

Cadre de référence des questionnaires contextuels PASEC2024

**Comprendre
l'environnement
éducatif pour
analyser et comparer
les résultats
des élèves**



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 des questionnaires contextuels PASEC2024 : Comprendre l'environnement éducatif pour analyser et comparer les résultats des élèves*. 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 : 92-9133-228-3

Sommaire

Liste des tableaux et figures	4
Avant-propos	5
Introduction	6
1. Approche globale du PASEC pour étudier le contexte éducatif	8
2. Cadre théorique des questionnaires contextuels	10
2.1. Les fondements théoriques de l'apprentissage et de l'efficacité scolaire	10
2.2. Les politiques éducatives et les environnements d'apprentissage	11
3. Spécifications sur les questionnaires contextuels	18
3.1. Questionnaire <i>Élèves de 2^e année du primaire</i>	18
3.2. Questionnaire <i>Élèves de 6^e année du primaire</i>	18
3.3. Questionnaire <i>Élèves de fin de collège</i>	18
3.4. Questionnaire <i>Parents</i>	18
3.5. Questionnaire <i>Enseignant-primaire</i> et questionnaire <i>Directeur-école primaire</i>	18
3.6. Questionnaire <i>Enseignant de fin de collège en langue d'enseignement et mathématiques</i> et questionnaire <i>Directeur-établissement du collège</i>	19
4. Révision des questionnaires par une approche participative	20
4.1. Analyse de l'existant : Bilan du fonctionnement des questionnaires contextuels du PASEC2019	21
4.2. Ajout de nouvelles thématiques : Processus de la révision des questionnaires	21
4.2.1. L'éducation inclusive	21
4.2.2. Les contextes de crises sanitaires et sécuritaires	22
4.2.3. Le vivre ensemble et/ou l'éducation à la citoyenneté mondiale	23
4.2.4. L'usage des langues nationales, d'enseignement et de sociabilisation	24
4.3. Mise à jour des contenus des questionnaires	25
4.3.1. Expérimentation des questionnaires lors de la mise à l'essai PASEC2024	25
4.3.2. Analyse du fonctionnement des questionnaires après la mise à l'essai et finalisation des questionnaires	25
5. Perspectives d'évolution	26
5.1. Développer des modules thématiques complémentaires	26
5.2. Renforcer l'évaluation des compétences transversales	26
5.3. Mieux prendre en compte les contextes linguistiques	27
5.4. Diversifier les sources d'information	27
5.5. Exploiter les nouvelles possibilités offertes par les technologies numériques	27
Conclusion	28
Bibliographie	29

Liste des tableaux et figures

Tableau

TABLEAU 1 Thématiques et variables des questionnaires contextuels 14

Figures

FIGURE 1 Schéma conceptuel des questionnaires contextuels de PASEC2024 13

FIGURE 2 Schéma conceptuel de la démarche d’ajustement des questionnaires 25

Avant-propos

Cette note au lecteur a pour objectif de le guider pour interpréter les résultats et utiliser les données des questionnaires PASEC.

Les niveaux de compétences atteints par les élèves sur les échelles PASEC reflètent l'effet cumulatif de l'apprentissage formel, prévu dans le cursus scolaire classique, et informel, réalisé dans le milieu familial et la communauté locale. Dès lors, les résultats obtenus par les élèves ne reflètent pas exclusivement leurs apprentissages au sein des classes enquêtées ni l'effet d'un enseignant donné sur le rendement de ses élèves. De telles informations peuvent être recueillies en mettant en place des évaluations sur la progression des élèves dans un établissement ou dans une classe donnée en évaluant leurs capacités en début puis en fin de parcours.

Lors de l'interprétation des résultats, il convient de garder à l'esprit que le format proposé par le PASEC ne permet pas d'identifier « l'impact immédiat » d'une mesure de politique éducative sur la performance scolaire. L'angle d'interprétation des résultats se limite à l'étude descriptive du lien entre les caractéristiques contextuelles et les résultats des élèves aux tests PASEC. Toutefois, des inférences causales peuvent être faites en suivant des méthodologies d'évaluation adaptées pour identifier l'action isolée d'une mesure éducative sur la réussite des élèves via un contrôle strict de l'environnement. Des dispositifs tels que des évaluations longitudinales et des évaluations d'impact pourraient être menées à l'échelle d'un pays pour comprendre les conséquences d'une action éducative avant de généraliser sa pratique sur tout le territoire.

Par ailleurs, il serait erroné de généraliser les conséquences d'un phénomène observé à l'échelle d'un élève, d'une classe, d'une école ou d'une région ou vice-versa sans étudier les effets d'interactions entre plusieurs facteurs, ou d'inférer le rôle d'un élément de contexte sans tenir compte de la manière dont il opère dans la situation étudiée. Par exemple, il semble peu probable que la stratégie éducative d'un pays puisse être transférée de façon directe dans un autre pays présentant d'autres spécificités historiques, culturelles, socioéconomiques et politiques. Une pratique enseignante sur des élèves en difficulté peut avoir un effet inverse si elle est exercée avec des élèves en réussite scolaire. De telles considérations peuvent mener à une utilisation abusive des résultats. Aussi, les relations observées entre les facteurs et les performances des élèves ne sont pas linéaires : il existe des seuils à partir desquels les facteurs peuvent avoir des relations nulles, voire inversées, ou le lien constaté entre certaines variables et les scores peut s'annuler en présence d'autres variables.

Il convient également de garder à l'esprit que les données récoltées par l'intermédiaire des questionnaires PASEC sont en majorité déclaratives, sauf en ce qui concerne les informations relatives aux ressources matérielles et physiques de l'école qui sont récoltées et contrôlées par l'enquêteur sur le terrain. Dès lors, il n'est pas exclu que les réponses des élèves, enseignants et directeurs ne reflètent qu'imparfaitement leurs pratiques ou leurs attentes ; par exemple, des enseignants pourraient ne pas livrer leur sentiment parce qu'ils sont influencés par la désirabilité sociale de certaines réponses.

Les données globales des pays sont strictement utilisées pour illustrer le contexte du système éducatif des pays et ne permettent pas d'étudier la relation entre ces facteurs nationaux et la réussite scolaire.

Des analyses thématiques ciblées en fonction des intérêts propres à chaque pays pourraient être menées pour mettre en perspective les résultats des évaluations PASEC. Ces analyses qualitatives toucheraient à la fois les aspects pédagogiques, culturels et sociohistoriques.

Introduction

Le PASEC2024 contribue au diagnostic de la qualité des systèmes éducatifs subsahariens francophones, de certains pays anglophones et lusophones par la production d'indicateurs sur leur efficacité et leur équité et par l'analyse de la dynamique des systèmes dans le temps et dans l'espace. Il propose une comparaison intra et internationale et des analyses longitudinales pour suivre l'évolution des tendances par rapport à l'évaluation PASEC2014 et l'évaluation PASEC2019.

Le programme ambitionne ainsi de continuer à être une source importante de données fiables pour la recherche en éducation et pour les politiques publiques.

Le présent cadre de référence décrit les différents questionnaires contextuels de l'évaluation PASEC2024 en rappelant leur genèse et leur évolution depuis 2014.

La présentation de chaque questionnaire contextuel à travers la structure des instruments, les thématiques, les variables et indices qu'ils offrent permet de comprendre combien l'évaluation PASEC constitue une source d'informations pertinente, unique et ce, à grande échelle. Ces informations sont indispensables aux acteurs des politiques éducatives pour fonder leur prise de décisions sur des données fiables pour l'amélioration de la qualité éducative.

Les données issues des questionnaires contextuels permettent de mettre en perspective les résultats des élèves avec des données telles que les caractéristiques des élèves, le niveau de répartition des ressources humaines et matérielles entre et dans les écoles, les pratiques enseignantes, et la nature des représentations des acteurs. En ce sens, lorsque cela est possible, les résultats des élèves aux tests PASEC sont mis en relation avec l'environnement d'apprentissage pour donner des points de repère quant aux facteurs de réussite et orienter l'action éducative.

Par ailleurs, les évaluations PASEC contribuent à renseigner l'ODD4 qui vise à « **Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Plus spécifiquement, l'ODD 4.1 concerne la scolarité primaire et secondaire et vise une éducation équitable, de qualité, avec des résultats d'apprentissage pertinents. Il s'intéresse notamment à la proportion d'enfants, jeunes en 2^e, 3^e année, en fin de primaire et en fin de 1^{er} cycle secondaire qui atteignent un niveau minimum en lecture et en mathématiques. D'autres indicateurs (tels que l'ODD 4.5) visent à éliminer les disparités de genre et à assurer un accès équitable à l'éducation pour les plus vulnérables. Ces enjeux demeurent particulièrement importants en Afrique subsaharienne, où persistent des défis importants en matière d'accès, d'équité et de qualité de l'éducation (Partenariat mondial pour l'Éducation, 2025). Dans cette perspective, l'environnement de l'élève, notamment ses conditions de vie, tant à la maison qu'à l'école, constituent des informations importantes permettant d'évaluer si les établissements fréquentés sont sécuritaires et inclusifs.

L'ODD 4.7 vise à mesurer l'intégration de l'éducation au développement durable (EDD) et la citoyenneté mondiale dans : (a) les politiques éducatives, (b) les programmes, (c) la formation des enseignants, (d) l'évaluation des élèves. Le PASEC2024 a donc introduit ces nouvelles notions dans son enquête.

Rappelons les définitions retenues par le PASEC en matière de système éducatif efficace, équitable et efficient :

- **Un système éducatif est considéré comme efficace** lorsqu'il permet au plus grand nombre d'élèves d'acquérir les connaissances, capacités et attitudes attendues aux différentes étapes de leur parcours scolaire. En début de primaire, il s'agit des acquis fondamentaux nécessaires pour poursuivre les apprentissages avec succès ; en fin de primaire, il s'agit des acquis indispensables à une transition réussie vers le secondaire ; et en fin d'éducation de base, des acquis permettant de poursuivre dans l'enseignement secondaire, la formation professionnelle ou d'autres parcours d'apprentissage.
- **Un système éducatif est considéré comme équitable** lorsqu'il tend à réduire les écarts de scolarisation, de progression et de réussite entre les élèves, quels que soient leur sexe, leur origine sociale, leur langue, leur lieu de résidence, leur région ou le type d'école fréquentée. L'équité suppose également une répartition juste et adaptée des ressources éducatives entre les territoires, les écoles et les groupes d'élèves, afin que les conditions d'apprentissage ne renforcent pas les inégalités existantes.

Dans ce contexte, une des nouveautés de l'évaluation PASEC2024 a été d'élargir le champ de collecte des données en matière d'éducation inclusive (tant auprès des élèves, des enseignants que des directions d'école), d'élargir la cible des élèves de fin de collège, et enfin de collecter également des données auprès des familles/parents des élèves enquêtés par le biais des questionnaires.

