

PASEC2024

DONNÉES COLLECTÉES EN 2025



BILAN DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DU **PRIMAIRE**

Afrique subsaharienne



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen



SOMMAIRE

	Avant-propos	4	5	Évolution des performances et des disparités entre 2014 et 2025	209
1	Contexte, objectifs et méthodologie	15	6	Analyse de l'effcience dans les pays participants et enseignements	247
2	Résultats globaux en langue d'enseignement et en mathématiques en début de scolarité primaire	35	7	Pistes de réflexion, pistes d'actions et implications pour les politiques éducatives	273
3	Profil global des compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques en fin de primaire	59		Références	283
4	Analyse de l'équité dans les systèmes éducatifs	101		Annexes	287

BILAN DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DU **PRIMAIRE**

Afrique subsaharienne



POINT D'ATTENTION : APPELLATION ET CALENDRIER DE L'ÉVALUATION

L'évaluation est désignée sous le nom de « PASEC2024 » en référence à son cycle de programmation quinquennale entamée depuis 2014. Pour des raisons opérationnelles, la collecte effective des données a toutefois été conduite en 2025. L'appellation demeure inchangée.

En revanche, les analyses d'évolution faites dans ce rapport s'appuient sur les années réelles de collecte et couvrent donc la période 2014 – 2019 – 2025 (et non 2014 – 2024).

Liste des rédacteurs et contributeurs

Le troisième cycle d'évaluation internationale du PASEC, PASEC2024, mené par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), a bénéficié du soutien politique des ministres de l'Éducation et de l'engagement constant des équipes nationales des 16 pays participants.

Le présent rapport a été élaboré sous la supervision du Pr Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Secrétaire général de la CONFEMEN, avec la contribution de l'équipe technique du PASEC et d'experts, ainsi que l'assistance administrative des membres du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN.

ÉQUIPE DE RÉDACTION DU RAPPORT

Équipe du PASEC

- Dr Hilaire HOUNKPODOTÉ, ingénieur, coordonnateur
- M. Bassile Xavier TANKEU, chef de la division « Statistiques, analyse des données et études »
- Dr Labass Lamine DIALLO, chef de la division « Conception des instruments, collecte des données et renforcement des capacités »
- Dr Ousmane BIRBA, conseiller technique
- M. Seydou GARBA HAMIDOU, conseiller technique
- M. Berkeunbé TCHINDEBE, conseiller technique
- M. Adama BOLOGO, chargé de projet
- Dr Valérie VINUESA, conseillère technique
- Mme Fatimé Zara BOUKAR, conseillère technique

Équipe d'experts

- Pr Abdeljalil AKKARI, professeur émérite en sciences de l'éducation
- Dr Nadir ALTINOK, maître de conférences en économie
- Dr Alexis LOYE, chercheur en mesure et évaluation en éducation
- Pr Pascal NDINGA, professeur en mesure et évaluation

CONTRÔLE ET VALIDATION SCIENTIFIQUE PAR LE COMITÉ SCIENTIFIQUE DU PASEC COMPOSÉ DE :

- Pr Boubacar NIANE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
- Dr Alexis LOYE, chercheur en mesure et évaluation en éducation
- Dr Kouamé Boye KOBENAN, docteur en sciences sociales

- Dr Christian NIDEGGER, coordinateur de projet majeur au Service de la recherche en éducation (SRED, Suisse)
- Pr François SAWADOGO, Université de Koudougou (Burkina Faso)
- Dr Fabrice MURAT, expert à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, France)
- M. Jean Luc YAMEOGO, spécialiste en éducation
- Pr Abdoulaye ANNE, Université Laval de Québec
- Pr Geneviève SIROIS, Université TÉLUQ (Québec)
- Mme Hakima MEGHERBI, maître de conférences, Université Paris USPN (France)
- M. Kouadio Yeboua Germain ATTA, maître-assistant en sciences de l'éducation, École normale supérieure (Côte d'Ivoire)
- Dr Souad ABDELWAHED SELMI, Université de Tunis El Manar (Tunisie)

EXPERTS AYANT APPORTÉ UN APPUI TECHNIQUE AU PASEC POUR L'ÉVALUATION PASEC2024

Appui à la conception des tests

- Dr Françoise CRÉPIN, chercheuse, Université de Liège
- Pr Annick FAGNANT, Université de Liège
- Pr Abdeljalil AKKARI, Université de Genève
- Pr Érick FALARDEAU, Université Laval (Québec)
- Pr Stéphane CYR, Université du Québec à Montréal

Appui à l'adaptation linguistique des instruments de l'évaluation

- CAPStAn Linguistic Quality Control

Appui à l'échantillonnage et aux analyses psychométriques

- Australian Council for Educational Research (ACER Australie)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA Hamburg)

Appui technique et éditorial

■ Équipe de communication et de coordination des équipes éditoriales et graphistes

- M. Ulrich TADAJEU, attaché de communication du PASEC
- M. Abobacar SY, ancien conseiller spécial en communication et digitalisation

■ Équipe éditoriale NormaBene

- François MORAU, coordination éditoriale et contrôle qualité
- Julia DE QUEIROS, coordination éditoriale et contrôle qualité
- Raphaël LAGIER, préparation de copie et relecture
- Béatrice LE ROUZIC, préparation de copie
- Valérie GIOS, relecture

■ Équipe graphiste

- Suzanne GROSSMANN, coordination et réalisation graphique
- Magaly MADELAINE, direction artistique
- Valérian LALLEMENT, réalisation graphique
- Rod MACEY, réalisation graphique



1

2

3

4

5

6

7

© PASEC, 2026

Tous droits réservés.

Publié par : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) CONFEMEN, Complexe Sicap point E Immeuble C, 3e étage Avenue Cheikh Anta Diop, BP 3220, Dakar, Sénégal.

pasec@confemen.org • <https://pasec.confemen.org>

ISBN : 92-9133-241-0

Photo de couverture : © PASEC



Sauf indication contraire, cette publication est mise à disposition sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY-SA 4.0). La licence autorise l'utilisation, le partage et l'adaptation du contenu, sous réserve du respect des conditions prévues par la licence, notamment l'attribution appropriée de la source et l'indication des modifications éventuellement apportées.

Les désignations utilisées et la présentation des informations dans cette publication n'impliquent de la part du PASEC aucune prise de position quant au statut juridique d'un pays, d'un territoire, d'une ville ou d'une zone, ni quant à leurs autorités ou à la délimitation de leurs frontières ou limites.

Pour citer cette publication : PASEC (2026). PASEC2024 – Bilan des acquis d'apprentissage du primaire en Afrique subsaharienne. CONFEMEN.

Dans le cadre de la préparation du présent rapport, des outils d'intelligence artificielle générative ont été utilisés à titre d'assistance éditoriale pour certaines tâches de reformulation et de correction linguistique.

L'ensemble des analyses, interprétations, résultats et conclusions présentés dans ce document a été vérifié et validé par le PASEC et l'équipe des auteurs, qui demeurent seuls responsables de leur exactitude et de leur contenu.

Le présent rapport est également disponible en version électronique sur le site internet du PASEC : <https://pasec.confemen.org/fr/resultats/pasec-24-rapport>

Toute erreur ou omission constatée après la publication du présent rapport sera corrigée dans sa version en ligne.

Remerciements

Ce rapport doit son existence à de nombreuses personnes qui, dans l'ensemble des pays membres de la CONFEMEN et dans ceux ayant participé à l'évaluation PASEC2024, et à tous les niveaux, ont mis en commun leurs compétences, leur temps et leur énergie. La CONFEMEN tient à leur exprimer ici toute sa reconnaissance.

La CONFEMEN exprime d'abord sa profonde reconnaissance à l'ensemble de ses États et gouvernements membres, dont l'appui constant fait vivre l'institution dans son ensemble, le PASEC et la coopération éducative qui le porte. Ses remerciements vont ensuite aux ministres en charge de l'Éducation des États et gouvernements, qui soutiennent constamment la mission du PASEC. Ils s'adressent tout particulièrement aux ministres des pays concernés par ce rapport, dont l'engagement a rendu cette évaluation possible. La CONFEMEN remercie également les pays qui se sont engagés dans le cycle PASEC2024 sans pouvoir, pour diverses raisons, le mener à son terme.

Chaque étape du cycle a bénéficié de l'accompagnement, des orientations stratégiques et du regard attentif du Président en exercice de la CONFEMEN, le Professeur Laurent Serge ETOUNDI NGOA, ministre de l'Éducation de base du Cameroun, de ses prédécesseurs, Monsieur Chakib BENMOUSSA, alors ministre de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports du Maroc, la Professeure Mariatou KONÉ, alors ministre de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation de Côte d'Ivoire, et le Docteur Koffi N'GUESSAN, ministre de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de l'Enseignement technique de Côte d'Ivoire, ainsi que des membres du comité de pilotage du PASEC. Les membres du comité scientifique, par leur expertise et leur examen exigeants des méthodes, des instruments et des analyses, ont été les garants de la rigueur des travaux. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés.

Les partenaires techniques et financiers, notamment l'Agence française de développement (AFD), la Direction du développement et de la coopération (DDC) de la Suisse et la Fondation Gates, ont fait confiance au PASEC et l'ont soutenu tout au long du cycle d'évaluation. Chaque contribution a compté. Dans un contexte où les ressources consacrées à l'éducation en général et à l'évaluation des apprentissages en particulier demeurent limitées, leur contribution a permis de conduire une évaluation d'envergure dans un nombre important de pays, de renforcer les capacités nationales et de produire les connaissances présentées dans ce rapport. Cet engagement mérite d'être poursuivi et élargi car des données recueillies avec la rigueur scientifique nécessaire et des évaluations internationales fiables sont un investissement durable, dont les enfants sont les premiers bénéficiaires.

Une reconnaissance toute particulière va à l'ensemble des équipes mobilisées dans les pays participants, notamment aux correspondants nationaux de la CONFEMEN, aux responsables et aux membres des équipes nationales PASEC, ainsi qu'aux administrateurs de test. Ces équipes ont été le cœur battant de cette évaluation. Leur connaissance fine des contextes et leur implication dans l'adaptation des instruments, l'organisation des opérations et l'analyse des résultats selon les procédures en vigueur ont été essentielles. Leurs échanges, leurs débats et leur entraide ont donné tout son sens à l'ambition d'apprendre ensemble.

Sur le terrain, les administrateurs de tests et les superviseurs ont conduit la collecte avec méthode, tandis que les observateurs indépendants en garantissaient l'impartialité. Les équipes chargées de la saisie et du traitement des données ont ensuite transformé ce travail méticuleux en informations fiables.

La CONFEMEN pense aussi, avec une profonde gratitude, aux directions d'école, aux enseignants, aux parents et aux élèves, qui ont accueilli l'évaluation avec disponibilité et confiance. Ils sont à la fois la source des connaissances produites et la raison d'être de ce travail.

Elle salue le travail remarquable de toute l'équipe du PASEC basée à Dakar, qui, avec des moyens comptés, a su mener de front le développement des instruments, l'échantillonnage, les analyses psychométriques et statistiques, la rédaction et la révision scientifique, grâce au concours d'experts dont l'apport a été précieux. Leurs compétences complémentaires, leur dévouement et leur collaboration étroite avec les équipes nationales ont permis de mener ce rapport à son terme.

Sa gratitude va enfin au Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Secrétaire général de la CONFEMEN, qui a conduit ce cycle d'évaluation, ainsi qu'à l'ensemble du personnel du Secrétariat technique permanent, dont l'appui administratif, financier, technique et logistique, souvent discret, a été indispensable. Elle remercie également ceux qui ont assuré la relecture, la traduction, la mise en page, la communication et la diffusion des publications : grâce à eux, ces résultats peuvent aujourd'hui parvenir à tous ceux qui en ont besoin.

À chacune et à chacun, la CONFEMEN adresse ses plus sincères remerciements. Ce rapport est aussi le vôtre. Ensemble, nous avons appris ; ensemble, faisons désormais de ces connaissances des progrès concrets, dans chaque classe et pour chaque élève.



1

2

3

4

5

6

7



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

**Direction du développement
et de la coopération DDC**

Avant-propos

Derrière chaque chiffre de ce rapport, il y a un enfant. Un petit garçon qui déchiffre ses premiers mots, une petite fille qui cherche patiemment la solution d'un problème, une enseignante qui reprend une explication pour la troisième fois, des parents qui consentent des sacrifices pour que l'école tienne sa promesse. C'est d'abord à eux que ce travail est dédié.

En 2030, les États membres des Nations Unies dresseront le bilan des Objectifs de développement durable (ODD). Parmi ces objectifs, l'ODD 4, en particulier, porte une promesse à la fois simple et exigeante : celle de garantir à chaque enfant, en 2030, une éducation de qualité, inclusive et équitable. Alors que cette échéance approche, chaque année de scolarité compte, tout comme chaque décision prise. Celles que nous prenons aujourd'hui, à travers ce rapport, permettent de dessiner les possibilités qui s'offriront demain à des millions d'enfants et de jeunes. Cela nous engage à agir avec détermination.

Apprendre à lire, comprendre, raisonner, résoudre des problèmes renvoie à bien plus qu'à la construction de compétences scolaires. Il s'agit en réalité d'ouvrir l'accès aux savoirs, à l'autonomie, à la confiance en soi et à une pleine participation à la vie en société. Un élève qui maîtrise de telles compétences à la fin du primaire n'a pas seulement franchi une étape : il a gagné la liberté de choisir son chemin.

Partout dans le monde, les systèmes éducatifs sont appelés à se transformer pour répondre à cette exigence. En effet, l'essor du numérique et de l'intelligence artificielle, le développement de l'esprit critique, l'éducation à la citoyenneté et au respect de la diversité, l'ancrage des apprentissages dans la vie des élèves soulèvent des questions que tous les pays partagent. En Afrique subsaharienne, ces mutations se conjuguent à une demande de scolarisation en forte croissance, à des contraintes de financement, à d'importants besoins en matière de recrutement, de formation et de maintien des enseignants dans la profession, ainsi qu'à des crises sécuritaires et sanitaires qui interrompent trop souvent la continuité des apprentissages. Chaque pays, chaque territoire vit ces défis avec une intensité qui lui est propre. Les réponses à apporter gagneront en justesse si elles s'appuient sur ce que ces sociétés ont de plus précieux : la richesse et la diversité de leurs langues et de leurs savoirs locaux ainsi que l'engagement des communautés éducatives qui, souvent dans des conditions difficiles, font vivre l'école au quotidien sans jamais renoncer à l'ambition de la réussite pour tous.

C'est au service de cette ambition de transformation des systèmes éducatifs que la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) est engagée depuis 1991, à travers son Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC). En produisant, avec les pays participants, des données fiables et comparables sur les acquis scolaires

et les conditions d'apprentissage, le programme aide à mieux comprendre les difficultés, à reconnaître les progrès accomplis et à éclairer des choix de politique éducative efficaces et efficients. Au fil des cycles, la CONFEMEN a ainsi su créer, à travers le PASEC, un espace de coopération et de confiance, où les pays partagent leurs expériences, renforcent leurs compétences et apprennent les uns des autres.

Le troisième cycle d'évaluation internationale, PASEC2024, prolonge et élargit cette dynamique. Le présent rapport, consacré au primaire, repose sur une collecte réalisée en 2025 dans 16 pays : Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Madagascar, Mali, Nigéria, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Tchad et Togo. Le cycle conserve l'appellation PASEC2024, qui renvoie à sa programmation quinquennale, alors que la collecte a été conduite l'année suivante.

Il illustre une coopération qui réunit des systèmes éducatifs francophones, anglophones et lusophones autour d'une conviction commune : mieux connaître les apprentissages pour mieux les soutenir.

Ce rapport propose un diagnostic des compétences en langue et en mathématiques au début et à la fin du primaire. Il examine les écarts au sein des pays et entre eux, les conditions dans



lesquelles les élèves apprennent et, lorsque les données le permettent, les évolutions observées depuis les évaluations de 2014 et de 2019. Il s'inscrit dans un ensemble de publications qui comprend également un rapport consacré au collège, un rapport sur les enseignants et des documents thématiques. Ces regards complémentaires permettent de relier les acquis des élèves à leurs parcours, aux pratiques de leurs enseignants, aux différences entre filles et garçons et aux environnements dans lesquels ils grandissent : en zone rurale comme en zone urbaine, dans les écoles publiques comme dans les privées, quelle que soit la langue parlée à la maison.

C'est dans cet esprit que les instruments d'évaluation ont évolué, afin de saisir avec plus de finesse la diversité des contextes. Le renforcement des questionnaires contextuels, dont un questionnaire adressé pour la première fois aux parents d'élèves, la prise en compte des situations multilingues et l'adaptation linguistique et culturelle des outils rapprochent PASEC2024 des réalités vécues dans les pays participants. Les démarches engagées pour adapter les instruments et les conditions de passation aux élèves en situation de handicap ou présentant des troubles des apprentissages prolongent cette volonté, car la qualité d'un diagnostic se mesure aussi à sa capacité à rendre visibles la diversité des parcours et les obstacles que rencontrent les élèves les plus fragiles. En s'engageant dans cette voie, PASEC2024 contribue à faire évoluer les pratiques vers des évaluations plus inclusives, au service de la réussite de tous.

« Apprendre ensemble » : plus qu'un mot d'ordre de PASEC2024, c'est l'esprit dans lequel cette évaluation a été conduite. Pendant de longs mois, les équipes nationales ont mis en commun leurs compétences, confronté leurs méthodes, partagé leurs difficultés comme leurs réussites. Concevoir les instruments, préparer la collecte, traiter les données, interpréter les résultats : chaque étape est devenue une occasion de se former, de dialoguer et d'apprendre entre pairs.

Ce qui demeure, une fois le rapport publié, dépasse donc largement ses pages. Des équipes plus aguerries, des directions et des services d'évaluation consolidés, des bases de données mieux structurées et mieux exploitées : autant d'acquis durables qui permettent aux pays de conduire leurs politiques à partir de données probantes, pour planifier, répartir les ressources, accompagner les enseignants et suivre les progrès. Ces capacités leur donnent surtout davantage

de moyens pour définir eux-mêmes leurs priorités et mener leurs propres transformations.

Un constat, aussi rigoureux soit-il, ne change rien à lui seul. D'ici 2030, l'enjeu est de faire vivre ces connaissances dans l'action publique. Les résultats de l'évaluation PASEC2024 offrent aux décideurs, aux acteurs éducatifs, aux chercheurs et aux partenaires une base commune pour approfondir le dialogue, préciser les priorités et mesurer le chemin parcouru. Tout dépendra désormais de la manière dont chacun, du ministère jusqu'à la salle de classe, s'en saisira. C'est ainsi que les enseignements de l'évaluation se traduiront par des mesures adaptées aux contextes, soutenables dans le temps et, surtout, utiles aux élèves, dans leur classe aujourd'hui, et dans leur vie demain.

Ce rapport est le fruit d'un engagement collectif que la CONFEMEN salue à travers les détails présentés dans les pages qui suivent. C'est l'occasion d'adresser une pensée toute spéciale à l'endroit des administratrices et administrateurs de tests qui, pendant plusieurs semaines, ont sillonné les villes comme la brousse, emprunté des pistes difficiles, traversé des rivières et parcouru des centaines, voire des milliers de kilomètres, souvent dans des conditions éprouvantes, pour aller à la rencontre des élèves, de leurs

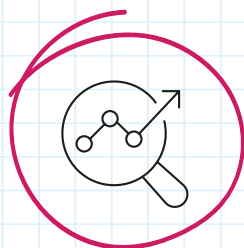
enseignants et des directeurs d'école, jusque dans les zones les plus reculées. Sans leur engagement, aucune des données de ce rapport n'existerait.

En tant que programme phare de la CONFEMEN, le PASEC n'est pas seulement un dispositif de mesure : il est l'instrument par lequel les ministres disposent, sur une base comparable, de ce qu'il faut savoir pour décider. Au fil de ses trois cycles internationaux d'évaluation, il éclaire les délibérations de la Conférence, alimente le pilotage des systèmes éducatifs et renforce, dans chaque pays, les équipes qui produisent et exploitent les données. Cette capacité collective, patiemment construite, constitue aujourd'hui un bien commun de l'espace francophone. Nous sommes appelés à la consolider : les cycles à venir, l'extension de l'évaluation à de nouveaux niveaux d'enseignement et l'accompagnement des pays dans l'utilisation des résultats supposent un soutien durable des États et gouvernements membres comme des partenaires techniques et financiers.

Aucun enfant ne devrait rester invisible dans les données qui orientent les politiques publiques. Le rendez-vous de 2030 pour le bilan des ODD nous engage à conjuguer la rigueur du diagnostic et la détermination à agir, pour que chacun trouve à l'école la place et les chances qu'il mérite. **Apprendre ensemble, pour que chaque élève apprenne mieux : telle est l'ambition que la CONFEMEN porte avec PASEC2024.**

Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA
Secrétaire général de la CONFEMEN

« Programme phare de la CONFEMEN, le PASEC n'est pas seulement un dispositif de mesure : il est l'instrument par lequel les ministres disposent, sur une base comparable, de ce qu'il faut savoir pour décider. Au fil de ses trois cycles internationaux d'évaluation, il éclaire les délibérations de la Conférence, alimente le pilotage des systèmes éducatifs et renforce, dans chaque pays, les équipes qui produisent et exploitent les données. »



3e CYCLE D'ÉVALUATION INTERNATIONALE DU PASEC



1

2

3

4

5

6

7

Sigles et acronymes

ACER	Australian Council for Educational Research	IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
AFD	Agence française de développement	IEF	Inspection de l'éducation et de la formation (Sénégal)
CAFOP	Centre d'animation et de formation pédagogique (Côte d'Ivoire)	IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (Bénin)
CAP	Centre d'animation pédagogique (Mali)	IFM	Institut de formation des maîtres (Mali)
CBA	<i>Cost-benefit analysis</i> (analyse coûts-bénéfices)	IIEP	International Institute for Educational Planning (UNESCO)
CEA	<i>Cost-effectiveness analysis</i> (analyse coûts-efficacité)	IIEP	Institut international de planification de l'éducation
CFEEF	Centre de formation des enseignants de l'enseignement fondamental (Djibouti)	INFP	Institut national de formation pédagogique (Madagascar)
CIA	Central Intelligence Agency (États-Unis)	INRAP	Institut national de recherche et d'action pédagogique (Guinée)
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers (France)	ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
CNESCO	Centre national d'étude des systèmes scolaires (France)	LAYS	<i>Learning-adjusted years of schooling</i> (années de scolarisation ajustées à l'apprentissage)
COC	Cadre d'orientation curriculaire (Guinée)	LPT	Lecture pour tous (Sénégal)
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie	MEN	Ministère de l'Éducation nationale
CRFPE	Centre régional de formation des personnels de l'éducation (Sénégal)	MENPC	Ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique (Tchad)
CRS	<i>Constant returns to scale</i> (rendements d'échelle constants)	MINEDUB	Ministère de l'Éducation de base (Cameroun)
DEA	<i>Data envelopment analysis</i> (analyse d'enveloppement des données)	MOHEBS	Modèle harmonisé d'enseignement bilingue au Sénégal
DMU	<i>Decision-making unit</i> (unité de décision)	MPL	<i>Minimum proficiency level</i> (niveau minimum de compétence)
DNE	Dispositif national d'évaluation	NBOP	Nombres et opérations (domaine de contenu évalué en mathématiques à la fin de la scolarité primaire)
ENI	École nationale d'instituteurs (Bénin, Tchad)	NERDC	Nigerian Educational Research and Development Council
ENIEG	École normale d'instituteurs de l'enseignement général (Cameroun)	OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ERGUES	<i>Ensino e Reforma da Governação Educativa em São Tomé e Príncipe</i> (Enseignement et réforme de la gouvernance éducative à Sao Tomé-et-Principe)	ODD	Objectifs de développement durable
FAWE	Forum for African Women Educationalists (Forum des éducatrices africaines)	OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE)
GAR	Gestion axée sur les résultats	PAADESCO	Projet d'appui à l'amélioration des apprentissages en début de scolarité (Burundi)
GEM	<i>Global Education Monitoring Report</i> (Rapport mondial de suivi sur l'éducation)	PAAME	Programme d'amélioration des apprentissages en mathématiques à l'élémentaire (Sénégal)
GEOES	Géométrie et espace (domaine de contenu évalué en mathématiques à la fin de la scolarité primaire)	PACTE	Programme d'appui au changement et à la transformation de l'éducation
GRME	Grandeurs et mesures (domaine de contenu évalué en mathématiques à la fin de la scolarité primaire)	PAPSE	Projet d'amélioration des performances du système éducatif (Sénégal)
HLM	<i>Hierarchical linear modeling</i> (modèle linéaire hiérarchique)	PAQUET	Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (Sénégal)
ICC	<i>Intraclass correlation coefficient</i> (coefficient de corrélation intraclasse)		
IDH	Indice de développement humain		



1

2

3

4

5

6

7

PAS	Programme d'ajustement structurel	SRM-DNE	Stratégie de renforcement et de mise en place des dispositifs nationaux d'évaluation
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN	TALIS	Teaching and Learning International Survey
PATEB	Programme d'appui à la transformation de l'éducation de base (Côte d'Ivoire)	TBS	Taux brut de scolarisation
PIB	Produit intérieur brut	TCT	Théorie classique des tests
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study	TÉLUQ	Télé-université (Université du Québec)
PISA	Programme for International Student Assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)	TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
PME	Partenariat mondial pour l'éducation	TRESOR	Transformation de l'éducation par le renforcement de l'offre et des systèmes d'orientation et de régulation (Congo)
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement	TRI	Théorie de réponse à l'item
PPA	Parité de pouvoir d'achat	UBEC	Universal Basic Education Commission (Nigeria)
PRET	Programme de refondation de l'école tchadienne	UIS	UNESCO Institute for Statistics
PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle (Mali)	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)
RBM	<i>Results-based management</i> (gestion axée sur les résultats – GAR)	UNICEF	United Nations Children's Fund (Fonds des Nations unies pour l'enfance)
RDC	République démocratique du Congo	USD	<i>United States dollar</i> (dollar américain)
RELIT	Renforcement de la lecture initiale pour tous (Sénégal)	USPN	Université Sorbonne Paris Nord
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national	VAN	Valeur actuelle nette
SFA	<i>Stochastic frontier analysis</i> (analyse de frontière stochastique)	VRS	<i>Variable returns to scale</i> (rendements d'échelle variables)



1

2

3

4

5

6

7

Liste des tableaux, encadrés et graphiques

Liste des tableaux

Tableau 1.1	Caractéristiques démographiques et socio-économiques des pays participants	19	Tableau 3.6	Cartographie des pays de l'échantillon selon l'écart de performance disciplinaire (lecture vs mathématiques)	74
Tableau 1.2	Caractéristiques éducatives et scolaires des pays participants	20	Tableau 3.7	Sous-domaines de compréhension de l'écrit évalués à la fin de la scolarité primaire	80
Tableau 1.3	Aperçu comparatif de la gouvernance du primaire, de la formation des enseignants et des principales réformes éducatives récentes ou en cours	22	Tableau 3.8	Scores moyens par sous-domaine en compréhension de l'écrit à la fin de la scolarité primaire	81
Tableau 1.4	Langues de passation des tests, par pays et par niveau évalué	27	Tableau 3.9	Écarts relatifs de performance par sous-domaine en compréhension de l'écrit	82
Tableau 1.5	Instruments de collecte et thématiques analysées	27	Tableau 3.10	Domaines de contenu évalués en mathématiques à la fin de la scolarité primaire	83
Tableau 1.6	Domaines évalués en langue – Début du primaire	28	Tableau 3.11	Scores moyens par domaine de contenu en mathématiques à la fin de la scolarité primaire	84
Tableau 1.7	Domaines évalués en mathématiques – Début de scolarité	28	Tableau 3.12	Écarts relatifs de performance par domaine de contenu en mathématiques	85
Tableau 1.8	Domaines évalués en lecture – Fin de scolarité	28	Tableau 3.13	Synthèse des configurations croisées des sous-domaines en compréhension de l'écrit et en mathématiques	87
Tableau 1.9	Récapitulatif du plan d'échantillonnage : établissements et élèves – Tous grades	31	Tableau 3.14	Processus évalués en compréhension de l'écrit à la fin de la scolarité primaire	89
Tableau 2.1	Échelle de compétences PASEC2024 en langue – Début de scolarité	36	Tableau 3.15	Scores moyens par processus cognitif en compréhension de l'écrit à la fin de la scolarité primaire	90
Tableau 2.2	Échelle de compétences PASEC2024 en mathématiques – Début de scolarité	40	Tableau 3.16	Écarts relatifs de performance par processus cognitif en compréhension de l'écrit	91
Tableau 2.3	Comparaisons multiples des scores en langue entre les pays en début de scolarité	52	Tableau 3.17	Processus évalués en mathématiques à la fin de la scolarité primaire	92
Tableau 2.4	Comparaisons multiples des scores en mathématiques entre les pays	55	Tableau 3.18	Scores moyens par processus cognitif en mathématiques à la fin de la scolarité primaire	93
Tableau 3.1	Échelle de compétences en lecture – Fin de scolarité primaire	62	Tableau 3.19	Écarts relatifs de performance par processus cognitif en mathématiques	94
Tableau 3.2	Échelle de compétences en mathématiques – Fin de scolarité primaire	64	Tableau 3.20	Synthèse des configurations croisées des processus cognitifs en compréhension de l'écrit et en mathématiques	96
Tableau 3.3	Répartition des 16 pays de l'espace CONFEMEN selon les quatre quadrants de performance – PASEC2024	68	Tableau 4.1	Part de la variance imputable aux écarts entre écoles et par discipline	104
Tableau 3.4	Scores moyens nationaux en compréhension de l'écrit et comparaisons multiples entre les pays – Fin de primaire	71			
Tableau 3.5	Scores moyens nationaux en mathématiques et comparaisons multiples entre les pays – Fin de primaire	73			



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 4.2	Part de la variance imputable aux écarts entre écoles, avant et après contrôle, en lecture (%)	107	Tableau 5.2	Scores des élèves du Sénégal en début de scolarité selon la langue d'évaluation	214
Tableau 4.3	Écarts de score associés à chaque indicateur sur l'ensemble des pays	113	Tableau 5.3	Part d'élèves au-dessus du seuil en 2025 et évolution en début de scolarité	217
Tableau 4.4	Écarts de score associés à chaque indicateur sur l'ensemble des 16 pays	115	Tableau 5.4	Part d'élèves au-dessus du seuil en 2025 et évolution en fin de scolarité	217
Tableau 4.5	Résumé des deux niveaux de scolarité	123	Tableau 5.5	Évolution de l'écart filles-garçons entre 2014 et 2025 en début de scolarité	225
Tableau 4.6	Résumé des deux niveaux de scolarité	128	Tableau 5.6	Évolution de l'écart filles-garçons entre 2014 et 2025 en fin de scolarité	225
Tableau 4.7	Résumé sur la comparaison des scores en lien avec le profil des enseignants	155	Tableau 5.7	Évolution de l'écart urbain-rural entre 2014 et 2025 en début de scolarité	229
Tableau 4.8	Écart de score en lecture selon la fréquentation du préprimaire	160	Tableau 5.8	Évolution de l'écart urbain-rural entre 2014 et 2025 en fin de scolarité	229
Tableau 4.9	Écart de score en lecture selon la fréquentation du préprimaire	165	Tableau 5.9	Évolution de l'écart privé-public entre 2014 et 2025 en début de scolarité	233
Tableau 4.10	Part des élèves ayant redoublé	166	Tableau 5.10	Évolution de l'écart privé-public entre 2014 et 2025 en fin de scolarité	233
Tableau 4.11	Groupes de pays en fonction du taux de redoublement	167	Tableau 5.11	Scores moyens des écoles publiques et privées dans les pays où l'écart a évolué significativement	234
Tableau 4.12	Répartition des élèves selon qu'ils ont déjà redoublé ou non dans leur parcours	169	Tableau 5.12	Scores moyens et étendue entre le 10e percentile et le 90e percentile en début de scolarité en 2025	235
Tableau 4.13	Écart de score entre élèves ayant redoublé au moins une fois et les autres et part absorbée après contrôle	173	Tableau 5.13	Scores moyens et étendue entre le 10e percentile et le 90e percentile en fin de scolarité en 2025	235
Tableau 4.14	Écart de score entre redoublants et non-redoublants de la classe de fin de scolarité	176	Tableau 5.14	Évolution de l'étendue P90-P10 entre 2014 et 2015 en début de scolarité	236
Tableau 4.15	Résumé entre le début et la fin de scolarité	188	Tableau 5.15	Évolution des élèves faibles et avancés pour les évolutions significatives de l'étendue	236
Tableau 4.16	Indice socio-économique et écarts de score en fin de scolarité	201	Tableau 5.16	Évolution de l'étendue P90-P10 entre 2014 et 2015 en fin de scolarité	239
Tableau 4.17	Répartition des élèves selon le niveau d'éducation du parent (%)	202	Tableau 5.17	Évolution des élèves faibles et avancés pour les évolutions significatives de l'étendue	239
Tableau 4.18	Écarts de score selon le profil du parent sur l'ensemble des pays	203	Tableau 5.18	Typologie des trajectoires de performances globales	242
Tableau 4.19	Écart de score en lecture entre parent ayant fréquenté le supérieur et parent non scolarisé, par pays	203	Tableau 5.19	Réformes documentées et évolutions mesurées en 2025	244
Tableau 4.20	Répartition des élèves de fin de scolarité selon le niveau d'éducation du parent (%)	204	Tableau 6.1	Approches d'analyse de l'efficience	255
Tableau 4.21	Écarts de score selon le profil du parent en fin de scolarité sur l'ensemble des pays	205	Tableau 6.2	Quadrants des profils de ressources-apprentissages	256
Tableau 4.22	Écart de score en lecture entre parent ayant fréquenté le supérieur et parent non scolarisé en fin de scolarité	205	Tableau 6.3	Efforts budgétaires et apprentissages en lecture et en mathématiques	258
Tableau 4.23	Carte des écarts significatifs sur six dimensions	207	Tableau 6.4	Pays selon le coefficient d'efficience	268
Tableau 5.1	Nombre de pays en hausse (▲) et en baisse (▼) significatives, par période	210			



1

2

3

4

5

6

7

Liste des encadrés

Encadré 1.1	Quelques repères sur l'évaluation PASEC2024	25
Encadré 1.2	Concepts d'efficacité, d'équité et d'efficience	26

Encadré 3.1	Modèle d'estimation des scores et des indicateurs	69
Encadré 4.1	Décomposition de la variance et corrélation intraclasse	102

Liste des graphiques

Graphique 1.1	Pays impliqués dans PASEC2024	16
Graphique 2.1	Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue en début de scolarité	37
Graphique 2.2	Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue selon le genre en début de scolarité	39
Graphique 2.3	Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en début de scolarité	41
Graphique 2.4	Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques selon le genre en début de scolarité	42
Graphique 2.5	Scores des élèves par domaines en langue en début de scolarité	43
Graphique 2.6	Répartition en pourcentage des élèves selon le nombre moyen de lettres lues correctement en une minute en début de scolarité	44
Graphique 2.7	Répartition en pourcentage des élèves selon le nombre moyen de lettres lues correctement en une minute selon le genre en début de scolarité	45
Graphique 2.8	Répartition en pourcentage des élèves selon le nombre moyen de mots lus correctement en une minute en début de scolarité	46
Graphique 2.9	Répartition en pourcentage des élèves selon le nombre moyen de mots lus correctement en une minute selon le genre en début de scolarité	47
Graphique 2.10	Scores des élèves par domaine en mathématiques	48
Graphique 2.11	Répartition en pourcentage des élèves selon le dernier nombre atteint en comptant à l'oral en début de scolarité	49
Graphique 2.12	Répartition en pourcentage des élèves selon le dernier nombre atteint en comptant à l'oral selon le genre en début de scolarité	50
Graphique 2.13	Performances des élèves en langue en début de scolarité	51
Graphique 2.14	Distribution en percentile des performances des élèves en langue selon les pays en début de scolarité	53

Graphique 2.15	Performances des élèves en mathématiques en début de scolarité	54
Graphique 2.16	Distribution en percentile des performances des élèves en mathématiques selon les pays en début de scolarité	56
Graphique 3.1	Répartition des élèves par niveau de compétence en compréhension de l'écrit à la fin de la scolarité primaire (%)	66
Graphique 3.2	Répartition des élèves par niveau de compétence en mathématiques à la fin de la scolarité primaire (%)	67
Graphique 3.3	Scores moyens en lecture – Fin de primaire	70
Graphique 3.4	Scores moyens en mathématiques – Fin de primaire	72
Graphique 3.5	Déciles en lecture – Fin de primaire	75
Graphique 3.6	Déciles en mathématiques – Fin de primaire	76
Graphique 3.7	Score moyen et étendue inter-décile des performances en compréhension de l'écrit	77
Graphique 3.8	Score moyen et étendue inter-décile des performances en mathématiques	78
Graphique 4.1	Décomposition de la variance des scores en lecture	103
Graphique 4.2	Décomposition de la variance des scores en mathématiques	103
Graphique 4.3	Ségrégation scolaire avant et après contrôle, en lecture (%)	105
Graphique 4.4	Ségrégation scolaire avant et après contrôle, en mathématiques (%)	106
Graphique 4.5	Manuel de lecture en classe	108
Graphique 4.6	Manuel de mathématiques en classe	109
Graphique 4.7	Peut ramener le manuel de lecture à la maison	109
Graphique 4.8	Peut ramener le manuel de mathématiques à la maison	110
Graphique 4.9	Manuel de lecture en classe	111
Graphique 4.10	Manuel de mathématiques en classe	111
Graphique 4.11	Peut ramener le manuel de lecture à la maison	112
Graphique 4.12	Peut ramener le manuel de mathématiques à la maison	112



1

2

3

4

5

6

7

Graphique 4.13	Écart en lecture entre disposer d'un manuel de lecture en classe et ne pas en disposer	113	Graphique 4.36	Écart de score des élèves d'une enseignante par rapport à ceux d'un enseignant	133
Graphique 4.14	Écart en mathématiques entre disposer d'un manuel de mathématiques en classe et ne pas en disposer	114	Graphique 4.37	Répartition des élèves selon le niveau académique de leur enseignant	134
Graphique 4.15	Écart en lecture entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener	114	Graphique 4.38	Écart de score entre élèves d'un enseignant de niveau universitaire et de niveau secondaire	135
Graphique 4.16	Écart en mathématiques entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener	115	Graphique 4.39	Écart de score entre élèves d'un enseignant de niveau primaire et de niveau secondaire	136
Graphique 4.17	Écart en lecture entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener	116	Graphique 4.40	Répartition des élèves selon le niveau académique de leur enseignant	137
Graphique 4.18	Écart en mathématiques entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener	116	Graphique 4.41	Écart de score entre élèves d'un enseignant de niveau universitaire et d'un enseignant de niveau secondaire	138
Graphique 4.19	Pourcentage d'élèves selon le type d'équipements disponibles dans leur classe	117	Graphique 4.42	Répartition des élèves selon la formation initiale de leur enseignant	139
Graphique 4.20	Pourcentage d'élèves selon le type d'équipements disponibles dans leur classe	118	Graphique 4.43	Écart de score associé à la formation professionnelle initiale de l'enseignant	140
Graphique 4.21	Répartition des élèves selon le milieu d'implantation de l'école en début de scolarité	119	Graphique 4.44	Répartition des élèves selon la formation initiale de leur enseignant	141
Graphique 4.22	Écart urbain-rural en lecture en début de scolarité (en points)	120	Graphique 4.45	Écart de score associé à la formation professionnelle initiale de l'enseignant	142
Graphique 4.23	Écart urbain-rural en mathématiques en début de scolarité (en points)	120	Graphique 4.46	Répartition des élèves selon l'ancienneté de leur enseignant	143
Graphique 4.24	Répartition des élèves selon le milieu d'implantation de l'école en fin de scolarité	121	Graphique 4.47	Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a 6 à 10 ans d'ancienneté et ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté	144
Graphique 4.25	Écart urbain-rural en lecture en fin de scolarité (en points)	122	Graphique 4.48	Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a 11 à 20 ans d'ancienneté et ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté	145
Graphique 4.26	Écart urbain-rural en mathématiques en fin de scolarité	123	Graphique 4.49	Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a plus de 20 ans d'ancienneté et ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté	146
Graphique 4.27	Répartition des élèves selon le statut de leur école en début de scolarité	124	Graphique 4.50	Répartition des élèves selon l'ancienneté de leur enseignant	147
Graphique 4.28	Écart privé-public en lecture en début de scolarité (en points)	125	Graphique 4.51	Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a 6 à 10 ans d'ancienneté et ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté	148
Graphique 4.29	Écart privé-public en mathématiques en début de scolarité (en points)	126	Graphique 4.52	Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a 11 à 20 ans d'ancienneté par rapport à ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté	149
Graphique 4.30	Répartition des élèves selon le statut de leur école en fin de scolarité	127	Graphique 4.53	Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a plus de 20 ans d'ancienneté par rapport à ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté	150
Graphique 4.31	Écart privé-public en lecture en fin de scolarité (en points)	127	Graphique 4.54	Répartition des élèves selon que leur enseignant a reçu ou non la visite d'un encadreur	151
Graphique 4.32	Écart privé-public en mathématiques en fin de scolarité	128			
Graphique 4.33	Répartition des élèves selon le genre de leur enseignant en début de scolarité	130			
Graphique 4.34	Écart de score des élèves d'une enseignante par rapport à ceux d'un enseignant	131			
Graphique 4.35	Répartition des élèves selon le genre de leur enseignant en fin de scolarité	132			



1

2

3

4

5

6

7

Graphique 4.55	Écart de score associé à la visite d'un encadreur pédagogique	152	Graphique 4.77	Écart de score en mathématiques entre redoublants et non-redoublants de la classe de fin de scolarité	175
Graphique 4.56	Répartition des élèves selon que leur enseignant a reçu ou non la visite d'un encadreur	153	Graphique 4.78	Part des élèves ayant redoublé chaque classe du cycle primaire	177
Graphique 4.57	Écart de score associé à la visite d'un encadreur pédagogique	154	Graphique 4.79	Fréquence à laquelle les élèves parlent à la maison la langue d'enseignement, en pourcentage	178
Graphique 4.58	Part des élèves ayant fréquenté le préprimaire	156	Graphique 4.80	Score moyen en lecture et en mathématiques selon la fréquence d'usage de la langue d'enseignement à la maison	179
Graphique 4.59	Score moyen en lecture selon la fréquentation du préprimaire	157	Graphique 4.81	Score moyen en lecture selon la fréquence d'usage de la langue d'enseignement à la maison	180
Graphique 4.60	Score moyen en mathématiques selon la fréquentation du préprimaire	158	Graphique 4.82	Score moyen en mathématiques selon la fréquence d'usage de la langue d'enseignement à la maison	181
Graphique 4.61	Écart de score en lecture entre les élèves ayant fréquenté le préprimaire et les autres	159	Graphique 4.83	Écart de score en lecture entre les élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement à la maison et les autres (en points)	182
Graphique 4.62	Écart de score en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préprimaire et les autres	159	Graphique 4.84	Écart de score en mathématiques entre les élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement à la maison et les autres (en points)	183
Graphique 4.63	Part des élèves ayant fréquenté le préprimaire	161	Graphique 4.85	Répartition des élèves par sexe en début de scolarité	184
Graphique 4.64	Score moyen en lecture en fin de scolarité selon la fréquentation ou non du préprimaire	162	Graphique 4.86	Écart filles-garçons en lecture en début de scolarité (en points)	185
Graphique 4.65	Score moyen en mathématiques en fin de scolarité selon la fréquentation ou non du préprimaire	163	Graphique 4.87	Écart filles-garçons en mathématiques en début de scolarité (en points)	185
Graphique 4.66	Écart de score en lecture entre les élèves de fin de scolarité ayant fréquenté le préprimaire et les autres	164	Graphique 4.88	Répartition des élèves par sexe en fin de scolarité	186
Graphique 4.67	Écart de score en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préprimaire et les autres	164	Graphique 4.89	Écart filles-garçons en lecture en fin de scolarité (en points)	187
Graphique 4.68	Répartition des élèves redoublants et non redoublants en début de scolarité	166	Graphique 4.90	Écart filles-garçons en mathématiques en fin de scolarité (en points)	187
Graphique 4.69	Écart de score en lecture entre redoublants et non-redoublants en début de scolarité	167	Graphique 4.91	Répartition des élèves de début de scolarité par tranche d'âge	189
Graphique 4.70	Écart de score en mathématiques entre redoublants et non-redoublants en début de scolarité	168	Graphique 4.92	Écart de score en lecture entre les élèves de 8 ans et plus et ceux de 7 ans et moins	190
Graphique 4.71	Écart de score en lecture entre les élèves ayant redoublé au moins une fois et les autres	170	Graphique 4.93	Écart de score en mathématiques entre les élèves de 8 ans et plus et ceux de 7 ans et moins	190
Graphique 4.72	Écart de score en mathématiques entre les élèves ayant redoublé au moins une fois et les autres	170	Graphique 4.94	Score moyen en lecture par tranche d'âge	191
Graphique 4.73	Scores moyens en lecture par redoublement	171	Graphique 4.95	Score moyen en mathématiques par tranche d'âge	192
Graphique 4.74	Scores moyens en mathématiques par redoublement	172	Graphique 4.96	Répartition des élèves de fin de scolarité par tranche d'âge	193
Graphique 4.75	Redoublants et non-redoublants de la classe de fin de scolarité	174	Graphique 4.97	Écart de score en lecture entre les élèves de 13 ans et plus et ceux de 12 ans et moins	194
Graphique 4.76	Écart de score en lecture entre redoublants et non-redoublants de la classe de fin de scolarité	175			



1

2

3

4

5

6

7

Graphique 4.98	Écart de score en mathématiques entre les élèves de 13 ans et plus et ceux de 12 ans et moins	194
Graphique 4.99	Score moyen en lecture par tranche d'âge	195
Graphique 4.100	Score moyen en mathématiques par tranche d'âge	196
Graphique 4.101	Dispersion de l'indice socio-économique des élèves de fin de scolarité, par pays	197
Graphique 4.102	Score en lecture des quintiles extrêmes d'indice socio-économique, par pays	198
Graphique 4.103	Score en mathématiques des quintiles extrêmes d'indice socio-économique, par pays	199
Graphique 4.104	Score moyen en lecture selon l'indice socio-économique moyen, par pays	200
Graphique 4.105	Score moyen en mathématiques selon l'indice socio-économique moyen, par pays	201
Graphique 5.1	Tendance en lecture entre 2014 et 2025 en début de scolarité	211
Graphique 5.2	Tendance en mathématiques entre 2014 et 2025 en début de scolarité	212
Graphique 5.3	Tendance en lecture entre 2014 et 2025 en fin de scolarité	213
Graphique 5.4	Tendance en mathématiques entre 2014 et 2025 en fin de scolarité	213
Graphique 5.5	Évolution des compétences en début de scolarité entre 2014 et 2025	216
Graphique 5.6	Évolution des compétences en fin de scolarité entre 2014 et 2025	216
Graphique 5.7	Part d'élèves dans les différents niveaux de compétence en lecture en début de scolarité	218
Graphique 5.8	Part d'élèves dans les différents niveaux de compétence en mathématiques en début de scolarité	219
Graphique 5.9	Part d'élèves dans les différents niveaux de compétence en lecture en fin de scolarité	220
Graphique 5.10	Part d'élèves dans les différents niveaux de compétence en mathématiques en fin de scolarité	221
Graphique 5.11	Écart filles-garçons en lecture en début de scolarité	223
Graphique 5.12	Écart filles-garçons en mathématiques en début de scolarité	224
Graphique 5.13	Évolution de l'écart entre milieu urbain et milieu rural en lecture en début de scolarité	227
Graphique 5.14	Évolution de l'écart entre milieu urbain et milieu rural en lecture en fin de scolarité	228
Graphique 5.15	Évolution de l'écart privé-public en lecture en début de scolarité	231
Graphique 5.16	Évolution de l'écart privé-public en lecture en fin de scolarité	232
Graphique 5.17	Évolution de l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts en lecture en début de scolarité	237
Graphique 5.18	Évolution de l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts en mathématiques en début de scolarité	238
Graphique 5.19	Évolution de l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts en lecture en fin de scolarité	240
Graphique 5.20	Évolution de l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts en mathématiques en fin de scolarité	241
Graphique 6.1	Dépenses publiques d'éducation et performances en lecture	259
Graphique 6.2	Dépenses publiques d'éducation et apprentissage en mathématiques	259
Graphique 6.3	Part des dépenses publiques d'éducation et apprentissage en lecture	260
Graphique 6.4	Part des dépenses publiques d'éducation et apprentissage en mathématiques	261
Graphique 6.5	Dépenses publiques d'éducation au primaire et performances en lecture	262
Graphique 6.6	Dépenses publiques d'éducation au primaire et performances en mathématiques	263
Graphique 6.7	Financement public à l'élève et apprentissage en lecture	264
Graphique 6.8	Financement public à l'élève et apprentissage en mathématiques	265
Graphique 6.9	Dépense publique par élève du primaire en USD PPA et apprentissage en lecture	266
Graphique 6.10	Dépense publique par élève du primaire en USD PPA et apprentissage en mathématiques	267
Graphique 6.11	Répartition des pays par rapport à la frontière d'efficience	268
Graphique 6.12	Distance par rapport à la frontière d'efficience des pays PASEC2024	269



1

2

3

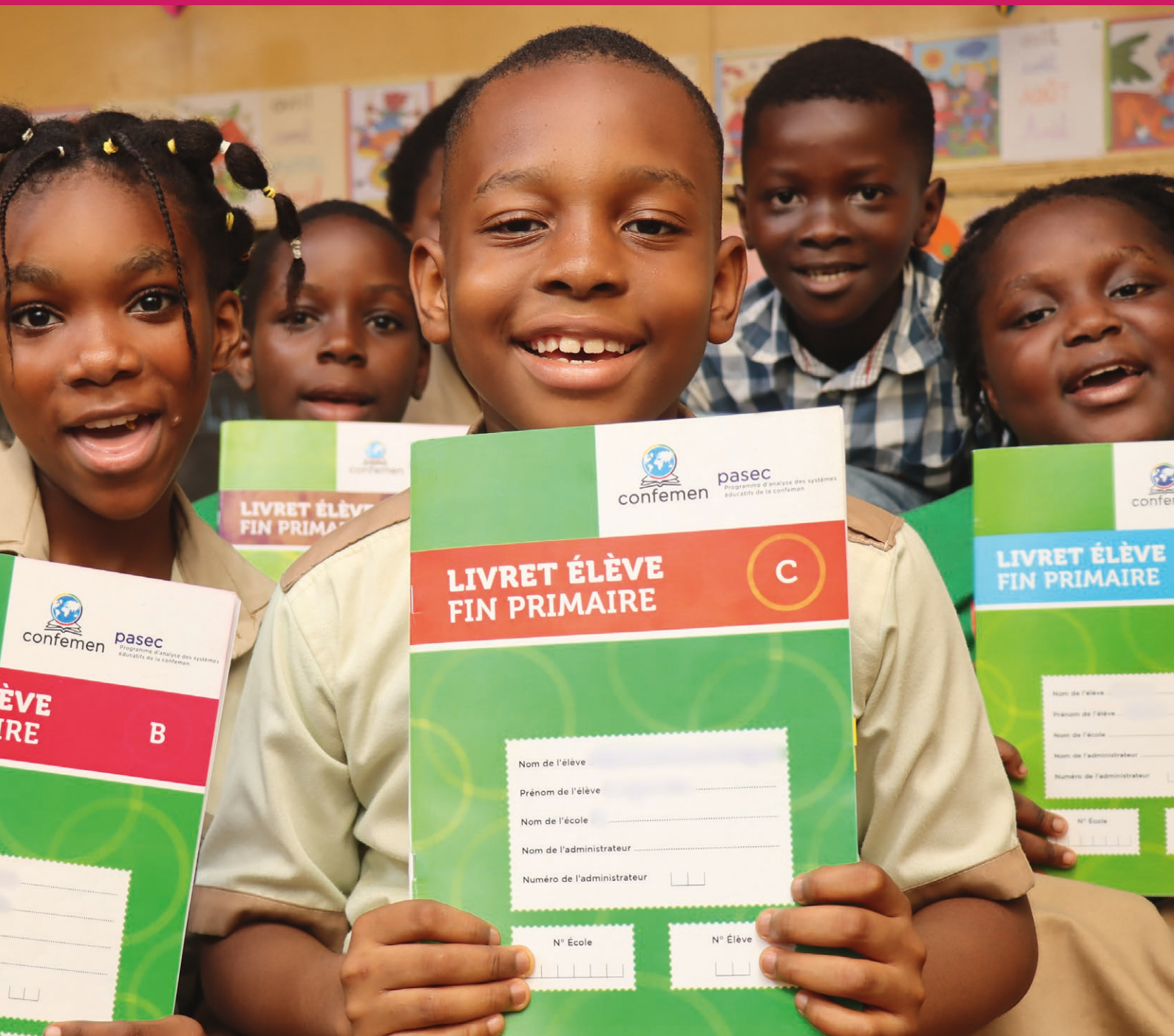
4

5

6

7

Les pays participant à PASEC2024 présentent des contextes éducatifs marqués par de fortes disparités, tant par la taille des populations scolaires concernées que par les niveaux de scolarisation, d'achèvement et d'alphabétisation.



16
PAYS
PARTICIPANTS

PLUS DE
110 000
ÉLÈVES DU PRIMAIRE
ÉVALUÉS



Contexte, objectifs et méthodologie



1

2

3

4

5

6

7

1.1	Contexte et objectifs du PASEC2024	17
1.2	Méthodologie de l'évaluation	25

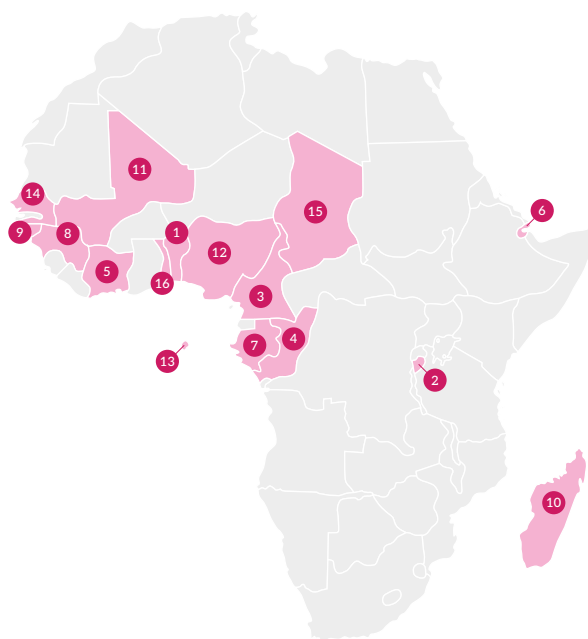
L'évaluation PASEC est un outil stratégique pour mesurer la qualité des apprentissages dans les pays d'Afrique subsaharienne. Le cycle d'évaluation PASEC2024 couvre environ 30% des pays africains et 35% des élèves du primaire du continent¹. Les résultats de cette évaluation concernent ainsi plus d'un enfant du primaire sur trois à l'échelle du continent. Les données ont été collectées en 2025, avec un accroissement du nombre de pays participants de 14 au cycle précédent (PASEC2019) à 16 pays participants : Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Guinée-

Bissau, Madagascar, Mali, Nigéria, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Tchad et Togo. L'évaluation cible en priorité le primaire, socle fondamental des compétences en lecture et mathématiques, mais aussi la fin du collège pour prendre en compte le continuum du cycle de l'enseignement de base.

Le présent rapport se concentre sur les acquis d'apprentissage des élèves du primaire.

Graphique 1.1

Pays impliqués dans PASEC2024²



- 1 Bénin
- 2 Burundi
- 3 Cameroun
- 4 Congo
- 5 Côte d'Ivoire
- 6 Djibouti
- 7 Gabon
- 8 Guinée
- 9 Guinée-Bissau
- 10 Madagascar
- 11 Mali
- 12 Nigéria
- 13 Sao Tomé-et-Principe
- 14 Sénégal
- 15 Tchad
- 16 Togo



1

2

3

4

5

6

7

Il s'inscrit dans une série de trois rapports, les deux autres étant dédiés respectivement aux acquis d'apprentissage des élèves de fin de collège et aux processus cognitifs et didactiques des personnes enseignantes. Ce rapport dresse un bilan exhaustif des acquis d'apprentissage au primaire dans 16 pays d'Afrique subsaharienne. Il propose un état des lieux complet du primaire dans la région, dans la continuité des éditions précédentes (PASEC2014 et PASEC2019), tout en introduisant plusieurs évolutions : une couverture élargie, un dispositif renforcé de collecte de données contextuelles auprès des élèves, des enseignants, des parents et des directions d'écoles ainsi qu'une analyse approfondie de l'équité et de l'évolution des performances des élèves.

Les données auprès des élèves ont été collectées en début et en fin de primaire. En début de primaire, les instruments ont par ailleurs été adaptés dans plusieurs langues nationales afin de mieux tenir

compte des contextes linguistiques d'apprentissage. Plus largement, une attention particulière a été portée aux conditions réelles dans lesquelles les élèves apprennent.

De nombreux défis pèsent encore sur l'école en Afrique subsaharienne : entre autres, les inégalités socio-économiques, les impacts post-pandémie, les contraintes budgétaires. Face à ces réalités, ce rapport vise à aider les politiques éducatives à cheminer vers une éducation primaire de qualité, inclusive et efficace, alignée sur l'Objectif de développement durable n° 4 des Nations Unies (ODD 4) qui appelle à une éducation de qualité pour tous d'ici 2030. Les sections suivantes présentent, dans l'ordre, le contexte des pays participants, la méthodologie utilisée, les performances observées, les inégalités constatées, leur évolution dans le temps, et enfin des pistes d'action concrètes.

1. Les projections démographiques disponibles indiquent qu'autour de 2024-2025, l'Afrique compterait environ 226 à 230 millions d'enfants en âge de suivre l'enseignement primaire. Dans le même temps, les estimations continentales les plus récentes suggèrent qu'environ 20% de ces enfants ne sont pas scolarisés (soit un enfant sur cinq, ce qui représente près de 45 à 46 millions d'enfants hors de l'école).

2. Source : CONFEMEN/PASEC, 2024. Élaboration à partir de la liste des pays participant au PASEC2024.

1.1 Contexte et objectifs du PASEC2024

L'évaluation PASEC2024 permet de dresser un diagnostic sur la qualité des systèmes éducatifs des pays participants, à partir de données permettant (i) d'analyser leur efficacité, leur équité et leur efficience et (ii) de mieux comprendre leur dynamique dans le temps, dans l'espace et d'un pays à l'autre. Les définitions de ces trois notions, ainsi que leurs modalités d'analyse dans le cadre du PASEC, sont présentées dans la section 1.2, consacrée à la méthodologie.

Elle propose des comparaisons entre pays et à l'intérieur de chaque pays, ainsi que des analyses longitudinales pour suivre l'évolution des tendances par rapport aux évaluations PASEC2014 et PASEC2019.

PASEC2024 est ainsi une source précieuse de données fiables pour la recherche en éducation, mais aussi pour la prise de décision en matière de politiques publiques et réformes éducatives puisqu'elle permet non seulement de rendre compte de l'état des acquis scolaires des élèves du primaire à l'instant *t*, mais également de constater leurs évolutions dans le temps et l'espace.

Depuis plusieurs années, la réussite éducative de tous les élèves occupe une place prépondérante dans les discours des organisations internationales et des gouvernements à l'échelle internationale. Cette préoccupation est très bien illustrée par les Objectifs de développement durable (ODD) adoptés par les Nations Unies.

L'ODD 4 (Objectif de développement durable n° 4) vise à « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». En ce sens, les évaluations PASEC contribuent à renseigner l'ODD 4.

Plus spécifiquement, l'indicateur (ODD 4.1) concerne la scolarité primaire et la fin du premier cycle secondaire et vise une éducation équitable, de qualité, avec des résultats d'apprentissage pertinents. Il s'intéresse notamment à la proportion d'enfants/jeunes de 2e/3e année, en fin de primaire, qui atteignent un niveau minimum en lecture et mathématiques.

D'autres indicateurs (tel l'ODD 4.5) visent à éliminer les disparités de genre et assurer un accès équitable à l'éducation pour les plus vulnérables. Dans cette perspective, l'environnement de l'élève, notamment ses conditions de vie tant à la maison qu'à l'école, sont des sources d'informations importantes. Elles permettent d'évaluer si les établissements fréquentés sont de qualité et pratiquent l'inclusion, et si les environnements familiaux des élèves sont favorables aux apprentissages.

Les thématiques PASEC³ d'analyse privilégient une approche centrée sur les problématiques et les défis éducatifs des pays participant à l'évaluation PASEC et des grands enjeux éducatifs planétaires

actuels, avec une attention particulière portée aux questions d'équité au sein des systèmes éducatifs.

Or, l'un des moyens mis en avant pour soutenir cette éducation de qualité pour tous consiste à favoriser une plus grande prise en compte des connaissances issues de la recherche dans l'élaboration des politiques éducatives et dans les pratiques pédagogiques (Slavin, 2002 ; Révai et al., 2022). Dans le champ des pratiques d'enseignement, plusieurs travaux soulignent également l'intérêt de mieux articuler les connaissances scientifiques et les choix pédagogiques, tout en attirant l'attention sur les risques liés à une interprétation ou transposition inadéquate des résultats de recherche (Pasquinelli, 2015 ; Masson, 2015 ; Newton, 2015 ; Brault Foisy et Masson, 2022).

Cette tendance à créer des ponts entre la recherche scientifique fondée sur des résultats empiriques et la mise en œuvre de réformes et des pratiques pédagogiques susceptibles de produire des effets positifs sur les apprentissages des élèves s'inscrit dans un mouvement international visant à renforcer l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans l'élaboration des politiques éducatives et les pratiques professionnelles (Révai et al., 2022). Les évaluations à grande échelle, comme le PASEC, constituent un levier essentiel de production et de mobilisation de ces connaissances. C'est pourquoi ces données sont primordiales pour les décideurs politiques et les partenaires au développement dans leurs appuis stratégiques. Ces données probantes orientent ainsi leurs décisions d'appui et leurs priorités d'intervention pour renforcer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

L'analyse porte notamment sur les disparités d'apprentissage entre les profils d'élèves, les écoles et les territoires. Elle accorde également une attention particulière aux enjeux d'inclusion des élèves en situation de handicap ou présentant des troubles des apprentissages ou d'autres troubles neurodéveloppementaux.

Dans ce contexte, une des nouveautés de l'évaluation PASEC2024 a été d'élargir le champ de collecte des données auprès des écoles inclusives – auprès des élèves, des enseignants et des directions d'école – et d'élargir la cible des répondants en collectant des données auprès des familles/parents des élèves participant à l'évaluation.

Ce rapport PASEC2024 fournit donc un diagnostic détaillé des acquis scolaires des élèves de début et fin du cycle primaire dans 16 pays : **le Bénin, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, Djibouti, le Gabon, la Guinée, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Nigéria, le Mali, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal, le Tchad et le Togo.**



1

2

3

4

5

6

7

3. 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.

1.1.1 Contexte général des pays impliqués

Les études consacrées aux systèmes éducatifs, et en particulier les évaluations internationales, montrent que les inégalités dans les apprentissages scolaires sont étroitement associées à un ensemble de facteurs contextuels. Les études récentes conduites à l'échelle du continent africain mettent notamment en évidence plusieurs de ces facteurs : la pauvreté, la localisation géographique, le genre, les crises, les déplacements forcés, ainsi que la faiblesse des ressources disponibles au niveau local et les situations de fragilité ou de vulnérabilité, comme facteurs qui influencent durablement les trajectoires scolaires et, par voie de conséquence, les acquis scolaires des élèves en fin de primaire (UNESCO et Union africaine, 2023⁴ ; World Bank, 2024a⁵).

Dans cette perspective, l'analyse des résultats des élèves du primaire ne peut être dissociée du contexte général dans lequel évoluent les systèmes éducatifs des pays participants. Les acquis scolaires se construisent en effet dans des environnements géographiques, économiques, politiques et sociaux spécifiques, qui agissent à la fois sur les conditions d'accès à l'éducation, les parcours de scolarisation, la qualité de la réponse éducative et les possibilités effectives d'apprentissage (UNESCO et Union africaine, 2023 ; GEM Report et al., 2025⁶).

Le présent rapport accorde une attention particulière aux disparités régionales, dans le souci de mieux appréhender la diversité des situations qui caractérisent l'espace couvert par le PASEC2024. En ce sens, la lecture des résultats par pays doit être menée avec prudence, dans la mesure où certaines réalités culturelles, géographiques ou sécuritaires dépassent les frontières nationales et structurent, à l'échelle de plusieurs espaces, des conditions d'enseignement et d'apprentissage comparables, notamment dans les zones marquées par la pauvreté, la fragilité ou les effets des crises transfrontalières (World Bank, 2024b⁷).

La présentation du contexte général des pays impliqués dans PASEC2024 constitue un point d'appui essentiel pour une interprétation contextualisée et nuancée des résultats d'apprentissage, même si elle ne peut, à elle seule, rendre compte de toute la complexité des facteurs en jeu.

1.1.1.1 Contexte démographique, géographie et économique

PASEC2024 couvre 20% du territoire du continent et 30% de la population mais plus de 35% des enfants scolarisés au primaire en Afrique.

Les pays participant à l'évaluation PASEC2024 présentent une forte diversité de situations sur les plans géographique, démographique et économique. Ces pays sont représentés sur le continent à la figure 1.1.

Répartis entre l'Afrique de l'Ouest, l'Afrique centrale et l'océan Indien, les pays participants couvrent des territoires de tailles, de configurations spatiales, de conditions climatiques et de niveaux d'accessibilité très contrastés, susceptibles d'influer sur l'organisation du paysage éducatif.

Dans les pays couverts par le PASEC2024, entre un jeune sur deux et un jeune sur trois a moins de 14 ans.

Cette hétérogénéité s'observe également sur le plan démographique : les effectifs de population vont de moins de 300 000 habitants à Sao Tomé-et-Principe à plus de 233 millions au Nigéria, tandis que la part des 0-14 ans demeure particulièrement élevée dans la plupart des pays, atteignant ou dépassant 40% dans 11 pays sur 16, notamment au Burundi, au Mali, et au Tchad, où elle atteint 45% ou plus. Cette structure démographique traduit la jeunesse des populations et laisse entrevoir une pression importante, et souvent croissante, sur les systèmes éducatifs, notamment lorsque cette forte proportion de jeunes s'accompagne d'une croissance démographique soutenue.

Sur le plan économique, les écarts sont tout aussi marqués, tant en matière de richesse nationale qu'au regard de l'effort public consenti en faveur de l'éducation. Les niveaux de PIB en parité de pouvoir d'achat varient en effet dans des proportions considérables ; du Nigéria, qui concentre à lui seul un poids économique très important, à des économies de très petite taille comme Sao Tomé-et-Principe ou Djibouti. Cette diversité se retrouve dans les dépenses publiques d'éducation : la part du PIB qui leur est consacrée va de 0,3% au Nigéria à 6,2% au Sénégal, tandis que la part affectée spécifiquement au primaire varie fortement entre les pays, de 0,1% à Sao Tomé-et-Principe à 2,5% au Mali. Les montants annuels de dépenses publiques par élève du primaire confirment également ces contrastes, avec des niveaux particulièrement élevés à Djibouti et au Gabon, et beaucoup plus faibles à Madagascar, au Tchad ou au Burundi. Ces écarts suggèrent que les systèmes éducatifs des pays du PASEC2024 ne disposent pas partout des mêmes marges de financement ni des mêmes capacités d'investissement au niveau primaire.

Plus des ¾ des pays ayant participé à PASEC2024 figurent parmi les 20 pays présentant les niveaux d'indice de développement humain (IDH) les plus faibles au monde.

Enfin, les niveaux de l'indice de développement humain (IDH) confirment la forte vulnérabilité relative des pays participants : 13 des 16 pays concernés – soit 81,3% – figurent parmi les 20% de pays présentant les niveaux d'IDH les plus faibles au monde. Ces résultats confirment que la majorité des pays participant au PASEC2024 évoluent dans des contextes de développement humain relativement faible.



1

2

3

4

5

6

7

4. UNESCO et Union africaine. (2023). *Education in Africa: Placing Equity at the Heart of Policy. Continental Report*.

5. World Bank. (2024a). *Safe and Learning in the Midst of Fragility, Conflict, and Violence: A World Bank Group Approach Paper*.

6. GEM Report, Union africaine et African Centre for School Leadership. (2025). *Spotlight on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa : Lead for Foundational Learning*.

7. World Bank. (2024b). *Poverty, Prosperity, and Planet Report 2024*.

Tableau 1.1

Caractéristiques démographiques et socio-économiques des pays participants

Année	Population			PIB/PPA En dollars internationaux constants (valeur en millions)	Dépenses publiques en éducation			IDH ⁸ Rang (sur 195 pays)
	Total	% des	Taux de		% du PIB	% affecté au primaire	Total dépenses annuelles du primaire par élève	
	(millions)	0-14 ans	croissance annuel				(en dollar international)	
	2024	2024	2024	2024	2023	2024	2023	2023
Bénin	14	42	2,5	56 424	3,2	1,6	226	173
Burundi	14	45	2,6	11 739	–	1,7 ^c	146	187
Cameroun	29	41	2,6	143 264	2,8	0,8	239 ^d	155
Congo	6,3	40	2,4	39 147	3,3	–	–	138
Côte d'Ivoire	32	41	2,4	215 018	3,4	1,5	653	157
Djibouti	1,2	29	1,4	7 995	–	1,7	1 573	175
Gabon	2,5	36	2,2	48 045	2,3	0,8	1 063 ^e	109
Guinée	15	41	2,4	59 439	1,7	1,0	245	179
Guinée-Bissau	2,2	39	2,2	5 912	–	0,9 ^c	–	174
Madagascar	32	39	2,4	52 968	3,0	1,1 ^d	103 ^e	183
Mali	24	46	2,9	71 384	4,2	2,5	332	188
Nigéria	233	41	2,1	1 318 234	0,3	–	–	164
Sao Tomé-et-Principe	0,236	38	2,0	1 291	5,0	0,1	789	141
Sénégal	19	38	2,3	83 183	6,2	1,9	654	169
Tchad	20	46	4,9	52 895	3,2	1,6	138	190
Togo	9,5	40	2,2	27 115	4,1	2,3	310	161

a : 2025, b : 2024, c : 2023, d : 2022, e : 2021.
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) pour les dépenses publiques en éducation ; Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), Human Development Report 2024 pour l'IDH ; Banque mondiale (World Development Indicators) pour les indicateurs démographiques et économiques ; CIA World Factbook pour certaines données contextuelles. Données consultées en 2026.

1.1.2 Contextes éducatifs

Les pays participant à PASEC2024 présentent des contextes éducatifs marqués par de fortes disparités, tant par la taille des populations scolaires concernées que par les niveaux de scolarisation, d'achèvement et d'alphabétisation. Les effectifs d'enfants d'âge primaire varient dans des proportions particulièrement importantes, allant de 35 220 enfants à Sao Tomé-et-Principe à 37,7 millions d'enfants au Nigéria. Dans plusieurs pays, ces effectifs sont élevés à l'échelle nationale, notamment en Côte d'Ivoire, au Cameroun, au Mali, à Madagascar, au Sénégal et au Tchad, ce qui souligne l'ampleur des besoins en infrastructures, en personnel enseignant, en manuels scolaires et en dispositifs de pilotage pédagogique et administratif pour couvrir autant d'élèves, répartis sur tout le territoire.

Les indicateurs de scolarisation primaire mettent également en évidence des situations hétérogènes. Lorsque les données sont disponibles, les taux bruts de scolarisation au primaire, calculés pour l'ensemble de ce niveau d'enseignement, s'échelonnent de 73% au Mali à 132,7% à Madagascar. Ils atteignent notamment 85,3% au Sénégal, 88,5% au Tchad, 89,6% au Nigéria, 93% en Côte d'Ivoire ou encore 114,3% au Togo. Ces taux témoignent de situations contrastées en matière de scolarisation primaire. Les valeurs élevées, notamment lorsqu'elles dépassent 100%, peuvent refléter des entrées précoces ou tardives au primaire, des redoublements ou, plus généralement, la

présence dans le cycle d'élèves plus jeunes ou plus âgés que de l'âge théorique dans le cycle primaire. Les taux d'achèvement disponibles montrent, de leur côté, que la généralisation de l'accès ne se traduit pas partout par une progression équivalente jusqu'à la fin du cycle : ils demeurent inférieurs à 50% dans certains pays, comme la Guinée-Bissau, le Mali ou Madagascar, alors qu'ils atteignent 65,1% en Côte d'Ivoire, 77,4% au Nigéria et 79% au Togo.

Les indices de parité entre filles et garçons offrent un tableau contrasté, mais porteur d'enseignements encourageants. Plusieurs pays participants témoignent de progrès réels vers une scolarisation plus équilibrée : la Côte d'Ivoire et le Togo (0,96) se situent à la lisière de la parité, tandis que le Sénégal (1,16) illustre de manière frappante ce que des politiques volontaristes en faveur de la scolarisation des filles peuvent produire lorsqu'elles s'inscrivent dans la durée. Ces résultats montrent que l'équité de genre dans l'accès à l'école n'est pas une ambition lointaine : elle est atteignable, comme le confirment plusieurs systèmes éducatifs de la région, à condition que les progrès continuent d'être suivis dans les deux sens de l'écart.

Des défis bien réels demeurent dans d'autres contextes. Le Bénin (0,93) et Djibouti (0,92) affichent des indices relativement proches de la parité, tandis que le Tchad (0,80), plus éloigné de la valeur

8. L'IDH est un indice composite calculé par le PNUD qui combine des indicateurs de santé, d'éducation et de niveau de vie afin d'apprécier le niveau de développement humain d'un pays.

de référence, illustre des obstacles structurels – économiques, sociaux, géographiques – que certains systèmes éducatifs doivent encore surmonter pour garantir à chaque fille les mêmes chances d'accès et de maintien à l'école. Ces situations rappellent que la croissance des effectifs scolarisés, aussi réelle soit-elle, ne suffit pas à elle seule à garantir l'équité entre filles et garçons : c'est la capacité des systèmes à scolariser équitablement, à maintenir les filles et les garçons à l'école et à leur offrir des conditions d'apprentissage comparables qui mesure véritablement la qualité et l'ambition d'une gouvernance éducative. Par ailleurs, les langues d'enseignement et les niveaux d'alphabétisation rappellent que les systèmes éducatifs des pays participants s'inscrivent dans des environnements sociolinguistiques et culturels variés. Si le français demeure la principale langue d'enseignement dans la majorité des pays considérés, certains systèmes se distinguent par un cadre bilingue ou plurilingue, comme le Cameroun (français et anglais) et le Tchad (français et arabe) ou, plus largement, le Sénégal avec

l'intégration de langues nationales telles que le wolof, le pulaar, le sérère, le joola, le soninké et le mândénka, tandis que le portugais est l'unique langue d'enseignement en Guinée-Bissau et à Sao Tomé-et-Principe.

Enfin, les taux d'alphabétisation de la population adulte restent très disparates, de 30,6% au Tchad à 88,9% au Gabon, en passant par 35% au Mali, 40% en Guinée ou 74,7% à Madagascar. Ces écarts suggèrent que les systèmes éducatifs du PASEC2024 évoluent dans des environnements familiaux et sociaux très différents quant à la place de l'écrit dans le quotidien des familles, ce qui peut peser sur les conditions d'apprentissage dès les premières années de scolarité. Dans cette perspective, l'examen des systèmes éducatifs au primaire, de leurs modalités de gouvernance et des principales réformes curriculaires apparaît essentiel pour mieux comprendre les conditions institutionnelles dans lesquelles s'inscrivent les apprentissages observés.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 1.2

Caractéristiques éducatives et scolaires des pays participants¹

	Population d'âge primaire	Taux brut de scolarisation ²	Taux d'achèvement ³	Indice de parité des sexes ⁴	Langues d'enseignement	Taux d'alphabétisation ⁵
Année	2025	2024	2024	2022	2025	2023
Bénin	2 379 920	108,0 ^d	50,4 ^d	0,93 ^e	Français	51,4
Burundi	2 500 349	–	–	–	Kirundi, français	68,0
Cameroun	4 739 444	114,0	–	–	Français et anglais	72,5
Congo	1 009 665	88,0 ^c	–	–	Français	–
Côte d'Ivoire	5 270 724	93,0	65,1 ^e	0,96	Français	50,0
Djibouti	–	–	–	0,92 ^e	Français	–
Gabon	309 891	–	–	–	Français	88,9
Guinée	2 307 079	–	–	–	Français	40,0
Guinée-Bissau	338 523	–	38,7 ^d	–	Portugais	63,9
Madagascar	4 071 801	132,7	49,7 ^e	–	Malagasy, français	74,7
Mali	4 286 531	73,0 ^c	47,5	–	Français	35,0
Nigéria	37 732 864	89,6 ^c	77,4	–	Anglais	63,2
Sao Tomé-et-Principe	35 220	–	–	–	Portugais	87,4
Sénégal	2 770 504	85,3	52,7 ^c	1,16 ^e	Wolof, pulaar, sérère, joola, soninké, mândénka, français	50,4
Tchad	3 550 536	88,5	–	0,80 ^e	Français et arabe	30,6
Togo	1 471 672	114,3	79,0 ^d	0,96 ^e	Français	72,6

c : 2023, d : 2022, e : 2021.

