

**CONTRIBUTION DE LA CONFEMEN¹ AUX POLITIQUES EDUCATIVES DES
PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE
PRISE EN COMPTE DES RESULTATS DE L'EVALUATION PASEC2014 DANS
L'ELABORATION DE POLITIQUES ÉDUCATIVES**

**Abdel Rahamane Baba-Moussa, Guy-Roger Kaba, Hilaire Hounkpodoté &
Labass Lamine Diallo**
CONFEMEN

RESUME

Depuis sa création, la CONFEMEN, à travers ses missions, appuie les politiques éducatives des pays membres, notamment à travers les résultats issus des évaluations du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), et la réalisation d'autres études et réflexions. Cet article vise à analyser la contribution de l'organisation aux orientations de politiques éducatives dans les pays ayant participé à l'évaluation *PASEC2014* plus Madagascar. Il se base sur des données recueillies à travers un questionnaire et sur l'analyse des plans sectoriels de l'éducation. L'analyse des données de l'enquête a mis en lumière une prise en compte mitigée des pistes de réflexion de l'évaluation *PASEC2014* dans l'élaboration des politiques éducatives c'est-à-dire une surutilisation de trois d'entre elles et une sous-utilisation des neuf autres. L'article révèle ainsi la nécessité d'un renforcement de la démarche d'intervention de la CONFEMEN sur les politiques éducatives des pays membres.

ABSTRACT

Since its creation, CONFEMEN has supported the education policies of its member countries, particularly on the basis of the results from the Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) as well as other studies and reflections. This article aims to analyze the organization's influence on national education policy orientations in the countries that took part in the *PASEC2014* evaluation as well as Madagascar. This evaluation is based on data collected through a questionnaire and an analysis of education sector plans. The analysis of the data reveals incomplete consideration of the guidelines for reflection in the elaboration of education policies, i.e. an over-use of three of them and an under-use of the nine others. The article concludes by stressing the need to strengthen and renew the CONFEMEN's intervention approach to the member countries' education policies.

¹ Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie



L'éducation en débats: analyse comparée est mis à disposition selon les termes de la [licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

Education in debate: comparative analysis is made available under the terms of the [Creative Commons license - Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International](#).

1. CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE

1.1. La CONFEMEN, une organisation internationale de coopération spécialisée en éducation

La Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) a été créée en 1960 par un traité international signé entre 15 pays. Elle est l'expression de la volonté commune de coopération de personnes morales de droit international public que sont les États et gouvernements membres. À ce jour, elle rassemble 44 États et gouvernements membres² répartis selon cinq aires géographiques³. Les États et gouvernements membres, représentés par leurs ministres chargés de l'éducation, se réunissent tous les deux ans en session ministérielle pour débattre de sujets d'intérêt commun. Elle constitue une structure d'information, de réflexion et de concertation entre les ministres de l'Éducation de l'espace francophone uniquement sur des questions relatives à l'éducation. La CONFEMEN dispose d'un organe délibérant⁴ (la conférence ministérielle), d'un organe exécutif⁵ (le Bureau) et d'un secrétariat technique permanent⁶.

Toutes ces caractéristiques font de la CONFEMEN une organisation internationale de coopération spécialisée en éducation selon la définition de la CDI (Commission du Droit International)⁷.

1.2. Une stratégie d'influence consacrant le rôle central du PASEC

La CONFEMEN poursuit trois (3) missions essentielles :

1. Informer ses membres sur l'évolution des systèmes éducatifs et les réflexions en cours ;
2. Nourrir la réflexion sur des thèmes d'intérêt commun en vue d'actions à mener en coopération ;
3. Animer la concertation entre ministres et experts afin d'élaborer des positions communes et formuler des recommandations pour appuyer les politiques régionales et internationales en matière d'éducation.

Afin de réaliser ses missions, l'organisme international a élaboré une stratégie d'influence articulée principalement en trois dimensions : 1) l'élaboration, à chaque conférence ministérielle, d'un DRO (Document de Réflexion et d'Orientation) sur une thématique émergente, 2) l'évaluation des acquis de l'apprentissage à travers le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN), et 3) le suivi des déterminants de la

² Voir la liste des membres à l'adresse : <https://www.confemen.org/>

³ 1) Nord, Europe occidentale et Amérique, 2) Afrique subsaharienne – Ouest, 3) Afrique subsaharienne – Centre, 4) Afrique subsaharienne – Est/Océan indien, 5) Autres aires géographiques (Asie – Pacifique, Maghreb et Proche Orient, Europe Centrale et Orientale, Antilles)

⁴ Article 16 des Statuts de la CONFEMEN

⁵ Article 20 des Statuts de la CONFEMEN

⁶ Article 11 des Statuts de la CONFEMEN

⁷ <https://www.geneve-int.ch/fr/commission-du-droit-international-cdi-0>

qualité et la prospective à travers l'OQE (Observatoire de la Qualité de l'Éducation). À ces trois dimensions, il conviendrait d'adjoindre l'organisation régulière de réunions-débats, d'ateliers ou de séminaires en plus des réunions statutaires (conférence ministérielle, groupe de travail des correspondants nationaux, bureau) débouchant sur l'élaboration de documents devant permettre de contribuer à la planification du secteur de l'éducation.

Cette stratégie d'influence est alignée sur le discours mondial actuel sur l'éducation qui, après s'être axé sur l'accès à la scolarisation pour toutes et tous, s'est, depuis l'adoption de l'agenda 2030, focalisé sur l'équité et la qualité de l'éducation (UNESCO, 2019). Ce passage s'est traduit par une évolution de la culture de l'évaluation marquée par le fait que les évaluations sont, en plus d'être des recherches visant à analyser un système éducatif donné, devenues des initiatives transnationales orientées vers la réforme des politiques éducatives (UNESCO, 2019). Le PASEC illustre bien cette dynamique qui pourrait s'expliquer par l'intensification de la mondialisation des problématiques liées à l'éducation (Greeney, 2008). En effet, alors que, depuis sa création en 1991 et jusqu'avant 2014, les évaluations du PASEC ont surtout été des évaluations nationales dont les données étaient peu comparables entre pays, *PASEC2014* a été le passage à l'évaluation transnationale. Ainsi, avec *PASEC2014*, la CONFEMEN s'est inscrite dans un cycle d'évaluations à grande échelle, c'est-à-dire des épreuves standardisées se caractérisant par une certaine rigueur dans la conception et la mise en œuvre (ACER-ISU, 2017). Ce cycle se poursuit aujourd'hui avec l'évaluation *PASEC2019*.