- **Un système éducatif est considéré comme efficient** lorsqu'il parvient à transformer de manière optimale les ressources financières, humaines, matérielles et organisationnelles dont il dispose en acquis scolaires de qualité. L'efficience renvoie ainsi à la capacité du système à produire les meilleurs résultats possibles en matière d'apprentissage pour le plus grand nombre d'élèves, compte tenu des moyens mobilisés.

Dans ce cadre de référence, l'efficacité est appréciée à partir des tests, l'équité à partir du croisement des performances avec les caractéristiques des élèves et des écoles et l'efficience de manière indirecte, par la mise en regard des résultats avec les données sur le financement de l'éducation (dépenses publiques d'éducation, PIB, etc.).

Les thématiques d'analyse privilégient une approche centrée sur les problématiques et défis éducatifs des pays PASEC de la CONFEMEN¹ en s'attardant tout particulièrement sur les questions d'équité au sein des systèmes éducatifs.

¹ Les pays PASEC de la CONFEMEN correspondent aux pays de la francophonie membres de la CONFEMEN et éligibles au PASEC, 21 pays essentiellement situés en Afrique subsaharienne, en Afrique du Nord, dans l'océan Indien. En 2025, de nouveaux pays anglophones et lusophones participent également au PASEC.

1. Approche globale du PASEC pour étudier le contexte éducatif

De 1991 à 2012, le PASEC a décrit le contexte éducatif au primaire et étudié les facteurs contextuels impliqués dans le processus d'apprentissage des élèves au cours d'une année scolaire. La méthodologie, fondée sur une évaluation des élèves en langue et en mathématiques en début et en fin d'année², permettait de prendre en compte leur niveau initial d'acquisition afin d'analyser l'influence des caractéristiques individuelles, scolaires et contextuelles sur leurs performances en fin d'année.

La variabilité des conditions de scolarité au sein de chaque pays a permis de déceler un ensemble de facteurs contextuels fréquemment corrélés avec la performance scolaire des élèves quel que soit le système éducatif évalué. D'autre part, ces études (PASEC, 2012³) ont conclu que certains facteurs avaient un effet controversé selon les matières, les années scolaires et les pays évalués.

La réforme de la méthodologie du PASEC engagée en 2012 s'est traduite par l'adoption d'une approche internationale et comparative en début⁴ et fin de scolarité primaire⁵ basée sur une seule période de test en fin d'année scolaire⁶ et l'introduction de nouveaux instruments de mesure pour apprécier l'efficacité scolaire et l'équité dans les pays. Cette méthodologie a ouvert de nouvelles perspectives en lien avec l'égalité, l'équité et les interventions efficaces pour améliorer la performance scolaire et réduire les inégalités. Elle offre aux décideurs de chaque système un vivier d'informations nationales et une opportunité d'analyse des réalités scolaires au prisme de la comparaison à d'autres contextes. Les similitudes et les dissemblances des systèmes éducatifs subsahariens, mises en évidence par les données de l'évaluation, offrent aux décideurs nationaux une opportunité de décentration pour observer leurs systèmes à travers les autres et tirer les leçons pour agir sur la qualité de l'éducation.

Par exemple, Willms (2006) a montré comment l'étude de la relation entre la performance scolaire des élèves et leur statut socioéconomique peut jouer un rôle clé dans les discussions politiques sur la performance, l'égalité, l'équité et les interventions efficaces pour améliorer la performance scolaire et réduire les inégalités. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) dénonçaient déjà le fait que l'école n'efface pas les inégalités, mais qu'elle contribue à les reproduire et ce constat est également renforcé par les travaux récents de (2023) réalisés à partir des données PASEC2014 (travail empirique sur un échantillon de plus de 26 000 élèves de 10 pays participant au PASEC2014), et qui identifient le contexte socio-économique, les pairs, et les caractéristiques de l'école comme déterminants majeurs de la réussite académique.

Dans l'évaluation internationale PASEC2024, les questionnaires PASEC privilégient l'analyse des questions les plus pertinentes pour les pays à partir de données et d'indicateurs fiables et comparables dans l'espace et dans le temps. L'enquête décrit le niveau des ressources et des pratiques éducatives à différents niveaux du système. Les performances des élèves aux tests PASEC sont mises en relation avec ces différentes données contextuelles en fonction des recherches antérieures sur les déterminants de l'apprentissage et des processus d'enseignement et d'apprentissage dans les pays. Ce type d'analyse permet de mieux comprendre les inégalités scolaires dans les pays et entre les pays tout en ciblant les profils des pays, des zones éducatives, des établissements, des classes et des élèves qui sont les plus performants sur le plan de l'efficacité et de l'équité scolaire.

La collecte de données contextuelles auprès d'échantillons représentatifs permet de généraliser les résultats à l'échelle d'un pays et de zones éducatives à l'intérieur des pays.

2 2^e année du primaire et avant-dernière année du primaire (5^e année).

3 PASEC (2012). Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN. Dakar : CONFEMEN.

4 L'année enquêtée en début de primaire correspond à la 2^e année du primaire.

5 L'année enquêtée en fin de primaire correspond à la dernière année du primaire, soit 5^e ou 6^e année selon les pays.

6 Les tests sont organisés à la fin d'une année scolaire entre avril et mai pour la plupart des pays et entre juin et août pour les pays dont le début de l'année scolaire commence en janvier ou février et non en septembre ou octobre afin de respecter le temps d'enseignement dans une perspective comparative.

En 2024, tout en respectant la méthodologie engagée, le PASEC élargit d'une part les cibles de répondants en collectant des données au niveau du collège, mais également en amplifiant les thématiques de ses questionnaires afin de mieux documenter les contextes d'apprentissage. De nouveaux enjeux émanant de la recherche scientifique en éducation et des enquêtes PASEC2014 et 2019 sont donc intégrés à des thématiques en lien avec le bien-être à l'école, le vivre ensemble, l'éducation inclusive, l'éducation en situation d'urgence et les crises sécuritaires et sanitaires y compris la COVID-19.

Au-delà de ces analyses, les données contextuelles PASEC constituent un gain de temps et une réduction des coûts pour le monde universitaire et de la recherche pour la réalisation d'un large éventail d'analyses secondaires autour des systèmes éducatifs subsahariens.

Les items des questionnaires ont été conçus en français, en anglais et en portugais par le PASEC et les équipes nationales des 16 pays participants. Les items ont été élaborés avec un souci d'adaptation culturelle et contextuelle, notamment à l'égard des termes usités en matière de nom de niveaux scolaires et de diplômes de formation à l'enseignement. Ces items ont été validés par son comité scientifique.



1

2

3

4

5

2. Cadre théorique des questionnaires contextuels

La conception des questionnaires contextuels du PASEC repose sur deux fondements conceptuels complémentaires : (i) un modèle théorique de l'apprentissage, qui vise à expliquer les facteurs associés aux acquis des élèves, et (ii) un cadre d'analyse des politiques et des environnements éducatifs, qui permet d'étudier l'influence des contextes scolaires et des politiques publiques sur les apprentissages.

2.1. Les fondements théoriques de l'apprentissage et de l'efficacité scolaire

Les tests cognitifs et les questionnaires contextuels du PASEC reposent sur un cadre conceptuel de l'apprentissage inspiré des travaux fondateurs de Carroll (1963), enrichis par les recherches contemporaines sur l'efficacité scolaire, les opportunités d'apprentissage (*Opportunity to Learn*) et les approches systémiques de l'éducation (Bronfenbrenner, 1979 ; Coleman et al., 1966 ; Creemers & Kyriakides 2008 ; Scheerens, 2016). Ce cadre considère que les performances des élèves résultent de l'interaction entre les caractéristiques individuelles des apprenants, la qualité de l'enseignement, les opportunités d'apprentissage qui leur sont offertes ainsi que les contextes familiaux, scolaires et institutionnels dans lesquels se déroulent les apprentissages.

Dans son *Model of School Learning*, Carroll (1963) propose l'un des premiers modèles théoriques visant à expliquer les différences de réussite scolaire. Selon cet auteur, l'apprentissage dépend de l'interaction entre cinq facteurs principaux : (i) les aptitudes de l'élève, qui déterminent le temps nécessaire à l'acquisition des apprentissages ; (ii) sa capacité à comprendre l'enseignement reçu ; (iii) son engagement ou sa persévérance dans les activités d'apprentissage ; (iv) les opportunités d'apprentissage, c'est-à-dire le temps effectivement disponible pour apprendre ; et (v) la qualité de l'enseignement dispensé. L'élève atteint un niveau élevé de maîtrise lorsque le temps effectivement consacré à l'apprentissage est au moins égal au temps dont il a besoin pour maîtriser les connaissances ou les compétences visées.

Parmi ces dimensions, la notion d'**opportunités d'apprentissage** (*Opportunity to Learn*) occupe une place centrale. Elle renvoie aux occasions réelles offertes aux élèves d'étudier les contenus évalués, notamment à travers les programmes scolaires, le temps d'enseignement, les pratiques pédagogiques et les ressources mises à leur disposition. Les recherches récentes montrent que les opportunités d'apprentissage constituent l'un des déterminants majeurs des performances scolaires et contribuent à expliquer une part importante des écarts observés entre les élèves, les établissements et les systèmes éducatifs (Schmidt et al., 2015).

Les développements théoriques intervenus depuis Carroll ont progressivement conduit à une conception plus globale des apprentissages. Les modèles contemporains d'efficacité scolaire soulignent que les performances des élèves résultent d'interactions complexes entre plusieurs niveaux d'influence, allant des caractéristiques individuelles des élèves aux politiques éducatives nationales, en passant par les pratiques enseignantes, le fonctionnement des établissements scolaires et les contextes socioéconomiques (Bronfenbrenner, 1979 ; Coleman et al., 1966 ; Creemers & Kyriakides, 2008 ; Postlethwaite et Ross, 1992 ; Scheerens, 2016). Cette approche systémique reconnaît que les apprentissages ne peuvent être expliqués par un facteur unique, mais qu'ils résultent de la combinaison de multiples déterminants qui interagissent tout au long du parcours scolaire.

Le cadre conceptuel du PASEC s'inscrit dans cette perspective. Les performances observées aux évaluations de compréhension de l'écrit et de mathématiques sont considérées comme le résultat cumulatif des expériences d'apprentissage vécues par les élèves depuis leur entrée dans le système éducatif, auxquelles s'ajoutent les influences exercées par leur environnement familial, social et communautaire. Les résultats obtenus traduisent ainsi les effets combinés des caractéristiques individuelles des élèves, de leur milieu de vie, de la qualité de l'enseignement, des pratiques pédagogiques, des ressources disponibles et des politiques éducatives mises en œuvre dans les pays participants.

Afin de mieux comprendre les facteurs associés aux apprentissages, le PASEC complète les épreuves cognitives par des questionnaires contextuels administrés aux élèves, aux enseignants, aux directeurs d'école et, selon les cycles d'évaluation, aux parents. Ces questionnaires recueillent des informations comparables sur les caractéristiques des élèves, les conditions socioéconomiques des ménages, les pratiques pédagogiques, les ressources éducatives, le climat scolaire, les conditions d'enseignement ainsi que l'organisation des établissements. L'analyse conjointe de ces données et des résultats des élèves permet d'étudier les associations entre les différents facteurs contextuels et les apprentissages observés, sans pour autant établir de relations causales.

