaines élèves	Langue/lecture et mathématiques	Langue/lecture et mathématiques	Lecture/langue et mathématiques, avec extension au collège
Enquête enseignants	Données contextuelles sur les enseignants	Tests disciplinaires et didactiques + questionnaire enseignant	Composante enseignants renforcée ; volume nettement accru
Familles / parents	Informations familiales principalement via les élèves	Informations familiales principalement via les élèves	Parents/familles intégrés comme répondants
Chefs d'établissement	Questionnaires directeurs	Questionnaire Directeur/École	Chefs d'établissement intégrés à la collecte
Collecte	Principalement papier-crayon ; administration individuelle en début de primaire	Papier-crayon ; cahiers tournants ; procédures QA renforcées	Introduction du CAPI/tablettes en début de primaire ; dispositifs papier et numériques selon les composantes
Nombre et types de langues d'évaluation	3 langues : français, anglais et kirundi	7 langues : français, anglais, arabe et langues nationales africaines	14 langues d'enseignement, combinant langues internationales/officielles, dont l'anglais et le portugais, et langues nationales
Langues nationales prises en compte	Kirundi	Kirundi, malagasy, haoussa et zarma	Élargissement à plusieurs langues nationales, dont kirundi, malagasy, haoussa, zarma, bamanankan, wolof, soninké, sérère, pulaar et mandingue
Innovation et adaptation linguistique	Première prise en compte de contextes linguistiques différenciés dans un cadre international commun	Diversification des versions et formalisation des procédures de traduction, conciliation, vérification et validation	Changement d'échelle multilingue : extension des langues internationales, meilleure prise en compte des langues nationales d'enseignement et renforcement de l'assurance qualité linguistique
Comparabilité temporelle	Création de la référence	Mesure des tendances 2014–2019 pour les pays communs	Continuité des séries du primaire + nouvelles composantes
Innovation dominante	Métrique internationale commune	Évaluation des compétences des enseignants	Collège, familles, numérique, inclusion, élargissement géographique et linguistique
Lien avec l'ODD 4	Contribution à la mesure des apprentissages	Suivi renforcé des apprentissages et de l'équité	Couverture élargie de la cible 4.1.1 jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire

En synthèse, PASEC2014 a standardisé et créé la référence internationale ; PASEC2019 a consolidé cette référence, rendu possible l'analyse des tendances et intégré les compétences des enseignants ; PASEC2024 conserve les séries comparables tout en élargissant l'évaluation à de nouvelles populations et à la fin de l'éducation de base, et en modernisant

les modalités de collecte. Cette progression traduit une évolution d'un dispositif centré sur la mesure des acquis des élèves vers un système plus complet sur les conditions de production des apprentissages et les leviers d'amélioration de la qualité de l'éducation.

PASEC

Évaluer les apprentissages pour transformer les politiques éducatives

Créé en 1991, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) s'est imposé comme l'instrument de référence au service du pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN. Il a pour vocation d'éclairer la décision publique en mesurant l'évolution des performances des systèmes éducatifs, pour orienter l'élaboration, le suivi et l'évaluation des politiques éducatives et, à travers elles, l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Son action ne se limite pas à la mesure. Le PASEC renforce les capacités nationales d'évaluation, favorise l'appropriation et l'usage effectif des résultats par les acteurs éducatifs, et soutient l'essor de la recherche en éducation. Par ses évaluations et ses travaux d'analyse, il met à la disposition des décideurs des données fiables et comparables ainsi que des analyses rigoureuses, leviers d'une éducation plus performante, plus équitable et plus efficace.

Le PASEC concourt enfin à la production de connaissances en accompagnant les chercheurs et en mettant à leur disposition ses données et ses cadres d'évaluation. Il nourrit des travaux utiles tant aux systèmes éducatifs qu'à la communauté universitaire.

CONFEMEN – PASEC

Complexe SICAP Point E, Immeuble C
3^e étage, avenue Cheikh Anta Diop
BP 3220 Dakar, Sénégal
Tél. : +221 33 859 29 79 / +221 33 859 29 91
Fax : +221 33 825 17 70
Courriel : pasec@confemen.org
Site web : www.pasec.confemen.org

@CONFEMEN



Avec le soutien de