Une requête, réalisée le 30 septembre 2019 sur le moteur de recherche Google Scholar avec le mot-clé « PASEC », donne 2700 résultats, ce qui atteste de la notoriété scientifique désormais acquise par ce programme (Charton, 2017 ; De Ketele, 2016). Selon De Ketele (2016), « le PASEC a fait l'objet de très nombreuses améliorations techniques, au point d'être considéré désormais, avec l'enquête de 2014, comme l'épreuve de référence pour les pays francophones en développement, à l'instar de PISA pour les pays de l'OCDE » (p. 1). Cette reconnaissance s'est traduite par le fait que PASEC fait partie aujourd'hui des évaluations à grande échelle transnationales⁸ respectant les critères de mesure de l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4⁹ (UNESCO-ISU, 2018). Par ailleurs, l'évaluation *PASEC2014* a concerné 10 pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo). Cependant, Madagascar a pu réaliser la passation des épreuves en 2015 sur la base des tests de l'évaluation internationale *PASEC2014* permettant ainsi une comparaison avec les résultats des 10 pays préalablement engagés. Il faut rappeler que *PASEC2014* a évalué les élèves en langue et en mathématiques autant en début qu'en fin de scolarité primaire afin de fournir aux autorités des pays participants, des données essentielles sur les chances des élèves d'aller au bout de leur scolarité primaire et de poursuivre leurs cycles secondaire et supérieur. Cette évaluation montre qu'en début de scolarité primaire, 70 % des élèves n'ont pas les compétences attendues en langue. En mathématiques, plus de 50 % des élèves n'ont pas atteint ces compétences. En fin de scolarité, 60 % des élèves sont en dessous des compétences (PASEC, 2015). En outre,

⁸ Les autres sont : LaNA, PILNA, PIRLS, PISA, SACMEQ, SEA-PLM, TERCE et TIMSS

⁹ Pourcentage d'enfants et de jeunes qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en lecture et en mathématiques

PASEC2014 pointe quelques facteurs pouvant expliquer ces performances (inégalités socio-économiques, parcours scolaire, caractéristiques et ressources des écoles, expérience des enseignants). Des pistes de réflexion ont été formulées à l'issue de l'identification des facteurs explicatifs de certains résultats. Il convient par conséquent de questionner l'usage que les pays participants ont fait de ces résultats.

Le présent article se situe dans cette perspective visant, d'une part, à savoir dans quelle mesure les résultats et les pistes de réflexion de l'évaluation *PASEC2014* ont été utilisés dans l'élaboration des politiques éducatives des pays participants, et d'autre part, à comprendre les facteurs qui ont influencé cette utilisation. Dans bien des pays du Nord, l'utilisation des résultats des évaluations était encore insuffisante il y a deux décennies (Michel, 2005). L'exploitation des résultats de cet outil diagnostique du système éducatif étant liée au développement d'une culture de l'évaluation (Normand & Derouet, 2004), la maîtrise des fonctions de l'évaluation, notamment en lien à l'exercice du contrôle et du pouvoir sur les affaires éducatives s'est progressivement intégrée dans les systèmes éducatifs de ces pays, du niveau central à la périphérie (Kellaghan, Greaney & Murray, 2015). Cette dynamique a convoqué une appropriation des résultats des évaluations pour leur transformation en politiques éducatives. En effet, depuis une décennie un mouvement remarquable d'utilisation des résultats des évaluations standardisées s'observe dans de nombreux Etats européens (EACEA, 2009). Des dimensions des politiques éducatives nationales, liées aux objectifs des programmes d'études, ont ainsi fait l'objet de réformes suite aux résultats de ces évaluations nationales ou internationales. Il s'agit du contenu de certaines matières du programme d'études national en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en Roumanie ; de la répartition du temps accordé à certaines matières en Finlande ; des socles communs de connaissance et de compétence en France ; des programmes de formation continue en Communauté française de Belgique ou encore du matériel pédagogique en Estonie. Des initiatives politiques impliquant un ensemble de mesures coordonnées dans une discipline particulière ont aussi été établies pour améliorer les performances nationales, comme au Portugal où un plan d'action pour l'apprentissage des mathématiques en 2006/2007 et celui pour l'apprentissage du portugais en 2007 a été développé. Les évaluations constituant une préoccupation nationale majeure du niveau national à la classe dans les pays du Nord depuis les années 1980 (Kellaghan, Greaney & Murray, 2015 ; Michel, 2005), cette historicité explique dans ces pays l'ancrage d'une culture de l'évaluation qui fonde l'appropriation et l'utilisation de ses résultats par les acteur·trice·s du système éducatif. Cette logique nous conduit à formuler comme hypothèses, en réponse aux questionnements de cet article, que les résultats et les pistes de réflexion de l'évaluation *PASEC2014* ont d'une part faiblement été utilisés dans l'élaboration des politiques éducatives des pays participants ; et d'autre part que le niveau d'utilisation de ces résultats est négativement influencé par une culture de l'évaluation principalement axée sur les examens nationaux. Une telle culture de l'évaluation ne laisse que très peu de place aux évaluations à grande échelle.

2. DE L'UTILISATION DES RESULTATS DES EVALUATIONS A GRANDE ECHELLE DANS LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE

Les évaluations à grande échelle de l'apprentissage jouent un rôle essentiel pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2019). Elles permettent en effet de produire des données sur l'apprentissage afin de contribuer à l'élaboration de politiques éducatives basées sur des preuves (Davies, 1999 ; Saussez & Lessard, 2009 ; Slavin, 2008). Une éducation basée sur des preuves vise à faire émerger une gouvernance froide à côté d'une gouvernance chaude résultant des débats idéologiques autour de la problématique de la qualité de l'éducation (Bouin, 2018). Il est important de préciser qu'il ne s'agit pas de sacrifier la gouvernance froide qui n'est pas dénuée de toute pesanteur idéologique, mais simplement de lui accorder une importance plus grande pour une objectivation et une complexification du processus d'élaboration des politiques éducatives (Mason, 2014).

Bien qu'on observe une augmentation du nombre de pays participants à des évaluations à grande échelle depuis le début des années 2000 (Benavot & Köseleci, 2015 ; Benavot & Tanner, 2007), les résultats de ces évaluations ne sont, en général, que peu utilisés dans l'élaboration des politiques éducatives (GPE, 2019 ; Raudonyte, 2019) et cela malgré les ressources financières investies¹⁰. Et lorsqu'ils sont utilisés, les décideurs politiques se retrouvent souvent aux prises avec deux écueils. D'une part, les résultats peuvent être sous-utilisés dans le sens où les informations qu'ils comportent ne sont que très partiellement exploitées pour élaborer des politiques éducatives (Kellaghan, Greaney & Murray, 2015). D'autre part, une surutilisation de ces résultats peut également advenir, c'est-à-dire que les concepteurs de politiques éducatives peuvent tenter de faire dire aux résultats beaucoup plus que ce qu'ils ne disent réellement, ou plus grave, ce qu'ils ne disent pas. La surutilisation des résultats d'une évaluation consiste souvent en une prise en compte de ces résultats pour légitimer et justifier des politiques éducatives déjà décidées auparavant (Raudonyte, 2019). Ainsi, une sous ou une sur utilisation des résultats d'une évaluation peut conduire à des conséquences dommageables pour le système éducatif par l'adoption de politiques inadéquates (Robertson, 2005). Par ailleurs, Raudonyte (2019) évoque le danger de réduire l'élaboration de politiques éducatives à l'utilisation des résultats des évaluations à grande échelle qui ne peuvent refléter à eux seuls la complexité des systèmes éducatifs (Mason, 2014). Elle pointe là le risque d'une trop grande dépendance aux constatations des évaluations à grande échelle laissant peu de place aux résultats provenant d'autres types de recherches en éducation.