Cette approche répond aux orientations actuelles des politiques éducatives internationales, qui accordent une importance croissante à l'utilisation de données probantes (*evidence-informed policymaking*) pour orienter les réformes éducatives. L'Objectif de développement durable 4 souligne notamment la nécessité d'assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous (Organisation des Nations Unies, 2015). Dans cette perspective, les organisations internationales recommandent que les décisions en matière d'éducation s'appuient sur les résultats de la recherche scientifique et sur des données fiables concernant les facteurs qui influencent les apprentissages (Hattie, 2023 ; Foisy et Masson, 2022 ; Slavin, 2002).

Les données produites par le PASEC s'inscrivent pleinement dans cette démarche. En combinant les résultats des évaluations cognitives avec les informations issues des questionnaires contextuels, le programme fournit aux décideurs, aux chercheurs et aux partenaires techniques des éléments objectifs permettant de mieux comprendre les déterminants des apprentissages, d'évaluer les effets des politiques éducatives et d'orienter les interventions susceptibles d'améliorer durablement la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs des pays membres de la CONFEMEN.

2.2. Les politiques éducatives et les environnements d'apprentissage

Le second fondement conceptuel des questionnaires contextuels du PASEC repose sur l'analyse des politiques éducatives et des environnements d'apprentissage. Alors que le modèle de l'apprentissage permet d'expliquer les mécanismes individuels et pédagogiques associés aux acquis scolaires, cette seconde approche vise à comprendre comment les contextes familiaux, scolaires, institutionnels et nationaux influencent les opportunités d'apprentissage offertes aux élèves. Les questionnaires contextuels sont ainsi conçus pour documenter les principaux facteurs susceptibles d'éclairer les politiques éducatives et les différences de performances observées entre les élèves, les écoles, les zones éducatives et les pays. Cette approche s'inscrit dans la tradition des grandes évaluations internationales, qui associent aux épreuves cognitives des questionnaires sur les environnements d'apprentissage et d'enseignement (Martin et al., 1999).

Selon l'OECD (2013), l'UNESCO et ACER (2022) et la Banque Mondiale et l'UNESCO (2024), les politiques éducatives influencent les performances scolaires par :

- la sélection et le regroupement des élèves ;
- les ressources investies dans l'éducation ;
- la gouvernance scolaire, les évaluations et la responsabilisation ;
- la qualité des environnements d'apprentissage, y compris les ressources scolaires, les pratiques d'enseignement et le leadership administratif (Harbison et Hanushek, 1992).

Les questionnaires élèves ont été révisés afin de mieux saisir les contextes scolaires et les environnements familiaux qui ont un impact sur le rendement des élèves. Par exemple, les questionnaires recueillent des données détaillées sur la ou les langues des élèves à l'école et à la maison, sur la possession de livres à domicile, sur la participation des enfants au marché du travail, sur leur bien-être à l'école et à la maison (violence ou discrimination), sur leurs conditions d'apprentissage à la maison et sur l'implication scolaire de leur famille.

L'apprentissage des élèves à l'école est un processus complexe et multidimensionnel dans lequel interagissent l'environnement socioéconomique et familial, le contexte éducatif, les curricula, les capacités cognitives, les attitudes, les comportements, l'engagement scolaire (Willms, 2003), les stratégies, les représentations et les expériences des acteurs dans le champ scolaire et dans la vie quotidienne.

Tous ces facteurs agissent directement ou indirectement sur la réussite des élèves et sur l'équité scolaire au niveau d'un pays, des zones éducatives, des écoles, des classes et enfin au niveau des élèves.

Par exemple, nous pouvons formuler l'hypothèse que le parcours scolaire des élèves, ainsi que leurs expériences personnelles hors du champ éducatif, sont étroitement liés au niveau socio-économique et aux caractéristiques culturelles de leur famille et communauté. Comme le soulignent Bourdieu et Passeron (1964, 1970), les élèves issus de familles disposant d'un capital culturel élevé bénéficient d'un avantage significatif dans leur rapport à l'école.

Ainsi, un enfant provenant d'un milieu favorisé, urbain et alphabétisé, où la langue d'enseignement est pratiquée quotidiennement, entre généralement dans le système éducatif avec des compétences langagières plus développées que celles d'un enfant issu d'une famille défavorisée, non alphabétisée et vivant en milieu rural. Selon l'OCDE (2025), les différences socio-économiques dès la petite enfance créent des écarts d'opportunité qui se répercutent sur la réussite scolaire, et les environnements familiaux jouent un rôle clé dans le développement cognitif initial.

Par ailleurs, des pratiques familiales telles que la lecture régulière de récits par les parents participent au développement des compétences en littératie. L'UNESCO et ACER (2022) soulignent que les enfants issus de familles défavorisées ont souvent un accès limité aux ressources éducatives à domicile, ce qui contribue à des écarts persistants en matière d'acquisition des compétences fondamentales. De même, la Banque mondiale et l'UNESCO (2024) indiquent que l'investissement dans des environnements éducatifs de qualité, combiné à un soutien familial adapté, est essentiel pour réduire les inégalités scolaires et améliorer les résultats des élèves issus de milieux défavorisés.

La *Figure 1* reflète les grands champs contextuels abordés dans l'étude PASEC.

Dans le cadre de l'évaluation PASEC, ces différents niveaux de champs contextuels sont regroupés pour permettre une analyse statistique adaptée et tenir compte de la structure des données. Trois niveaux d'étude sont retenus⁷ :

- **Niveau 1 : l'élève et son milieu familial ;**
- **Niveau 2 : l'école, la classe et la communauté locale ;**
- **Niveau 3 : le pays, son système éducatif et ses zones éducatives.**

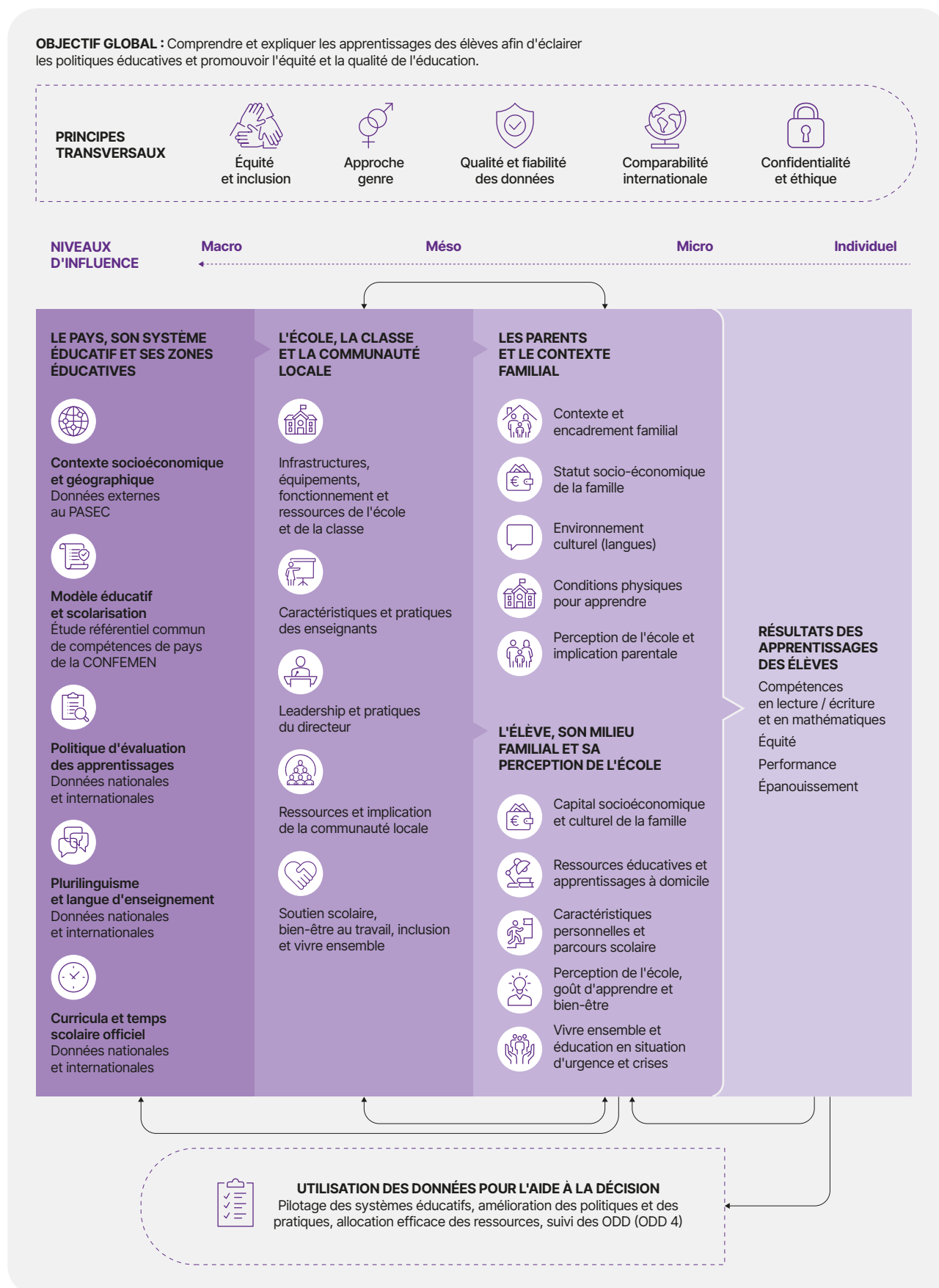
Pour chacun de ces niveaux, le PASEC cherche à étudier les moyens (ou intrants, tels que les manuels scolaires), les processus de transformation (tels que les pratiques pédagogiques), la perception des acteurs de leurs pratiques, les résultats et produits du système (ou extrants, tels que le niveau de compétence des élèves en lecture).

Dans l'ensemble, les données disponibles et les analyses menées dans le cadre du rapport international PASEC permettent d'étudier le contexte selon les angles d'interprétation suivants :

- La description de la répartition des ressources ou la nature des représentations et des pratiques des acteurs en fonction des différents niveaux de l'échantillon (par élève, par type d'école, selon la zone éducative, au niveau de l'ensemble d'un pays ou pour tous les pays confondus). Par exemple, les données peuvent indiquer la part des élèves qui n'ont pas de manuel scolaire dans une zone éducative d'un pays donné, ou bien encore la part des élèves dont l'enseignant déclare ne pas aider les élèves en difficulté pour l'ensemble des pays.
- La description de la répartition des élèves dans les différents niveaux des échelles PASEC, ou les différences de scores au niveau international (tous pays confondus), au niveau de chaque pays, entre les zones éducatives d'un pays, au niveau des écoles (selon les caractéristiques de l'école et de la classe) et enfin au niveau des élèves en fonction de leurs caractéristiques. Par exemple, les données peuvent indiquer les différences de scores en mathématiques entre les filles et les garçons dans un pays donné, ou bien encore les différences de scores entre les élèves les plus performants et les moins performants selon le statut de l'école.
- L'analyse du lien entre les facteurs contextuels de niveau « élève » ou « école » et les performances des élèves. Par exemple, le lien entre la pratique de la langue d'enseignement à domicile et les résultats des élèves en lecture, ou bien encore le fait d'être dans une classe avec niveau socioéconomique très hétérogène et les résultats des élèves de milieu socioéconomique défavorisé.