Source : Base de données de l'ISU, <https://databrowser.uis.unesco.org/browser> consulté en février 2026.

- Plusieurs cellules du tableau sont laissées vides en raison de l'absence de données disponibles sur les cinq dernières années pour les indicateurs concernés. Cette situation reflète en particulier une disponibilité statistique encore limitée dans de nombreux pays s'agissant des données relatives à l'enseignement secondaire.
- Taux brut de scolarisation primaire (TBS) : rapport entre le nombre total d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, et la population ayant officiellement l'âge de fréquenter ce niveau d'enseignement. Il peut dépasser 100% lorsque des élèves plus jeunes ou plus âgés que l'âge officiel sont scolarisés dans le primaire.
- Taux d'achèvement du primaire : rapport entre le nombre de nouveaux inscrits en dernière année du primaire, quel que soit leur âge, et la population ayant l'âge officiel correspondant à cette année d'études.
- Indice de parité des sexes : rapport entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons. Une valeur de 1 correspond à la parité ; une valeur inférieure à 1 indique un désavantage relatif des filles et une valeur supérieure à 1 un désavantage relatif des garçons.
- Taux d'alphabétisation des adultes : proportion de personnes âgées de 15 ans et plus capables de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple relatif à leur vie quotidienne. Contrairement au taux de scolarisation, cet indicateur renseigne sur une compétence acquise et non sur la fréquentation d'un établissement scolaire.

1.1.2.1 Systèmes éducatifs au primaire et gouvernance

L'analyse des systèmes éducatifs au primaire montre que la gouvernance ne constitue pas un simple cadre administratif, mais une dimension structurante de la qualité de l'éducation. En effet, la qualité des apprentissages des élèves ne dépend pas uniquement des contenus enseignés ou des caractéristiques individuelles et familiales ; elle est également étroitement liée à la manière dont les systèmes éducatifs sont gouvernés. La littérature internationale souligne en effet que la qualité des apprentissages est influencée par des dimensions telles que la clarté des responsabilités entre les niveaux de pilotage, la capacité des administrations à produire, **à planifier et à utiliser les données, la gestion et l'accompagnement des enseignants, ainsi que l'existence de dispositifs effectifs d'inspection, de supervision et d'évaluation** (Banque mondiale, 2018 ; UNESCO, 2017). Les processus de gestion situés au-dessus de l'école conditionnent la distribution des ressources, la mise en œuvre des politiques et, plus largement, la capacité des systèmes à soutenir les apprentissages. De même, la Banque mondiale rappelle que l'amélioration des résultats scolaires dépend aussi de la manière dont les systèmes parviennent à transformer les orientations curriculaires, la gestion des enseignants, le suivi des écoles et les dispositifs d'évaluation en pratiques effectives et cohérentes sur l'ensemble du territoire. Dans cette perspective, l'examen des systèmes éducatifs au primaire et de leur gouvernance constitue un passage nécessaire pour mieux comprendre les conditions institutionnelles dans lesquelles se construisent les apprentissages observés. Au-delà de la lecture de ce rapport dédié aux élèves du primaire, il pourra être important pour les lecteurs, décideurs politiques et chercheurs, de mettre en perspective les résultats contenus dans le présent rapport avec ceux dédiés aux apprentissages des élèves du secondaire pour les pays participants ou au personnel enseignant. Dans la majorité des pays participants, l'entrée officielle au primaire se situe autour de **6 ans** et le cycle couvre généralement six années, conduisant à une sortie théorique vers **11 ou 12 ans**. Les conditions effectives de scolarisation dépendent largement des modalités concrètes de pilotage du système. Il convient d'examiner la place respective de l'administration centrale et des niveaux déconcentrés ou décentralisés, le degré de centralisation des curricula, l'organisation du temps scolaire, les dispositifs de formation et de gestion des enseignants, ainsi que les mécanismes d'inspection, de supervision et d'accompagnement pédagogique. C'est en effet de cette architecture de gouvernance que dépend, dans une large mesure, la capacité des systèmes à garantir des apprentissages cohérents sur l'ensemble du territoire, à réduire les disparités et à soutenir la mise en œuvre effective des politiques éducatives.

Les pays participant au PASEC2024 présentent des organisations de gouvernance du primaire qui, malgré des différences institutionnelles, reposent le plus souvent sur un pilotage **fortement centralisé**. Celui-ci concerne notamment les programmes, les normes scolaires, les examens, et le recrutement des personnels et l'allocation des ressources. Dans la plupart des cas, les curricula du primaire sont définis à l'échelle nationale et s'appliquent à l'ensemble du territoire, les marges d'adaptation locale portant davantage sur la mise en œuvre que sur la définition des contenus eux-mêmes. Les formes de décentralisation observées sont donc souvent davantage **administratives et déconcentrées** que curriculaires : elles concernent surtout la gestion de proximité, le suivi des écoles, l'allocation des enseignants ou l'accompagnement pédagogique, plutôt qu'une autonomie locale dans la définition des apprentissages. Les travaux de l'IIEP sur la planification sectorielle et la décentralisation en Afrique de l'Ouest vont dans ce sens, en montrant que, même lorsque des compétences sont transférées ou déconcentrées, le cœur du pilotage pédagogique demeure généralement national (Dugnon et al., 2007).

L'architecture ministérielle varie toutefois d'un pays à l'autre. Dans plusieurs pays, **le primaire et le secondaire général relèvent du même ministère**. C'est le cas au Sénégal, où le ministère de

l'Éducation nationale gère l'enseignement préscolaire, élémentaire, moyen et secondaire général. En Côte d'Ivoire, le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation couvre l'ensemble du champ scolaire pré-universitaire. Au Tchad, le MENPC porte l'Éducation nationale hors enseignement supérieur. En Guinée, le ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Alphabétisation couvre le pré-universitaire. Au Congo, enfin, le ministère compétent regroupe le préscolaire, le primaire, le secondaire et l'alphabétisation. À l'inverse, certains pays distinguent plus nettement les niveaux. Au Bénin, le primaire relève d'un ministère spécifique des Enseignements maternel et primaire, distinct de celui en charge du secondaire. Au Cameroun, la séparation est encore plus nette entre le ministère de l'Éducation de base et celui des Enseignements secondaires. Ces configurations ne produisent pas nécessairement des modes de gouvernance radicalement différents, mais elles influencent la spécialisation administrative, la coordination inter-degrés et parfois la continuité entre primaire et secondaire.

La gouvernance du primaire se structure aussi autour des **dispositifs de formation initiale et continue des enseignants**. Dans plusieurs pays, la formation initiale du primaire reste confiée à des institutions spécialisées, distinctes de l'université ordinaire. Au Bénin et au Tchad, il s'agit des Écoles nationales des instituteurs (ENI). En Côte d'Ivoire, la formation est assurée par les Centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP). Au Sénégal, elle relève des Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE). Au Cameroun, elle est assurée par les Écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG), tandis qu'au Mali elle relève des Instituts de formation des maîtres (IFM).

Ces institutions demeurent au cœur de la professionnalisation du métier d'enseignant, même si les formats, la durée de formation et les niveaux de recrutement ont évolué au fil des réformes. Les documents sectoriels montrent aussi que la formation continue reste très inégale selon les pays. Elle est parfois intégrée à des dispositifs institutionnels réguliers, mais elle demeure souvent tributaire de projets, de réformes ponctuelles ou d'appuis extérieurs. Le Sénégal, par exemple, dispose d'un réseau de CRFPE explicitement chargé de la formation initiale et continue, tandis que le Tchad a récemment réaffirmé, dans sa politique nationale enseignante, la place des ENI et des structures de formation continue sous la tutelle du MENPC. En Côte d'Ivoire, la réforme de la formation initiale des maîtres demeure un chantier important, en lien avec les exigences de qualité et de professionnalisation.

Les **modalités de recrutement** des enseignants du primaire restent, dans l'ensemble, largement pilotées par l'État central, souvent par concours et par intégration progressive dans la fonction publique. En Côte d'Ivoire, le Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN 2016) souligne que le recrutement du primaire privilégie le statut des **instituteurs ordinaires (IO)**, avec des concours et une gestion des effectifs articulée entre les directions régionales et l'administration centrale. En Guinée, les analyses sur la décentralisation scolaire rappellent également que le recrutement des enseignants formés à l'ENI s'effectue par concours, dans un cadre national. Plusieurs pays connaissent en parallèle une pluralité de statuts qui complexifie fortement la gouvernance : maîtres contractuels, bénévoles, communautaires ou temporaires. Le cas du Tchad est particulièrement révélateur, avec plusieurs catégories d'enseignants au primaire et un poids très élevé des maîtres communautaires, ce qui a des effets directs sur l'encadrement, la régulation de carrière, la formation continue et la qualité de l'enseignement. Autrement dit, la gouvernance du primaire ne dépend pas seulement du nombre d'enseignants disponibles, mais aussi de l'homogénéité ou, au contraire, de la fragmentation de leurs statuts.

Enfin, **l'encadrement pédagogique** et **l'inspection** s'organisent généralement à plusieurs niveaux intermédiaires entre le ministère et l'école. Les pays francophones de la zone du PASEC2024 combinent le plus souvent une administration centrale, des échelons déconcentrés régionaux ou départementaux, puis des structures d'inspection ou de circonscription chargées du suivi de proximité. Au Sénégal, le décret relatif aux attributions du ministère et les



textes d'organisation de l'inspection montrent un système où l'enseignement préscolaire, élémentaire, moyen et secondaire général est piloté par le ministère de l'Éducation nationale (MEN), avec des inspections de l'éducation et de la formation jouant un rôle important dans la mise en œuvre locale, l'animation pédagogique et le suivi des écoles. En Côte d'Ivoire, la remontée des besoins en enseignants passe par les directions régionales, ce qui confirme le rôle central des échelons déconcentrés dans la gestion courante. De manière générale, l'inspection et le conseil pédagogique restent des instruments essentiels de gouvernance : ils assurent non seulement le contrôle, mais aussi l'accompagnement professionnel des enseignants, même si leur efficacité dépend fortement des moyens disponibles, de la charge territoriale et de la fréquence réelle des visites.

1.1.2.2 Tendances des principales réformes éducatives et curriculaires au primaire

La qualité des apprentissages – et, au-delà, la performance globale des systèmes éducatifs – ne peut être lue indépendamment des réformes qui ont été engagées dans chacun des pays participants. C'est dans ce cadre que les résultats du PASEC2024 prennent tout leur sens : ils permettent de mettre en perspective les performances observées avec les politiques et réformes éducatives mises en œuvre au cours des dernières années.

Encore faut-il pouvoir le faire avec lucidité ! L'un des défis majeurs de toute évaluation de l'efficacité des réformes tient à la nature même du temps éducatif : entre le moment où une réforme est officiellement adoptée et celui où elle produit des effets tangibles dans la salle de classe, plusieurs années peuvent s'écouler. Les textes précèdent souvent les pratiques, les décisions ministérielles devançant les formations, et les curricula révisés atteignent les enseignants parfois longtemps après leur promulgation. À cela s'ajoute une réalité que les acteurs de terrain connaissent bien : certaines réformes, pourtant officiellement en vigueur, ne se traduisent que très partiellement, voire pas du tout, dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. L'écart entre la réforme telle qu'elle est pensée par les politiques et les décideurs et la réforme telle qu'elle est mise en œuvre et vécue au niveau des acteurs et des praticiens constitue ainsi l'un des angles morts les plus persistants de l'évaluation des systèmes éducatifs.

C'est pourquoi les résultats observés doivent être interprétés avec cette double prudence : ils reflètent non seulement l'état des systèmes à un moment donné, mais aussi – et peut-être surtout – la capacité réelle de ces systèmes à traduire leurs ambitions réformistes en changements concrets pour les élèves.

Dans cette perspective, le tableau suivant propose, pour chacun des pays participants, un aperçu des principales évolutions récentes ou en cours. Il met en regard trois dimensions étroitement liées : les modalités de gouvernance et de pilotage du primaire, la formation et l'encadrement des enseignants, ainsi que les principales réformes éducatives et curriculaires. Cette mise en regard permet de mieux situer les réformes curriculaires dans les conditions institutionnelles et professionnelles qui accompagnent leur mise en œuvre.

Tableau 1.3

Aperçu comparatif de la gouvernance du primaire, de la formation des enseignants et des principales réformes éducatives récentes ou en cours

Pays	Gouvernance / pilotage du primaire	Formation des enseignants / encadrement	Réformes récentes ou en cours ⁹
Bénin	Pilotage : Le primaire relève d'un ministère distinct : le ministère des Enseignements maternel et primaire. Organisation : Le pilotage demeure national, avec des structures déconcentrées chargées du suivi et de la mise en œuvre.	Formation : Les Écoles normales d'instituteurs (ENI) restent au cœur de la formation initiale. Développement professionnel : Le déploiement récent d'IFADEM renforce la formation continue et l'accompagnement des enseignants.	Orientation : Priorité aux apprentissages fondamentaux et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Évolutions : Réforme curriculaire en sciences, adaptation des supports pédagogiques et renforcement de l'accompagnement en classe.
Burundi	Pilotage : Le système scolaire est placé sous un ministère couvrant l'ensemble du champ éducatif. Organisation : Le cycle fondamental de neuf ans continue de structurer l'organisation de l'éducation de base.	Formation : Les réformes mettent l'accent sur le renforcement de la formation initiale. Encadrement : Le développement professionnel continu est identifié comme un levier d'amélioration des pratiques pédagogiques.	Orientation : Consolidation de la réforme du fondamental et amélioration de la qualité des apprentissages. Évolutions : Les travaux récents portent notamment sur le renforcement des compétences de base, en particulier en lecture.
Cameroun	Pilotage : Le primaire relève du ministère de l'Éducation de base (MINEDUB), distinct du ministère des Enseignements secondaires. Organisation : Les normes et programmes sont définis au niveau national et relayés par les services déconcentrés.	Formation : La formation initiale des instituteurs est notamment assurée par les ENIEG. Encadrement : La stratégie sectorielle prévoit de renforcer le développement professionnel et l'accompagnement à la mise en œuvre des curricula.	Orientation : La Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2023-2030 cible les apprentissages fondamentaux, la qualité et l'équité. Évolutions : La réforme du manuel scolaire vise également un meilleur accès aux manuels essentiels au primaire.
Congo	Pilotage : Le ministère compétent regroupe le préscolaire, le primaire, le secondaire et l'alphabétisation. Organisation : Le pilotage reste largement national, avec relais par les directions départementales et les structures d'inspection.	Formation : Les actions récentes renforcent les compétences des enseignants du primaire. Encadrement : Des formations portent notamment sur l'élaboration et l'utilisation des manuels de français et de mathématiques.	Orientation : Le programme TRESOR accompagne la stratégie sectorielle d'éducation. Évolutions : Il cible l'accès équitable, les compétences fondamentales en lecture et mathématiques et le renforcement de la gestion du système.

9. Les réformes présentées ne se situent pas toutes au même stade de mise en œuvre. Celles engagées ou renforcées après la collecte PASEC2024 réalisée en 2025 constituent des éléments de contexte pour l'interprétation des trajectoires futures, mais ne peuvent expliquer directement les résultats d'apprentissage observés lors de la collecte.

Pays	Gouvernance / pilotage du primaire	Formation des enseignants / encadrement	Réformes récentes ou en cours ⁹
Côte d'Ivoire	Pilotage : Le primaire relève du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. Organisation : Le pilotage national s'appuie sur les directions régionales et départementales, notamment pour la gestion des enseignants et le suivi des écoles.	Formation : Les CAFOP assurent la formation initiale des instituteurs. Évolution : La réforme de la formation initiale privilégie une approche plus professionnalisante, modulaire et articulée aux pratiques de classe.	Orientation : Transformation de l'éducation de base et renforcement des apprentissages fondamentaux. Évolutions : Le PATEB 2024-2028 accompagne la rénovation progressive des programmes, des outils pédagogiques et de la gouvernance scolaire.
Djibouti	Pilotage : Le système demeure fortement centralisé, avec un curriculum national et un pilotage ministériel. Organisation : Les réformes récentes accordent également une attention accrue à l'inclusion de publics spécifiques, notamment les élèves réfugiés.	Formation : Le CFEF constitue une structure importante de professionnalisation des personnels. Encadrement : Les dispositifs de formation visent également les directeurs d'école et l'amélioration du pilotage pédagogique.	Orientation : Amélioration des pratiques d'enseignement et renforcement de la gestion du système. Évolutions : Adaptation linguistique de certains supports et développement de dispositifs favorisant l'inclusion et la qualité des apprentissages.
Gabon	Pilotage : Le primaire reste principalement piloté au niveau national. Organisation : Les services déconcentrés assurent la mise en œuvre et le suivi, tandis que la planification et la coordination sectorielles ont été renforcées.	Formation : Les orientations récentes accordent une place importante à la qualité et à la formation des personnels. Encadrement : La refonte des programmes pédagogiques s'accompagne d'un renforcement attendu des compétences des enseignants.	Orientation : Le Plan sectoriel de l'éducation vise la qualité des apprentissages, l'amélioration de l'offre, l'inclusion et la gouvernance. Évolutions : La rénovation des curricula fait partie des leviers retenus pour améliorer la qualité du système.
Guinée	Pilotage : Le primaire relève du ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Alphabétisation. Organisation : Les normes et curricula sont définis nationalement, tandis que leur mise en œuvre mobilise les structures déconcentrées.	Formation : Le renforcement de l'INRAP et des structures de formation accompagne la professionnalisation du métier enseignant. Encadrement : La formation est directement liée à la mise en œuvre de la réforme curriculaire.	Orientation : L'adoption en 2023 du Cadre d'orientation curriculaire (COC) constitue une réforme structurante. Évolutions : Le COC organise la rénovation des apprentissages au fondamental et s'accompagne d'une feuille de route de mise en œuvre.
Guinée-Bissau	Pilotage : Le ministère compétent couvre l'éducation au sens large et s'appuie sur des directions régionales. Organisation : La Direction de l'inspection assure le suivi administratif, financier et pédagogique.	Formation : La législation prévoit une formation initiale obligatoire et une formation continue. Encadrement : Le programme sectoriel insiste sur la définition et la mise en œuvre de standards de formation initiale.	Orientation : Les réformes récentes portent principalement sur la normalisation de la formation des enseignants. Évolutions : Elles visent aussi à consolider les mécanismes de supervision et d'accompagnement pédagogique.
Madagascar	Pilotage : La gouvernance reste centralisée, avec une mise en œuvre relayée par les structures territoriales du ministère. Organisation : Les autorités locales participent au suivi et à l'accompagnement du fonctionnement des écoles.	Formation : L'INFP assure la formation des enseignants et des personnels d'encadrement dans des centres régionaux. Enjeu : La professionnalisation des enseignants non certifiés demeure un chantier important.	Orientation : Les réformes 2023-2025 ciblent fortement les apprentissages fondamentaux. Évolutions : Formation en lecture, écriture et mathématiques au début du primaire, ainsi que certification et professionnalisation des enseignants.
Mali	Pilotage : La gouvernance du fondamental repose sur plusieurs niveaux d'encadrement, notamment les CAP, conseillers pédagogiques et inspections. Enjeu : La Politique nationale enseignante souligne toutefois un déficit d'encadrement au regard du nombre d'établissements.	Formation : Les réformes visent à renforcer les écoles de formation des maîtres. Encadrement : Elles prévoient également le renforcement des personnels chargés de l'accompagnement et de la supervision pédagogique.	Orientation : Le PRODEC 2 (2019-2028) confirme l'orientation vers l'approche par compétences. Évolutions : Il prévoit un cadre d'orientation curriculaire harmonisé pour les structures de formation des enseignants.
Nigéria	Pilotage : Le système est plus fédéré que dans la plupart des pays francophones. Organisation : L'UBEC coordonne l'Universal Basic Education, tandis que les États et autorités locales conservent un rôle important dans la mise en œuvre.	Formation : Les réformes accordent une place centrale au développement professionnel des enseignants. Encadrement : Des programmes récents ciblent les différents niveaux du système, y compris les autorités locales de l'éducation.	Orientation : Révision récente du <i>Basic Education Curriculum</i> . Évolutions : Recentrage sur la littératie, la numératie, les compétences numériques et l'allègement du curriculum, sous la coordination du NERDC.
Sao Tomé-et-Principe	Pilotage : La direction d'école est fortement encadrée par la norme nationale. Organisation : Le directeur est défini comme l'organe de gestion administrative, financière et pédagogique de l'établissement.	Formation : Le plan sectoriel prévoyait des formations en gestion administrative. Publics : Ces formations concernent notamment les inspecteurs, les directeurs d'école et les représentants locaux.	Orientation : Une réforme spécifique de la gouvernance éducative est en cours. Évolutions : Le projet ERGUES (2024-2026) est consacré à l'amélioration de la gouvernance et du pilotage du système.



1

2

3

4

5

6

7

Pays	Gouvernance / pilotage du primaire	Formation des enseignants / encadrement	Réformes récentes ou en cours ⁹
Sénégal	Pilotage : Le MEN pilote le préscolaire, l'élémentaire, le moyen et le secondaire général. Organisation : Les IA et IEF jouent un rôle central dans la mise en œuvre, l'animation pédagogique et le suivi de proximité.	Formation : Les CRFPE assurent la formation initiale et continue. Encadrement : Les programmes récents renforcent l'accompagnement des enseignants en lecture, mathématiques, sciences et langues nationales.	Orientation : Les réformes s'inscrivent dans le PAQUET-EF 2018-2030. Évolutions : Le PAPSE associe révision des curricula, amélioration de la formation enseignante, langues nationales, lecture, mathématiques et sciences.
Tchad	Pilotage : Le primaire relève du MENPC et d'un pilotage national relayé par les structures déconcentrées. Enjeu : La gouvernance reste marquée par la coexistence de plusieurs statuts d'enseignants, dont de nombreux maîtres communautaires.	Formation : Les ENI et les structures de formation continue demeurent centrales. Encadrement : Les réformes récentes renforcent la formation initiale et continue ainsi que les capacités des concepteurs de curricula et des personnels d'encadrement.	Orientation : Le PRET 2025-2029 porte une transformation curriculaire du préprimaire et du primaire. Évolutions : Révision des programmes et manuels, approche par compétences, bilinguisme français-arabe et développement de ressources numériques.
Togo	Pilotage : Le pilotage demeure national. Organisation : L'Inspection de l'enseignement du premier degré assure la supervision administrative et pédagogique et encadre les conseillers pédagogiques et enseignants.	Formation : Les sources disponibles documentent surtout l'encadrement et la supervision des écoles. Enjeu : La formation initiale des enseignants du primaire apparaît moins précisément renseignée dans les sources mobilisées.	Orientation : Les évolutions récentes portent surtout sur le renforcement de la supervision pédagogique. Évolutions : Elles visent également une meilleure reddition de comptes et un suivi plus régulier au niveau des écoles.

Au-delà de la diversité des trajectoires nationales, plusieurs tendances communes se dégagent. Dans de nombreux pays, les réformes accordent une place importante au renforcement des apprentissages fondamentaux, notamment en lecture et en mathématiques, à la rénovation des curricula et des supports pédagogiques, ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignants. L'approche par compétences, la prise en compte des langues nationales ou des contextes linguistiques, le développement de ressources pédagogiques numériques, ainsi que le renforcement de l'encadrement pédagogique apparaissent également, à des degrés divers, parmi les orientations privilégiées.

Ces évolutions ne se situent toutefois ni au même stade ni au même moment dans les différents pays. Certaines réformes étaient déjà déployées depuis plusieurs années au moment de la collecte PASEC2024 réalisée en 2025, tandis que d'autres étaient en cours d'introduction ou de généralisation, ou avaient été engagées plus récemment. Ces réformes récentes permettent de documenter les orientations actuelles et futures des systèmes éducatifs et ne peuvent pas, à elles seules, être mobilisées pour expliquer les résultats d'apprentissage observés lors de la présente évaluation.



1

2

3

4

5

6

7

1.2 Méthodologie de l'évaluation

Cette section décrit la manière dont les données du PASEC2024 ont été produites et les précautions qui s'imposent pour leur lecture. Elle présente successivement les instruments d'évaluation et les questionnaires de contexte, la construction des échantillons, les

conditions d'administration sur le terrain, les procédures d'assurance qualité, la construction des échelles de compétences utilisées pour interpréter l'ensemble des résultats du rapport, et enfin la portée et les limites des comparaisons qui peuvent en être tirées.

Encadré 1.1

Quelques repères sur l'évaluation PASEC2024

Qui ? Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) conduit, depuis 1991, des évaluations standardisées des acquis scolaires. L'évaluation PASEC2024 est le troisième cycle international du programme, après PASEC2014 et PASEC2019.

Quoi ? Une mesure des acquis des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques à trois moments du parcours scolaire : début de scolarité primaire (2e année), fin de scolarité du primaire (5e/6e année) et fin de l'éducation de base (9e/10e année) complétée par une enquête sur les connaissances disciplinaires et didactiques des enseignants du primaire et par quatre questionnaires de contexte (élève, parent, enseignant, directeur/école).

Où et combien ? Engagée initialement dans une vingtaine de pays, l'évaluation PASEC2024 a finalement été administrée dans 18 pays d'entre eux au primaire et 14 au collège, dont 16 ont vu leurs données validées au primaire. Au total, 170 520 élèves évalués dans 6 275 établissements dont 3 892 écoles primaires et 2 383 établissements secondaires.

Quand ? Mise à l'essai des instruments en avril-mai 2024 et collecte définitive entre avril et juin 2025. L'évaluation est désignée sous le nom de « **PASEC2024** » en référence à son cycle de programmation quinquennale entamée depuis 2014. Pour des raisons opérationnelles, la collecte effective des données a toutefois été conduite en **2025**. L'appellation demeure inchangée. En revanche, les analyses d'évolution faites dans ce rapport s'appuient sur les années réelles de collecte et couvrent donc la période **2014 – 2019 – 2025** (et non 2014 – 2024).

Dans quelles langues ? Les instruments ont été conçus en français puis adaptés en anglais, en portugais, en arabe et dans neuf langues nationales : bamanankan, kirundi, malagasy, haoussa, zarma, pulaar, sérère, soninké et wolof.

Une innovation du cycle. PASEC2024 introduit un questionnaire adressé aux parents d'élèves, qui documente directement l'environnement familial des apprenants.



1

2

3

4

5

6

7

L'enquête PASEC2024 vise à apprécier l'efficacité, l'équité et, indirectement, l'efficience des systèmes éducatifs des pays participants. Elle mesure les acquis des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques à trois étapes du parcours scolaire : le début du primaire, la fin du primaire et la fin du collège (fin de l'éducation de base). Elle intègre également, pour la deuxième fois après le PASEC2019, une enquête auprès des enseignants du primaire.

La méthodologie du PASEC repose sur la collecte de données standardisées auprès d'échantillons représentatifs d'écoles et d'élèves. Les tests mesurent les acquis des élèves, tandis que les questionnaires contextuels documentent les caractéristiques des

élèves, des familles, des enseignants, des classes, des écoles et des environnements d'apprentissage. Le croisement de ces informations avec les résultats aux tests permet d'identifier les caractéristiques scolaires et extrascolaires associées aux apprentissages.

Les instruments, les procédures de passation, les opérations de contrôle de la qualité et les méthodes d'analyse sont harmonisés dans l'ensemble des pays participants. Cette standardisation permet d'assurer la comparabilité des résultats entre pays et dans le temps.

Les concepts d'efficacité, d'équité et d'efficience sont, dans le cadre de ce rapport, à comprendre au prisme des caractéristiques et objectifs de l'enquête PASEC.

Encadré 1.2

Concepts d'efficacité, d'équité et d'efficience

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, des acquis indispensables à une transition réussie vers le secondaire ; et en fin de collège, des acquis permettant de poursuivre aisément 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.

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 rapport, 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.).



1

2

3

4

5

6

7

1.2.1 Les instruments d'évaluation

Les instruments d'évaluation comprennent les tests et les questionnaires. Leur conception a suivi un processus conforme aux standards des évaluations internationales.

1.2.1.1 Conception et adaptation linguistique des instruments

Les tests destinés aux élèves sont construits à partir de trois sources principales : les connaissances scientifiques sur l'apprentissage de la lecture et des mathématiques, les domaines communs des curricula des pays participants et les standards internationaux de mesure des acquis scolaires. Ils ne visent pas à évaluer directement le degré de maîtrise des programmes nationaux, mais à mesurer un socle commun de connaissances et de capacités essentielles à la poursuite des apprentissages.

L'évaluation PASEC constitue ainsi une mesure externe et complémentaire des évaluations nationales. Elle fournit aux pays des repères comparables pour apprécier les acquis des élèves, suivre leur évolution dans le temps et éclairer les politiques éducatives.

Les tests destinés aux enseignants portent sur deux dimensions : la maîtrise des contenus enseignés au primaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques, et les connaissances didactiques associées à ces disciplines. Ces instruments reposent sur le principe qu'un enseignant du primaire doit maîtriser les contenus correspondant au profil de sortie attendu des élèves en fin de cycle, quel que soit le niveau de classe auquel il est affecté.

Les items ont été élaborés en français, en anglais et en portugais par le PASEC et les équipes nationales des pays participants, puis examinés par le comité scientifique du PASEC et par des experts

nationaux et internationaux en évaluation, psychométrie, didactique et mesure des apprentissages.

Les tests ont également été adaptés dans neuf langues nationales (bamanankan, kirundi, malagasy, haoussa, zarma, pulaar, sérère, soninké et wolof) utilisées comme langues d'enseignement dans les premières années du primaire par des experts, sous la coordination d'une agence spécialisée dans l'adaptation linguistique des instruments d'évaluation internationale (voir tableau 1.4). Le processus a inclus une vérification indépendante et une validation finale par les pays. Chaque version linguistique a suivi les quatre étapes pour répondre aux standards du domaine : double traduction indépendante, conciliation des deux versions, vérification par l'agence, puis validation nationale.

Des laboratoires cognitifs ont été organisés au Cameroun pour les versions anglophones, en Guinée-Bissau pour la version lusophone et au Sénégal pour les versions francophones. Ces travaux ont permis d'observer la compréhension des consignes, et des items par les élèves, de repérer les formulations ambiguës et d'ajuster les instruments avant leur mise à l'essai.

La mise à l'essai a été conduite dans l'ensemble des pays participants. Elle a permis d'analyser le fonctionnement psychométrique des items (difficulté, discrimination, ajustement au modèle), la cohérence interne des tests et l'équivalence entre versions linguistiques (fonctionnement différentiel des items). Les items retenus pour l'enquête principale ont été sélectionnés sur la base de ces résultats.

Tableau 1.4

Langues de passation des tests, par pays et par niveau évalué

Pays	Début de primaire	Fin de primaire	Fin de collège
Bénin	Français	Français	Français
Burundi	Kirundi	Français	Français
Cameroun	Français et anglais	Français et anglais	–
Congo	Français	Français	Français
Côte d'Ivoire	Français	Français	Français
Djibouti	Français	Français	Français
Gabon	Français	Français	Français
Guinée	Français	Français	Français
Guinée-Bissau	Portugais	Portugais	Portugais
Madagascar	Malagasy	Français	Français
Mali	Français et bamanankan	Français	Français
Nigéria	Anglais	Anglais	–
Sao Tomé-et-Principe	Portugais	Portugais	Portugais
Sénégal	Français, pulaar, sérère, soninké, wolof	Français	Français
Tchad	Français	Français et arabe	Français
Togo	Français	Français	Français

Tableau 1.5

Instruments de collecte et thématiques analysées

	Instruments	Thématiques analysées
Échelles de compétences au niveau « Élèves »	Tests élèves	Niveau de connaissances, de compétences et d'aptitudes des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques.
Échelles de compétences au niveau « Enseignants »	Épreuves enseignants	Maîtrise des contenus enseignés au primaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques ; connaissances didactiques associées à ces contenus.
Caractéristiques de l'élève et de son milieu familial	Un questionnaire destiné aux élèves Un questionnaire destiné aux parents	Statut socio-économique et culturel des familles ; ressources éducatives et occasions d'apprentissage à domicile ; caractéristiques personnelles des élèves ; parcours scolaire des élèves ; santé et conditions physiques pour apprendre ; perception de l'école et goût d'apprendre ; vécu de situations d'urgence et de crise sécuritaire ; compétences psychosociales liées au vivre-ensemble et à la diversité.
Caractéristiques de la classe et de l'enseignant	Questionnaire destiné aux enseignants	Infrastructures, équipements, fonctionnement et ressources de la classe ; absentéisme et occasions d'apprentissage en classe ; caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants ; pratiques d'enseignement et représentations des enseignants ; bien-être au travail et motivation.
Caractéristiques de l'école et de la communauté locale	Questionnaire destiné aux directeurs/écoles	Infrastructures, équipements, fonctionnement, ressources et contrôle de l'école ; caractéristiques personnelles et profil professionnel du directeur ; pratiques administratives et pédagogiques et représentations du directeur ; pratiques de soutien scolaire dans l'école et représentations des acteurs ; ressources et implication de la communauté locale pour l'école ; vivre-ensemble et diversité ; éducation inclusive.
Caractéristiques du pays, de son système éducatif et de ses zones éducatives	Études de la CONFEMEN sur les curricula des pays ¹⁰ Documents nationaux de politiques éducatives Bases de données internationales relatives à l'éducation	Contexte socio-économique et géographique ; curricula et temps scolaire officiel ; plurilinguisme et langue d'enseignement ; politique d'évaluation des apprentissages ; modèle éducatif et scolarisation.

10. La CONFEMEN a mené en 2019 une étude exploratoire des curricula des pays PASEC en vue de l'élaboration d'un « Référentiel commun de compétences » dans les domaines fondamentaux de l'éducation de base. Puis en 2022, elle a commandé une étude pour une analyse croisée des programmes des pays PASEC et des référentiels internationaux du 1er cycle du secondaire en langue d'enseignement, en mathématiques et en sciences en vue de la production de tableaux de spécification d'une évaluation type PASEC.

1.2.1.2 Début du primaire

Les tests de début du primaire sont administrés aux élèves de deuxième année. Ils visent à mesurer les premiers acquis en langue d'enseignement et en mathématiques, à un moment où les apprentissages fondamentaux commencent à se structurer. La durée de passation est d'environ 30 minutes par discipline (langue et mathématiques).

TEST EN LANGUE

Le test de langue évalue trois domaines : la compréhension de l'oral, le décodage et la compréhension de l'écrit. Ces dimensions permettent d'apprécier si les élèves disposent des premières capacités nécessaires pour comprendre des messages simples, reconnaître des mots familiers et accéder progressivement au sens de textes courts.

Tableau 1.6

Domaines évalués en langue – Début du primaire

Domaines évalués	Exercices et compétences évalués
Compréhension de l'oral	- Comprendre du vocabulaire - Reconnaître du vocabulaire - Reconnaître des familles de mots - Comprendre un texte
Lecture-décodage	- Lire des lettres - Reconnaître des syllabes - Lire des mots
Compréhension de l'écrit	- Décoder le sens de mots - Lire et comprendre des phrases - Comprendre un texte

TEST DE MATHÉMATIQUES

Le test de mathématiques mesure les acquis de base dans deux domaines : l'arithmétique, d'une part, et la géométrie, l'espace et la mesure, d'autre part (voir tableau 1.6). Le premier couvre le dénombrement, la lecture et la comparaison des nombres, les opérations simples et la résolution de petits problèmes ; le second, la reconnaissance des formes, le repérage dans l'espace et la comparaison de grandeurs. Ces domaines permettent d'apprécier dans quelle mesure les élèves passent d'une compréhension intuitive des quantités et des formes à une maîtrise symbolique des premiers concepts mathématiques.

Tableau 1.7

Domaines évalués en mathématiques – Début de scolarité

Domaines évalués	Exercices et compétences évalués
Arithmétique	- Compter jusqu'à 100 - Reconnaître des chiffres et des nombres - Dénombrer des objets - Discriminer des quantités d'objets - Ordonner des nombres – (le plus grand) - Ordonner des nombres – (le plus petit) - Compléter des suites de nombres - Additionner et soustraire - Résoudre des problèmes
Géométrie, espace et mesure	- Reconnaître des formes géométriques - Se repérer dans l'espace - Apprécier des grandeurs

1.2.1.3 Fin du primaire

Les tests de fin du primaire évaluent les acquis en compréhension de l'écrit et en mathématiques indispensables à la poursuite d'une scolarité de qualité dans l'enseignement secondaire ou professionnel. Ils mesurent également la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis dans des situations scolaires et de la vie courante. La durée de passation est de deux heures au maximum par discipline.

TEST DE LANGUE

En fin de primaire, l'épreuve de langue porte principalement sur la compréhension de textes. Les supports relèvent de deux grandes catégories : les textes narratifs et les textes informatifs et les documents (tableaux, affiches, schémas). Les activités de décodage de mots et de phrases isolées occupent une place limitée, l'objectif étant d'apprécier la capacité des élèves à comprendre, interpréter et utiliser l'information écrite. Ce test est administré dans la langue officielle d'enseignement de chaque pays.

Tableau 1.8

Domaines évalués en lecture – Fin de scolarité

Domaines évalués	Supports de lecture
Compréhension de mots et de phrases isolés	
La compréhension de mots et de phrases isolés est évaluée à travers des situations de lecture portant sur la découverte du sens explicite de mots et de phrases isolés. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder progressivement au sens des phrases et des textes et pour étendre leur vocabulaire. Le niveau de ces tâches est très basique et correspond aux objectifs des programmes scolaires de début de scolarité primaire.	Images, mots et phrases isolés
Compréhension de texte	
La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes narratifs ou informatifs et de documents, à partir desquels les élèves sont amenés à extraire, interpréter et combiner des informations et à réaliser des inférences simples. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.	Textes narratifs et textes informatifs et documents

TEST DE MATHÉMATIQUES

L'épreuve de mathématiques couvre les principaux domaines attendus à la fin du primaire, notamment l'arithmétique, les grandeurs et mesures, et la géométrie. Elle évalue la maîtrise des connaissances et procédures, ainsi que la capacité des élèves à les mobiliser pour résoudre des problèmes en contexte scolaire ou dans la vie courante. Comme le test de lecture, elle est administrée dans la langue officielle d'enseignement de chaque pays.

1.2.1.4 Fin de collège (1er cycle du secondaire)

Les tests de fin d'éducation de base, correspondant à la fin du collège, visent à mesurer le niveau de maîtrise des connaissances et des capacités essentielles acquises à l'issue de l'éducation de base. Ils permettent d'apprécier dans quelle mesure les élèves disposent



1

2

3

4

5

6

7

des acquis nécessaires pour poursuivre leurs études, accéder à la formation technique et professionnelle ou participer pleinement à la vie sociale, économique et citoyenne.

Les tests portent sur un socle commun en lecture-compréhension et en mathématiques. Ce socle est construit à partir des référentiels internationaux de mesure des apprentissages et des éléments convergents des curricula des pays participants. Les épreuves ne mesurent donc pas directement la maîtrise des programmes nationaux, mais la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis pour comprendre, raisonner, interpréter des informations, résoudre des tâches et utiliser leurs connaissances dans des contextes variés.

La passation est collective et écrite. Les tests sont principalement constitués de questions à choix multiples. La durée de passation est de deux heures au maximum par discipline. Ils sont administrés dans la langue officielle d'enseignement de chaque pays.

TEST DE LECTURE-COMPRÉHENSION

L'épreuve de lecture-compréhension évalue la capacité des élèves à construire le sens de textes de nature variée, à mobiliser des stratégies de compréhension adaptées et à interpréter les informations explicites et implicites. Les textes retenus correspondent aux principaux genres rencontrés à la fin du collège : textes narratifs, descriptifs et argumentatifs.

Cette diversité de supports permet d'apprécier les performances des élèves face à des intentions de communication et à des organisations pédagogiques et textuelles différentes. Les questions évaluent plusieurs processus de compréhension, allant du repérage d'informations explicites à la réalisation d'inférences et à l'interprétation globale des textes.

TEST DE MATHÉMATIQUES

L'épreuve de mathématiques de fin de collège évalue la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances et leurs procédures, et à raisonner, dans quatre domaines complémentaires : l'arithmétique et l'algèbre, la mesure, la géométrie et les statistiques.

Ces domaines regroupent les concepts, procédures et formes de raisonnement considérés comme essentiels à la fin de l'éducation de base. Ils ont été définis à partir d'une analyse croisée des curricula des pays participants, des cadres internationaux d'évaluation des mathématiques et des attendus internationaux en matière d'acquis scolaires. Les items portent aussi bien sur l'application directe de connaissances que sur leur mobilisation dans des situations nécessitant un raisonnement, une modélisation simple, l'interprétation d'informations ou la résolution de tâches contextualisées.

1.2.1.5 Enquête auprès des enseignants du primaire

Introduite lors de l'évaluation PASEC2019, l'enquête auprès des enseignants est reconduite dans PASEC2024. Elle vise à apprécier, aux niveaux national et international, la maîtrise par les enseignants des contenus enseignés au primaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques, ainsi que leurs connaissances didactiques dans ces deux disciplines.

TEST DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Les outils en compréhension de l'écrit permettent de mesurer la maîtrise des contenus disciplinaires enseignés au primaire et les connaissances didactiques associées à l'enseignement de la lecture-compréhension. Ils apportent des informations utiles sur les besoins de formation initiale et continue des enseignants.

Les compétences en compréhension de texte sont évaluées à travers la maîtrise de la langue d'enseignement, l'accès au sens du texte et une connaissance des structures de la langue.

Les compétences en didactique de la compréhension de l'écrit sont évaluées à travers l'analyse d'une situation d'apprentissage de compréhension de l'écrit : savoir extraire les objectifs visés, faire des choix pour mettre en cohérence un objectif d'apprentissage et un exercice puis identifier et analyser les types d'erreurs dans des productions d'élèves dans ce domaine disciplinaire.

TEST DE MATHÉMATIQUES

Les outils de mathématiques évaluent la maîtrise des connaissances mathématiques enseignées au primaire et les connaissances didactiques nécessaires à leur enseignement. Ils permettent d'apprécier la capacité des enseignants à comprendre les contenus, analyser les démarches des élèves, identifier les erreurs fréquentes et envisager des pistes de remédiation.

Les connaissances et les compétences en mathématiques sont évaluées à travers les exercices d'arithmétique, grandeurs-mesures, et géométrie et espace permettant la maîtrise des savoirs mathématiques à enseigner sur le cycle primaire et développant une capacité de raisonnement en vue de résoudre des situations problèmes qui pourraient être proposées à des élèves du primaire.

Les connaissances en didactique des mathématiques sont évaluées à travers l'analyse d'une activité d'apprentissage en mathématiques : savoir extraire les objectifs visés, faire des choix pour mettre en cohérence un objectif d'apprentissage et un exercice, identifier et analyser les types d'erreurs dans des productions d'élèves, comprendre les concepts de didactique.

1.2.1.6 Les questionnaires contextuels

L'évaluation PASEC2024 a également permis de collecter des données contextuelles auprès des élèves, des parents, des enseignants et des directeurs d'école. Ces informations visent à mieux comprendre les environnements familiaux, scolaires et pédagogiques dans lesquels se construisent les apprentissages.

Les questionnaires permettent la collecte de données notamment sur les caractéristiques des élèves, les ressources familiales, les pratiques linguistiques, les conditions d'enseignement, les ressources scolaires, les pratiques pédagogiques, les profils des enseignants et l'organisation des écoles. Les performances des élèves sont ensuite mises en relation avec ces informations afin d'éclairer les facteurs associés aux apprentissages.

Les questionnaires de PASEC2024 ont été actualisés à partir du bilan sur le fonctionnement des questionnaires de l'évaluation PASEC2019, des consultations menées auprès des pays participants et des échanges avec les partenaires de la CONFEMEN. Les évolutions portent notamment sur le vivre-ensemble, la diversité, les conditions de sécurité et l'environnement familial.

L'une des principales innovations du cycle PASEC2024 est l'introduction d'un questionnaire destiné aux parents d'élèves. Celui-ci vise à renforcer la description de l'environnement familial des apprenants et à mieux documenter les conditions extrascolaires susceptibles d'influencer les apprentissages. Le questionnaire parents est remis aux élèves lors de la passation, complété au domicile puis rapporté à l'école, où l'administrateur de tests le récupère. Lorsque le parent n'est pas en mesure de le lire lui-même, il peut se faire assister par une personne de son entourage capable de lui en restituer le contenu et de consigner ses réponses.



1

2

3

4

5

6

7

1.2.2 L'administration sur le terrain

Par l'intermédiaire des équipes nationales, les pays participants mettent en œuvre l'évaluation conformément aux procédures établies par le PASEC. Les administrateurs de tests, recrutés par les équipes nationales, assurent la collecte des données dans les établissements. Ils sont formés, supervisés et contrôlés par les mêmes équipes. Pour garantir la comparabilité des données, le PASEC a défini un protocole d'enquête standard que les administrateurs doivent suivre rigoureusement. En complément de la supervision exercée par les équipes nationales, des observateurs indépendants sont déployés sur le terrain pour garantir le bon déroulement de la collecte dans chaque pays participant. Leur mission consiste à s'assurer du respect des procédures d'administration des tests et des questionnaires, à observer le travail des administrateurs, à remonter les éventuels dysfonctionnements assortis de propositions de correction, et à suivre l'avancement de la collecte afin d'en informer régulièrement le PASEC.

En début de scolarité primaire, la passation des tests s'effectue individuellement et désormais sur tablette. Un administrateur de test et questionnaire collecte désormais les informations sur la tablette alors qu'elles étaient consignées en version *papier* lors des cycles précédents. Ce changement porte sur l'outil de saisie utilisé par l'administrateur et non sur les conditions de réponse des élèves. En effet, la passation demeure individuelle et orale, l'administrateur énonçant les consignes et enregistrant lui-même la réponse de l'élève, comme il cochant auparavant la case correspondante sur le livret papier. L'élève, qui n'intervient à aucun moment sur la tablette,

se trouve donc dans une situation identique à celle des cycles antérieurs, ce qui préserve la comparabilité des résultats. Dans les deux situations, certains items nécessitent toutefois l'utilisation d'un support papier illustratif des items. Les élèves manipulent ce support afin de répondre aux questions qui leur sont proposées.

En fin de scolarité primaire et en fin d'éducation de base, l'administration se fait en format papier/crayon, en commençant par le questionnaire contextuel ; les épreuves de compréhension de l'écrit et de mathématiques ont lieu les deux jours suivants. Chaque test de compréhension de l'écrit et de mathématiques dure au maximum deux heures, avec une pause de dix minutes après une heure. Le PASEC utilise la technique des « cahiers tournants » pour gérer le grand volume d'items décrit dans les tableaux de spécification. Quatre livrets sont ainsi élaborés et distribués aléatoirement aux élèves sélectionnés dans chaque classe.

Pour l'enquête auprès des enseignants du primaire, la collecte des données est réalisée par un administrateur le quatrième jour de la campagne ; l'ensemble de l'enquête (tests et questionnaire contextuel) se déroule sur une matinée par établissement. Quatre livrets, distribués aléatoirement selon la modalité des « cahiers tournants », sont également prévus pour cette enquête. En fin de collège, seuls les enseignants de la langue d'enseignement et les enseignants de mathématiques des classes concernées participent ; ils répondent uniquement au questionnaire contextuel.



1

2

3

4

5

6

7

1.2.3 Échantillonnage

1.2.3.1 Populations cibles, plan de sondage et taux de couverture

Le PASEC n'évalue pas tous les élèves d'un pays, mais un échantillon représentatif d'écoles et d'élèves, tiré dans chaque pays participant. En effet, pour une évaluation de type PASEC, il n'est pas nécessaire d'évaluer tous les élèves d'un pays. À cet effet, le PASEC sélectionne un échantillon selon des règles statistiques précises qui garantissent que les écoles et les élèves retenus reflètent fidèlement la diversité du système éducatif national : milieux urbain et rural, écoles publiques, privées ou communautaires, toutes les régions ou tous les départements du pays. Cette rigueur dans l'échantillonnage assure que les résultats représentent l'ensemble du pays, et non quelques écoles seulement.

La constitution de l'échantillon de chaque pays repose sur une base de sondage : il s'agit de la liste exhaustive de toutes les écoles du pays placées sous l'autorité du ministère de l'Éducation nationale. Cette base de sondage est, en amont, soumise à un contrôle minutieux par l'équipe du PASEC. Cette vérification vise à écarter toute incohérence susceptible d'en altérer la qualité : doublons d'écoles, identifiants erronés, effectifs suspects, etc.

La taille standard des échantillons est de 200 établissements éducatifs pour le primaire et de 180 établissements pour le secondaire. Les écarts à cette taille standard tiennent à trois situations : le suréchantillonnage volontaire de certains pays souhaitant désagréger leurs résultats, la taille réduite du système éducatif national, et le sous-échantillonnage propre au début du primaire.

De ce fait, les écoles évaluées en début de primaire sont un sous-ensemble de celles évaluées en fin de primaire.

Dans chaque établissement sélectionné, une seule classe du niveau ciblé est tirée au sort parmi l'ensemble des classes de ce niveau, selon une procédure aléatoire simple réalisée lors de la collecte des données. Au sein de cette classe, les élèves sont à leur tour tirés au sort, à raison d'au plus 16 élèves en début de primaire, de 28 élèves en fin de primaire et de 30 élèves en fin de collège. Lorsque l'effectif de la classe est inférieur à ces seuils, l'ensemble des élèves présents est évalué.

Les taux de couverture des échantillons d'établissements et d'élèves, aussi bien au début et à la fin du primaire qu'à la fin du collège, sont très élevés. Cette forte participation garantit la représentativité de l'échantillon et renforce la robustesse ainsi que la fiabilité des résultats de l'évaluation PASEC2024.

Tableau 1.9

Récapitulatif du plan d'échantillonnage : établissements et élèves – Tous grades

Niveau évalué	Nombre de pays	Établissements	Élèves évalués	Taux de participation des élèves (minimum/maximum)
Début de primaire (2e année)	16	1 946	27 004	85,8/98,4
Fin de primaire (5e/6e année)	16	3 892	86 352	82,4/99,7
Fin de collège (9e/10e année)	14	2 383	57 164	74,6/92,9
Ensemble	16	6 275	170 520	–



1.2.3.2 Pondérations et précisions des estimations

Les établissements éducatifs et les élèves n'ayant pas tous la même probabilité d'être sélectionnés, chaque élève évalué se voit attribuer un poids d'échantillonnage qui correspond au nombre d'élèves de la population cible qu'il représente. Ce poids combine les probabilités d'inclusion aux différentes étapes du tirage (établissement, classe,

élève) et intègre des ajustements destinés à corriger la non-réponse observée à chacune de ces étapes. Toutes les estimations présentées dans ce rapport (moyennes comme pourcentages) sont calculées à partir de ces données pondérées. Elles se rapportent donc à l'ensemble de la population scolarisée au niveau considéré, et non aux seuls élèves effectivement enquêtés. Le détail du calcul des pondérations et des ajustements appliqués est présenté dans le rapport technique de l'évaluation.

1.2.4 Assurance qualité

Les procédures d'assurance qualité encadrent chacune des étapes tout au long de l'évaluation, sous la supervision du comité scientifique du PASEC. Les administrateurs de tests sont recrutés et formés sur la base de leur expérience d'enquêtes similaires, de leurs connaissances en éducation et de l'absence d'engagements d'enseignement pendant l'année de l'enquête. Tous les acteurs impliqués signent un engagement de confidentialité garantissant la protection des tests et des données.

Dans chaque pays participant à l'évaluation internationale PASEC2024, les instruments de collecte retournés du terrain font l'objet d'un classement systématique.

Un manuel opérationnel détaillant les procédures de classement, de codification et de saisie des données est mis à la disposition des équipes nationales.

Afin de garantir la sécurité et la confidentialité des données, les instruments de collecte ainsi que les équipements informatiques utilisés pour la saisie sont conservés dans des locaux sécurisés à accès réglementé.

Le respect des protocoles de codification et de saisie des données ainsi que des délais de transmission est assuré par un dispositif de contrôle mis en place par le PASEC. À cet effet, des missions d'assistance technique sont réalisées dans chacun des pays participants afin de contrôler et de valider les différentes étapes du traitement des données.

Les données font ensuite l'objet de contrôles de cohérence approfondis, à l'intérieur de chaque base et entre les différentes bases (élèves, enseignants, directeurs). Les éventuelles incohérences sont détectées, puis examinées et corrigées en concertation étroite avec les équipes nationales, sur la base des documents effectivement revenus du terrain. Cette étape garantit qu'aucune donnée n'est modifiée sans justification ni vérification, et que les corrections s'appuient toujours sur des informations réelles.

De manière générale, le PASEC adopte une approche participative dans la mise en œuvre de l'évaluation. Cette démarche repose sur l'implication des équipes nationales, ainsi que d'experts nationaux et internationaux, à travers des activités de collaboration à distance et l'organisation d'ateliers internationaux. Elle vise à garantir la production de données fiables, comparables et scientifiquement robustes.



1.2.5 Échelles de compétences et comparabilité dans le temps

À la suite du nettoyage des données, une analyse psychométrique est conduite. L'analyse psychométrique s'assure que chaque question mesure effectivement la compétence visée et qu'elle se comporte équitablement pour tous les groupes d'élèves, quels que soient leur sexe, leur milieu ou leur langue d'enseignement. C'est l'analyse psychométrique qui permet de transformer les réponses en scores fidèles, valides et comparables d'un pays à l'autre comme d'une édition à l'autre. La comparaison entre le PASEC2019 et le PASEC2024, par exemple, est possible grâce aux items d'ancrage, c'est-à-dire des questions communes aux deux éditions. En servant de points de référence partagés, ces items garantissent que les comparaisons reposent sur une mesure rigoureuse et fiable.

La construction des échelles de compétences constitue une étape clé de la production des résultats de l'évaluation. En effet, mesurer les apprentissages ne suffit pas ; encore faut-il pouvoir dire, en termes clairs et rigoureux, ce que les élèves savent réellement faire à chaque niveau de performance. C'est précisément le rôle des échelles de compétences. Il s'agit de traduire des scores en descriptions compréhensibles, utiles aux décideurs comme aux praticiens de l'éducation. Les descripteurs qui en découlent constituent la grille de lecture à travers laquelle les États et gouvernements participants peuvent comprendre les acquis de leurs élèves. Loin de se résumer à une simple addition des taux de bonne réponse aux items, les résultats attendus par la communauté s'appuient sur des traitements méthodologiques approfondis. Ils ne peuvent, à ce titre, qu'être conduits avec la plus grande rigueur et la plus grande exigence.

Une échelle de compétences découpe le continuum des performances des élèves en plusieurs niveaux successifs. À chaque niveau correspond un descripteur, c'est-à-dire un texte précis qui énonce les tâches que les élèves de ce niveau sont capables de

réaliser. L'échelle permet ainsi de passer d'une information chiffrée (un score) à une information qualitative (un ensemble de savoirs et de savoir-faire effectivement maîtrisés par l'élève). Par exemple, un élève situé à un niveau intermédiaire pourra « identifier l'information explicite d'un texte court » alors qu'un élève d'un niveau supérieur sera capable d'« inférer une information implicite ou d'établir un lien entre plusieurs passages d'un même texte ». En résumé, le score traduit la position de l'élève sur l'échelle et le descripteur dit ce qu'il sait faire à cette position. C'est cette correspondance qui rend les résultats parlants et utiles pour les politiques éducatives.

Les échelles de compétences répondent à un besoin pour trois grandes catégories d'acteurs.

- **Pour les décideurs**, elles offrent une vision claire et synthétique des acquis. En effet, il devient possible de situer les élèves d'un pays, de comparer les systèmes éducatifs entre eux et de suivre l'évolution des performances dans le temps.
- **Pour les praticiens comme les enseignants, les encadreurs, les formateurs, etc.**, elles indiquent précisément les compétences acquises et celles qui restent à consolider, ce qui constitue un appui concret à la planification pédagogique et à la formation continue.
- **Pour la communauté éducative dans son ensemble**, elles objectivent le débat public sur la qualité des apprentissages, en lui donnant un langage commun fondé sur des observations rigoureuses plutôt que sur des impressions.

Le lecteur est invité à consulter le rapport technique de l'évaluation pour comprendre comment se construit une échelle de compétences et sa valeur ajoutée pour la lecture des résultats.



1

2

3

4

5

6

7



1

2

3

4

5

6

7

Les difficultés apparaissent très en amont, sur les contenus les plus élémentaires. Au début du primaire, 23% des élèves lisent moins de six lettres de l'alphabet en une minute et 42% n'atteignent pas le nombre 61 en comptant à voix haute.



PRÈS DE
6 élèves sur 10

sont au-dessus du niveau minimum
de compétences en langue

PLUS DE
7 élèves sur 10

sont au-dessus du niveau minimum
de compétences en mathématiques



Résultats globaux en **langue d'enseignement** et en **mathématiques** en début de scolarité primaire



1

2

3

4

5

6

7

2.1	Description des compétences des élèves	36
2.2	Scores globaux des élèves	51

Ce chapitre présente les résultats des élèves au début de la scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Il s'organise en deux temps. La première section décrit les échelles de compétences retenues et elle expose, niveau par niveau, les connaissances et les capacités que les élèves de cette classe maîtrisent effectivement, puis situe les élèves sur cette progression, en distinguant ceux qui atteignent le seuil minimal de maîtrise de ceux qui n'y parviennent pas encore. Cette entrée par les compétences précède volontairement

la présentation des scores, car un résultat chiffré ne prend son sens qu'une fois rapporté à des tâches concrètes. La seconde section présente les scores globaux par pays et par discipline, ainsi que leur dispersion à l'intérieur de chaque système éducatif, afin de faire apparaître non seulement le niveau moyen atteint, mais aussi l'ampleur des écarts entre les élèves d'un même pays. Il faut rappeler que c'est au début du primaire que se construisent les apprentissages fondamentaux dont dépend la suite du cursus.

2.1 Description des compétences des élèves

Les scores moyens constituent une mesure synthétique du niveau de performance des élèves, mais ils ne renseignent pas directement sur la nature des connaissances et des compétences qu'ils sont capables de mobiliser. Les échelles de compétences du PASEC complètent cette information en situant les élèves à différents niveaux hiérarchisés correspondant à des degrés croissants de maîtrise des apprentissages évalués.

L'analyse de ces niveaux permet ainsi d'aller au-delà de la comparaison des scores moyens pour examiner les connaissances et les compétences que les élèves sont susceptibles de mobiliser. Elle permet également d'estimer la proportion d'élèves qui atteignent le seuil de compétence défini par le PASEC pour le niveau scolaire et la discipline considérés, ainsi que la proportion de ceux qui demeurent

en situation de fragilité dans les apprentissages fondamentaux. Cette approche fournit également des informations précieuses pour orienter les politiques éducatives et les dispositifs pédagogiques, en mettant en lumière les domaines dans lesquels les élèves rencontrent les plus grandes difficultés et ceux dans lesquels les acquis apparaissent plus solides.

La présente section examine successivement la répartition des élèves selon les niveaux de compétence en langue d'enseignement et en mathématiques, puis les résultats obtenus dans les différents domaines constitutifs de ces deux disciplines afin d'identifier les compétences les mieux maîtrisées et celles qui nécessitent un renforcement.

2.1.1 Description des différents niveaux de compétence en langue

Tableau 2.1

Échelle de compétences PASEC2024 en langue – Début de scolarité

Niveau	Pourcentage d'élèves	Ce que l'élève sait faire
Niveau 4	37,1%	Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.
Niveau 3	22,4%	Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits Les élèves ont perfectionné leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement des liens entre langage oral et écrit pour améliorer les capacités de décodage et étendre le vocabulaire. En compréhension de l'écrit, les élèves sont capables d'identifier le sens de mots isolés.
Seuil de compétence – niveau de maîtrise minimale attendue		
Niveau 2	22,8%	Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale Les élèves ont amélioré leur niveau de compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens rudimentaires entre le langage oral et l'écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettre, syllabe, graphème, phonème).
Niveau 1	11,6%	Lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Niveau < 1	6,1%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Près de six élèves sur dix atteignent le seuil minimal attendu en langue

L'échelle PASEC2024 de compétences en langue en début de scolarité comporte quatre niveaux hiérarchisés, auxquels s'ajoute une catégorie regroupant les élèves situés sous le niveau 1. Le seuil de maîtrise minimale attendu est fixé au niveau 3.

En moyenne internationale, 59,5% des élèves atteignent ou dépassent ce seuil : 22,4% se situent au niveau 3 et 37,1% au niveau 4. À l'inverse, 40,5% des élèves n'atteignent pas le niveau minimal attendu. Parmi eux, 22,8% se situent au niveau 2, 11,6% au niveau 1 et 6,1% sous le niveau 1.

La répartition des élèves sur l'échelle de compétences fait ainsi apparaître une situation contrastée. Plus d'un tiers des élèves évalués (37,1%) atteignent le niveau le plus élevé. Ces élèves disposent de compétences leur permettant de progresser vers une lecture autonome : ils peuvent notamment décoder l'écrit avec une aisance suffisante pour accéder au sens de phrases et de textes courts et mobiliser leurs compétences de compréhension orale dans des situations plus complexes.

À l'opposé, environ quatre élèves sur dix restent sous le seuil minimal attendu. La majorité d'entre eux se situe toutefois au niveau 2. Ces élèves sont engagés dans l'apprentissage du décodage et

commencent à établir les premiers liens entre langage oral et langage écrit, mais ces acquis ne sont pas encore suffisamment consolidés pour leur permettre d'accéder avec régularité à la compréhension de l'écrit.

La situation des 17,7% d'élèves situés au niveau 1 ou en dessous mérite une attention particulière. Ces élèves présentent des difficultés importantes dans l'acquisition des compétences fondamentales qui soutiennent l'entrée dans la lecture. À cet égard, le cadre de référence du PASEC2024 rappelle que l'apprentissage de la lecture repose sur le développement conjoint et progressif de plusieurs composantes, notamment les compétences langagières orales, la connaissance des lettres, le décodage, la fluidité et la compréhension. Des difficultés persistantes dans ces composantes au début de la scolarité peuvent donc limiter l'accès ultérieur à des activités de lecture plus complexes.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent qu'une majorité d'élèves atteint le niveau minimal de compétences attendu en langue en début de scolarité. Toutefois, la proportion encore élevée d'élèves se situant en dessous de ce seuil rappelle l'importance de renforcer les dispositifs d'accompagnement des apprentissages fondamentaux dès les premières années d'enseignement, afin de garantir à tous les élèves les bases nécessaires à la réussite de leurs apprentissages futurs.



1

2

3

4

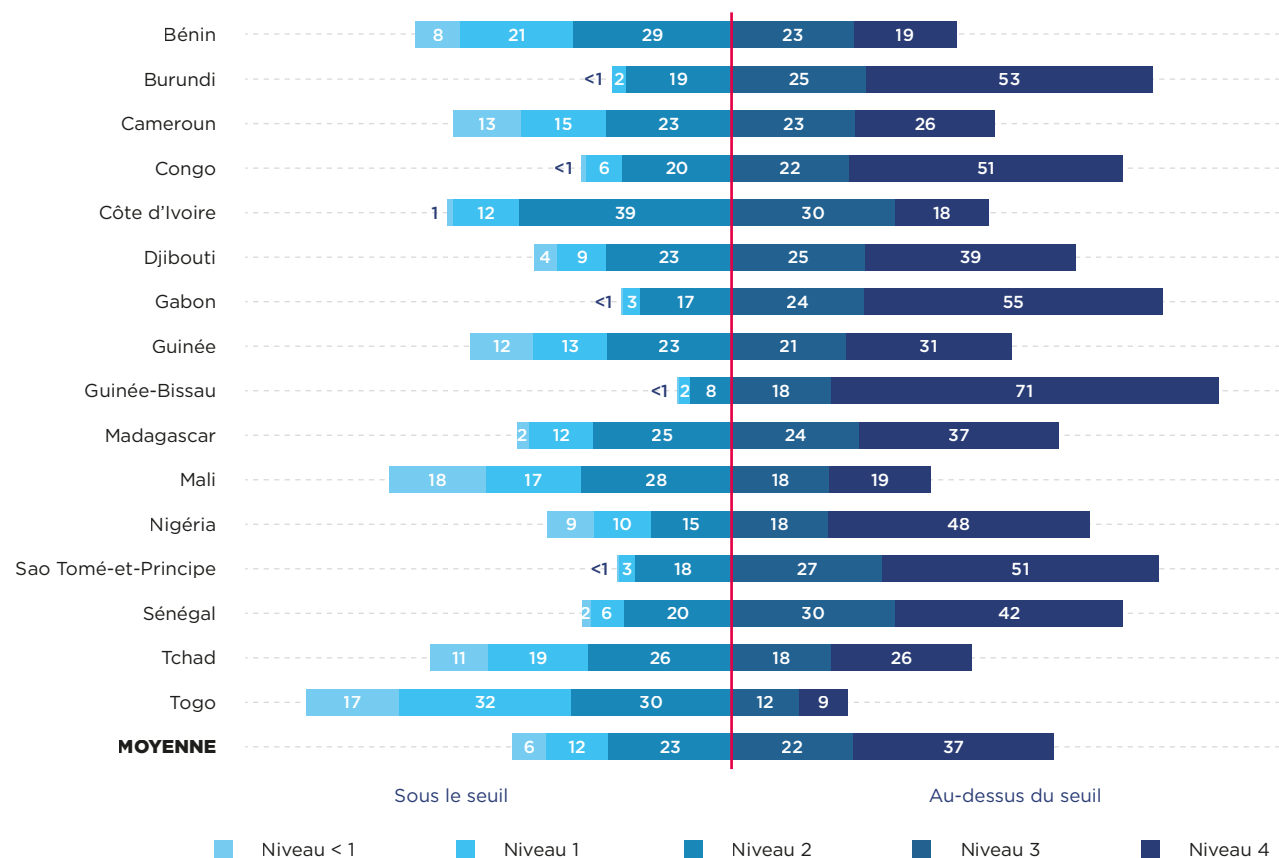
5

6

7

Graphique 2.1

Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue en début de scolarité



Note : Les barres sont alignées sur la ligne rouge, qui matérialise le seuil de compétence. À gauche figurent les élèves qui n'atteignent pas le niveau minimal de maîtrise attendu, c'est-à-dire ceux situés aux niveaux inférieurs au niveau 1, au niveau 1 et au niveau 2. À droite, ceux qui l'atteignent ou le dépassent c'est-à-dire situés aux niveaux 3 et 4.

Des profils de maîtrise très contrastés selon les pays

Tous pays confondus, les proportions dans les différents niveaux recouvrent des situations nationales fortement différenciées. La proportion d'élèves atteignant au moins le niveau 3 varie de 21% au Togo à 90% en Guinée-Bissau, soit un écart de 69 points de pourcentage.

La Guinée-Bissau se distingue par une répartition particulièrement favorable des élèves sur l'échelle de compétences. Près de trois quarts d'entre eux (72%) se situent au niveau le plus élevé de l'échelle et seuls 10% restent sous le seuil minimal attendu, dont 0,3% sous le niveau 1. Le Burundi, le Gabon et Sao Tomé-et-Principe présentent également des profils favorables : au moins trois élèves sur quatre atteignent les niveaux 3 ou 4.

À l'autre extrémité de la distribution, le Togo concentre une proportion particulièrement importante d'élèves aux niveaux les plus faibles : 30% sont au niveau 2, 32% au niveau 1 et 17% sous le niveau 1. Au total, près de huit élèves sur dix (79%) n'atteignent pas le seuil minimal de compétences attendu. Le Bénin, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Mali et le Tchad présentent également une majorité d'élèves sous ce seuil.

Ces écarts montrent qu'à un même niveau de la scolarité, les élèves des systèmes éducatifs participants se situent à des étapes très différentes du processus d'acquisition de la lecture. Alors que, dans certains pays, une large majorité des élèves dispose déjà des ressources nécessaires pour progresser vers une lecture autonome, dans d'autres, une proportion importante n'a pas acquis les mécanismes élémentaires de décodage et de compréhension orale et écrite.

Ces résultats soulignent que les défis éducatifs ne sont pas de même nature selon les contextes. Dans les pays où une forte proportion d'élèves atteint les niveaux supérieurs de l'échelle, les enjeux concernent davantage le renforcement et l'approfondissement des compétences de lecture. Dans les pays où une majorité d'élèves se situe sous le seuil minimal attendu, les politiques éducatives sont davantage confrontées à la nécessité de consolider les apprentissages fondamentaux dès les premières années de scolarisation.

Toutefois, ces différences doivent être interprétées à la lumière des contextes éducatifs, linguistiques et socioculturels propres à chaque pays. Comme le souligne le cadre de référence PASEC2024, les caractéristiques de la langue d'enseignement, son degré de proximité avec les langues utilisées par les élèves dans leur environnement quotidien et les propriétés orthographiques des langues peuvent notamment intervenir dans le rythme d'acquisition des premiers apprentissages. Elles ne constituent pas, à elles seules, une explication des écarts observés.

À l'échelle internationale, les distributions des filles et des garçons sur l'échelle de langue sont relativement proches. 60% des filles atteignent le seuil minimal de compétences (les niveaux 3 ou 4), contre 59% des garçons. Les filles sont légèrement plus nombreuses au niveau le plus élevé de l'échelle : 38% d'entre elles atteignent le niveau 4 contre 36% des garçons.

Les écarts observés selon le genre apparaissent ainsi relativement faibles au regard de l'ampleur des différences constatées entre pays.

Certains pays présentent néanmoins des écarts plus marqués entre filles et garçons. Au Gabon et à Sao Tomé-et-Principe, par exemple, la proportion de filles atteignant le seuil minimal de compétences dépasse respectivement de 5 et 7 points de pourcentage celle des garçons. À l'inverse, à Djibouti, la proportion de garçons atteignant ce seuil est supérieure de 10 points de pourcentage à celle des filles.



1

2

3

4

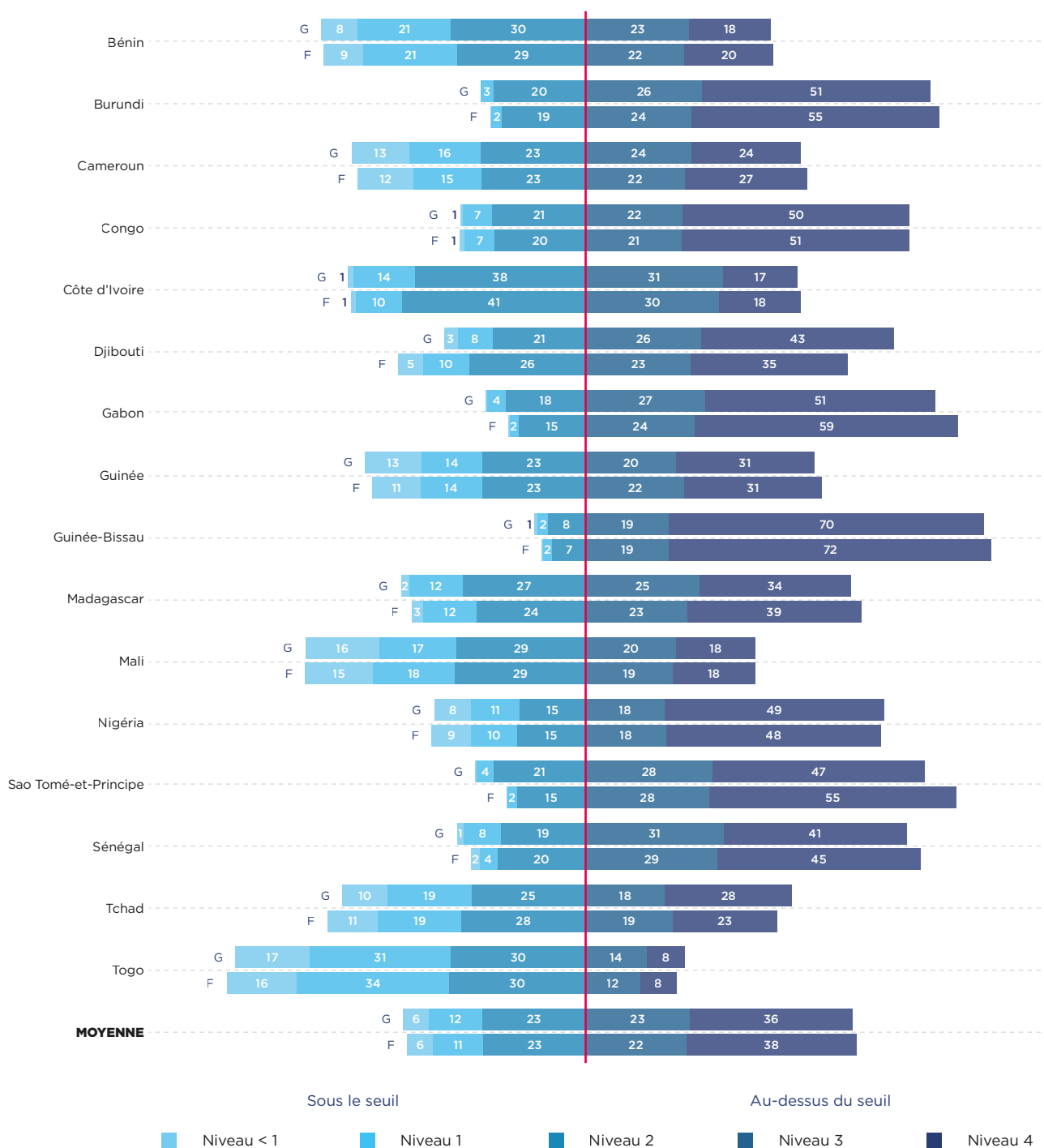
5

6

7

Graphique 2.2

Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue selon le genre en début de scolarité



Note : Les barres sont alignées sur la ligne rouge, qui matérialise le seuil de compétence. À gauche figurent les élèves qui n'atteignent pas le niveau minimal de maîtrise attendu, c'est-à-dire ceux situés aux niveaux inférieurs au niveau 1, au niveau 1 et au niveau 2. À droite, ceux qui l'atteignent ou le dépassent c'est-à-dire situés aux niveaux 3 et 4.

2.1.2 Description des différents niveaux de compétence en mathématiques

Tableau 2.2

Échelle de compétences PASEC2024 en mathématiques – Début de scolarité

Niveau	Proportion d'élèves	Ce que l'élève sait faire
Niveau 3	40,0%	Les élèves sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites de nombres et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à 50. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. Ils identifient la plupart des formes géométriques simples et sont capables de les repérer dans des figures plus complexes.
Niveau 2	33,6%	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale (compter jusqu'à 60 en deux minutes). Ils sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (par ex. devant, sur...). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. Ils identifient quelques formes géométriques simples.
Seuil de compétence – niveau de maîtrise minimale attendue		
Niveau 1	19,4%	Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique : ils commencent à lire les premiers chiffres (inférieurs à 10) et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) avec des nombres inférieurs à 20. Ils apprécient la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples.
< Niveau 1	7,0%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de mathématiques. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Près de trois élèves sur quatre atteignent le niveau minimal attendu en mathématiques

L'échelle de compétences en mathématiques comporte trois niveaux hiérarchisés, auxquels s'ajoute une catégorie regroupant les élèves dont les performances se situent sous le niveau 1. Le seuil de maîtrise minimale attendu est fixé au niveau 2.

Sur l'ensemble des pays, environ 73,6% des élèves atteignent ce seuil dont 33,6% se situent au niveau 2 et 40,0% au niveau 3. À l'inverse, 26,4% des élèves restent sous le seuil minimal, dont 19,4% au niveau 1 et 7,0% sous ce niveau.

Les quatre élèves sur dix situés au niveau 3 sont capables de mobiliser un ensemble déjà relativement étendu de compétences numériques et géométriques. Ils peuvent notamment lire et comparer des nombres, compléter des suites numériques, réaliser des additions et des soustractions sur des nombres supérieurs à 50 et raisonner sur

des problèmes numériques élémentaires. Ils identifient également la plupart des formes géométriques simples, y compris lorsqu'elles sont intégrées à des figures plus complexes.