Ces deux écueils conduisent à poser la question du degré d'utilisation des résultats d'une évaluation à grande échelle. Ce degré d'utilisation est fonction d'au moins six paramètres documentés par plusieurs recherches. Le premier est le contexte politique qui se caractérise par deux facteurs dont le premier est en lien avec les rapports de force entre acteur·trice·s déterminés par : 1) le degré de décentralisation du système éducatif, 2) l'existence de groupes d'intérêt, 3) le poids des syndicats, 4) l'influence des organisations internationales (Kellaghan, Greaney & Murray, 2015). Le second facteur déterminant le contexte politique est le degré

¹⁰ Le coût moyen d'une évaluation à grande échelle est de 500 000 \$ US par pays (GPE, 2019).

d'ouverture du système éducatif (Reimers, 2003) qui dépend de deux éléments : 1) un système d'exclusion qui se caractérise par le fait que les résultats ne sont communiqués qu'à une certaine élite et ne sont donc pas diffusés au grand public, 2) un système ouvert qui cherche à susciter l'intérêt des médias, à impliquer au maximum les forces politiques afin de déclencher un débat sur des questions d'éducation, et 3) une position intermédiaire consistant en une circulation limitée de l'information.

Le deuxième paramètre pouvant influencer le degré d'utilisation des résultats est la manière dont la responsabilité des résultats est attribuée aux différents acteur·trice·s du système éducatif. Ainsi, il peut être contre-productif d'imputer la responsabilité de faibles performances des élèves aux seuls enseignants alors qu'un faisceau de facteurs agissant conjointement peut expliquer de tels résultats (Kellaghan & Greaney, 2001). Dans ce cas, les enseignants pourraient être tentés de rejeter les résultats, ce qui risque de rendre illusoire leur utilisation au niveau des écoles et donc de compromettre tout changement de pratiques. Haertel & Herman (2005) suggèrent que chaque partie prenante ne rende compte que sur les dimensions sur lesquelles il a la capacité d'agir pour impulser le changement.

Le troisième paramètre influençant le degré d'utilisation renvoie aux capacités institutionnelles des décideurs politiques pour comprendre et utiliser les résultats afin de mettre en œuvre des réformes fondées sur des preuves (Kellagan & Greaney, 2004 ; Kellaghan, Greaney & Murray, 2015 ; Vegas & Petrow, 2008). Le quatrième paramètre est la communication et la diffusion insuffisantes des résultats à toutes les parties prenantes du système éducatif (Best, *et al.*, 2013 ; GPE, 2019), et le cinquième concerne le manque d'analyses secondaires réalisées par des chercheurs régionaux ou nationaux (Kamens & McNeely, 2010). Le sixième paramètre est lié à l'insuffisance de ressources financières nécessaires à une utilisation efficace des résultats d'une évaluation à grande échelle pour impulser le changement (UNESCO, 2019).

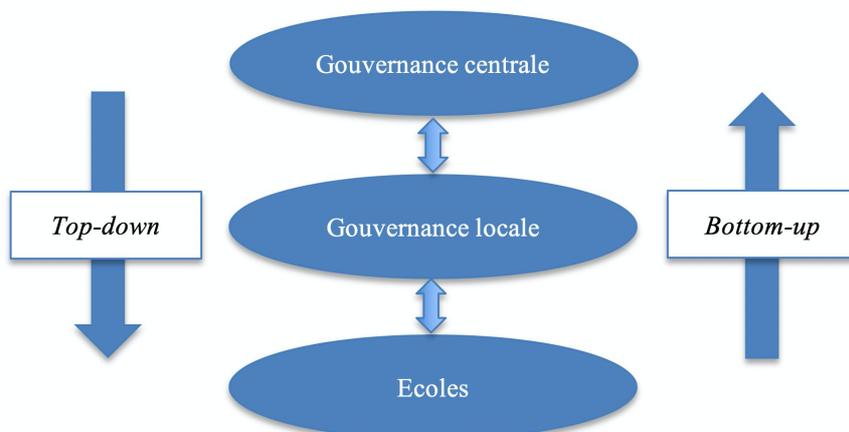
Malgré toutes ces contraintes, il existe plusieurs exemples d'utilisation jugée pertinente des résultats d'évaluation à grande échelle pour élaborer des politiques éducatives ayant débouché sur l'amélioration de l'apprentissage. En Allemagne par exemple, la faiblesse des performances du pays à l'évaluation PISA de l'an 2000 a provoqué un « choc PISA » (Niemann, 2015 ; Rey, 2016) à l'origine d'un mouvement de réformes profondes et de large envergure. La réussite de ces réformes montre toute l'importance de la diffusion et de la communication des résultats à un large public de manière à susciter des débats et à lever les principaux obstacles à la mise en œuvre de politiques éducatives visant à améliorer la qualité de l'éducation (Martens & Niemann, 2013). En Finlande, l'utilisation des résultats des évaluations TIMSS a permis d'analyser la qualité de l'éducation en mathématiques et en sciences ce qui a conduit à l'élaboration de réformes ayant débouché sur des progrès remarquables (Kellaghan, Greaney & Murray, 2015). De manière plus générale, Raudonyte (2019) a réalisé une revue de la littérature sur l'utilisation des résultats d'évaluations transnationales dans de nombreux pays. Son étude montre que l'utilisation des résultats concerne le plus souvent deux étapes des cycles politiques (Howlett, Ramesh & Perl, 2009) : la mise à l'agenda et la mise en œuvre. En outre, les recherches qu'elle a consultées montrent que les étapes de formulation et de suivi-évaluation sont dans la majorité des cas très peu concernées par cette utilisation. Elle met également en

évidence le fait que l'utilisation a souvent porté sur des politiques liées à la réforme des programmes d'enseignement et au développement professionnel des enseignants. La recherche de Raudonyte (2019) débouche sur l'idée que comprendre l'utilisation des résultats des évaluations nécessite de regarder au-delà des facteurs directement en lien avec elles. En effet, elle constate qu'en plus des paramètres évoqués plus haut, les cultures de planification sectorielle et d'éducation basée sur des preuves influencent cette utilisation.

L'augmentation du degré d'utilisation des résultats d'une évaluation à grande échelle pourrait nécessiter la réalisation d'au moins cinq conditions (Kellaghan, Greaney & Murray, 2015) : 1) l'implication des décideurs politiques dans le processus de conception de l'évaluation et pas seulement lors de la communication des résultats 2) la communication en temps opportun et de manière intelligible des résultats à tous/toutes les acteur·trice·s du système éducatif, 3) l'intégration des informations de l'évaluation dans la structure bureaucratique existante, 4) s'assurer que les résultats de l'évaluation sont pris en compte pour influencer les pratiques des enseignants en classe, et 5) apporter un soutien politique permanent pour utiliser les résultats dans le but d'instaurer des changements et concevoir des mécanismes qui soutiennent leur application dans les réformes au niveau des classes. L'ensemble de ces conditions renvoie ici à ce que nous désignons comme culture de l'évaluation.