⁷ Le modèle multiniveau retenu met en relation uniquement les données de niveau « élève » et « école » avec les performances scolaires ; les données de niveau « pays » seront présentées seulement à titre descriptif.

FIGURE 1 : Schéma conceptuel des questionnaires contextuels de PASEC2024



Le caractère cyclique des évaluations PASEC permettra également d'assurer un suivi de ces tendances dans le temps. De nouvelles perspectives d'étude sont possibles d'un cycle à l'autre et permettent de cibler une thématique particulière en fonction des attentes et besoins des pays. C'est en ce sens par exemple, que les thématiques relatives à l'usage des langues nationales tant en contexte familial que scolaire, que l'implication parentale ou que le sentiment de sécurité à l'école et sur le territoire ont été bonifiés avec le PASEC2024.

Dans certains cas, le PASEC a développé des indices regroupant les réponses à plusieurs questions pour faciliter l'interprétation des résultats sous la forme d'indicateurs composites.

Le tableau suivant décrit, pour chaque niveau d'étude, les thématiques et variables/indices associés dans le cadre de l'évaluation PASEC2024.

TABLEAU 1 : Thématiques et variables des questionnaires contextuels

Niveau d'étude	Type de questionnaire	Thématiques de recherche	Variables ou indices
L'élève, son milieu familial et sa perception de l'école	Questionnaire destiné aux élèves	Capital socioéconomique et culturel des familles	Possession de biens matériels, caractéristiques de l'habitation, alphabétisme de la famille, utilisation de la langue d'enseignement et de(s) langue(s) de socialisation, indice socioéconomique
		Ressources éducatives et occasions d'apprentissage à domicile	Soutien scolaire à la maison, livres et manuels scolaires à la maison, pratique de travaux extrascolaires
		Caractéristiques personnelles des élèves	Genre, âge, composition de la famille
		Parcours scolaire des élèves	Nombre de redoublements et classes redoublées, fréquentation préscolaire
		Conditions physiques pour apprendre	Vue, faim
		Perception de l'école et goût d'apprendre	Perception de l'école, perception de soi dans l'apprentissage de la lecture et des mathématiques, goût et intérêt pour la lecture, goût et intérêt pour les mathématiques, perception des enseignants
		Bien-être à la maison et à l'école, santé (COVID-19 et crises pandémies ou sanitaires)	Sentiment de sécurité à la maison, à l'école, eau potable, relation avec les enseignants, discrimination
		Éducation en situation d'urgence, crise sécuritaire et conséquences sur les apprentissages	Incursions, violence, réfugiés ou déplacés
		Vivre ensemble et diversité	Relations avec les pairs, perception de la diversité, identité culturelle, équité et droits humains, engagement civique, conscience environnementale

Niveau d'étude	Type de questionnaire	Thématiques de recherche	Variables ou indices
Les parents et le contexte familial et leur perception de l'école	Questionnaire destiné aux parents	Contexte et encadrement familial (fratrie, environnement familial)	Soutien scolaire à la maison, lieu de vie
		Statut socio-économique de la famille	Profession, revenus, composition de la famille
		Environnement culturel	Langues parlées à la maison
		Conditions physiques pour apprendre	Sécurité alimentaire, infrastructure, matériel disponible
		Perception de l'école, implication parentale	Intérêt de l'éducation, conflit potentiel avec d'autres activités, implication dans les parents d'élèves
L'école, la classe et la communauté locale	Questionnaires destinés aux enseignants et directeurs	Infrastructures, équipements, fonctionnement et ressources de la classe	Niveau socioéconomique moyen des élèves de la classe, ressources matérielles et éducatives, mode de fonctionnement de la classe, taille de la classe
		Absentéisme et occasions d'apprentissage en classe	Gestion de l'absentéisme des enseignants, représentation absentéisme, retard et absentéisme des enseignants et raisons, absentéisme des élèves et raisons, durée de l'année scolaire, abandon des élèves, grèves
		Caractéristiques personnelles et professionnelles des maîtres	Genre, âge, durée et nature de la formation initiale et continue, statut, rémunération et avantages sociaux, aspirations, ancienneté, absentéisme
		Pratiques d'enseignement et représentations des maîtres (incluant l'usage de langues nationales)	Contenus et méthodes d'enseignement en langue, contenus et méthodes d'enseignement en mathématiques, discipline et sanction des élèves, conditions de travail, harcèlement
		Infrastructures, équipements, fonctionnement, ressources et contrôle de l'école	Zone d'implantation, statut de l'école, fonctionnement de l'école, ressources matérielles (cantines, sanitaire...), ressources éducatives (fournitures, programmes...), suivi et contrôle de l'inspection
		Ressources et implication de la communauté locale pour l'école	Infrastructures et équipement de la localité, relation avec les parents d'élèves, relations et projets avec la communauté, financement de l'école, projet-école
		Caractéristiques personnelles et profil professionnel du directeur	Genre, âge, durée et nature de la formation initiale et continue, statut, rémunération et avantages sociaux, aspirations, ancienneté, absentéisme
		Pratiques administratives et pédagogiques et représentations du directeur	Management et contrôle administratif ou pédagogique au niveau des élèves et des enseignants

Niveau d'étude	Type de questionnaire	Thématiques de recherche	Variables ou indices
L'école, la classe et la communauté locale (suite)	Questionnaires destinés aux enseignants et directeurs (suite)	Pratiques de soutien scolaire dans l'école et représentations des acteurs	Perception des difficultés des élèves par les directeurs et les enseignants, dispositif d'encouragement et d'accompagnement, soutien scolaire à l'école
		Bien-être au travail et motivation	Relation hiérarchique, avec les pairs, avec les parents, la communauté, avec les élèves, situations de harcèlement, facteurs de motivation
		Vivre ensemble et diversité	Connaissance et pratique de l'enseignement dans une perspective globale, identité culturelle, équité et droits humains, engagement civique, conscience environnementale, lutte contre l'iniquité et les discriminations
		Éducation inclusive	Connaissance des enjeux d'inclusion, adaptations pédagogiques
Le pays, son système éducatif et ses zones éducatives	Étude référentiel commun de compétences de pays de la CONFEMEN Données nationales et internationales	Contexte socioéconomique et géographique	Données externes au PASEC
		Modèle éducatif et scolarisation	Étude référentiel commun de compétences de pays de la CONFEMEN
		Politique d'évaluation des apprentissages	
		Plurilinguisme et langue d'enseignement	
		Curricula et temps scolaire officiel	

Les informations sur l'élève et son milieu familial sont collectées par l'administration collective d'un questionnaire dans la langue d'enseignement pour les élèves de fin de primaire et de fin de collège et un questionnaire individuel dans la langue maternelle pour les élèves de 2^e année du primaire. La collecte d'informations auprès d'élèves scolarisés dans les petites classes se révèle très limitée dans le cadre d'une enquête internationale, si bien que les informations contextuelles prélevées auprès des élèves en 2^e année sont réduites par rapport à celles qui sont collectées auprès de leurs camarades scolarisés en fin de primaire et de collège.

L'agencement de l'enquête PASEC2019 dans les écoles ne permettait pas de disposer d'informations directes sur les parents ni sur les communautés locales. Ces données étaient seulement collectées à travers les questionnaires *Élèves*, *Enseignant-classe* et *Directeur-école*. Pour renforcer la validité de ces données, l'enquête PASEC2024 a donc innové en créant un questionnaire-parents.

Ces informations ont été collectées auprès des parents de tous les élèves enquêtés à tous les niveaux (début du primaire, fin du primaire et fin de collège) et elles ont été mises en œuvre sous forme de questionnaire transmis par les élèves enquêtés à leurs parents et rapportées à l'école par ces mêmes élèves. Le contenu du questionnaire parents est également moindre que celui des élèves pour éviter une non-validité des données ou d'avoir des taux de retour trop faibles, notamment dans les milieux où le taux d'alphabétisation des familles reste encore faible. Notons toutefois que les parents pouvaient avoir de l'aide externe, que ce soit de la part de l'école, des associations de parents d'élèves ou encore d'un membre de la famille alphabétisé.

Les informations sur les écoles et les classes sont collectées via des déclarations des directeurs et des enseignants en ce qui concerne leurs caractéristiques et leurs pratiques, d'où la dénomination « Questionnaire enseignant » et « Questionnaire Directeur ». Les données en lien avec les ressources matérielles et éducatives sont collectées par l'enquêteur avec l'appui du personnel de l'école afin de s'assurer de la présence effective de ces moyens dans l'école ou le collège.

Notons que, comme le PASEC2024 a élargi la cible des élèves enquêtés en introduisant le collège, les questionnaires adressés aux élèves, parents, enseignants et directeurs du collège ont été développés en respectant une adaptation contextuelle au niveau secondaire et en introduisant aussi, de manière symétrique, les ajustements apportés au PASEC2019.

D'autres informations quantitatives et qualitatives complémentaires sur le pays et son système éducatif sont collectées auprès des Ministères à travers l'étude sur le référentiel de compétences dans les pays de la CONFEMEN et des organismes internationaux.



1

2

3

4

5

3. Spécifications sur les questionnaires contextuels

3.1. Questionnaire *Élèves de 2^e année du primaire*

Le questionnaire destiné aux élèves de 2^e année est très bref du fait du jeune âge des élèves et de leurs difficultés à comprendre et à répondre à des questions sur leur environnement. Il comprend des questions sur les caractéristiques familiales et sur le parcours scolaire des élèves. La passation du questionnaire dure approximativement 15 minutes par élève et se déroule de façon individuelle, un enquêteur pour un élève. L'enquêteur pose les questions à l'élève oralement en langue d'enseignement ou en langue maternelle pour une meilleure compréhension des questions. Les réponses sont directement reportées par l'enquêteur sur tablette.

3.2. Questionnaire *Élèves de 6^e année du primaire*

Le questionnaire destiné aux élèves de 6^e année comprend des items sur les caractéristiques familiales, sur le parcours scolaire des élèves, sur les ressentis des élèves à propos de leur bien-être à l'école, du vivre ensemble et leur sentiment de sécurité, sur l'appréciation de leur travail et sur leur goût pour la lecture et les mathématiques, sur les ressources éducatives et les occasions d'apprentissage à domicile. La passation du questionnaire dure approximativement 45 minutes à une heure par classe et se déroule de façon collective, soit un enquêteur pour une classe d'élèves. L'enquêteur lit les questions aux élèves en langue d'enseignement ou en langue maternelle pour une meilleure compréhension des questions et des modalités de réponse. Les réponses sont directement reportées par les élèves avec l'appui de l'enquêteur, qui les accompagne dans cet exercice et vérifie que toute la classe progresse en même temps.