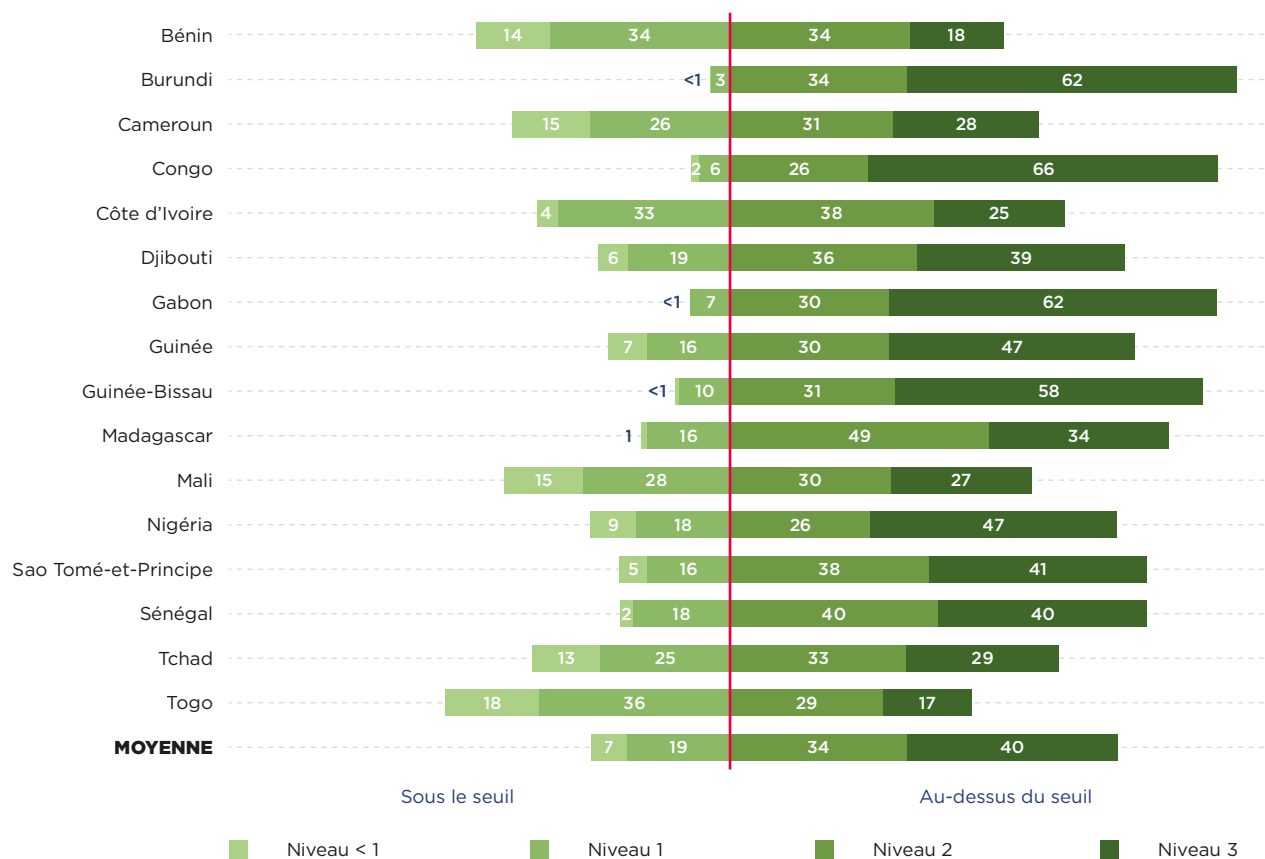
Les élèves du niveau 2, qui représentent environ un tiers des élèves évalués, maîtrisent des compétences fondamentales telles que la chaîne verbale des nombres, la comparaison de nombres et des opérations sur des nombres inférieurs à 50. Ils commencent également à développer des capacités de raisonnement sur des problèmes simples et à mobiliser des compétences élémentaires de repérage spatial.

Par ailleurs, plus d'un élève sur quatre n'atteint pas encore ce niveau de maîtrise. Les compétences de ces élèves restent principalement concentrées sur la maîtrise des premiers nombres et des quantités élémentaires et sur la reconnaissance de formes simples. Pour les 7% d'élèves situés sous le niveau 1, ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.



Graphique 2.3

Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en début de scolarité



Note : Les barres sont alignées sur la ligne rouge, qui matérialise le seuil de compétence. À gauche figurent les élèves qui n'atteignent pas le niveau minimal de maîtrise attendu, c'est-à-dire ceux situés aux niveaux inférieurs au niveau 1 et au niveau 1. À droite, ceux qui l'atteignent ou le dépassent c'est-à-dire situés aux niveaux 2 et 3.

Des écarts importants entre pays dans la consolidation des apprentissages mathématiques

Comme en langue, la distribution moyenne internationale masque de fortes différences entre pays. La proportion d'élèves atteignant le seuil minimal de compétences (niveaux 2 et 3 de l'échelle) varie de 46% au Togo à 96% au Burundi.

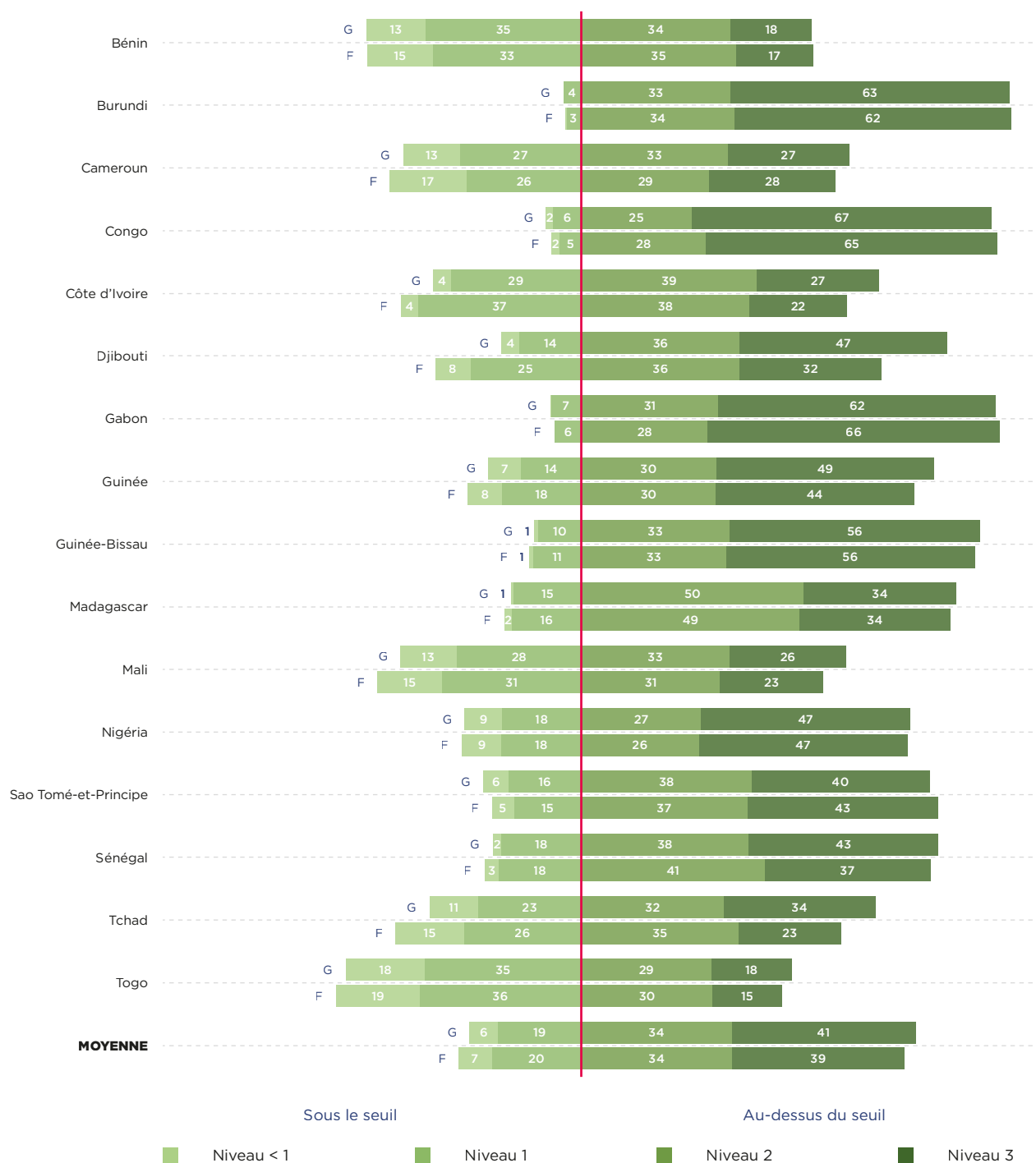
Le Burundi, le Congo et Gabon présentent les profils les plus favorables : plus de neuf élèves sur dix atteignent le seuil minimal de compétences et plus de six élèves sur dix se situent au niveau 3. La Guinée-Bissau présente également une proportion élevée d'élèves au-dessus du seuil minimal, avec 89% d'élèves aux niveaux 2 et 3.

Par ailleurs, plus de la moitié des élèves du Togo (54%) se situent sous le seuil minimal. Cette proportion atteint 48% au Bénin, 43% au Mali et 41% au Cameroun.

Ces distributions mettent en évidence des différences importantes dans le degré de maîtrise des compétences mathématiques évaluées en début de primaire. Dans les pays présentant les profils les plus favorables, une majorité d'élèves semble avoir dépassé la simple appropriation des premiers nombres pour entrer dans des activités mobilisant davantage le calcul, le raisonnement et le repérage géométrique. Dans les systèmes où une forte proportion d'élèves reste sous le seuil, la consolidation des connaissances numériques et mathématiques élémentaires demeure un enjeu majeur.

Graphique 2.4

Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques selon le genre en début de scolarité



Note : Les barres sont alignées sur la ligne rouge, qui matérialise le seuil de compétence. À gauche figurent les élèves qui n'atteignent pas le niveau minimal de maîtrise attendu, c'est-à-dire ceux situés aux niveaux inférieurs au niveau 1 et au niveau 1. À droite, ceux qui l'atteignent ou le dépassent c'est-à-dire situés aux niveaux 2 et 3.

Les écarts moyens entre filles et garçons sont limités en mathématiques. 75% des garçons atteignent le seuil minimal de compétences (au moins le niveau 2), contre 73% des filles. Au niveau 3, les proportions sont respectivement de 41% et 39%. L'écart est donc de 2 points de pourcentage en faveur des garçons pour chacun de ces deux indicateurs.

Certains pays présentent toutefois des écarts descriptifs plus importants. À Djibouti, 82% des garçons atteignent le seuil minimal contre 67% des filles, soit un écart de 15 points de pourcentage. Un avantage en faveur des garçons apparaît également au Tchad, en Côte d'Ivoire, au Mali, et en Guinée. À l'inverse, les distributions entre filles et garçons sont proches dans plusieurs autres pays.

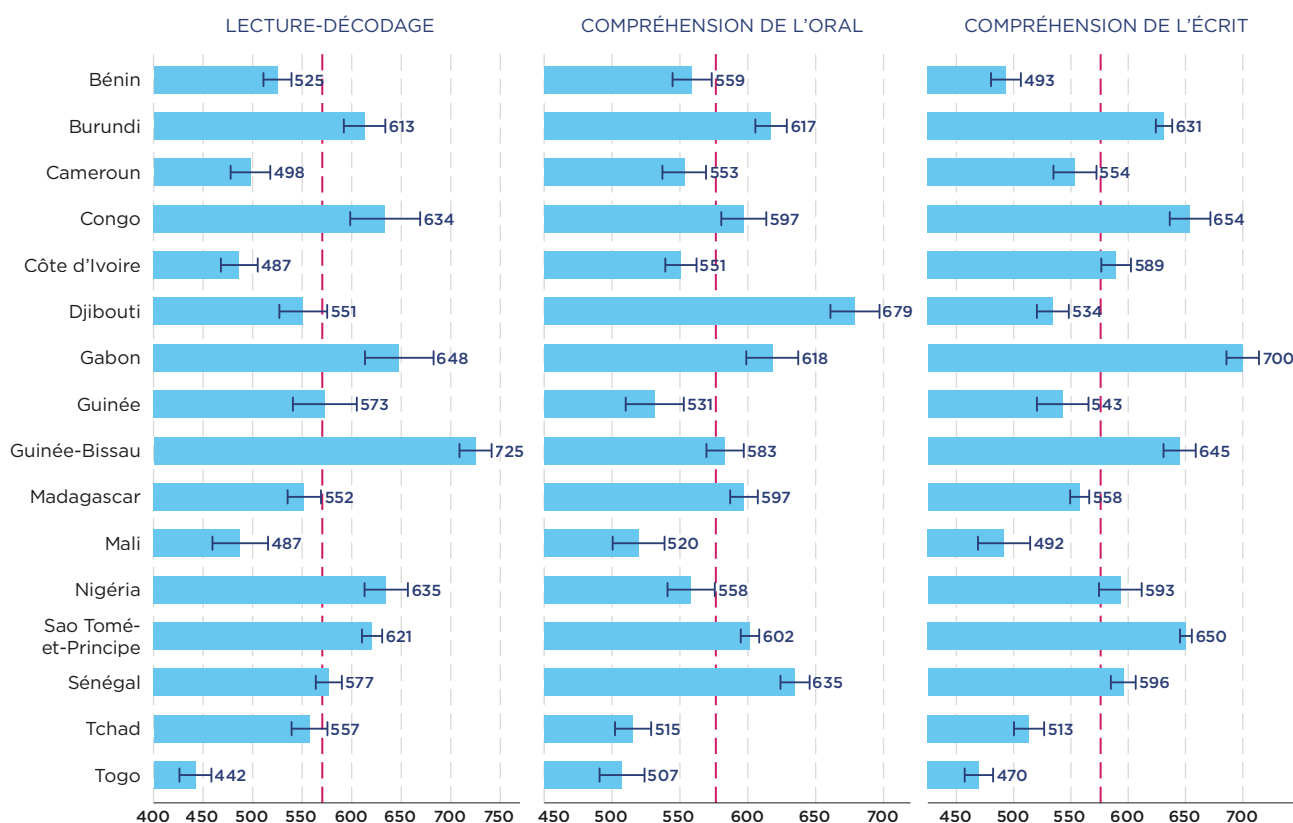
2.1.3 Analyse des compétences par domaines de langue : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, lecture décodage

Le score global de langue résulte de compétences complémentaires qui interviennent à l'entrée en lecture. Le cadre PASEC2024 accorde notamment une place importante à la compréhension de l'oral, au décodage et à la compréhension de l'écrit. L'analyse des résultats

dans chacun de ces domaines permet de caractériser plus finement les profils de performance des élèves et de repérer les dimensions dans lesquelles les difficultés apparaissent les plus marquées.

Graphique 2.5

Scores des élèves par domaines en langue en début de scolarité



Les résultats par domaine montrent que les performances relatives en compréhension de l'oral, en lecture-décodage et en compréhension de l'écrit varient sensiblement d'un pays à l'autre.

Dans certains systèmes, les performances apparaissent relativement homogènes entre les trois domaines. C'est notamment le cas au Burundi, dont les scores s'étendent de 613 en lecture-décodage à 631 en compréhension de l'écrit. Sao Tomé-et-Principe présente également des performances élevées dans les trois domaines, comprises entre 602 et 650 points.

D'autres systèmes présentent, en revanche, des profils beaucoup plus contrastés. Djibouti se distingue par un score particulièrement élevé en compréhension de l'oral (679), alors que ses performances sont sensiblement plus faibles en lecture-décodage (551) et en compréhension de l'écrit (534). La Guinée-Bissau présente une configuration différente : son score en lecture-décodage atteint 725 points, soit le niveau le plus élevé observé dans ce domaine, contre 583 en compréhension de l'oral et 645 en compréhension de l'écrit.

La Côte d'Ivoire présente elle aussi un profil particulièrement différencié : son score en compréhension de l'écrit atteint 589 points,

contre 487 en lecture-décodage, soit un écart de plus de 100 points. À l'inverse, au Tchad, le score en lecture-décodage (557) dépasse ceux de compréhension de l'oral (515) et de compréhension de l'écrit (513).

Ces résultats montrent que des scores globaux de langue comparables peuvent recouvrir des configurations de compétences sensiblement différentes. Le Cameroun et la Côte d'Ivoire, par exemple, présentent des scores globaux relativement proches, respectivement 539 et 546 points. Pourtant, leurs profils ne sont pas identiques : au Cameroun, les performances en compréhension orale et écrite sont proches (553 et 554), tandis que le décodage est plus faible (498) ; en Côte d'Ivoire, l'écart entre décodage (487) et compréhension de l'écrit (589) est encore plus prononcé.

L'analyse par domaine apporte ainsi une information essentielle à l'interprétation des résultats. Elle montre que les difficultés rencontrées en début de scolarité ne se situent pas nécessairement au même niveau du processus d'apprentissage de la lecture selon les pays.

Il convient toutefois d'éviter une lecture causale de ces profils. Les écarts peuvent être associés à de nombreux facteurs, notamment aux caractéristiques des langues d'enseignement, à l'exposition

des élèves à celles-ci avant et en dehors de l'école, aux pratiques pédagogiques ou aux opportunités d'apprentissage. Les résultats présentés ici permettent d'identifier des configurations de compétences, mais ne permettent pas, à eux seuls, d'en établir les causes.

Analyse des performances sur quelques exercices clés en langue

LIRE AVEC AISANCE LES LETTRES DE L'ALPHABET

La connaissance des lettres et la capacité à les identifier rapidement constituent des composantes importantes de l'entrée dans la lecture.

Dans l'exercice proposé par le PASEC2024, l'élève dispose d'une minute pour lire à voix haute le plus grand nombre possible de lettres parmi les 26 lettres de l'alphabet présentées dans un ordre déterminé.

En moyenne internationale, 40% des élèves parviennent à lire plus de 20 lettres en une minute. À l'autre extrémité de la distribution, 23% en lisent moins de six. Entre ces deux groupes, 16% des élèves lisent entre 6 et 10 lettres et 21% entre 11 et 20 lettres.

Ces résultats témoignent d'une forte hétérogénéité dans le degré d'automatisation de l'identification des lettres. Alors que quatre élèves sur dix manifestent déjà une certaine aisance, près d'un élève sur quatre rencontre encore des difficultés importantes dans cette tâche élémentaire.



1

2

3

4

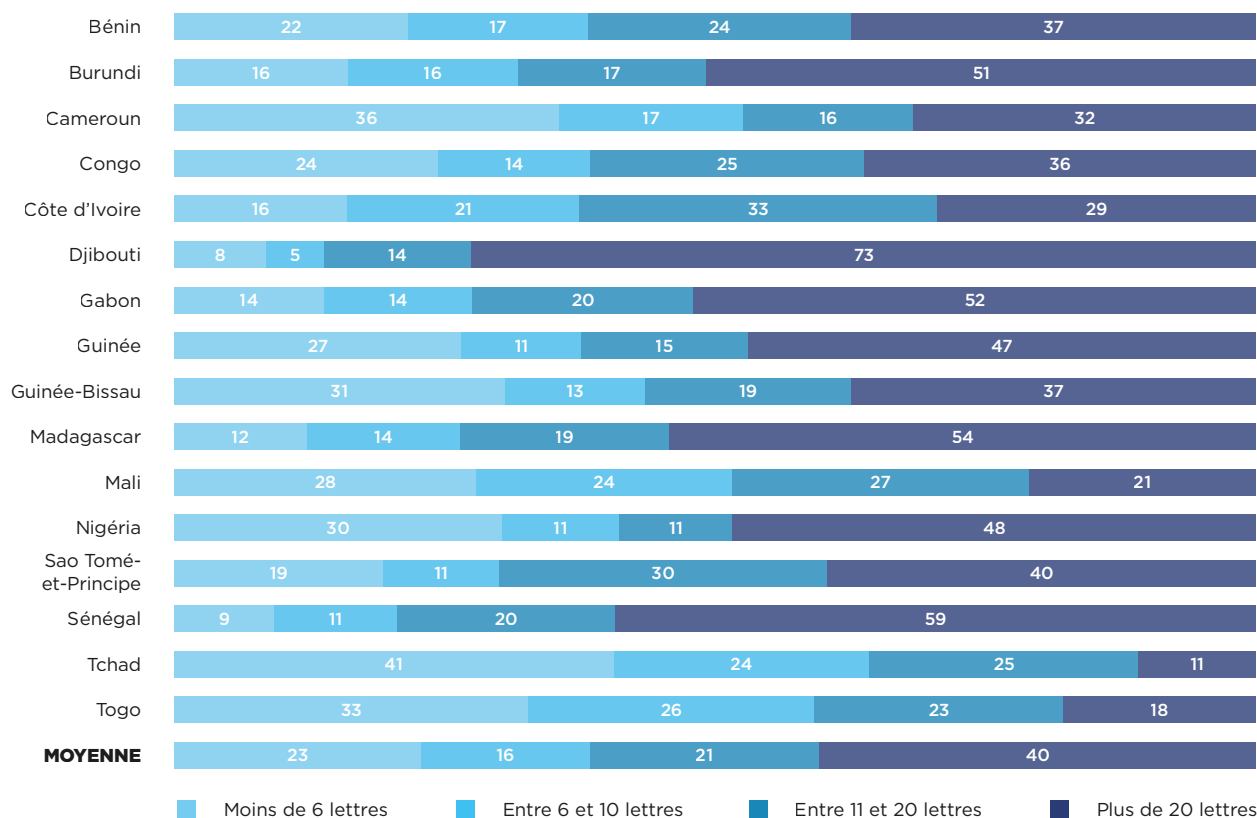
5

6

7

Graphique 2.6

Répartition en pourcentage des élèves selon le nombre moyen de lettres lues correctement en une minute en début de scolarité

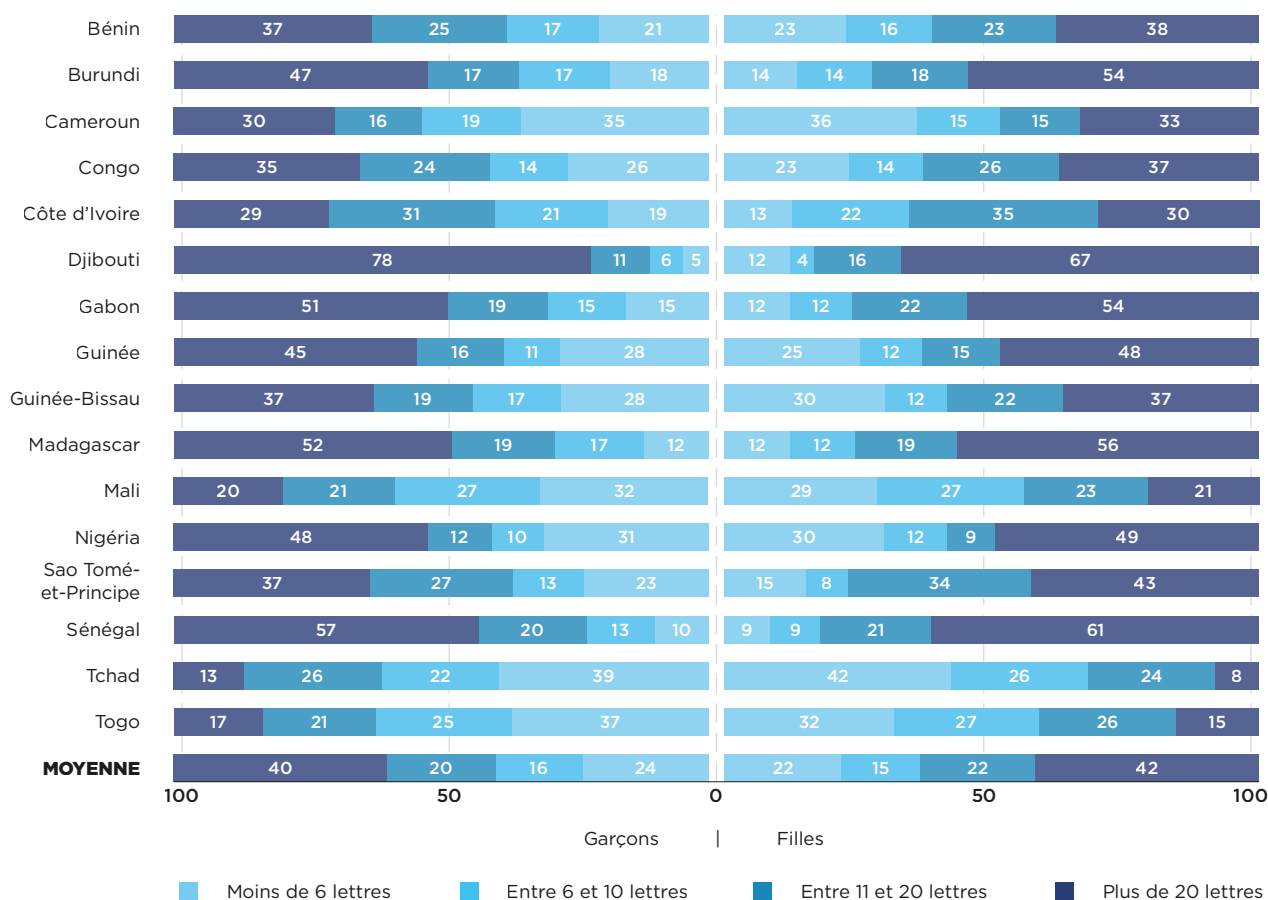


Les écarts entre pays sont particulièrement marqués. À Djibouti, 73% des élèves lisent concrètement plus de 20 lettres en une minute, contre 11% au Tchad et 18% au Togo. La proportion d'élèves lisant moins de six lettres atteint 41% au Tchad, 36% au Cameroun et 33% au Togo, contre seulement 8% à Djibouti et 9% au Sénégal.

Cette dispersion suggère que, dès les premières années de scolarisation, les élèves des pays participants ne se situent pas au même stade d'automatisation des mécanismes élémentaires qui soutiennent le décodage. Le cadre de référence souligne à cet égard que l'automatisation progressive de l'identification des unités écrites est importante puisqu'elle permet au lecteur débutant de consacrer davantage de ressources cognitives au traitement du sens.

Graphique 2.7

Répartition en pourcentage des élèves selon le nombre moyen de lettres lues correctement en une minute selon le genre en début de scolarité



Les filles présentent en moyenne un léger avantage dans la lecture des lettres, mais les situations nationales sont contrastées

Les données détaillées selon le genre montrent qu'en moyenne internationale, 41,8% des filles lisent plus de 20 lettres en une minute, contre 39,9% des garçons. Cet écart de 1,9 point de pourcentage en faveur des filles est statistiquement significatif au seuil de 5%. Symétriquement, les garçons sont légèrement plus nombreux parmi les élèves lisant moins de six lettres (23,6% contre 21,9% des filles), et cet écart est également significatif au seuil de 5%.

La tendance moyenne ne se retrouve cependant pas uniformément dans tous les pays. Au Burundi, les filles sont significativement plus nombreuses que les garçons à lire plus de 20 lettres (+6,8 points). Un avantage significatif des filles apparaît également à Madagascar (+4,5 points) et à Sao Tomé-et-Principe (+6,0 points).

Par ailleurs, Djibouti présente un écart en faveur des garçons pour cet indicateur : 77,9% d'entre eux lisent plus de 20 lettres en une minute, contre 66,9% des filles, soit un écart significatif de 11 points. Au Tchad, les garçons sont également significativement plus nombreux dans cette catégorie.

Ces résultats montrent que le léger avantage des filles pour la proportion d'élèves lisant plus de 20 lettres en une minute ne doit pas être interprété comme une configuration systématique. Les différences de genre dans l'acquisition de cette compétence élémentaire prennent des formes différentes selon les contextes nationaux.

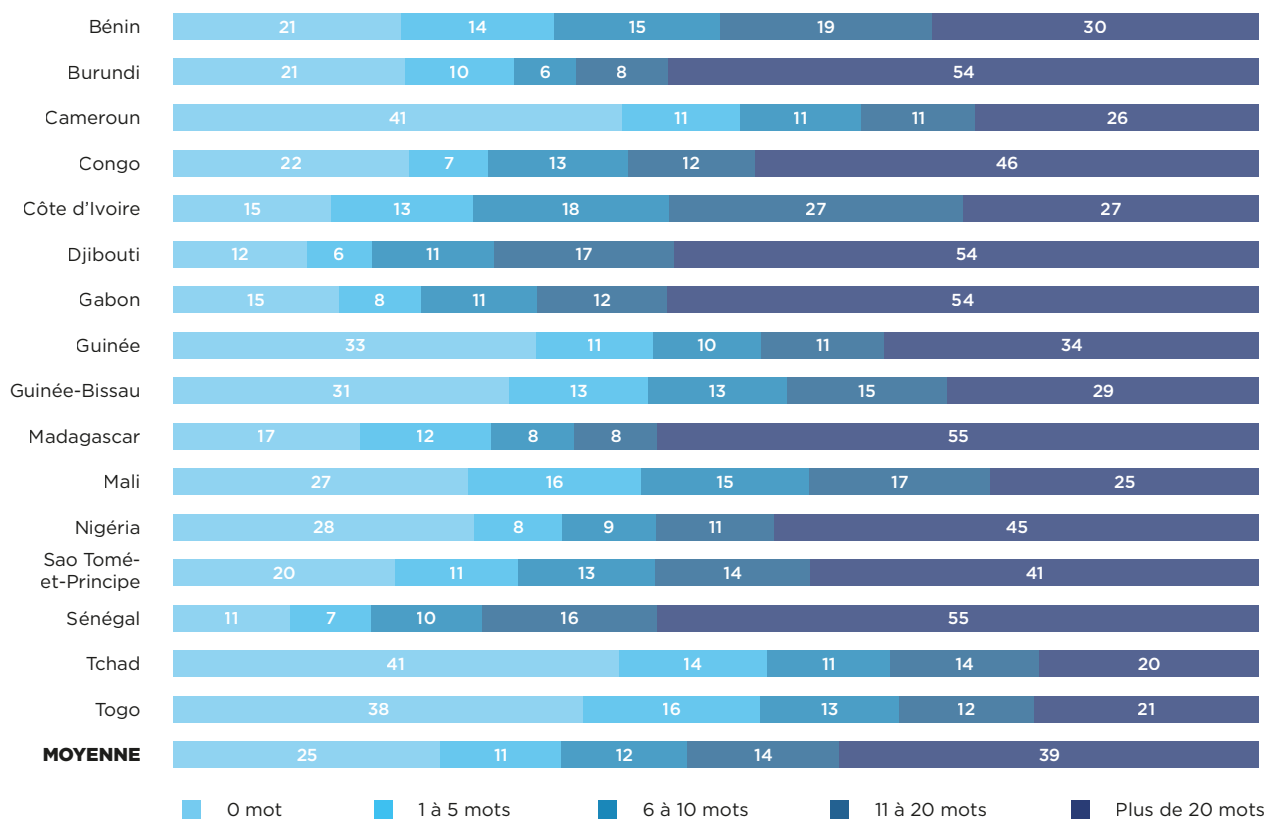
LIRE AVEC AISANCE DES MOTS FAMILIERS

La lecture de mots familiers constitue une étape supplémentaire dans l'apprentissage du décodage. Elle requiert non seulement la connaissance des unités écrites, mais également leur traitement suffisamment rapide et précis pour permettre l'identification du mot.

Dans l'exercice PASEC2024, les élèves disposent d'une minute pour lire à voix haute le plus grand nombre possible de mots parmi une liste de 30 mots familiers.

Graphique 2.8

Répartition en pourcentage des élèves selon le nombre moyen de mots lus correctement en une minute en début de scolarité



Les résultats mettent en évidence une forte polarisation des performances. En moyenne internationale, 39% des élèves lisent plus de 20 mots correctement en une minute. Par ailleurs, un élève sur quatre (25%) ne lit correctement aucun des mots proposés dans le temps imparti. Les autres élèves se répartissent entre ceux qui lisent correctement de 1 à 5 mots (11%), de 6 à 10 mots (12%) et de 11 à 20 mots (14%).

Cette distribution révèle la coexistence de profils de performances très différents au début de la scolarité. Une proportion importante d'élèves manifeste déjà une certaine aisance dans la lecture de mots familiers, tandis qu'un autre groupe, presque aussi important, n'est pas encore en mesure de lire correctement un seul des mots proposés dans le temps imparti.

Les différences entre pays sont considérables. À Madagascar et au Sénégal, 55% des élèves lisent correctement plus de 20 mots, et cette proportion atteint 54% au Burundi, à Djibouti et au Gabon. Elle n'est que de 20% au Tchad et de 21% au Togo.

Les écarts sont tout aussi marqués lorsqu'on considère les élèves qui ne lisent aucun mot : leur proportion atteint 41% au Cameroun et au Tchad et 38% au Togo, contre 11% au Sénégal et 12% à Djibouti.

Ces résultats confirment que les difficultés de lecture observées sur l'échelle globale correspondent, pour une partie des élèves, à des fragilités très en amont du processus de lecture. Dans plusieurs systèmes éducatifs, une proportion substantielle des élèves n'a pas encore automatisé les procédures nécessaires à l'identification de mots pourtant familiers.

Un léger avantage moyen des filles dans la lecture des mots, avec plusieurs exceptions nationales

À l'échelle internationale, 39,5% des filles lisent plus de 20 mots en une minute contre 37,8% des garçons. L'écart, bien que limité à 1,7 point, est statistiquement significatif. Les filles sont également légèrement moins nombreuses à ne lire aucun mot (23,9% contre 25,2% des garçons).

Cette tendance moyenne masque à nouveau une forte diversité nationale. Au Burundi, les filles sont significativement plus nombreuses que les garçons à lire plus de 20 mots (+7,9 points).

Des avantages significatifs apparaissent également au Congo (+5,5 points) et à Sao Tomé-et-Principe (+8,7 points).

À Djibouti, en revanche, les garçons présentent un avantage significatif : 57,4% lisent plus de 20 mots contre 50,2% des filles. Au Tchad, la proportion de garçons dans cette catégorie est également significativement supérieure à celle des filles.

L'ensemble de ces résultats suggère donc un léger avantage moyen des filles dans les premières compétences de lecture, mais cet avantage reste de faible amplitude au niveau international et n'est ni systématique ni homogène entre les pays.

Graphique 2.9

Répartition en pourcentage des élèves selon le nombre moyen de mots lus correctement en une minute selon le genre en début de scolarité



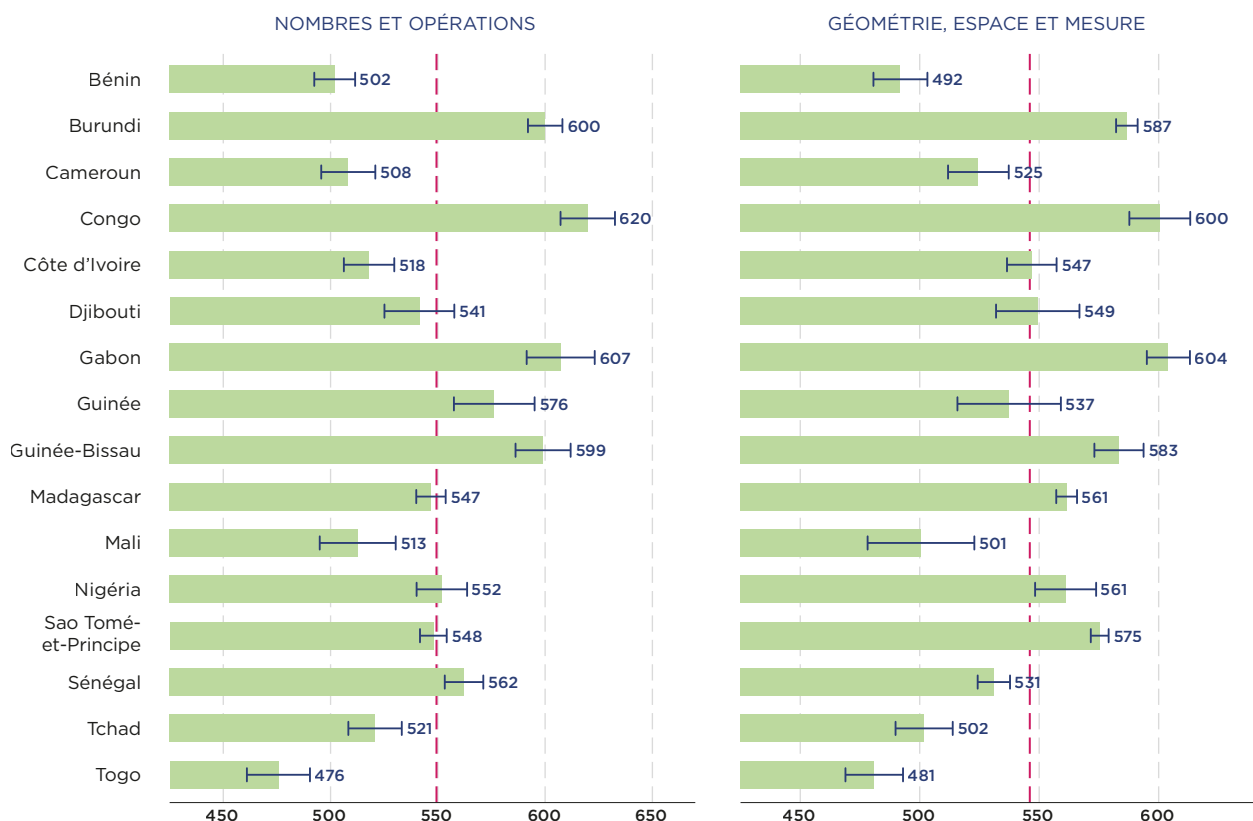
2.1.4 Analyse des compétences par domaines de mathématiques : nombres et opérations ; géométrie, espace et mesure

Les compétences mathématiques évaluées en début de scolarité sont organisées autour de deux grands domaines : « Nombres et opérations » et « Géométrie, espace et mesure ». Le premier couvre la maîtrise de la chaîne numérique, le dénombrement, la comparaison

des quantités, les nombres et les premières opérations. Le second porte sur les formes, les grandeurs, l'espace et les premières compétences de mesure.

Graphique 2.10

Scores des élèves par domaine en mathématiques



Des performances globalement plus homogènes entre domaines qu'en langue

Plusieurs pays présentent des scores relativement proches en « Nombres et opérations » et en « Géométrie, espace et mesure ».

C'est notamment le cas du Gabon, avec respectivement 607 et 604 points, du Togo (476 et 481 points), de Djibouti (541 et 549 points), du Nigéria (552 et 561) et du Bénin (502 et 492 points).

Certains systèmes présentent néanmoins des profils plus différenciés. Le Cameroun, la Côte d'Ivoire, Madagascar et Sao Tomé-et-Principe obtiennent des scores plus élevés en « Géométrie, espace et mesure » qu'en « Nombres et opérations ». L'écart atteint notamment 29 points en Côte d'Ivoire et 27 points à Sao Tomé-et-Principe.

À l'inverse, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Sénégal et le Tchad présentent de meilleures performances en « Nombres et opérations ». L'écart atteint 39 points en Guinée et 31 points au Sénégal.

Ainsi, comme en langue, des niveaux globaux de performance relativement proches peuvent masquer des profils de compétences distincts. Le Nigéria, Sao Tomé-et-Principe et le Sénégal obtiennent par exemple des scores moyens pratiquement identiques, respectivement 555, 553 et 555 points. Pourtant, Sao Tomé-et-

Principe présente un avantage relatif en géométrie, espace et mesure, tandis que le Sénégal obtient de meilleurs résultats dans le domaine des nombres et opérations.

Ces profils fournissent une lecture plus fine des acquis mathématiques et permettent d'identifier les domaines dans lesquels les apprentissages semblent relativement plus ou moins consolidés. Ils ne permettent cependant pas de conclure directement à des différences dans les curricula ou les pratiques d'enseignement sans analyses complémentaires.

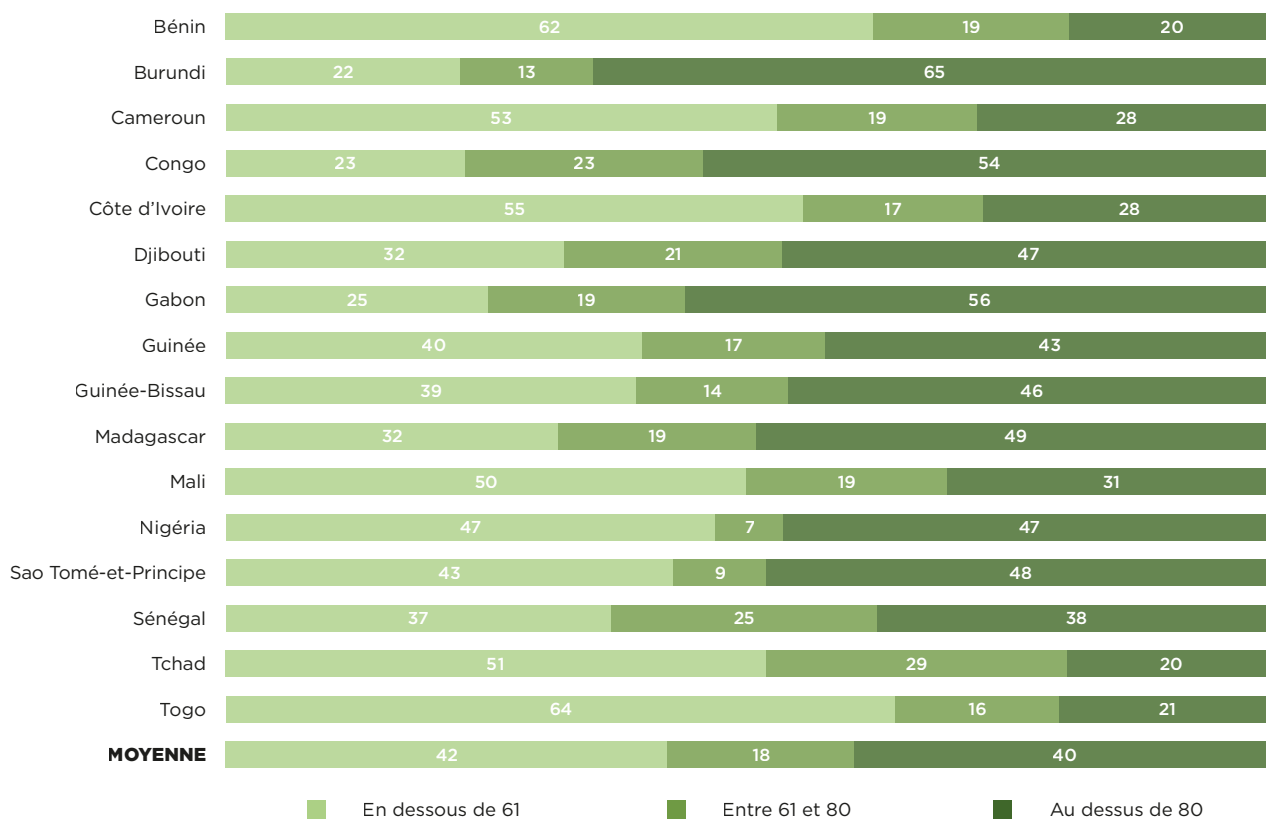
Analyse des performances sur quelques exercices clés en mathématiques

Compter jusqu'à 100 : une compétence encore inégalement maîtrisée

Le comptage oral constitue l'une des premières manifestations de l'appropriation du système numérique verbal. Dans l'exercice PASEC2024, l'élève est invité à compter à voix haute jusqu'à 100 dans un temps maximal de deux minutes. L'exercice s'interrompt à la première erreur ou après cinq secondes d'hésitation.

Graphique 2.11

Répartition en pourcentage des élèves selon le dernier nombre atteint en comptant à l'oral en début de scolarité



En moyenne internationale, 40% des élèves comptent jusqu'à plus de 80, tandis que 18% atteignent un nombre compris entre 61 et 80 et 42% comptent en dessous de 61.

Ainsi, si une proportion importante des élèves maîtrise déjà une partie étendue de la chaîne numérique verbale, plus de quatre élèves sur dix n'atteignent pas 61 dans les conditions de l'exercice.

Les écarts entre pays sont particulièrement prononcés. Au Burundi, 65% des élèves dépassent 80. Cette proportion atteint également 56% au Gabon et 54% au Congo. À l'opposé, seuls 20% des élèves du Bénin et du Tchad dépassent 80, et 21% au Togo.

Lorsqu'on examine la proportion d'élèves comptant en dessous 61, elle atteint 64% au Togo et 62% au Bénin, contre 22% au Burundi et 23% au Congo.

Ces résultats sont cohérents avec les positions observées sur l'échelle globale de mathématiques. Le Burundi, le Congo et le Gabon, dans lesquels une forte proportion d'élèves atteint le niveau supérieur de l'échelle, comptent également parmi ceux où la chaîne numérique verbale apparaît la mieux maîtrisée. Le Bénin et le Togo, quant à eux, cumulent une proportion élevée d'élèves sous le seuil minimal de compétences et de fortes difficultés dans l'exercice de comptage.

Cette convergence est cohérente avec la place accordée au comptage dans le cadre de référence PASEC2024. La maîtrise de la chaîne numérique verbale constitue en effet une composante fondamentale de l'entrée dans les apprentissages numériques et soutient progressivement le dénombrement, la comparaison des quantités et les premières opérations.

Il convient néanmoins de rappeler que la performance à cet exercice mobilise également la maîtrise du système numérique verbal dans la langue d'enseignement. Les structures linguistiques de désignation des nombres pouvant varier sensiblement d'une langue à l'autre, une partie des différences observées doit être interprétée en tenant compte des contextes linguistiques des pays participants.

En moyenne, les garçons progressent légèrement plus loin dans la chaîne numérique orale

L'analyse selon le genre fait apparaître un avantage moyen des garçons dans cette tâche. À l'échelle internationale, 41,5% des garçons dépassent 80, contre 38,4% des filles, soit un écart statistiquement significatif de 3,1 points au seuil de 5%.

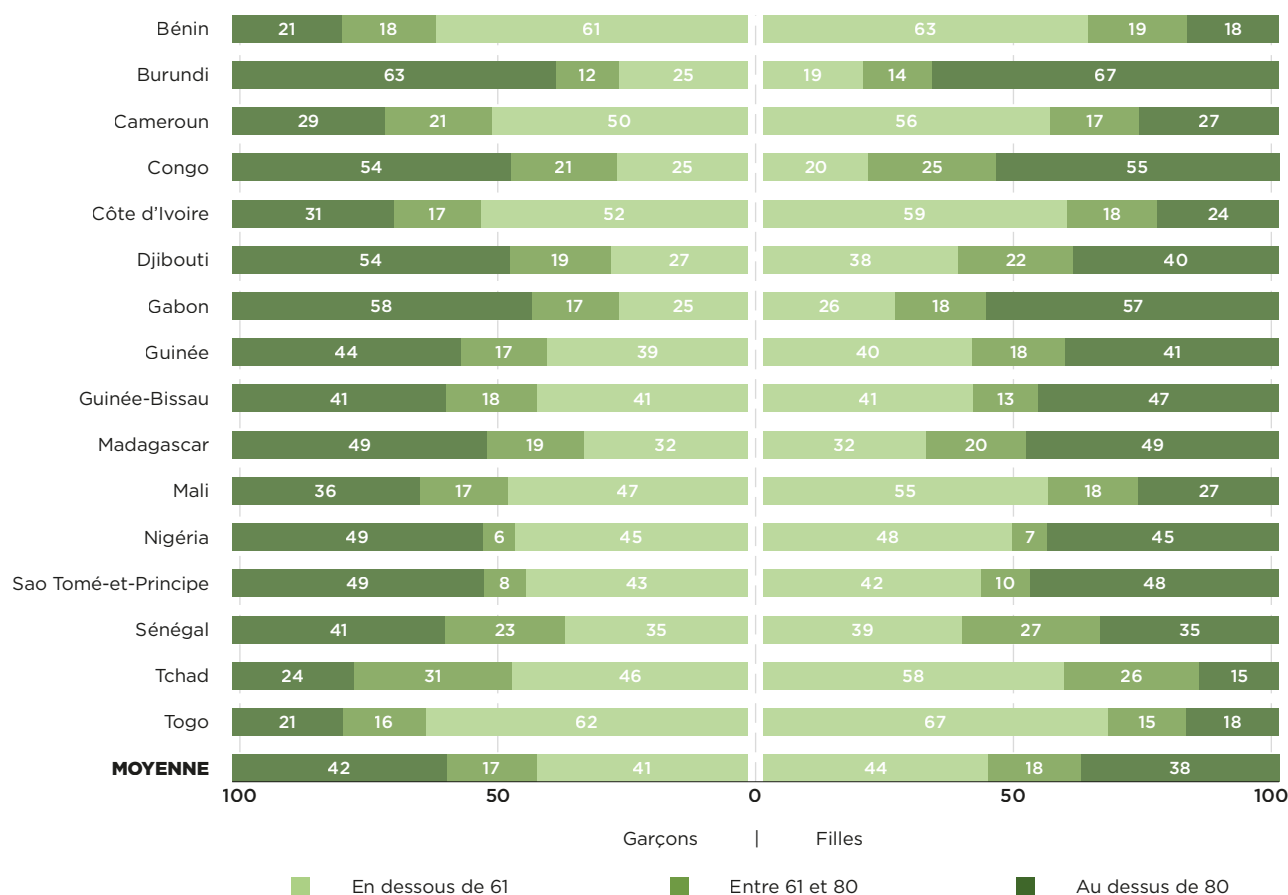
Cette tendance moyenne n'est toutefois pas uniforme entre les pays. À Djibouti, 53,9% des garçons dépassent 80 contre 39,9% des filles, soit un écart significatif de 14 points. Des avantages significatifs en faveur des garçons sont également observés en Côte d'Ivoire, au Mali, au Sénégal et au Tchad pour cette performance.

Le Burundi présente une configuration différente : les filles sont moins nombreuses que les garçons à compter en dessous de 61, avec un écart significatif de 5,7 points. Dans plusieurs autres pays, notamment le Congo, le Gabon, la Guinée-Bissau, Madagascar et Sao Tomé-et-Principe, les différences observées entre filles et garçons ne sont pas statistiquement significatives.

Le léger avantage international des garçons dans cette tâche doit donc être interprété comme une tendance moyenne qui recouvre des situations nationales hétérogènes, plutôt que comme une caractéristique uniforme des apprentissages mathématiques en début de scolarité.

Graphique 2.12

Répartition en pourcentage des élèves selon le dernier nombre atteint en comptant à l'oral selon le genre en début de scolarité



Des apprentissages fondamentaux encore fortement différenciés entre les systèmes éducatifs

L'analyse des échelles de compétences, des domaines et des exercices clés conduit à trois constats principaux.

Premièrement, une majorité des élèves atteint le niveau minimal attendu, mais une proportion importante demeure en situation de fragilité dans les apprentissages fondamentaux. En langue, environ quatre élèves sur dix restent sous le seuil minimal ; en mathématiques, cette situation concerne un peu plus d'un élève sur quatre. Ces proportions moyennes cachent par ailleurs des situations plus préoccupantes dans certains pays.

Deuxièmement, les différences entre pays sont plus importantes que les écarts moyens entre filles et garçons. En langue comme en mathématiques, certains systèmes comptent une très large majorité d'élèves ayant atteint les niveaux supérieurs de compétences, tandis que d'autres concentrent une part importante de leurs élèves aux niveaux les plus faibles. Les écarts liés au genre sont, en comparaison, de faible amplitude à l'échelle internationale, même si certaines configurations nationales méritent une attention particulière.

Troisièmement, un même niveau global de performance peut recouvrir des profils de compétences différents. Cette observation est particulièrement nette en langue, où certains pays présentent un avantage relatif en compréhension orale, d'autres en décodage ou en compréhension de l'écrit. Elle apparaît également en mathématiques entre les domaines « Nombres et opérations » et « Géométrie, espace et mesure ».

L'analyse des exercices clés complète enfin cette lecture en montrant que, pour une proportion non négligeable des élèves, les difficultés se situent au niveau des compétences fondamentales : identification de lettres en temps limité, lecture de mots familiers ou maîtrise de la chaîne numérique verbale. À l'inverse, dans plusieurs pays, une majorité d'élèves manifeste déjà une relative aisance dans ces tâches.

Ces résultats soulignent ainsi un double enjeu pour les systèmes éducatifs : *réduire la proportion d'élèves qui ne maîtrise pas encore les compétences fondamentales attendues au début du primaire, tout en permettant à ceux qui les ont acquises de progresser vers des apprentissages plus complexes.*

2.2 Scores globaux des élèves

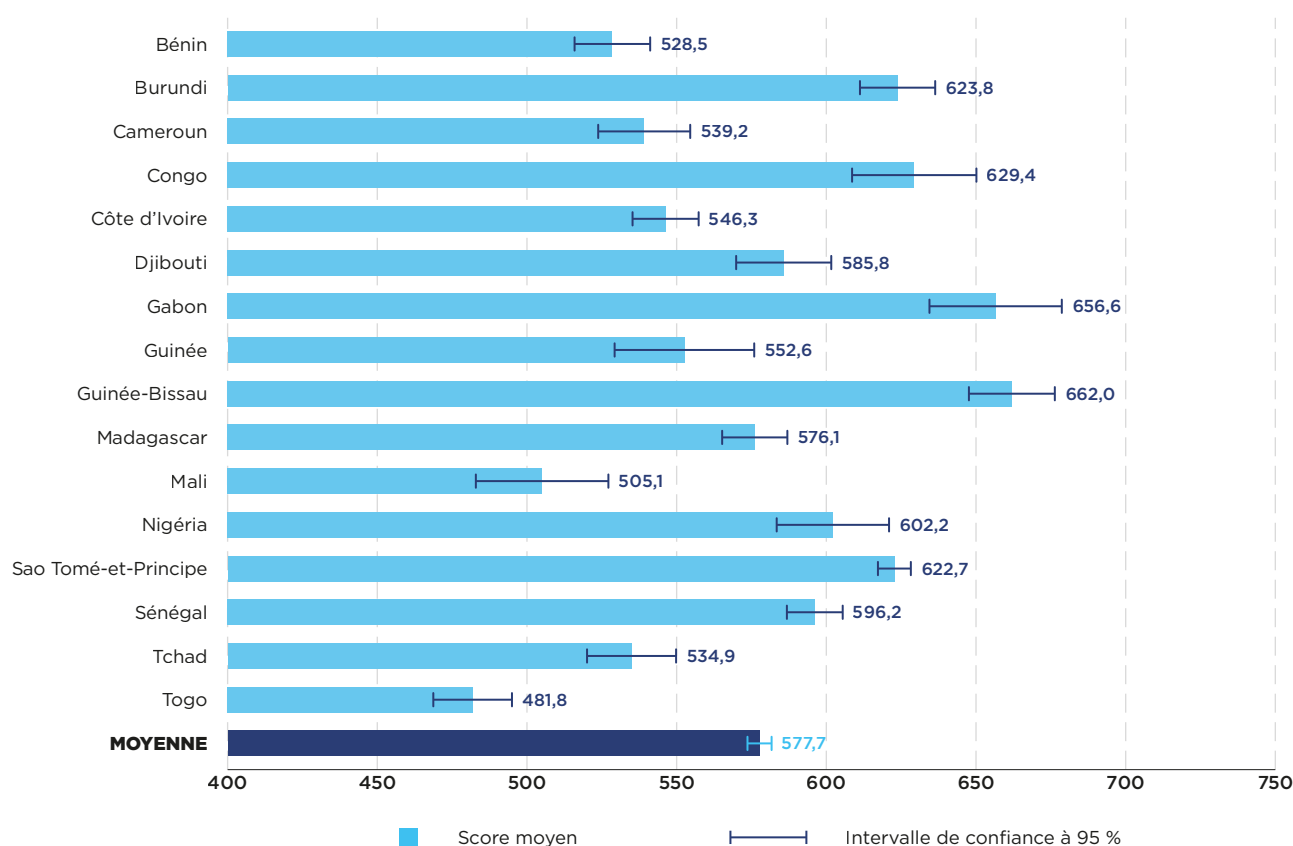
2.2.1 Performance globale des élèves en langue d'enseignement

Les performances en langue d'enseignement présentent des écarts importants entre les pays participants. La moyenne internationale s'établit à 577,7 points. L'écart dépasse ainsi 180 points entre les extrêmes. Les niveaux les plus élevés sont observés en Guinée-Bissau

(662,0 points) et au Gabon (656,6 points), tandis que le Togo (481,8 points) et le Mali (505,1 points) enregistrent les scores les plus faibles.

Graphique 2.13

Performances des élèves en langue en début de scolarité



Les pays se répartissent **en trois catégories par rapport à la moyenne internationale**. La première comprend Djibouti et Madagascar, pour lesquels aucun écart statistiquement significatif à la moyenne internationale n'est mis en évidence.

La deuxième catégorie comprend la Guinée-Bissau, le Gabon, le Congo, le Burundi, Sao Tomé-et-Principe, le Nigéria et le Sénégal. Ces pays enregistrent des scores moyens significativement supérieurs à

la moyenne internationale. Enfin, le troisième groupe rassemble la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Tchad, le Bénin, le Mali et le Togo, dont les scores moyens sont significativement inférieurs à la moyenne internationale. **Cette répartition situe chaque pays par rapport à la moyenne internationale ; elle ne permet pas de conclure que les pays d'une même catégorie présentent des scores moyens statistiquement équivalents.**

Tableau 2.3

Comparaisons multiples des scores en langue entre les pays en début de scolarité

			Pays comparé															
	Score	Compa-																
	moyen	raison																
	(erreur	à la																
Pays de	type)	PASEC																
référence			662,0	656,6	629,4	623,8	622,7	602,2	596,2	585,8	576,1	552,6	546,3	539,2	534,9	528,5	505,1	481,8
			(7,3)	(11,3)	(10,6)	(6,4)	(2,8)	(9,6)	(4,8)	(8,1)	(5,6)	(11,9)	(5,6)	(7,8)	(7,6)	(6,4)	(11,3)	(6,7)
Guinée-Bissau	662,0 (7,3)	▲		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Gabon	656,6 (11,3)	▲	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Congo	629,4 (10,6)	▲	▼	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Burundi	623,8 (6,4)	▲	▼	▼	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Sao Tomé-et-Principe	622,7 (2,8)	▲	▼	▼	●	●		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nigéria	602,2 (9,6)	▲	▼	▼	●	●	▼		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Sénégal	596,2 (4,8)	▲	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Djibouti	585,8 (8,1)	●	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Madagascar	576,1 (5,6)	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Guinée	552,6 (11,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	●	●	●	▲	▲
Côte d'Ivoire	546,3 (5,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	●	▲	▲	▲
Cameroun	539,2 (7,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	●	▲	▲
Tchad	534,9 (7,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●	▲	▲
Bénin	528,5 (6,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▼	●	●		●	▲
Mali	505,1 (11,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		●
Togo	481,8 (6,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	

Lecture des symboles :
▲ Différence significative en faveur du pays de référence : son score moyen est supérieur à celui du pays comparé.
● Pas de différence significative entre le pays de référence et le pays comparé.
▼ Différence significative en défaveur du pays de référence : son score moyen est inférieur à celui du pays comparé.

Supérieur à la moyenne PASEC2024

Proche de la moyenne PASEC2024

Inférieur à la moyenne PASEC2024

Une analyse plus fine fait apparaître cinq profils de pays selon leurs performances en langue d'enseignement. La Guinée-Bissau et le Gabon occupent la position la plus favorable, affichant des performances statistiquement équivalentes et supérieures à celles de l'ensemble des autres pays. Un deuxième groupe, composé du Congo, du Burundi, de Sao Tomé-et-Principe et du Nigéria, se situe également au-dessus de la moyenne PASEC2024. En zone intermédiaire, le Sénégal se maintient au-dessus de cette moyenne, alors que Djibouti et Madagascar ne s'en distinguent pas statistiquement. À l'inverse, la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Tchad et le Bénin présentent des performances inférieures à la moyenne, tandis que le Mali et le Togo enregistrent les scores moyens les plus faibles.

Ces disparités s'inscrivent dans la continuité des cycles précédents du PASEC, qui montrent que les acquis scolaires varient sensiblement selon les contextes et sont associés à une combinaison de facteurs scolaires et extrascolaires. Les conditions socio-économiques des élèves, l'environnement d'apprentissage, les ressources disponibles

dans les établissements ainsi que les caractéristiques des enseignants peuvent notamment contribuer à expliquer une partie des écarts observés entre systèmes éducatifs (PASEC, 2020).

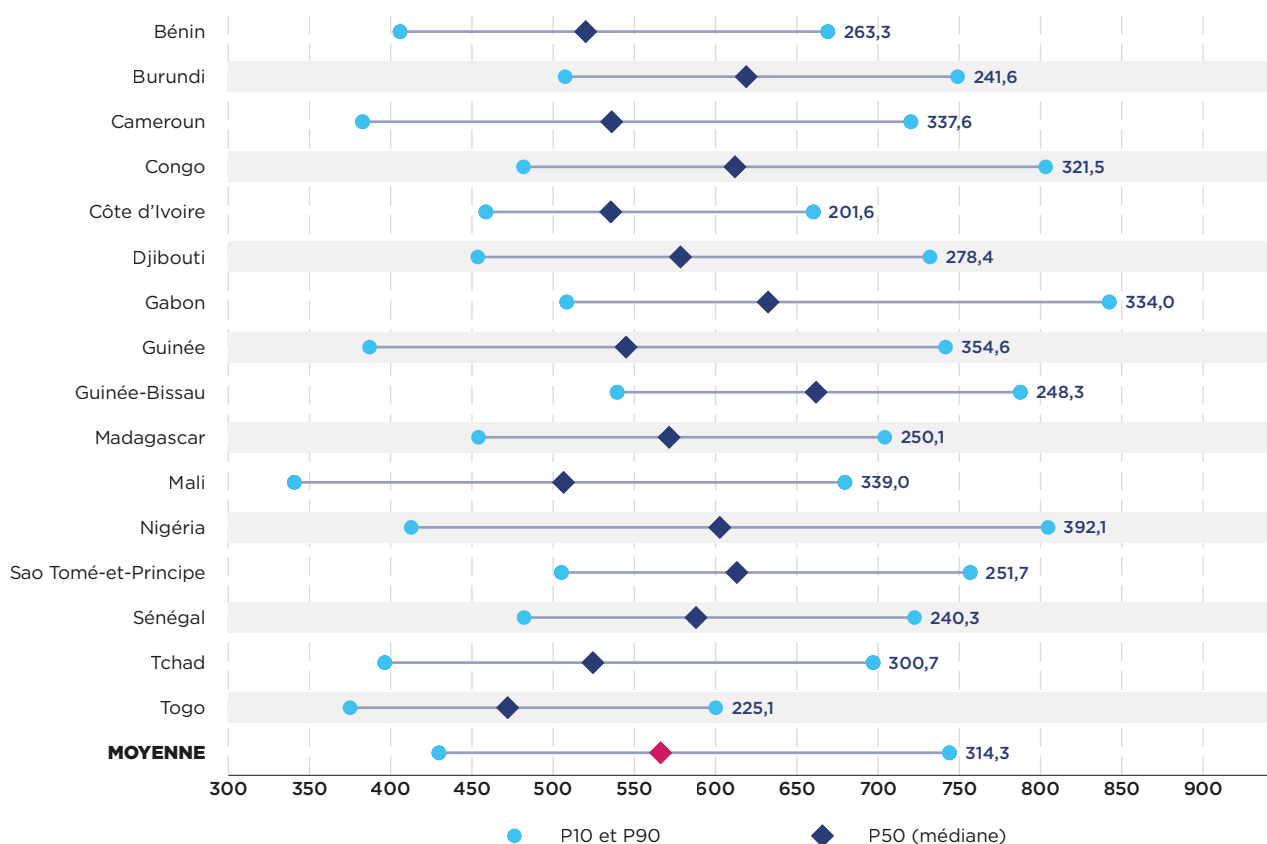
L'analyse de la dispersion permet finalement de regrouper les pays par profils. Le premier comprend le Bénin, la Côte d'Ivoire et Madagascar, caractérisés par une faible dispersion et un niveau inférieur à la médiane. Cette configuration indique une difficulté uniformément partagée par l'ensemble des élèves.

Par ailleurs, le Nigéria, le Gabon et le Congo présentent un diagnostic opposé. Bien que leur niveau moyen soit satisfaisant, ces systèmes avancent à double vitesse, bénéficiant à une partie des élèves mais laissant l'autre de côté. Des réponses adaptées doivent alors être ciblées, à l'image d'un repérage précoce des élèves en difficulté ou d'un renforcement des ressources pour les écoles en retard sur la moyenne. Enfin, le Cameroun, la Guinée, le Mali, le Tchad et le Togo ferment la marche au sein d'un groupe où les difficultés de performance et d'équité tendent à se cumuler.



Graphique 2.14

Distribution en percentile des performances des élèves en langue selon les pays en début de scolarité



Autre indicateur des inégalités internes, l'écart interdécile moyen s'élève à 314,3 points s'étendant de 201,6 points en Côte d'Ivoire (système le plus resserré) à 392,1 points au Nigéria (système le plus inégalitaire). Cet écart mesure la distance qui sépare, à l'intérieur d'un même pays, les 10% d'élèves les plus faibles des 10% les plus forts.

Les scores des élèves les moins bons varient considérablement d'un État à l'autre. Au Mali, malgré une moyenne générale supérieure à celle du Togo, les 10% d'élèves les moins performants affichent le score le plus bas (340,6 points). À l'autre extrémité, les 10% les meilleurs de la Guinée-Bissau atteignent 539,4 points (soit un écart

de 198,8 points avec le Mali), ce qui place ses élèves en difficulté au-dessus de la médiane de plusieurs pays du cycle.

Dans chacun des 16 pays, la distribution des scores en langue d'enseignement présente une asymétrie entre le premier et le neuvième décile : la distance entre la médiane et le neuvième décile est supérieure à celle entre le premier décile et la médiane. La masse des élèves se concentre donc dans la partie basse de la distribution, une minorité seulement atteignant des niveaux élevés. La différence entre ces deux distances est particulièrement élevée au Gabon (+86,2 points), au Congo (+60,9 points) et en Côte d'Ivoire (+47,8 points).

2.2.2 Performance globale des élèves en mathématiques

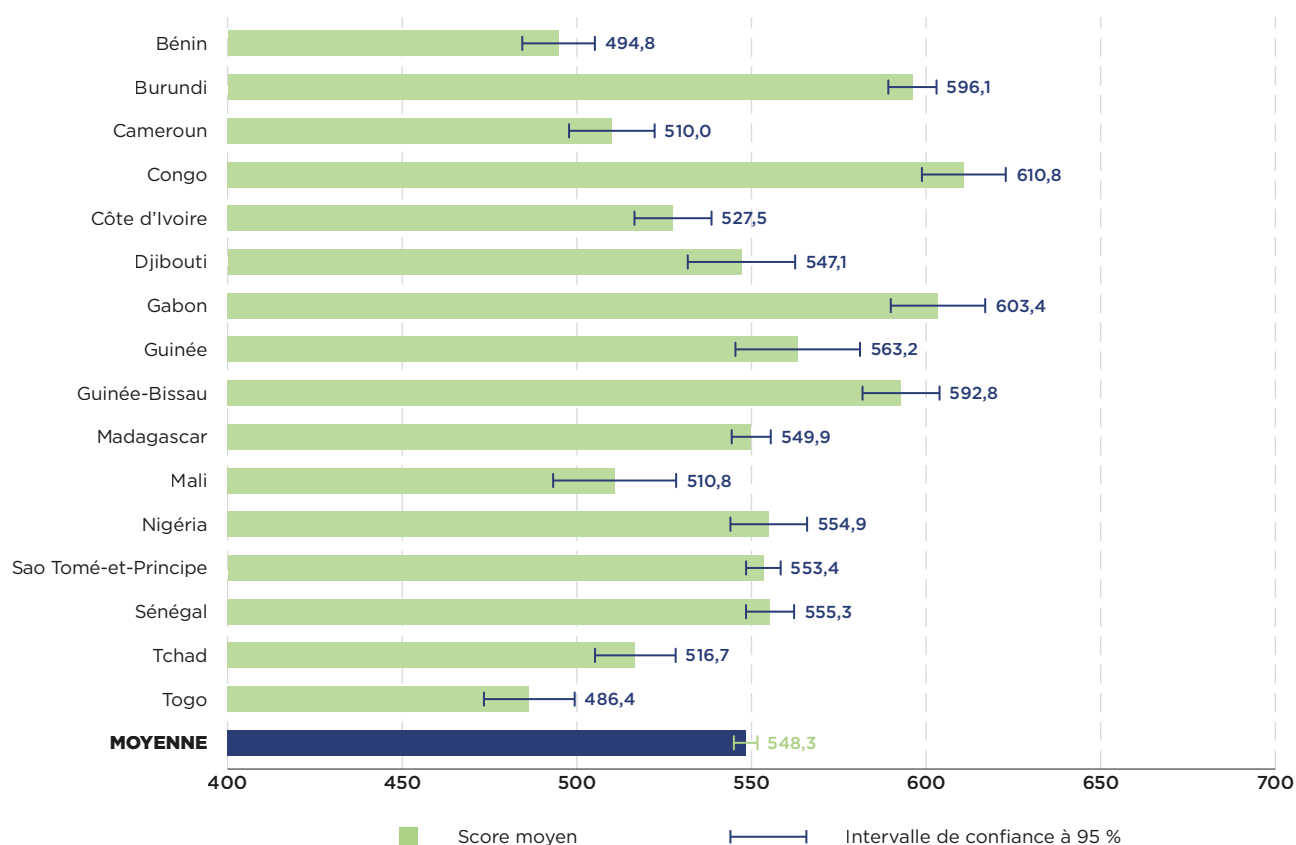
Autour d'une moyenne internationale PASEC2024 de 548,3 points, les scores nationaux s'échelonnent de 486,4 points au Togo à 610,8 points au Congo, marquant un écart de plus de 124 points entre les deux extrêmes. Les performances les plus élevées sont enregistrées au Congo (610,8 points), au Gabon (603,4 points), au Burundi (596,1 points) et en Guinée-Bissau (592,8 points). À l'inverse, les scores moyens les plus faibles sont observés au Togo (486,4),

au Bénin (494,8 points), au Cameroun (510,0 points) et au Mali (510,8 points).

Entre ces deux blocs, un groupe intermédiaire composé du Sénégal (555,3), du Nigéria (554,9 points), de Sao Tomé-et-Principe (553,4 points), de Madagascar (549,9) et de Djibouti (547,1) se situe autour de la moyenne internationale (voir graphique ci-dessous).

Graphique 2.15

Performances des élèves en mathématiques en début de scolarité



La comparaison multiple des scores moyens en mathématiques met en évidence une structuration des pays en trois groupes distincts par rapport à la moyenne internationale. Le premier se détache significativement vers le haut et rassemble le Congo, le Gabon, le Burundi et la Guinée-Bissau qui se distinguent par des performances en mathématiques statistiquement supérieures à la moyenne internationale. Le deuxième bloc occupe une position

intermédiaire avec des performances statistiquement comparables à la moyenne ; il comprend la Guinée, le Sénégal, le Nigéria, Sao Tomé-et-Principe, Madagascar et Djibouti qui présentent des performances statistiquement comparables à cette moyenne. Enfin, un troisième groupe présente des acquis significativement inférieurs à la moyenne internationale, réunissant la Côte d'Ivoire, le Tchad, le Mali, le Cameroun, le Bénin et le Togo.

Tableau 2.4

Comparaisons multiples des scores en mathématiques entre les pays

Pays de référence	Score moyen (erreur type)	Compa- raison à la moyenne PASEC	Pays comparé																
			Congo	Gabon	Burundi	Guinée-Bissau	Guinée	Sénégal	Nigéria	Sao Tomé-et-Principe	Madagascar	Djibouti	Côte d'Ivoire	Tchad	Mali	Cameroun	Bénin	Togo	
			610,8 (6,1)	603,4 (6,9)	596,1 (3,5)	592,8 (5,6)	563,2 (9,1)	555,3 (3,5)	554,9 (5,6)	553,4 (2,5)	549,9 (2,9)	547,1 (7,8)	527,5 (5,6)	516,7 (5,9)	510,8 (9,0)	510,0 (6,2)	494,8 (5,3)	486,4 (6,6)	
Congo	610,8 (6,1)	▲		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Gabon	603,4 (6,9)	▲	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Burundi	596,1 (3,5)	▲	▼	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲		
Guinée-Bissau	592,8 (5,6)	▲	▼	●	●		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Guinée	563,2 (9,1)	●	▼	▼	▼	▼		●	●	●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲		
Sénégal	555,3 (3,5)	●	▼	▼	▼	▼	●		●	●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲		
Nigéria	554,9 (5,6)	●	▼	▼	▼	▼	●	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲		
Sao Tomé-et-Principe	553,4 (2,5)	●	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲		
Madagascar	549,9 (2,9)	●	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●		●	▲	▲	▲	▲	▲		
Djibouti	547,1 (7,8)	●	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●		▲	▲	▲	▲	▲		
Côte d'Ivoire	527,5 (5,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	▲	▲		
Tchad	516,7 (5,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	●	▲		
Mali	510,8 (9,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	▲		
Cameroun	510,0 (6,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		▲		
Bénin	494,8 (5,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●		
Togo	486,4 (6,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●			

Lecture des symboles :
▲ Différence significative en faveur du pays de référence : son score moyen est supérieur à celui du pays comparé.
● Pas de différence significative entre le pays de référence et le pays comparé.
▼ Différence significative en défaveur du pays de référence : son score moyen est inférieur à celui du pays comparé.

Supérieur à la moyenne PASEC2024
Proche de la moyenne PASEC2024
Inférieur à la moyenne PASEC2024

L'analyse de la dispersion des acquis en mathématiques montre qu'en mathématiques, l'écart interdécile s'établit en moyenne à 246,3 points, variant de 151,9 points au Burundi (pays présentant le plus faible écart interdécile) à 279,6 points au Nigéria (pays présentant le plus fort écart interdécile). Le Burundi et Madagascar se distinguent par les profils les plus resserrés (151,9 et 157,9 points). En affichant des déciles inférieurs particulièrement élevés

respectivement de 518,4 et 467,7 points, ces deux pays combinent une performance moyenne solide et une base scolaire préservée. De fait, leurs élèves les plus fragiles se situent à un niveau de compétence que d'autres pays n'atteignent qu'en médiane.

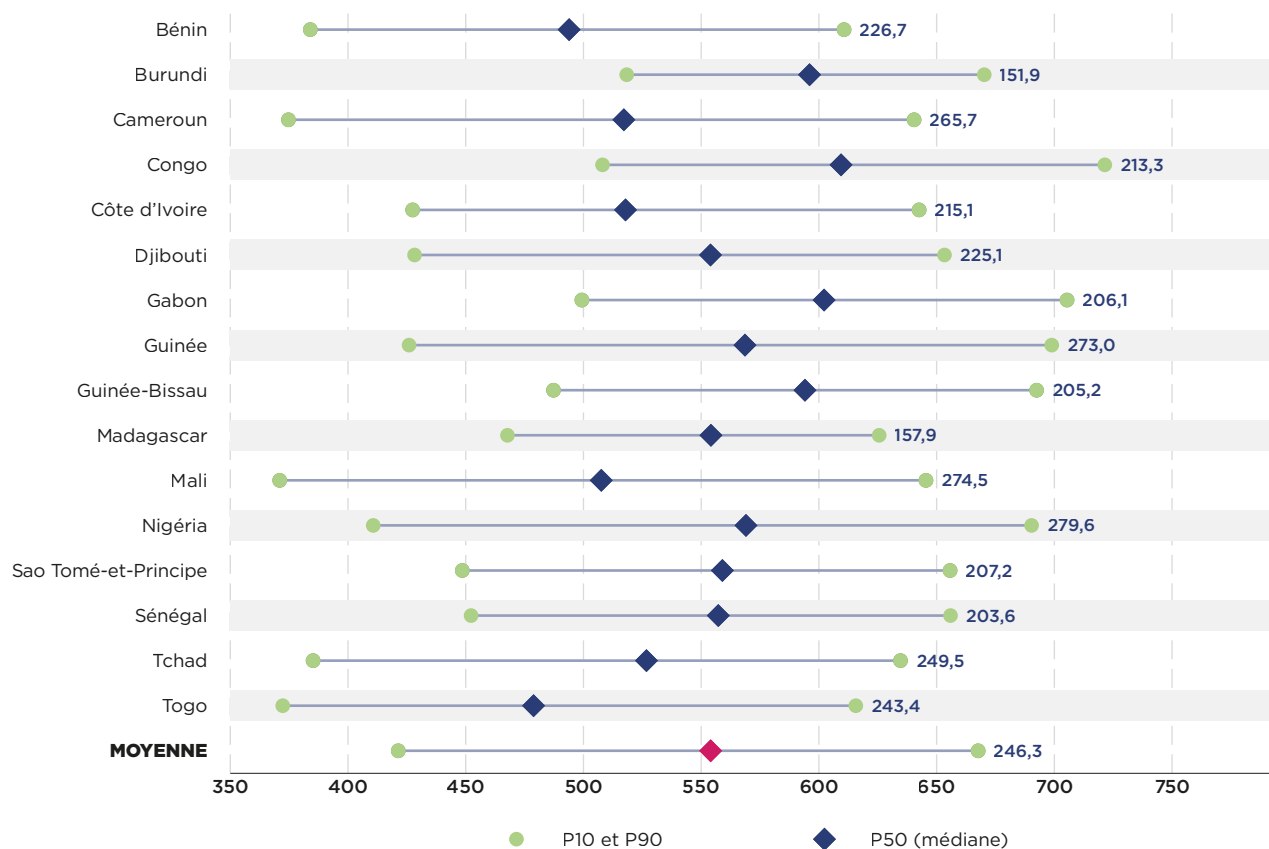
Dans le bas de la distribution, le Togo (372,3 points), le Mali (371,0) et le Cameroun (374,7) enregistrent les planchers de performance les plus bas.