Ces conditions accordent une place importante au fait que les réformes devraient se traduire dans les classes par un changement de pratiques ayant un impact positif sur la qualité de l'éducation. Cela nécessite d'impliquer les écoles, par exemple à travers deux démarches complémentaires : les programmes d'amélioration des écoles et les programmes d'écoles efficaces (Berger, *et al.*, 2004). Cela suppose que les politiques éducatives ne soient plus simplement imposées par le haut au risque de se heurter à la « boîte noire » de pratiques ayant tendance à rester stables malgré la volonté de changement des décideurs au niveau central (Cuban, 2013 ; Rey, 2016). À cet effet, Fullan (2007) propose une vision multiforme du changement en éducation. Une telle vision consiste d'une part, pour les décideurs, à tirer tous les acteur·trice·s vers le changement à travers des actions continues et insistantes marquant une forte volonté politique de faire émerger un changement durable des pratiques. D'autre part, la stratégie consiste en des actions visant à intégrer le plus possible d'acteur·trice·s dans le processus d'élaboration des politiques, à les écouter et à apprendre d'eux. Cette vision multiforme tend à porter une attention particulière à la dimension sociale du changement et à la mise en mouvement des différents types d'acteur·trice·s du système éducatif.

Graphique 1. Vision multiforme du changement en éducation



Source : Fullan (2007)

Cette revue de la littérature scientifique prouve que l'utilisation des résultats d'une évaluation à grande échelle est loin d'aller de soi. Autrement dit, il ne suffit pas de produire des données et des analyses, aussi valides et fiables soient-elles, pour que celles-ci soient automatiquement utilisées dans l'élaboration des politiques éducatives permettant d'impulser un changement. Il est donc raisonnable, quatre ans après la diffusion des résultats du *PASEC2014*, de questionner la contribution de ces derniers à l'action politique dans les pays participants. C'est dans cette optique que s'inscrit le présent article.

3. METHODOLOGIE : QUESTIONNER LES DECIDEURS ET ANALYSER LES PLANS SECTORIELS DE L'EDUCATION

Afin de confronter nos hypothèses à des données empiriques, nous avons procédé à l'exploitation de documents de politiques éducatives produits dans les 10 pays du *PASEC2014* plus Madagascar depuis la publication des résultats ; et principalement, nous avons soumis un questionnaire aux 11 pays afin de mobiliser les informations relatives à la prise en compte dans les politiques éducatives des pistes de réflexions et d'actions issues de l'évaluation. Le public ciblé par ce questionnaire se compose des correspondants nationaux (CN) de la CONFEMEN et des responsables nationales (RN) des équipes PASEC qui sont appelés à compléter certaines de leurs réponses auprès d'autres acteur·trice·s du système éducatif ayant une action dans l'élaboration des politiques éducatives. Le choix de cette population se justifie par le fait qu'il s'agit de hauts fonctionnaires¹¹ du ministère chargé de l'éducation nationale de chaque pays participant ayant participé à la conception et à la mise en œuvre de l'évaluation. Il s'agit donc de personnes-ressources, c'est-à-dire susceptibles d'avoir accès à des informations pouvant être considérées comme fiables sur les politiques éducatives adoptées et mises en œuvre dans leur pays. Par ailleurs, l'étude porte sur les politiques éducatives adoptées et mises en œuvre durant une période de 4 ans allant de 2014 à 2018.

¹¹ Cf. article 25 des Statuts de la CONFEMEN qui définit le profil des correspondants nationaux

Le questionnaire a été administré par voie électronique de la mi-décembre 2018 à la fin avril 2019, et tous les 11 pays ciblés y ont répondu. Le choix de l'administration en ligne se justifie par le fait qu'elle comporte un mode auto-administré susceptible de réduire les effets administrateurs (Bigot, Croutte & Recours, 2010). Ce questionnaire¹² se compose des 8 rubriques suivantes :

1. Identification du pays ;
2. Degré de prise en compte des pistes de réflexion ;
3. Financement de la prise en compte des pistes de réflexion ;
4. Organismes/institutions parties prenantes de cette prise en compte ;
5. Politiques et stratégies de prise en compte des pistes de réflexion ;
6. Difficultés rencontrées dans la prise en compte des pistes de réflexion ;
7. Effets perceptibles de la prise en compte des pistes de réflexion ;
8. Commentaires supplémentaires visant à recueillir des suggestions susceptibles de permettre une plus grande prise en compte des pistes de réflexion de la prochaine évaluation du PASEC.

Ajoutons que le questionnaire porte sur les pistes de réflexion issues des résultats du rapport international du *PASEC2014*. Des pistes de réflexion relatives à chaque pays figurent dans les rapports nationaux, mais la présente étude ne porte pas sur ces spécificités nationales. Elle vise en effet à fournir un portrait global de l'utilisation des pistes de réflexion du *PASEC2014* par l'ensemble des pays participants. Outre les réponses au questionnaire, nous avons analysé les plans sectoriels de l'éducation¹³ des 11 pays afin de procéder à une triangulation des données collectées (Miles & Huberman, 2003).

La principale limite de cette étude porte sur la non-prise en compte des pistes de réflexion contextualisées par pays. Malgré cette limite, l'étude présente toute de même l'intérêt de fournir une photographie globale de l'ensemble des pays qui pourrait être utile pour créer des conditions favorables à une utilisation optimale des résultats issus des évaluations des apprentissages qu'elles soient nationales ou internationales.

4. RESULTATS

4.1. Une utilisation mitigée des pistes de réflexion issues de l'évaluation PASEC2014

Les informations collectées à travers le questionnaire et confrontées à nos lectures des plans sectoriels de l'éducation nous permettent les analyses ci-dessous. Sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 5 (totalement) telle qu'illustrée par la figure ci-dessous, cinq répondants situent

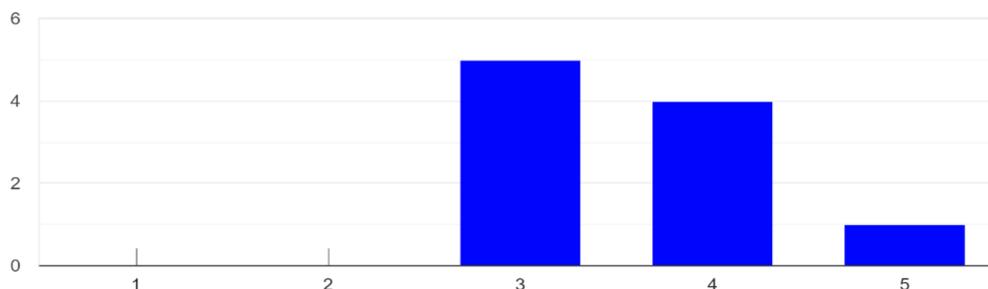
¹² Le questionnaire est disponible en suivant le lien :

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfr4aQ2PmN-KevXRwtj39iKBSH-ZGcWrVSz6DqhocknTF6MgQ/formResponse>

¹³ Ces plans sectoriels sont disponibles à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-education>

le degré de prise en compte des pistes de réflexion à 3, quatre le situent à 4, et un seul le situe à 5.