3.3. Questionnaire *Élèves de fin de collège*

Le questionnaire destiné aux élèves de collège est construit exactement sur le même modèle que celui des élèves de 6^e année et suit le même protocole d'administration. À la différence de celui des élèves de fin de primaire, les items relatifs au vivre ensemble sont approfondis à l'image de l'ampleur grandissante de cette thématique dans le parcours scolaire des élèves dans la plupart des curricula des différents pays et à la demande des pays et des partenaires. La durée approximative du temps de passation est d'une heure.

3.4. Questionnaire *Parents*

Le questionnaire destiné aux parents porte essentiellement sur les conditions de vie du ménage et les dépenses en éducation, le matériel et les ressources d'éducation disponibles à la maison, le suivi scolaire de l'enfant, la participation des parents à la vie associative de l'école, et leur avis à l'égard des langues nationales ainsi que leur représentation de l'école. Notons que le répondant peut être le tuteur ou encore que le parent bénéficie d'aide, notamment pour les moins alphabétisés pour répondre aux questions. Cette traçabilité a été identifiée dans le questionnaire, et ce tant pour les parents des élèves du primaire que du collège. Le temps de complétion estimé est d'environ 15 minutes.

3.5. Questionnaire *Enseignant-primaire* et questionnaire *Directeur-école primaire*

Les questionnaires Enseignant-primaire sont destinés à l'ensemble des enseignants et enseignantes des écoles primaires enquêtées. Ils portent sur les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants, leurs conditions de travail et mettent spécifiquement en lumière les caractéristiques physiques, les méthodes et contenus d'enseignement propres à chaque classe. Ils ont donc été administrés à tous les enseignants des écoles dans lesquelles des élèves de deuxième et de sixième année ont été échantillonnées, indépendamment du niveau des classes dont ces enseignants et enseignantes ont la charge. Le questionnaire *Enseignant-classe* est complété de façon autonome par l'enseignant et dure approximativement 60 minutes. Par rapport aux années précédentes (PASEC2014 et PASEC2019), les items ajoutés, en accord avec les

besoins énoncés par les pays et les partenaires, concernent essentiellement l'usage des langues nationales, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation inclusive et les conditions de travail et bien-être du personnel enseignant.

Le questionnaire *Directeur-école primaire* porte sur des thèmes spécifiques à l'école et à la fonction de directeur. Il est composé de deux parties : une première partie sur des données déclaratives sur le directeur et son école et la deuxième partie concerne des données explicites sur le niveau d'infrastructures ainsi que les ressources éducatives de l'école.

La première partie se concentre sur les caractéristiques individuelles du directeur, sa pratique professionnelle, les caractéristiques de l'école, les éléments relatifs à l'inspection et l'accompagnement de l'école, les crises sanitaires et sécuritaires, les relations avec les parents et la communauté, les aspects pédagogiques, le bien-être, l'éducation à la citoyenneté mondiale et au vivre ensemble. Elle est complétée de façon autonome par le directeur et dure approximativement 30 minutes. La seconde partie concerne plutôt la gestion et la vie scolaire et est complétée en collaboration avec l'enquêteur et dure approximativement 15 minutes.

3.6. Questionnaire *Enseignant de fin de collège en langue d'enseignement et mathématiques* et questionnaire *Directeur-établissement du collège*

Les questionnaires Enseignants langue d'enseignement et mathématiques suivent exactement la même structure au collège qu'au primaire, les items sont seulement adaptés à leur réalité. Par contre, contrairement au niveau primaire où ils sont administrés à tous les enseignants de l'école, ils ne sont administrés qu'aux enseignants de langue d'enseignement et de mathématiques.

Dans cette même veine, ceux visant les directeurs d'établissement secondaire ont également été construits de manière symétrique.

4. Révision des questionnaires par une approche participative

Dans le cadre du troisième cycle d'évaluation internationale PASEC2024, les questionnaires contextuels ont fait l'objet d'une rénovation approfondie afin de mieux répondre aux besoins d'information des pays participants et de prendre en compte les évolutions récentes des systèmes éducatifs. Cette démarche a été conduite en collaboration avec l'Université de Genève, des experts internationaux en évaluation des apprentissages et en méthodologie des enquêtes, ainsi qu'avec les équipes nationales PASEC et les principaux partenaires techniques de la CONFEMEN.

La rénovation des questionnaires s'est appuyée sur une approche participative privilégiant la concertation, la co-construction et la validation progressive des instruments. Cette approche visait à garantir la pertinence scientifique des questionnaires, leur adéquation aux réalités éducatives des pays participants ainsi que leur comparabilité avec les cycles précédents de l'évaluation.

Deux objectifs complémentaires ont guidé cette rénovation. Le premier consistait à préserver les variables essentielles permettant d'assurer le suivi des indicateurs dans le temps et les comparaisons entre les cycles PASEC2014, PASEC2019 et PASEC2024. Le second visait à intégrer de nouvelles thématiques devenues prioritaires dans les recherches internationales et les politiques éducatives, notamment le plurilinguisme, l'éducation inclusive, le bien-être des élèves et des personnels, le vivre ensemble, les effets des crises sanitaires et sécuritaires sur les apprentissages, l'implication parentale, les usages des langues nationales ainsi que les environnements d'apprentissage.

Le processus de rénovation s'est déroulé entre 2020 et 2023 selon une démarche itérative organisée en six étapes complémentaires :

- bilan des questionnaires PASEC2019, fondé sur l'analyse des données disponibles, des retours d'expérience des pays et des recommandations du Comité scientifique ;
- consultation des pays participants et des partenaires techniques, afin d'identifier les nouveaux besoins d'analyse et les priorités nationales ;
- révision et enrichissement des questionnaires, incluant l'actualisation des contenus, l'intégration de nouvelles thématiques et la vérification de leur pertinence culturelle, linguistique et pédagogique ;
- expérimentation des questionnaires lors de la phase pilote (mise à l'essai) dans les pays participants ;
- analyse psychométrique et méthodologique du fonctionnement des questions dans les différents contextes nationaux, afin d'évaluer leur qualité, leur compréhension et leur pouvoir discriminant ;
- sélection finale des questions et constitution des versions définitives des questionnaires destinés à l'enquête principale.

Tout au long de ce processus, les échanges réguliers entre les équipes nationales, les experts internationaux, les partenaires techniques et le Comité scientifique ont permis d'aboutir à des instruments conciliant deux exigences complémentaires : préserver la comparabilité des données avec les cycles antérieurs tout en renforçant leur capacité à documenter les enjeux émergents auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs des pays membres de la CONFEMEN.

Une attention particulière a également été accordée à la longueur des questionnaires et à la charge cognitive imposée aux répondants. La littérature méthodologique montre que la fatigue des répondants (*survey fatigue*) constitue l'une des principales sources d'erreurs de mesure dans les enquêtes à grande échelle. Elle se traduit par une diminution progressive de l'attention, de la motivation et de la qualité des réponses, susceptible d'entraîner une augmentation des non-réponses, des abandons et des réponses de moindre qualité (Dillman et al., 2014 ; Porter et al., 2004).

Ce phénomène est particulièrement marqué dans les enquêtes scolaires, où les élèves, les enseignants et les directeurs sont déjà fortement sollicités par les différentes composantes de l'évaluation. Afin d'en limiter les effets, les questionnaires PASEC2024 ont été conçus selon les principes recommandés par la littérature scientifique : formulation claire et concise des questions, limitation de la durée de passation, hiérarchisation des priorités d'information, suppression des redondances et optimisation de l'enchaînement des questions (Dillman et al., 2014 ; Fan & Yan, 2010 ; Porter et al., 2004).

Dans cette perspective, les nombreuses propositions d'ajout formulées par les pays et les partenaires ont fait l'objet d'un arbitrage collectif fondé sur leur pertinence scientifique, leur utilité pour les politiques éducatives, leur comparabilité internationale et leur coût en termes de temps de réponse. Cette démarche a permis de trouver un équilibre entre l'enrichissement des questionnaires et la maîtrise de leur durée de passation, afin de garantir des données de qualité tout en limitant la fatigue des répondants.

4.1. Analyse de l'existant : Bilan du fonctionnement des questionnaires contextuels du PASEC2019

La mise à jour des contenus des questionnaires a pris en compte les constats issus du bilan du fonctionnement des questionnaires PASEC2019. Ce bilan a relevé qu'un certain nombre d'items n'ont pu être intégrés dans les analyses faites lors du PASEC2019. Sur le point de l'exploitation des données fournies par les questionnaires, il a été relevé qu'un nombre considérable de ces données est resté inexploitable en raison notamment d'un taux de non-réponses (TNR) élevé à ces items. Ce bilan s'est basé essentiellement sur les TNR des répondants.

Pour effectuer ces travaux de révision, en plus de se guider à travers les TNR, les questions suivantes ont permis d'arbitrer sur les adaptations à mettre en œuvre :

- Quelle était l'intention de la question?
- La formulation de la question est-elle claire?
- Le vocabulaire usité est-il adapté?
- Dans une perspective longitudinale, cette question est-elle adaptée?
- Dans une perspective comparative, cette question vise-t-elle suffisamment de contextes convergents ?
- Lors d'un choix de réponses, les adaptations culturelles et linguistiques sont-elles adéquates?

Ainsi, à travers plusieurs ateliers avec les équipes pays et experts, certaines questions ont pu être supprimées, reformulées ou adaptées culturellement tout en conservant leur aspect comparatif et longitudinal.

4.2. Ajout de nouvelles thématiques : Processus de la révision des questionnaires

La mise à jour des questionnaires a reposé sur les conclusions de consultations initiées auprès des pays et des partenaires pour identifier leurs besoins d'analyse et d'exploitation des bases de données PASEC.

En concordance avec l'actualité internationale en matière d'enjeux éducatifs, différents thèmes ont été identifiés en lien avec le handicap et les troubles d'apprentissage, les crises sanitaires et sécuritaires incluant les enfants réfugiés ou déplacés, le vivre ensemble ou l'éducation à la citoyenneté mondiale, la violence à l'école, l'usage des langues de sociabilisation et langues nationales à l'école.

Ces nouveaux thèmes identifiés ont été regroupés ainsi :

- l'éducation inclusive ;
- les contextes de crise sanitaire et sécuritaire ;
- le vivre ensemble et/ou l'éducation à la citoyenneté mondiale ;
- l'usage des langues nationales, d'enseignement et de sociabilisation.