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Graphique 2.16

Distribution en percentile des performances des élèves en mathématiques selon les pays en début de scolarité



En résumé, ce chapitre a permis d'analyser les acquis des élèves en début de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques, à partir des échelles de compétences et des scores globaux.

Une majorité d'élèves atteint le seuil minimal, mais une part importante reste en difficulté. En langue, 59,5% des élèves atteignent au moins le niveau 3 (seuil de maîtrise minimale) et 37,1% se situent au niveau le plus élevé ; à l'inverse, 40,5% restent sous le seuil, dont 17,7% au niveau 1 ou en dessous. En mathématiques, 73,6% des élèves atteignent au moins le niveau 2, tandis que 26,4% restent sous le seuil.

Des écarts considérables entre pays. La proportion d'élèves atteignant le seuil varie de 21% (Togo) à 90% (Guinée-Bissau) en langue, et de 46% (Togo) à 96% (Burundi) en mathématiques. Les scores moyens confirment ces contrastes : en langue, autour d'une moyenne internationale de 577,7 points, ils s'étendent de 481,8 points au Togo à 662,0 points en Guinée-Bissau ; en mathématiques, autour de 548,3 points, de 486,4 points au Togo à 610,8 points au Congo. La Guinée-Bissau, le Gabon, le Congo et le Burundi figurent parmi les pays les plus performants dans les deux disciplines, alors que le Togo, le Mali, le Bénin et le Cameroun se situent significativement sous la moyenne.

Des inégalités marquées à l'intérieur des pays. L'écart interdécile moyen atteint 314,3 points en langue (de 201,6 en Côte d'Ivoire à 392,1 au Nigéria) et 246,3 points en mathématiques (de 151,9 au

Burundi à 279,6 au Nigéria). En langue, la masse des élèves se concentre dans la partie basse de la distribution dans tous les pays. Certains systèmes (Nigéria, Gabon, Congo) avancent « à double vitesse », tandis que d'autres (Cameroun, Guinée, Mali, Tchad, Togo) cumulent faibles performances et inégalités.

Des écarts filles-garçons limités. En moyenne, les filles devancent légèrement les garçons en langue (60% contre 59% au-dessus du seuil) et les garçons devancent légèrement les filles en mathématiques (75% contre 73%). Ces écarts restent faibles au regard des différences entre pays, avec quelques exceptions, notamment à Djibouti où l'avantage des garçons atteint 10 points en langue et 15 points en mathématiques.

Des profils de compétences différenciés et des fragilités très en amont. Un même score global peut recouvrir des profils distincts entre compréhension de l'oral, décodage et compréhension de l'écrit, ou entre « Nombres et opérations » et « Géométrie, espace et mesure ». Les exercices clés révèlent des difficultés dans les compétences les plus élémentaires : 23% des élèves lisent moins de six lettres en une minute, un élève sur quatre ne lit aucun mot familier et 42% n'atteignent pas le nombre 61 en comptant à voix haute.

Ces résultats appellent à redoubler d'efforts dans les apprentissages fondamentaux. Il s'agira de consolider davantage, dès les premières années, les apprentissages fondamentaux des élèves les plus fragiles, et de permettre à ceux qui les maîtrisent de progresser vers des apprentissages plus complexes.

Les difficultés apparaissent très en amont, sur les contenus les plus élémentaires.



1

2

3

4

5

6

7

En mathématiques, la géométrie et l'espace occupent une position favorable dans six pays et défavorable dans six autres.



PLUS DE

6 élèves sur 10

n'ont pas les compétences minimales attendues
en fin de scolarité en lecture

PRÈS DE

8 élèves sur 10

n'ont pas les compétences minimales attendues
en fin de scolarité en mathématiques



Profil global des compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques en fin de primaire



1

2

3

4

5

6

7

3.1	Cadre méthodologique de l'évaluation, objectifs, périmètre et architecture analytique du chapitre	60
3.2	Description des échelles de compétences et standards internationaux	61
3.3	Analyse globale des performances scolaires à la fin de la scolarité primaire : scores moyens, dispersion et distribution par percentiles	69
3.4	Analyse des performances par sous-domaines disciplinaires	79
3.5	Analyse des performances par processus cognitifs	88
3.6	Synthèse des résultats en fin du primaire	97

3.1 Cadre méthodologique de l'évaluation, objectifs, périmètre et architecture analytique du chapitre

Cette section présente le cadre méthodologique de l'évaluation PASEC2024 ainsi que les objectifs, le périmètre et l'architecture analytique du chapitre.

3.1.1 Cadre méthodologique et enjeux de l'évaluation en fin de scolarité primaire

L'évaluation standardisée des acquis à la fin de la scolarité primaire constitue un instrument important pour le pilotage et la planification des politiques éducatives. Les élèves sont progressivement appelés à dépasser l'acquisition des compétences instrumentales de base, telles que le décodage de l'écrit et la maîtrise des opérations arithmétiques élémentaires, pour mobiliser leurs connaissances de manière plus autonome dans des situations d'apprentissage complexes (Sall et De Ketele, 1997).

À ce stade de la scolarité, la compréhension de l'écrit et les compétences mathématiques jouent un rôle transversal dans les apprentissages. Les élèves doivent pouvoir utiliser la lecture pour extraire, interpréter et articuler des informations dans différentes disciplines. En mathématiques, ils doivent non seulement effectuer des opérations élémentaires, mais aussi mobiliser des concepts, sélectionner des procédures et résoudre des problèmes contextualisés (PASEC, 2020 ; Hanushek et Luque, 2003). La maîtrise de ces compétences constitue ainsi un appui essentiel, sans être le seul facteur de réussite, pour la poursuite des apprentissages dans l'enseignement secondaire. Une maîtrise insuffisante des compétences fondamentales peut limiter la capacité des élèves à accéder à de nouveaux contenus, fragiliser leur progression scolaire et contribuer aux difficultés de rétention observées dans certains systèmes éducatifs. Les résultats doivent néanmoins être interprétés comme des mesures des compétences manifestées dans le cadre de l'évaluation, et non comme des diagnostics individuels exhaustifs ou comme une estimation directe des risques d'abandon scolaire (PASEC, 2020 ; Sall et De Ketele, 1997).

Cette fonction diagnostique à l'échelle des systèmes éducatifs rapproche le PASEC d'autres programmes internationaux d'évaluation des acquis. Les études de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), notamment PIRLS en compréhension de l'écrit au grade 4 et TIMSS en mathématiques et en sciences aux grades 4 et 8, produisent également des

informations comparables sur les compétences des élèves à des étapes structurantes de leur parcours scolaire (Mullis et Martin, 2013 ; Mullis et al., 2023). Ces programmes diffèrent par leurs populations cibles, leurs cadres conceptuels et leurs instruments. Ils partagent toutefois l'objectif de fournir aux systèmes éducatifs des données standardisées permettant de situer les acquis et d'en examiner la distribution.

Le cycle PASEC2024 s'inscrit dans cette perspective en produisant des données comparables sur les compétences des élèves dans les systèmes éducatifs participants. Il contribue à documenter l'indicateur ODD 4.1.1 b portant sur la proportion d'élèves atteignant le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques à la fin du primaire. Les échelles et les points de césure demeurent propres au PASEC. Leur utilisation dans le suivi mondial suppose une mise en correspondance avec les niveaux minimaux mondiaux de compétence, fondée sur l'alignement des construits, des contenus et des niveaux de difficulté, ainsi que sur une procédure de raccordement conforme aux critères techniques applicables. Le présent chapitre mobilise les seuils définis dans le cadre du PASEC, mais ne procède pas lui-même à la validation internationale de ce raccordement.

Le cadre méthodologique du PASEC2024 permet de situer les compétences observées à la fin du primaire sur des échelles communes et d'en examiner la répartition dans les systèmes éducatifs participants. Les résultats concernent les élèves en cours de scolarisation et effectivement évalués. Ils fournissent des constats comparatifs sur les acquis, mais ne permettent pas, à eux seuls, d'attribuer les écarts entre pays à une politique, une réforme ou une caractéristique particulière des systèmes éducatifs. La section suivante précise les objectifs du chapitre et l'architecture des analyses mobilisées pour décrire les niveaux de compétence, leur dispersion et leurs variations selon les sous-domaines et les processus cognitifs.

3.1.2 Objectifs, périmètre et architecture analytique du chapitre

Ce chapitre présente une analyse diagnostique des acquis des élèves évalués à la fin de la scolarité primaire dans le cadre du PASEC2024. Il vise à décrire les niveaux de compétence observés en compréhension de l'écrit et en mathématiques, à comparer les résultats entre les pays participants et à examiner la manière dont les performances se répartissent au sein de chaque système éducatif.

L'approche retenue ne se limite pas à la comparaison des scores moyens nationaux. Elle associe plusieurs niveaux d'analyse afin de distinguer la position générale des performances, leur dispersion et leur organisation interne. Cette démarche permet de montrer que des pays présentant des moyennes proches peuvent se différencier

par l'étendue de leurs distributions, par la proportion d'élèves atteignant les niveaux de compétence retenus ou par les résultats obtenus dans certaines catégories de contenus et de tâches. Les indicateurs mobilisés restent descriptifs et ne permettent pas, à eux seuls, d'identifier les causes des différences observées entre les systèmes éducatifs.

La section 3.2 du chapitre présente la structure des échelles de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Elle décrit les niveaux définis par le PASEC, les points de césure correspondants et les compétences associées à chaque palier. Une attention particulière est accordée aux points de césure des



1

2

3

4

5

6

7

échelles PASEC utilisés dans ce chapitre pour estimer les proportions associées au suivi de l'indicateur ODD 4.1.1 b, soit l'entrée au niveau 3 en compréhension de l'écrit et l'entrée au niveau 2 en mathématiques. Ces seuils restent exprimés dans les métriques propres au PASEC. Cette présentation permet d'interpréter les scores au regard des tâches que les élèves situés dans les différents intervalles de l'échelle sont susceptibles de réussir (PASEC, 2020).

La section 3.3 examine le niveau général et la distribution des performances. Les scores moyens nationaux sont d'abord comparés aux repères régionaux propres à chaque discipline. L'écart type et le coefficient de variation apportent des informations complémentaires sur la dispersion des résultats. L'analyse est ensuite approfondie au moyen des percentiles, c'est-à-dire les seuils en dessous desquels se trouvent une part fixée des élèves (10% des élèves se trouvent sous le premier décile, D1 ; 10% au-dessus du dernier décile, D9, la moitié en dessous de la médiane), ainsi que de l'étendue inter-décile (D9-D1). Ces indicateurs permettent de situer les élèves dans les parties basse, centrale et haute de chaque distribution nationale, sans assimiler mécaniquement une faible dispersion à une situation éducative favorable.

La section 3.4 étudie les performances selon les sous-domaines disciplinaires définis dans le cadre de référence de l'évaluation. En compréhension de l'écrit, l'analyse distingue les mots et phrases isolés, les textes narratifs, ainsi que les textes informatifs et les

documents. En mathématiques, elle porte sur les nombres et opérations, les grandeurs et mesures, et la géométrie et l'espace. Pour chaque discipline, les scores moyens situent le niveau absolu des performances, tandis que les écarts relatifs décrivent la position de chaque composante par rapport à la moyenne interne des trois sous-domaines du pays. Une lecture croisée met ensuite en regard les configurations observées dans les deux matières.

La section 3.5 porte sur les processus cognitifs principalement sollicités par les items. En compréhension de l'écrit, elle distingue le décodage et la reconnaissance d'une information, l'extraction d'une information explicite, la réalisation d'inférences simples, ainsi que l'interprétation et la combinaison d'informations. En mathématiques, elle examine la connaissance et la compréhension des concepts, l'application de procédures et la résolution de problèmes. Comme pour les sous-domaines, les scores moyens sont complétés par une analyse des écarts relatifs internes, calculés par rapport à la moyenne des scores des processus considérés dans chaque pays et chaque discipline, puis par une comparaison transversale des configurations observées dans les deux disciplines. Le chapitre s'achève par une synthèse multidimensionnelle (section 3.6) qui met en relation le niveau moyen des performances, leur dispersion, la proportion d'élèves atteignant les seuils retenus et l'organisation interne des résultats par sous-domaine et par processus cognitif.



1

2

3

4

5

6

7

3.2 Description des échelles de compétences et standards internationaux

3.2.1 Modélisation et définition des échelles de compétences

Dans le domaine de l'évaluation internationale des acquis scolaires, la mesure des performances des apprenants a connu une évolution importante au cours des dernières décennies. Les approches traditionnelles, fondées sur la théorie classique des tests (TCT), qui présentent les résultats sous forme de scores bruts, de moyennes ou de pourcentages globaux de bonnes réponses, présentent des limites pour le pilotage pédagogique. Ces indicateurs ont deux limites méthodologiques principales : d'une part, ils dépendent de la difficulté du test administré, ce qui empêche toute comparaison directe entre différentes versions d'épreuves ; d'autre part, ils ne fournissent aucune interprétation pédagogique des compétences effectivement maîtrisées par les élèves.

Pour se conformer aux standards méthodologiques internationaux, tels que ceux des programmes PIRLS 2021 pour la lecture (Mullis et al., 2023) et TIMSS 2023 pour les mathématiques et les sciences (Mullis et al., 2023), le PASEC utilise un modèle d'évaluation basé sur des échelles de compétences critériées. Cette approche remplace une évaluation purement normative, qui classe les élèves les uns par rapport aux autres, par une évaluation diagnostique et analytique. En décrivant précisément les processus cognitifs maîtrisés à chaque niveau de l'échelle, ce cadre offre aux décideurs publics, aux concepteurs de programmes et aux formateurs d'enseignants un

outil d'interprétation pédagogique solide pour identifier les leviers d'amélioration de la qualité des apprentissages.

La transition vers des échelles de compétences repose sur l'application de la « théorie de la réponse à l'item » (TRI), un cadre psychométrique probabiliste qui suppose que la réussite d'un élève à une tâche donnée dépend de son niveau de compétence latent (θ) et des caractéristiques de l'item, comme son niveau de difficulté (b) (Cordero et al., 2022). Le modèle logistique à un paramètre (modèle de Rasch), utilisé par le PASEC, permet de placer ces deux dimensions sur une seule échelle continue.

Cette échelle métrique commune, calibrée avec une moyenne internationale de 500 points et un écart type de 100 points, est divisée en intervalles représentant des niveaux de compétence croissants. La méthode des points d'ancrage (*scale anchoring*), inspirée des protocoles de l'IEA pour TIMSS et PIRLS (Yin et Foy, 2021), est utilisée : elle consiste à identifier les items pour lesquels les élèves situés à un niveau spécifique de l'échelle ont une forte probabilité de réussite. Des experts en didactique analysent ensuite qualitativement ces items pour déterminer les compétences linguistiques, mathématiques ou logiques associées à chaque palier.

Une caractéristique essentielle de ces échelles est leur nature cumulative et hiérarchique (OCDE, 2023 ; PASEC, 2021). Un élève classé à un niveau supérieur maîtrise non seulement les compétences requises à ce stade, mais a également une probabilité de réussite quasi totale sur l'ensemble des tâches des niveaux inférieurs.

Pour assurer la comparabilité intertemporelle nécessaire à l'estimation des tendances d'apprentissage et au suivi des indicateurs mondiaux, comme l'indicateur ODD 4.1.1 b de l'UNESCO, le cycle PASEC2024 s'appuie sur la continuité métrique et conceptuelle du cadre de référence validé lors de l'enquête PASEC2019. Le maintien de cet ancrage psychométrique commun permet une mesure neutre et rigoureuse de l'impact des réformes éducatives et des chocs structurels survenus entre 2019 et 2024 dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne.

3.2.1.1 L'échelle de compétences en lecture en fin de primaire

L'échelle de compétences en lecture à la fin du cycle primaire (grade 6) décrit l'évolution des compétences, depuis le décodage des mots jusqu'à la lecture autonome et critique (PASEC, 2020). À ce niveau, la structure comprend cinq niveaux de performance (voir tableau 3.1) : quatre paliers définis et une zone de performance critique. Ces niveaux reflètent la transition entre l'apprentissage de la lecture et son utilisation pour apprendre (Lauwerier et Akkari, 2015). Chaque niveau est défini en fonction de la complexité des textes (longueur, densité lexicale, présence de distracteurs) et des processus de compréhension mobilisés (recherche d'informations explicites, inférences, intégration d'idées, évaluation critique).



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 3.1

Échelle de compétences en lecture – Fin de scolarité primaire

Niveau	Scores minima des élèves	Proportion d'élèves	Compétences attendues
Niveau 4	595,05	15,7%	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs, informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur et de déterminer le sens implicite d'un récit. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent les données pour les exploiter.
Niveau 3	518,37	22,8%	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu. Repérage d'informations spécifiques dans des documents texte-image.
Seuil « suffisant » de compétences			
Niveau 2	441,69	31,4%	Les élèves améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte.
Niveau 1	365,01	23,4%	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.
Niveau < 1	72,1	6,7%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

NIVEAU 4, SCORE SUPÉRIEUR OU ÉGAL À 595,05 POINTS

Les élèves du PASEC2024 qui se situent au niveau 4 de l'échelle, sont capables d'effectuer des tâches difficiles de lecture telles que : associer et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Également, dans le processus de l'interprétation, ils puisent dans leurs connaissances sur les textes, sur la langue et sur la culture pour explorer des significations possibles des textes lus. Aussi réussissent-ils à identifier l'intention de l'auteur ; ce qui leur donne de bons indices sur la nature des informations à retenir et sur la façon de l'organiser (Zwiers, 2008). Enfin, à travers la lecture de textes informatifs et de documents, ils combinent des informations et comparent les données pour les exploiter. Cette compétence se rapporte à un usage immédiatement utilitaire et au traitement de l'information. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'évaluation, **15,7% des élèves** se situent au niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit.

NIVEAU 3, SCORE COMPRIS ENTRE 518,37 POINTS INCLUS ET 595,05 POINTS EXCLUS

Les élèves situés à ce niveau de l'échelle présentent des capacités moins élaborées comparativement au niveau 4, mais suffisantes pour la compréhension des textes en fin de primaire. Ils peuvent ainsi combiner deux informations explicites dans un passage de document ou réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils arrivent à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Ces élèves réalisent, sur des textes longs et des documents dont le texte est discontinu, au moins des opérations plutôt simples de localisation d'informations explicites. Ce niveau a été choisi pour aligner les performances des pays, car il représente, sur l'échelle de compétences de compréhension de l'écrit en fin de primaire, un seuil à partir duquel les élèves commencent à manifester le type de compétences qui leur permet de poursuivre leur cursus sans difficulté dans le domaine évalué. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'évaluation, près de

38,5% des élèves atteignent au moins le niveau 3 ; ce pourcentage englobe les élèves situés aux niveaux 3 (22,8%) et 4 (15,7%) de l'échelle de compréhension de l'écrit.

NIVEAU 2, SCORE COMPRIS ENTRE 441,69 POINTS INCLUS ET 518,37 POINTS EXCLUS

Les élèves qui se situent au niveau 2 ont une meilleure capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont aussi capables d'effectuer des tâches élémentaires de lecture telles que localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte. En moyenne, dans les pays du PASEC2024, **31,4% des élèves se limitent au niveau 2** de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit, et 69,9% des élèves parviennent au moins à ce niveau.

NIVEAU 1, SCORE COMPRIS ENTRE 365,01 POINTS INCLUS ET 441,69 POINTS EXCLUS

Les élèves qui se situent à ce niveau sont capables d'effectuer uniquement les tâches les moins complexes des épreuves PASEC, notamment localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir une relation simple avec des connaissances de la vie courante. Si ces élèves possèdent des capacités de décodage qu'ils réussissent à mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, ils sont cependant en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'évaluation, **23,4% se limitent** à ce niveau de l'échelle de compétences de la compréhension de l'écrit.

SOUS LE NIVEAU 1, SCORE INFÉRIEUR À 365,01 POINTS

Ces élèves ne parviennent pas au niveau 1 de l'échelle de compétences. Ce positionnement signifie qu'ils ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que l'enquête PASEC cherche à mesurer. Cependant, il ne faut pas en conclure que ces élèves n'ont aucune compétence en lecture. Les constances et régularités de leurs performances en compréhension de l'écrit indiquent qu'ils ne devraient pas parvenir à résoudre plus de la moitié des items dans des tests constitués exclusivement de tâches de niveau 1 ; ce qui explique leur positionnement sous le niveau 1. Les élèves dont les compétences en compréhension de l'écrit sont inférieures au niveau 1 ont beaucoup de mal à utiliser la compréhension de l'écrit pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines et pourraient éprouver de sérieuses difficultés à poursuivre leur cursus scolaire. En moyenne, dans l'ensemble des pays du PASEC2024, près de **6,7% des élèves** se situent à ce niveau.

3.2.1.2 L'échelle de compétences en mathématiques en fin de primaire

L'évaluation des compétences en mathématiques à la fin du cycle primaire (grade 6) mesure la transition entre l'application de règles opératoires de base et la capacité à mobiliser des concepts abstraits pour modéliser le réel et résoudre des problèmes complexes. Le cadre méthodologique du PASEC structure les performances des élèves le long d'un continuum psychométrique divisé en quatre paliers : trois niveaux de compétence définis et une zone sous-jacente de performance critique. L'évaluation couvre trois domaines principaux : les nombres et opérations, les grandeurs et mesures, et les solides et figures.

NIVEAU 3 DE CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES

Au sommet de l'échelle, les élèves sont capables d'identifier les informations dans de petits textes et d'en déduire les procédures nécessaires à la résolution des tâches attendues. Ces élèves peuvent se livrer à la résolution de problèmes de proportionnalité directe et de problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Ils manifestent une compréhension plus affinée des fractions, notamment en saisissant la relation entre fractions et décimaux. En matière de grandeurs et mesure, les élèves réussissent des activités de mesurage qui trouvent leur source dans la résolution de divers problèmes concernant les calculs d'aire ou de périmètre. Ces problèmes les confrontent à des supports visuels et leur résolution implique souvent un processus séquentiel de raisonnement. Les élèves du niveau 3 se livrent également à des calculs et conversion des unités de mesure de durée (heures, minutes et secondes). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'évaluation, **5,5% des élèves** se situent au niveau 3 de l'échelle de mathématiques.

NIVEAU 2 DE CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES

Le niveau 2 de l'échelle de compétences en mathématiques a été choisi pour aligner les performances des pays, car il représente un seuil de compétences à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils disposent d'une base suffisante de compétences qui leur permet de poursuivre sans difficultés majeures leurs apprentissages en mathématiques. Les élèves situés à ce niveau répondent à des questions courtes relatives aux différents processus cognitifs de l'évaluation (connaissance, application et résolution de problèmes). Dans le domaine des nombres et opérations, ils réalisent des calculs avec des nombres décimaux, et démontrent une connaissance des fractions et de la notion de pourcentage. Dans le domaine, leurs compétences de résolution de problèmes sont essentiellement relatives à des sujets simples exigeant généralement une seule opération. Dans le domaine des grandeurs et mesure, les élèves se montrent capables de lire l'heure et d'effectuer des conversions d'unités de mesures avec ou sans tableau de conversion. Ils manifestent des compétences de problèmes simples portant notamment sur des calculs de périmètres et d'aire, avec un support visuel à l'appui. Autour des solides et des figures, ces élèves arrivent à résoudre des tâches qui demandent une analyse de la situation, et ce à partir de leurs connaissances de base. En moyenne, **24,8% des élèves** atteignent au moins le niveau 2 ; cette proportion comprend 19,3% d'élèves au niveau 2 et 5,5% au niveau 3.

NIVEAU 1 DE CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES

Les tâches du domaine des nombres et opérations, des grandeurs et mesure et de la géométrie les plus simples qui peuvent être associées aux mathématiques en fin de primaire sont celles dites de niveau 1. Les élèves qui se situent à ce niveau sont uniquement capables d'effectuer les tâches les moins complexes de l'évaluation PASEC de mathématiques en fin de primaire. Ces élèves réussissent précisément des items courts et simples nécessitant une connaissance factuelle ou une procédure spécifique. En matière de nombres et d'opérations, ils peuvent effectuer les additions, soustractions, multiplications et divisions avec des nombres entiers, et ce avec un calcul écrit impliquant une retenue. Ils commencent aussi à développer de premières notions des fractions et peuvent les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (ex. une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils sont capables d'identifier les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m², m³ et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils possèdent quelques connaissances de base sur divers objets géométriques. En moyenne, **65,9% des élèves** atteignent au moins le niveau 1 ; 41,1% se situent au niveau 1 et 34,1% sont classés sous ce niveau.



1

2

3

4

5

6

7

SOUS LE NIVEAU 1 DE CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES

Les élèves qui présentent un score inférieur à 433,3 points n'atteignent pas le niveau 1 de l'échelle de compétences en mathématiques. Ces élèves ne manifestent pas suffisamment les compétences mathématiques mesurées par le PASEC dans la langue de scolarisation. Il convient cependant de ne pas en déduire que ces élèves n'ont aucune compétence en mathématiques. L'analyse

de leurs performances sur l'évaluation montre qu'ils ne devraient pas parvenir à résoudre plus de la moitié des items dans des tests constitués de tâches du niveau 1 du test PASEC ; ce qui explique leur positionnement sous le niveau 1. Ces élèves risquent d'éprouver de grandes difficultés en mathématiques dans la suite leur cursus scolaire. En moyenne, **34,1% des élèves** sont classés sous le niveau 1 de l'échelle de mathématiques.

Tableau 3.2

Échelle de compétences en mathématiques – Fin de scolarité primaire

Niveau	Scores minima des élèves	Proportion d'élèves	Compétences globales attendues
Niveau 3	609,6	5,5%	Les élèves sont en mesure de résoudre des tâches nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous la forme d'un petit texte de 2 à 3 lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. Dans le domaine des nombres et opérations, ils peuvent résoudre des problèmes de proportionnalité directe et des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Leur compréhension des fractions continue à s'enrichir (ils appréhendent la comparaison de fractions ou le lien entre fractions et décimaux). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils peuvent résoudre des problèmes diversifiés impliquant des calculs d'aire ou de périmètre, présentés sans support visuel et nécessitant parfois deux étapes de raisonnement (par ex. trouver l'aire d'un carré quand on connaît son périmètre ou effectuer des conversions impliquant des données fournies en ares ou en hectares). Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire des secondes.
Niveau 2	521,5	19,3%	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Si la plupart des questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique ; d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente. Dans le domaine des nombres et opérations, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux ; leur compréhension des fractions s'approfondit (ils les identifient dans des situations moins conventionnelles ou commencent à pouvoir les utiliser pour réaliser des opérations simples) et ils appréhendent la notion de pourcentage. Ils commencent aussi à résoudre des problèmes simples mobilisant généralement une seule opération. Dans le domaine des grandeurs et mesures, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesures avec ou sans un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre de premiers problèmes simples impliquant des calculs de périmètres et d'aire, généralement accompagnés d'un support visuel. Dans le domaine des solides et figures, ils peuvent mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui demandent une analyse de la situation (ex. repérer x triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).
Seuil « suffisant » de compétences (Seuil ODD)			
Niveau 1	433,3	41,1%	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. Dans le domaine des nombres et opérations, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils commencent aussi à développer de premières notions des fractions et peuvent les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (ex. une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m², m³ et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils disposent de quelques connaissances de base sur divers objets géométriques (ex. identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles).
Niveau < 1	68,1	34,1%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.



1

2

3

4

5

6

7

3.2.2 Répartition des élèves par niveau de compétence et suivi de l'ODD 4.1.1 b

3.2.2.1 Cadre de suivi de l'ODD 4.1.1 b

L'indicateur ODD 4.1.1 mesure, séparément en compréhension de l'écrit et en mathématiques, la proportion d'enfants et de jeunes atteignant ou dépassant un niveau minimal mondial de compétence à trois étapes de leur parcours scolaire : en deuxième ou troisième année, à la fin du primaire et à la fin du premier cycle du secondaire. Le présent chapitre porte sur la composante 4.1.1 b, relative à la fin du primaire. Les estimations présentées concernent les élèves scolarisés et effectivement couverts par le PASEC2024 ; elles ne décrivent donc pas directement les enfants qui ne sont pas scolarisés ou qui ont quitté l'école avant la fin du cycle primaire.

Le niveau minimal de compétence, ou *Minimum Proficiency Level* (MPL), constitue un repère mondial défini à partir des compétences attendues à chaque étape éducative. Les résultats issus d'évaluations différentes ne deviennent pas comparables par l'identité de leurs scores numériques, chaque programme conservant sa propre métrique. La mise en correspondance repose sur l'alignement des construits, des contenus et des niveaux de difficulté, ainsi que sur une procédure de raccordement permettant d'associer un point de césure de l'échelle du programme au niveau minimal mondial correspondant. La proximité des descripteurs constitue donc une condition importante, mais non suffisante, de cet alignement (Institut de statistique de l'UNESCO et ACER, 2025).

Pour les cycles PASEC2014 et PASEC2019, la documentation disponible retient l'atteinte du niveau 3 de l'échelle PASEC comme point de césure pour estimer, en compréhension de l'écrit, la proportion associée au suivi du niveau minimal de compétence à la fin du primaire. En mathématiques, le point de césure retenu correspond à l'atteinte du niveau 2. Ces correspondances concernent les échelles et les procédures d'alignement appliquées aux cycles

antérieurs. Leur continuité pour le PASEC2024 doit être distinguée de la conformité du nouveau cycle au *blueprint* mondial actualisé (Institut de statistique de l'UNESCO et ACER, 2025).

Dans le présent chapitre, les proportions associées au suivi de l'ODD 4.1.1 b sont estimées à partir de deux points de césure propres aux échelles PASEC : **518,37 points en compréhension de l'écrit**, correspondant à l'entrée au niveau 3, et **521,46 points en mathématiques**, correspondant à l'entrée au niveau 2. Les proportions calculées regroupent les élèves classés à ces niveaux ou aux niveaux supérieurs. Ces seuils restent exprimés dans les métriques du PASEC. Leur interprétation comme points de raccordement au niveau minimal mondial demeure conditionnée à la documentation de l'alignement appliqué au cycle PASEC2024¹¹.

3.2.2.2 Répartition des élèves par niveau en compréhension de l'écrit

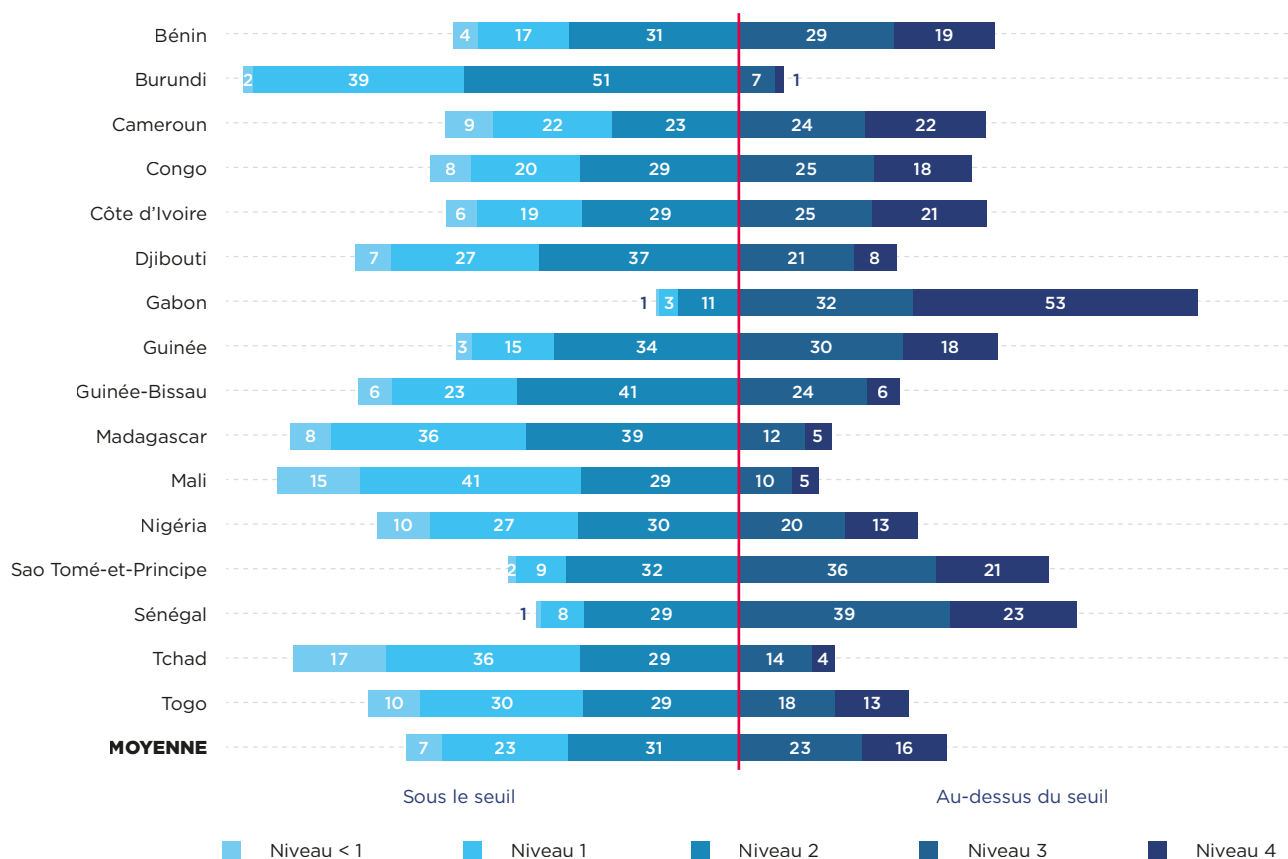
L'évaluation de la compréhension de l'écrit en 6e année (grade 6) dans le cadre du cycle PASEC2024 permet d'évaluer la qualité des apprentissages dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne. Elle évalue dans quelle mesure les élèves ont réussi à réaliser la transition cognitive entre la maîtrise instrumentale du décodage et l'usage fonctionnel et autonome de l'écrit.

La répartition des élèves par niveau de compétence révèle des structures d'apprentissage hétérogènes et des disparités significatives des performances au sein de la région. L'analyse de ces distributions permet d'identifier les écarts éducatifs et de situer chaque pays par rapport aux exigences de l'indicateur mondial ODD 4.1.1.b.

11. La correspondance avec le cadre mondial doit être appréciée séparément dans les deux disciplines. En compréhension de l'écrit, la convergence conceptuelle est substantielle : la majorité des items porte sur des textes narratifs, informatifs ou documentaires et mobilise l'extraction d'informations, la réalisation d'inférences et l'interprétation. En mathématiques, l'épreuve couvre largement les nombres et opérations, les grandeurs et mesures et la géométrie, mais ne distingue pas la statistique-probabilité et l'algèbre comme domaines autonomes. La mise en correspondance avec le *blueprint* mondial est donc plus étendue en compréhension de l'écrit et partielle, au regard des domaines couverts, en mathématiques (Institut de statistique de l'UNESCO et ACER, 2025).

Graphique 3.1

Répartition des élèves par niveau de compétence en compréhension de l'écrit à la fin de la scolarité primaire (%)



Dans l'ensemble des pays évalués, 6,7% des élèves sont classés sous le niveau 1, 23,4% au niveau 1 et 31,4% au niveau 2. Les niveaux 3 et 4 regroupent respectivement 22,8% et 15,7% des élèves. Ainsi, 38,5% atteignent au moins le niveau 3, seuil retenu par le PASEC pour le suivi de l'ODD 4.1.1 b, tandis que 61,5% restent en dessous. La médiane régionale se situe par ailleurs 29,5 points sous le point de césure technique de 518,37 points.

Trois pays se distinguent par une majorité d'élèves classés aux niveaux 3 ou 4 : le Gabon, le Sénégal et Sao Tomé-et-Principe. Le Gabon occupe une position nettement supérieure, avec 84,7% des élèves atteignant au moins le niveau 3, dont plus de la moitié au niveau 4. Cette proportion s'établit à 62,5% au Sénégal et à 57,3% à Sao Tomé-et-Principe. Dans ces trois pays, la part des élèves sous le niveau 1 demeure très faible, comprise entre 0,6% et 1,6%.

Un deuxième groupe rassemble le Bénin, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire et la Guinée. Dans ces pays, la proportion d'élèves atteignant au moins le niveau 3 varie relativement peu, de 43,0% au Congo à 47,7% en Guinée. Les élèves sont davantage répartis entre les différents niveaux de l'échelle, sans concentration comparable à celle observée au Gabon. La part classée sous le niveau 1 reste néanmoins limitée, bien qu'elle soit plus élevée au Cameroun, où elle atteint 8,8%.

Le Burundi et Madagascar présentent une autre configuration, caractérisée par une concentration importante des élèves aux niveaux 1 et 2. Ces deux niveaux regroupent 89,8% des élèves au Burundi et 75,4% à Madagascar. La proportion atteignant au moins le niveau 3 est ainsi limitée à 8,4% au Burundi et à 17,1% à Madagascar.

Le Burundi se distingue toutefois par une très faible proportion d'élèves sous le niveau 1, soit 1,8%, ce qui indique une distribution fortement concentrée dans les niveaux intermédiaires inférieurs plutôt qu'à l'extrémité basse de l'échelle.

Les autres pays présentent des proportions inférieures à la moyenne régionale de 38,5%. Le Nigéria et le Togo s'en approchent le plus, avec respectivement 33,1% et 31,5% des élèves atteignant au moins le niveau 3. La Guinée-Bissau et Djibouti se situent autour de 30%, mais leurs distributions diffèrent : la Guinée-Bissau concentre davantage d'élèves au niveau 2, tandis que Djibouti en compte une proportion plus élevée au niveau 1.

Les résultats les plus faibles sont observés au Tchad et au Mali. Dans ces deux pays, moins d'un élève sur cinq atteint le niveau 3 ou le niveau 4, avec des proportions respectives de 17,6% et 14,6%. La partie basse de l'échelle y occupe une place importante : les élèves classés sous le niveau 1 représentent 17,2% au Tchad et 15,4% au Mali, tandis que le niveau 1 regroupe respectivement 35,9% et 40,9% des effectifs.

Dans l'ensemble, les écarts entre pays ne concernent donc pas seulement la proportion d'élèves atteignant le seuil de référence. Ils tiennent également à la manière dont les élèves se répartissent dans les niveaux inférieurs et supérieurs de l'échelle. Certains pays associent une forte proportion aux niveaux 3 et 4 à une présence très limitée sous le niveau 1. D'autres présentent une concentration dans les niveaux 1 et 2, tandis que les distributions les plus défavorables combinent une faible proportion aux niveaux supérieurs et une présence plus importante dans la partie basse de l'échelle.

3.2.2.3 Répartition des élèves par niveau en mathématiques

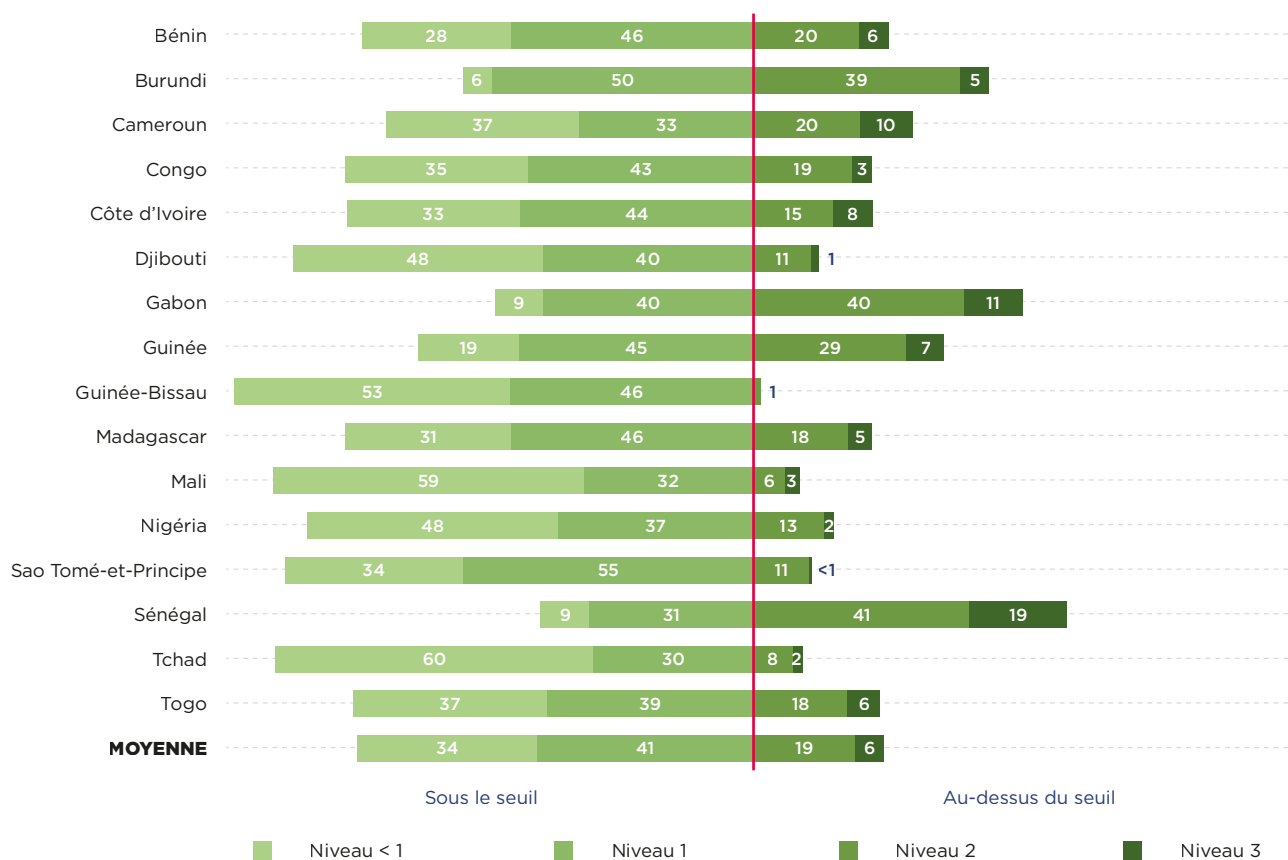
À l'échelle régionale, la répartition par niveau met en évidence une concentration importante dans la partie basse de l'échelle. Plus d'un tiers des élèves, soit 34,1%, sont classés sous le niveau 1, tandis que 41,1% se situent au niveau 1. À eux seuls, ces deux groupes rassemblent 75,2% des élèves évalués.

À l'inverse, 24,8% des élèves atteignent au moins le niveau 2, seuil retenu par le PASEC pour le suivi de l'ODD 4.1.1 b en mathématiques. Cette proportion comprend 19,3% d'élèves au niveau 2 et 5,5% au niveau 3. La médiane régionale se situe par ailleurs 58,3 points sous le point de césure technique de 521,46 points, ce qui confirme que l'élève médian reste classé au niveau 1.

Dans l'ensemble, les résultats régionaux se caractérisent donc par une forte concentration des élèves sous le seuil de référence, tandis qu'une proportion plus limitée atteint les deux niveaux supérieurs de l'échelle.

Graphique 3.2

Répartition des élèves par niveau de compétence en mathématiques à la fin de la scolarité primaire (%)



L'analyse des niveaux de compétence fait apparaître des écarts marqués entre les pays. La proportion d'élèves atteignant le seuil de référence, défini ici comme l'accès au niveau 2 ou au niveau 3, varie de 1,3% en Guinée-Bissau à 59,6% au Sénégal. Au-delà de cet écart, les distributions nationales diffèrent également par la place occupée par le niveau 1 et par le niveau inférieur au niveau 1.

Le Sénégal et le Gabon sont les seuls pays où plus de la moitié des élèves atteignent au moins le niveau 2, avec des proportions respectives de 59,6% et 51,0%. Le Sénégal se distingue aussi par une proportion plus élevée au niveau 3, soit 18,5%, contre 11,0% au Gabon. Dans les deux pays, moins d'un élève sur dix est classé sous le niveau 1.

Le Burundi occupe une position particulière. Avec 44,8% des élèves atteignant au moins le niveau 2, le pays se situe au troisième rang régional. Il présente surtout la plus faible proportion d'élèves sous le niveau 1, soit 5,6%. Près de la moitié des élèves burundais sont toutefois classés au niveau 1, ce qui traduit une distribution fortement concentrée autour des deux niveaux intermédiaires.

Un ensemble de pays présente des proportions comprises entre environ 20% et 36%. La Guinée se situe dans la partie supérieure de ce groupe, avec 36,2% des élèves atteignant au moins le niveau 2. Elle est suivie du Cameroun, à 30,1%, puis du Bénin, du Togo, de la Côte d'Ivoire, du Congo et de Madagascar, dont les proportions s'échelonnent de 22,4% à 25,6%. Dans ces pays, le niveau 1 demeure généralement la catégorie la plus représentée. Le Congo et Madagascar affichent une proportion identique d'élèves atteignant le seuil, soit 22,4%, avec des répartitions également proches entre les niveaux 2 et 3.

Les résultats sont plus faibles au Nigéria, à Djibouti et à Sao Tomé-et-Principe, où moins d'un élève sur six atteint au moins le niveau 2. Les proportions correspondantes sont de 15,2%, 12,5% et 11,1%. Dans ces trois pays, la majorité des élèves est classée au niveau 1 ou sous celui-ci. La situation varie néanmoins dans la partie basse de l'échelle : le niveau inférieur au niveau 1 rassemble près de 48% des élèves au Nigéria et à Djibouti, contre 33,7% à Sao Tomé-et-Principe, où les élèves sont davantage concentrés au niveau 1.

Les proportions les plus faibles sont observées au Tchad, au Mali et en Guinée-Bissau. Au Tchad et au Mali, moins d'un élève sur dix atteint au moins le niveau 2, tandis qu'environ six élèves sur dix sont classés sous le niveau 1. La Guinée-Bissau présente la proportion la plus faible d'élèves atteignant le seuil, soit 1,3%. Aucun élève n'y est classé au niveau 3 dans les résultats présentés, et la quasi-totalité de la distribution se concentre au niveau 1 ou sous celui-ci.

Dans l'ensemble, trois configurations se dégagent. La première, observée au Sénégal et au Gabon, associe une majorité d'élèves aux niveaux 2 et 3 à une faible présence sous le niveau 1. La deuxième regroupe les pays où les élèves sont principalement concentrés au niveau 1, avec une proportion plus limitée atteignant les niveaux supérieurs. La troisième, particulièrement visible au Tchad, au Mali et en Guinée-Bissau, combine une très faible proportion aux niveaux 2 et 3 et une forte concentration dans la partie basse de l'échelle. Ces résultats montrent que les écarts entre pays concernent à la fois l'accès aux niveaux supérieurs et la structure générale de la distribution des compétences.

3.2.2.4 Configurations descriptives selon les proportions d'élèves atteignant ou dépassant le seuil de référence

La mise en regard des résultats en compréhension de l'écrit et en mathématiques apporte une lecture complémentaire des performances observées à la fin de la scolarité primaire. Elle permet d'examiner si un pays se situe du même côté du repère régional dans les deux disciplines ou présente une configuration contrastée. Cette analyse repose sur la proportion d'élèves atteignant ou dépassant le seuil de référence propre à chaque échelle, soit au moins **le niveau 3 en compréhension de l'écrit et au moins le niveau 2 en mathématiques**.

Afin de situer les résultats nationaux, les proportions régionales observées, établies à 38,5% en compréhension de l'écrit et à 24,8% en mathématiques, sont utilisées comme points de comparaison. Le croisement de ces deux repères permet de regrouper les pays

selon **quatre configurations descriptives**. Ces regroupements ne constituent ni un classement général des systèmes éducatifs ni une mesure de leur qualité. Ils offrent une représentation synthétique de la position des pays par rapport aux repères retenus dans les deux disciplines et permettent d'identifier les situations convergentes ou contrastées. Leur interprétation doit également tenir compte du fait que la compréhension de l'écrit et les mathématiques reposent sur des contenus, des tâches et des seuils de compétence distincts. Par ailleurs, ce rapprochement permet de comparer les profils en compréhension de l'écrit et en mathématiques, mais ne produit pas un indicateur composite de l'ODD 4.1.1 b.

Dans la première configuration, nous trouvons le Gabon et le Sénégal. Ces pays se situent au-dessus des moyennes régionales dans les deux disciplines. Ils sont les seuls pays à présenter cette configuration, même si les proportions d'élèves atteignant les seuils de référence diffèrent entre les deux pays et entre les disciplines.

Un deuxième groupe, composé du Bénin, du Cameroun, du Congo, de la Côte d'Ivoire, de la Guinée et de Sao Tomé-et-Principe, se situe au-dessus de la moyenne régionale en compréhension de l'écrit, mais en dessous de celle observée en mathématiques. Cette configuration, qui concerne six pays, est la plus fréquente parmi les systèmes dont les résultats dépassent au moins l'un des deux repères régionaux.

Le Burundi présente une configuration inverse. La proportion d'élèves atteignant le seuil de référence y est supérieure à la moyenne régionale en mathématiques, mais inférieure à celle observée en compréhension de l'écrit. Le Burundi constitue le seul pays correspondant à cette configuration.

Enfin, Djibouti, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Mali, le Nigéria, le Tchad et le Togo présentent des proportions inférieures aux moyennes régionales dans les deux disciplines. Cette configuration rassemble 7 des 16 pays évalués.

La comparaison fait ainsi apparaître une position relative plus favorable en compréhension de l'écrit dans plusieurs pays. Six systèmes dépassent le repère régional uniquement dans cette discipline, contre un seul uniquement en mathématiques.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 3.3

Répartition des 16 pays de l'espace CONFEMEN selon les quatre quadrants de performance – PASEC2024

Au-dessus des deux repères régionaux	Au-dessus uniquement en lecture	Au-dessus uniquement en mathématiques	Sous les deux repères régionaux
- Lecture > 38,5% - Mathématiques > 24,8%	- Lecture > 38,5% - Mathématiques < 24,8%	- Lecture < 38,5% - Mathématiques > 24,8%	- Lecture < 38,5% - Mathématiques < 24,8%
Gabon	Bénin	Burundi	Djibouti
Sénégal	Cameroun		Guinée-Bissau
	Congo		Madagascar
	Côte d'Ivoire		Mali
	Guinée		Nigéria
	Sao Tomé-et-Principe		Tchad
			Togo

3.3 Analyse globale des performances scolaires à la fin de la scolarité primaire : scores moyens, dispersion et distribution par percentiles

Cette section propose une lecture d'ensemble des performances des élèves en compréhension de l'écrit et en mathématiques à la fin de la scolarité primaire. L'objectif est de comparer les niveaux moyens observés dans les pays participant au PASEC2024, tout en examinant la manière dont les scores se répartissent au sein de chaque pays.

Encadré 3.1

Modèle d'estimation des scores et des indicateurs

Les performances sont estimées à partir de modèles issus de la théorie de la réponse à l'item. Les scores sont présentés sur une échelle continue construite autour d'une valeur historique de référence de 500 points et d'un écart type de 100 points pour le cycle de référence. L'ancrage de l'échelle permet de situer les résultats sur une métrique commune au PASEC et de décrire leur évolution entre les cycles d'évaluation. Les comparaisons temporelles mettent en évidence des changements observés, mais ne permettent pas, à elles seules, d'en déterminer les causes.

Le score moyen constitue un premier repère, mais ne suffit pas à rendre compte de la diversité des performances. Deux pays présentant une moyenne comparable peuvent en effet se distinguer par une dispersion différente de leurs scores. L'analyse mobilise donc plusieurs indicateurs complémentaires : la moyenne, l'erreur type, l'écart type, le coefficient de variation et les percentiles.

Le **score moyen** indique la position centrale des performances observées. L'**erreur type** renseigne sur l'incertitude associée à l'estimation de cette moyenne, tandis que l'**écart type** mesure la dispersion des scores des élèves autour de celle-ci. Un écart type plus élevé correspond à une distribution plus étendue, sans renseigner à lui seul sur le niveau général des performances.

Les **percentiles** permettent enfin de décrire plus finement la distribution. Le P10 correspond au score sous lequel se situent 10% des élèves, le P25 au premier quartile et le P50 à la médiane. Le P75 marque le troisième quartile, tandis que le P90 correspond au score sous lequel se situent 90% des élèves. L'étendue inter-décile, calculée par la différence entre le P90 et le P10, mesure ainsi l'écart entre les deux extrémités de la partie de la distribution regroupant 80% des élèves.

La lecture conjointe de ces indicateurs permet de distinguer trois dimensions : le niveau moyen des performances, leur degré de dispersion et la position des différents groupes d'élèves dans la distribution. Cette approche fournit un panorama plus complet que le seul classement des moyennes nationales. Elle demeure toutefois descriptive : les indicateurs présentés ne permettent pas, à eux seuls, d'évaluer la qualité, l'équité ou l'inclusion des systèmes éducatifs, ni d'expliquer l'origine des différences observées entre les pays.



1

2

3

4

5

6

7

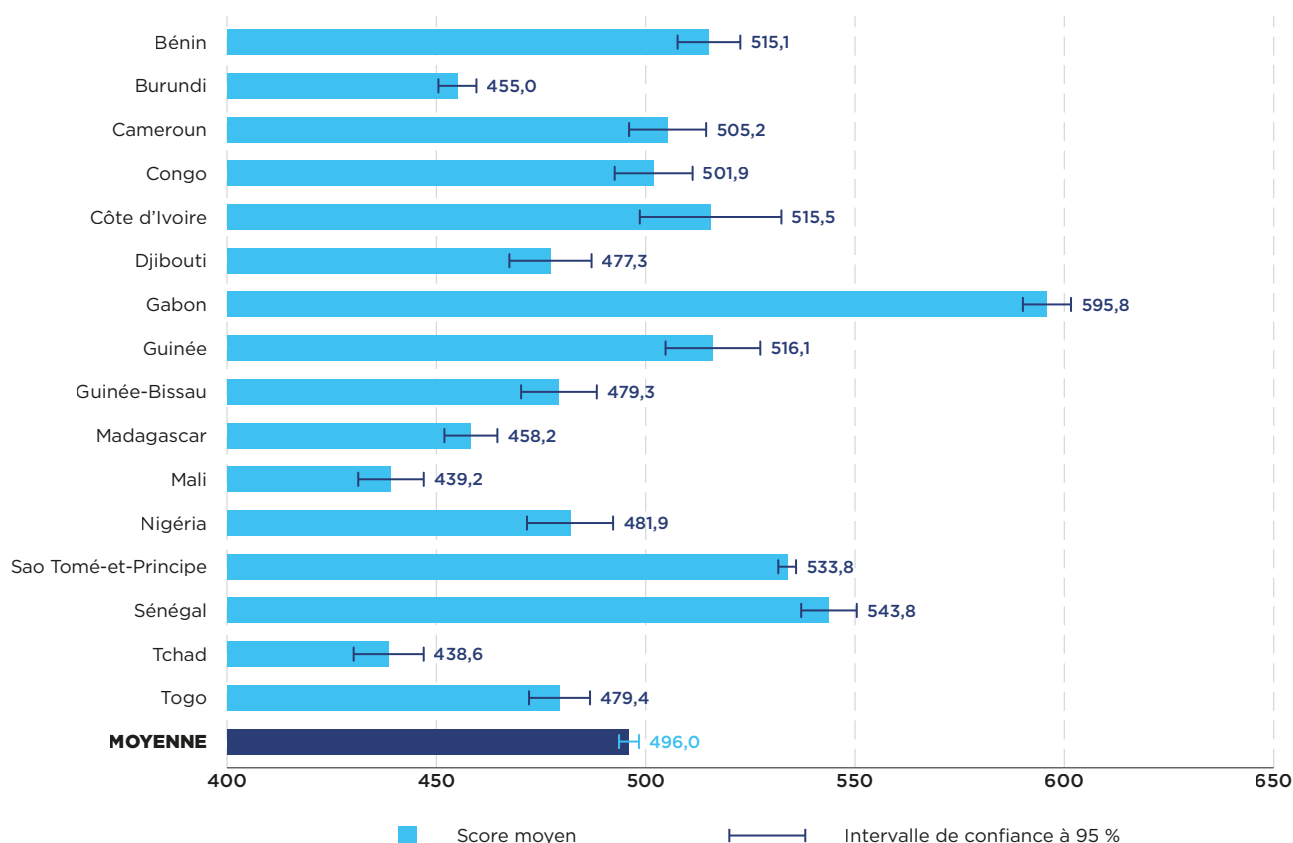
3.3.1 Analyse des scores moyens

3.3.1.1 Performances en compréhension de l'écrit

Cette lecture conjointe permet de distinguer le niveau moyen observé de la dispersion des performances au sein de chaque pays.

Graphique 3.3

Scores moyens en lecture – Fin de primaire



En compréhension de l'écrit, la moyenne régionale s'établit à 496,0 points. Huit des seize pays présentent un score moyen supérieur à la valeur historique de référence de 500 points, mais les résultats nationaux restent très contrastés.

Le Gabon occupe une position nettement distincte, avec une moyenne de 595,8 points, supérieure d'environ 52 points à celle du Sénégal, deuxième pays le mieux positionné avec 543,8 points. Sao Tomé-et-Principe complète le groupe des pays dont la moyenne dépasse 530 points, avec 533,8 points. La moyenne gabonaise se situe légèrement au-dessus du point de césure technique du niveau 4, fixé à 595,05 points.

Un deuxième ensemble regroupe cinq pays dont les moyennes sont comprises entre 500 et 520 points. La Guinée, la Côte d'Ivoire et le Bénin présentent des résultats très proches, autour de 515 points. Le Cameroun et le Congo se situent également au-dessus de la référence historique, avec respectivement 505,2 et 501,9 points.

Les huit autres pays affichent un score moyen inférieur à 500 points. Le Nigéria, le Togo, la Guinée-Bissau et Djibouti forment un ensemble relativement resserré, avec des moyennes comprises entre 477,3 et 481,9 points. Madagascar et le Burundi occupent une position intermédiaire plus basse, avec respectivement 458,2 et 455,0 points. Le Mali et le Tchad enregistrent les moyennes les plus faibles, proches de 439 points.

Tableau 3.4

Scores moyens nationaux en compréhension de l'écrit et comparaisons multiples entre les pays - Fin de primaire

			Pays comparé															
	Score moyen (erreur type)	Compa- raison à la moyenne PASEC	Gabon	Sénégal	Sao Tomé-et-Principe	Guinée	Côte d'Ivoire	Bénin	Cameroon	Congo	Nigéria	Togo	Guinée-Bissau	Djibouti	Madagascar	Burundi	Mali	Tchad
Pays de référence			595,8 (2,9)	543,8 (3,4)	533,8 (1,1)	516,1 (5,8)	515,5 (8,6)	515,1 (3,8)	505,2 (4,7)	501,9 (4,7)	481,9 (5,2)	479,4 (3,7)	479,3 (4,6)	477,3 (5,0)	458,2 (3,2)	455,0 (2,3)	439,2 (4,0)	438,6 (4,3)
Gabon	595,8 (2,9)	▲		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Sénégal	543,8 (3,4)	▲	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Sao Tomé-et-Principe	533,8 (1,1)	▲	▼	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Guinée	516,1 (5,8)	▲	▼	▼	▼		●	●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Côte d'Ivoire	515,5 (8,6)	▲	▼	▼	▼	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Bénin	515,1 (3,8)	▲	▼	▼	▼	●	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Cameroon	505,2 (4,7)	▲	▼	▼	▼	●	●	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Congo	501,9 (4,7)	●	▼	▼	▼	●	●	▼	●		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nigéria	481,9 (5,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	●	▲	▲	▲	▲
Togo	479,4 (3,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	●	▲	▲	▲	▲
Guinée-Bissau	479,3 (4,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	▲	▲	▲	▲
Djibouti	477,3 (5,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●		▲	▲	▲	▲
Madagascar	458,2 (3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	▲	▲
Burundi	455,0 (2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		▲	▲
Mali	439,2 (4,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●
Tchad	438,6 (4,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	

Lecture des symboles :

- ▲ Différence significative en faveur du pays de référence : son score moyen est supérieur à celui du pays comparé.
- Pas de différence significative entre le pays de référence et le pays comparé.
- ▼ Différence significative en défaveur du pays de référence : son score moyen est inférieur à celui du pays comparé.

- Supérieur à la moyenne PASEC2024
- Proche de la moyenne PASEC2024
- Inférieur à la moyenne PASEC2024



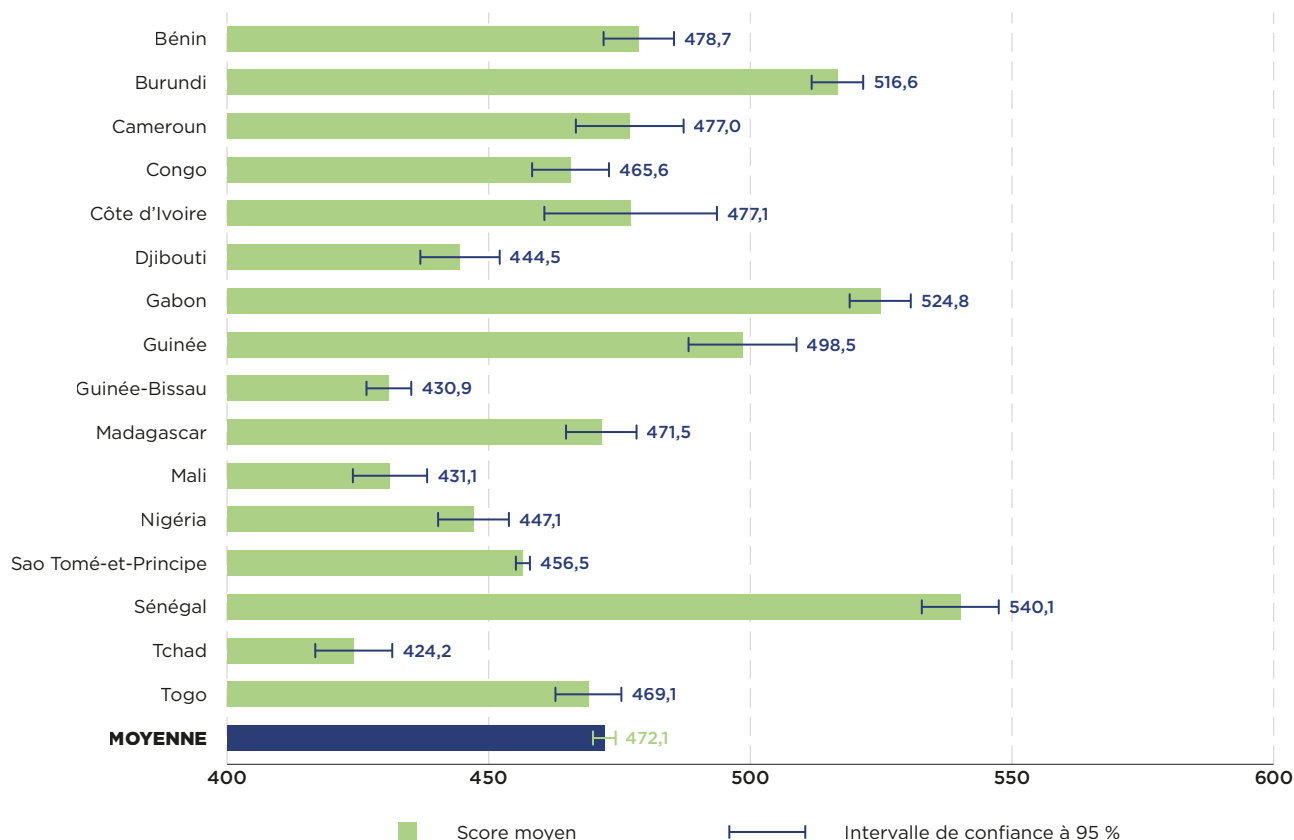
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

3.3.1.2 Performances en mathématiques

Les résultats sont examinés au regard de la moyenne régionale de 472,1 points et de la valeur historique de référence de 500 points utilisée pour construire l'échelle. Cette dernière constitue un repère métrique et non un seuil de compétence.

Graphique 3.4

Scores moyens en mathématiques – Fin de primaire



Les scores moyens nationaux s'échelonnent de 424,2 points au Tchad à 540,1 points au Sénégal, soit une amplitude de 115,9 points. Cette étendue met en évidence des différences importantes entre les systèmes éducatifs. Les comparaisons multiples présentées dans le tableau 3.5 apportent les éléments nécessaires pour apprécier la portée statistique des écarts entre pays.

Trois pays présentent un score moyen supérieur à la valeur historique de référence de 500 points. Le Sénégal enregistre la moyenne la plus élevée, avec 540,1 points. Il est suivi du Gabon, avec 524,8 points, et du Burundi, avec 516,6 points. Ces trois systèmes occupent la partie supérieure de la distribution des moyennes nationales.

La Guinée se situe immédiatement sous la valeur de référence, avec une moyenne de 498,5 points, tout en demeurant nettement au-dessus de la moyenne régionale. Le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Cameroun forment ensuite un ensemble resserré, avec des scores compris entre 477,0 et 478,7 points. Leurs moyennes sont supérieures à la valeur régionale de 472,1 points, mais les écarts restent limités. Madagascar se situe à 471,5 points, soit pratiquement au niveau de la moyenne régionale. Le Togo et le Congo présentent des résultats légèrement inférieurs, avec des scores respectifs de 469,1 et 465,6 points. Ces trois pays occupent ainsi une position intermédiaire dans la distribution régionale. Sao Tomé-et-Principe se situe dans la partie inférieure de la distribution avec une moyenne de 456,5 points. Le Nigéria et Djibouti

enregistrent respectivement 447,1 et 444,5 points. Ces résultats les placent sous la moyenne régionale, mais au-dessus du groupe formé par le Mali, la Guinée-Bissau et le Tchad. Le Mali et la Guinée-Bissau présentent des moyennes presque identiques, respectivement proches de 431 points, tandis que le Tchad enregistre le résultat le plus faible, avec 424,2 points. Ces trois systèmes se situent nettement sous la moyenne régionale et sous la valeur historique de référence. L'écart entre le Sénégal et le Tchad résume l'amplitude générale des moyennes, mais ne suffit pas à caractériser la diversité des performances en mathématiques. Plusieurs pays présentent des scores relativement proches autour de la moyenne régionale, tandis que les positions les plus élevées et les plus faibles sont plus nettement séparées. La lecture du tableau 3.5 est donc essentielle pour déterminer quels écarts entre pays dépassent l'incertitude associée aux estimations. La moyenne régionale de 472,1 points masque également la répartition inégale des élèves le long de l'échelle de compétences. Un pays dont la moyenne se situe à proximité de cette valeur peut présenter une distribution relativement resserrée ou, au contraire, des écarts importants entre les élèves les moins performants et les plus performants. De même, deux systèmes ayant une moyenne similaire peuvent différer par leur proportion d'élèves sous le niveau 1 ou par celle atteignant au moins le niveau 2. L'analyse des moyennes constitue donc un premier niveau de lecture qui doit être complété par l'examen de la dispersion et des niveaux de compétence.

Tableau 3.5

Scores moyens nationaux en mathématiques et comparaisons multiples entre les pays – Fin de primaire

Pays de référence	Score moyen (erreur type)	Compa- raison à la moyenne PASEC	Pays comparé															
			Sénégal	Gabon	Burundi	Guinée	Bénin	Côte d'Ivoire	Cameroun	Madagascar	Togo	Congo	Sao Tomé-et-Principe	Nigéria	Djibouti	Mali	Guinée-Bissau	Tchad
			540,1 (3,8)	524,8 (3,0)	516,6 (2,5)	498,5 (5,3)	478,7 (3,4)	477,1 (8,4)	477,0 (5,3)	471,5 (3,4)	469,1 (3,2)	465,6 (3,7)	456,5 (0,7)	447,1 (3,5)	444,5 (3,9)	431,1 (3,6)	430,9 (2,2)	424,2 (3,8)
Sénégal	540,1 (3,8)	▲		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Gabon	524,8 (3,0)	▲	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Burundi	516,6 (2,5)	▲	▼	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Guinée	498,5 (5,3)	▲	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Bénin	478,7 (3,4)	●	▼	▼	▼	▼		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Côte d'Ivoire	477,1 (8,4)	●	▼	▼	▼	▼	●		●	●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	
Cameroun	477,0 (5,3)	●	▼	▼	▼	▼	●	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	
Madagascar	471,5 (3,4)	●	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	
Togo	469,1 (3,2)	●	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	
Congo	465,6 (3,7)	●	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●		▲	▲	▲	▲	▲	
Sao Tomé-et-Principe	456,5 (0,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲	
Nigéria	447,1 (3,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	▲	▲	
Djibouti	444,5 (3,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		▲	▲	
Mali	431,1 (3,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	
Guinée-Bissau	430,9 (2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	
Tchad	424,2 (3,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		

Lecture des symboles :
▲ Différence significative en faveur du pays de référence : son score moyen est supérieur à celui du pays comparé.
● Pas de différence significative entre le pays de référence et le pays comparé.
▼ Différence significative en défaveur du pays de référence : son score moyen est inférieur à celui du pays comparé.

Supérieur à la moyenne PASEC2024
Proche de la moyenne PASEC2024
Inférieur à la moyenne PASEC2024

3.3.1.3 Différences descriptives entre les scores moyens des deux disciplines

Afin de faciliter la lecture des profils de performance, les pays sont répartis en trois groupes selon l'écart entre leurs scores moyens en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Un seuil conventionnel de 30 points est retenu pour distinguer les écarts de faible amplitude des différences plus marquées (voir graphique 3.5). Ce seuil ne constitue pas un seuil psychométrique de compétence, mais un repère analytique destiné à distinguer les écarts de faible amplitude des différences plus marquées. À titre de comparaison, les travaux de l'OCDE sur PISA utilisent des ordres de grandeur de 10 et 20 points pour apprécier l'ampleur des différences de performance, 20 points correspondant approximativement au gain moyen d'apprentissage observé sur une année chez les élèves de 15 ans (OCDE, 2025). Sur la métrique de référence du PASEC, construite avec une moyenne internationale de 500 points et un écart type de 100 points, un écart de 30 points représente approximativement 0,30 écart type. Ce seuil constitue ainsi un repère descriptif de l'ampleur des écarts

et non un seuil de compétence ou de significativité statistique. Les pays sont considérés comme présentant un avantage marqué en compréhension de l'écrit lorsque l'écart est supérieur à 30 points, des performances relativement équilibrées lorsque l'écart est compris entre -30 et +30 points, et un avantage marqué en mathématiques lorsque l'écart est inférieur à -30 points.

Le premier groupe rassemble huit pays, soit la moitié des systèmes évalués (tableau 3.6). Les écarts les plus importants sont observés à Sao Tomé-et-Principe et au Gabon, où la moyenne en compréhension de l'écrit dépasse celle de mathématiques de 77,3 et 71,0 points. La Guinée-Bissau se distingue également par un écart de 48,4 points. Dans les cinq autres pays du groupe, à savoir la Côte d'Ivoire, le Bénin, le Congo, le Nigéria et Djibouti, les différences sont plus modérées, mais restent supérieures à 30 points, avec des valeurs comprises entre 32,8 et 38,4 points.

Le deuxième groupe comprend six pays dont l'écart en faveur de la compréhension de l'écrit est inférieur ou égal à 30 points. Le Cameroun se situe à la limite supérieure de cette catégorie, avec une différence de 28,2 points, suivi de la Guinée, où l'écart atteint

17,6 points. Au Tchad, au Togo et au Mali, les différences sont plus réduites, allant de 8,1 à 14,4 points. Le Sénégal présente le profil le plus proche entre les deux disciplines, avec un écart limité à 3,7 points. Ce résultat indique que les moyennes sénégalaises sont relativement proches en compréhension de l'écrit et en mathématiques, sans permettre de conclure à une équivalence statistique.

Madagascar et le Burundi constituent le troisième groupe. Dans ces deux pays, la moyenne en mathématiques est supérieure à celle observée en compréhension de l'écrit. L'écart reste relativement limité à Madagascar, avec 13,3 points en faveur des mathématiques. Il est nettement plus important au Burundi, où la différence

atteint 61,6 points. Le Burundi présente ainsi le profil disciplinaire le plus contrasté de l'ensemble des pays évalués en faveur des mathématiques.

Dans l'ensemble, la comparaison met en évidence une orientation plus fréquente en faveur de la compréhension de l'écrit : 14 pays sur 16 présentent une moyenne plus élevée dans cette discipline. Cette tendance générale recouvre cependant des situations très différentes, allant d'un écart de 3,7 points au Sénégal à 77,3 points à Sao Tomé-et-Principe. Les deux exceptions, Madagascar et le Burundi, montrent que la relation entre les performances dans les deux disciplines n'est pas uniforme dans l'ensemble des systèmes évalués.

Tableau 3.6

Cartographie des pays de l'échantillon selon l'écart de performance disciplinaire (lecture vs mathématiques)

Profil 1	Profil 2	Profil 3
Asymétrie en faveur de la lecture (Écart supérieur à +30 points)	Asymétrie en faveur des mathématiques (Écart négatif)	Équilibre disciplinaire relatif (Écart entre 0 et +30 points)
Sao Tomé-et-Principe (+77,3)	Burundi (-61,6)	Cameroun (+28,2)
Gabon (+71,0)	Madagascar (-13,3)	Guinée (+17,6)
Guinée-Bissau (+48,4)		Tchad (+14,4)
Côte d'Ivoire (+38,4)		Togo (+10,3)
Bénin (+36,4)		Mali (+8,1)
Congo (+36,3)		Sénégal (+3,7)
Nigéria (+34,8)		
Djibouti (+32,8)		

3.3.2 Distribution des scores par percentiles (P10 à P90)

3.3.2.1 Nécessité d'une décomposition par percentiles

L'analyse par percentiles complète la comparaison des scores moyens en décrivant plus précisément la manière dont les performances se répartissent au sein de chaque pays. Alors que la moyenne fournit une mesure synthétique du niveau général, les percentiles permettent de situer différents groupes d'élèves dans la partie basse, au centre et dans la partie haute de la distribution.

Cinq repères sont mobilisés. Le **P10** correspond au score sous lequel se situent 10% des élèves, tandis que le **P25** représente le premier quartile. Le **P50**, ou médiane, partage la distribution en deux groupes de même taille. Le **P75** marque le troisième quartile et le **P90** correspond au score sous lequel se situent 90% des élèves.

L'analyse s'appuie principalement sur l'**étendue inter-décile P90-P10**, qui constitue l'indicateur central retenu dans ce chapitre pour décrire la dispersion des scores. Cette mesure correspond à la différence entre le neuvième et le premier décile. Elle couvre ainsi la partie de la distribution dans laquelle se situent 80% des élèves, en écartant les 10% de scores les plus faibles et les 10% les plus élevés.

Une étendue inter-décile élevée indique que les performances comprises entre le P10 et le P90 sont largement dispersées. À l'inverse, une valeur plus faible correspond à une distribution davantage resserrée. Cet indicateur facilite les comparaisons entre pays, car il permet d'examiner l'écart entre les élèves situés dans les

parties basse et haute de la distribution sans dépendre directement des valeurs les plus extrêmes.

L'**écart interquartile P75-P25** est également présenté à titre complémentaire. Il porte uniquement sur les 50% centraux de la distribution et renseigne sur la concentration des scores autour de la médiane. Il occupe toutefois une place secondaire dans l'analyse, qui privilégie l'étendue inter-décile afin de rendre compte d'une part plus large de la distribution des performances.

3.3.2.2 Analyse de la distribution des percentiles en compréhension de l'écrit

À l'échelle régionale, le P10 s'établit à 381,7 points, la médiane à 488,9 points et le P90 à 624,7 points. L'étendue inter-décile atteint ainsi 243,0 points. Ces valeurs montrent qu'au-delà de la moyenne régionale, les performances en compréhension de l'écrit sont réparties sur une large partie de l'échelle.

Dans la partie basse de la distribution, les niveaux les plus faibles sont observés au Tchad et au Mali, où le P10 s'établit respectivement à 337,6 et 347,1 points. Le Nigéria, le Togo, le Cameroun, Madagascar, Djibouti et le Congo présentent également un P10 inférieur au repère régional. À l'inverse, le Gabon se distingue par un P10 de 494,3 points, supérieur à la médiane régionale. La partie basse de sa distribution se situe ainsi à un niveau proche du centre de la distribution de l'ensemble des pays.



1

2

3

4

5

6

7

L'examen du premier quartile confirme la position relativement faible d'une partie des élèves dans plusieurs systèmes. Le Tchad, le Mali, le Togo, Madagascar, le Nigéria, Djibouti, le Burundi et le Cameroun présentent un P25 inférieur à la valeur régionale de 429,0 points. Dans ces pays, au moins un quart des élèves obtient donc un score inférieur à ce repère. Le P10 et le P25 apportent toutefois des informations différentes : le premier décrit la position des élèves situés dans la partie la plus basse de la distribution, tandis que le second concerne le quart inférieur des élèves.