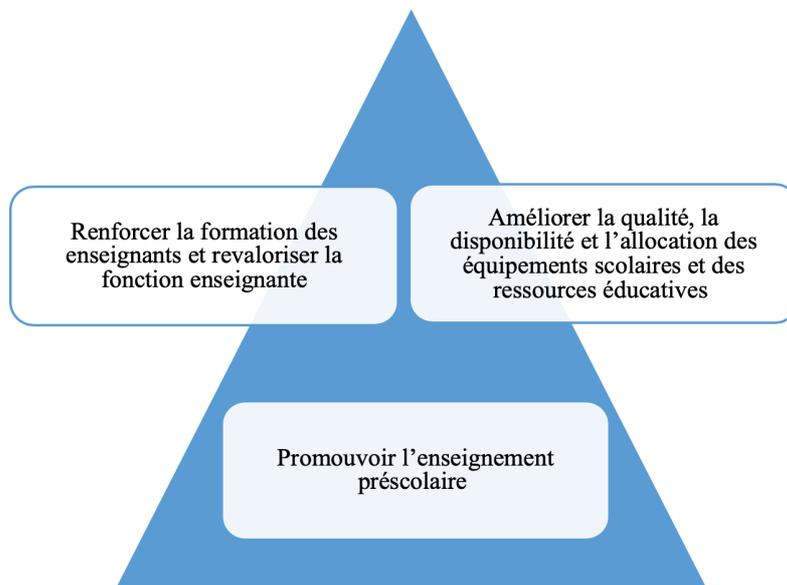
Graphique 2. Degré de prise en compte des pistes de réflexion PASEC2014 sur une échelle de priorité allant de 1 (pas du tout) à 5 (totalement)



Source : Calcul à partir des données de l'enquête, CONFEMEN (2018)

En outre, toutes/tous les répondant·e·s affirment qu'il y a eu dans leur pays au moins une réforme intégrant les pistes de réflexion issues du *PASEC2014* durant les 4 dernières années. Pour justifier ce jugement, les répondants affirment que plusieurs projets mettant à contribution certaines pistes de réflexion de l'évaluation ont été élaborés et mis en œuvre durant les quatre dernières années, principalement à l'initiative des décideurs du ministère de l'Éducation nationale. Par la suite, les réactions des répondants montrent que ce jugement concerne essentiellement trois pistes de réflexion qui semblent avoir été prises en compte de manière relativement importante : 1) « promouvoir l'enseignement préscolaire » (citée 10 fois), 2) « améliorer la qualité, la disponibilité et l'allocation des équipements scolaires et des ressources éducatives » (citée neuf fois) et 3) « renforcer la formation des enseignants et revaloriser la fonction enseignante » (citée neuf fois). Les neuf autres pistes de réflexion semblent donc n'avoir été que très peu prise en compte ce qui nous à juger mitigée cette utilisation.

Graphique 3. Pistes de réflexion de l'évaluation PASEC2014 priorisées par les pays dans l'élaboration des politiques éducatives



Source : Calcul à partir des données de l'enquête, CONFEMEN (2018)

La priorité qui semble avoir été accordée à la question enseignante n'est pas surprenante compte tenu de la sensibilité que constitue cette cible et qui alimente déjà les politiques éducatives depuis de longues années. L'analyse des plans sectoriels de l'éducation confirme que la réflexion est amorcée au niveau des pays pour répondre au besoin relatif au type d'enseignant de l'éducation de base, son profil et ses modalités de formation. Par exemple, il ressort de ces documents que des travaux sont en cours avec l'appui de l'UNESCO et de la CEDEAO sur l'harmonisation des programmes de formation des enseignants et l'orientation vers la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base élargie en Afrique de l'Ouest et du Centre. En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, la plupart des pays qui disposent d'instituts de formation (IF) ou des écoles normales supérieures (ENS) sont engagés dans un processus de rénovation et des programmes de formation de ces institutions.

De même, l'intérêt marqué pour le préscolaire peut être la résultante d'une prise de conscience des décideurs politiques des pays, de l'importance de cette question. La forme que doit prendre l'éducation préscolaire est encore une question qui se pose à certains pays. Par exemple, deux des pays sont engagés, comme l'atteste l'analyse de leurs plans sectoriels de l'éducation, dans l'intégration généralisée de classes préscolaires dans les établissements publics.

Dans tous les pays participants, le ministère de l'Éducation nationale semble avoir été la principale institution impliquée dans l'utilisation des pistes de réflexion de l'évaluation. En outre, les répondants considèrent que les résultats de l'évaluation n'ont été que moyennement communiqués aux écoles, et lorsque les écoles ont été touchées, leurs réactions ne sont pas remontées aux décideurs dans des délais raisonnables. Cette communication limitée des résultats de l'évaluation aux écoles constatée dans la majorité des pays pourrait être révélatrice

de politiques éducatives élaborées essentiellement au niveau central, intégrant peu les remontées du niveau local, et particulièrement des écoles.

Par ailleurs, selon les répondants, la prise en compte des pistes de réflexion a été essentiellement financée par le « pouvoir central » et par les « organisations internationales », partenaires techniques et financiers. Ils indiquent également plusieurs politiques/stratégies et des moyens/activités ayant permis la prise en compte des pistes de réflexion comme le montrent les extraits ci-dessous :

Le quantum horaire, la question du redoublement, la construction d'une grande section préscolaire dans les écoles primaires (Répondant 6) ;

La poursuite de la réforme curriculaire ; entrée par les langues nationales ; formation des enseignants des écoles bilingues ; élaboration et mise à disposition des supports didactiques (Répondant 10) ;

La formation des enseignants : Réforme des écoles Normales ; mise en place d'un dispositif de formation continue et d'accompagnement des enseignants ; évaluation du niveau des enseignants. (Répondant 1)

Par ailleurs, les effets perceptibles cités par les répondants sont en lien avec les pistes de réflexion « promouvoir l'enseignement préscolaire », « repenser les politiques d'évaluation et de promotion », « améliorer la qualité de la disponibilité et l'allocation des équipements scolaires et des ressources éducatives » et « renforcer la formation des enseignants » déjà évoquées plus haut comme ayant été privilégiées. Ces effets perceptibles montrent que ces trois pistes de réflexion semblent avoir été prises en compte dans l'élaboration des politiques éducatives lors des trois étapes cruciales des cycles politiques : la mise sur agenda, la formulation et la mise en œuvre (Howlett, Ramesh & Perl, 2009).

4.2. Des contraintes à la transformation des orientations de l'évaluation en politiques éducatives

Les répondants ont évoqué plusieurs contraintes qui ont rendu difficile la prise en compte de certaines pistes de réflexion dans l'élaboration des politiques éducatives comme l'illustrent ces propos :

À ce que j'ai compris, il n'y a pas eu une véritable mise en œuvre de ces pistes de réflexion se traduisant par des actions/activités cohérentes dans une approche holistique du système éducation, engageant ainsi tous les ministères en charge de l'éducation [...]. (Répondant 8)

Cinq grandes contraintes ont été relevées par les répondants. La première est liée au temps nécessaire à la mise en œuvre comme le montre cet extrait : « La mise en œuvre des pistes de réflexion demande du temps et nécessite une préparation relativement longue pour certaines » (Répondant 5). La deuxième renvoie à l'accompagnement des équipes nationales dans la diffusion des résultats. La troisième contrainte, et non la moindre, est liée à la disponibilité des ressources financières et matérielles suffisantes pour permettre une utilisation efficace des pistes de réflexion dans l'élaboration des politiques éducatives. La quatrième contrainte renvoie aux difficultés d'appropriation des pistes de réflexion par certains acteurs/trices du système