4.2.1. L'éducation inclusive

Selon une note d'orientation sur l'éducation inclusive en Afrique de l'Ouest et centrale relayée par Wathi (2024), les progrès réalisés en faveur de l'éducation inclusive demeurent limités notamment par l'insuffisance de données fiables, comparables et désagrégées concernant les enfants en situation de handicap. Cette insuffisance d'informations complique le suivi des progrès accomplis, l'identification des besoins, la planification des interventions ainsi que l'élaboration de politiques publiques fondées sur des données probantes. Elle est particulièrement marquée pour certains groupes d'enfants, notamment ceux présentant des troubles de l'apprentissage ou des handicaps moins visibles, dont les situations restent souvent insuffisamment documentées. Cette faiblesse des systèmes d'information limite la capacité des pays à mesurer avec précision l'accès, la participation et la réussite scolaire des enfants en situation de handicap et constitue un frein à la mise en œuvre effective d'une éducation inclusive de qualité.

En ce sens, la nécessité d'approfondir la question de l'éducation inclusive est apparue comme incontournable pour amener les systèmes éducatifs à être plus équitables. La collaboration avec le partenaire *Sight Savers* a permis non seulement d'adapter le processus de passation du PASEC2024, mais également de collecter des données, tant auprès des élèves que les enseignants et des directions d'écoles sur les modalités existantes ou non en matière d'éducation inclusive dans les milieux de pratique.

Rappelons que les principaux fondements théoriques de l'éducation inclusive reposent sur :

- l'éducation inclusive dépasse la simple intégration physique : elle vise à assurer une participation effective et un apprentissage de qualité pour tous, en tenant compte de la diversité des élèves (Ainscow, 2005 ; Potvin, 2020) ;
- le cadre intersectionnel considère que les différentes formes de diversité (handicap, origine ethnique, genre, pauvreté, langue, etc.) interagissent et peuvent créer des situations complexes de marginalisation qu'il faut aborder globalement dans les politiques et pratiques scolaires (Constantin et al., 2022) ;
- les évaluations internationales doivent mesurer non seulement l'accès à l'éducation mais aussi la qualité, l'équité et l'inclusion des environnements éducatifs, en suivant des indicateurs qui captent la diversité des expériences et obstacles rencontrés par les élèves (OCDE, 2023) ;
- les systèmes éducatifs sont encouragés à mettre en œuvre des mesures dans des domaines clés : gouvernance, ressources, formation des enseignants, interventions scolaires, ainsi que suivi et évaluation des progrès en matière d'équité et inclusion (OCDE, 2023).

Les questionnaires auprès des élèves, des enseignants et des directions d'écoles et d'établissement ont été adaptés pour collecter des informations sur les réalités dans les contextes scolaires. Notons également, qu'au-delà des questions comprenant des données sur ces éléments, le PASEC2024 a été adapté aux élèves ayant des handicaps légers et/ou des troubles d'apprentissage pour que le temps accordé à la passation des tests cognitifs soit, comme il est d'usage dans de nombreuses politiques éducatives récentes, augmenté d'un tiers pour les élèves concernés.

Ce cadre oriente la conception et l'interprétation des évaluations internationales pour s'assurer qu'elles capturent la multidimensionnalité de l'inclusion et guident l'amélioration continue des systèmes éducatifs vers une école véritablement équitable.

4.2.2. Les contextes de crises sanitaires et sécuritaires

La pandémie de COVID-19 a provoqué des perturbations majeures dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne, affectant non seulement l'accès à l'école, mais aussi la qualité de l'apprentissage et les perspectives à long terme. Selon le rapport *COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring Impacts on Learning Outcomes* (UNESCO et ACER, 2022), couvrant six pays (Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Kenya, Sénégal, Zambie), les fermetures d'écoles, les difficultés d'enseignement à distance et les inégalités d'infrastructures pédagogiques ont mené à une stagnation, voire à une baisse, des acquis scolaires en lecture et en mathématiques pour certains élèves. Dans le cas du Malawi, une étude de la Banque mondiale (2022) indique que les élèves ont perdu en moyenne l'équivalent de deux années d'apprentissage en mathématiques, lecture et langue locale par rapport aux projections sans pandémie. Des travaux de recherche récents (Monet, 2024) estiment que les effets de ces pertes pédagogiques risquent de se traduire par une baisse de 12 points de pourcentage du taux de fin d'études secondaires à l'échelle de plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, avec un impact encore plus fort chez les enfants dont les parents ont un faible niveau d'éducation. L'expérience de la pandémie de COVID-19, à l'instar des précédentes crises sanitaires comme Ebola, rappelle avec force que l'Afrique subsaharienne reste particulièrement vulnérable aux épidémies, et souligne l'urgence de renforcer la résilience des systèmes éducatifs face aux futures menaces sanitaires.

Au cours de la dernière décennie, l'Afrique subsaharienne a connu une recrudescence des conflits armés, des crises humanitaires et des déplacements forcés de population, rendant les situations d'urgence de plus en plus fréquentes et complexes pour les communautés et les systèmes éducatifs. Les conflits, les violences, les catastrophes naturelles et les crises climatiques perturbent durablement l'accès à une éducation de qualité, entraînant la fermeture d'établissements scolaires, le déplacement des élèves et des enseignants ainsi que l'interruption des parcours d'apprentissage (IPE-UNESCO, 2023 ; UNICEF, 2024).

Selon le *Global Report on Internal Displacement 2025* de l'*Internal Displacement Monitoring Centre* (IDMC, 2025), 83,4 millions de personnes vivaient en situation de déplacement interne à la fin de l'année 2024, dont 38,8 million en Afrique subsaharienne. Cette augmentation des déplacements internes accentue les difficultés d'accès à l'éducation et fragilise davantage les systèmes éducatifs déjà confrontés à de fortes contraintes structurelles.

Les enfants figurent parmi les premières victimes de ces crises. D'après le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR, 2024), près de 3,7 millions d'enfants réfugiés d'âge scolaire ne sont pas scolarisés, soit plus de la moitié des 7,1 millions d'enfants réfugiés en âge de fréquenter l'école. Les obstacles concernent notamment l'insuffisance des infrastructures scolaires, les déplacements répétés, les difficultés linguistiques, les contraintes économiques des ménages, les risques de protection ainsi que le manque d'enseignants et de ressources éducatives dans les zones d'accueil.

Ces constats soulignent la nécessité de disposer d'informations fiables sur les effets des crises humanitaires, des déplacements forcés et de l'insécurité sur les apprentissages. Dans cette perspective, le cycle PASEC2024 a renforcé les questionnaires contextuels afin de mieux documenter les expériences des élèves, des enseignants et des établissements confrontés aux situations d'urgence, notamment les déplacements forcés, les interruptions de scolarité, l'exposition aux violences, le sentiment de sécurité, les conditions de poursuite des apprentissages ainsi que les dispositifs de soutien mis en place par les systèmes éducatifs.

Selon le HCR (2021), les taux bruts de scolarisation des réfugiés s'établissaient, pour l'année scolaire 2019-2020, à 68 % au primaire et à 34 % au secondaire, bien en deçà des niveaux observés dans la population générale. Les questionnaires PASEC2024 renouvelés ont donc permis d'identifier si les répondants, notamment les élèves et leurs parents, faisaient partie de ces personnes déplacées ou réfugiées. Ce contexte fait référence à la théorie des systèmes éducatifs résilients, approche qui considère l'école comme un système complexe qui interagit avec son environnement social, politique et économique. Les crises sanitaires (épidémies, pandémies) et sécuritaires (conflits armés, violences locales) perturbent les fonctions normales du système éducatif. Selon l'initiative *Education in Crisis Situations : A Call to Action* (2022), un système éducatif résilient doit être capable de maintenir l'accès à l'éducation, de protéger les élèves et les enseignants, et d'adapter les pratiques pédagogiques aux contraintes imposées par la crise. Cette théorie s'appuie également sur le cadre de référence de l'éducation en situations d'urgence qui fournit des concepts clés pour analyser comment les crises affectent l'accès, la qualité et l'équité de l'éducation. Les facteurs à considérer incluent :

- les barrières physiques et logistiques (fermeture d'écoles, déplacements forcés) ;
- les barrières psychosociales (traumatismes, stress, anxiété) ;
- les barrières socioéconomiques (perte de revenus familiaux, marginalisation).

Dans cette perspective, collecter des données, notamment auprès des directions d'écoles et des enseignants s'avère incontournable.

4.2.3. Le vivre ensemble et/ou l'éducation à la citoyenneté mondiale

L'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne est essentielle pour développer chez les jeunes des compétences de pensée critique, de solidarité et de responsabilité civique, tout en renforçant la résilience sociale face aux conflits et aux inégalités. Selon l'UNESCO (2023), l'ECM joue un rôle stratégique pour former des citoyens capables d'agir de manière responsable dans un monde interconnecté, et dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne où les taux de scolarisation sont bien en deçà de la moyenne mondiale. L'ECM est essentielle pour renforcer la cohésion sociale, promouvoir la paix et préparer les jeunes à relever les défis contemporains et futurs. En Afrique, l'ECM est désignée sous différentes appellations selon les contextes nationaux, telles que « éducation à la citoyenneté et à la paix », « éducation civique et morale » ou « éducation pour la paix et le développement durable ». Ces approches intègrent la notion du vivre *ensemble*, visant à former des citoyens responsables, conscients des enjeux mondiaux et capables de contribuer à des sociétés inclusives, pacifiques et solidaires.

Dans les questionnaires, pour pallier ces différences terminologiques, les questions ont été essentiellement rédigées sous forme de mise en situation créée collectivement avec les experts et les pays participants en veillant particulièrement à l'adaptation culturelle, linguistique et religieuse de ces mises en situation.

4.2.4. L'usage des langues nationales, d'enseignement et de sociabilisation

Les recherches récentes montrent que l'utilisation des langues maternelles ou des langues nationales comme langues d'enseignement constitue un levier majeur pour améliorer les apprentissages, développer les compétences en littératie, faciliter l'acquisition des autres disciplines et renforcer l'identité linguistique et culturelle des élèves (Cummins, 2000 ; Trudell, 2023 ; UNESCO, 2025). Les bénéfices sont particulièrement marqués au cours des premières années de scolarité, période durant laquelle les apprentissages fondamentaux reposent largement sur la compréhension de la langue d'enseignement.

Malgré ce consensus scientifique, de nombreux enfants continuent d'être scolarisés dans une langue qu'ils ne parlent pas ou qu'ils maîtrisent insuffisamment. Selon l'UNESCO (2025), 40 % des apprenants dans le monde n'ont pas accès à un enseignement dispensé dans une langue qu'ils parlent et comprennent couramment. Dans certains pays à revenu faible ou intermédiaire, cette proportion atteint 90 %, affectant plus d'un quart de milliard d'apprenants (UNESCO, 2025). Cette situation est particulièrement préoccupante en Afrique subsaharienne, où la diversité linguistique est très élevée et où les langues d'enseignement sont souvent différentes des langues de socialisation des élèves.