Au centre des distributions, trois pays présentent une médiane supérieure au point de césure du niveau 3, fixé à 518,37 points. Il s'agit du Gabon, avec 599,4 points, du Sénégal, avec 540,4 points, et de Sao Tomé-et-Principe, avec 531,6 points. Dans ces systèmes, au moins la moitié des élèves obtient un score situé au niveau 3 ou au-dessus. La Guinée et le Bénin se situent immédiatement sous ce point de césure, avec des médianes respectives de 513,6 et 512,1 points.

La Côte d'Ivoire, le Cameroun et le Congo présentent également une médiane supérieure au repère régional de 488,9 points. Dans les huit autres pays, la médiane lui est inférieure. Les valeurs les plus faibles sont relevées au Mali et au Tchad, avec respectivement 430,9 et 435,6 points, ainsi qu'au Burundi et à Madagascar, où elles sont proches de 451 points. Dans la partie haute de la distribution, le Gabon présente le P90 le plus élevé, avec 693,7 points. Il est suivi de la Côte d'Ivoire, avec 662,8 points, du Sénégal, avec 645,9 points, et du Cameroun, avec 645,1 points. Le Bénin, Sao Tomé-et-Principe et le Congo dépassent également 630 points. Ces résultats montrent que, dans plusieurs pays, les 10% d'élèves les plus performants atteignent des niveaux élevés sur l'échelle, y compris lorsque la partie basse de la distribution se situe à un niveau sensiblement inférieur.

L'étendue inter-décile permet de préciser ces écarts internes. La Côte d'Ivoire et le Cameroun présentent les distributions les plus

étendues, avec respectivement 275,5 et 273,8 points entre le P10 et le P90. Au Cameroun, par exemple, le P10 s'établit à 371,2 points, contre 645,1 points pour le P90. Ces systèmes associent ainsi une partie haute fortement positionnée à une partie basse sensiblement plus éloignée.

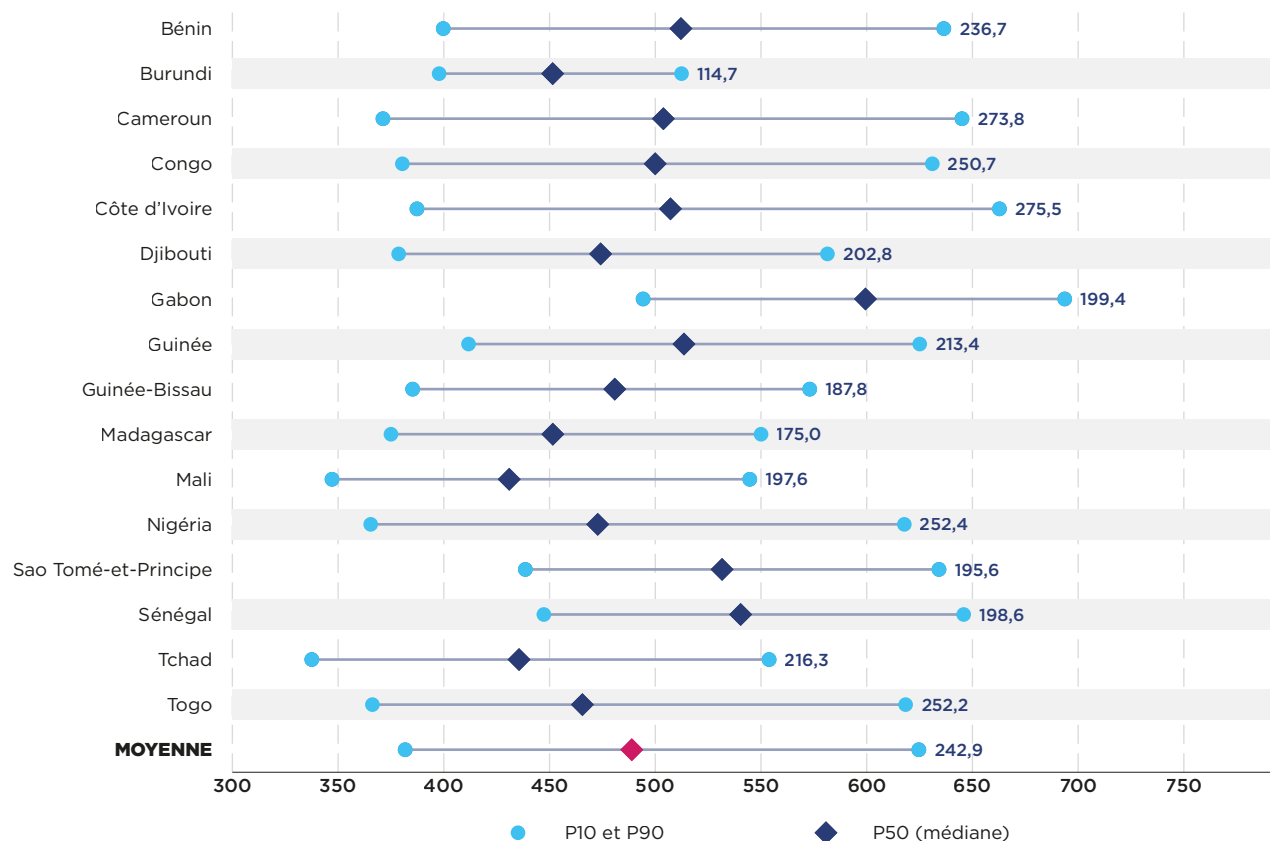
Le Sénégal et le Gabon combinent, à l'inverse, des niveaux élevés et des distributions relativement plus resserrées. Leurs étendues inter-déciles atteignent respectivement 198,6 et 199,4 points, soit environ 44 points de moins que la valeur régionale. Les amplitudes sont presque identiques, mais la distribution gabonaise est située plus haut sur l'échelle, comme l'indiquent ses valeurs de P10, de médiane et de P90.

Le Burundi présente l'étendue inter-décile la plus faible, avec 114,7 points. Cette concentration des scores ne correspond toutefois pas à un niveau général élevé. Son P90 atteint 512,4 points et demeure inférieur au point de césure du niveau 3. La Guinée-Bissau présente également une distribution relativement resserrée autour d'un niveau plus faible. Ces configurations rappellent qu'une faible dispersion ne constitue pas, à elle seule, un résultat favorable.

Dans l'ensemble, les distributions nationales se distinguent à la fois par la position de leurs parties basse, centrale et haute et par la distance qui les sépare. Le Gabon combine un P10 particulièrement élevé, la médiane la plus haute et une dispersion inférieure au repère régional. La Côte d'Ivoire et le Cameroun se caractérisent par des écarts importants entre les élèves situés aux deux extrémités de la distribution, tandis que le Burundi présente des performances plus concentrées autour d'un niveau moins élevé. L'étendue P90-P10 doit donc toujours être interprétée conjointement avec le P10, la médiane et le P90. La section suivante applique la même grille de lecture à la distribution des performances en mathématiques.

Graphique 3.5

Déciles en lecture - Fin de primaire

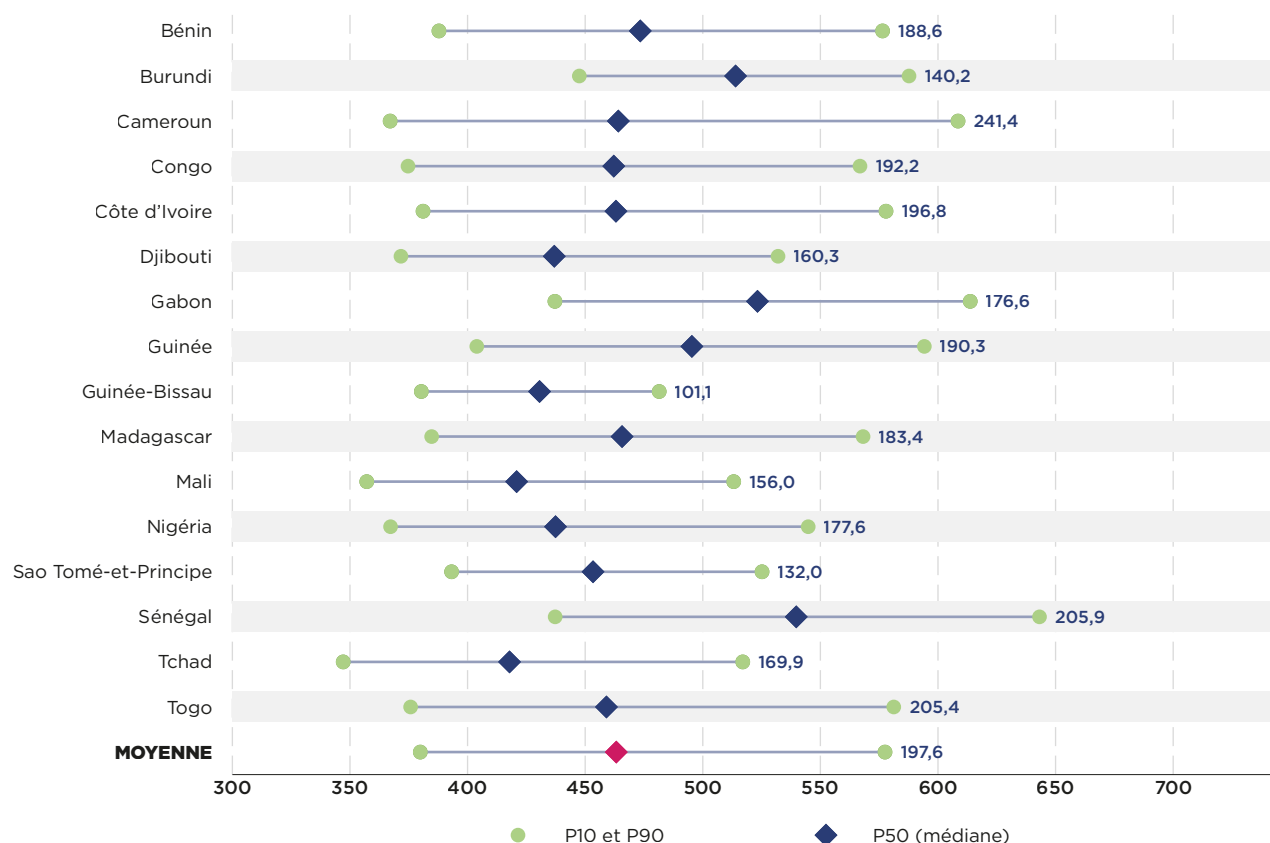


3.3.2.3 Analyse de la distribution des percentiles en mathématiques

À l'échelle régionale, le P10 s'établit à 379,9 points, la médiane à 463,2 points et le P90 à 577,5 points (voir graphique 3.7). L'étendue inter-décile atteint ainsi 197,6 points. Ces valeurs montrent que les performances en mathématiques demeurent largement dispersées.

Graphique 3.6

Déciles en mathématiques – Fin de primaire



Dans la partie basse des distributions, le Burundi présente le P10 le plus élevé, avec 447,5 points, suivi du Sénégal, avec 437,2 points. À l'inverse, sept pays se situent sous le P10 régional de 379,9 points. Les valeurs les plus faibles sont observées au Tchad et au Mali, avec respectivement 347,1 et 357,1 points. Le Nigéria, le Cameroun, Djibouti, le Congo et le Togo présentent également un P10 inférieur au repère régional, compris entre 367,1 et 375,8 points.

Au centre des distributions, trois pays présentent une médiane supérieure à la valeur historique de référence de 500 points : le Sénégal, avec 539,8 points, le Gabon, avec 523,3 points, et le Burundi, avec 514,0 points. La Guinée se situe légèrement en dessous de la moyenne, avec 495,4 points. Le Bénin, Madagascar, le Cameroun et la Côte d'Ivoire enregistrent des médianes comprises entre 463,1 et 473,4 points, proches ou légèrement supérieures au repère régional.

Dans les autres systèmes, la médiane est inférieure à 463,2 points. Les valeurs les plus faibles sont observées au Tchad, au Mali et en Guinée-Bissau, où elles sont comprises entre 417,9 et 430,6 points. La proximité de certaines médianes ne signifie toutefois pas que les distributions nationales sont identiques, leur étendue pouvant varier sensiblement.

Dans la partie haute des distributions, le Sénégal présente le P90 le plus élevé, avec 643,2 points. Il est suivi du Gabon, avec 613,7 points, et du Cameroun, avec 608,5 points. Ces trois pays sont les seuls dont le P90 dépasse 600 points. La Guinée et le Burundi occupent également une position relativement élevée, avec des valeurs respectives de 594,2

et 587,7 points. Le Togo, la Côte d'Ivoire et le Bénin présentent des P90 proches du repère régional, compris entre 576,5 et 581,2 points.

Les P90 les plus faibles sont observés en Guinée-Bissau, au Mali et au Tchad. En Guinée-Bissau, le P90 s'établit à 481,5 points. Cette valeur montre que même les élèves situés dans la partie haute de la distribution nationale restent en dessous de la valeur historique de référence de 500 points. Elle doit néanmoins être distinguée de la moyenne régionale, car le P90 national est la moyenne calculée pour l'ensemble des pays ne décrivent pas la même position statistique.

L'étendue inter-décile fait apparaître des profils nationaux contrastés. Le Cameroun présente la distribution la plus étendue, avec 241,4 points entre un P10 de 367,1 points et un P90 de 608,5 points. Le pays associe ainsi une partie basse située sous le repère régional à une partie haute nettement plus élevée. Le Sénégal et le Togo enregistrent des étendues presque identiques, respectivement de 205,9 et 205,4 points, mais à des niveaux très différents de l'échelle. Au Sénégal, le P10 atteint 437,2 points et le P90 643,2 points, contre 375,8 et 581,2 points au Togo. Une amplitude comparable peut donc correspondre à des distributions dont les positions générales diffèrent sensiblement.

À l'inverse, la Guinée-Bissau présente l'étendue inter-décile la plus faible, avec 101,1 points. Sao Tomé-et-Principe et le Burundi enregistrent également des distributions relativement resserrées, avec des étendues respectives de 132,0 et 140,2 points. Le sens de cette concentration diffère toutefois selon le niveau de la distribution. Le Burundi combine une faible dispersion à une médiane supérieure à 500 points, tandis que la Guinée-Bissau présente une médiane de

430,6 points et un P90 de 481,5 points. Une distribution resserrée ne constitue donc pas, à elle seule, un résultat favorable.

Dans l'ensemble, les distributions nationales se différencient par la position de leurs parties basse, centrale et haute, ainsi que par la distance qui les sépare. Le Burundi et le Sénégal présentent les P10 les plus élevés, tandis que le Sénégal, le Gabon et le Cameroun enregistrent les P90 les plus élevés. Le Cameroun se caractérise par

l'étendue la plus forte et la Guinée-Bissau par la plus faible, mais ces amplitudes correspondent à des niveaux généraux très différents. L'étendue P90-P10 doit donc toujours être interprétée conjointement avec le P10, la médiane et le P90. Cette lecture prépare le croisement, dans la section suivante, du niveau moyen des performances et de leur dispersion au sein des systèmes éducatifs.

3.3.3 Synthèse empirique : croisement des scores moyens et de l'étalement par percentiles

Le croisement du score moyen et de l'étendue inter-décile P90-P10 permet d'examiner conjointement le niveau général des performances et leur dispersion au sein de chaque système éducatif. Le score moyen situe la distribution nationale sur l'échelle du PASEC, tandis que l'étendue inter-décile mesure la distance entre les élèves situés au dixième et au quatre-vingt-dixième percentile. Elle couvre ainsi la partie de la distribution regroupant 80% des élèves, sans être directement influencée par les observations les plus extrêmes.

Les graphiques 3.7 et 3.8 utilisent des seuils communs aux deux disciplines : **500 points pour le score moyen** et **220 points pour l'étendue inter-décile**. Ces valeurs divisent chaque graphique en quatre configurations. La première associe un score moyen égal ou supérieur à 500 points à une étendue inférieure à 220 points (configuration 1). La deuxième combine un score égal ou supérieur à 500 points et une étendue égale ou supérieure à 220 points

(configuration 2). La troisième correspond à un score inférieur à 500 points et à une étendue égale ou supérieure à 220 points (configuration 3). La quatrième rassemble les systèmes dont le score moyen et l'étendue inter-décile sont tous deux inférieurs à ces seuils (configuration 4).

Ces seuils facilitent la comparaison entre les deux disciplines, mais ils ne constituent ni des normes internationales de qualité ni des objectifs d'équité. La valeur de 500 points correspond à la moyenne fixée dans la population de référence de chaque échelle disciplinaire, tandis que la valeur de 220 points fournit une valeur commune pour distinguer les distributions relativement plus ou moins étendues dans les graphiques. Les configurations obtenues doivent donc être interprétées comme des catégories descriptives, et non comme un classement de la qualité ou de l'équité des systèmes éducatifs.

Compréhension de l'écrit

Graphique 3.7

Score moyen et étendue inter-décile des performances en compréhension de l'écrit



En compréhension de l'écrit, le Gabon, la Guinée, Sao Tomé-et-Principe et le Sénégal associent un score moyen supérieur à 500 points à une étendue inter-décile inférieure à 220 points. Le Gabon présente à la fois la moyenne la plus élevée, avec 595,8 points, et une étendue de 199,4 points. Le Sénégal et Sao Tomé-et-Principe enregistrent respectivement des moyennes de 543,8 et 533,8 points, pour des étendues proches de 200 points. La Guinée se situe plus près des seuils, avec une moyenne de 516,1 points et une étendue de 213,4 points. Ces quatre systèmes combinent donc un niveau moyen relativement élevé à une distribution moins étendue au regard du seuil retenu.

Le Bénin, le Cameroun, le Congo et la Côte d'Ivoire présentent également une moyenne supérieure à 500 points, mais leur étendue inter-décile dépasse 220 points. La Côte d'Ivoire enregistre une moyenne de 515,5 points et l'étendue la plus importante, avec 275,5 points. Le Cameroun atteint 505,2 points pour une étendue de 273,9 points, tandis que le Congo obtient 501,9 points et une étendue de 250,7 points. Le Bénin associe une moyenne de 515,1 points à une étendue de 236,8 points. Cette configuration montre qu'un niveau moyen relativement élevé peut coexister avec une distance importante entre les parties basse et haute de la distribution.

Le Nigéria et le Togo se situent dans la configuration caractérisée par un score moyen inférieur à 500 points et une étendue supérieure à 220 points. Leurs résultats sont particulièrement proches : le Nigéria présente une moyenne de 481,9 points et une étendue de 252,4 points, contre respectivement 479,4 et 252,2 points au Togo. Dans les deux systèmes, un niveau moyen inférieur au repère de 500 points s'accompagne donc d'une dispersion inter-décile relativement importante.

Le Burundi, Djibouti, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Mali et le Tchad présentent à la fois un score moyen inférieur à 500 points et une étendue inter-décile inférieure à 220 points. Cette configuration regroupe néanmoins des situations différentes. Djibouti et la Guinée-Bissau enregistrent des moyennes proches de 480 points, tandis que celles du Mali et du Tchad sont inférieures à 440 points. Le Burundi présente l'étendue la plus faible, avec 114,6 points, mais sa moyenne s'établit à 455,0 points. Une distribution relativement resserrée ne constitue donc pas nécessairement une situation favorable lorsqu'elle est concentrée autour d'un niveau de performance plus faible.



1

2

3

4

5

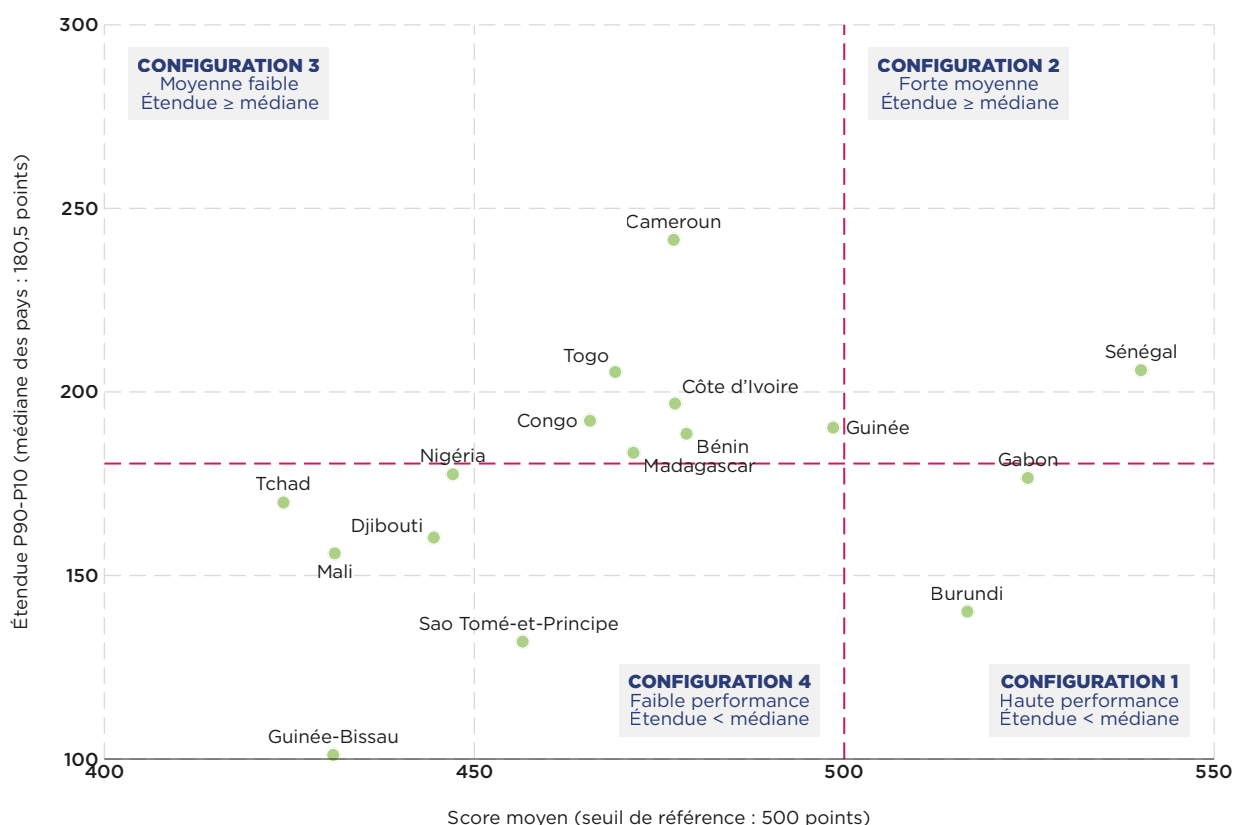
6

7

Mathématiques

Graphique 3.8

Score moyen et étendue inter-décile des performances en mathématiques



En mathématiques, le Burundi, le Gabon et le Sénégal sont les seuls systèmes dont le score moyen dépasse 500 points. Leur étendue inter-décile demeure inférieure à 220 points. Le Sénégal présente la moyenne la plus élevée, avec 540,1 points, pour une étendue de 206,0 points. Le Gabon atteint 524,8 points et une étendue de 176,6 points, tandis que le Burundi associe une moyenne de 516,6 points à une étendue particulièrement limitée de 140,2 points. Ces trois systèmes combinent donc un niveau moyen supérieur au repère de l'échelle et une dispersion inférieure au seuil retenu.

Aucun système ne présente simultanément un score moyen égal ou supérieur à 500 points et une étendue inter-décile égale ou supérieure à 220 points. La configuration associant un niveau moyen élevé à une forte dispersion, observée pour quatre pays en compréhension de l'écrit, n'apparaît donc pas en mathématiques.

Le Cameroun est le seul système à associer un score moyen inférieur à 500 points à une étendue inter-décile supérieure à 220 points. Sa moyenne s'établit à 477,0 points, tandis que son étendue atteint 241,4 points, soit la valeur la plus élevée de la cohorte en mathématiques. Le pays se caractérise ainsi par une partie haute et

une partie basse de la distribution relativement éloignées, malgré un score moyen situé sous le repère de 500 points.

Les 12 autres systèmes présentent un score moyen inférieur à 500 points et une étendue inférieure à 220 points. Ce groupe rassemble toutefois des profils très différents. La Guinée se situe immédiatement sous le seuil de score, avec une moyenne de 498,5 points et une étendue de 190,3 points. Le Bénin, la Côte d'Ivoire et Madagascar enregistrent des moyennes comprises entre 471,5 et 478,7 points, tandis que le Mali, la Guinée-Bissau et le Tchad se trouvent dans la partie inférieure de la distribution, avec des moyennes comprises entre 424,2 et 431,1 points.

La Guinée-Bissau présente l'étendue la plus faible en mathématiques, avec 101,1 points, mais sa moyenne ne dépasse pas 430,9 points. Sao Tomé-et-Principe et le Mali affichent également des distributions relativement resserrées, avec des étendues respectives de 132,0 et 156,1 points, pour des moyennes inférieures à 460 points. Ces cas confirment qu'une faible dispersion ne doit pas être assimilée à un niveau élevé de performance.

Lecture transversale des configurations

Le croisement des deux indicateurs fait apparaître une distribution différente des systèmes entre les disciplines. En compréhension de l'écrit, huit pays présentent un score moyen supérieur à 500 points, dont quatre avec une étendue inférieure à 220 points et quatre avec une étendue supérieure à ce seuil. En mathématiques, seuls le **Burundi, le Gabon et le Sénégal** dépassent 500 points, et tous présentent une étendue inférieure à 220 points. La configuration combinant un niveau supérieur à 500 points et une forte dispersion n'est donc observée qu'en compréhension de l'écrit.

Certains systèmes conservent une configuration comparable dans les deux matières. Le Gabon et le Sénégal présentent, en compréhension de l'écrit comme en mathématiques, un score supérieur à 500 points et une étendue inférieure à 220 points. **Le Cameroun** appartient,

dans les deux disciplines, aux configurations caractérisées par une étendue supérieure à 220 points, mais son score moyen dépasse 500 points en compréhension de l'écrit et reste inférieur à ce seuil en mathématiques. Le Nigéria et le Togo combinent une moyenne inférieure à 500 points et une forte dispersion en compréhension de l'écrit, mais leur étendue devient inférieure à 220 points en mathématiques.

Le Burundi présente le changement le plus net. En compréhension de l'écrit, son score moyen et son étendue sont tous deux inférieurs aux seuils retenus. En mathématiques, sa moyenne dépasse 500 points tout en conservant une étendue limitée. Sao Tomé-et-Principe passe également d'une configuration associant un niveau élevé et une dispersion inférieure à 220 points en compréhension de l'écrit à une moyenne inférieure à 500 points en mathématiques. Ces changements montrent que le niveau moyen et la dispersion peuvent évoluer différemment selon la discipline.

Dans l'ensemble, le croisement du score moyen et de l'étendue inter-décile distingue quatre configurations descriptives, dont la fréquence varie entre les matières. Une étendue inférieure à 220 points peut accompagner un niveau moyen élevé, comme au Gabon et au Sénégal, mais aussi des performances nettement plus faibles, comme au Mali, en Guinée-Bissau ou au Tchad. Inversement, une étendue importante peut être associée à une moyenne supérieure ou inférieure à 500 points. Le niveau moyen et la dispersion décrivent donc deux dimensions complémentaires qui doivent être interprétées conjointement.

Cette synthèse ne permet pas d'assimiler une distribution resserrée à une situation équitable ou une distribution étendue à une performance insuffisante. Elle identifie plutôt la position relative des systèmes au regard de deux repères communs et met en évidence les différences de configuration entre la compréhension de l'écrit et les mathématiques. La section suivante prolonge cette lecture en examinant la répartition des élèves entre les niveaux de compétence définis par le PASEC.



1

2

3

4

5

6

7

3.4 Analyse des performances par sous-domaines disciplinaires

3.4.1 Cadre méthodologique des écarts relatifs par sous-domaine

L'analyse par sous-domaines prolonge l'étude des scores généraux pour les mathématiques et la lecture. Alors que ces premières analyses fournissent une vue d'ensemble des performances, l'examen des sous-domaines permet d'observer plus précisément les résultats obtenus dans les différentes composantes de chaque discipline.

En compréhension de l'écrit, l'analyse distingue **trois sous-domaines** correspondant aux principaux supports proposés dans l'épreuve : les mots et phrases isolés, les textes narratifs, ainsi que les textes informatifs et les documents. En mathématiques, les résultats sont répartis entre les nombres et opérations, les grandeurs et mesures, et la géométrie et l'espace. Cette organisation reprend les catégories définies dans le cadre de référence de l'évaluation.

Deux lectures complémentaires sont proposées. La première repose sur les scores moyens obtenus dans chaque sous-domaine et permet de comparer les niveaux absolus de performance entre les pays. La seconde examine la position relative de chaque sous-domaine à

l'intérieur d'un même pays. Elle permet de repérer les composantes dans lesquelles le score est supérieur ou inférieur à la moyenne interne des trois sous-domaines considérés.

Un écart positif indique que le score du sous-domaine est supérieur à cette moyenne interne. À l'inverse, un écart négatif signifie que le score se situe en dessous. Un écart proche de zéro traduit une position voisine de la moyenne interne. Par construction, la somme des trois écarts relatifs est égale à zéro, sous réserve des différences liées à l'arrondi.

Ces écarts doivent être distingués des scores moyens globaux publiés pour chaque discipline. Ils ne mesurent pas la différence entre un sous-domaine et le score global national, ni l'écart d'un pays à la moyenne régionale. Ils décrivent uniquement l'organisation interne des performances entre les trois sous-domaines d'une même discipline et d'un même pays.

3.4.2 Analyse descriptive des sous-domaines de compréhension de l'écrit

3.4.2.1 Présentation et cadre de référence des sous-domaines de compréhension de l'écrit

À la fin de la scolarité primaire, les élèves sont amenés à utiliser l'écrit dans des situations scolaires et quotidiennes variées. Ils doivent accéder au sens de mots et de phrases, suivre le développement d'un récit et exploiter des informations présentées dans des textes informatifs ou des documents. L'évaluation PASEC2024 examine ces compétences à partir d'items communs aux pays participants et organisés selon la nature dominante des supports proposés.

L'analyse par sous-domaine complète les résultats globaux en distinguant trois composantes : les mots et phrases isolés, les textes narratifs, ainsi que les textes informatifs et les documents (tableau 3.7). Cette décomposition permet de décrire plus précisément la structure des performances nationales et d'examiner si les résultats sont relativement proches entre les catégories de supports ou si certaines composantes occupent une position particulière.

Le sous-domaine « **mots et phrases isolés** » porte sur l'accès au sens explicite d'unités écrites courtes présentées hors d'un texte développé. Les tâches peuvent demander d'associer un mot ou une phrase à une image, de déterminer le sens d'un énoncé bref ou de catégoriser du vocabulaire familier. Elles contribuent notamment à mesurer les compétences des élèves situés dans la partie basse de l'échelle PASEC. Elles ne correspondent toutefois pas directement

au cœur du niveau minimal mondial de fin de primaire, centré sur la compréhension autonome de textes narratifs et informatifs. Leur analyse conserve ainsi une fonction diagnostique propre au cadre PASEC.

Le sous-domaine « **textes narratifs** » concerne la compréhension de récits de longueur et de complexité variables. Selon les items, les élèves peuvent être amenés à localiser une information explicite, à reconnaître une reformulation, à relier les personnages et les événements, à établir une relation entre différentes parties du récit, à réaliser une inférence simple ou à interpréter une information à partir de l'ensemble du texte.

Le sous-domaine « **textes informatifs et documents** » regroupe des supports destinés à transmettre ou à organiser des informations, tels que des textes explicatifs, des articles, des notices, des affiches, des tableaux, des formulaires et d'autres documents continus, discontinus ou composites. Les tâches peuvent demander de retrouver une donnée, de relier une information à une rubrique, de croiser plusieurs éléments ou d'interpréter une information à partir de l'organisation du support.

Cette classification repose principalement sur la nature du support dominant. Elle doit être distinguée de l'analyse par processus cognitifs présentée ultérieurement. Un texte narratif ou informatif peut mobiliser l'extraction d'informations explicites, la réalisation d'inférences simples ou l'interprétation et la combinaison de plusieurs informations. Le sous-domaine indique donc le type de support auquel l'élève est confronté, tandis que le processus cognitif décrit l'opération principalement sollicitée par la question.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 3.7

Sous-domaines de compréhension de l'écrit évalués à la fin de la scolarité primaire

Sous-domaine	Supports concernés	Contenus évalués	Exemples de tâches
Mots et phrases isolés	Images, mots isolés et phrases brèves	Compréhension du sens explicite de mots et de phrases présentés hors d'un texte développé	Associer un mot ou une phrase à une image ; déterminer le sens d'un mot ou d'un énoncé bref ; catégoriser du vocabulaire familier
Textes narratifs	Récits courts, moyens ou longs présentant des personnages, des actions et une organisation temporelle	Compréhension des informations explicites et implicites ; mise en relation des personnages, des événements et des différentes parties du texte	Localiser une information explicite ; reconnaître une reformulation ; relier des événements ; réaliser une inférence simple ; interpréter une information à partir du récit
Textes informatifs et documents	Textes explicatifs, articles, notices, affiches, tableaux, formulaires, graphiques et documents continus, discontinus ou composites	Localisation, mise en relation, interprétation et combinaison d'informations présentées sous une ou plusieurs formes	Retrouver une donnée ; relier une information à une rubrique ; croiser plusieurs éléments ; interpréter une information selon l'organisation du support

Source : cadre de référence des tests PASEC2024 de compréhension de l'écrit et de mathématiques à la fin de la scolarité primaire.

Note : les sous-domaines sont définis selon la nature dominante des supports proposés dans l'épreuve. Ils ne représentent ni des étapes successives d'apprentissage ni une hiérarchie fixe de difficulté. Un même sous-domaine peut comporter des items sollicitant l'extraction d'une information explicite, la réalisation d'une inférence simple ou l'interprétation et la combinaison de plusieurs informations.

L'analyse qui suit articule deux lectures complémentaires. La première compare les scores moyens obtenus dans les trois sous-domaines et situe leur niveau absolu sur l'échelle PASEC. La seconde examine les écarts relatifs internes afin de déterminer si chaque sous-domaine se situe au-dessus, au-dessous ou à proximité de la moyenne des trois composantes dans le pays concerné. Cette distinction permet de séparer le niveau général des performances de leur organisation interne, sans transformer les contrastes observés en diagnostics pédagogiques ou cognitifs définitifs.

3.4.2.2 Analyse des performances par sous-domaine en compréhension de l'écrit

À l'échelle régionale, le score moyen le plus élevé est observé pour les mots et phrases isolés, avec 522,2 points. Les résultats relatifs aux deux catégories de textes sont presque identiques : 498,6 points pour les textes narratifs et 498,4 points pour les textes informatifs et les documents. Un écart d'environ 24 points sépare ainsi les mots et phrases isolés des deux sous-domaines consacrés à la compréhension de textes.

Tableau 3.8

Scores moyens par sous-domaine en compréhension de l'écrit à la fin de la scolarité primaire

Pays	Score moyen	Mots et phrases isolés	Narratifs	Informatifs et documents
Bénin	515	540	521	514
Burundi	455	439	459	471
Cameroun	505	526	513	507
Congo	502	553	504	494
Côte d'Ivoire	516	555	523	516
Djibouti	477	494	483	482
Gabon	596	685	598	589
Guinée	516	582	512	508
Guinée-Bissau	479	503	476	480
Madagascar	458	458	459	472
Mali	439	438	447	446
Nigéria	482	479	489	490
Sao Tomé-et-Principe	534	574	528	529
Sénégal	544	594	535	542
Tchad	439	440	446	448
Togo	479	495	487	486

Le Gabon obtient les scores les plus élevés dans les trois sous-domaines. Son résultat atteint 684,5 points pour les mots et phrases isolés et se situe autour de 590 points pour les textes narratifs ainsi que pour les textes informatifs et les documents. La position élevée du pays concerne donc l'ensemble des supports évalués, même si le premier sous-domaine se distingue nettement dans son profil interne.

Le Sénégal, Sao Tomé-et-Principe, la Côte d'Ivoire et le Bénin présentent également des scores supérieurs à 510 points dans les trois composantes. Leurs résultats élevés ne reposent donc pas uniquement sur les tâches portant sur des unités écrites courtes. L'amplitude des écarts entre les sous-domaines varie néanmoins selon les pays, ce qui justifie de compléter la comparaison des niveaux absolus par l'examen de leur organisation interne.

Dans la partie inférieure de la distribution, le Mali et le Tchad présentent des scores inférieurs à 450 points dans les trois sous-domaines. Au Mali, les résultats s'établissent à 437,7 points pour les mots et phrases isolés, à 446,7 points pour les textes narratifs et à 446,4 points pour les textes informatifs et les documents. Au Tchad,

les valeurs correspondantes sont de 439,8, 445,7 et 448,0 points. Dans ces deux pays, les résultats relativement faibles concernent donc l'ensemble des supports évalués, sans qu'un sous-domaine se distingue par un écart absolu particulièrement important.

Les pays situés dans la partie intermédiaire de la distribution présentent des profils plus diversifiés. Dans certains cas, le score des mots et phrases isolés dépasse sensiblement ceux obtenus pour les deux catégories de textes. Dans d'autres, les trois résultats restent relativement proches. Ces configurations montrent qu'un même niveau moyen en compréhension de l'écrit peut correspondre à une organisation interne différente des performances.

La seconde représentation complète cette première lecture en rapportant le score de chaque sous-domaine à la moyenne interne des trois composantes dans chaque pays. Un écart positif indique que le sous-domaine se situe au-dessus de cette moyenne, tandis qu'un écart négatif signale une position inférieure. Ces écarts relatifs ne renseignent pas sur le niveau absolu des performances et doivent être lus conjointement avec les scores moyens présentés dans le tableau 3.9.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 3.9

Écarts relatifs de performance par sous-domaine en compréhension de l'écrit

Pays	Score moyen	Mots et phrases isolés	Narratifs	Informatifs et documents
Bénin	515	15	-4	-11
Burundi	455	-17	2	15
Cameroun	505	11	-3	-8
Congo	502	36	-13	-23
Côte d'Ivoire	516	24	-9	-16
Djibouti	477	8	-3	-4
Gabon	596	61	-26	-35
Guinée	516	48	-22	-26
Guinée-Bissau	479	17	-10	-6
Madagascar	458	-5	-4	9
Mali	439	-6	3	3
Nigéria	482	-7	3	4
Sao Tomé-et-Principe	534	30	-15	-15
Sénégal	544	37	-22	-15
Tchad	439	-5	1	3
Togo	479	6	-3	-3

La configuration la plus fréquente correspond à une position relative positive des mots et phrases isolés. Elle concerne le Bénin, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, la Guinée-Bissau, Sao Tomé-et-Principe et le Sénégal. Dans ces neuf pays, le score de ce sous-domaine est supérieur à la moyenne interne des trois composantes. Cette caractéristique commune ne signifie toutefois pas que leurs niveaux absolus sont comparables. Elle peut apparaître aussi bien dans un système présentant des scores élevés que dans un système situé plus bas sur l'échelle.

Au Congo, au Gabon, en Guinée, à Sao Tomé-et-Principe et au Sénégal, la position positive des mots et phrases isolés s'accompagne d'une position négative des textes narratifs ainsi que des textes informatifs et des documents. Le contraste entre les unités écrites courtes et les textes plus développés y apparaît donc dans les deux catégories de supports textuels. Au Bénin et en Côte d'Ivoire, la configuration est moins marquée : les mots et phrases isolés présentent une position positive, les textes narratifs ne se distinguent pas significativement de la moyenne interne et les textes informatifs et les documents occupent une position négative.

Le Cameroun présente une position positive pour les mots et phrases isolés, sans différence significative pour les deux catégories de textes. En Guinée-Bissau, la même position favorable du premier sous-domaine s'accompagne d'un écart négatif pour les textes narratifs, tandis qu'aucun écart significatif n'est signalé pour les textes informatifs et les documents. Ces résultats montrent que la position relativement favorable des tâches portant sur des unités écrites courtes peut être associée à plusieurs configurations pour les autres sous-domaines.

Le Burundi présente un profil inverse. Les mots et phrases isolés occupent une position relative négative, tandis que les textes

informatifs et les documents se situent au-dessus de la moyenne interne. Aucun écart significatif n'est signalé pour les textes narratifs. Le Burundi est ainsi le seul pays dans lequel les résultats fournis font apparaître simultanément une position défavorable du premier sous-domaine et une position favorable des textes informatifs et des documents. Cette configuration interne ne signifie pas que le pays atteint un niveau absolu élevé dans ces derniers supports.

À Djibouti, à Madagascar, au Mali, au Nigéria, au Tchad et au Togo, aucun contraste statistiquement significatif n'est signalé entre les trois sous-domaines. Cette absence d'écart ne signifie pas que les scores sont strictement identiques. Elle indique seulement qu'aucune composante ne se situe significativement au-dessus ou au-dessous de la moyenne interne selon les résultats disponibles. Les niveaux absolus demeurent par ailleurs différents entre ces six pays.

Les textes narratifs occupent rarement une position relative favorable. Aucun pays ne présente d'écart positif dans ce sous-domaine. Une position négative est observée au Congo, au Gabon, en Guinée, en Guinée-Bissau, à Sao Tomé-et-Principe et au Sénégal, tandis qu'aucun écart significatif n'est signalé dans les dix autres pays. Pour les textes informatifs et les documents, une position positive n'est observée qu'au Burundi. Elle est négative au Bénin, au Congo, en Côte d'Ivoire, au Gabon, en Guinée, à Sao Tomé-et-Principe et au Sénégal, et non significative dans les autres systèmes.

Dans l'ensemble, la lecture conjointe des deux graphiques met en évidence trois configurations principales. La première, la plus fréquente, correspond à une position relative favorable des mots et phrases isolés. La deuxième regroupe les systèmes dans lesquels aucun contraste significatif n'est signalé entre les trois sous-domaines. La troisième, propre au Burundi, associe une position



1

2

3

4

5

6

7

moins favorable des mots et phrases isolés à une position positive des textes informatifs et des documents.

3.4.3 Analyse descriptive des sous-domaines de mathématiques

3.4.3.1 Présentation des domaines conceptuels en mathématiques

À la fin de la scolarité primaire, les compétences mathématiques ne se limitent pas à l'exécution d'opérations. Les élèves sont également amenés à mobiliser des connaissances numériques, à utiliser des unités de mesure, à reconnaître les propriétés de figures géométriques et à résoudre des problèmes dans des situations scolaires ou courantes. L'évaluation PASEC2024 examine une partie de ces compétences au moyen d'items communs aux pays participants.

Le cadre de référence du PASEC2024 retient trois domaines de contenu (voir tableau 3.10). Le premier, « **nombres et opérations** », porte notamment sur les nombres entiers et décimaux, les fractions, les pourcentages et les opérations arithmétiques. Le deuxième, « **grandeurs et mesures** », concerne les unités, les conversions et le calcul de différentes grandeurs. Le troisième, « **géométrie et espace** », couvre les figures, les solides, leurs propriétés et les relations spatiales. Ces composantes correspondent aux contenus majeurs communs aux curricula des pays participants et définissent le périmètre effectivement évalué. Elles ne reprennent pas séparément l'ensemble des domaines du *blueprint* mondial du niveau minimal de fin de primaire, qui comprend également la statistique-probabilité et l'algèbre (UIS UNESCO et ACER, 2025). Les résultats par domaine décrivent donc la structure propre au test PASEC et non une évaluation exhaustive du référentiel mondial.

Le domaine « **nombres et opérations** » couvre les connaissances et les tâches relatives aux nombres entiers, aux nombres décimaux, aux fractions et aux pourcentages. Il comprend également les propriétés et les priorités des opérations. Selon les items, les élèves peuvent

être amenés à reconnaître une écriture numérique, à comparer des nombres, à effectuer une opération ou à sélectionner une démarche permettant de résoudre un problème. Ce domaine ne porte donc pas uniquement sur l'exécution mécanique de calculs.

Le domaine « **grandeurs et mesures** » porte sur les unités conventionnelles et sur les opérations permettant de mesurer, comparer ou calculer des grandeurs. Il couvre notamment les longueurs, les masses, les capacités, les angles, les heures, les durées, les périmètres, les aires et certains volumes. Les tâches peuvent demander de choisir une unité appropriée, d'effectuer une conversion, d'appliquer une formule ou de résoudre un problème mettant en relation plusieurs grandeurs.

Le domaine « **géométrie et espace** » concerne les figures planes, les solides, leurs propriétés et les relations spatiales. Les élèves peuvent être amenés à reconnaître une figure, à identifier des droites parallèles ou perpendiculaires, à repérer une symétrie ou à lire les coordonnées d'un point. Dans le cadre actuel de l'épreuve, ce domaine est principalement associé au processus « connaître et comprendre des concepts ». Cette caractéristique relève de la structure du test et ne signifie pas que la géométrie mobilise uniquement des connaissances factuelles.

Ces trois composantes ne correspondent pas à des niveaux successifs de difficulté. Chacune peut comporter des tâches plus ou moins accessibles selon les connaissances requises, la formulation de la question, le nombre d'étapes nécessaires, le degré de familiarité de la situation et les représentations utilisées. Une tâche portant sur les nombres peut demander la reconnaissance immédiate d'une propriété ou la résolution d'un problème en plusieurs étapes. De même, un item de géométrie peut solliciter une connaissance élémentaire ou l'analyse de plusieurs relations spatiales.

Tableau 3.10

Domaines de contenu évalués en mathématiques à la fin de la scolarité primaire

Code	Domaine de contenu	Connaissances et contenus évalués	Opérations et processus pouvant être sollicités	Exemples de tâches
NBOP	Nombres et opérations	Nombres entiers positifs ; système de numération décimale ; nombres décimaux ; fractions ; pourcentages ; propriétés et priorités des opérations	Reconnaître et comparer des nombres ; effectuer des opérations ; appliquer une procédure ; sélectionner les données utiles ; résoudre un problème numérique	Comparer des nombres décimaux ; effectuer une opération avec des entiers ou des décimaux ; identifier une fraction ; calculer un pourcentage ; résoudre un problème arithmétique
GRME	Grandeurs et mesures	Longueurs ; masses ; capacités ; angles ; heures et durées ; unités conventionnelles ; conversions ; périmètres ; aires et volumes	Identifier une unité adaptée ; convertir des unités ; calculer une grandeur ; appliquer une formule ; sélectionner une procédure dans une situation contextualisée	Choisir l'unité correspondant à une grandeur ; convertir des mètres en centimètres ; lire l'heure ; calculer une durée, un périmètre ou une aire
GEOES	Géométrie et espace	Figures planes ; solides ; propriétés géométriques ; positions relatives ; parallélisme ; perpendicularité ; droites remarquables ; symétrie ; repérage spatial	Reconnaître une figure ou un solide ; identifier une propriété ; analyser une relation spatiale ; repérer un point ; mobiliser une représentation géométrique	Reconnaître un triangle, un rectangle ou un solide ; identifier des droites parallèles ou perpendiculaires ; repérer un axe de symétrie ; lire les coordonnées d'un point

Source : cadre de référence des tests PASEC2024 de compréhension de l'écrit et de mathématiques à la fin de la scolarité primaire.
Note : les domaines sont définis selon les contenus mathématiques principalement mobilisés par les items. Ils ne correspondent pas à une hiérarchie de difficulté. Un même domaine peut comporter des questions relevant de la connaissance et de la compréhension des concepts, de l'application de procédures ou de la résolution de problèmes. La difficulté dépend de l'interaction entre le contenu, le processus sollicité, la formulation de la consigne, les représentations utilisées et le nombre d'étapes nécessaires.



3.4.3.2 Analyse des performances par domaine de contenu en mathématiques

À l'échelle régionale, les scores moyens sont très proches dans les trois domaines (tableau 3.11). Ils s'établissent à 472,8 points en grandeurs et mesures, à 471,9 points en nombres et opérations et à 471,8 points en géométrie et espace. Moins d'un point sépare donc la moyenne la plus élevée de la moyenne la plus faible. Aucun domaine ne se distingue nettement à ce niveau d'agrégation.

Tableau 3.11

Scores moyens par domaine de contenu en mathématiques à la fin de la scolarité primaire

Pays	Score moyen	Nombres et opérations	Grandeurs et mesures	Géométrie et espace
Bénin	479	475	478	494
Burundi	517	535	514	470
Cameroun	477	470	484	486
Congo	466	468	469	455
Côte d'Ivoire	477	483	459	492
Djibouti	445	438	442	469
Gabon	525	509	524	578
Guinée	499	506	489	499
Guinée-Bissau	431	431	437	413
Madagascar	472	485	468	440
Mali	431	432	436	420
Nigéria	447	443	461	431
Sao Tomé-et-Principe	457	433	466	502
Sénégal	540	545	527	553
Tchad	424	421	438	409
Togo	469	477	474	438

Cette proximité régionale masque néanmoins des configurations nationales contrastées. Les moyennes calculées sur l'ensemble des pays peuvent atténuer des différences propres à certains systèmes éducatifs. L'examen des résultats nationaux fait ainsi apparaître des profils distincts, tant par leur niveau général que par l'amplitude des écarts entre les domaines.

Le Sénégal présente des scores élevés dans les trois composantes, tous supérieurs à 525 points. Son résultat atteint 552,9 points en géométrie et espace. Le niveau élevé observé dans ce pays ne repose donc pas sur un seul domaine mathématique, même si la géométrie et l'espace occupent une position particulière dans son profil interne.

Le Gabon présente également un résultat particulièrement élevé en géométrie et espace, avec 577,7 points. Ce score porte sur les tâches relatives aux figures, aux solides, à leurs propriétés et aux relations spatiales. Il convient toutefois de parler de performance dans ce domaine de contenu, et non de capacité générale à résoudre des problèmes géométriques, car les domaines mathématiques et les processus cognitifs constituent deux dimensions distinctes du cadre d'évaluation.

Le Burundi se distingue principalement en nombres et opérations, avec un score de 534,8 points. Ce résultat concerne notamment les tâches portant sur les nombres entiers et décimaux, les fractions, les pourcentages et les opérations arithmétiques. Il doit être interprété conjointement avec les deux autres composantes afin de déterminer la place spécifique de ce domaine dans le profil national.

À l'autre extrémité de la distribution, le Tchad, le Mali et la Guinée-Bissau obtiennent des scores inférieurs à 440 points dans la plupart des domaines. Les résultats relativement faibles ne sont donc pas concentrés dans une seule composante, mais concernent plusieurs catégories de contenus mathématiques. Les écarts entre les domaines doivent néanmoins être examinés séparément afin de déterminer si l'un d'eux occupe une position relativement plus favorable dans chacun de ces pays.

Dans l'ensemble, la quasi-égalité des trois moyennes régionales recouvre donc une diversité de profils nationaux. Certains systèmes, comme le Sénégal, présentent des résultats élevés dans l'ensemble des domaines. D'autres se distinguent davantage dans une composante, comme le Burundi en nombres et opérations ou le Gabon en géométrie et espace. Une lecture fondée uniquement sur les moyennes régionales ne permettrait pas de rendre compte de ces configurations.

La seconde représentation complète cette première lecture en comparant, pour chaque pays, le score de chaque domaine à la moyenne interne des trois composantes (voir tableau 3.12). Un écart positif indique que le domaine se situe au-dessus de cette moyenne, tandis qu'un écart négatif signale une position inférieure. Ces écarts décrivent la structure interne des performances nationales et non leur niveau absolu.

Tableau 3.12

Écarts relatifs de performance par domaine de contenu en mathématiques

Pays	Score moyen	Nombres et opérations	Grandeurs et mesures	Géométrie et espace
Bénin	479	-7	-4	12
Burundi	517	28	8	-36
Cameroun	477	-10	4	6
Congo	466	4	5	-9
Côte d'Ivoire	477	5	-19	14
Djibouti	445	-12	-8	20
Gabon	525	-28	-13	41
Guinée	499	8	-8	1
Guinée-Bissau	431	4	10	-14
Madagascar	472	21	3	-24
Mali	431	3	7	-10
Nigéria	447	-2	15	-14
Sao Tomé-et-Principe	457	-34	-1	35
Sénégal	540	4	-15	11
Tchad	424	-2	15	-13
Togo	469	14	11	-25

Les contrastes les plus fréquents concernent la géométrie et l'espace. Ce domaine occupe une position relative positive au Bénin, en Côte d'Ivoire, à Djibouti, au Gabon, à Sao Tomé-et-Principe et au Sénégal. Cette configuration commune ne signifie pas que les six pays atteignent des niveaux absolus comparables. Elle indique uniquement que, dans chacun d'eux, le score de géométrie et espace dépasse la moyenne interne des trois domaines.

Les écarts relatifs les plus importants en faveur de la géométrie et de l'espace sont observés au Gabon, avec 41 points, à Sao Tomé-et-Principe, avec 35 points, et à Djibouti, avec 20 points. Ces valeurs traduisent une position particulièrement favorable de cette composante dans les profils nationaux concernés. Elles ne permettent cependant pas de conclure que les élèves maîtrisent l'ensemble des connaissances géométriques évaluées, ni d'attribuer cette position au curriculum ou aux pratiques d'enseignement.

À l'inverse, la géométrie et l'espace occupent une position relative négative au Burundi, en Guinée-Bissau, à Madagascar, au Nigéria, au Tchad et au Togo. Les écarts les plus marqués sont observés au Burundi, avec -36 points, au Togo, avec -26 points, et à Madagascar, avec -24 points. Ces positions doivent être distinguées du niveau général de performance. Le Burundi présente, par exemple, une moyenne nationale élevée en mathématiques malgré un résultat relatif moins favorable en géométrie et espace.

Les nombres et opérations occupent une position positive au Burundi, à Madagascar et au Togo. Dans les deux premiers pays, cette position s'accompagne d'un écart négatif en géométrie et espace et d'une absence d'écart significatif en grandeurs et mesures. Le Togo présente un profil plus marqué, dans lequel les nombres et opérations et les grandeurs et mesures se situent au-dessus de la moyenne interne, tandis que la géométrie et l'espace se situent en dessous.

Les grandeurs et mesures occupent une position relative positive en Guinée-Bissau, au Nigéria et au Tchad, où elles sont associées à une position négative de la géométrie et de l'espace. Le score des nombres et opérations ne se distingue pas significativement de la moyenne interne dans ces trois systèmes. Cette configuration décrit une organisation comparable des domaines, sans signifier que les pays atteignent les mêmes niveaux absolus.

Le Gabon se caractérise par une position positive de la géométrie et de l'espace et des positions négatives dans les deux autres composantes. À Djibouti et à Sao Tomé-et-Principe, la position favorable de la géométrie et de l'espace s'accompagne d'un résultat négatif en nombres et opérations, sans écart significatif en grandeurs et mesures. En Côte d'Ivoire et au Sénégal, elle est associée à une position négative des grandeurs et mesures et à l'absence d'écart significatif en nombres et opérations.

Le Bénin présente uniquement une position positive de la géométrie et de l'espace, sans contraste significatif dans les deux autres domaines. Enfin, aucun écart significatif n'est signalé au Cameroun, au Congo, en Guinée et au Mali. Cette absence de contraste ne signifie pas que leurs trois scores sont exactement identiques, mais qu'aucun domaine ne se situe significativement au-dessus ou au-dessous de la moyenne interne selon les résultats disponibles.

La lecture conjointe des scores moyens et des écarts relatifs met ainsi en évidence trois grands ensembles de configurations. Un premier ensemble se caractérise par une position favorable de la géométrie et de l'espace. Un deuxième associe une position moins favorable de ce domaine à des résultats relatifs plus élevés en nombres et opérations ou en grandeurs et mesures. Un troisième rassemble les systèmes dans lesquels aucun contraste significatif n'apparaît entre les trois composantes.

Ces configurations doivent toujours être rapprochées des niveaux absolus. Une position positive peut apparaître dans un pays dont les résultats généraux restent faibles, dès lors que le domaine concerné dépasse la moyenne interne des trois composantes. Inversement, une position négative peut concerner un pays présentant des scores élevés lorsque ce domaine occupe une place moins favorable dans son profil. Le Gabon et Djibouti peuvent ainsi partager une position relative positive en géométrie et espace sans atteindre des niveaux comparables sur l'échelle PASEC. De même, l'écart négatif observé au Burundi ne remet pas en cause son niveau moyen élevé en mathématiques.



1

2

3

4

5

6

7

Dans l'ensemble, l'égalité presque complète des moyennes régionales ne signifie donc pas que les trois domaines occupent une place similaire dans tous les systèmes éducatifs. La géométrie et l'espace concentrent les contrastes les plus fréquents, avec une position positive dans six pays et négative dans six autres. Les nombres et opérations ou les grandeurs et mesures occupent une position plus favorable dans plusieurs systèmes où la géométrie et

l'espace se situent en retrait. Ces résultats décrivent l'organisation interne des performances sans permettre d'en déterminer les causes pédagogiques, curriculaires ou cognitives. La section suivante prolonge l'analyse en examinant non plus les contenus mathématiques, mais les processus cognitifs principalement sollicités par les items.

3.4.4 Configurations croisées des performances par sous-domaine en compréhension de l'écrit et en mathématiques

L'analyse croisée des sous-domaines permet d'examiner conjointement l'organisation interne des performances en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Elle rapproche, pour chaque pays, la position relative des mots et phrases isolés, des textes narratifs et des textes informatifs et documents de celle des nombres et opérations, des grandeurs et mesures et de la géométrie et de l'espace. Cette lecture transversale complète les scores moyens présentés dans les sections précédentes et permet de déterminer si les contrastes internes concernent les deux disciplines, une seule d'entre elles ou aucune.

Les configurations reposent sur les écarts entre le score de chaque sous-domaine et la moyenne interne des trois composantes de la discipline dans le pays considéré. Une position positive indique que le score du sous-domaine est significativement supérieur à cette moyenne interne, tandis qu'une position négative signale un résultat significativement inférieur.

La comparaison fait d'abord apparaître plusieurs pays caractérisés par des contrastes dans les deux disciplines. Le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Gabon, Sao Tomé-et-Principe et le Sénégal présentent une position relative positive pour les mots et phrases isolés en compréhension de l'écrit et pour la géométrie et l'espace en mathématiques. Cette proximité ne signifie pas que leurs profils soient identiques. Les positions des autres sous-domaines ainsi que les niveaux absolus atteints diffèrent sensiblement entre ces systèmes.

Au Gabon, à Sao Tomé-et-Principe et au Sénégal, la position positive des mots et phrases isolés s'accompagne d'une position négative des textes narratifs et des textes informatifs et documents. En mathématiques, la géométrie et l'espace occupent une position favorable, tandis que les nombres et opérations se situent en retrait au Gabon et à Sao Tomé-et-Principe. Au Sénégal, la position positive de la géométrie et de l'espace est associée à une position négative des grandeurs et mesures. Ces résultats montrent que les contrastes internes portent sur des catégories différentes selon la discipline et ne permettent pas de dégager une structure pédagogique commune aux trois pays.

Le Bénin et la Côte d'Ivoire partagent également une configuration proche en compréhension de l'écrit : les mots et phrases isolés occupent une position positive, tandis que les textes informatifs et les documents se situent sous la moyenne interne. Les textes narratifs ne s'en distinguent pas significativement. En mathématiques, la géométrie et l'espace occupent une position favorable dans les deux pays. La Côte d'Ivoire présente toutefois une position négative des grandeurs et mesures, alors qu'aucun autre contraste significatif n'est relevé au Bénin. Une organisation similaire dans une discipline ne s'accompagne donc pas nécessairement d'un profil identique dans l'autre.

Le Burundi présente la configuration la plus singulière. En compréhension de l'écrit, les mots et phrases isolés occupent une position négative, tandis que les textes informatifs et les documents se situent au-dessus de la moyenne interne. En mathématiques, les nombres et opérations présentent une position positive et la

géométrie et l'espace une position négative. Le pays associe ainsi, dans chaque discipline, une composante relativement favorable à une autre moins favorable, mais selon des configurations distinctes.

La Guinée-Bissau présente également des contrastes dans les deux matières. En compréhension de l'écrit, les mots et phrases isolés occupent une position positive et les textes narratifs une position négative, sans différence significative pour les textes informatifs et les documents. En mathématiques, les grandeurs et mesures se situent au-dessus de la moyenne interne, tandis que la géométrie et l'espace occupent une position inférieure. Les composantes relativement favorables dans les deux disciplines ne relèvent donc pas d'une même catégorie de contenu ou de tâche.

Un deuxième groupe comprend les systèmes dans lesquels les contrastes apparaissent principalement en compréhension de l'écrit. Au Cameroun, les mots et phrases isolés occupent une position positive, tandis que les deux catégories de textes ne se distinguent pas significativement de la moyenne interne. Le Congo et la Guinée présentent une position favorable des mots et phrases isolés, associée à une position négative des textes narratifs et des textes informatifs et documents. En mathématiques, aucun écart significatif n'est observé entre les trois domaines dans ces pays. Cette configuration montre que les contrastes relevés en compréhension de l'écrit ne se reproduisent pas nécessairement dans l'organisation des résultats mathématiques.

Un troisième groupe rassemble les pays dont les sous-domaines de compréhension de l'écrit ne présentent pas de contraste significatif, tandis que les domaines mathématiques apparaissent davantage différenciés. À Madagascar, les nombres et opérations occupent une position positive et la géométrie et l'espace une position négative. Au Nigéria et au Tchad, les grandeurs et mesures occupent une position favorable, associée à une position défavorable de la géométrie et de l'espace. Le Togo présente des positions positives pour les nombres et opérations et les grandeurs et mesures, tandis que la géométrie et l'espace se situe sous la moyenne interne.

Djibouti appartient également à ce groupe. Aucun contraste significatif n'est observé entre les sous-domaines de compréhension de l'écrit, alors que les résultats mathématiques associent une position positive de la géométrie et de l'espace à une position négative des nombres et opérations. Son profil apparaît ainsi relativement équilibré dans la première discipline et plus différencié dans la seconde.

Le Mali est le seul pays pour lequel aucun écart statistiquement significatif n'est signalé entre les sous-domaines dans l'une ou l'autre discipline. Les trois composantes de compréhension de l'écrit et les trois domaines mathématiques se situent à proximité de leur moyenne interne respective. Cette configuration ne traduit pas nécessairement un équilibre favorable. Les scores absolus du Mali demeurent relativement faibles dans les deux disciplines. L'absence de contraste indique seulement que les résultats sont proches entre les composantes évaluées, sans renseigner sur leur niveau général.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 3.13

Synthèse des configurations croisées des sous-domaines en compréhension de l'écrit et en mathématiques

Configuration transversale	Pays concernés	Profil en compréhension de l'écrit	Profil en mathématiques
Contrastes dans les deux disciplines, avec une position favorable des mots et phrases isolés et de la géométrie et de l'espace	Bénin, Côte d'Ivoire, Gabon, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal	Mots et phrases isolés au-dessus de la moyenne interne ; position variable ou défavorable des deux catégories de textes	Géométrie et espace au-dessus de la moyenne interne ; position des nombres et opérations ou des grandeurs et mesures variable selon le pays
Contrastes dans les deux disciplines selon des profils spécifiques	Burundi, Guinée-Bissau	Burundi : position favorable des textes informatifs et documents et défavorable des mots et phrases isolés. Guinée-Bissau : position favorable des mots et phrases isolés et défavorable des textes narratifs	Burundi : position favorable des nombres et opérations et défavorable de la géométrie et de l'espace. Guinée-Bissau : position favorable des grandeurs et mesures et défavorable de la géométrie et de l'espace
Contrastes principalement en compréhension de l'écrit	Cameroun, Congo, Guinée	Position favorable des mots et phrases isolés ; au Congo et en Guinée, position défavorable des deux catégories de textes	Aucun contraste significatif entre les trois domaines
Contrastes principalement en mathématiques	Djibouti, Madagascar, Nigéria, Tchad, Togo	Aucun contraste significatif entre les trois sous-domaines	Position variable des nombres et opérations ou des grandeurs et mesures ; géométrie et espace en retrait dans quatre des cinq pays
Absence de contraste significatif dans les deux disciplines	Mali	Aucun contraste significatif	Aucun contraste significatif

Note : la classification repose sur la position de chaque sous-domaine par rapport à la moyenne interne des trois composantes de la discipline dans le pays considéré. Une position favorable ou défavorable indique un écart statistiquement significatif, tandis que l'absence de contraste correspond à la mention « ns ». Les configurations décrivent l'organisation interne des résultats et non leur niveau absolu. Elles doivent être interprétées conjointement avec les scores moyens présentés dans les graphiques 3.3 et 3.4.

Le tableau fait apparaître que 15 des 16 pays présentent au moins un contraste statistiquement significatif dans l'une des deux disciplines. Sept systèmes se caractérisent par des écarts internes en compréhension de l'écrit comme en mathématiques, trois principalement en compréhension de l'écrit et cinq principalement en mathématiques. Le Mali est le seul système sans contraste significatif dans les deux disciplines.

En compréhension de l'écrit, le résultat le plus fréquent est la position relative favorable des mots et phrases isolés, observée dans neuf pays. Cette configuration peut s'accompagner d'une position moins favorable des deux catégories de textes, comme au Congo, au Gabon, en Guinée, à Sao Tomé-et-Principe et au Sénégal, ou d'écarts plus limités, comme au Cameroun. Le Burundi constitue l'unique profil inverse, avec une position défavorable des mots et phrases isolés et une position favorable des textes informatifs et des documents.

En mathématiques, les profils sont plus diversifiés. La géométrie et l'espace occupent une position favorable dans six pays et défavorable dans six autres. Lorsque ce domaine se situe en retrait, les nombres et opérations ou les grandeurs et mesures occupent généralement une position relativement plus favorable. Cette répartition confirme que la quasi-égalité des trois scores moyens régionaux masque des contrastes nationaux importants.

La mise en relation des deux disciplines ne fait toutefois pas apparaître de correspondance systématique. Une position favorable des mots et phrases isolés peut coexister avec une position positive de la géométrie et de l'espace, avec l'absence de contraste entre les domaines mathématiques ou avec une position favorable

des grandeurs et mesures. De même, l'absence de contraste en compréhension de l'écrit peut être associée à plusieurs profils mathématiques. Les configurations ne permettent donc pas d'identifier une organisation générale des performances qui serait commune aux deux matières.

Cette lecture transversale doit rester articulée aux scores absolus. Une position positive indique qu'un sous-domaine dépasse les autres composantes du même pays, mais elle ne signifie pas que le score correspondant est élevé à l'échelle régionale. Inversement, une position négative peut apparaître dans un système performant lorsque le domaine concerné se situe sous ses deux autres composantes. Le Gabon et Djibouti présentent ainsi tous deux une position positive de la géométrie et de l'espace, mais à des niveaux absolus différents. De même, la position négative de ce domaine au Burundi ne remet pas en cause son niveau moyen relativement élevé en mathématiques.

Dans l'ensemble, les configurations croisées montrent que l'organisation interne des performances varie à la fois entre les pays et entre les disciplines. Elles permettent de distinguer les systèmes marqués par des contrastes dans les deux matières, ceux où ces écarts concernent principalement une seule discipline et ceux où aucune différence significative n'est observée. Elles ne permettent cependant pas d'attribuer ces profils aux curricula, aux pratiques d'enseignement, aux caractéristiques des items ou aux stratégies des élèves. De telles interprétations nécessiteraient des analyses complémentaires. Cette synthèse transversale clôt l'étude des sous-domaines et prépare l'examen des processus cognitifs principalement sollicités par les épreuves.



1

2

3

4

5

6

7

3.5 Analyse des performances par processus cognitifs

3.5.1 Approche diagnostique des processus mentaux et cadre méthodologique des écarts relatifs

L'analyse par processus cognitifs complète les résultats globaux et l'étude des sous-domaines en examinant les opérations principalement sollicitées par les questions. Alors que les sous-domaines distinguent les contenus ou les supports de l'évaluation, les processus décrivent la nature de la tâche demandée à l'élève. Ces deux dimensions sont complémentaires : une question appartient à un sous-domaine et est également rattachée au processus considéré comme dominant dans sa résolution.

En compréhension de l'écrit, le cadre de référence distingue quatre processus : **décoder et reconnaître une information, extraire une information explicite, réaliser des inférences simples, puis interpréter et combiner des informations**. Le premier processus concerne principalement les mots et les phrases isolés. Les trois autres sont mobilisés dans les questions portant sur les textes narratifs, les textes informatifs et les documents.

En mathématiques, trois processus sont retenus : **connaître et comprendre des concepts, appliquer des procédures et résoudre des problèmes**. Chaque question est classée selon le processus dominant, même lorsque sa résolution peut mobiliser plusieurs connaissances ou opérations. Le cadre de référence précise également que la répartition des processus varie selon les domaines de contenu : dans la structure actuelle de l'épreuve, la géométrie et l'espace sont principalement associés au processus « connaître et comprendre des concepts ».

Les scores par processus décrivent les performances obtenues dans ces différentes catégories de tâches. Ils ne permettent toutefois pas d'observer directement les raisonnements suivis par les élèves. Un score renseigne sur les réponses apportées aux items classés dans une catégorie, mais ne permet pas de déterminer avec certitude la stratégie utilisée, les ressources attentionnelles mobilisées ou les étapes effectivement suivies pour parvenir à la réponse.

L'analyse propose deux lectures complémentaires. La première porte sur les scores moyens absolus et permet de comparer le niveau des performances entre les pays et entre les processus. La seconde repose sur les écarts relatifs et examine la position de chaque processus par rapport à la moyenne interne des processus de la discipline dans un même pays.

Pour un pays c , la moyenne interne des P processus est calculée de la manière suivante :

$$\bar{P}_c = \frac{1}{P} \sum_{p=1}^P P_{cp}$$

où P_{cp} représente le score du pays c pour le processus p . L'écart relatif associé à chaque processus est ensuite défini par :

$$\Delta_{cp} = P_{cp} - \bar{P}_c$$

Le nombre P est égal à quatre en compréhension de l'écrit et à trois en mathématiques. Un écart positif indique que le score du processus se situe au-dessus de la moyenne interne du pays. Un écart négatif indique qu'il se situe en dessous. Par construction, la somme des écarts relatifs est égale à zéro, sous réserve des différences liées aux arrondis.

Ces écarts ne doivent pas être confondus avec une comparaison au score global publié dans la discipline. Ils décrivent uniquement la position de chaque processus par rapport à la moyenne interne des processus considérés. Un processus peut donc présenter un écart positif dans un pays dont le niveau absolu reste inférieur à la moyenne régionale. Inversement, un écart négatif peut être observé dans un pays présentant des scores absolus élevés.



1

2

3

4

5

6

7

3.5.2 Analyse descriptive des processus en compréhension de l'écrit

3.5.2.1 Présentation des processus évalués en compréhension de l'écrit

L'évaluation de la compréhension de l'écrit ne porte pas uniquement sur la nature des supports proposés aux élèves. Elle prend également en compte le type d'opération principalement demandé par chaque question. Cette seconde dimension permet de distinguer les tâches portant sur l'accès au sens de mots ou de phrases isolés, la localisation d'informations explicites, la réalisation d'inférences simples, ainsi que l'interprétation et la combinaison de plusieurs informations.

Le cadre de référence du PASEC distingue ainsi quatre processus (voir tableau 3.14). Ces catégories servent à organiser et à décrire les items de l'épreuve. Elles ne constituent pas des stades psychologiques successifs attribués aux élèves et ne correspondent pas nécessairement à quatre niveaux fixes de difficulté.

Le processus « **décoder et reconnaître une information** » concerne les questions portant sur des mots et des phrases isolés. Les élèves peuvent être amenés à associer un mot ou une phrase à une image, à déterminer le sens explicite d'un énoncé bref ou à catégoriser du vocabulaire familier. Ce processus ne correspond donc pas uniquement au déchiffrage : les tâches impliquent également l'accès au sens des unités écrites présentées.

Le processus « **extraire une information explicite** » regroupe les tâches qui demandent de localiser une information directement formulée dans un texte ou un document. La réponse peut reposer sur un mot, une phrase ou un élément clairement identifiable du support. Selon la formulation de l'item, les élèves peuvent également devoir reconnaître une information reformulée de manière équivalente.

Le processus « **réaliser des inférences simples** » correspond aux questions qui nécessitent de mettre en relation plusieurs éléments du support afin de produire une information qui n'est pas formulée de manière strictement littérale. Il peut notamment s'agir d'identifier

le référent d'un pronom, de relier une cause à une conséquence ou de déduire une information à partir de deux passages proches.

Le processus « **interpréter et combiner des informations** » porte sur des tâches qui demandent d'articuler plusieurs éléments du texte ou du document. Les élèves peuvent être amenés à identifier une idée générale, à interpréter le sens d'une expression à partir du contexte, à synthétiser plusieurs informations ou à retenir une interprétation appuyée par différentes parties du support.

Ces quatre processus peuvent être sollicités dans des supports de nature différente. Les textes narratifs, les textes informatifs et les documents peuvent notamment comporter des questions d'extraction, d'inférence ou d'interprétation. Le code du processus décrit l'opération dominante demandée par la question et non une caractéristique fixe du support.

Tableau 3.14

Processus évalués en compréhension de l'écrit à la fin de la scolarité primaire

Processus	Définition descriptive	Supports principalement concernés	Exemples de tâches
Décoder et reconnaître une information	Accéder au sens explicite de mots ou de phrases isolés et reconnaître l'information qu'ils transmettent	Images, mots isolés et phrases brèves	Associer un mot ou une phrase à une image ; déterminer le sens d'un mot ou d'un énoncé bref ; catégoriser du vocabulaire familier
Extraire une information explicite	Localiser une information directement formulée dans un texte ou un document	Textes narratifs, textes informatifs et documents	Repérer un personnage, un lieu, une date ou un fait ; retrouver une information dans une phrase ; reconnaître une reformulation équivalente
Réaliser des inférences simples	Mettre en relation des informations du support afin de déduire une information non formulée de manière strictement littérale	Textes narratifs, textes informatifs et documents	Identifier le référent d'un pronom ; établir une relation de cause à conséquence ; déduire une information à partir de plusieurs éléments proches
Interpréter et combiner des informations	Articuler plusieurs informations et interpréter un élément à partir d'une partie étendue ou de l'ensemble du support	Textes narratifs, textes informatifs et documents	Identifier l'idée générale ; interpréter une expression à partir du contexte ; combiner des informations situées dans plusieurs parties du support ; sélectionner une interprétation appuyée par le texte

Source : Cadre de référence des tests PASEC2024 de compréhension de l'écrit et de mathématiques à la fin de la scolarité primaire.

3.5.2.2 Analyse des performances par processus cognitifs en compréhension de l'écrit

L'analyse par processus cognitifs complète les résultats obtenus par sous-domaine en distinguant les performances selon la nature dominante des tâches proposées. Elle porte successivement sur l'accès au sens de mots ou de phrases isolés, la localisation d'informations explicites, la réalisation d'inférences simples, ainsi que l'interprétation et la combinaison de plusieurs informations. Les scores moyens permettent de situer le niveau atteint dans chaque catégorie, tandis que les écarts relatifs renseignent sur l'organisation interne des performances dans chaque pays. Ces deux lectures sont

complémentaires : la première décrit le niveau absolu des résultats et la seconde indique si un processus se situe au-dessus, au-dessous ou à proximité de la moyenne nationale calculée sur les quatre catégories.

À l'échelle régionale, le score moyen le plus élevé concerne le processus « décoder et reconnaître une information », avec 521,3 points (voir tableau 3.15). Les trois processus portant principalement sur la compréhension de textes et de documents présentent des résultats plus proches : 497,6 points pour « extraire une information explicite », 498,0 points pour « réaliser des inférences simples » et 501,3 points pour « interpréter et combiner des informations ». L'écart entre la moyenne la plus élevée et la moyenne la plus faible atteint ainsi 23,7 points.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 3.15

Scores moyens par processus cognitif en compréhension de l'écrit à la fin de la scolarité primaire

Pays	Score moyen	Décoder et reconnaître	Extraire l'explicite	Inférences simples	Interpréter, combiner
Bénin	515	539	521	519	507
Burundi	455	439	463	469	468
Cameroun	505	525	510	506	511
Congo	502	553	494	491	511
Côte d'Ivoire	516	556	520	514	515
Djibouti	477	493	484	475	481
Gabon	596	683	599	570	588
Guinée	516	580	507	516	512
Guinée-Bissau	479	502	474	491	486
Madagascar	458	457	463	472	473
Mali	439	436	441	450	461
Nigéria	482	478	490	480	499
Sao Tomé-et-Principe	534	573	526	533	531
Sénégal	544	594	550	534	518
Tchad	439	438	439	456	461
Togo	479	494	481	493	497



1

2

3

4

5

6

7

La position supérieure du premier processus doit toutefois être interprétée avec prudence. Les tâches de décodage et de reconnaissance portent principalement sur des mots, des phrases isolées et des images, tandis que les trois autres processus sont évalués à partir de textes narratifs, de textes informatifs et de documents. La comparaison met donc en relation des catégories qui diffèrent à la fois par l'opération dominante demandée et par la nature des supports. Elle décrit un contraste entre ensembles d'items, mais ne permet pas d'attribuer l'écart observé à un mécanisme cognitif particulier.