éducatif comme le montre cet extrait : « Au titre des difficultés - Formulation des pistes pas très lisible par les acteurs (interprétation difficile) : cela demande une relecture pour les rendre plus accessibles au public éducatif » (Répondant 4). En guise de cinquième contrainte, les répondants ont évoqué le contexte politique :

Pour arriver à mettre en œuvre toutes les pistes de réflexion ou la majorité d'entre elles, il faut la volonté politique. Mais, on peut remarquer que le gouvernement a beaucoup des priorités. Il faudra alors voir comment avoir d'autres stratégies pour surmonter tous les défis. (Répondant 11)

4.3. Suggestions pour une utilisation pertinente des pistes de réflexion de l'évaluation PASEC2014

Les répondants ont émis plusieurs suggestions en vue de permettre une plus grande prise en compte des pistes de réflexion qu'il est possible de résumer en deux catégories. La première concerne l'amélioration de la diffusion des pistes de réflexion aux enseignants, aux écoles de tous les ordres d'enseignement et ne pas se limiter au primaire, mais également aux communautés locales et aux partenaires techniques et financiers. Cette catégorie concerne également l'amélioration de cette diffusion à travers l'usage des technologies de l'information et de la communication. La deuxième catégorie de suggestions concerne un accompagnement accru de la CONFEMEN pour aider à l'utilisation des pistes de réflexion des évaluations PASEC. C'est précisément ce rôle d'accompagnement et d'appui à la mise en œuvre de réformes éducatives que joue également la CONFEMEN et qui nécessite d'être renforcé afin que les résultats d'une évaluation servent de façon optimale à orienter/réorienter les politiques éducatives.

5. INTERPRETATION ET DISCUSSION

L'importance accordée à la piste de réflexion relative à la question enseignante va dans le sens des constatations faites par Raudonyte (2019) qui montrent que cette thématique est souvent priorisée dans l'utilisation des résultats d'évaluations à grande échelle dans de nombreux pays. De même, l'intérêt pour le préscolaire a déjà occupé les recherches de certains auteurs dont une revue scientifique a été faite par Akkari, Loomis et Lauwerier (2013) qui montrent qu'il y aurait, sous certaines conditions, un impact positif de l'éducation préscolaire sur le développement cognitif et social des enfants. Dans une étude récente, la CONFEMEN s'est aussi penchée sur la réflexion à cette problématique à travers l'élaboration d'un Document de réflexion et d'Orientation (CONFEMEN, 2019). Concernant l'allocation des ressources qui semble être aussi une préoccupation majeure de ces pays, ce résultat va dans le sens des travaux réalisés sur les politiques éducatives des pays francophones d'Afrique subsaharienne (Nkengne Nkengne & Martin, 2018).

L'utilisation relativement importante de ces trois pistes de réflexion semble traduire le rôle clé joué par les résultats de l'évaluation PASEC pour des pays dont la majorité ne dispose pas d'un système national d'évaluation de l'apprentissage intégrant des évaluations à grande échelle. En effet, certains de ces systèmes éducatifs pourraient continuer à se baser essentiellement sur les

examens nationaux pour mesurer les performances des élèves. Cette focalisation sur les examens nationaux pourrait contribuer à donner un portrait lacunaire des acquis de l'apprentissage (Greaney & Kellaghan, 2015). Pour ces systèmes éducatifs, l'évaluation du PASEC pourrait donc être la seule évaluation à grande échelle conforme aux standards internationaux.

Par ailleurs, au-delà des aspects positifs liés à la validité et à la fiabilité des résultats du PASEC, une utilisation si importante pourrait s'assimiler à une surutilisation à travers une légitimation d'agendas préétablis (Raudonyte, 2019). Par exemple, les politiques éducatives en relation avec la question enseignante mises en œuvre dans certains pays ayant conduit à une mise à l'index, et parfois même à l'exclusion d'enseignants jugés responsables des mauvaises performances des élèves du fait de leurs insuffisances dans la maîtrise des contenus à enseigner, illustrent parfaitement ce point de vue. On est clairement là dans le cas de ce que Burns (2020) nomme « l'exclusivité », c'est-à-dire une focalisation exclusive sur les enseignants afin d'expliquer la faiblesse des acquis des élèves. Cette focalisation se traduit par un réductionnisme conduisant à sous-estimer le fait que les performances des élèves résultent le plus souvent d'une conjonction de plusieurs facteurs (PASEC, 2015).

Les résultats mettent également en lumière une faible communication des pistes de réflexion à l'ensemble des acteur·trice·s du système éducatif ayant conduit à des politiques éducatives élaborées essentiellement au niveau central. La mise en œuvre de telles politiques est susceptible de se heurter à des résistances des acteur·trice·s de terrain rendant difficiles les changements de pratiques de classe attendues (Cuban, 2013). Il résulte de ces constatations ce qu'il est possible d'interpréter comme un faible degré d'ouverture des systèmes éducatifs étudiés (Reimers, 2003).

Il est important de préciser que les politiques évoqués par les répondants comme résultants d'une prise en compte des pistes de réflexion *PASEC2014* pourraient avoir été influencés par d'autres sources. Elles paraissent donc résulter d'un processus d'hybridation (Lauwerier, 2013 ; Yang, 2010) entre des préconisations des organisations internationales (telles que la CONFEMEN à travers le PASEC) et des considérations propres au contexte de chaque pays.

Concernant les contraintes ayant contrarié une utilisation plus pertinente des pistes de réflexion *PASEC2014*, on peut affirmer qu'elles entrent parfaitement dans la catégorisation qui ressort des études sur l'utilisation des résultats des évaluations à grande échelle. En effet, les contraintes liées au contexte politique, au temps de mise en œuvre et aux difficultés de s'approprier les pistes de réflexion renvoient à la question des capacités institutionnelles des pays pour comprendre et pour utiliser les résultats dans l'élaboration des politiques éducatives documentées par plusieurs études (Kellagan & Greaney, 2004 ; Kellaghan, Greaney & Murray, 2015 ; Vegas & Petrow, 2008). La contrainte relative à l'accompagnement des pays dans la diffusion des pistes de réflexion renvoie à la communication insuffisante des résultats dont parlent Best, *et al.* (2013) et le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE, 2019).

Toutes ces contraintes dépendent de celle relative à la disponibilité des ressources financières et matérielles. C'est conscient du danger que fait peser cette contrainte sur la conception et la mise en œuvre de réformes éducatives que la CONFEMEN a organisé en 2017 un séminaire sur le financement de l'éducation qui a abouti à la production et la diffusion d'un document de référence dénommé « l'appel de Rabat »¹⁴ (CONFEMEN, 2017). Ce document est constitué de 17 recommandations regroupées autour de huit thématiques : 1) l'augmentation des ressources publiques propres, 2) l'allocation des ressources publiques, 3) la mobilisation des ressources publiques, 4) la contribution des ménages et des collectivités locales, 5) la contribution du secteur privé, 6) l'optimisation des ressources, 7) l'aide publique au développement et 8) la reddition des comptes. Ces recommandations visent à aider les pays à rechercher les voies et moyens leur permettant d'améliorer le financement de leurs systèmes éducatifs.