Les bénéfices de l'enseignement dans une langue familière sont désormais largement documentés. En Afrique, les élèves ayant bénéficié d'un enseignement dans une langue qu'ils comprennent sont 30 % plus susceptibles de lire avec compréhension à la fin du primaire que ceux scolarisés dans une langue qui leur est peu familière. Au Mozambique, la mise en œuvre d'un enseignement bilingue au primaire s'est traduite par une augmentation de 15 % des taux d'apprentissage, illustrant les effets positifs des politiques linguistiques adaptées au contexte local (UNESCO, 2025).

Au cours des deux dernières décennies, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont engagé des réformes visant à promouvoir une éducation bilingue ou multilingue. Une cartographie récente des politiques linguistiques éducatives en Afrique montre que 31 des 55 pays africains ont adopté une politique d'éducation bilingue ou multilingue. Parmi eux, 23 pays prévoient une transition vers une seconde langue d'enseignement avant la cinquième année de scolarité, tandis qu'environ 80 % des pays ayant adopté une telle politique maintiennent les langues locales comme disciplines d'enseignement après cette transition (UNESCO, 2025).

Toutefois, plusieurs études mettent en évidence un écart persistant entre les orientations définies dans les politiques linguistiques éducatives et leur mise en œuvre effective dans les établissements scolaires (Baba-Moussa, 2013 ; Piper et al., 2018 ; Silue et Yeo, 2017 ; Trudell, 2023 ; UNESCO, 2025 ; UNESCO-IBE, 2023). Les recherches menées dans plusieurs pays africains montrent que cette mise en œuvre demeure confrontée à des défis structurels importants, parmi lesquels l'insuffisance de la formation initiale et continue des enseignants, la disponibilité limitée de matériels pédagogiques dans les langues nationales, la forte diversité linguistique des classes, les difficultés liées aux modalités d'évaluation ainsi que la valorisation persistante des langues officielles comme principales langues de réussite scolaire et de mobilité sociale.

Ces défis sont d'autant plus importants que la diversité linguistique mondiale reste largement sous-représentée dans les systèmes éducatifs. L'UNESCO estime qu'environ 8 324 langues sont recensées dans le monde, dont près de 7 000 sont encore en usage, mais seulement 351 sont actuellement utilisées comme langues d'enseignement (UNESCO, 2025). Cette situation illustre l'ampleur des efforts encore nécessaires pour promouvoir une éducation véritablement multilingue et inclusive.

Dans ce contexte, une meilleure connaissance des pratiques linguistiques des enseignants, des langues de socialisation des élèves, des langues effectivement utilisées dans les interactions pédagogiques ainsi que des représentations des familles apparaît essentielle pour éclairer les politiques de plurilinguisme et améliorer la qualité des apprentissages. C'est dans cette perspective que le cycle PASEC2024 a renforcé les questionnaires contextuels afin de documenter plus finement les usages linguistiques des élèves, des enseignants, des directeurs d'école et des familles, ainsi que les conditions de mise en œuvre des politiques linguistiques dans les différents contextes éducatifs.

4.3. Mise à jour des contenus des questionnaires

Les conclusions du bilan des questionnaires du PASEC2019 et de la consultation des pays et des partenaires ont conduit à des modifications dans les questionnaires contextuels telles que :

- le regroupement de questions par thème à l'intérieur du livret pour aligner avec le cadre de référence des questionnaires ;
- l'élimination de certaines questions et la focalisation sur les thèmes pertinents pour les pays et les partenaires afin de faciliter la passation des questionnaires dans le temps imparti ;
- une simplification de la formulation de certaines questions pour améliorer leur compréhension ;
- une structure symétrique avec un vocabulaire harmonisé entre les différents questionnaires élèves, parents, enseignant et direction pour tous les niveaux ; et ceci appuyé par une charte graphique déclinée pour toutes les cibles.

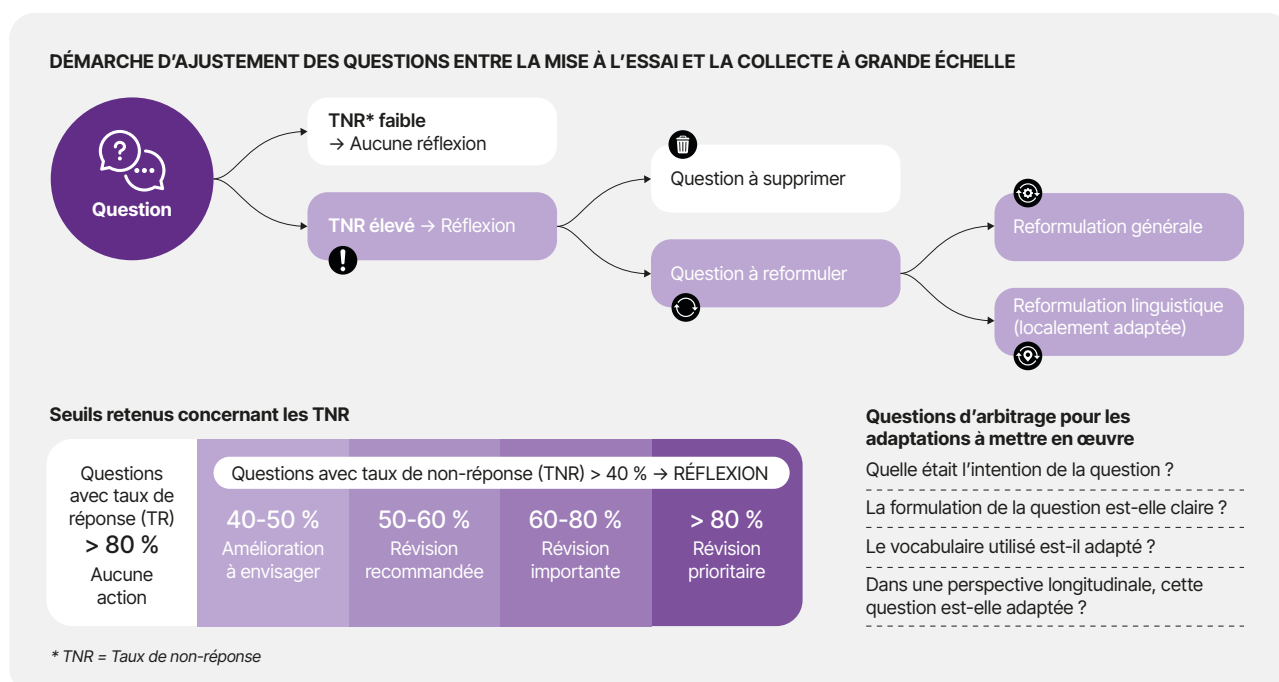
4.3.1. Expérimentation des questionnaires lors de la mise à l'essai PASEC2024

Le PASEC2024 a effectué une mise à l'essai des questionnaires renouvelés entre mars et juin 2024 dans 19 pays participants en français, anglais et portugais. Pour les élèves de 2^e année du primaire, les langues nationales ont été introduites. Notons que cette phase pilote a concerné une trentaine d'écoles par pays sélectionnées pour couvrir à la fois les milieux ruraux et urbains, publics et privés avec 16 répondants élèves de 2^e année du primaire par école, 28 répondants par école pour les élèves de fin du primaire et 30 élèves par école pour les élèves de fin de collège.

4.3.2. Analyse du fonctionnement des questionnaires après la mise à l'essai et finalisation des questionnaires

L'analyse des résultats de la mise à l'essai concernant les questionnaires contextuels a permis de légers ajustements notamment à l'égard de certaines formulations qui ont été simplifiées. Aucun item n'a été ajouté ou supprimé. En effet, les statistiques issues de l'exploitation des données de la mise à l'essai des questionnaires contextuels (élèves, enseignants, directeurs et parents) montrent des résultats variés selon les pays et les cibles. Ces questionnaires ont été exploités pour évaluer la couverture et les taux de réponse. L'analyse du fonctionnement des items des questionnaires, basée sur les taux de non-réponse a permis les réajustements requis et a suivi la démarche présentée sur cette figure :

FIGURE 2 : Schéma conceptuel de la démarche d'ajustement des questionnaires



5. Perspectives d'évolution

Les questionnaires contextuels constituent un élément essentiel du dispositif d'évaluation du PASEC, en permettant de mieux comprendre les facteurs associés aux apprentissages des élèves et les caractéristiques des systèmes éducatifs. Toutefois, les profondes transformations des environnements éducatifs, sociaux, technologiques et culturels amènent à envisager une évolution progressive de ces instruments afin de répondre aux nouveaux besoins d'information des pays participants tout en préservant la comparabilité internationale des résultats et la qualité psychométrique des données recueillies.

L'un des principaux défis consiste à concilier deux exigences souvent contradictoires : d'une part, documenter un nombre croissant de dimensions reconnues comme déterminantes pour les apprentissages et, d'autre part, limiter la longueur des questionnaires afin de réduire la charge de réponse et la fatigue des répondants (*survey fatigue*), susceptibles d'affecter la qualité des données (Dillman et al., 2014 ; Groves et al., 2009). Toute évolution future devra ainsi rechercher un équilibre entre l'enrichissement des contenus, la comparabilité entre les cycles d'évaluation et la qualité des mesures produites.

5.1. Développer des modules thématiques complémentaires

Une première perspective consiste à compléter les questionnaires contextuels par des modules thématiques spécialisés administrés de manière indépendante ou auprès de sous-échantillons de participants. Cette approche, déjà utilisée dans plusieurs grandes évaluations internationales, permettrait d'approfondir certaines dimensions sans alourdir les questionnaires principaux.

À titre d'exemple, des modules spécifiques pourraient être consacrés :

- au bien-être des élèves et des enseignants ;
- à la santé mentale et au climat scolaire ;
- aux violences en milieu scolaire, au harcèlement et au cyberharcèlement ;
- à l'inclusion scolaire et aux besoins éducatifs particuliers ;
- à l'utilisation des technologies numériques et de l'intelligence artificielle dans les apprentissages ;
- aux compétences socioémotionnelles ;
- à l'engagement des familles et des communautés locales.

Cette approche offrirait la possibilité de recueillir des informations plus détaillées tout en limitant la durée de passation des questionnaires de base.

5.2. Renforcer l'évaluation des compétences transversales

À l'instar de plusieurs programmes internationaux, le PASEC pourrait progressivement élargir son champ d'investigation à certaines compétences transversales devenues essentielles dans les sociétés contemporaines.

Les travaux de l'OCDE sur la *Global Competence* (PISA 2018), ceux de l'IEA dans le cadre de l'*International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* ainsi que les initiatives de l'UNESCO relatives à l'Éducation à la citoyenneté mondiale offrent des cadres conceptuels susceptibles d'inspirer de futures évolutions.

Une telle extension pourrait prendre la forme d'une évaluation comprenant deux composantes complémentaires :

- un test cognitif, destiné à mesurer la capacité des élèves à analyser des enjeux mondiaux, à exercer leur esprit critique, à comprendre différentes perspectives culturelles, à résoudre des problèmes complexes et à identifier des solutions face à des défis globaux ;
- un questionnaire contextuel, permettant de documenter les attitudes, les valeurs, les expériences interculturelles, les pratiques citoyennes, les compétences communicationnelles ainsi que les opportunités offertes par l'école pour développer ces compétences.