Le Gabon enregistre le score le plus élevé dans chacun des quatre processus. Il atteint 683,1 points pour « décoder et reconnaître une information », 599,1 points pour « extraire une information explicite », 569,8 points pour « réaliser des inférences simples » et 588,2 points pour « interpréter et combiner des informations ». Le pays se situe ainsi à un niveau élevé dans l'ensemble des catégories évaluées, malgré des différences internes entre les processus.

Le Sénégal, Sao Tomé-et-Principe, la Côte d'Ivoire, la Guinée et le Bénin présentent également des scores supérieurs à 500 points dans les quatre processus. Leur niveau général de performance ne repose donc pas uniquement sur les tâches portant sur des mots et des phrases isolés. L'amplitude des écarts internes varie néanmoins entre ces pays. Au Sénégal, le score atteint 593,5 points pour le décodage et la reconnaissance, contre 517,9 points pour l'interprétation et la combinaison, soit une différence de 75,6 points. Au Bénin, les valeurs correspondantes sont de 539,4 et 506,9 points, ce qui représente un écart plus limité de 32,5 points.

Ces différences illustrent qu'un niveau général élevé peut s'accompagner de profils internes distincts. Elles ne permettent pas, à elles seules, de conclure que les élèves mobilisent moins efficacement un processus particulier. Les scores reposent sur des

ensembles d'items dont les supports, les contenus et les niveaux de difficulté ne sont pas nécessairement identiques. Les écarts observés doivent donc être lus comme des différences entre catégories de tâches plutôt que comme la mesure directe de capacités cognitives indépendantes.

Dans la partie inférieure de la distribution, le Mali et le Tchad présentent des profils proches. Le score associé au processus « décoder et reconnaître une information » s'établit respectivement à 436,3 et 438,3 points, tandis que celui de « interpréter et combiner des informations » atteint 460,6 et 461,4 points. Le Burundi présente une configuration comparable, mais avec un écart plus important : 438,7 points pour le premier processus contre 468,4 points pour le dernier. À Madagascar, les valeurs correspondantes s'établissent à 457,4 et 473,3 points. Dans ces pays, le processus portant sur les mots et les phrases isolés n'occupe donc pas la position la plus élevée, contrairement à la tendance observée à l'échelle régionale.

La moyenne régionale recouvre ainsi des configurations nationales différentes. Dans plusieurs pays, le décodage et la reconnaissance présentent un score nettement supérieur aux autres processus. Dans d'autres, les résultats sont davantage rapprochés ou le processus d'interprétation et de combinaison occupe une position plus favorable. Cette diversité souligne la nécessité de distinguer le niveau absolu des scores de leur organisation interne.

La seconde représentation complète cette analyse en comparant, dans chaque pays, le score de chaque processus à la moyenne nationale des quatre catégories. Un écart positif indique que le processus se situe au-dessus de cette moyenne interne, un écart négatif qu'il se situe au-dessous. Ces indicateurs ne renseignent donc pas sur le niveau absolu des performances et doivent être interprétés conjointement avec les scores moyens présentés dans le tableau 3.16.

Tableau 3.16

Écarts relatifs de performance par processus cognitif en compréhension de l'écrit

Pays	Score moyen	Décoder et reconnaître	Extraire l'explicite	Inférences simples	Interpréter, combiner
Bénin	515	18	-1	-3	-15
Burundi	455	-21	3	9	9
Cameroun	505	12	-3	-7	-2
Congo	502	41	-19	-21	-1
Côte d'Ivoire	516	29	-6	-12	-11
Djibouti	477	10	1	-8	-2
Gabon	596	73	-11	-40	-22
Guinée	516	51	-22	-13	-17
Guinée-Bissau	479	13	-14	3	-2
Madagascar	458	-9	-4	5	7
Mali	439	-11	-6	3	14
Nigéria	482	-9	3	-7	12
Sao Tomé-et-Principe	534	33	-15	-8	-10
Sénégal	544	45	1	-15	-31
Tchad	439	-10	-10	7	13
Togo	479	3	-10	2	5

La configuration la plus fréquente concerne le processus « décoder et reconnaître une information ». Celui-ci occupe une position relative positive au Bénin, au Cameroun, au Congo, en Côte d'Ivoire, au Gabon, en Guinée, en Guinée-Bissau, à Sao Tomé-et-Principe et au Sénégal. Cette position ne signifie pas que ces neuf pays présentent le même niveau de performance. Elle indique uniquement que, dans chacun d'eux, le score associé à ce processus est supérieur à la moyenne interne des quatre catégories.

Le Burundi, le Mali et le Tchad présentent une configuration inverse, avec une position relative négative du décodage et de la reconnaissance. Au Mali et au Tchad, celle-ci s'accompagne d'une position positive du processus « interpréter et combiner des informations ». Le Nigéria présente également une position positive pour ce dernier processus, tandis qu'aucun écart significatif n'est signalé pour le décodage et la reconnaissance. Au Togo, l'extraction d'une information explicite se situe sous la moyenne interne, sans contraste significatif pour les trois autres catégories.

Djibouti et Madagascar se distinguent par l'absence de contraste statistiquement significatif entre les quatre processus. Cette configuration ne signifie pas que leurs scores sont strictement

identiques, mais que les différences observées ne sont pas signalées comme significatives dans les résultats disponibles. Elle doit également être distinguée du niveau général des performances, qui peut varier sensiblement entre deux pays présentant une organisation interne comparable.

Dans l'ensemble, les deux tableaux apportent des informations complémentaires. Le tableau 3.15 situe les niveaux de performance atteints dans chaque processus, tandis que le tableau 3.16 met en évidence leur position relative au sein des profils nationaux. Le décodage et la reconnaissance présentent la moyenne régionale la plus élevée et occupent une position interne favorable dans neuf pays. Cette tendance n'est toutefois pas générale : plusieurs systèmes présentent des résultats plus équilibrés entre les processus, tandis que le Burundi, le Mali et le Tchad se caractérisent par une position relative moins favorable du premier processus. Ces configurations décrivent la structure des réponses aux différentes catégories d'items, sans permettre d'identifier directement les stratégies suivies par les élèves ni les causes pédagogiques ou curriculaires des écarts observés. L'analyse des processus en mathématiques permet, dans la section suivante, d'examiner si des contrastes comparables apparaissent dans cette discipline.

3.5.3 Analyse descriptive des processus en mathématiques

3.5.3.1 Présentation des processus évalués en mathématiques

L'évaluation des mathématiques ne distingue pas seulement les contenus sur lesquels portent les questions. Elle prend également en compte la nature de la tâche principalement demandée à l'élève. Une question peut ainsi solliciter la reconnaissance d'un concept ou d'une propriété, l'application d'une procédure connue ou la recherche d'une démarche adaptée à une situation-problème.

Le cadre de référence du PASEC2024 organise les items de mathématiques autour de trois processus : **connaître et comprendre**

des concepts, appliquer des procédures et résoudre des problèmes (voir tableau 3.17). Chaque question est rattachée au processus qui correspond à sa principale exigence, même lorsque sa résolution mobilise plusieurs connaissances ou opérations. Cette classification permet de décrire la composition de l'épreuve et d'analyser les résultats selon la nature dominante des tâches proposées.

Le processus « **connaître et comprendre des concepts** » porte sur la reconnaissance et la mobilisation de connaissances, de propriétés, de règles et de représentations mathématiques. L'élève peut notamment être amené à reconnaître une écriture numérique, à comparer des nombres, à identifier une unité de mesure, à appliquer une propriété élémentaire ou à reconnaître une figure ou une relation

géométrie. Dans ces questions, la principale difficulté doit résider dans la maîtrise du concept ou de la propriété évaluée, et non dans la longueur de l'énoncé. Ce processus est représenté dans les trois domaines de contenu : nombres et opérations, grandeurs et mesures, et géométrie et espace.

Le processus « **appliquer des procédures** » regroupe les tâches pour lesquelles la procédure à utiliser est indiquée explicitement ou peut être directement reconnue à partir de la consigne. Les élèves peuvent devoir effectuer une opération, convertir une unité, calculer une grandeur ou exécuter une suite prédéterminée d'opérations. L'enjeu principal réside alors dans la mise en œuvre correcte d'une procédure déjà connue, plutôt que dans le choix de la démarche. Dans la structure du test PASEC2024, ce processus porte sur les nombres et opérations ainsi que sur les grandeurs et mesures. Il n'est pas utilisé pour classer les items de géométrie et espace.

Le processus « **résoudre des problèmes** » concerne les situations dans lesquelles la procédure n'est pas directement indiquée. L'élève doit analyser l'énoncé, repérer les informations utiles,

déterminer les connaissances et les opérations appropriées, puis mettre en œuvre la démarche retenue. Selon le cadre de référence, les problèmes peuvent relever de situations courantes ou moins familières et nécessiter la traduction d'un énoncé en une formulation mathématique. Les items sont conçus de manière à limiter le nombre d'étapes mathématiques nécessaires. Comme pour l'application de procédures, ce processus concerne les nombres et opérations ainsi que les grandeurs et mesures, mais pas la géométrie et l'espace dans la structure actuelle de l'épreuve.

La distinction entre **appliquer une procédure** et **résoudre un problème** repose donc principalement sur le degré d'explicitation de la démarche. Dans une tâche d'application, les termes de la consigne permettent généralement d'identifier l'opération ou la procédure attendue. Dans une tâche de résolution, l'élève doit sélectionner lui-même la démarche appropriée à partir des informations de la situation. Cette distinction porte sur la nature dominante de l'item et ne permet pas d'observer directement toutes les étapes du raisonnement individuel.

Tableau 3.17

Processus évalués en mathématiques à la fin de la scolarité primaire

Processus	Définition descriptive	Domaines de contenu concernés	Exemples de tâches
Connaître et comprendre des concepts	Reconnaître, comprendre ou mobiliser une connaissance, une propriété, une règle, une représentation, une unité ou une relation mathématique. La principale difficulté de l'item repose sur la maîtrise du contenu évalué	Nombres et opérations ; grandeurs et mesures ; géométrie et espace	Reconnaître une écriture numérique ou une fraction ; comparer des nombres ; identifier une unité ; reconnaître une figure ou un solide ; identifier des droites parallèles ou perpendiculaires
Appliquer des procédures	Mettre en œuvre une opération ou une suite prédéterminée d'opérations lorsque la procédure attendue est explicitement indiquée ou directement identifiable dans la consigne	Nombres et opérations ; grandeurs et mesures	Effectuer une opération ; ordonner des nombres ; convertir une unité ; calculer une durée, une longueur, une aire ou un périmètre lorsque la procédure est indiquée
Résoudre	Analyser une situation, sélectionner les informations utiles et choisir les concepts ou les procédures nécessaires lorsque la démarche n'est pas directement indiquée	Nombres et opérations ; grandeurs et mesures	Déterminer l'opération adaptée à un énoncé ; résoudre un problème de proportionnalité ; exploiter plusieurs données ; calculer une durée ou une grandeur à partir d'une situation contextualisée

Source : cadre de référence des tests PASEC2024 de compréhension de l'écrit et de mathématiques à la fin de la scolarité primaire.

3.5.3.2 Analyse des performances par processus cognitifs en mathématiques

L'analyse par processus cognitifs complète l'étude des domaines de contenu en distinguant les performances selon la nature dominante de la tâche demandée. Elle porte sur trois catégories : « connaître et comprendre des concepts », « appliquer des procédures » et « résoudre des problèmes ». Les scores moyens permettent de situer le niveau atteint par les élèves dans chaque catégorie, tandis que les écarts relatifs indiquent la position de chaque processus par

rapport à la moyenne interne des trois catégories dans un même pays. Ces deux lectures sont complémentaires : la première décrit le niveau absolu des performances et la seconde met en évidence leur organisation interne.

À l'échelle régionale, les scores moyens des trois processus sont très proches (voir tableau 3.18). Ils s'établissent à 471,4 points pour « connaître et comprendre des concepts », à 471,7 points pour « appliquer des procédures » et à 474,3 points pour « résoudre des problèmes ». L'écart entre la moyenne la plus élevée et la moyenne la plus faible n'atteint que 2,9 points. À ce niveau d'agrégation, aucun processus ne se distingue donc nettement des deux autres.



Tableau 3.18

Scores moyens par processus cognitif en mathématiques à la fin de la scolarité primaire

Pays	Score moyen	Connaître	Appliquer	Résoudre
Bénin	479	487	471	478
Burundi	517	494	548	504
Cameroon	477	480	466	491
Congo	466	466	466	474
Côte d'Ivoire	477	471	485	459
Djibouti	445	457	427	450
Gabon	525	542	509	511
Guinée	499	494	505	496
Guinée-Bissau	431	423	438	433
Madagascar	472	454	491	468
Mali	431	422	431	455
Nigéria	447	446	436	476
Sao Tomé-et-Principe	457	489	426	448
Sénégal	540	546	546	515
Tchad	424	416	424	448
Togo	469	455	479	483

Cette proximité régionale masque toutefois des configurations nationales contrastées. Les différences entre les processus peuvent être importantes dans certains systèmes, alors que les résultats restent plus resserrés dans d'autres. Leur interprétation doit également tenir compte de la structure de l'épreuve. Le processus « connaître et comprendre des concepts » couvre les trois domaines mathématiques, tandis que les tâches d'application et de résolution de problèmes portent sur les nombres et opérations ainsi que sur les grandeurs et mesures. Les comparaisons reflètent donc à la fois la nature des opérations demandées et la composition des ensembles d'items.

Le Sénégal présente des scores élevés dans les trois catégories. Les résultats atteignent 546,2 points pour « connaître et comprendre des concepts », 546,3 points pour « appliquer des procédures » et 515,3 points pour « résoudre des problèmes ». Les deux premiers scores sont presque identiques, tandis que celui associé à la résolution est inférieur d'environ 31 points. Cette différence décrit un contraste interne entre les catégories de tâches, mais n'empêche pas le Sénégal de conserver un niveau élevé dans l'ensemble des processus évalués.

Au Gabon, le score le plus élevé concerne la connaissance et la compréhension des concepts, avec 542,5 points. Les résultats sont plus faibles et très proches pour l'application des procédures et la résolution de problèmes, avec respectivement 509,4 et 511,1 points. Le profil gabonais associe ainsi une position supérieure du premier processus à des performances comparables dans les deux autres catégories.

Le Burundi présente une configuration différente. Son score atteint 548,4 points pour l'application des procédures, contre 504,0 points pour la résolution de problèmes et 494,2 points pour la connaissance et la compréhension des concepts. L'écart entre l'application et la connaissance des concepts s'élève à 54,2 points. Ce contraste ne permet pas de conclure que les élèves appliquent des procédures sans comprendre les concepts correspondants. Les processus reposent sur des ensembles d'items différents et ne couvrent pas exactement les mêmes domaines de contenu.

Madagascar présente également un résultat plus élevé pour l'application des procédures que pour la connaissance et la compréhension des concepts, avec un écart de 37,1 points. Cette configuration rapproche les profils internes de Madagascar et du Burundi, sans signifier que les deux pays atteignent le même niveau absolu. Une organisation comparable des écarts peut en effet être observée à des positions très différentes sur l'échelle PASEC.

À Sao Tomé-et-Principe, la configuration est inverse. Le score associé à la connaissance et à la compréhension des concepts dépasse de 62,8 points celui obtenu pour l'application des procédures. Il s'agit de l'un des écarts internes les plus importants observés. Il indique que les tâches classées dans le premier processus occupent une position plus favorable dans le profil national, sans permettre d'attribuer cette différence à une caractéristique particulière des programmes, de l'enseignement ou des élèves.

Le Mali, le Tchad et le Nigéria présentent pour leur part des scores relativement plus élevés en résolution de problèmes. Par rapport à la connaissance et à la compréhension des concepts, l'écart atteint 32,5 points au Mali, 31,9 points au Tchad et 29,4 points au Nigéria. Comparativement à l'application des procédures, le score de résolution est supérieur de 23,9 points au Mali, de 23,8 points au Tchad et de 39,7 points au Nigéria.

Cette position ne signifie pas nécessairement que les élèves de ces pays maîtrisent mieux les tâches mathématiques les plus complexes. Le cadre d'évaluation ne présente pas les trois processus comme les niveaux successifs d'une hiérarchie cognitive. Les problèmes proposés peuvent porter sur des situations familières et nécessiter un nombre limité d'étapes, tandis qu'un item de connaissance peut mobiliser un concept ou une représentation moins accessible. Les processus ne couvrent pas non plus exactement les mêmes contenus.

Le tableau 3.19 complète la comparaison des scores moyens en situant chaque processus par rapport à la moyenne interne des trois catégories dans chaque pays. Un indicateur positif signifie que le score du processus est supérieur à cette moyenne interne, tandis qu'un indicateur négatif signale une position inférieure. Ces indicateurs décrivent la configuration interne des performances et non leur niveau absolu.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 3.19

Écarts relatifs de performance par processus cognitif en mathématiques

Pays	Score moyen	Connaître	Appliquer	Résoudre
Bénin	479	8	-8	-1
Burundi	517	-21	33	-12
Cameroun	477	1	-13	12
Congo	466	-3	-3	6
Côte d'Ivoire	477	0	13	-13
Djibouti	445	13	-17	5
Gabon	525	22	-12	-10
Guinée	499	-5	7	-2
Guinée-Bissau	431	-8	7	2
Madagascar	472	-17	20	-3
Mali	431	-14	-5	19
Nigéria	447	-6	-17	23
Sao Tomé-et-Principe	457	35	-28	-6
Sénégal	540	10	10	-21
Tchad	424	-13	-5	19
Togo	469	-17	7	10

Djibouti, le Gabon et Sao Tomé-et-Principe partagent une première configuration. La connaissance et la compréhension des concepts y occupent une position relative positive, tandis que l'application des procédures se situe au-dessous de la moyenne interne. Aucun écart significatif n'est signalé pour la résolution de problèmes. Cette similitude ne signifie pas que les trois pays présentent des niveaux de performance comparables, le Gabon obtenant des scores absolus nettement plus élevés que les deux autres systèmes.

Le Burundi et la Côte d'Ivoire présentent une position relative positive pour l'application des procédures et négative pour la résolution de problèmes. Dans ces deux pays, les tâches d'application occupent donc une place plus favorable dans le profil interne. Madagascar se distingue également par une position positive de l'application, mais celle-ci s'accompagne d'une position négative de la connaissance et de la compréhension des concepts, tandis qu'aucun écart significatif n'est signalé pour la résolution.

Le Sénégal présente un profil proche, mais plus marqué. La connaissance et la compréhension des concepts ainsi que l'application des procédures occupent des positions relatives positives, tandis que la résolution de problèmes se situe au-dessous de la moyenne interne. Cette configuration rejoint les résultats absolus présentés précédemment : les deux premiers scores sont presque identiques, alors que le troisième est plus faible. Le Sénégal conserve néanmoins un niveau élevé dans les trois catégories.

Le Cameroun et le Nigéria présentent une position positive pour la résolution de problèmes et une position négative pour l'application des procédures. Au Mali, au Tchad et au Togo, la résolution de problèmes occupe également une position positive, mais elle s'accompagne d'une position négative pour la connaissance et la compréhension des concepts. Ces configurations indiquent que la résolution se situe relativement au-dessus des autres catégories dans les profils nationaux concernés. Elles ne signifient pas que les niveaux absolus y sont élevés.

Le Bénin, le Congo, la Guinée et la Guinée-Bissau ne présentent aucun contraste statistiquement significatif entre les trois processus. Cette absence de différence signalée ne signifie pas que les scores sont exactement identiques, mais qu'aucun processus ne se situe significativement au-dessus ou au-dessous de la moyenne interne selon les résultats disponibles. Les niveaux absolus peuvent néanmoins rester très différents entre ces quatre pays.

Dans l'ensemble, les deux tableaux fournissent des informations complémentaires. Le tableau 3.18 montre que les moyennes régionales des trois processus sont presque identiques, tout en révélant des écarts nationaux parfois importants. Le tableau 3.19 précise l'organisation interne de ces différences. La connaissance et la compréhension des concepts occupent une position relativement favorable à Djibouti, au Gabon et à Sao Tomé-et-Principe. L'application des procédures se distingue au Burundi, en Côte d'Ivoire, à Madagascar et au Sénégal, tandis que la résolution de problèmes occupe une position positive au Cameroun, au Mali, au Nigéria, au Tchad et au Togo.



1

2

3

4

5

6

7

3.5.4 Configurations croisées des performances par processus cognitif en compréhension de l'écrit et en mathématiques

L'analyse croisée des processus cognitifs permet d'examiner si les contrastes internes observés en compréhension de l'écrit se retrouvent également en mathématiques (voir tableau 3.20). Elle rapproche, pour chaque pays, la position relative des quatre processus évalués en compréhension de l'écrit de celle des trois processus mathématiques. Cette lecture transversale complète les scores moyens présentés dans les sections précédentes en distinguant les systèmes où les contrastes concernent les deux disciplines de ceux où ils se concentrent principalement dans une seule matière.

Les configurations reposent sur les écarts entre le score de chaque processus et la moyenne interne des processus de la discipline dans le pays considéré. Une position positive indique que le processus se situe significativement au-dessus de cette moyenne interne, tandis qu'une position négative signale un résultat significativement inférieur.

La comparaison montre que dix pays présentent des contrastes significatifs dans les deux disciplines. Ce groupe réunit le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Gabon, le Mali, le Nigéria, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Les profils concernés restent néanmoins diversifiés. Dans certains systèmes, les tâches de décodage et de reconnaissance occupent une position relativement favorable en compréhension de l'écrit, tandis que la connaissance des concepts ou l'application des procédures se distingue en mathématiques. Dans d'autres, l'interprétation et la combinaison d'informations ou la résolution de problèmes occupent une position supérieure au sein du profil national.

Au Gabon et à Sao Tomé-et-Principe, le processus « décoder et reconnaître une information » présente une position favorable en compréhension de l'écrit. En mathématiques, la connaissance et la compréhension des concepts se situent au-dessus de la moyenne interne, tandis que l'application des procédures occupe une position moins favorable. Cette proximité de configuration ne signifie pas que les deux pays atteignent des niveaux absolus comparables. Le Gabon présente des scores moyens sensiblement plus élevés dans les deux disciplines. Le rapprochement porte uniquement sur le sens des écarts internes.

Le Sénégal se caractérise également par une position favorable du décodage et de la reconnaissance en compréhension de l'écrit. En mathématiques, la connaissance et la compréhension des concepts ainsi que l'application des procédures se situent au-dessus de la moyenne interne, tandis que la résolution de problèmes occupe une position relative inférieure. Ce contraste ne remet pas en cause le niveau élevé des scores sénégalais dans les trois processus mathématiques. Il indique seulement que la résolution de problèmes se situe en retrait par rapport aux deux autres catégories dans le profil national.

La Côte d'Ivoire présente une position favorable du décodage et de la reconnaissance en compréhension de l'écrit. En mathématiques, l'application des procédures se situe au-dessus de la moyenne interne, tandis que la résolution de problèmes occupe une position inférieure. Le Cameroun associe également une position favorable du décodage et de la reconnaissance à un profil mathématique différent, caractérisé par une position positive de la résolution de problèmes et négative de l'application des procédures. Des profils proches dans

une discipline ne s'accompagnent donc pas nécessairement de la même organisation interne dans l'autre.

Le Burundi présente une configuration distincte. En compréhension de l'écrit, le décodage et la reconnaissance occupent une position inférieure à la moyenne interne, tandis qu'aucun contraste significatif n'est signalé pour les trois autres processus. En mathématiques, l'application des procédures se situe au-dessus de la moyenne interne et la résolution de problèmes en dessous. Ce profil montre que la position relative des processus peut varier sensiblement d'une discipline à l'autre au sein d'un même système éducatif.

Le Mali et le Tchad présentent des configurations proches. Dans les deux pays, le décodage et la reconnaissance occupent une position défavorable en compréhension de l'écrit, tandis que l'interprétation et la combinaison d'informations se situent au-dessus de la moyenne interne. En mathématiques, la résolution de problèmes occupe une position positive et la connaissance et la compréhension des concepts une position négative. La proximité de ces profils ne signifie pas que les élèves maîtrisent mieux les tâches les plus complexes. Les processus ne constituent pas une hiérarchie fixe de difficulté et reposent sur des ensembles d'items différents.

Le Nigéria présente un profil partiellement comparable. L'interprétation et la combinaison d'informations occupent une position favorable en compréhension de l'écrit, sans contraste significatif pour le décodage et la reconnaissance. En mathématiques, la résolution de problèmes se situe au-dessus de la moyenne interne, tandis que l'application des procédures occupe une position inférieure. Le Togo se distingue, pour sa part, par une position négative de l'extraction d'une information explicite en compréhension de l'écrit. En mathématiques, la résolution de problèmes présente une position positive et la connaissance et la compréhension des concepts une position négative.

Quatre pays présentent des contrastes principalement en compréhension de l'écrit : le Bénin, le Congo, la Guinée et la Guinée-Bissau. Le décodage et la reconnaissance occupent une position favorable dans les quatre systèmes. Au Congo et en Guinée, cette position s'accompagne de résultats relativement moins favorables dans certaines tâches de compréhension de textes. En Guinée-Bissau, le décodage et la reconnaissance se situent au-dessus de la moyenne interne, tandis que les autres processus présentent une configuration plus contrastée. En mathématiques, aucun écart significatif n'est signalé entre les trois processus dans ces quatre pays. Les différences internes observées en compréhension de l'écrit ne se reproduisent donc pas dans la seconde discipline.

Djibouti et Madagascar présentent la configuration inverse. Aucun contraste significatif n'est relevé entre les quatre processus de compréhension de l'écrit, tandis que les profils mathématiques sont davantage différenciés. À Djibouti, la connaissance et la compréhension des concepts occupent une position favorable et l'application des procédures une position défavorable. À Madagascar, l'application des procédures se situe au-dessus de la moyenne interne, tandis que la connaissance et la compréhension des concepts occupent une position inférieure. L'absence de contraste en compréhension de l'écrit ne signifie pas que les quatre scores sont identiques, mais seulement que les différences observées ne sont pas statistiquement distinguées dans les résultats disponibles.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 3.20

Synthèse des configurations croisées des processus cognitifs en compréhension de l'écrit et en mathématiques

Configuration transversale	Pays concernés	Profil en compréhension de l'écrit	Profil en mathématiques
Contrastes dans les deux disciplines, avec une position favorable du décodage et de la reconnaissance	Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal	Le décodage et la reconnaissance se situent au-dessus de la moyenne interne ; la position des processus de compréhension de textes varie selon le pays	La connaissance des concepts, l'application des procédures ou la résolution de problèmes occupent une position favorable selon le système
Contrastes dans les deux disciplines selon des profils spécifiques	Burundi, Mali, Nigéria, Tchad, Togo	Position moins favorable du décodage au Burundi, au Mali et au Tchad ; position favorable de l'interprétation au Mali, au Nigéria et au Tchad ; extraction explicite en retrait au Togo	Application des procédures favorable au Burundi ; résolution de problèmes favorable au Mali, au Nigéria, au Tchad et au Togo
Contrastes principalement en compréhension de l'écrit	Bénin, Congo, Guinée, Guinée-Bissau	Position favorable du décodage et de la reconnaissance ; autres processus variables selon le pays	Aucun contraste statistiquement significatif entre les trois processus
Contrastes principalement en mathématiques	Djibouti, Madagascar	Aucun contraste statistiquement significatif entre les quatre processus	Connaissance des concepts favorable à Djibouti ; application des procédures favorable à Madagascar
Absence de contraste dans les deux disciplines	Aucun pays	Aucun système ne présente simultanément une absence de contraste dans les deux matières	Aucun système ne présente simultanément une absence de contraste dans les deux matières

Note : la classification repose sur la position de chaque processus par rapport à la moyenne interne des processus de la discipline dans le pays considéré. Une position positive ou négative correspond à un écart statistiquement significatif, tandis que l'absence de contraste renvoie à la mention « ns ». Les configurations décrivent la structure interne des résultats et non leur niveau absolu. Elles doivent être interprétées conjointement avec les scores moyens présentés dans les tableaux consacrés aux processus cognitifs.

Le tableau 3.20 met en évidence la fréquence des profils différenciés dans les deux disciplines. Dix des seize systèmes présentent au moins un contraste significatif en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Quatre autres se caractérisent principalement par des écarts internes en compréhension de l'écrit, tandis que deux présentent des différences concentrées en mathématiques. Aucun pays ne se caractérise par une absence complète de contraste dans les deux disciplines.

En compréhension de l'écrit, la position favorable du processus « décoder et reconnaître une information » constitue la configuration la plus fréquente. Elle apparaît dans neuf pays, mais s'accompagne de profils différents pour l'extraction d'informations explicites, les inférences simples et l'interprétation et la combinaison d'informations. Cette fréquence ne signifie pas que les élèves de ces pays maîtrisent uniformément le décodage ou que cette compétence constitue leur principale force cognitive. Le processus est principalement évalué à partir de mots, de phrases isolées et d'images, tandis que les autres catégories reposent davantage sur des textes et des documents. Les contrastes reflètent donc aussi la nature des supports et la composition des ensembles d'items.

En mathématiques, les positions favorables se répartissent davantage entre les trois processus. La connaissance et la compréhension des concepts occupent une position positive à Djibouti, au Gabon, à Sao Tomé-et-Principe et au Sénégal. L'application des procédures se distingue au Burundi, en Côte d'Ivoire, à Madagascar et au Sénégal. La résolution de problèmes occupe une position favorable au Cameroun, au Mali, au Nigéria, au Tchad et au Togo. Aucun processus ne se situe ainsi au-dessus de la moyenne interne dans une majorité de pays.

La mise en relation des deux disciplines ne fait pas apparaître de correspondance systématique entre les profils cognitifs. Une position favorable du décodage et de la reconnaissance peut coexister

avec une position positive de la connaissance des concepts, de l'application des procédures ou de la résolution de problèmes. De même, une position favorable de l'interprétation et de la combinaison d'informations en compréhension de l'écrit peut être associée à une position positive de la résolution de problèmes en mathématiques, comme au Mali, au Nigéria et au Tchad, mais ces catégories ne sont pas directement équivalentes.

Il serait donc inapproprié de considérer que les contrastes observés décrivent une capacité cognitive générale transférable d'une discipline à l'autre. Les processus de compréhension de l'écrit et de mathématiques reposent sur des cadres conceptuels, des supports et des contenus différents. Leur rapprochement permet d'identifier des configurations nationales, mais non d'établir une correspondance psychométrique entre, par exemple, l'interprétation d'un texte et la résolution d'un problème mathématique.

Les configurations croisées doivent enfin être rapprochées des niveaux absolus. Le Gabon et Djibouti peuvent partager une position favorable de la connaissance et de la compréhension des concepts sans atteindre des scores comparables. De même, la position positive de la résolution de problèmes au Mali ou au Tchad ne signifie pas que leurs résultats absolus dépassent ceux de pays dans lesquels ce processus occupe une position relative négative. Les indicateurs relatifs décrivent l'équilibre interne des processus, tandis que les scores moyens situent les performances sur les échelles du PASEC.

Dans l'ensemble, l'analyse croisée montre que les profils cognitifs nationaux sont rarement uniformes entre les deux disciplines. Les contrastes concernent le plus souvent les deux matières, mais ils ne s'organisent pas autour des mêmes processus. La compréhension de l'écrit se caractérise principalement par la fréquence d'une position relative favorable du décodage et de la reconnaissance, tandis que les profils mathématiques se répartissent entre la connaissance des concepts, l'application des procédures et la résolution de problèmes.



1

2

3

4

5

6

7

3.6 Synthèse des résultats en fin du primaire

L'évaluation PASEC2024 fournit une vue d'ensemble des acquis des élèves scolarisés en fin de primaire et relevant du champ de l'enquête dans les pays participants. La lecture conjointe des scores moyens, des indicateurs de dispersion, notamment l'écart interdécile P90-P10, de la répartition par niveau de compétence et des résultats par sous-domaine et processus cognitif permet de caractériser les principales différences observées entre les pays. Ces indicateurs décrivent à la fois le niveau général des performances, leur distribution au sein des systèmes éducatifs et les contrastes observés entre les catégories de tâches évaluées.

Cette synthèse accorde une attention particulière aux proportions d'élèves atteignant ou dépassant les points de césure PASEC retenus pour l'analyse de l'indicateur ODD 4.1.1 b, soit l'entrée au niveau 3 en

compréhension de l'écrit et l'entrée au niveau 2 en mathématiques. Ces seuils demeurent propres aux deux échelles du programme. Leur mobilisation permet de présenter des résultats pertinents pour le suivi des apprentissages en fin de primaire, mais ne transforme pas les scores PASEC en scores mondiaux communs et ne se substitue pas à la validation technique du raccordement au MPL (*Minimum Proficiency Level*).

Les résultats doivent être interprétés dans les limites du champ de l'évaluation. Ils concernent les élèves scolarisés et évalués à la fin de la scolarité primaire et ne couvrent pas les enfants non scolarisés ou ayant quitté l'école avant ce niveau. Ils décrivent les performances observées, mais ne permettent pas, à eux seuls, d'identifier les causes des différences entre les pays ou entre les disciplines.



1

2

3

4

5

6

7

3.6.1 Proportions régionales atteignant le seuil PASEC de suivi de l'ODD 4.1.1 b

L'indicateur ODD 4.1.1 b mesure, séparément en compréhension de l'écrit et en mathématiques, la proportion d'enfants et de jeunes atteignant au moins le niveau minimal mondial de compétence à la fin du primaire. Le présent chapitre contribue à documenter cet indicateur à partir des élèves scolarisés et évalués dans le cadre du PASEC2024. Les proportions sont estimées au moyen de points de césure propres aux échelles PASEC. Leur utilisation dans le suivi mondial suppose une mise en correspondance fondée sur l'alignement des construits, des contenus et des niveaux de difficulté ainsi que sur une procédure de raccordement documentée.

Les points de césure retenus diffèrent selon la discipline. En compréhension de l'écrit, le seuil correspond à l'entrée au niveau 3 de l'échelle PASEC, soit 518,37 points. En mathématiques, il correspond à l'entrée au niveau 2, soit 521,46 points. Les proportions présentées cumulent les élèves classés à ces niveaux ou au-dessus. Elles fournissent, dans les métriques propres au PASEC, des estimations associées au suivi de l'objectif international de maîtrise minimale des apprentissages fondamentaux. Elles ne constituent pas, sans documentation complémentaire du raccordement, une certification autonome de conformité au niveau minimal mondial.

ou au niveau 4, dont 52,5% au niveau le plus élevé de l'échelle. Le Sénégal et Sao Tomé-et-Principe présentent également une majorité d'élèves au-dessus du seuil, avec des proportions respectives de 62,5% et 57,3%. Ces trois pays sont les seuls où plus de la moitié des élèves atteignent au moins le niveau 3.

À l'autre extrémité, les proportions les plus faibles sont observées au Burundi, au Mali et au Tchad. Elles s'établissent respectivement à 8,4%, 14,6% et 17,6%. Les distributions de ces pays ne sont néanmoins pas identiques. Au Mali, par exemple, 56,3% des élèves sont classés sous le niveau 2, dont 15,4% sous le niveau 1 et 40,9% au niveau 1. Au Burundi, la faible proportion atteignant le niveau 3 s'accompagne principalement d'une concentration des élèves aux niveaux 1 et 2, plutôt que d'une présence particulièrement importante sous le niveau 1.

Ces résultats montrent que les différences entre pays ne concernent pas seulement la proportion atteignant le seuil de référence. Elles portent également sur la manière dont les élèves se répartissent dans les niveaux inférieurs et supérieurs de l'échelle. L'examen de la distribution complète ainsi l'indicateur global et permet de distinguer des profils nationaux qui pourraient sembler similaires si seule la proportion atteignant le niveau 3 était considérée.

3.6.1.1 Compréhension de l'écrit

En compréhension de l'écrit, le point de césure PASEC retenu dans ce chapitre correspond à l'entrée au **niveau 3, soit 518,37 points**. La proportion présentée regroupe les élèves classés aux niveaux 3 et 4. Les compétences décrites à partir de ce niveau présentent une convergence substantielle avec les attentes du niveau minimal mondial de fin de primaire. Cette convergence conceptuelle doit néanmoins être distinguée de la procédure empirique permettant de raccorder formellement un seuil de l'échelle PASEC au standard mondial.

À l'échelle régionale, 38,5% des élèves atteignent au moins le niveau 3. Cette proportion comprend 22,8% d'élèves au niveau 3 et 15,7% au niveau 4. À l'inverse, 61,5% sont classés sous le niveau 3. Près des deux tiers des élèves évalués restent donc sous le niveau minimal retenu pour le suivi de l'indicateur.

Les résultats nationaux présentent toutefois des écarts importants. Le Gabon se distingue avec 84,7% des élèves classés au niveau 3

3.6.1.2 Mathématiques

En mathématiques, le point de césure PASEC retenu dans ce chapitre correspond à l'entrée au **niveau 2, soit 521,46 points**. La proportion présentée regroupe les élèves classés aux niveaux 2 et 3. Les compétences décrites à partir de ce niveau convergent avec une partie importante des attentes du niveau minimal mondial de fin de primaire. Le test PASEC couvre cependant principalement les nombres et opérations, les grandeurs et mesures et la géométrie, sans distinguer la statistique-probabilité et l'algèbre comme domaines autonomes. La portée de la mise en correspondance doit donc être appréciée au regard des contenus effectivement évalués.

À l'échelle régionale, 24,8% des élèves atteignent au moins le niveau 2. Cette proportion comprend 19,3% d'élèves au niveau 2 et 5,5% au niveau 3. Les 75,2% restants sont classés au niveau 1 ou sous celui-ci. Ainsi, trois élèves sur quatre se situent sous le niveau minimal retenu pour le suivi de l'indicateur en mathématiques.

Les proportions nationales sont généralement plus faibles qu'en compréhension de l'écrit. Le Sénégal présente le résultat le plus élevé, avec 59,6% des élèves atteignant au moins le niveau 2, dont 18,5% au niveau 3. Le Gabon suit avec une proportion de 51,0%, puis le Burundi avec 44,8%. Ces trois pays sont les seuls où plus de 40% des élèves atteignent le seuil de référence en mathématiques.

Dans cinq pays, moins de 15% des élèves atteignent au moins le niveau 2. La proportion s'établit à 12,5% à Djibouti, à 11,1% à Sao Tomé-et-Principe, à 9,2% au Tchad et à 8,7% au Mali. La Guinée-Bissau présente la valeur la plus faible, avec 1,3% des élèves au niveau 2 et aucun élève classé au niveau 3 dans les résultats présentés.

La place occupée par le niveau inférieur au niveau 1 permet de préciser ces résultats. Au Tchad et au Mali, environ six élèves sur dix se situent sous le niveau 1. En Guinée-Bissau, cette proportion dépasse également la moitié des élèves évalués. À Sao Tomé-et-

Principe, en revanche, la faible proportion atteignant le niveau 2 s'accompagne surtout d'une concentration au niveau 1, qui regroupe 55,2% des élèves. Des proportions proches au-dessus du seuil peuvent ainsi correspondre à des répartitions différentes dans la partie basse de l'échelle.

Dans l'ensemble, les résultats en mathématiques mettent en évidence une forte concentration des élèves sous le niveau 2. Ils montrent également que la position des pays ne peut pas être résumée par une seule proportion. La répartition entre le niveau inférieur au niveau 1, le niveau 1 et les niveaux supérieurs apporte un éclairage essentiel sur la structure des performances nationales. Comme pour la compréhension de l'écrit, ces résultats demeurent descriptifs et ne permettent pas d'attribuer les différences observées à des politiques, à des ressources ou à des pratiques d'enseignement particulières.



1

2

3

4

5

6

7

3.6.2 Synthèse multidimensionnelle des profils nationaux

La synthèse multidimensionnelle rapproche les principaux indicateurs examinés dans le chapitre afin de proposer une lecture d'ensemble des profils nationaux. Elle articule trois dimensions complémentaires : le niveau moyen des performances, la dispersion des scores mesurée principalement par l'étendue inter-décile P90-P10, et l'organisation interne des résultats par sous-domaine et par processus cognitif. Cette approche ne produit pas un classement général des systèmes éducatifs. Elle vise plutôt à montrer comment différentes caractéristiques des distributions peuvent se combiner au sein d'un même pays.

La première dimension concerne la position de la moyenne nationale par rapport à la moyenne régionale de chaque discipline. Les repères sont fixés à 496,0 points en compréhension de l'écrit et à 472,1 points en mathématiques. La deuxième dimension porte sur l'étendue inter-décile, comparée aux valeurs régionales de 243,0 points en compréhension de l'écrit et de 197,6 points en mathématiques. Leur croisement permet de distinguer, dans chaque discipline, quatre configurations descriptives : une moyenne et une étendue supérieures aux repères régionaux ; une moyenne supérieure associée à une étendue inférieure ; une moyenne inférieure associée à une étendue supérieure ; enfin, une moyenne et une étendue toutes deux inférieures.

Ces configurations permettent de distinguer le niveau général des performances de leur dispersion. Une moyenne supérieure au repère régional peut être associée à une distribution relativement resserrée, comme au Gabon ou au Sénégal en compréhension de l'écrit, ou à une distribution plus étendue, comme en Côte d'Ivoire et au Cameroun. Inversement, une étendue inférieure au repère régional peut accompagner une moyenne élevée ou une moyenne plus faible. Le Burundi illustre notamment cette seconde situation en compréhension de l'écrit, avec une distribution resserrée autour d'un niveau moyen inférieur au repère régional.

En mathématiques, les configurations sont également différenciées. Le Sénégal associe une moyenne élevée à une étendue légèrement supérieure au repère régional, tandis que le Burundi et le Gabon présentent une moyenne supérieure et une distribution plus resserrée. Le Cameroun se caractérise par une moyenne proche du repère régional et par l'étendue inter-décile la plus importante. À l'inverse, la Guinée-Bissau combine une moyenne relativement faible avec une distribution particulièrement resserrée. Ces exemples

montrent qu'une faible dispersion ne peut pas être assimilée automatiquement à un niveau élevé de performance ni, à elle seule, à une plus grande équité du système éducatif.

La troisième dimension concerne l'organisation interne des résultats par sous-domaine et par processus cognitif. Elle s'appuie sur les indicateurs +, - et ns présentés dans les sections précédentes. Ces configurations permettent de repérer les composantes qui occupent une position supérieure, inférieure ou proche de la moyenne interne de chaque pays. Elles ne sont pas transformées en catégories pédagogiques et ne sont pas intégrées à un score composite.

En compréhension de l'écrit, plusieurs pays, dont le Gabon, le Sénégal, la Guinée et le Congo, présentent une position relative favorable pour les mots et phrases isolés ou pour le processus « décoder et reconnaître une information ». D'autres configurations apparaissent au Burundi, au Mali, au Nigéria et au Tchad, où l'interprétation et la combinaison d'informations peuvent occuper une position interne plus favorable. Djibouti et Madagascar se distinguent par l'absence de contraste signalé entre les processus.

En mathématiques, les profils internes sont plus répartis entre les trois domaines et les trois processus. Le Gabon et Sao Tomé-et-Principe présentent notamment une position relative favorable en géométrie et espace, tandis que le Burundi et Madagascar se distinguent davantage en nombres et opérations. Du côté des processus, Djibouti, le Gabon et Sao Tomé-et-Principe présentent une position positive pour la connaissance et la compréhension des concepts. Le Burundi, la Côte d'Ivoire, Madagascar et le Sénégal se caractérisent par une position favorable de l'application des procédures, tandis que la résolution de problèmes occupe une position relative positive au Cameroun, au Mali, au Nigéria, au Tchad et au Togo.

Deux pays appartenant à la même configuration de moyenne et de dispersion peuvent donc présenter des organisations internes différentes. De même, des pays partageant une configuration par sous-domaine ou par processus peuvent se situer à des niveaux très éloignés sur l'échelle PASEC. Le Gabon et Djibouti peuvent, par exemple, présenter un même sens d'écart pour une catégorie de tâches sans pour autant atteindre des scores absolus comparables. La synthèse doit donc maintenir la distinction entre niveau moyen de performance, dispersion et position relative des composantes.



1

2

3

4

5

6

7

Le poids de l'origine sociale varie
fortement d'un pays à l'autre.



30% ET 39%

**D'ÉLÈVES DE DÉBUT
DE SCOLARITÉ**

n'ont de manuel respectivement
en lecture et en mathématiques

36 points

SÉPARENT LES ÉLÈVES

dont l'enseignant a le niveau universitaire
par rapport à ceux qui ont le niveau
secondaire



Analyse de **l'équité** dans les systèmes éducatifs



1

2

3

4

5

6

7

4.1	Où se jouent les inégalités d'apprentissage ?	102
4.2	Accès aux ressources éducatives et conditions de scolarisations	108
4.3	Qualité des enseignants et lien avec les apprentissages	130
4.4	Opportunités d'apprentissage	156
4.5	Caractéristiques personnelles et familiales	178
4.6	Synthèse des analyses d'équité	207

Ce chapitre examine l'équité selon quatre dimensions : l'accès aux ressources éducatives, la qualité des personnes enseignantes, les opportunités d'apprentissage offertes à l'élève, et ses caractéristiques personnelles et familiales. Elles sont présentées dans cet ordre, du plus directement actionnable par la politique éducative au moins maîtrisable par elle. Mais avant de présenter ces quatre dimensions, les sources d'inégalités d'apprentissages sont d'abord présentées.

L'équité éducative renvoie aux possibilités d'apprentissage et de réussite à chaque élève quels que soient les facteurs sur lesquels son niveau de contrôle reste faible ou nul, notamment sa situation socio-économique, son sexe, son origine migratoire ou certaines caractéristiques de son milieu familial. L'OCDE définit ainsi l'équité comme une situation dans laquelle les systèmes éducatifs offrent à tous les élèves des possibilités comparables d'apprentissage et où

les différences de résultats sont aussi peu que possible liées aux caractéristiques économiques et sociales des élèves (OCDE, 2018).

Parmi ces facteurs, l'école fréquentée occupe une place particulière car elle constitue un niveau important d'intervention des politiques éducatives. Une manière de décrire la répartition des disparités de performance consiste à décomposer la variance des acquis en deux composantes : ce qui sépare les écoles entre elles, et ce qui sépare les élèves d'une même école.

Cette décomposition fournit un point de départ utile pour ce chapitre. Une part inter-écoles élevée signale un système où l'école fréquentée détermine largement les résultats, et où l'équité se joue donc d'abord dans la répartition des élèves et des ressources entre écoles. À l'inverse, une part intra-école dominante renvoie à des différences individuelles et familiales que l'école ne parvient pas à compenser, mais qui traversent chaque école.

4.1 Où se jouent les inégalités d'apprentissage ?

4.1.1 Décomposition brute de la variance des scores des élèves

Cette section présente la décomposition de la variance des scores des élèves en fin de collège en lecture et en mathématiques, en distinguant les écarts de performance observés entre les établissements de ceux observés au sein des établissements. Cette décomposition permet d'identifier à quel niveau se concentre la variabilité des performances, sans toutefois renseigner sur les

facteurs qui en sont à l'origine. Une part importante de variance entre établissements peut en effet être associée à la composition de leur population scolaire, aux ressources dont ils disposent, aux caractéristiques de leur environnement ou encore aux pratiques et à la qualité de l'enseignement qui y est dispensé.

Encadré 4.1

Décomposition de la variance et corrélation intraclasse

Dans une structure de données à deux niveaux : élèves (niveau 1) regroupés au sein d'écoles (niveau 2), la variance totale des scores se décompose en une **variance inter-écoles** (σ^2_u) et une **variance intra-école** résiduelle (σ^2_e). Le modèle nul (sans covariables) formalise cette décomposition comme suit :

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + \varepsilon_{ij} \quad u_{0j} \sim N(0, \sigma^2_u), \quad \varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma^2_e)$$

où γ_{00} est la moyenne générale, u_{0j} l'écart aléatoire de l'école j à cette moyenne, et ε_{ij} le résidu propre à l'élève i . L'estimation est réalisée par maximum de vraisemblance (ML).

La **corrélation intraclasse (ICC)** exprime la part de la variance totale imputable aux différences entre établissements :

$$ICC = \sigma^2_u / (\sigma^2_u + \sigma^2_e)$$

Une ICC nulle indique que les élèves se ressemblent autant d'une école à l'autre qu'au sein d'une même école c'est-à-dire l'appartenance à une école n'explique rien des scores. À l'inverse, une ICC proche de 1 signifie que la quasi-totalité de la variabilité des performances est inter-écoles.



1

2

3

4

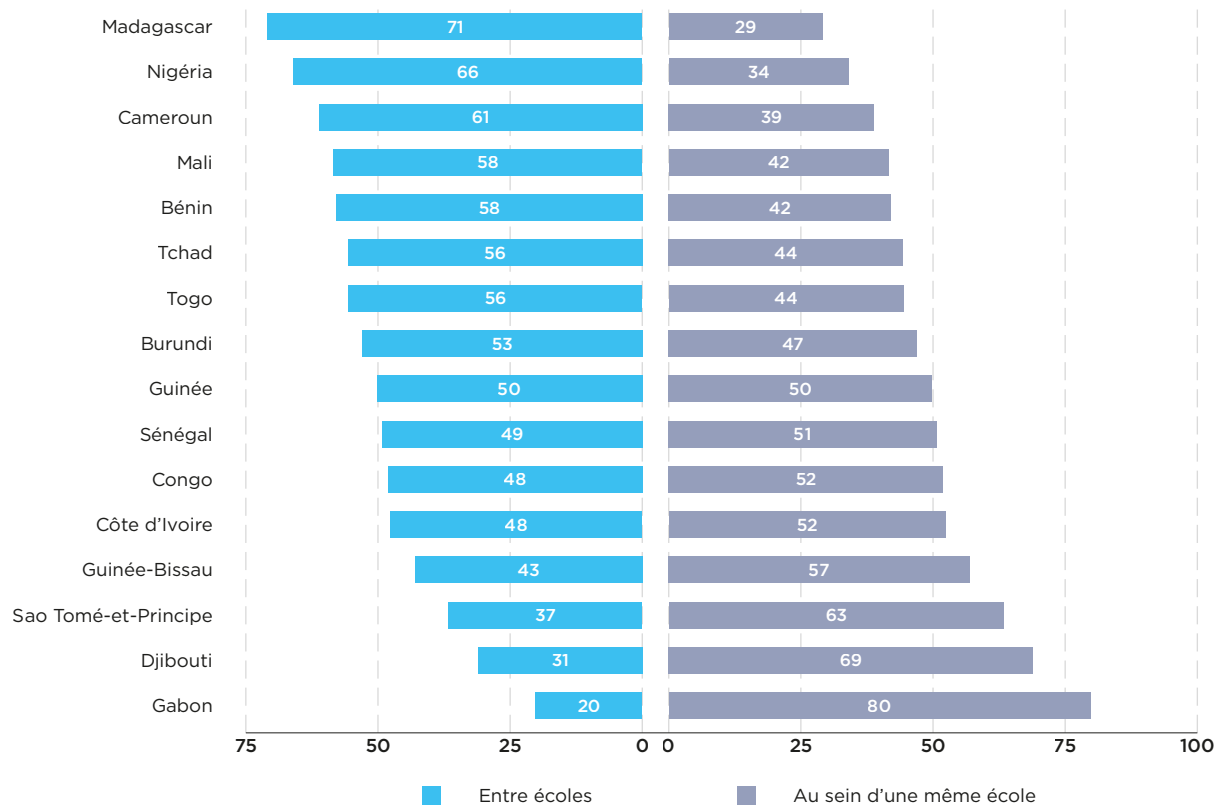
5

6

7

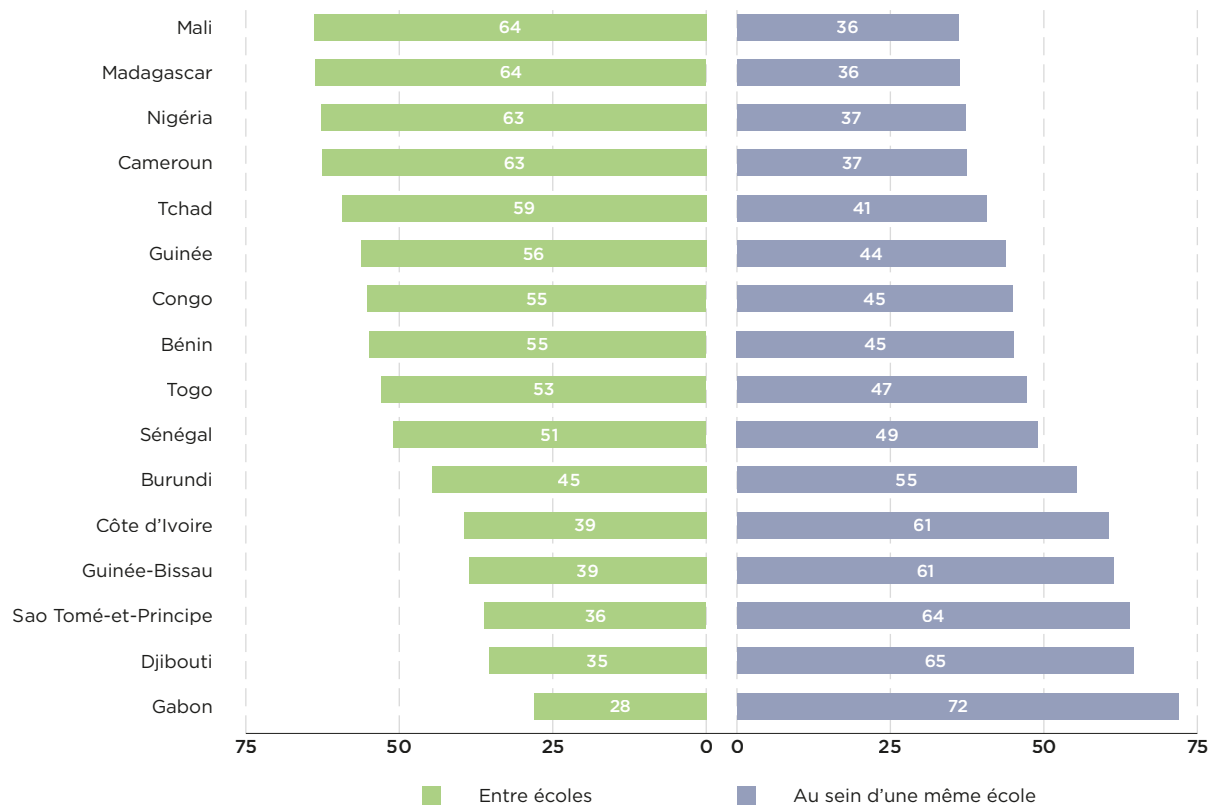
Graphique 4.1

Décomposition de la variance des scores en lecture



Graphique 4.2

Décomposition de la variance des scores en mathématiques



En lecture, la part de la variance imputable aux écarts entre écoles dépasse 50% dans 9 pays sur 16 et atteint 70,9% à Madagascar, 66,0% au Nigéria et 61,2% au Cameroun. En mathématiques, dix pays franchissent ce seuil. Ces niveaux de variance s'expliquent sans doute par une forte hétérogénéité entre écoles sur des caractéristiques comme les écarts d'équipement, le d'implantation (urbain ou rural), le statut de l'école (public, privé et communautaire), etc.

En rappel, la ségrégation scolaire renvoie à la répartition inégale de groupes d'élèves entre les établissements d'un système éducatif (Massey et Denton, 1988). Elle peut être appréhendée selon différentes dimensions, notamment socio-économique et académique, selon la caractéristique utilisée pour définir les groupes

d'élèves (OECD, 2018). Sa mesure repose généralement sur des indices permettant d'apprécier soit l'inégale répartition des groupes entre établissements. On note que les systèmes les plus ségrégués sont aussi, pour l'essentiel, ceux dont les performances moyennes sont les plus faibles. En effet, Madagascar, Tchad et Mali présentent à la fois des scores moyens faibles et une proportion importante de variance inter-écoles. À l'inverse, le Gabon présente à la fois de meilleurs résultats et la part inter-écoles la plus basse (20,2% en lecture). Cependant, cette relation reste à nuancer car une faible part inter-écoles peut également signaler une offre scolaire homogène et de qualité, mais aussi un système uniformément peu performant, où aucune école ne se distingue.

Tableau 4.1

Part de la variance imputable aux écarts entre écoles et par discipline

Pays	Lecture (%)	Mathématiques (%)	Écart maths-lecture
Madagascar	70,9	63,7	-7,2
Nigéria	66,0	62,8	-3,2
Cameroun	61,2	62,6	+1,4
Mali	58,4	63,9	+5,5
Bénin	58,0	54,9	-3,1
Tchad	55,7	59,3	+3,6
Togo	55,6	52,9	-2,7
Burundi	53,0	44,7	-8,3
Guinée	50,2	56,3	+6,1
Sénégal	49,3	51,0	+1,7
Congo	48,1	55,2	+7,1
Côte d'Ivoire	47,6	39,4	-8,2
Guinée-Bissau	43,0	38,6	-4,4
Sao Tomé-et-Principe	36,6	36,1	-0,5
Djibouti	31,1	35,4	+4,3
Gabon	20,2	28,0	+7,8

Si les deux disciplines donnent des résultats globalement presque convergents, plusieurs écarts sont également notés. En effet, le Burundi (-8,3 points) et la Côte d'Ivoire (-8,2) présentent une ségrégation nettement plus marquée en lecture qu'en mathématiques, tout comme Madagascar (-7,2). L'écart joue en sens inverse au Gabon (+7,8), au Congo (+7,1) et en Guinée (+6,1), où c'est en mathématiques que les écoles se différencient le plus. L'interprétation de ces écarts tient peut tenir à la langue

d'enseignement. En effet, la lecture mobilise des compétences que l'environnement familial construit en partie hors de l'école, et dépend fortement de la proximité entre la langue parlée à la maison et celle de scolarisation. Les écarts entre écoles y reflètent donc davantage la composition sociale et linguistique des élèves. Les mathématiques, moins tributaires de ce capital préalable, dépendent plus directement de la qualité de l'enseignement dispensé.

4.1.2 Décomposition de la variance des scores sous contrôle du statut socio-économique, du milieu d'implantation des écoles, du statut de l'école et de la langue parlée à la maison

Cette section permet de répondre à la question suivante : quelle part de la ségrégation scolaire tient à la composition sociale des écoles et à certaines caractéristiques structurelles des écoles comme leur milieu d'implantation (urbain ou rural) et leur statut (public, privé ou communautaire) ? En effet, la décomposition de la variance faite dans la section précédente a établi que dans une majorité des cas, une partie importante des écarts d'apprentissage se joue entre les écoles. Cette décomposition ne dit toutefois pas ce qui distingue

ces écoles les unes des autres. La méthode a consisté à retirer des scores, la part associée à chacun de ces blocs, puis à redécomposer la variance des scores ainsi corrigés. Ce qui subsiste est la ségrégation qui persisterait si les écoles étaient comparables sur la dimension neutralisée. Trois mesures sont ainsi produites : après contrôle du statut socio-économique seul, après contrôle de la structure seule, et après contrôle des deux.

4.1.2.1 La composition sociale des classes

Dans aucun pays, le statut socio-économique n'explique plus d'un tiers de la ségrégation scolaire. Les valeurs les plus élevées s'observent au Sénégal (34,0%), à Madagascar (33,1%) et en Côte d'Ivoire (31,3%) ; la médiane des 16 pays se situe autour de 22%. Ainsi, même si toutes les écoles accueillaient un public socialement identique, les trois quarts environ des écarts entre écoles subsisteraient. Les écoles des pays évalués se différencient d'abord par autre chose que le statut socio-économique de leurs élèves.

Les pays où le statut socio-économique explique le moins la ségrégation sont ceux où les élèves sont socialement les plus hétérogènes. En effet, l'écart entre les 10% d'élèves les plus favorisés et les 10% les moins favorisés atteint 26,5 points au Tchad et 28,5 points au Nigéria, des valeurs les plus élevées sur l'ensemble des pays contre 17,5 en Côte d'Ivoire et 17,1 à Sao Tomé-et-Principe, où la part expliquée est parmi les plus fortes.

4.1.2.2 Le milieu d'implantation et le statut de l'école

La prise en compte du milieu d'implantation de l'école (urbain ou rural) et de son statut (public, privé ou communautaire) produit une réduction de la variance inter-écoles du même ordre, et souvent supérieure. En effet, dans 10 pays sur 16, la structure explique davantage de ségrégation que le milieu social. L'écart est net au Cameroun (37,5% contre 27,0%) et surtout au Burundi, où le statut socio-économique ne rend compte que de 11,3% des écarts entre écoles quand le milieu et le statut de l'école en expliquent 33,7%. La Guinée-Bissau, le Congo et Djibouti présentent la même configuration.

Deux pays font exception. Il s'agit de la Côte d'Ivoire (31,3% contre 9,3%) et de Sao Tomé-et-Principe (25,8% contre 4,5%) où c'est plutôt la composition sociale qui domine. Leurs écoles se différencient socialement plus que géographiquement.

Il faut toutefois noter que les deux blocs de variables se recouvrent largement, les écoles rurales et publiques accueillant des élèves plus défavorisés. Leurs contributions ne s'additionnent donc pas. Au Cameroun, 27,0% et 37,5% pris séparément donnent 43,1% une fois combinés. La part propre à chacun des deux blocs reste modeste ; c'est leur zone commune, notamment des écoles à la fois rurales, publiques et socialement défavorisées, qui porte l'essentiel de l'explication.



1

2

3

4

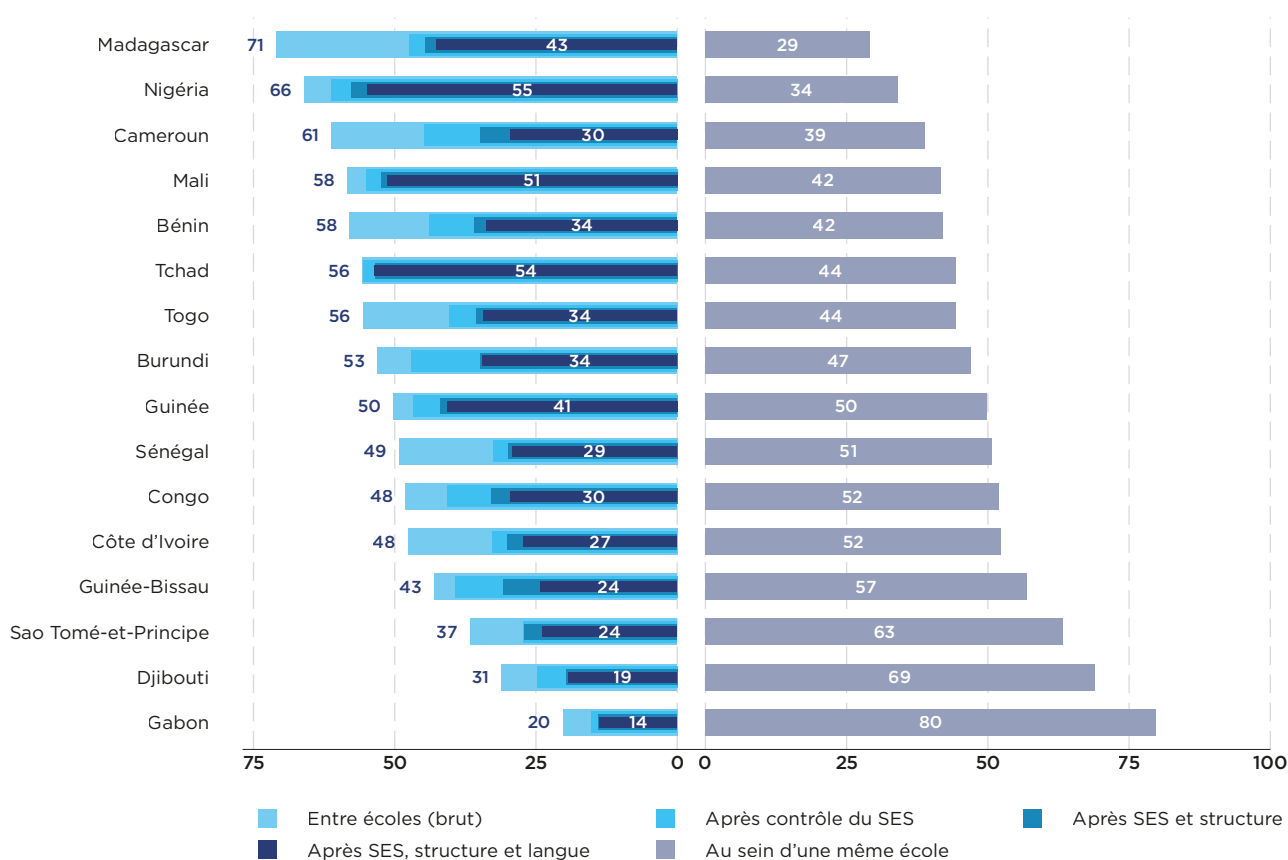
5

6

7

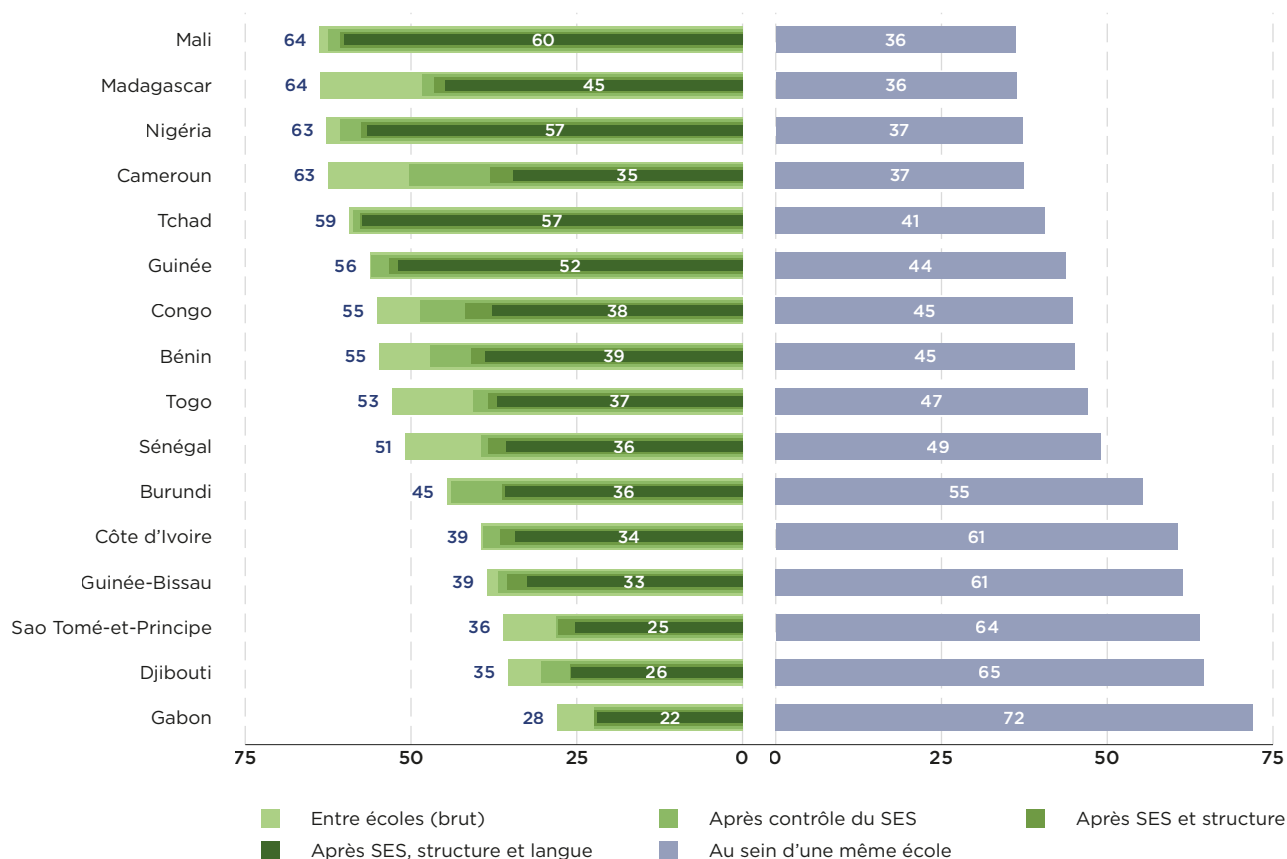
Graphique 4.3

Ségrégation scolaire avant et après contrôle, en lecture (%)



Graphique 4.4

Ségrégation scolaire avant et après contrôle, en mathématiques (%)



4.1.2.3 La langue d'enseignement parlée à la maison

Le questionnaire adressé aux élèves leur demande à quelle fréquence (toujours, souvent, parfois ou jamais) ils parlent la langue d'enseignement à la maison. Un quart d'entre eux répondent « jamais » à l'échelle de l'ensemble des pays. Comme pour le statut socio-économique, c'est la composition linguistique de la classe qui importe pour expliquer la ségrégation. En effet, une école où la grande majorité des élèves pratiquent la langue de scolarisation chez eux se distingue nettement d'une école où presque aucun ne le fait.

La réduction de la variance inter-écoles associée à la prise en compte de ce bloc linguistique est très inégale selon les pays. En Côte d'Ivoire, la langue explique 35,7% de la ségrégation en lecture, davantage que le statut socio-économique (31,3%) et près de quatre fois plus que les caractéristiques structurelles (9,3%). C'est le seul pays où ce bloc domine les deux autres. Le Cameroun (25,8%), le

Congo (23,0%) et la Guinée-Bissau (18,5%) suivent. Dans les autres pays, la contribution reste inférieure à 10%.

Il est à remarquer que la langue et le milieu social se recouvrent, les familles pratiquant la langue d'enseignement (lorsqu'elle n'est pas une langue nationale) étant aussi les plus favorisées. En Côte d'Ivoire, chaque bloc pris isolément explique plus de 30%, mais leur combinaison n'atteint que 43,0%, bien moins que leur somme. La langue conserve néanmoins un apport car le résidu passe de 32,7% après contrôle du seul statut socio-économique à 27,2% lorsque les trois blocs sont pris en compte.

Il est à noter qu'une part importante de la ségrégation demeure inexpliquée même en combinant les trois blocs. En effet, la réduction reste partielle et atteint 51,6% au Cameroun, 43,7% en Guinée-Bissau et 43,0% en Côte d'Ivoire, mais la médiane s'établit autour de 38%, et trois pays résistent presque totalement au contrôle. Au Tchad, la part inter-écoles ne recule que de 3,7% (de 55,7% à 53,6%) malgré la neutralisation simultanée du milieu social, du milieu d'implantation des écoles, du statut des écoles et de la langue parlée à la maison. Le Mali (12,0%) et le Nigéria (16,9%) sont dans une situation voisine.

Tableau 4.2

Part de la variance imputable aux écarts entre écoles, avant et après contrôle, en lecture (%)

Pays	Brut	Après prise en compte du statut socio-économique (bloc 1)	Après prise en compte du milieu et du statut de l'école (bloc 2)	Après prise en compte de la langue parlée (bloc 3)	Après prise en compte des trois blocs	Réduction totale
Madagascar	70,9	47,4	54,2	59,9	42,6	40,0
Nigéria	66,0	61,3	60,9	60,1	54,9	16,9
Cameroun	61,2	44,7	38,2	45,4	29,6	51,6
Mali	58,4	55,1	52,9	56,8	51,4	12,0
Bénin	58,0	43,9	38,3	52,7	33,8	41,6
Tchad	55,7	55,6	54,2	55,3	53,6	3,7
Togo	55,6	40,3	40,0	50,9	34,3	38,3
Burundi	53,0	47,0	35,2	51,3	34,4	35,0
Guinée	50,2	46,8	42,1	48,0	40,7	18,9
Sénégal	49,3	32,5	39,0	44,3	29,2	40,8
Congo	48,1	40,7	34,5	37,0	29,5	38,6
Côte d'Ivoire	47,7	32,7	43,2	30,6	27,2	43,0
Guinée-Bissau	43,0	39,3	31,7	35,0	24,2	43,7
Sao Tomé-et-Principe	36,6	27,2	35,0	33,7	23,8	35,0
Djibouti	31,1	24,8	22,3	28,1	19,2	38,1
Gabon	20,2	15,1	18,5	19,2	13,7	32,2

La comparaison des deux disciplines fait apparaître un écart systématique, le statut socio-économique explique partout moins de ségrégation en mathématiques qu'en lecture. La situation la plus remarquable est la Côte d'Ivoire, où le milieu social rend compte de 31,3% des écarts entre écoles en lecture mais de 0,8% seulement en mathématiques. Il est également marqué au Burundi (11,3% contre 1,5%) et en Guinée (6,9% contre 0,5%).

Le bloc « langue » suit exactement la même logique, de façon encore plus marquée. Par exemple, en Côte d'Ivoire, il explique 35,7% de la ségrégation en lecture contre 6,0% en mathématiques. Ce contraste semble confirmer que la maîtrise de la langue de scolarisation

conditionne directement la compréhension de l'écrit, beaucoup moins le raisonnement mathématique. Le bloc « structure », lui, conserve un pouvoir explicatif comparable dans les deux disciplines.

Ces chiffres pourraient s'expliquer par le fait que la lecture mobilise un capital que la famille construit en partie hors de l'école par une exposition précoce de l'élève à l'écrit, l'alphabétisation des parents, et la proximité entre la langue parlée à la maison et la langue d'enseignement, alors que les mathématiques souvent moins tributaires de ces acquis préalables et dépendent plus directement de ce qui se passe en classe.



1

2

3

4

5

6

7

4.2 Accès aux ressources éducatives et conditions de scolarisations

Disposer d'un manuel en classe et pouvoir l'emporter chez soi sont deux choses distinctes. La première relève de la dotation, donc des moyens engagés par le système éducatif ; la seconde d'une décision de l'école, souvent motivée par la crainte de perdre les ouvrages

qu'il faudra remplacer ou la crainte de voir les élèves les détruire. La présente section examine les deux, ainsi que leur combinaison, c'est-à-dire la part d'élèves réellement en mesure de travailler avec les manuels à la maison.

4.2.1 L'accès aux manuels

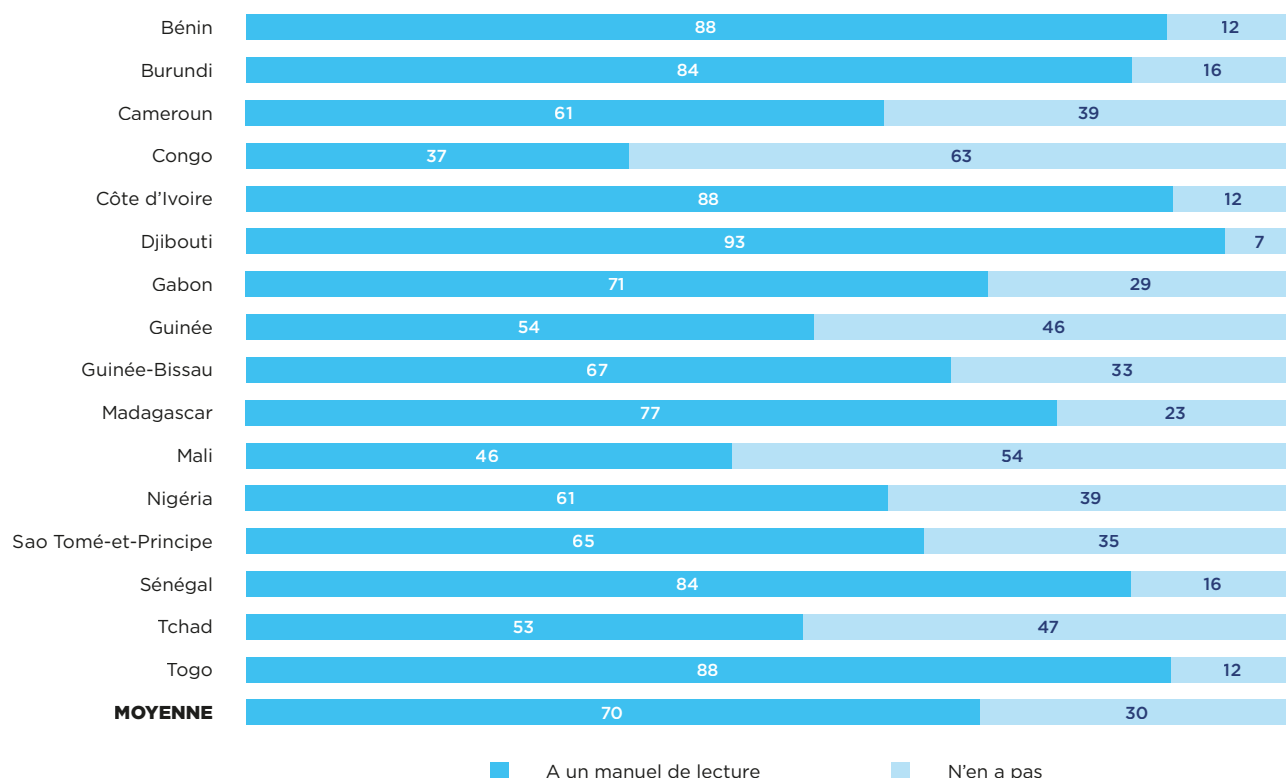
Début de scolarité

Sept élèves sur dix disposent d'un manuel de lecture en classe, six sur dix d'un manuel de mathématiques. Dans 15 pays sur 16, le taux est inférieur à celui de la lecture et l'écart dépasse 15 points au Sénégal, à Sao Tomé-et-Principe et au Congo. Parmi les élèves disposant de manuels, un peu plus de la moitié seulement (51,1%) déclarent qu'ils

peuvent emporter leur manuel de lecture chez eux, et 46,7% leur manuel de mathématiques. La dotation varie d'un facteur 1 à un facteur 2,5 entre le Congo et Djibouti, et le fait de l'emporter chez soi varie de 1 à 15, entre le Bénin (6,0%) et Djibouti (91,4%).