A propos des suggestions des répondants, celle qui est en lien avec l'amélioration de la communication des pistes de réflexion renvoie à ce que Kellaghan, Greaney et Murray (2015) appellent une « communication intelligible des résultats ». Elles pourraient traduire une volonté de passer d'une conception centralisée de l'élaboration des politiques éducatives à une vision d'un processus plus intégrateur tenant compte des retours des acteur·trice·s de terrain (Fullan, 2007). La suggestion relative à un meilleur accompagnement de la CONFEMEN est en résonance avec une des conditions mises en exergue par Kellaghan, Greaney et Murray (2015) : « Fournir un soutien politique permanent pour utiliser les résultats dans le but d'instaurer des réformes au niveau des classes ». En effet, l'amélioration des acquis des élèves exige un changement de pratiques des enseignants en classe (Rey, 2016).

En définitive, l'essentiel des orientations suggérées par les acteur·trice·s nationaux/nationales enquêté·e·s trouve sa réponse dans les actions et innovations caractérisant l'évaluation *PASEC2019*. Les changements initiés dans cette nouvelle édition visent à renforcer l'influence transformatrice de l'évaluation de la CONFEMEN sur les politiques éducatives des pays à travers notamment une amélioration de la synergie des acteur·trice·s du système dans le processus de l'évaluation. Ainsi, de la conception de l'évaluation à la dissémination prévue de ses résultats, les divers·e·s acteur·trice·s des systèmes éducatifs sont associés. La définition des contenus de l'évaluation *PASEC2019* a en effet débuté par une consultation par questionnaire des acteur·trice·s nationaux/nationales et des partenaires techniques et financiers de l'éducation de la région. Puis, la production des outils des instruments de l'enquête a privilégié une démarche participative qui a impliqué des praticiens nationaux, à travers les équipes nationales, des experts subsahariens francophones et du nord, et ceux du PASEC. Cette dynamique de co-construction qui doit aboutir à une dissémination élargie aux établissements et aux enseignants constitue une stratégie d'appropriation de l'évaluation par toutes et tous. Elle vise à renforcer l'intelligibilité de l'évaluation, la légitimité de ses résultats, toutes conditions sociopolitiques favorables à la transformation des résultats en politiques éducatives. La stratégie d'influence de la CONFEMEN s'accomplirait au travers de l'implémentation d'une culture de l'évaluation dans les systèmes subsahariens francophones, spécifiquement par une démarche collaborative

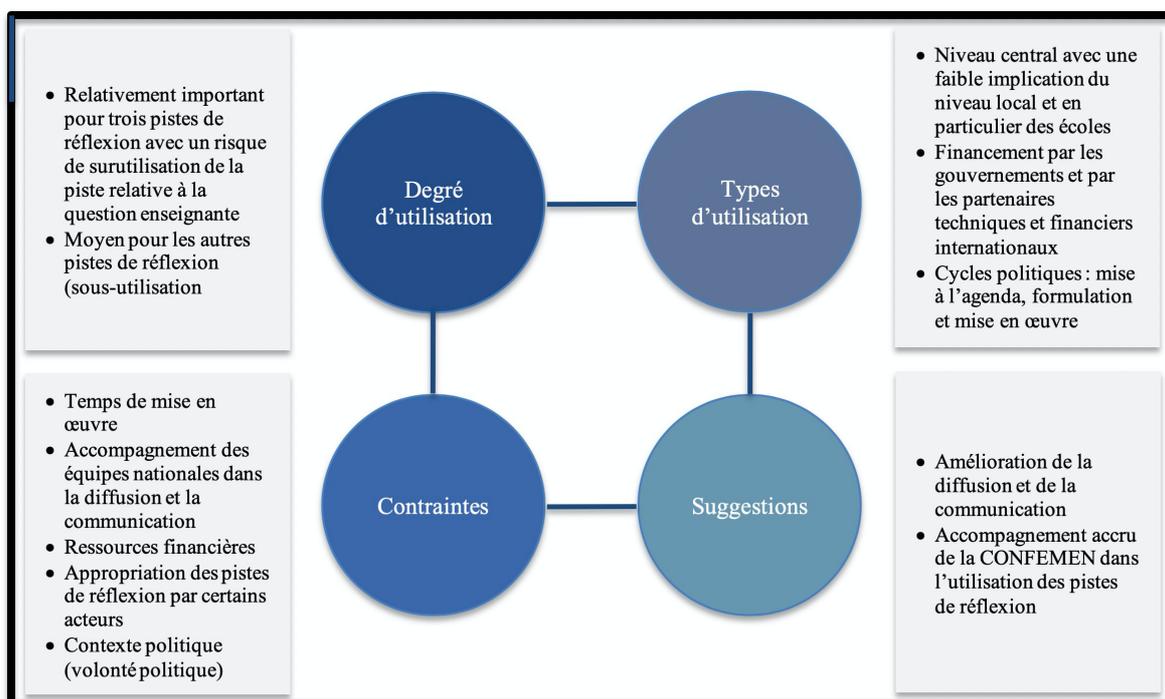
¹⁴ Disponible sur le site www.confemen.org

instituée de la conception, de la mise œuvre et de la dissémination des évaluations, impliquant les acteur·trice·s dans leurs diversités.

6. CONCLUSION : VERS UN RENOUVELLEMENT DE LA STRATEGIE D'INFLUENCE DE LA CONFEMEN

L'étude met en lumière un portrait de l'utilisation des pistes de réflexion issues de l'évaluation *PASEC2014* dans l'élaboration des politiques éducatives des pays illustré par la figure 4.

Graphique 4. Portrait de l'utilisation des pistes de réflexion dans l'élaboration des politiques éducatives des pays participants



Source : Calcul à partir des données de l'enquête, CONFEMEN (2018)

Ce portrait ne déroge pas à une règle qui transparaît des études sur l'utilisation des résultats des évaluations à grande échelle dans le monde mettant à jour une utilisation plutôt mitigée des résultats dans l'élaboration des politiques éducatives (UNESCO, 2019 ; Raudonyte, 2019). Ce portrait qui n'est pas loin de confirmer la première hypothèse de l'étude et atteste aussi la seconde hypothèse qui, au travers des contraintes et suggestions, explique la première essentiellement par une culture de l'évaluation laissant peu de place aux évaluations à grande échelle dans les pays concernés. La CONFEMEN devrait donc, à côté d'autres organisations internationales, renforcer sa contribution au développement d'une telle culture afin que les évaluations à grande échelle tiennent une place plus importante dans les systèmes nationaux d'évaluation de ces pays. Il s'agit d'une dynamique déjà enclenchée à travers l'appui apporté par la CONFEMEN à plusieurs pays pour la mise en place d'un système national d'évaluation intégrant des évaluations à grande échelle mise en œuvre en synergie avec les examens

nationaux, toute chose qu'il conviendrait de poursuivre. Envisagée à travers le prisme de la prise en compte des préconisations de l'évaluation *PASEC2014*, l'influence de la CONFEMEN sur le processus d'élaboration de politiques éducatives mériterait d'être renforcée.