Une démarche analogue pourrait être développée auprès des enseignants afin de mieux comprendre leurs pratiques pédagogiques en matière d'éducation à la citoyenneté, d'éducation au développement durable et de promotion du vivre-ensemble.

5.3. Mieux prendre en compte les contextes linguistiques

Le renforcement de la prise en compte du plurilinguisme constitue une autre perspective importante, particulièrement dans les pays caractérisés par une forte diversité linguistique.

L'administration de certains questionnaires, notamment ceux destinés aux parents et aux communautés locales, dans les principales langues nationales pourrait améliorer la compréhension des questions, réduire les erreurs de mesure liées à la langue d'administration et favoriser une participation plus inclusive. Cette évolution permettrait également de mieux documenter les pratiques linguistiques familiales, les langues de socialisation et les modalités d'utilisation des langues nationales dans les établissements scolaires.

5.4. Diversifier les sources d'information

Une autre perspective consiste à compléter progressivement les questionnaires par d'autres sources de données afin d'obtenir une compréhension plus complète des contextes d'apprentissage.

À moyen terme, le PASEC pourrait explorer l'intégration de données administratives nationales, d'informations géospatiales, d'observations de classes, d'outils numériques de collecte de données ou encore de données issues des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation. Le croisement de ces différentes sources permettrait d'améliorer la précision des analyses tout en réduisant certaines limites inhérentes aux données déclaratives.

5.5. Exploiter les nouvelles possibilités offertes par les technologies numériques

Les évolutions technologiques ouvrent également de nouvelles perspectives pour les évaluations internationales. À l'image des orientations retenues dans plusieurs études internationales récentes, le PASEC pourrait progressivement développer des questionnaires adaptatifs, des modalités de collecte assistées par tablette ou par téléphone mobile, ainsi que des outils automatisés de contrôle de la qualité des données.

Les progrès récents de l'intelligence artificielle offrent également des perspectives prometteuses pour l'analyse des réponses ouvertes, la détection d'incohérences, l'amélioration des processus de codification et le développement d'indicateurs composites, sous réserve du respect des principes éthiques, de confidentialité et de protection des données personnelles.

Ces perspectives d'évolution traduisent la volonté du PASEC de maintenir un dispositif d'évaluation en phase avec les transformations des systèmes éducatifs et les avancées de la recherche internationale. Elles visent à enrichir progressivement les informations mises à la disposition des pays membres tout en préservant les principes fondamentaux qui caractérisent les évaluations internationales à grande échelle : comparabilité, validité, fiabilité, pertinence scientifique et utilité pour les politiques publiques. Dans cette perspective, toute évolution des questionnaires contextuels devra continuer à être guidée par les besoins des pays participants, les avancées de la recherche en sciences de l'éducation et les standards méthodologiques des grandes enquêtes internationales.

Conclusion

Le cadre de référence des questionnaires contextuels du PASEC2024 s'inscrit dans la continuité des cadres conceptuels développés depuis le premier cycle d'évaluation comparative du PASEC, tout en intégrant les évolutions récentes de la recherche en sciences de l'éducation, des politiques éducatives internationales et des besoins exprimés par les pays participants. Il conserve les fondements théoriques et méthodologiques qui garantissent la comparabilité des données entre les cycles d'évaluation, tout en enrichissant les questionnaires afin de mieux prendre en compte les nouveaux enjeux auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne.

La conception des questionnaires repose sur une double exigence de continuité et d'innovation. D'une part, elle s'appuie sur l'expérience acquise au cours des précédents cycles PASEC, sur l'analyse des résultats produits depuis plus de trois décennies ainsi que sur les enseignements tirés de l'exploitation scientifique des données contextuelles. D'autre part, elle résulte d'une démarche collaborative associant les pays participants, le Comité scientifique du PASEC, des experts internationaux et des partenaires techniques, afin de garantir la pertinence des informations collectées, leur validité scientifique et leur utilité pour les politiques publiques.

Les questionnaires contextuels constituent aujourd'hui un complément indispensable aux évaluations cognitives des élèves et des enseignants. En documentant les caractéristiques des élèves, des familles, des enseignants, des établissements scolaires, des communautés locales et des systèmes éducatifs, ils permettent de mieux comprendre les facteurs associés aux apprentissages, d'analyser les inégalités éducatives et d'identifier les principaux leviers d'amélioration de la qualité, de l'équité, de l'efficacité et de l'efficience des systèmes éducatifs. Leur richesse réside dans la possibilité de croiser les résultats des évaluations avec un ensemble d'informations contextuelles recueillies selon un protocole standardisé et comparable entre les pays.

Le cycle PASEC2024 marque également une étape importante dans l'évolution des questionnaires contextuels en intégrant de nouvelles dimensions telles que le bien-être des élèves, l'éducation inclusive, le plurilinguisme, l'éducation en situation d'urgence, les effets des crises sanitaires et sécuritaires, le vivre-ensemble, l'engagement des familles ainsi que les pratiques professionnelles des enseignants. Ces évolutions témoignent de la volonté du PASEC de demeurer en phase avec les transformations des systèmes éducatifs et avec les priorités définies par les pays membres de la CONFEMEN.

Dans un contexte marqué par l'accélération des mutations sociales, technologiques, démographiques et environnementales, les questionnaires contextuels sont appelés à évoluer de manière progressive afin de répondre aux nouveaux besoins d'information sans compromettre la qualité des données ni la comparabilité des résultats dans le temps. Les perspectives identifiées dans ce cadre de référence témoignent de cette dynamique d'amélioration continue, qui s'appuie sur les avancées de la recherche scientifique, les innovations méthodologiques des grandes évaluations internationales et les attentes des pays participants.

Ainsi, le cadre de référence des questionnaires contextuels du PASEC2024 constitue bien davantage qu'un guide de conception des instruments de collecte. Il représente le référentiel scientifique qui fonde la production de données comparables, fiables et pertinentes sur les environnements d'apprentissage en Afrique subsaharienne. En mettant ces informations au service des décideurs, des chercheurs et des partenaires du développement, il contribue à renforcer les politiques fondées sur des données probantes et à soutenir l'amélioration durable de la qualité des apprentissages, dans la perspective des objectifs de développement durable et des ambitions éducatives portées par les pays membres de la CONFEMEN.

Bibliographie

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Baba-Moussa, A. R. (2013). Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12, 111-131. <https://doi.org/10.4000/cres.2332>
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carroll, J. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Coleman, J. S., Cambell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., et York, R. (1966). *Equality of educational opportunity (Coleman) study (EEOS)*. Washington, DC : Department of Health, Education and Welfare.
- Constantin, S.-V., Guillaume-Gentil, E., Mahfoudh, A., Palazzo-Crettol, C., Rey, S., Togni, C., & Hugon, S. (2022). La constellation inclusive : Pour coconstruire une pédagogie de l'égalité dans une perspective intersectionnelle et de conscientisation. *Revue [petite] enfance*, 137, 89-104.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Fan, W., & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 132-139.
- Foisy, L. M. B et Masson, S. (2022). Mieux comprendre les mécanismes cérébraux d'apprentissage pour faciliter la mise en application des connaissances issues de la recherche et favoriser la réussite scolaire des élèves. *Cortica*, 1(1), 219-235.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Jr, Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (2nd ed.). Wiley.
- Harbison, R. W., et Hanushek, E. A. (1992). *Educational performance of the poor: Lessons from rural Northeast Brazil*. Washington, DC : The World Bank.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- HCR. (2024). *Global Trends: Forced Displacement in 2023*. Geneva : UNHCR. <https://www.unhcr.org/mid-year-trends>
- HCR. (2021). *Staying the course: The challenges facing refugee education*.
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2025). *Global report on internal displacement 2025*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2025>
- Kadio, E. (2023). Academic achievements in Sub-Saharan Africa: Contexts, peers and inequalities. *Education Economics*, 31(2), 166-188. <https://doi.org/10.1080/09645292.2022.2052807>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J., Smith, T. A., et Kelly, D. L. (1999). *School contexts for learning and instruction*. Chestnut Hill : TIMSS International Study Centre, Boston College.
- Monet, C., et collaborateurs. (2024). Projecting the impact of COVID-19 on education and intergenerational mobility in Sub-Saharan Africa. *Journal of Economic Inequality*, 23, 371-396.

- OCDE. (2023). *Équité et inclusion dans l'éducation (version abrégée) : La diversité fait la force*. Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/e9be59d0-fr>
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris : OECD.
- OECD. (2025). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care. Starting Strong*. OECD Publishing.
- Organisation des Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 (A/RES/70/1)*.
- Partenariat mondial pour l'éducation. (2025). *GPE results report 2025*.
- PASEC. (2012). *Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN*. Dakar : CONFEMEN.
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Kwayumba, D., & Strigel, C. (2018). Does teaching in a familiar language improve learning? *American Educational Research Journal*, 55(3), 620-654.
- Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante ». *Bulletin du CREAS*, 7, 9-22.
- Porter, S. R., Whitcomb, M. E., & Weitzer, W. H. (2004). Multiple surveys of students and survey fatigue. *New Directions for Institutional Research*, 2004(121), 63-73.
- Postlethwaite, T. N., et Ross, K. N. (1992). Effective schools in reading: Implications for educational planners. *The Hague : The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>
- Silue, J. S., et Yeo, O. K. (2017). Les défis à l'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs formels ouest-africains : Cas de la Côte d'Ivoire. *Revue Baobab*.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015> (Original work published 2002)
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371-386. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>
- Trudell, B. (2023). *Early-exit language transition programming: The rationale, the benefits and the limitations*. UNESCO.
- UNESCO et ACER. (2022). *COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring impacts on learning outcomes (MILO main report)*. UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO International Bureau of Education. (2023). *Multilingual education*. UNESCO-IBE.
- UNESCO International Institute for Educational Planning. (2023). *Conceptual framework for education in emergencies data*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388203>
- UNESCO. (2025). *Languages matter: Global guidance on multilingual education*. UNESCO.
- UNICEF. (2024, 28 décembre). 'Not the new normal' – 2024 'one of the worst years in UNICEF's history' for children in conflict. <https://www.unicef.org/press-releases/not-new-normal-2024-one-worst-years-unicefs-history-children-conflict>
- Wathi. (2024). Note d'orientation sur l'éducation inclusive en Afrique de l'Ouest et Centrale.
<https://www.wathi.org/wathinotes-systèmes-éducatifs/note-dorientation-promouvoir-leducation-inclusive-des-filles-et-des-garcons-handicapes-en-afrique-de-louest-et-en-afrique-centrale-handicap-international-unicef-unhcr>
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Paris : OECD.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal : UNESCO Institute for Statistics.
- World Bank. (2022). *Learning loss from COVID in Sub-Saharan Africa: Evidence from Malawi*.
- World Bank, et UNESCO. (2024). *Education finance watch 2024*. World Bank.

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