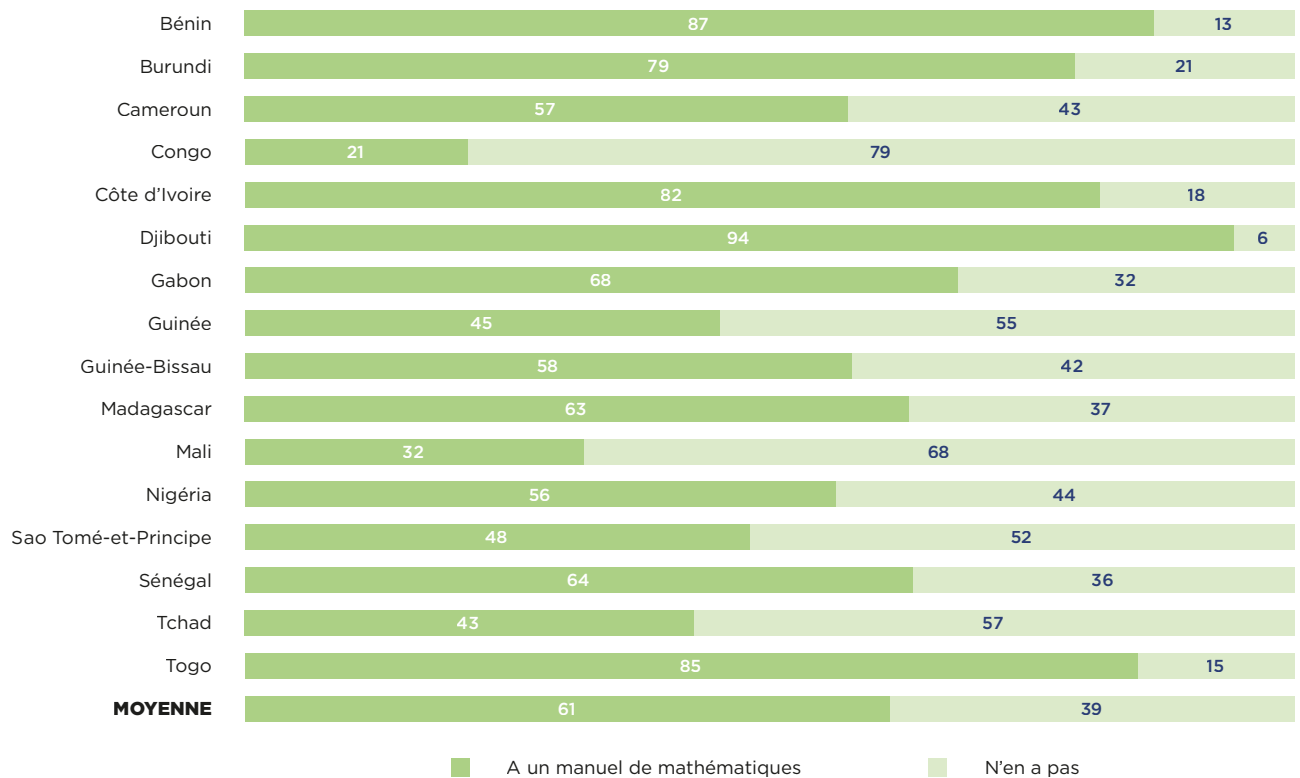
Graphique 4.5

Manuel de lecture en classe



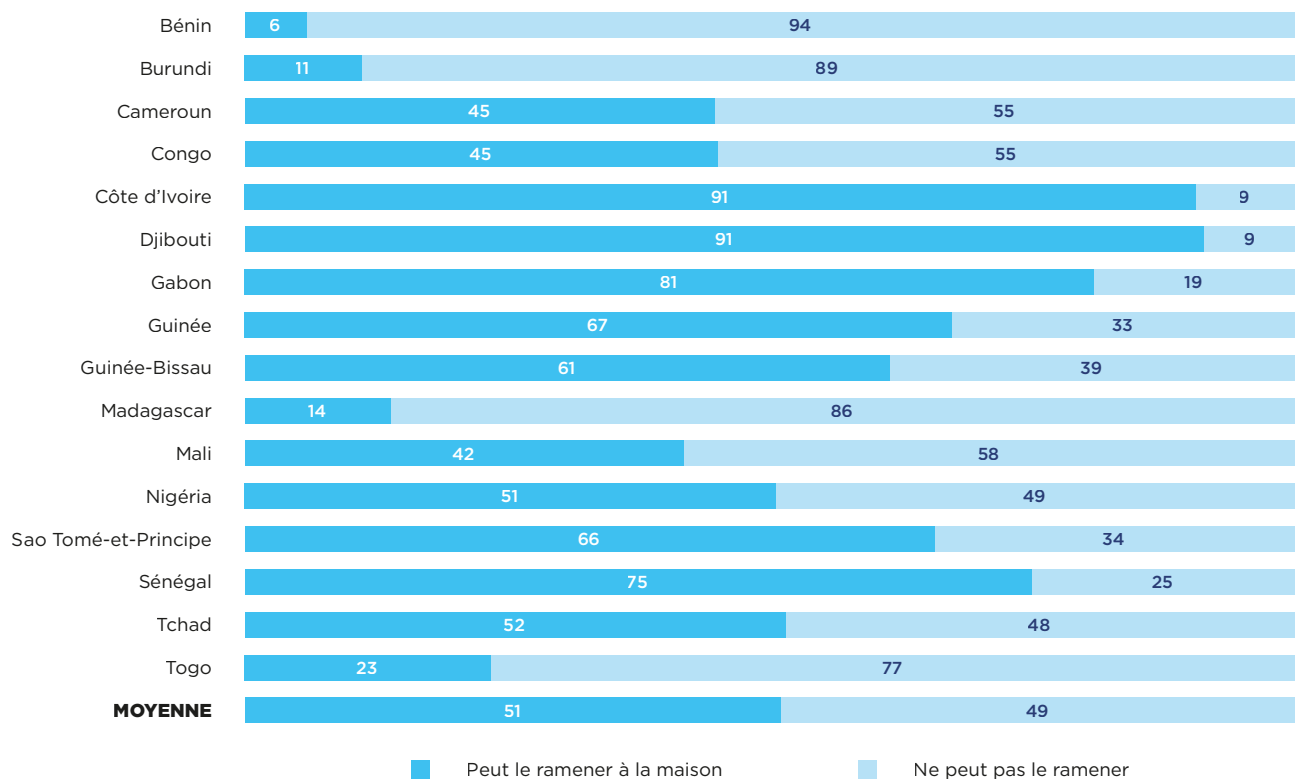
Graphique 4.6

Manuel de mathématiques en classe



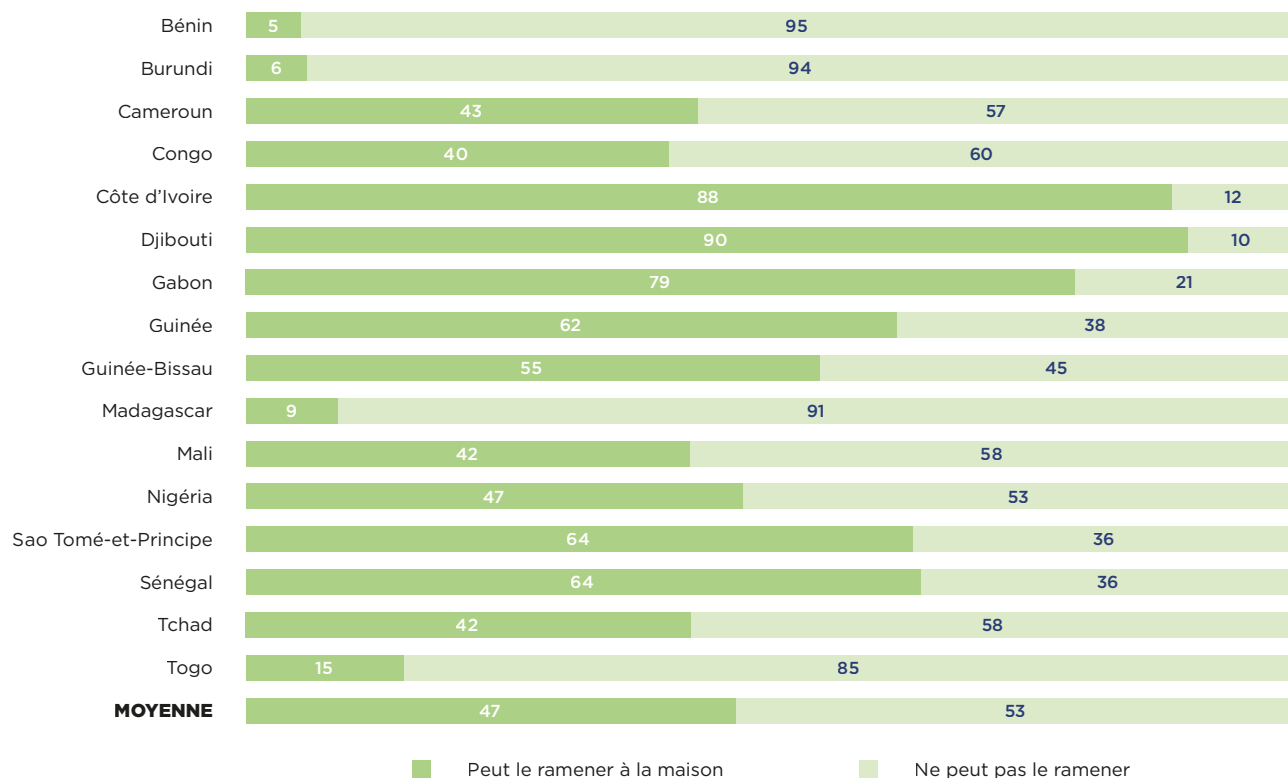
Graphique 4.7

Peut ramener le manuel de lecture à la maison



Graphique 4.8

Peut ramener le manuel de mathématiques à la maison



Les quatre pays où le fait d'emporter le manuel chez soi est le plus restreint comptent parmi les pays où les élèves ont le plus accès au manuel notamment au Bénin où 87,8% de ses élèves disposent de manuels en classe mais seulement 6,0% peuvent les ramener chez eux, le Togo (88,2% et 23,5%), le Burundi (84,5% et 11,2%), Madagascar (77,3% et 13,9%). À l'inverse, le Congo, où 36,6% disposent de manuels en classe, ceux qui peuvent les ramener chez eux représentent 45,1%. Ainsi, le fait de ne pas pouvoir ramener le manuel chez soi n'est pas une conséquence de sa non-disponibilité mais pourrait résulter d'une politique de conservation du stock, appliquée avec une rigueur même si le stock existe.

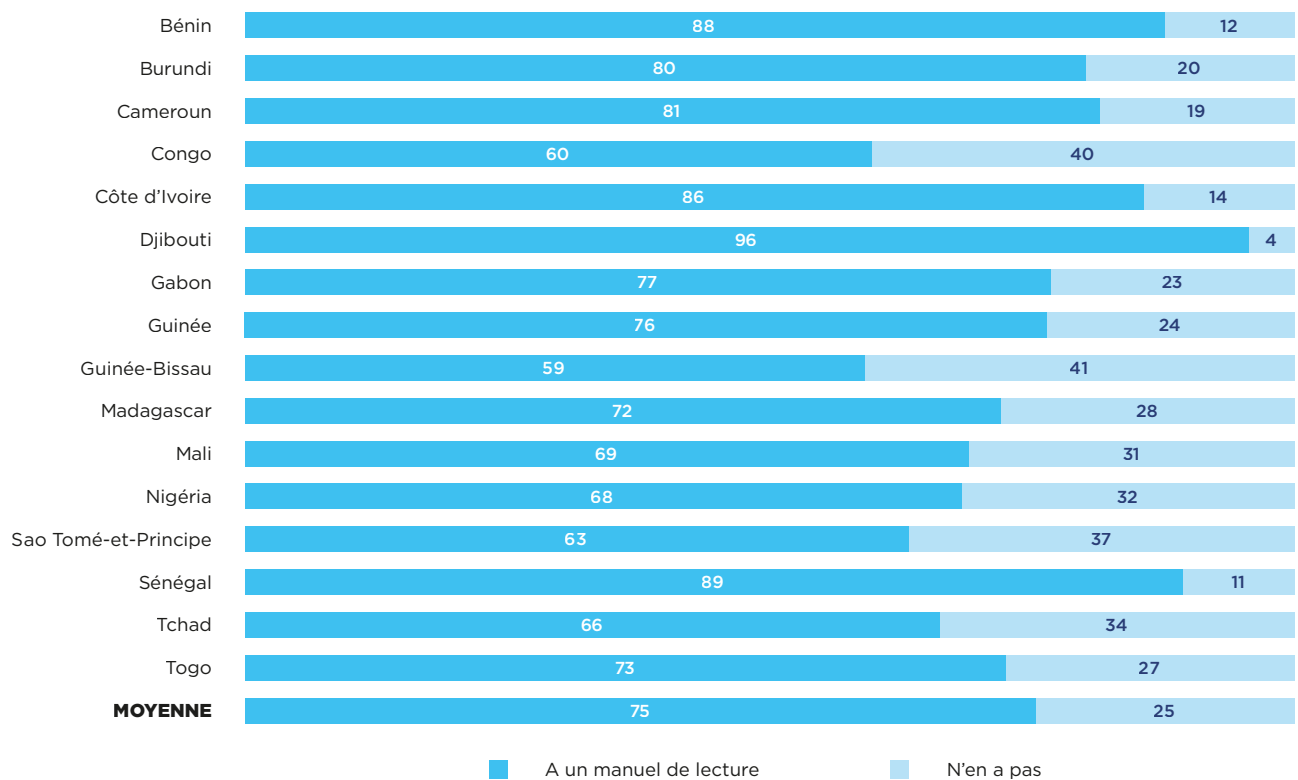
Fin de scolarité

Environ trois élèves sur quatre (75,4%) affirment disposer d'un manuel de lecture en classe, et deux sur trois (65,2%) d'un manuel de mathématiques. Un quart des élèves suivent donc les leçons de lecture sans support et plus d'un tiers celles de mathématiques. Dans 15 pays sur 16, le pourcentage d'élèves qui affirme disposer d'un manuel en mathématiques est inférieur à celui de la lecture.

Sept élèves sur dix affirment qu'ils peuvent emporter leur manuel chez eux (71,6% pour la lecture, 70,8% pour les mathématiques). À Madagascar, 72,1% des élèves disposent d'un manuel de lecture en classe mais seulement 25,4% peuvent l'emporter chez eux. À l'opposé, en Côte d'Ivoire (94,2%) et Djibouti (91,9%), les élèves affirment majoritairement qu'ils peuvent emporter leur manuel chez eux. Le Tchad (53,4%), le Bénin (60,7%) et le Togo (63,2%) occupent une position intermédiaire basse.

Graphique 4.9

Manuel de lecture en classe



1

2

3

4

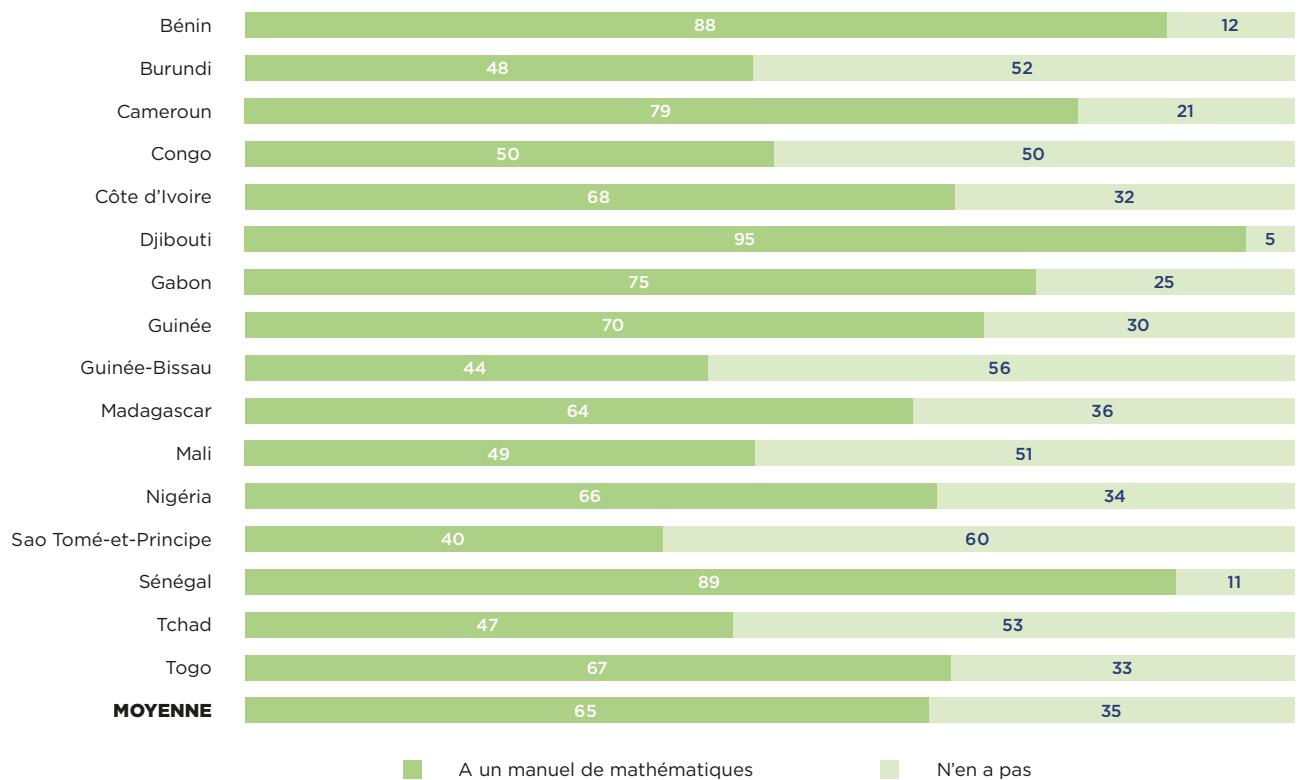
5

6

7

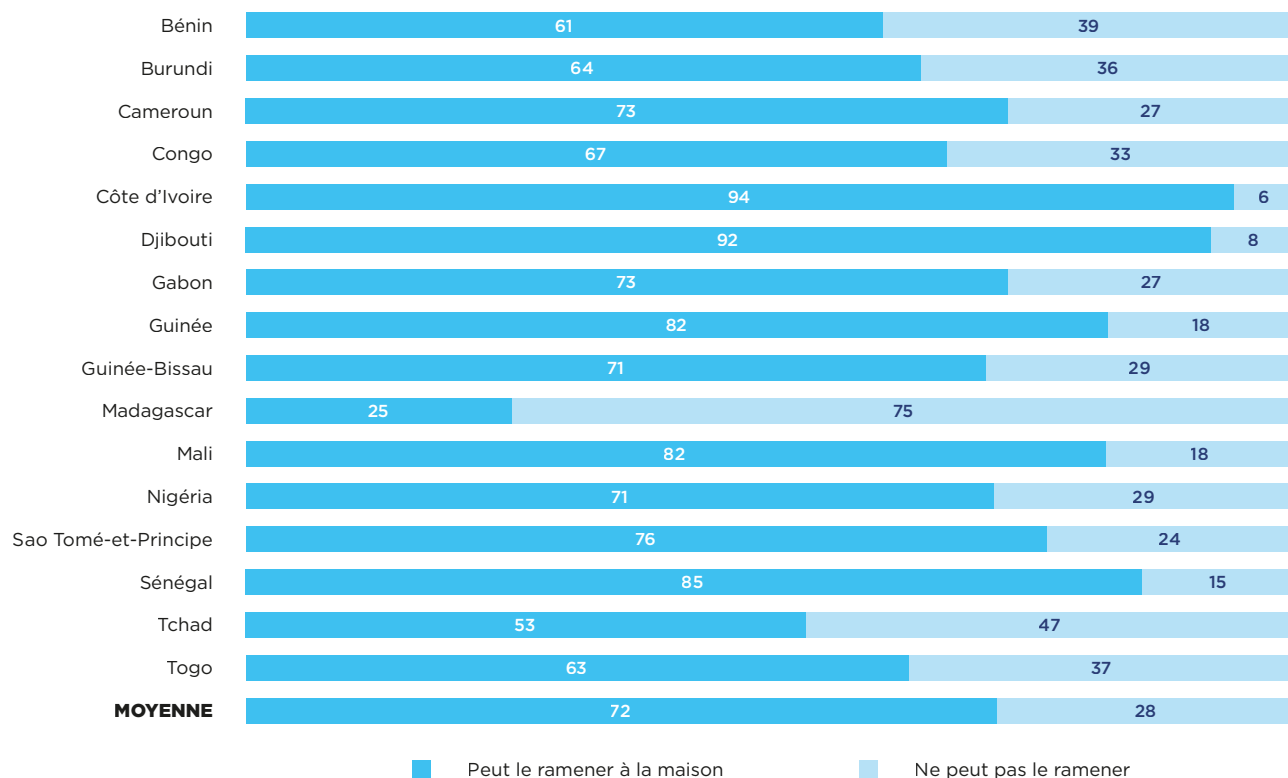
Graphique 4.10

Manuel de mathématiques en classe



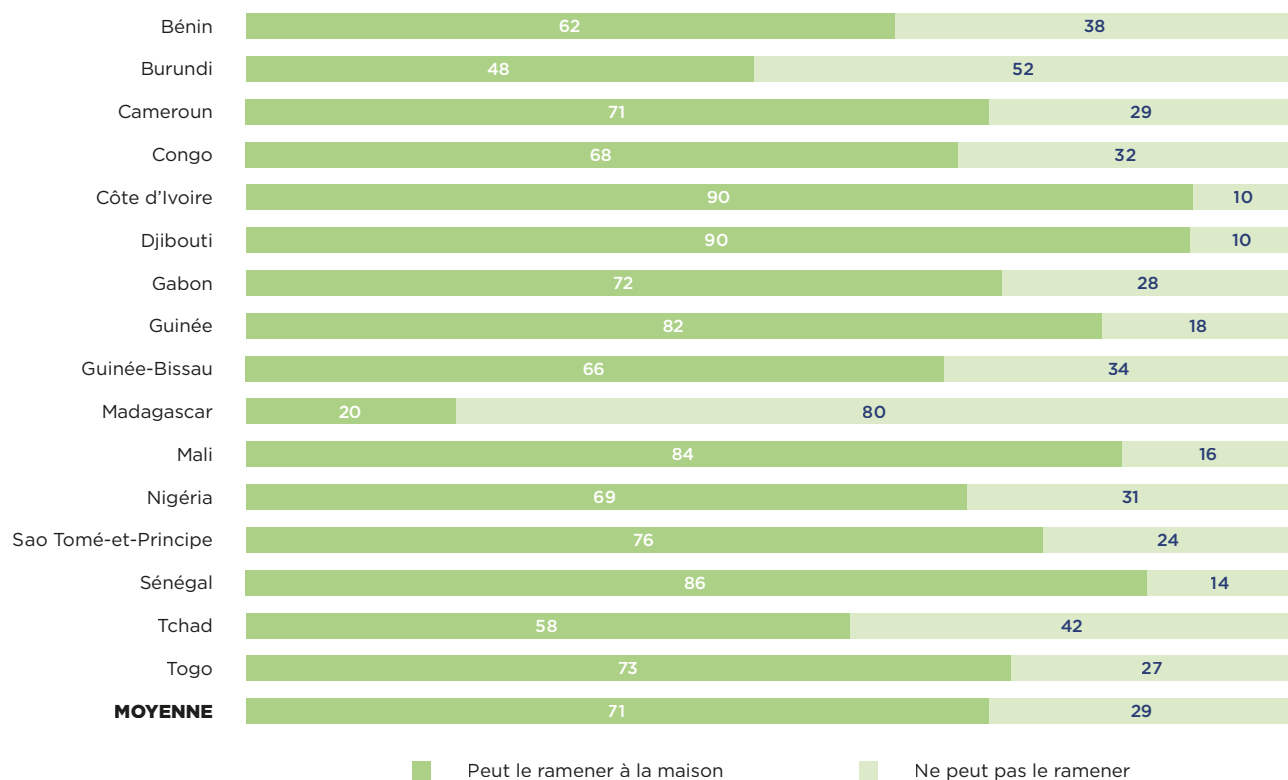
Graphique 4.11

Peut ramener le manuel de lecture à la maison



Graphique 4.12

Peut ramener le manuel de mathématiques à la maison



4.2.2 Les manuels et les performances

Début de scolarité

Les six indicateurs présentés dans le tableau ci-dessous sont associés à des écarts de score positifs et significatifs à l'échelle des 16 pays, dans les deux disciplines. Mais ils ne se comportent pas de la même façon lorsqu'on neutralise le milieu de résidence et le statut de l'école.

Tableau 4.3

Écarts de score associés à chaque indicateur sur l'ensemble des pays

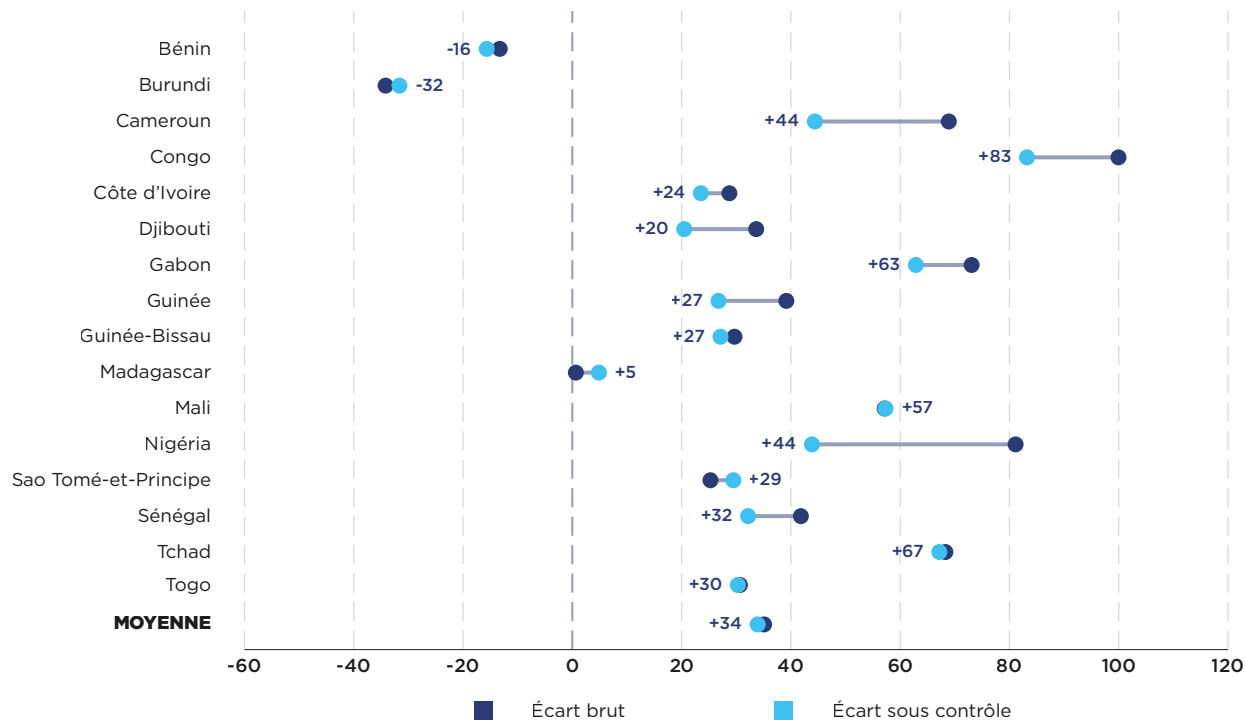
Indicateur	Différence brute – lecture	Différence ajustée – lecture	Part absorbée	Différence brute – mathématiques	Différence ajustée – mathématiques	Part absorbée
Dispose de manuel de lecture en classe	+35,1*	+33,9*	3%	+19,8*	+19,0*	4%
Dispose de manuel de mathématiques en classe	+25,2*	+25,7*	-2%	+15,2*	+15,5*	-2%
Peut ramener le manuel de lecture à la maison	+52,8*	+33,0*	38%	+32,8*	+19,0*	42%
Peut ramener le manuel de mathématiques à la maison	+57,2*	+36,9*	36%	+36,0*	+21,7*	40%
Dispose du manuel de lecture en classe et peut le ramener à la maison	+56,5*	+43,7*	23%	+34,2*	+24,5*	28%
Dispose du manuel de mathématiques en classe et peut le ramener à la maison	+56,3*	+44,3*	21%	+35,0*	+26,0*	26%

* Valeur statistiquement significative.

Disposer d'un manuel de lecture en classe est associé à 35 points de plus en lecture, et l'écart reste de 34 points après contrôle, les contrôles n'en absorbent que 3%.

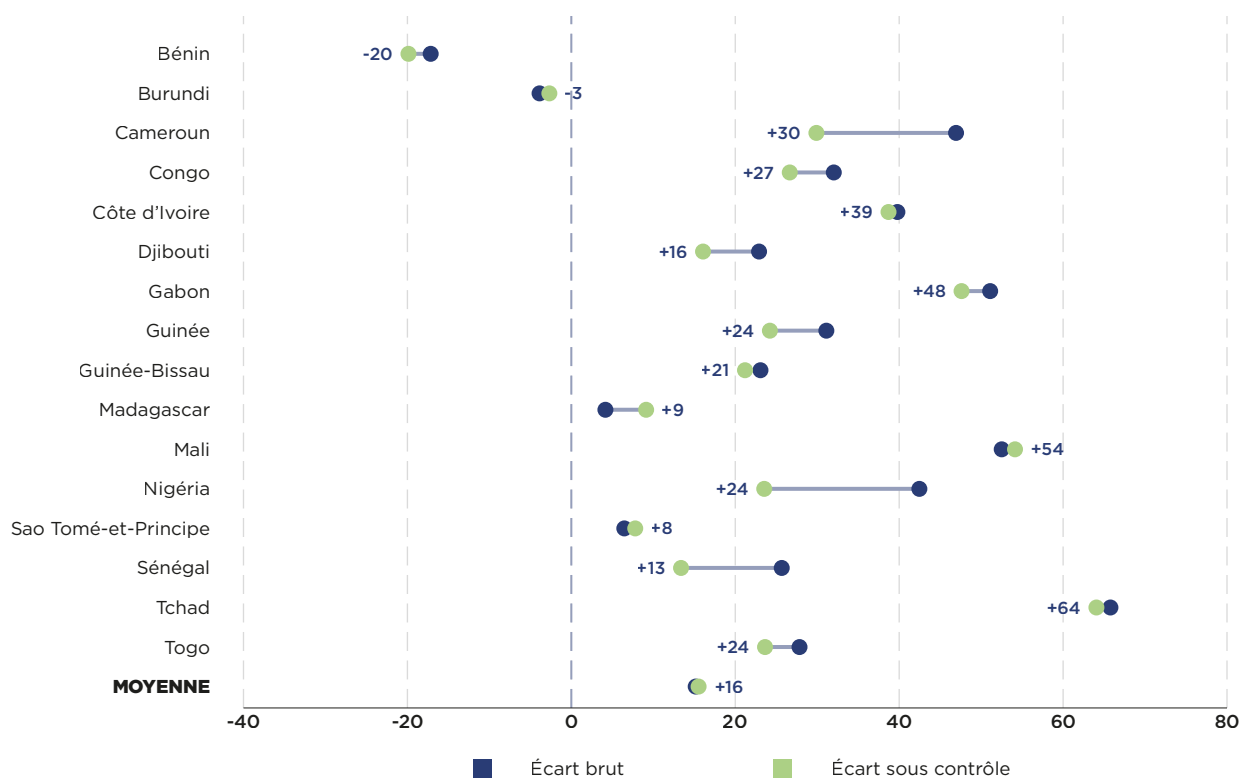
Graphique 4.13

Écart en lecture entre disposer d'un manuel de lecture en classe et ne pas en disposer



Graphique 4.14

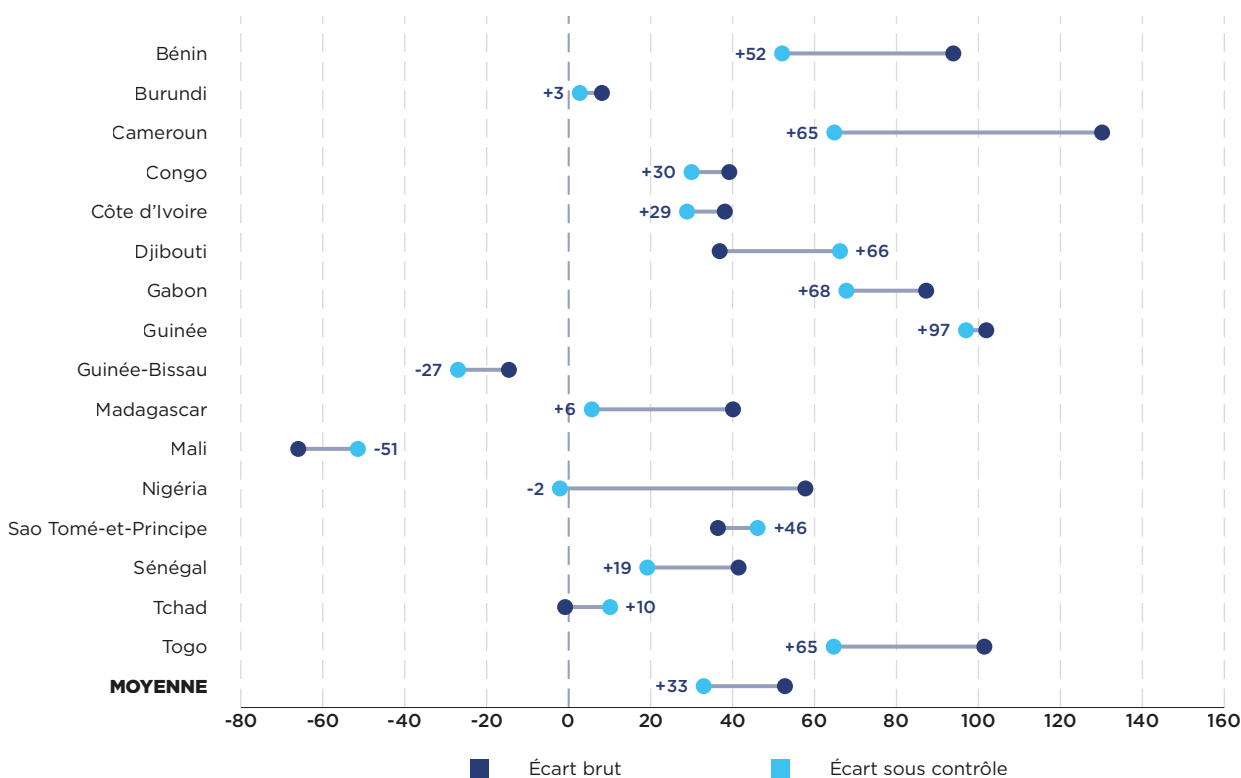
Écart en mathématiques entre disposer d'un manuel de mathématiques en classe et ne pas en disposer



Parmi les élèves qui disposent d'un manuel en classe, ceux qui peuvent l'emporter chez eux obtiennent 53 points de plus en lecture, mais l'écart tombe à 33 points après contrôle, soit 38% d'absorption.

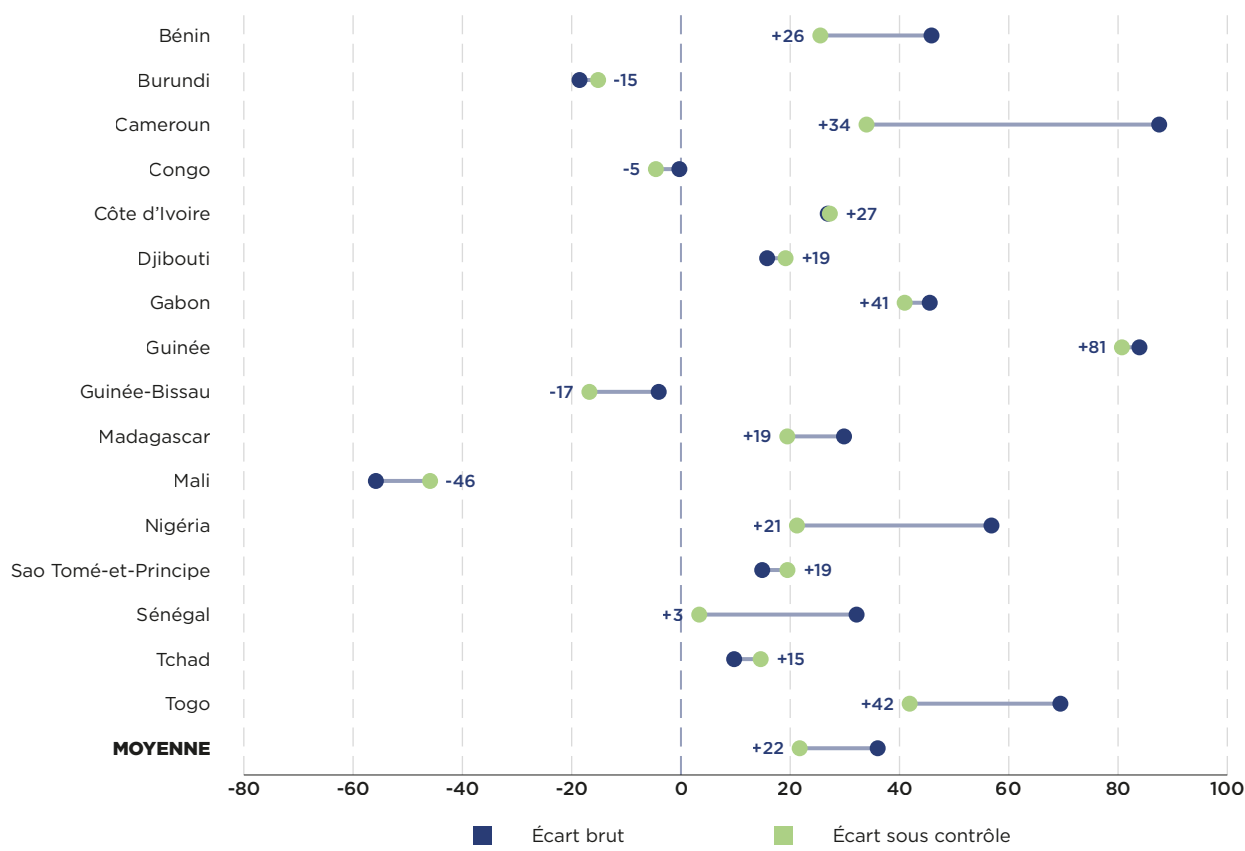
Graphique 4.15

Écart en lecture entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener



Graphique 4.16

Écart en mathématiques entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener



L'indicateur combiné, qui oppose sur l'ensemble des élèves ceux qui peuvent réellement travailler chez eux à tous les autres, produit l'écart le plus large : 56 points en lecture et 34 en mathématiques, dont 44 et 25 subsistent après contrôle. Il dépasse chacune de ses composantes, ce qui est cohérent puisque le groupe de comparaison réunit à la fois les élèves sans manuel et ceux dont le manuel reste en classe.

Fin de scolarité

Les six indicateurs présentés dans le tableau ci-dessous sont associés à des écarts de score positifs et significatifs à l'échelle des 16 pays, dans les deux disciplines.

Tableau 4.4

Écarts de score associés à chaque indicateur sur l'ensemble des 16 pays

Indicateur	Différence brute - lecture	Différence ajustée - lecture	Part absorbée	Différence brute - mathématiques	Différence ajustée - mathématiques	Part absorbée
Dispose d'un manuel de lecture en classe	+21,1*	+5,9*	72%	+20,5*	+13,6*	33%
Dispose d'un manuel de mathématiques en classe	+20,3*	+4,7*	77%	+17,8*	+10,9*	39%
Peut ramener le manuel de lecture à la maison	+39,7*	+18,8*	53%	+25,6*	+15,7*	39%
Peut ramener le manuel de mathématiques à la maison	+43,7*	+17,7*	59%	+25,4*	+11,8*	53%
Dispose du manuel de lecture en classe et peut le ramener à la maison	+36,4*	+15,9*	56%	+27,3*	+17,8*	35%
Dispose du manuel de mathématiques en classe et peut le ramener à la maison	+37,6*	+14,2*	62%	+26,0*	+15,3*	41%

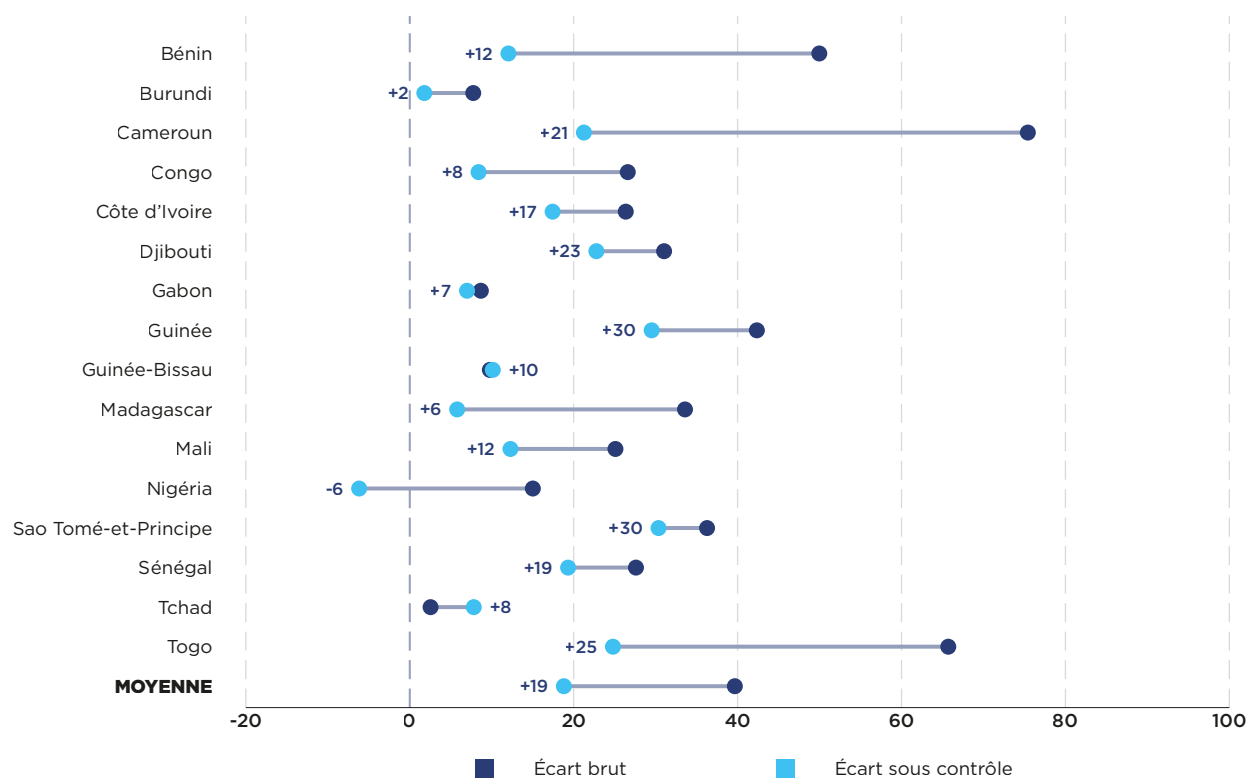
* Valeur statistiquement significative.

Avoir un manuel de lecture en classe est associé à 21 points de plus en lecture, mais l'écart tombe à 6 points après contrôle, les trois quarts tiennent à l'origine sociale et au type d'école. Parmi les élèves

qui disposent d'un manuel, pouvoir l'emporter chez soi est associé à 40 points bruts et 19 points après contrôle, soit environ trois fois l'écart résiduel de la dotation.

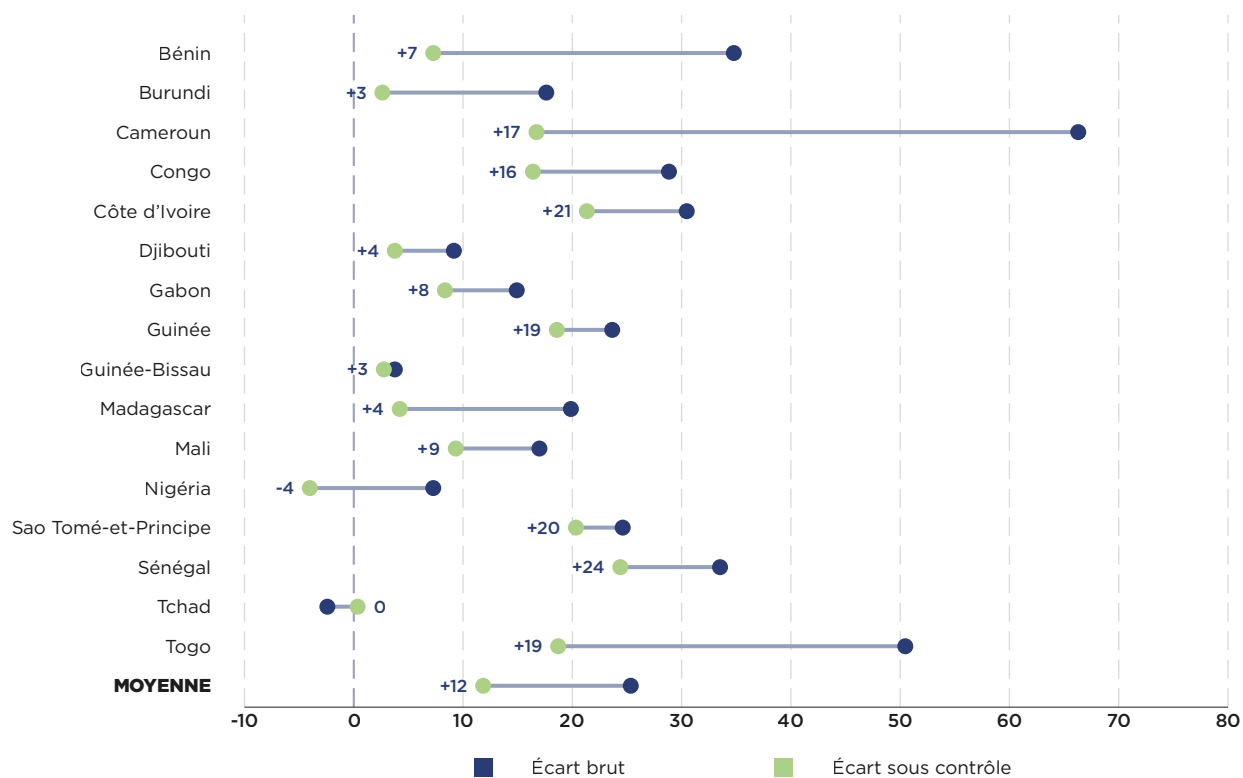
Graphique 4.17

Écart en lecture entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener



Graphique 4.18

Écart en mathématiques entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener



L'écart brut associé à la disponibilité de manuel en lecture est significatif dans 11 pays sur 16, et il n'en reste que sept après contrôle. Le Cameroun présente l'écart entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener le plus élevé en lecture avec 75 points bruts et 21 après contrôle.

4.2.3 Disponibilité de certains équipements dans les classes

Début de scolarité

En moyenne, parmi les équipements, le nécessaire pour l'écriture est celui qui domine avec 94% des élèves qui ont des craies dans leur classe, 85% un tableau, 81% une chaise pour l'enseignant et 78% un bureau pour l'enseignant. Les guides pédagogiques atteignent respectivement 79% des élèves en mathématiques, 76% en français. En revanche, les instruments de tracé et les supports documentaires

restent tous sous la barre d'un élève sur deux comme le compas (46%), l'armoire (43%), le dictionnaire (40%). Le numérique est quasi absent avec 7,6% des élèves qui ont accès à un ordinateur. La couverture sur les équipements constitués de craies, tableau, bureau et chaise tombe à 69% au Tchad, 71% au Nigéria et en Guinée-Bissau, 73% au Burundi. Au Burundi, 49% des élèves ont un enseignant sans bureau ; au Tchad comme au Nigéria, 36% des élèves étudient dans une classe sans tableau.

Graphique 4.19

Pourcentage d'élèves selon le type d'équipements disponibles dans leur classe

Bureau pour le maître	93	49	64	77	94	82	85	84	58	73	90	67	86	94	64	85	78
Chaise pour le maître	95	72	72	83	99	79	80	93	68	78	93	64	84	94	62	79	81
Guide pédagogique en mathématiques	98	95	60	92	84	90	51	74	55	66	90	68	81	81	68	94	79
Guide pédagogique en français	95	95	57	87	86	98	49	71	57	51	67	72	73	82	70	84	76
Armoire (ou coffre/malle...)	66	50	26	19	41	75	50	23	29	49	34	26	59	75	12	34	43
Tableau (mural ou mobile)	90	80	82	82	88	98	94	71	73	95	95	64	96	91	64	88	85
Craies	100	90	96	96	98	100	97	93	84	98	95	87	92	98	85	95	94
Règle pour tableau	91	55	83	81	82	44	77	89	56	77	94	51	76	98	78	96	77
Équerre pour tableau	58	51	66	44	51	25	75	80	51	59	88	27	76	76	59	65	59
Compas pour tableau	47	38	46	28	42	19	61	73	56	41	80	19	29	65	53	61	46
Dictionnaire	37	23	41	47	31	13	38	39	30	59	31	47	50	42	44	52	40
Carte du monde	13	19	13	15	17	4	14	21	48	24	25	38	67	17	22	19	24
Globe terrestre	17	15	7	9	13	8	16	28	34	15	22	26	78	27	18	37	25
Carte de l'Afrique	14	26	25	21	21	12	18	28	47	14	28	40	76	23	23	35	29
Carte de votre pays	28	25	38	32	53	21	32	35	45	24	39	49	34	38	24	36	35
Étagère pour les livres	16	30	24	13	25	27	28	26	36	26	9	40	55	25	12	16	26
Horloge	19	4	8	22	8	9	8	12	19	22	12	35	51	4	8	7	16
Ordinateur ou tablette numérique	0	4	9	7	5	6	0	16	19	2	3	14	20	11	0	1	8
Un vidéo projecteur	0	8	5	4	10	6	0	4	14	1	2	10	13	3	0	1	5
	Bénin	Burundi	Cameroon	Congo	Côte d'Ivoire	Djibouti	Gabon	Guinée	Guinée-Bissau	Madagascar	Mali	Nigéria	Sao Tomé-et-Principe	Sénégal	Tchad	Togo	MOYENNE

Fin de scolarité

En fin de scolarité, année qui constitue généralement une classe d'examen de fin de primaire, on constate que le nécessaire d'écriture est présent dans quasi toutes les classes avec les équipements comme les craies (95%), le tableau (85%). Suivent les instruments de tracé et les guides pédagogiques, entre 66 et 79% notamment la règle

(79%), le guide de mathématiques (73%), l'équerre (72%), le guide de français (70%) et le compas (66%). Le troisième palier constitue les supports documentaires qui sont détenus par un élève sur deux comme la carte du pays (51%), le dictionnaire (50%). Le numérique est quasi inexistant avec 9% pour un ordinateur ou une tablette.

Les guides pédagogiques constituent le déficit le plus notable avec environ trois élèves sur dix dont les enseignants n'ont pas de guide de mathématiques dans leur classe et près d'un élève sur trois dont les enseignants n'ont pas de guide de langue. Le manque se

concentre sur Sao Tomé-et-Principe (45% de couverture moyenne sur les deux guides), la Guinée-Bissau (50%), le Cameroun (54%) et le Gabon (55%). À l'opposé, le Burundi et le Bénin dépassent 91%.

Graphique 4.20

Pourcentage d'élèves selon le type d'équipements disponibles dans leur classe

Bureau pour le maître	96	52	73	73	94	72	81	91	45	78	91	63	81	93	54	81	77
Chaise pour le maître	99	74	84	68	99	80	84	97	73	89	95	73	89	97	66	80	85
Guide pédagogique en mathématiques	91	91	54	81	75	83	55	69	44	70	85	61	50	89	70	83	73
Guide pédagogique en français	91	92	54	77	72	83	56	67	56	62	57	66	41	87	73	71	70
Armoire (ou coffre/malle...)	73	44	27	19	26	81	48	33	36	60	44	25	35	80	13	29	43
Tableau (mural ou mobile)	96	84	82	66	92	93	90	77	86	93	89	59	94	92	74	90	85
Craies	99	96	97	98	96	97	97	94	86	99	95	80	91	100	92	97	95
Règle pour tableau	99	59	80	81	92	45	80	92	67	93	96	51	48	95	82	96	79
Équerre pour tableau	97	62	70	52	92	41	79	89	51	84	89	36	46	95	71	84	72
Compas pour tableau	95	56	62	48	83	40	66	83	57	74	80	28	44	81	65	76	66
Dictionnaire	77	37	44	53	56	18	49	49	41	73	41	40	63	55	36	56	50
Carte du monde	64	42	24	26	41	13	22	36	53	49	30	30	63	28	25	36	37
Globe terrestre	73	18	17	23	40	10	17	37	35	41	33	26	62	33	27	51	34
Carte de l'Afrique	69	42	29	31	50	8	27	43	44	31	32	31	52	35	25	56	38
Carte de votre pays	84	40	38	48	75	32	34	53	50	50	49	40	51	65	37	60	51
Étagère pour les livres	26	27	20	24	21	29	38	22	40	32	13	37	34	32	13	19	26
Horloge	45	5	8	23	6	14	9	11	16	31	10	31	20	8	7	7	16
Ordinateur ou tablette numérique	2	4	11	8	8	12	4	14	16	4	4	19	16	14	4	5	9
Un vidéo projecteur	1	6	5	6	2	13	5	4	12	1	3	10	8	7	3	5	6
	Bénin	Burundi	Cameroun	Congo	Côte d'Ivoire	Djibouti	Gabon	Guinée	Guinée-Bissau	Madagascar	Mali	Nigéria	Sao Tomé-et-Principe	Sénégal	Tchad	Togo	MOYENNE



1

2

3

4

5

6

7

4.2.4 Milieu d'implantation (urbain, rural) des écoles et performances des élèves

Début de scolarité

En début de scolarité, les élèves sont presque répartis de manière égale aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural car 50,9% fréquentent une école urbaine. Cette moyenne recouvre néanmoins des structures scolaires différentes selon les pays. Le Gabon (91,6%), Djibouti (86,1%), le Congo (72,7%), Sao Tomé-et-Principe (70,4%) et la Guinée (67,0%) affichent massivement des élèves en milieu urbain ; le Burundi ne compte que 13,7% d'élèves en milieu urbain suivi de Madagascar (28,4%), du Bénin (30,5%), du Togo (34,9%) et du Tchad (35,1%).

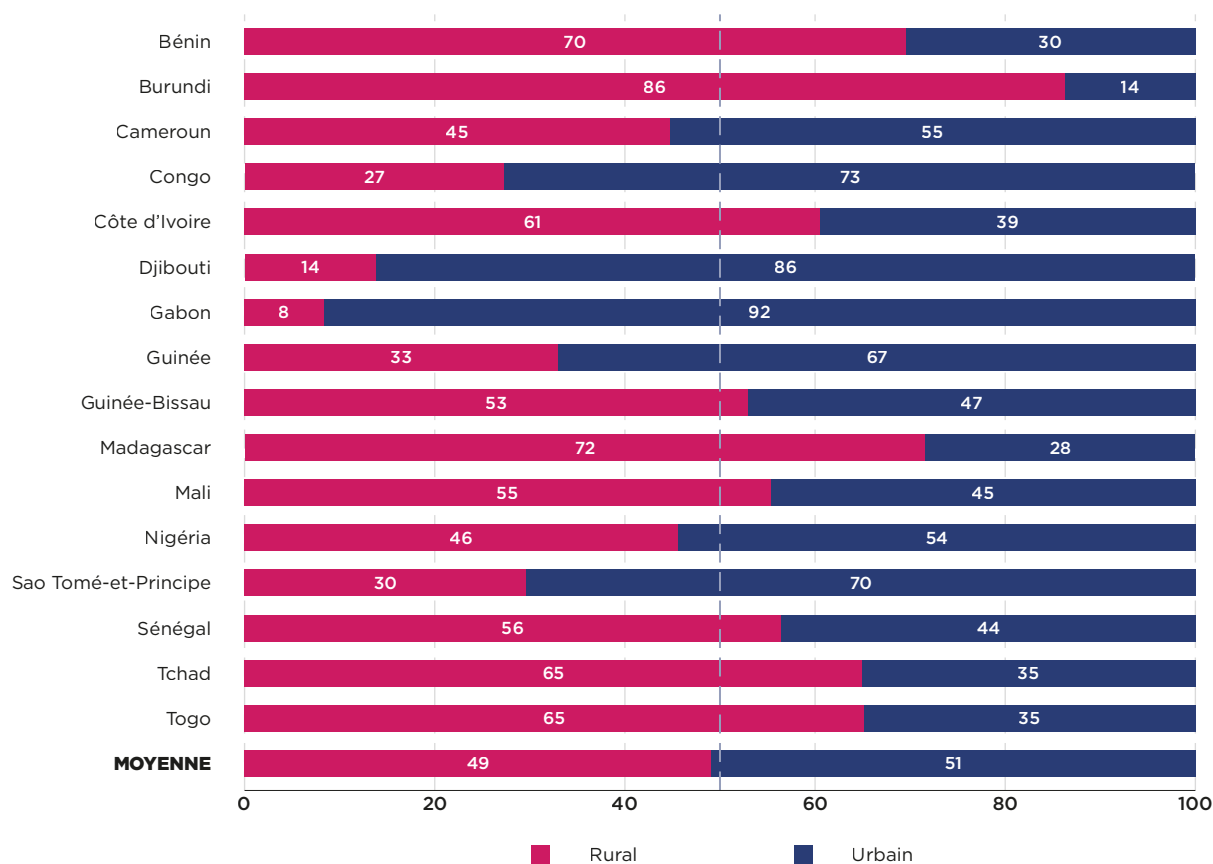
Les élèves urbains obtiennent 601,9 points contre 552,6 pour les ruraux, soit un écart brut significatif de 49,4 points. Le contrôle du statut de l'école le ramène à 36,0 points, toujours significatif. Rapporté à un écart type de 124,8 points, cela représente 0,40 écart

type en brut et 0,29 après contrôle. Huit pays affichent un écart significatif après contrôle, et l'ampleur y est parfois importante : Gabon (+97,4), Madagascar (+55,7), Bénin (+47,8), Côte d'Ivoire (+47,7), Togo (+42,9), Cameroun (+35,5), Guinée-Bissau (+34,9) et Sénégal (+19,6). Sao Tomé-et-Principe est le seul pays où la relation s'inverse, avec un écart brut significatif de -25,8 points en faveur des écoles rurales. Le Burundi et le Mali présentent également des écarts négatifs, mais non significatifs.

Le statut de l'école absorbe une partie substantielle de l'écart, et de façon très inégale selon les pays. Au Cameroun, l'écart passe de 93,7 à 35,5 points, soit une réduction des deux tiers ; en Guinée, il perd sa significativité en passant de 52,1 à 29,1 points. Ailleurs, au Gabon ou en Côte d'Ivoire, le contrôle ne change presque rien.

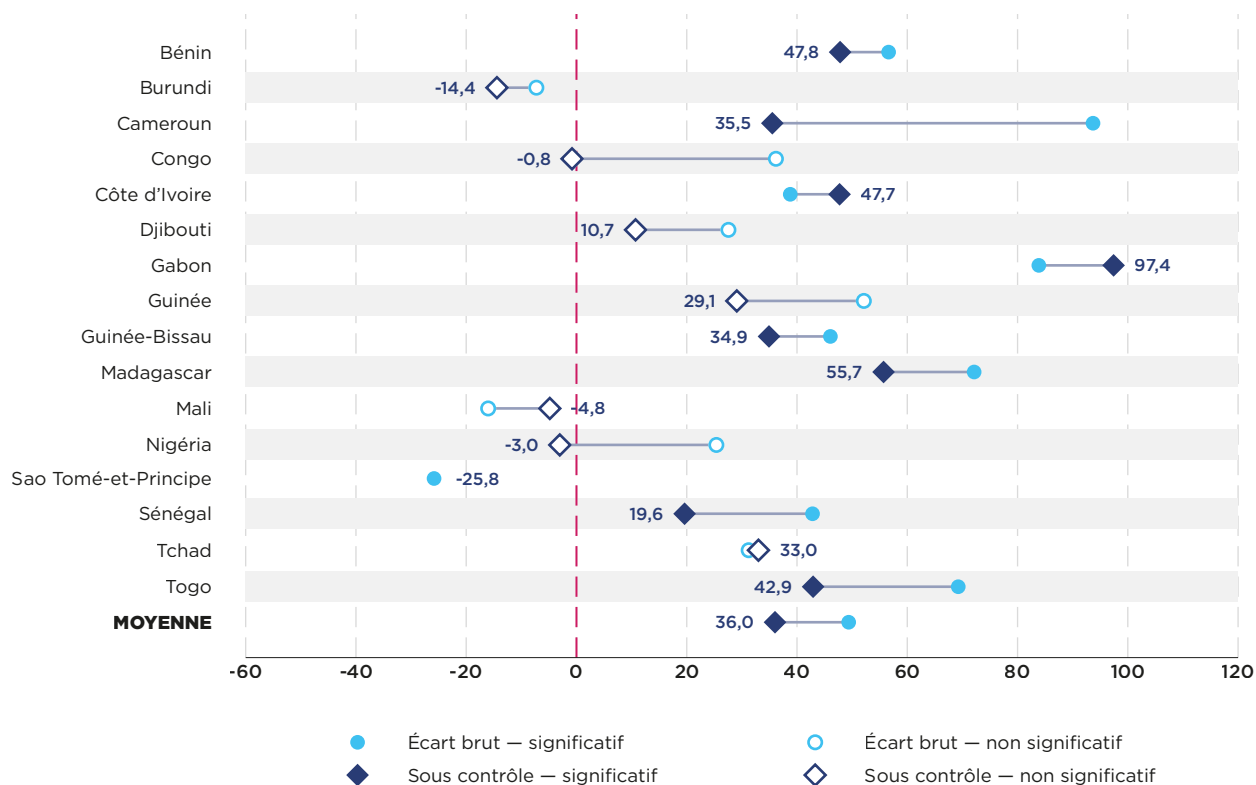
Graphique 4.21

Répartition des élèves selon le milieu d'implantation de l'école en début de scolarité



Graphique 4.22

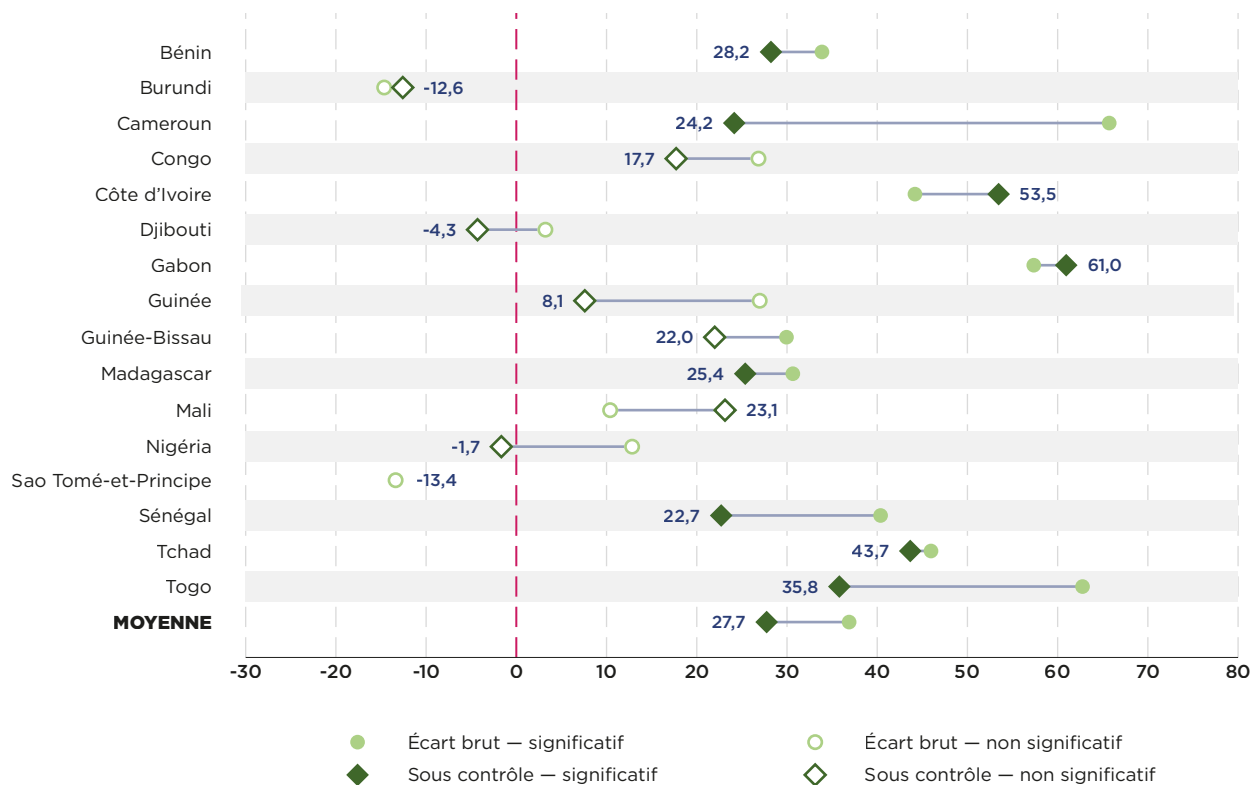
Écart urbain-rural en lecture en début de scolarité (en points)



En mathématiques, les élèves urbains obtiennent 566,4 points contre 529,5, soit 36,9 points bruts et 27,7 points après contrôle, tous deux significatifs. Huit pays conservent un écart significatif après ajustement, avec le Gabon (+61,0), la Côte d'Ivoire (+53,5), le Tchad (+43,7) et le Togo (+35,8) en tête. Aucun pays n'affiche d'avantage rural significatif.

Graphique 4.23

Écart urbain-rural en mathématiques en début de scolarité (en points)

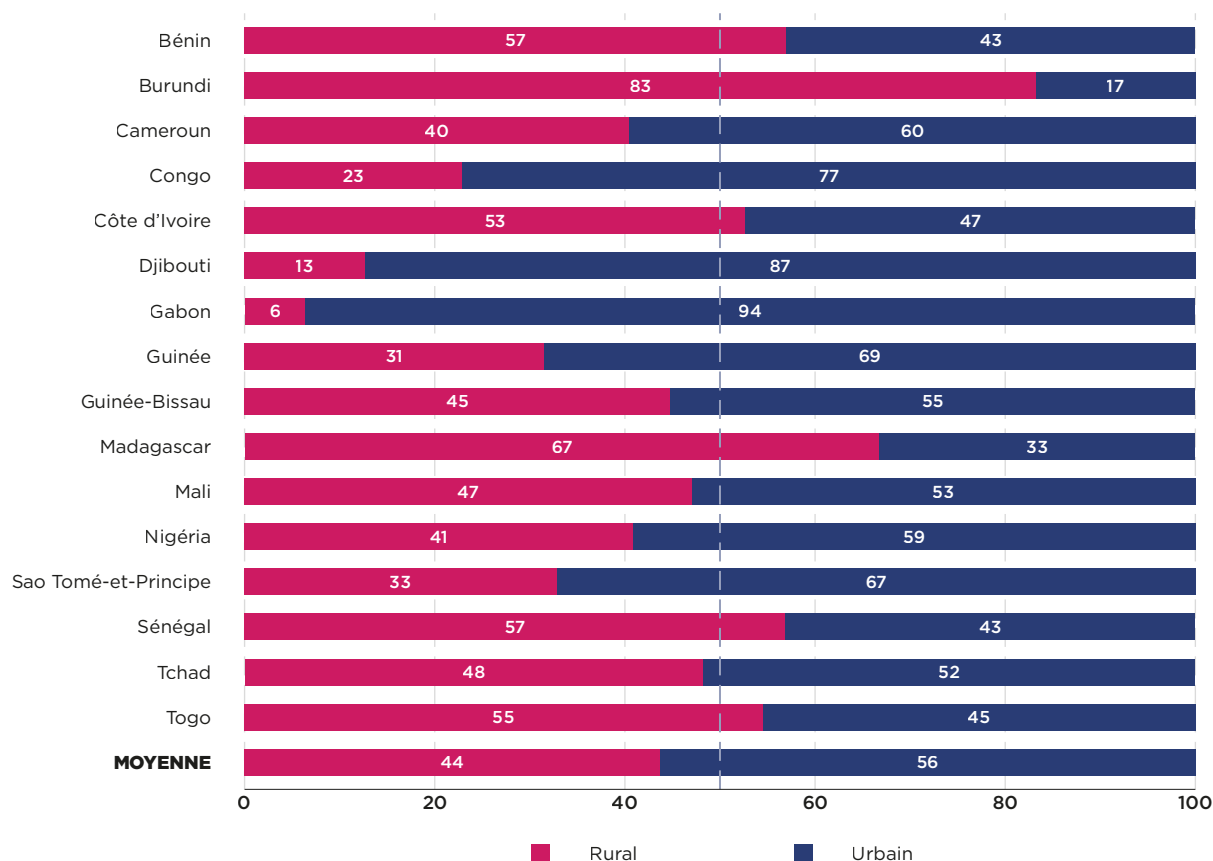


Fin de scolarité

En fin de scolarité, 56,3% des élèves fréquentent une école urbaine, contre 50,9% en deuxième année. La hiérarchie des pays est inchangée avec Gabon (93,6%), Djibouti (87,4%), Congo (77,1%) en tête.

Graphique 4.24

Répartition des élèves selon le milieu d'implantation de l'école en fin de scolarité

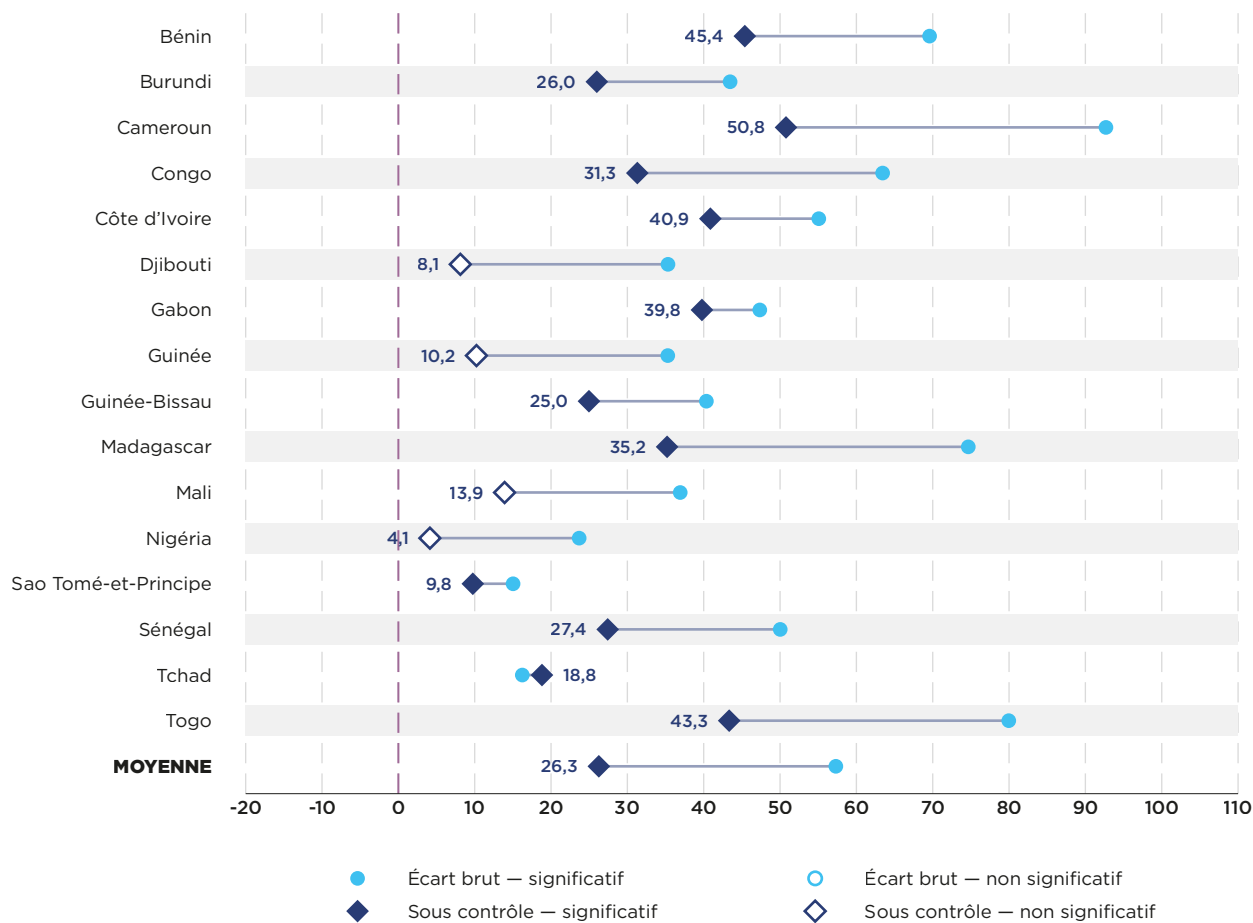


Les élèves urbains obtiennent 521,0 points contre 463,7, soit 57,3 points d'écart brut significatif, représentant 0,59 écart type. L'écart brut est resté significatif et positif dans les 16 pays sans exception. Le contrôle du statut de l'école et du niveau socio-économique le divise par deux, à 26,3 points, et 12 pays conservent

un écart significatif. Le Cameroun (+50,8), le Bénin (+45,4), le Togo (+43,3), la Côte d'Ivoire (+40,9) et le Gabon (+39,8) restent les plus marqués. Quatre pays perdent leur significativité : la Guinée, le Mali, le Nigéria et Djibouti, où l'écart brut, pourtant de 35 points, tombe à 8 points une fois l'origine sociale prise en compte.

Graphique 4.25

Écart urbain-rural en lecture en fin de scolarité (en points)



En mathématiques, en brut, les élèves urbains devancent les ruraux de 19,2 points, significatifs, et 12 pays affichent un écart positif significatif. Après contrôle du statut de l'école et du niveau socio-économique, l'écart d'ensemble passe à -0,7 point, non significatif, et seuls quatre pays restent significatifs : Madagascar (+27,5), le Bénin

(+24,9), le Togo (+22,6) et Sao Tomé-et-Principe (+5,3). Ainsi, en mathématiques et en fin de scolarité, ce que l'on considère comme un écart territorial est presque entièrement un écart social : à statut d'école et origine sociale comparables, être scolarisé en milieu urbain n'apporte plus d'avantage mesurable.