Par ailleurs, le principal intérêt de cette étude réside dans le fait que les enseignements tirés de l'utilisation des résultats de l'évaluation *PASEC2014* puissent être mis à contribution afin de favoriser une utilisation optimale de ceux de *PASEC2019*. À cet effet, la CONFEMEN devrait mettre à jour sa stratégie d'influence sur les politiques éducatives. Ainsi, il ne sera plus juste question d'inciter les pays à avoir une culture de l'évaluation et/ou à participer aux évaluations du PASEC et de capitaliser l'expertise acquise dans cette participation pour élaborer un système national d'évaluation intégrant des évaluations à grande échelle afin d'aboutir à une connaissance plus fine des acquis des élèves. Il faudra en plus favoriser et accompagner l'utilisation des résultats de ces évaluations dans le processus complexe d'élaboration des politiques éducatives. Cela passe par des actions menées sur le terrain, en synergie avec d'autres organisations internationales, visant à sensibiliser les pays sur les risques de sur ou de sous-utilisation des résultats et sur les obstacles qui pourraient contrarier leur volonté de prendre en compte ces résultats de manière efficace. De ce fait, la démarche d'intervention de la CONFEMEN ne devrait plus se limiter au rapportage et à la diffusion des résultats des évaluations.

Par exemple, une attention particulière devrait être accordée aux résultats de l'enquête sur les enseignants qui est une des particularités de l'évaluation *PASEC2019* compte tenu de la sensibilité de la question enseignante. En outre, cette démarche d'accompagnement dans l'utilisation des résultats gagnerait à poursuivre l'encouragement aux pays pour la réalisation d'études secondaires à partir des données issues des évaluations du PASEC (Olsen & Lie, 2006). Cette stratégie d'influence renforcée de la CONFEMEN devrait transparaître à travers la production périodique de notes de politiques éducatives à partir des thématiques émergentes soit des résultats des évaluations, soit d'autres recherches y compris qualitatives, qui contribueraient efficacement au renouveau de l'influence de la CONFEMEN.

REFERENCES

- ACER-ISU. (2017). *The Principles of Good Practice in Learning Assessment*. Repéré à <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/principles-good-practice-learning-assessments-2017-en.pdf>
- Akkari, A., Loomis, C., & Lauwerier, T. (2013). Investir dans le préscolaire en Afrique subsaharienne. Une synthèse de la littérature internationale. *Insanyat*, 223-249. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14212>
- Benavot, A., & Köseleci, N. (2015). *Seeking quality : Growth of national learning assessments, 1990-2013*. Paris : UNESCO.
- Benavot, A., & Tanner, E. (2007). *The growth of national learning assessments in the world, 1995-2006*. Paris : UNESCO.

- Berger, E., Bottani, N., Soussi, A., Ostinelli, G., Gauvreau, C., & Rhy, H. (2004). De l'émergence du courant 'School improvement' et exemples d'applications. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 119-134. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3255>
- Best, M., Knight, P., Lietz, P., Lockwood, C., Nugroho, D., & Tobin, M. (2013). *The impact of national and international assessment programmes on education policy, particularly policies regarding resource allocation and teaching and learning practices in developing countries*. London : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Bigot, R., Croutte, P., & Recours, F. (2010). Enquêtes en ligne : Peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale? *Cahiers de recherche du CRÉDOC*, 273, 1-123.
- Bouin, N. (2018). Politique(s) de l'éducation : Des idéologies au pragmatisme? Repéré à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Politique-s-de-l-education-des-ideologies-au-pragmatisme>
- Burns, M. (2020). Les 7 péchés capitaux des programmes de développement professionnel des enseignants. Repéré à <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/les-7-peches-capitaux-des-programmes-de-developpement-professionnel-des-enseignants>
- Charton, H. (2017). Mesurer et comparer les compétences des élèves : Les leçons de la réforme du PASEC. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°5, 153-171.
- CONFEMEN. (2019). *Document de Réflexion et d'Orientation : Favoriser le développement de petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : Un socle pour la réussite des apprentissages*. CONFEMEN : Dakar.
- CONFEMEN. (2018). *Rapport d'enquête sur l'utilisation des pistes de réflexion de l'évaluation PASEC2014 dans l'élaboration des politiques éducatives des pays participants*. CONFEMEN : Dakar.
- Davies, P. (1999). What is evidence based in education? *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'indispensable rapport PASEC 2014. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 15-17. <https://doi.org/10.4000/ries.5433>
- EACEA, Eurydice. (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles : Eurydice.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- GPE. (2019). *Strengthening Learning Assessment Systems. A knowledge and innovation exchange (KIX) document*. Washington DC : Global Partnership for Education.
- Greaney, V., & Kellaghan, T. (2015). *Évaluations nationales des acquis scolaires, Volume 1 : Évaluer les niveaux nationaux de performance dans l'éducation*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Greeney, V. (2008). *Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Haertel, E. H., & Herman, J. L. (2005). A historical prospective on validity arguments for accountability testing. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(2), 1-4.

- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2009). *Studying public policy : Policy cycles & policy subsystems*. Oxford : Oxford University Press.
- Kamens, D. H., & McNeely, C. L. (2010). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5-25. <https://doi.org/10.1086/648471>
- Kellaghan, T., Greaney, V., & Murray, T.S. (2015). *Communiquer et utiliser les résultats d'une évaluation nationale des acquis scolaires. Evaluations nationales des acquis scolaires*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Lauwerier, T. (2013). L'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Martens, K., & Niemann, D. (2013). When Do Numbers Count ? The Differential Impact of Ratings and Rankings on National Education Policy in Germany and the US. *German Politics*, 22(3), 314-332.
- Mason, M. (2014, février). *Complexity theory in education governance: initiating and sustaining systemic change* [PDF]. Communication présentée à la Fourth GCES International Conference, Oslo. Repéré à http://www.oecd.org/education/ceri/02_Complexity%20Theory%20in%20Education%20Governance%20-%20OECD-Norway%20-%20Mason.pdf
- Michel, A. (2005). France. Vers une culture de l'évaluation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 40, 9-41. <https://doi.org/10.4000/ries.1241>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Niemann, D. (2015). Le 'choc PISA' en Allemagne et les réformes de l'éducation. *Administration & Éducation*, 1(145), 39-44.
- Normand, R. & Derouet, J.-L. (2004). *Le développement d'une culture de l'évaluation à l'éducation nationale. Comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ?* Paris : Rapport de recherche pour le Commissariat général du plan, INRP.
- Olsen, R. V., & Lie, S. (2006). Les évaluations internationales et la recherche en éducation : Principaux objectifs et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 157, 11-26. <https://doi.org/10.4000/rfp.393>
- PASEC. (2015). *PASEC2014-Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN : Dakar.
- Raudonyte, I. (2019). *Use of learning assessment data in education policy-making*. Paris : IIEP-UNESCO.
- Reimers, F. (2003). The Social Context of Educational Evaluation in Latin America. In T. Kellaghan & D.L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 441-463). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment ? *Dossier de veille de l'IFE*, 107, 1-28.
- Robertson, I. (2005). Issues relating to curriculum, policy and gender raised by national and international surveys of achievement in mathematics. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 12(3), 217-236. <https://doi.org/10.1080/09695940500337181>

- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education - What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X08314117>
- UNESCO. (2019). *La promesse de l'évaluation à grande échelle des apprentissages Reconnaître les limites pour libérer les potentialités*. Paris : UNESCO.
- UNESCO-ISU. (2018). Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265396_fre
- Vegas, E., & Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America : The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC : World Bank.
- Yang, R. (2010). Comparer des politiques. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes* (pp. 221-242). Bruxelles : De Boeck.