Graphique 4.26

Écart urbain-rural en mathématiques en fin de scolarité

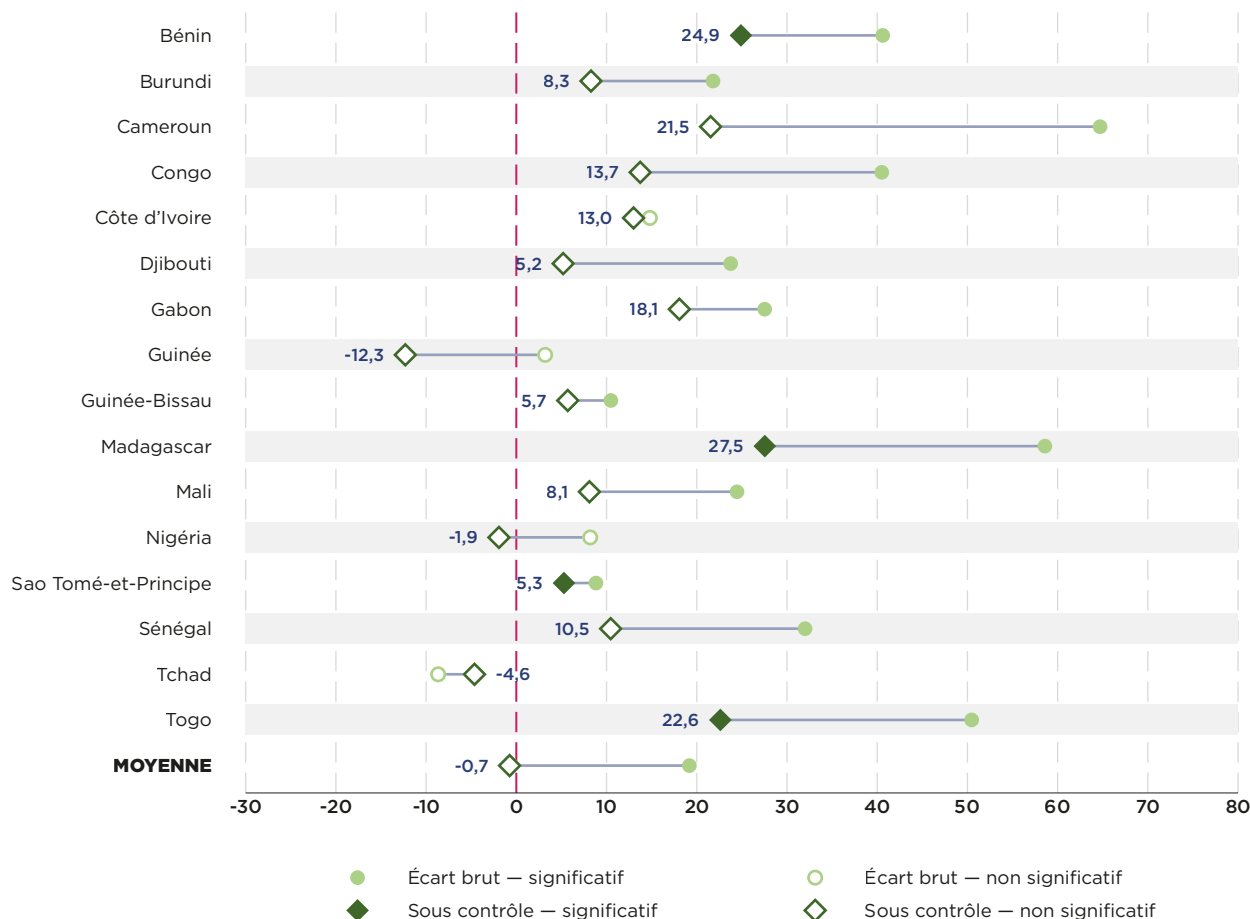


Tableau 4.5

Résumé des deux niveaux de scolarité

Écart urbain-rural sur l'ensemble des pays	Début de scolarité – lecture	Début de scolarité – mathématiques	Fin de scolarité – lecture	Fin de scolarité – mathématiques
Écart brut	+49,4***	+36,9***	+57,3***	+19,2***
Écart sous contrôle	+36,0***	+27,7***	+26,3***	-0,7
Écart brut en écart type	0,4	0,4	0,6	0,2
Nombre de pays significatifs, écart brut	8 sur 16	9 sur 16	16 sur 16	12 sur 16
Nombre de pays significatifs, sous contrôle	8 sur 15	8 sur 15	12 sur 16	4 sur 16
Part d'élèves en milieu urbain	50,9%	–	56,3%	–

*** Valeur statistiquement significative à 1%.

L'écart entre écoles urbaines et rurales atteint 49 points en début de scolarité et 57 en fin de scolarité. En lecture et en fin de scolarité, il est positif et significatif dans les 16 pays, sans une seule exception. Cet écart ne se résorbe pas au cours du cycle, il s'élargit : de 49 à 57 points en lecture. Le contrôle change beaucoup la lecture, et différemment selon la discipline. En lecture, l'écart résiste : il

reste de 26 points en fin de scolarité, significatif dans 12 pays. En mathématiques, il s'estompe entièrement une fois le statut de l'école et l'origine sociale pris en compte. Autrement dit, le désavantage rural en mathématiques tient aux caractéristiques des élèves ruraux et au statut de l'école où ils sont scolarisés, alors qu'en lecture il subsiste quelque chose de proprement territorial.

Sao Tomé-et-Principe est le seul pays où les écoles rurales devancent les urbaines en début de scolarité, de 26 points en lecture ; l'avantage s'inverse ensuite en fin de scolarité, mais reste le plus faible. Le Burundi, pays le plus rural de tous avec 14% d'élèves urbains en début de scolarité, ne présente aucun écart significatif à ce niveau et un écart modéré en fin de scolarité.

L'écart de résultats entre élèves urbains et ruraux est l'une des régularités les mieux établies de la recherche en éducation. Il s'observe dans plusieurs systèmes éducatifs, avec quelques exceptions notables observées ailleurs. En Afrique subsaharienne, l'écart est particulièrement prononcé. Zhang (2006), à partir de 14 systèmes éducatifs, documente le désavantage des élèves ruraux du primaire en lecture. Sumida et Kawata (2021) actualisent ce travail sur 15 systèmes et montrent que l'écart tient principalement aux caractéristiques de l'école et de la famille. Sanfo et Ogawa (2021) parviennent à une conclusion voisine sur données éthiopiennes, en montrant en outre que la contribution des différents facteurs varie le long de la distribution des résultats, l'écart ne se compose pas de la même façon chez les élèves faibles et chez les plus forts. Il faut préciser que le milieu n'est pas un facteur autonome car il

agrège deux réalités distinctes, notamment la composition sociale des populations, les familles rurales étant en moyenne plus pauvres, moins scolarisées et moins habituées à la langue d'enseignement. Ainsi, le milieu est, pour une large part, un indicateur indirect du niveau socio-économique. Ensuite, les conditions d'enseignement sont importantes car les écoles rurales concentrent souvent les classes multigrades, les enseignants les moins expérimentés ou les moins qualifiés, les infrastructures et les dotations les plus faibles.

Echazarra et Radinger (2019), à partir des données de PISA et de TALIS, concluent que les écarts de performance entre zones rurales et urbaines disparaissent généralement une fois pris en compte le statut socio-économique des élèves. Ils relèvent par ailleurs que plusieurs difficultés couramment attribuées à l'enseignement rural (infrastructures inadéquates, pénurie d'enseignants qualifiés) sont loin d'être universelles. Ce résultat vaut pour les pays de l'OCDE et ne se transpose pas mécaniquement aux contextes africains, où les écarts de dotation entre milieux sont d'une tout autre ampleur, ce que confirment Zhang (2006) comme Sumida et Kawata (2021) en attribuant une part substantielle de l'écart aux caractéristiques de l'école.



1

2

3

4

5

6

7

4.2.5 Statut des écoles et performances des élèves

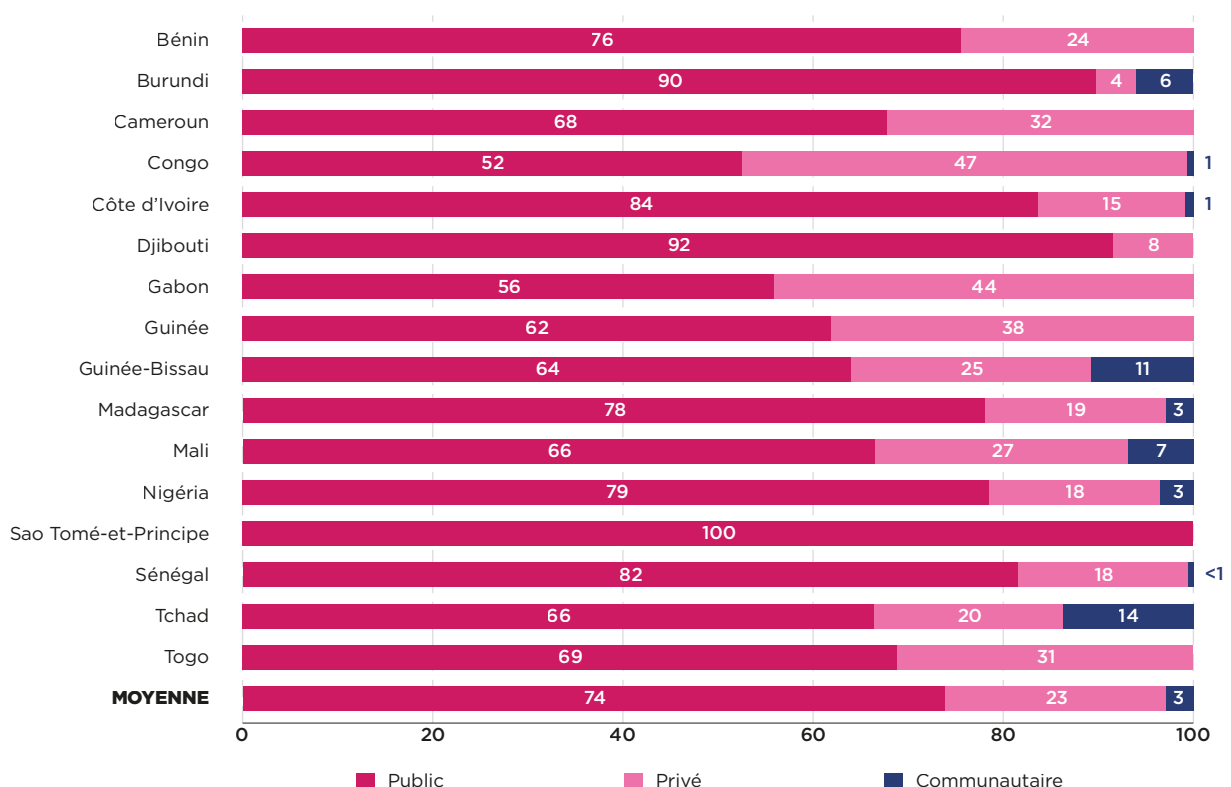
Début de scolarité

En début de scolarité, selon les données de l'évaluation, près de trois élèves sur quatre fréquentent une école publique (73,9%), 23,2% une école privée et 2,9% une école communautaire. La place du privé varie considérablement : le Congo (46,8%), le Gabon (44,1%), la Guinée (38,1%), le Cameroun (32,2%) et le Togo (31,1%), quand

Djibouti (8,4%) et le Burundi (4,3%) restent presque exclusivement publics. Sao Tomé-et-Principe est entièrement public à ce niveau, ce qui l'exclut de toute comparaison. Le communautaire n'atteint une taille significative qu'au Tchad (13,7%) et en Guinée-Bissau (10,7%). Ailleurs il oscille entre 0 et 7%.

Graphique 4.27

Répartition des élèves selon le statut de leur école en début de scolarité

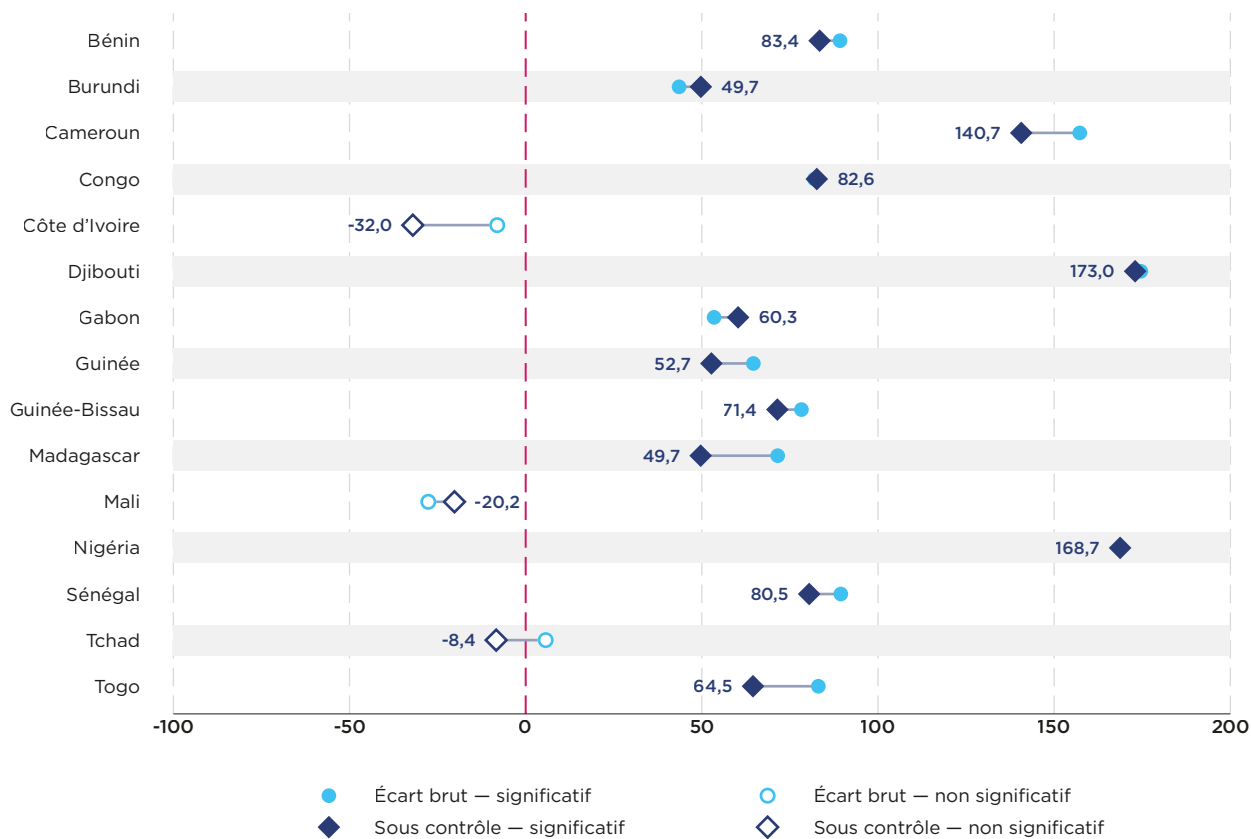


Douze pays sur quinze affichent un avantage significatif du privé en lecture après contrôle du milieu, et l'ampleur va de 50 à 173 points. Djibouti (+173,0), le Nigéria (+168,7) et le Cameroun (+140,7) forment un groupe d'écarts extrêmes, supérieurs à un écart type. Viennent ensuite le Bénin (+83,4), le Congo (+82,6), le Sénégal (+80,5), la

Guinée-Bissau (+71,4) et le Togo (+64,5). Aucun pays n'affiche d'avantage significatif du public. Trois pays échappent au constat sans pour autant l'inverser : la Côte d'Ivoire, le Mali et le Tchad, où l'écart est nul ou légèrement négatif mais jamais significatif.

Graphique 4.28

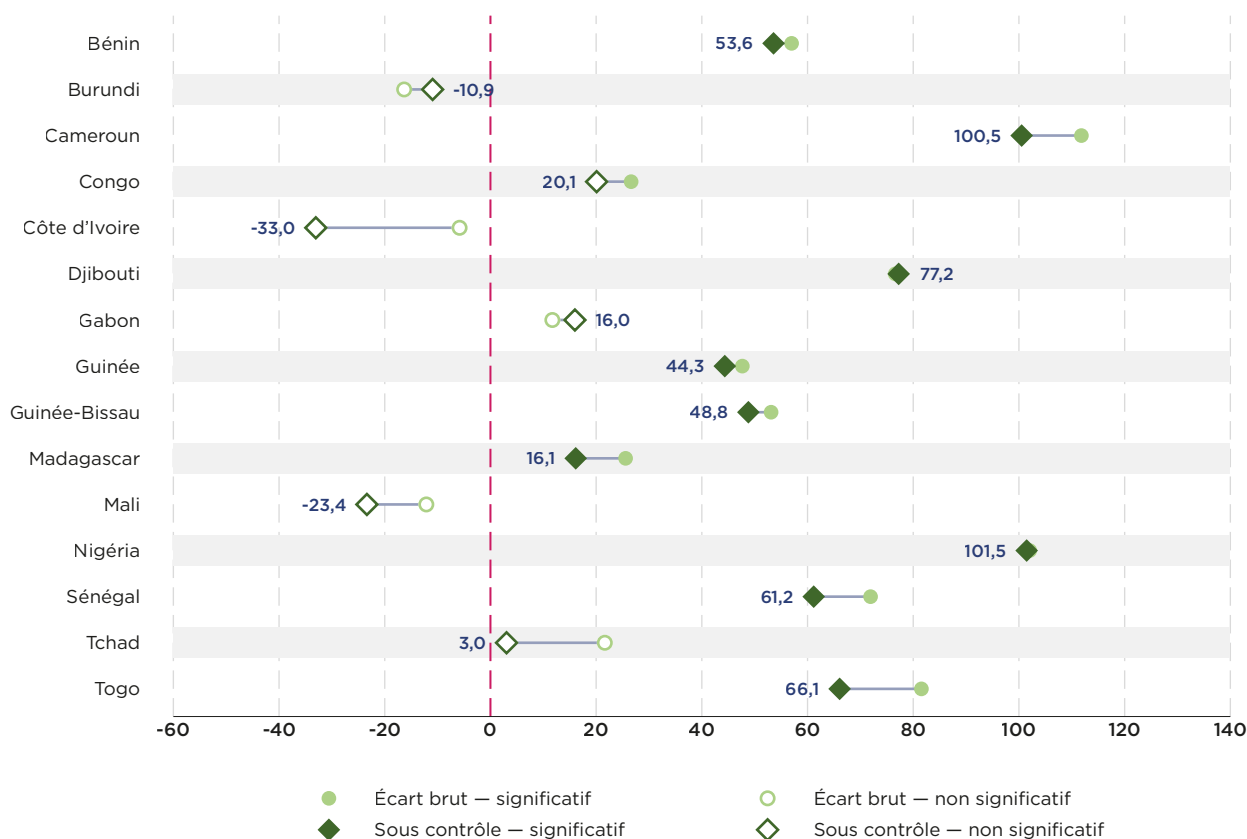
Écart privé-public en lecture en début de scolarité (en points)



En mathématiques, neuf pays conservent un écart significatif après contrôle, de 16 à 102 points. L'écart y est systématiquement plus faible qu'en lecture : au Congo il passe de 83 à 20 points et perd sa significativité, au Gabon de 60 à 16 points. L'avantage du privé se joue davantage sur la maîtrise de la langue que sur les mathématiques.

Graphique 4.29

Écart privé-public en mathématiques en début de scolarité (en points)



En ce qui concerne le communautaire, nous observons deux situations opposées dans deux pays. En effet, en Guinée-Bissau, les écoles communautaires devancent significativement le public de 48 points bruts en lecture et de 40 points en mathématiques. Le contrôle du milieu ramène l'avantage à 42 points en lecture, et à 37 points en mathématiques. Au Tchad, la relation s'inverse sans jamais être significative : de 12 à 17 points en dessous du public en brut, de 6 à 9 points après contrôle.

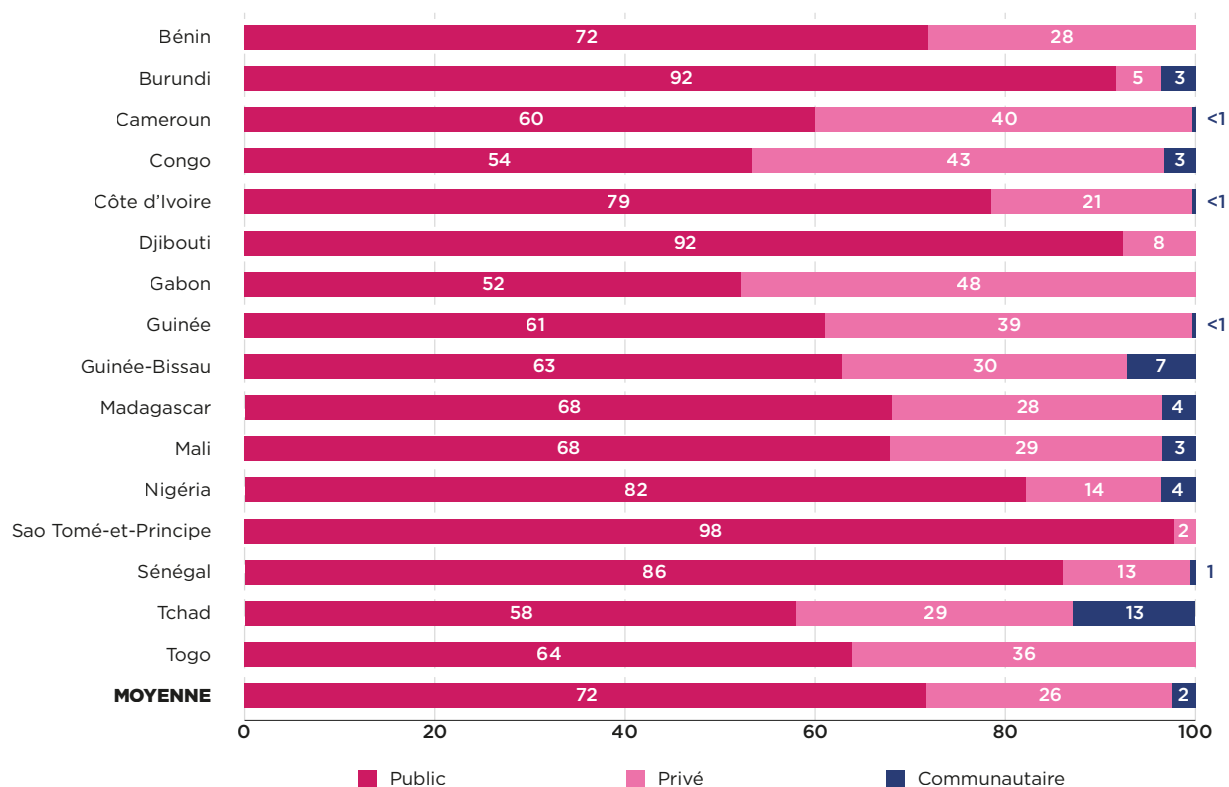
Fin de scolarité

En fin de scolarité, la proportion d'élèves scolarisés dans le public est de 71,8%, le privé est à 25,8% et le communautaire à 2,5%. Le privé dépasse 35% au Gabon (47,8%), au Congo (43,3%), au Cameroun (39,6%), en Guinée (38,6%) et au Togo (36,1%), et reste marginal à Sao Tomé-et-Principe (2,2%), au Burundi (4,7%) et à Djibouti (7,6%).

Quatorze pays sur seize affichent un écart significatif en lecture après contrôle du milieu et du niveau socio-économique, de 30 à 97 points. Le Burundi (+97,1), le Cameroun (+90,6), le Nigéria (+86,9), Djibouti (+85,5) et le Bénin (+82,8) sont les plus marqués ; vient ensuite le Tchad avec +30,4 points. Le Gabon fait exception car l'écart y est nul, et même très légèrement négatif après contrôle, alors que le privé scolarise près d'un élève sur deux. C'est le seul pays où fréquenter une école privée n'est associé à aucun avantage, aux deux niveaux et dans les deux disciplines.

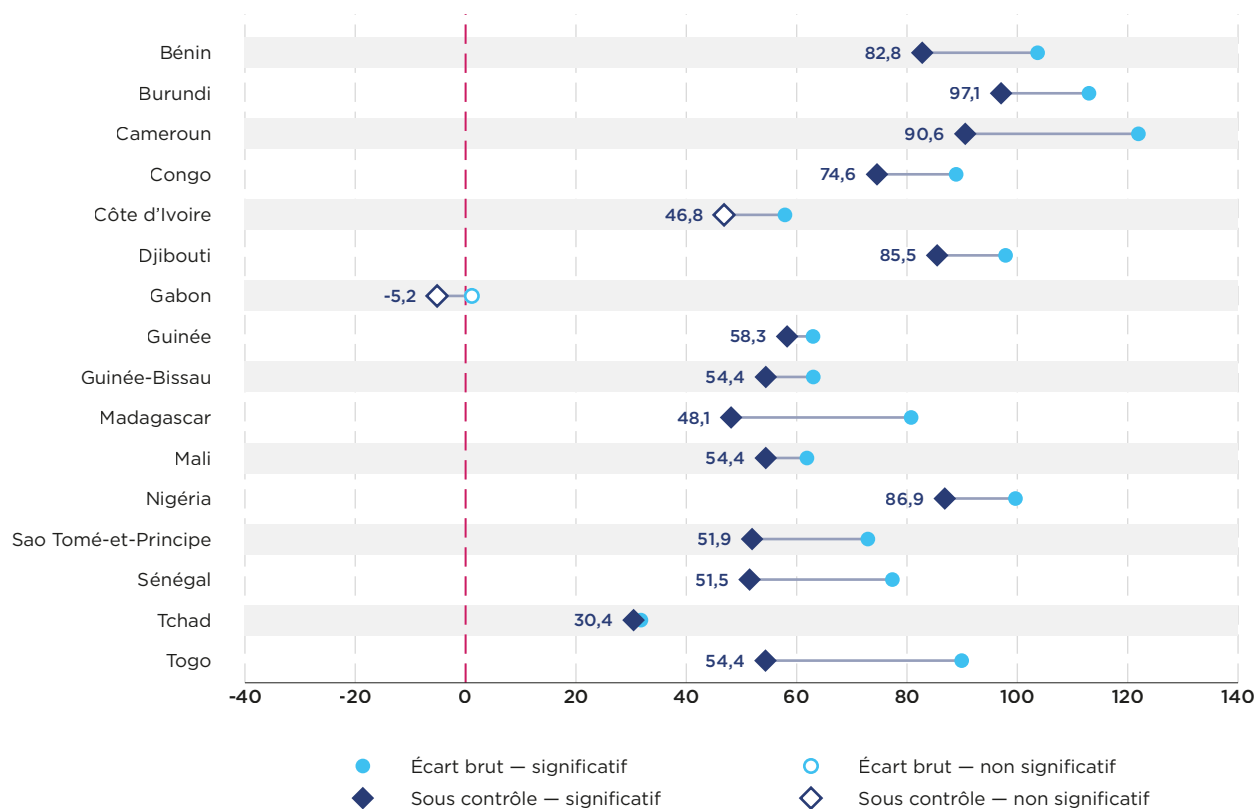
Graphique 4.30

Répartition des élèves selon le statut de leur école en fin de scolarité



Graphique 4.31

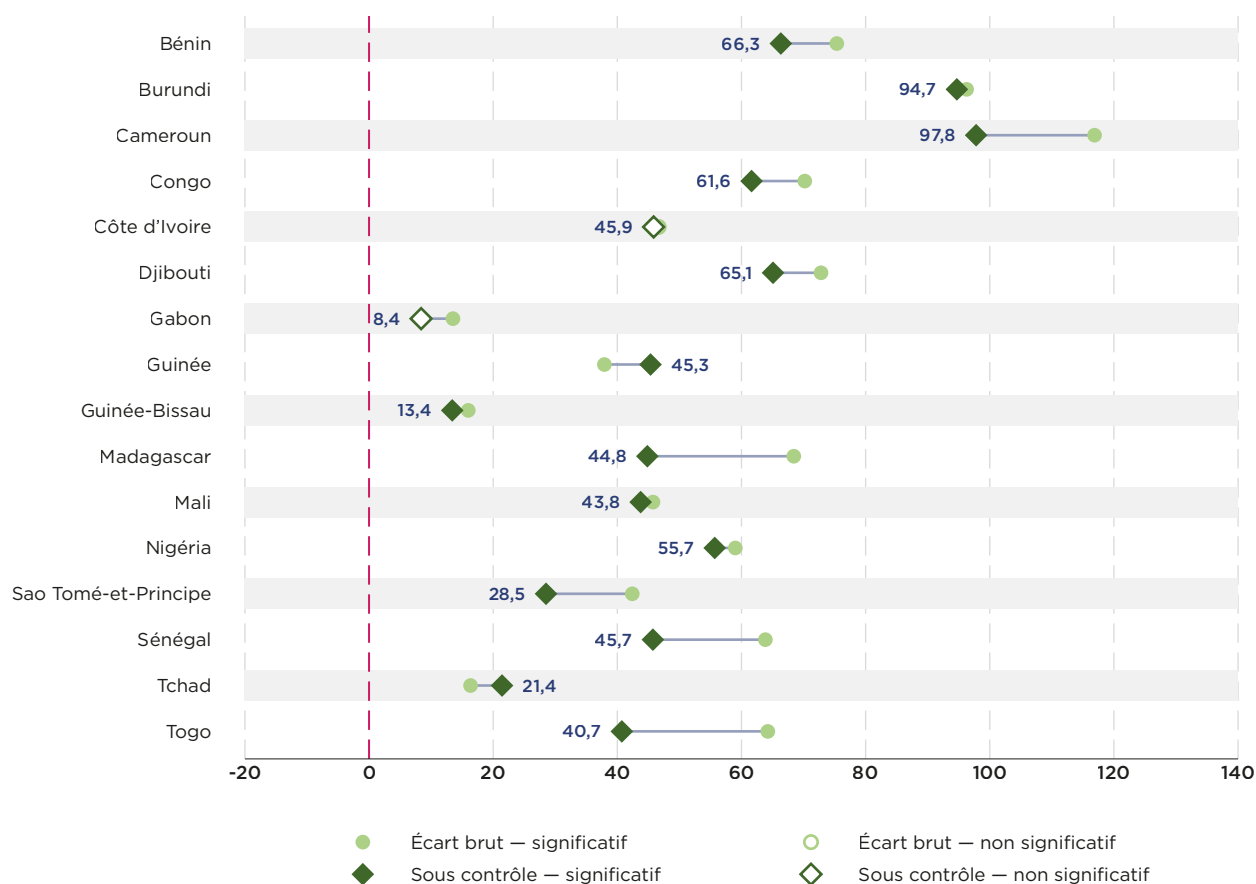
Écart privé-public en lecture en fin de scolarité (en points)



Les mathématiques donnent une image très proche : 14 pays significatifs après contrôle, de 13 à 98 points. Le Cameroun (+97,8) et le Burundi (+94,7) dépassent l'écart observé en lecture, ce qui les distingue du schéma général.

Graphique 4.32

Écart privé-public en mathématiques en fin de scolarité



En ce qui concerne la comparaison par rapport au communautaire, le constat change par rapport au début de scolarité. En Guinée-Bissau, l'avantage du communautaire sur le public est significatif et est de 29 points bruts en lecture et 22 points après contrôle, et de 12

puis 10 points en mathématiques. Au Tchad, la relation s'est inversée passant de -12 points en début de scolarité à +23 points bruts et +25 points ajustés en lecture mais non significatifs, et à +20 points en mathématiques.

Tableau 4.6

Résumé des deux niveaux de scolarité

Écart privé-public, sous contrôle	Début de scolarité – lecture	Début de scolarité – mathématiques	Fin de scolarité – lecture	Fin de scolarité – mathématiques
Nombre de pays avec un avantage significatif du privé	12	9	14	14
Nombre de pays avec un avantage significatif du public	0	0	0	0
Écart le plus faible parmi les significatifs	+50	+16	+30	+13
Écart le plus élevé	+173	+102	+97	+98

L'avantage du privé est confirmé sur les deux niveaux. Il est significatif dans 12 pays sur 15 en lecture en début de scolarité et dans 14 pays sur 16 en fin de scolarité, et aucun pays n'affiche d'avantage du public, à aucun niveau et dans aucune discipline. L'ampleur va de 30 points, soit un tiers d'écart type, à 173 points, soit environ 1,4 écart type. Cependant, cette régularité ne masque pas l'hétérogénéité des situations. Le Gabon, où près d'un élève sur deux est dans le privé, ne présente aucun écart. Le Tchad, la Côte d'Ivoire et le Mali affichent en début de scolarité des écarts nuls qui deviennent significatifs en fin de scolarité. À l'inverse, Djibouti, le Nigéria et le Cameroun présentent des écarts supérieurs à un écart type dès le début de scolarité. Le secteur communautaire dont la comparaison a été faite uniquement en Guinée-Bissau et au Tchad, présente le profil inverse car il est indistinct du public en début de scolarité et légèrement favorable en fin de scolarité dans les deux pays.

En fin de scolarité, l'ajustement retire souvent un tiers à la moitié de l'écart, les élèves du privé sont plus urbains et socialement plus favorisés, ce qui explique une part substantielle de leur avance. Ces différents résultats restent descriptifs car ils décrivent des différences entre groupes d'élèves à un moment donné et ne permettent pas de conclure qu'un transfert d'élèves du public vers le privé produirait un gain d'apprentissage.

Ces résultats s'inscrivent dans un ensemble de travaux convergents. Hounkpodoté et Lauwerier (2023), qui ont conduit une analyse mobilisant les données du PASEC pour comparer le public et le

privé, observaient déjà un avantage des élèves du privé dans la quasi-totalité des 14 pays de l'édition 2019, en lecture comme en mathématiques et aux deux niveaux évalués, sans qu'aucun pays ne présente d'avantage du public. Le constat rejoint également ceux établis hors du monde francophone, notamment par Baum et Riley (2019) sur données kényanes. L'amplitude que nous mesurons appelle en revanche une mise en perspective. Baum et Riley (2019) estiment l'avantage causal du privé entre un quart de déviation et une demi-déviation standard. Notre borne basse, un tiers d'écart type, est donc du même ordre qu'une estimation causale crédible, tandis que notre borne haute atteint près du triple de cette estimation. Cette différence renvoie à la composition des publics, ce que confirme l'analyse du PASEC2019. En effet, l'écart d'indice socio-économique entre parents d'élèves du privé et du public y atteignait 15,5 au Burundi et 9 points au Togo, au Bénin et en Guinée. Les écarts de score les plus élevés se rencontrent précisément là où la sélection sociale est la plus forte.

L'hétérogénéité entre pays renvoie à des mécanismes distincts. Le cas gabonais s'éclaire par deux facteurs qui se conjuguent : lorsque le secteur privé accueille près de la moitié des élèves, il cesse d'être sélectif et absorbe des établissements qui sont relativement à faibles frais et dont la qualité est très inégale, un phénomène documenté par Härmä (2019). Hounkpodoté et Lauwerier (2023) relevaient d'ailleurs qu'au Gabon la proportion d'élèves atteignant le niveau supérieur de l'échelle de lecture en fin de primaire était élevée dans les deux types d'écoles.



1

2

3

4

5

6

7

4.3 Qualité des enseignants et lien avec les apprentissages

La décomposition de la variance présentée au début du chapitre a montré qu'une part non négligeable des écarts entre écoles subsiste après neutralisation du niveau socio-économique, du milieu, du statut de l'école et de la langue. La ségrégation scolaire ne tient donc pas, pour l'essentiel, à la composition sociale des publics. Les caractéristiques de l'enseignant sont mesurées au niveau de la classe et l'affectation n'étant pas aléatoire, aucun de ces résultats

ne s'interprète comme un effet causal de l'enseignant sur les apprentissages.

Cinq dimensions sont exploitées pour caractériser ici la ressource enseignante, toutes ayant été collectées par le biais des questionnaires de l'évaluation PASEC2024. Il s'agit du genre, du niveau académique, de la formation initiale, de l'ancienneté et de l'encadrement en poste mesuré par les visites d'inspection.

4.3.1 Genre de l'enseignant et performances des élèves

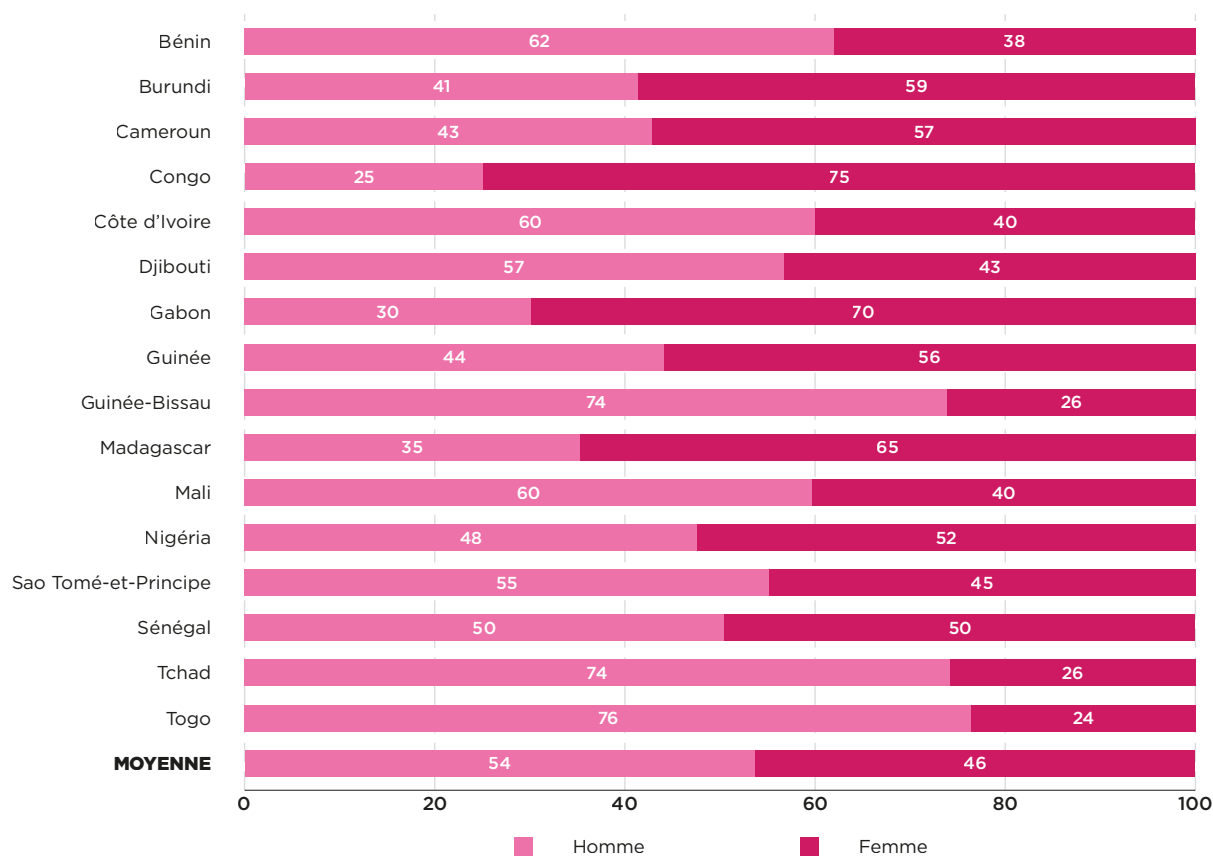
Début de scolarité

Selon les données de l'évaluation, les classes de début de scolarité sont presque autant assurées par des femmes que par des hommes car 46% des élèves ont une enseignante. Cette proportion varie fortement selon les pays. En effet, le Congo (75%), le Gabon (70%)

et Madagascar (65%) ont des corps enseignants nettement féminins, suivent ensuite le Burundi, le Cameroun et la Guinée, tous au-dessus de 55%. À l'opposé, le Togo (24%), la Guinée-Bissau et le Tchad (26%) restent très majoritairement masculins.

Graphique 4.33

Répartition des élèves selon le genre de leur enseignant en début de scolarité

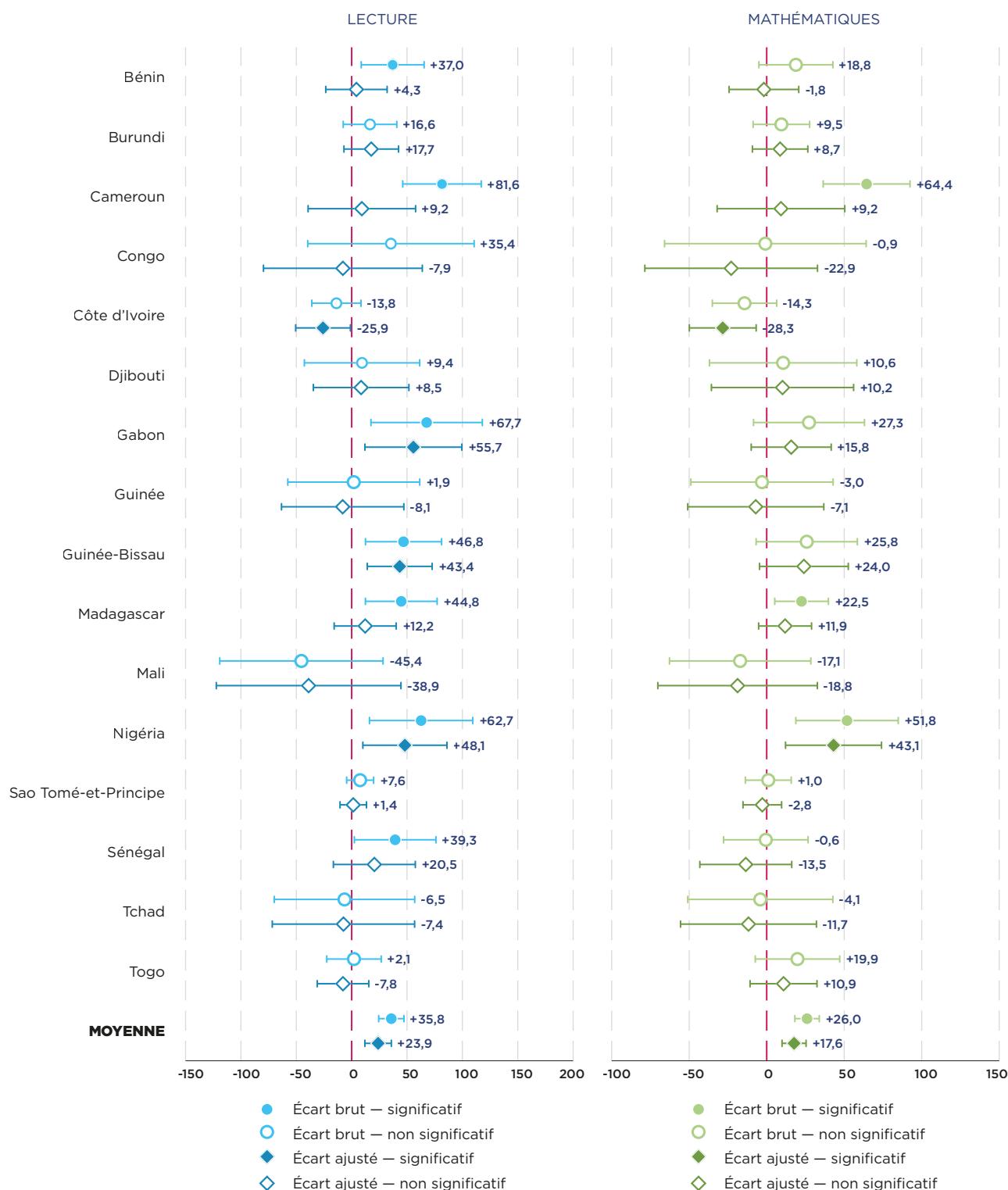


Sur l'ensemble des pays, les élèves dont l'enseignant est une femme obtiennent un score moyen de 589 points en lecture contre 554 pour ceux dont l'enseignant est un homme, soit un écart brut de 35,8 points. Après prise en compte du milieu d'implantation et du statut de l'école, l'écart passe à 23,9 points en lecture et 17,6 points en mathématiques, en faveur des élèves ayant une enseignante.

Trois pays conservent un écart positif après ajustement en lecture, notamment le Gabon (+56 points), le Nigéria (+48 points), la Guinée-Bissau (+43 points). La Côte d'Ivoire présente au contraire un écart négatif dans les deux disciplines, de l'ordre de 26 à 28 points. L'écart brut du Cameroun passe de 82 points en lecture à 9 points non significatifs une fois le milieu et le statut de l'école pris en compte.

Graphique 4.34

Écart de score des élèves d'une enseignante par rapport à ceux d'un enseignant



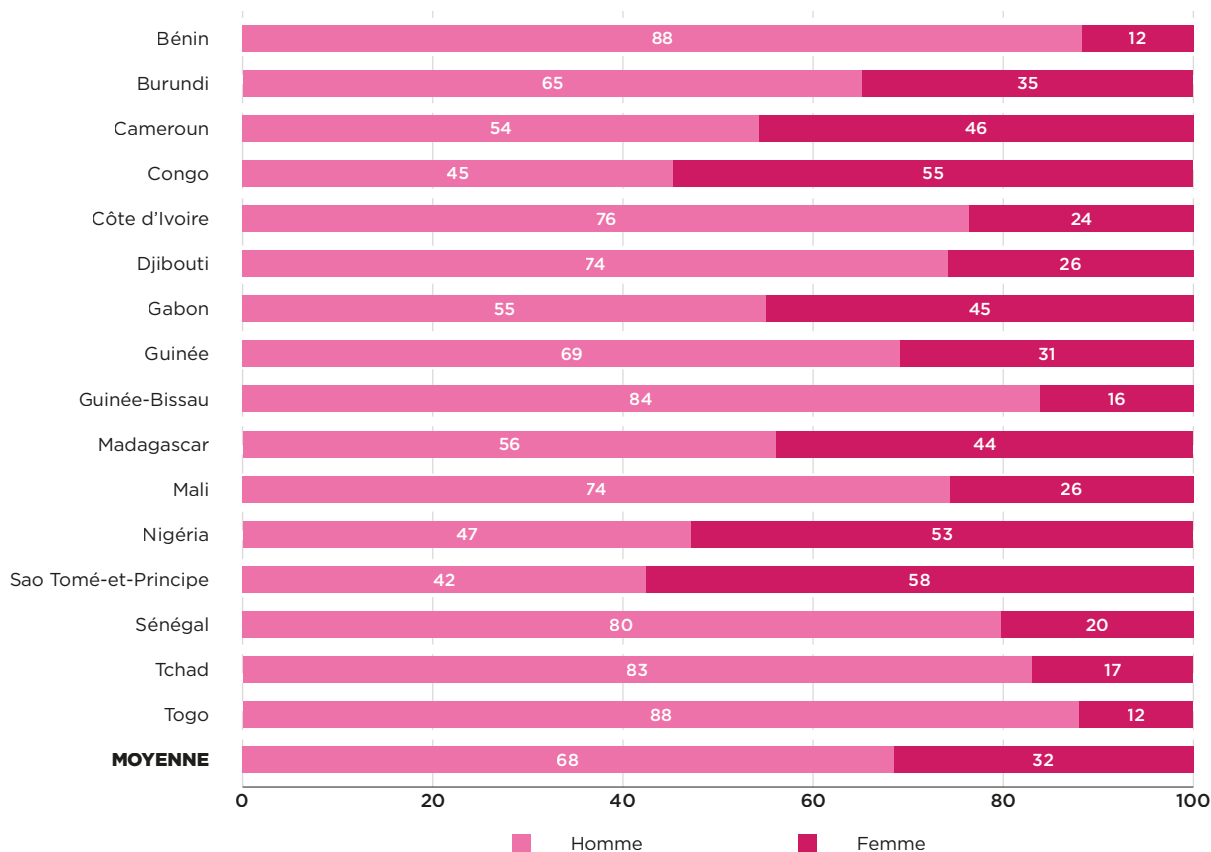
Fin de scolarité

Un peu moins d'un tiers des élèves évalués en fin de scolarité (31,5%) ont une enseignante, mais cette proportion varie fortement selon les pays. À Sao Tomé-et-Principe (58%), au Congo (55%) et au Nigéria

(53%), la majorité des élèves ont une enseignante, tandis que cette proportion est nettement plus faible au Bénin et au Togo (12% dans chacun de ces deux pays), en Guinée-Bissau (16%) et au Tchad (17%).

Graphique 4.35

Répartition des élèves selon le genre de leur enseignant en fin de scolarité

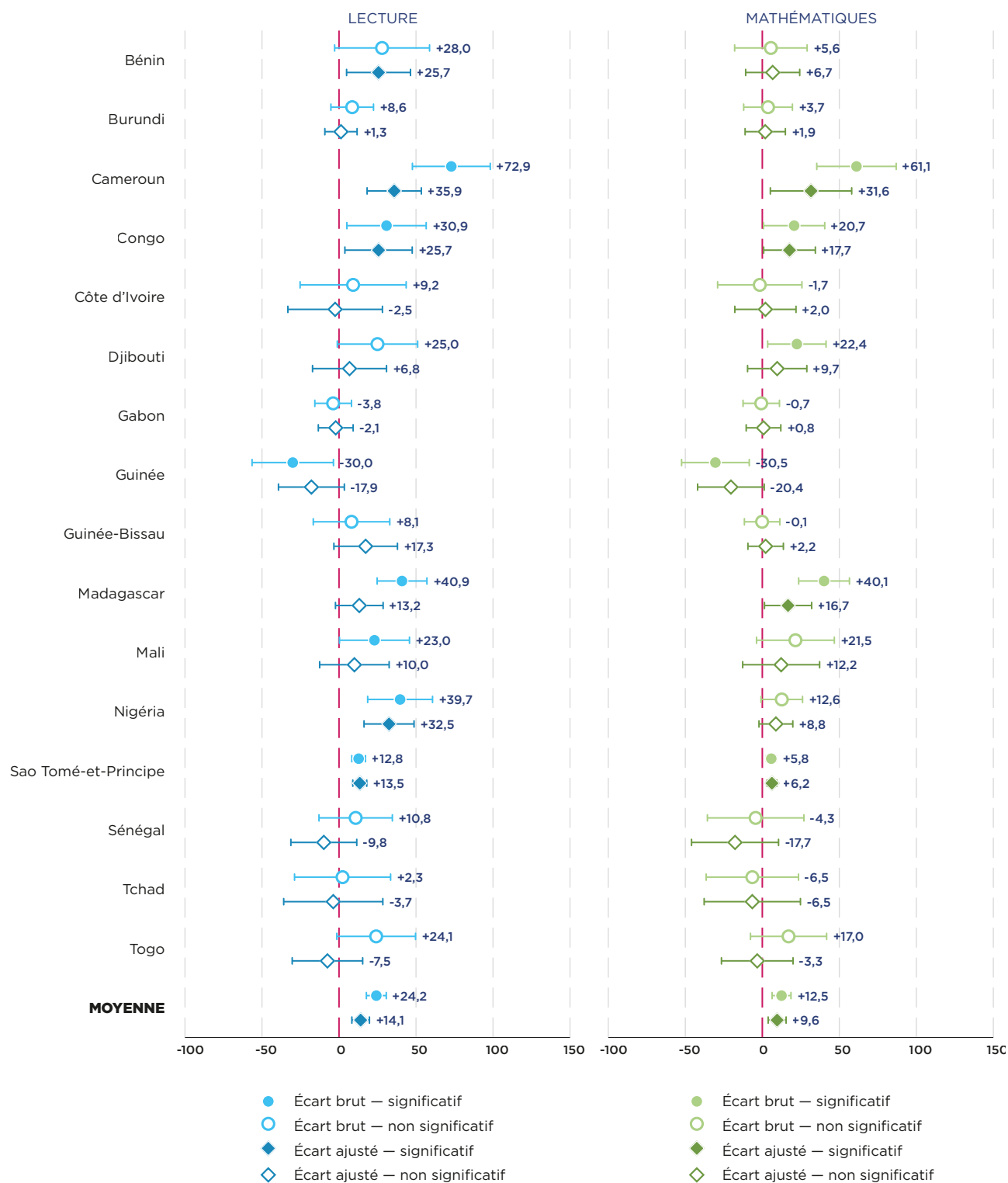


Sur l'ensemble des pays, les élèves dont l'enseignant est une femme obtiennent un score moyen de 512,8 points en lecture contre 488,6 pour ceux dont l'enseignant est un homme, soit un écart brut de 24,2 points. En mathématiques, l'écart brut est de 12,5 points. Une fois le milieu d'implantation et le statut de l'école pris en compte, il reste 14,1 points en lecture et 9,6 points en mathématiques, tous deux statistiquement significatifs. Autrement dit, environ quatre dixièmes de l'écart de lecture tiennent simplement au fait que les

femmes enseignent davantage en ville et dans le privé. L'analyse par pays montre que l'écart ajusté reste positif et significatif dans cinq pays en lecture, à savoir au Cameroun (+36), au Nigéria (+33 points), au Bénin (+26 points), au Congo (+26 points) et à Sao Tomé-et-Principe (+14 points), et dans quatre en mathématiques. Aucun pays ne présente d'écart négatif significatif après contrôle en lecture. La Guinée fait exception avec un écart brut de -30 points dans les deux disciplines, qui s'atténue mais reste négatif après ajustement.

Graphique 4.36

Écart de score des élèves d'une enseignante par rapport à ceux d'un enseignant



4.3.2 Niveau académique de l'enseignant et performances des élèves

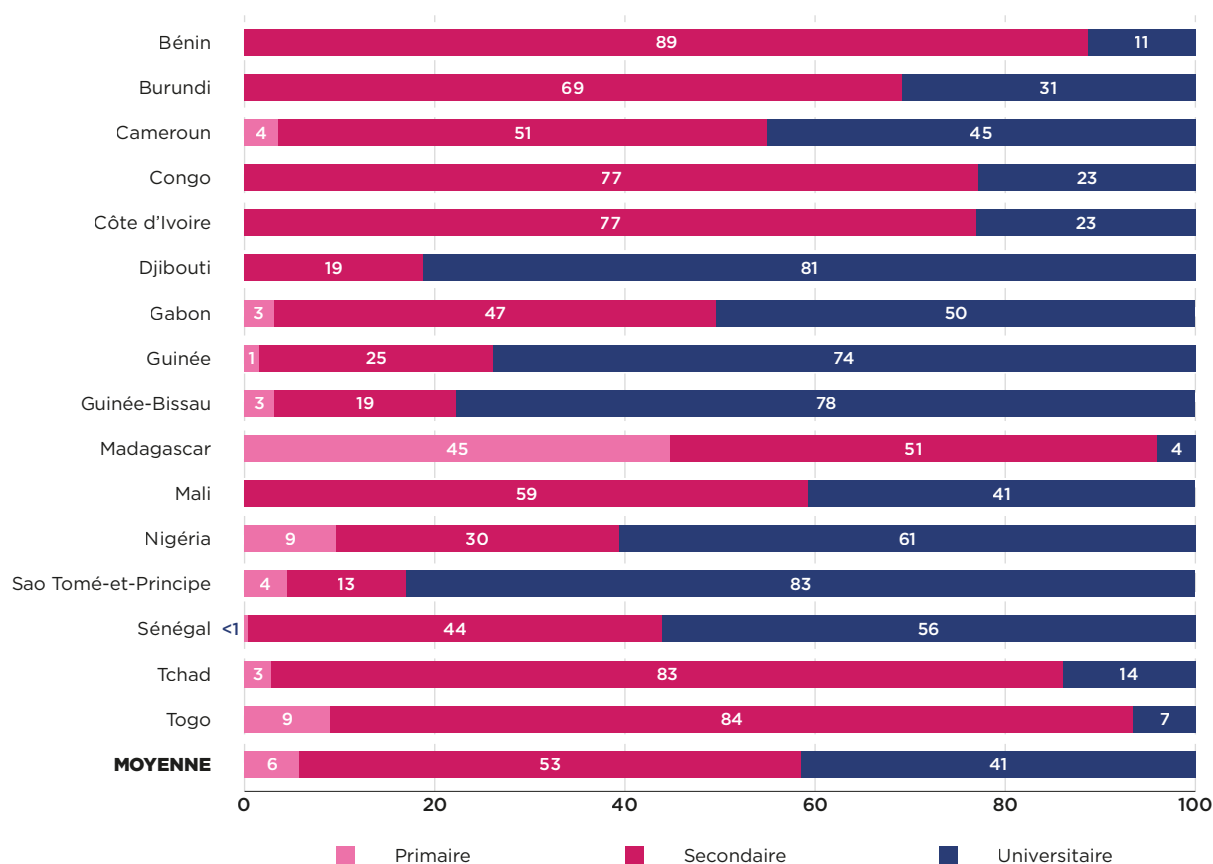
Début de scolarité

Un peu plus de la moitié des élèves ont un enseignant de niveau secondaire (53%), 41% un enseignant de niveau universitaire et 6% un enseignant dont le niveau s'arrête au primaire. Sao Tomé-et-Principe (83%), Djibouti (81%), la Guinée-Bissau (78%) et la Guinée (74%)

ont des corps enseignants très majoritairement universitaires ; le Togo (7%), le Bénin (11%), le Tchad (14%) et Madagascar (4%) sont à l'opposé. Le niveau primaire est concentré à Madagascar, où il concerne 45% des élèves, puis au Nigéria (10%) et au Togo (9%).

Graphique 4.37

Répartition des élèves selon le niveau académique de leur enseignant

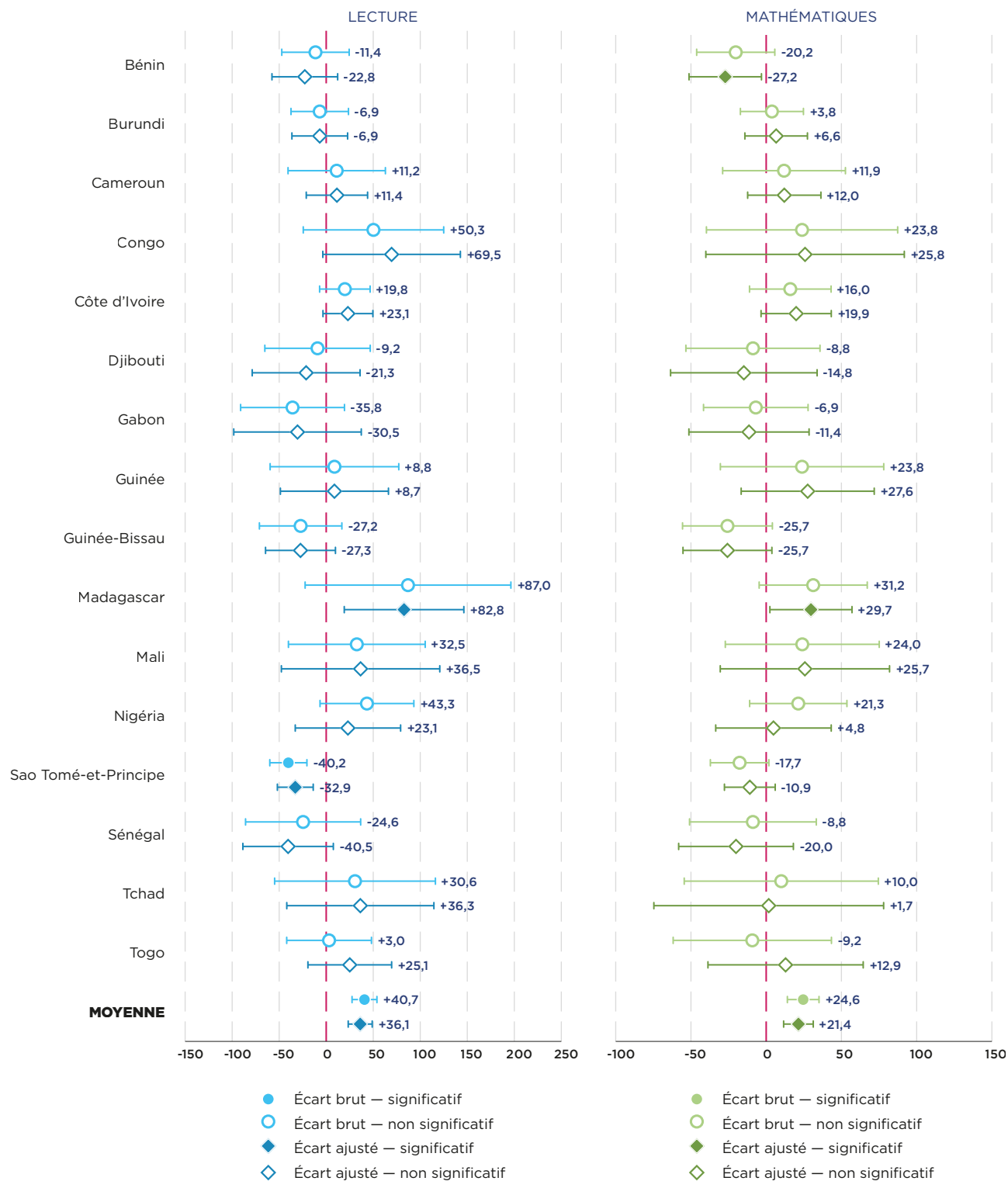


Les écarts de score calculés entre les élèves dont l'enseignant a le niveau universitaire par rapport à ceux qui ont le niveau secondaire montrent que l'écart moyen est de 40,7 points bruts et 36,1 points ajustés en lecture, de 24,6 et 21,4 points en mathématiques.

Madagascar affiche un écart ajusté positif de 83 points, contre 70 points au Congo et 23 points en Côte d'Ivoire. À l'inverse, des écarts négatifs sont observés à Sao Tomé-et-Principe (-33 points), au Sénégal (-41 points) et au Bénin (-27 points) en mathématiques.

Graphique 4.38

Écart de score entre élèves d'un enseignant de niveau universitaire et de niveau secondaire

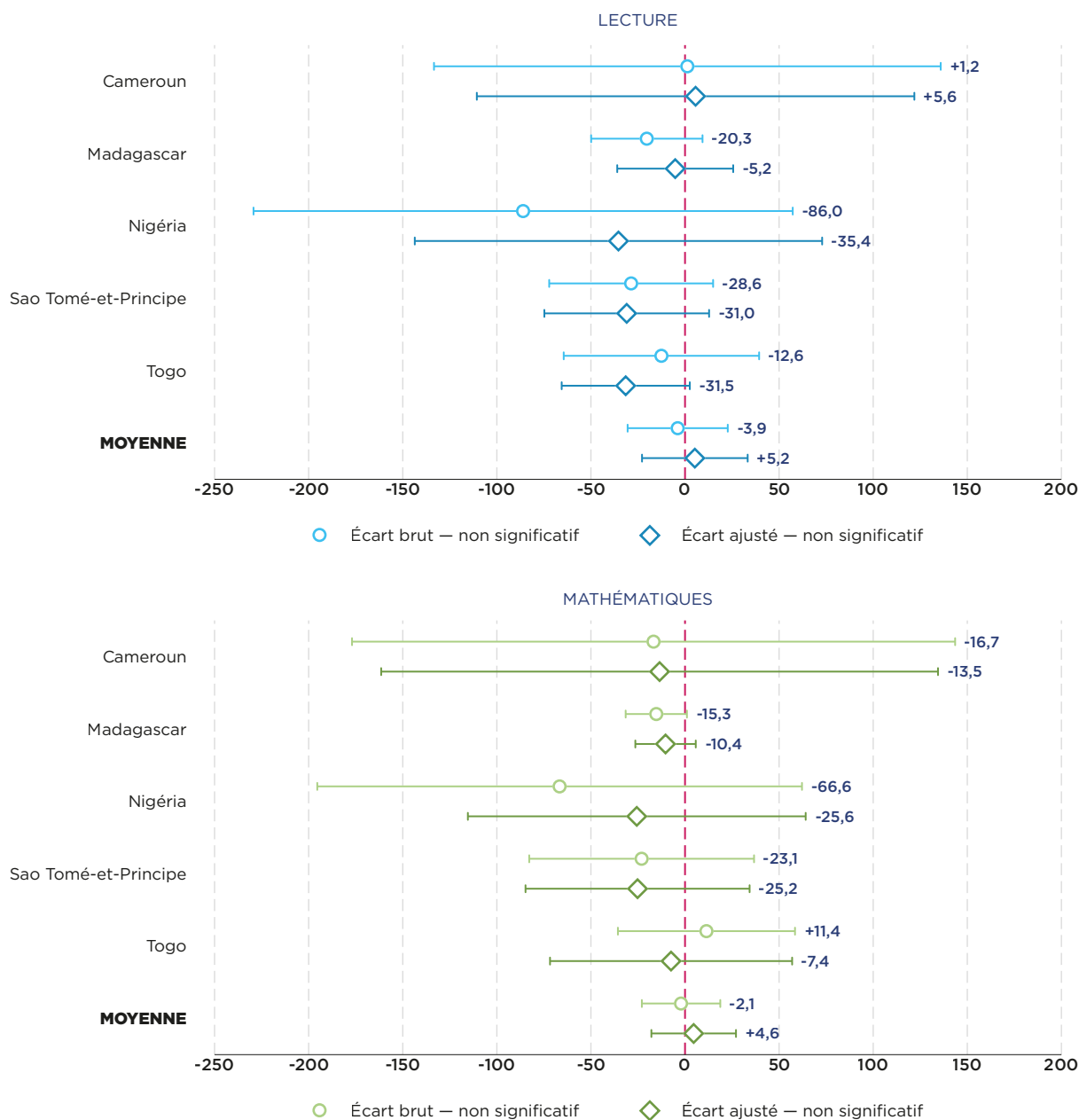


La comparaison des scores des élèves selon que leur enseignant a un niveau d'études primaires ou secondaires ne met pas en évidence d'écart statistiquement significatif en moyenne. En effet, on note une différence non significative de 5,2 points en lecture et 4,6 en

mathématiques et la comparaison n'est possible que dans cinq pays à cause de la proportion très faible d'enseignants du primaire dans les autres pays, comme l'illustrent les deux graphiques ci-dessous.

Graphique 4.39

Écart de score entre élèves d'un enseignant de niveau primaire et de niveau secondaire



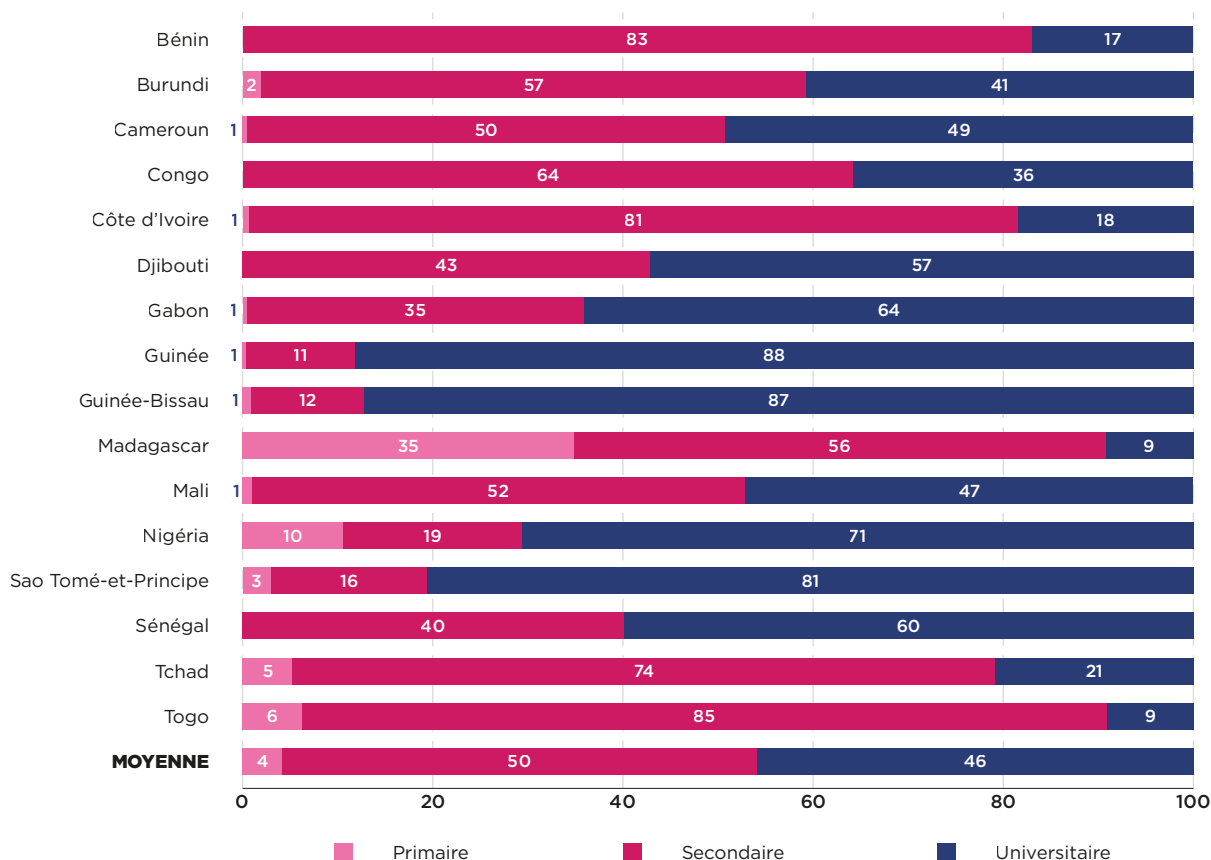
Fin de scolarité

Près de la moitié des élèves ont un enseignant ayant un niveau d'études secondaires (49,9%) et 45,9% un enseignant ayant un niveau d'études universitaires, contre seulement 4,2% dont l'enseignant a un niveau d'études primaires. Cette répartition varie fortement selon les pays. En effet, en Guinée (88%), en Guinée-Bissau (87%),

à Sao Tomé-et-Principe (81%) et au Nigéria (71%), une large majorité des élèves ont un enseignant ayant un niveau d'études universitaires, tandis que cette proportion est de 9% au Togo et à Madagascar. Madagascar se distingue par ailleurs par une proportion de 35% d'élèves dont l'enseignant a un niveau d'études primaires.

Graphique 4.40

Répartition des élèves selon le niveau académique de leur enseignant

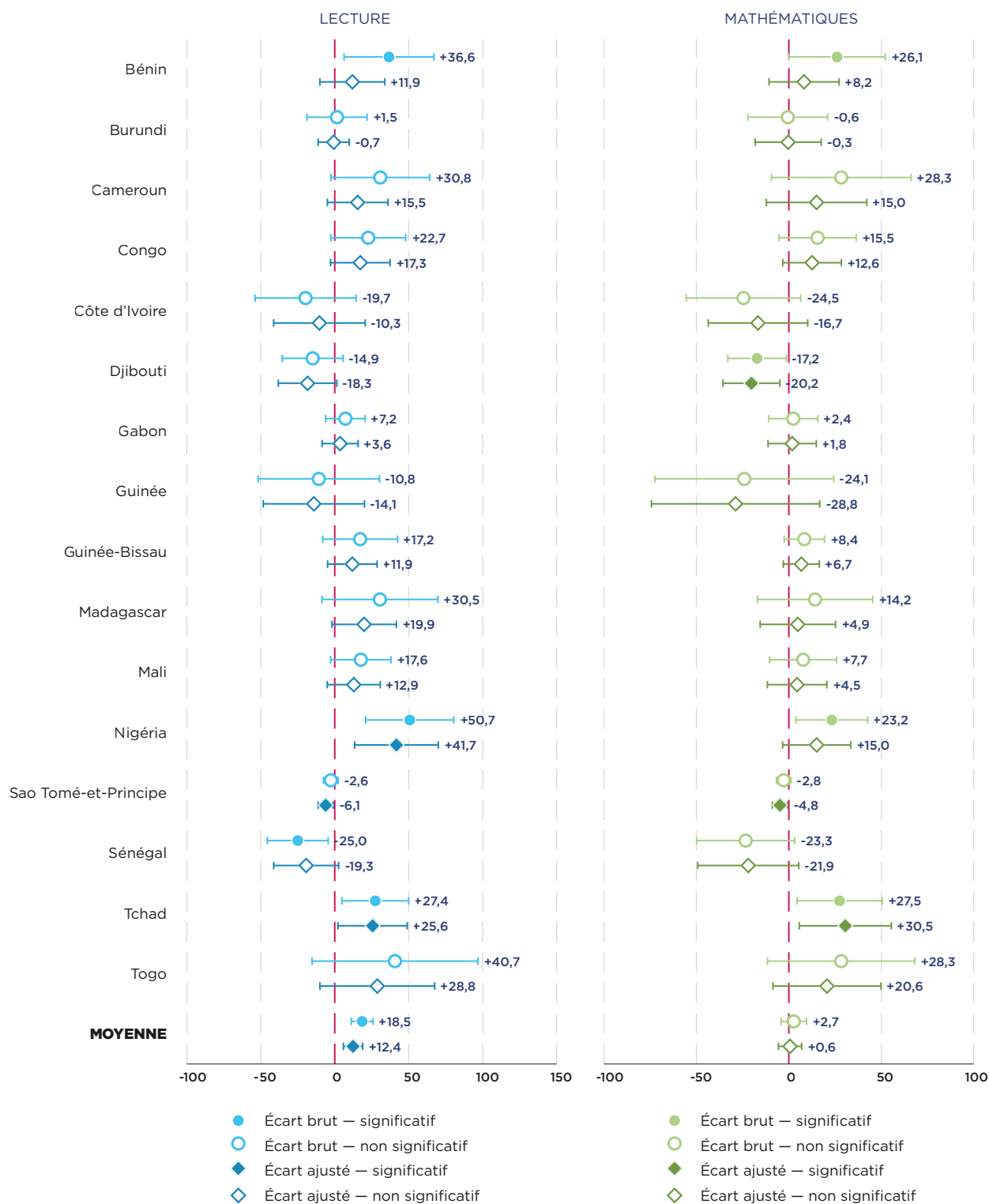


Les résultats montrent que la moyenne des élèves pour les enseignants ayant un niveau universitaire est de 509,2 points en lecture, pour ceux ayant un niveau secondaire de 490,6 et pour ceux ayant un niveau primaire à 453,4. Les écarts entre les niveaux universitaire et secondaire sont de 18,5 points bruts et 12,4 points

ajustés en lecture, tous deux significatifs. En mathématiques, les écarts sont de 2,7 points bruts, 0,6 point ajusté, non significatifs. Deux pays seulement affichent un écart ajusté significatif en lecture (Nigéria avec +42, Tchad +26) et un pays avec un écart négatif (Sao Tomé-et-Principe).

Graphique 4.41

Écart de score entre élèves d'un enseignant de niveau universitaire et d'un enseignant de niveau secondaire



4.3.3 Formation professionnelle initiale de l'enseignant et performances des élèves

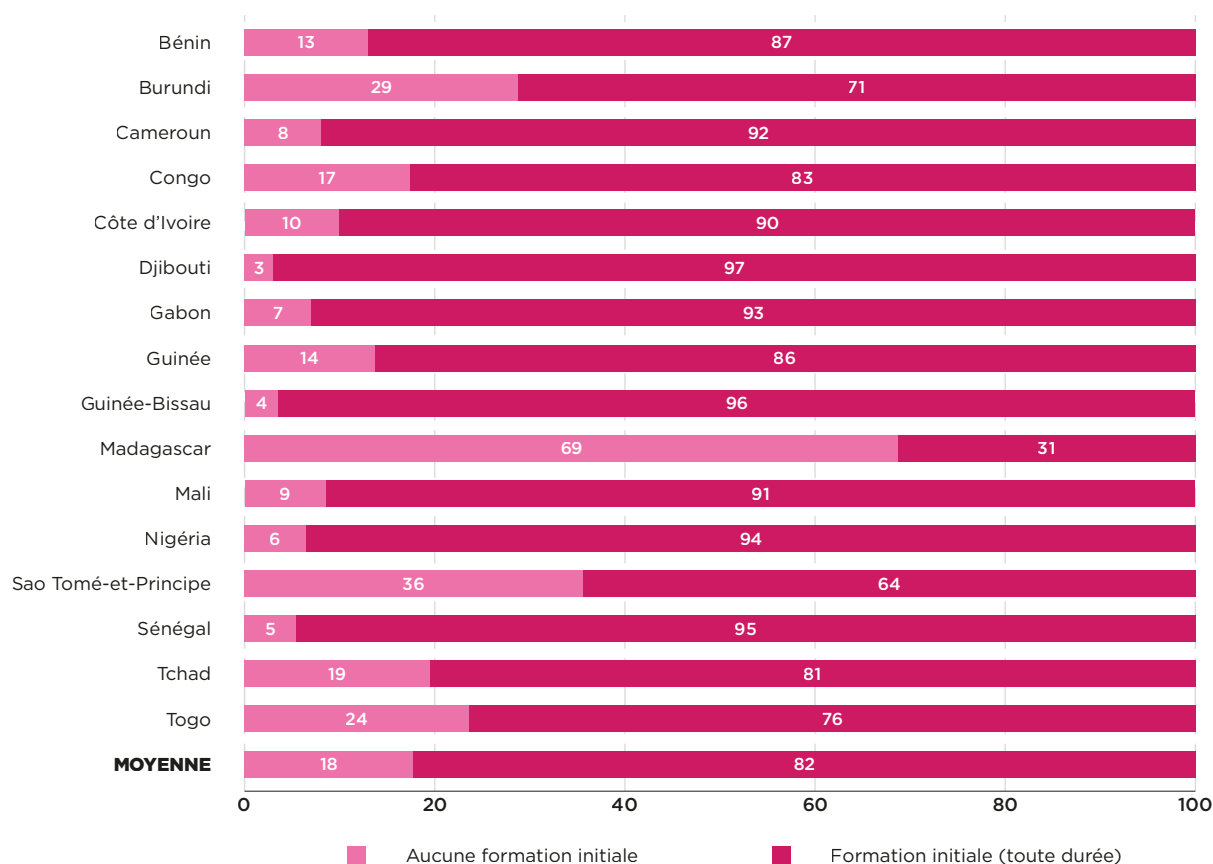
Début de scolarité

Environ huit élèves sur dix (82%) ont un enseignant ayant reçu une formation professionnelle initiale, quelle qu'en soit la durée. Madagascar fait exception avec 69% d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation initiale, suivi de Sao Tomé-et-Principe (36%),

du Burundi (29%), du Togo (24%) et du Tchad (19%). À l'inverse, la proportion tombe à 3% à Djibouti, 4% en Guinée-Bissau et 5% au Sénégal.

Graphique 4.42

Répartition des élèves selon la formation initiale de leur enseignant

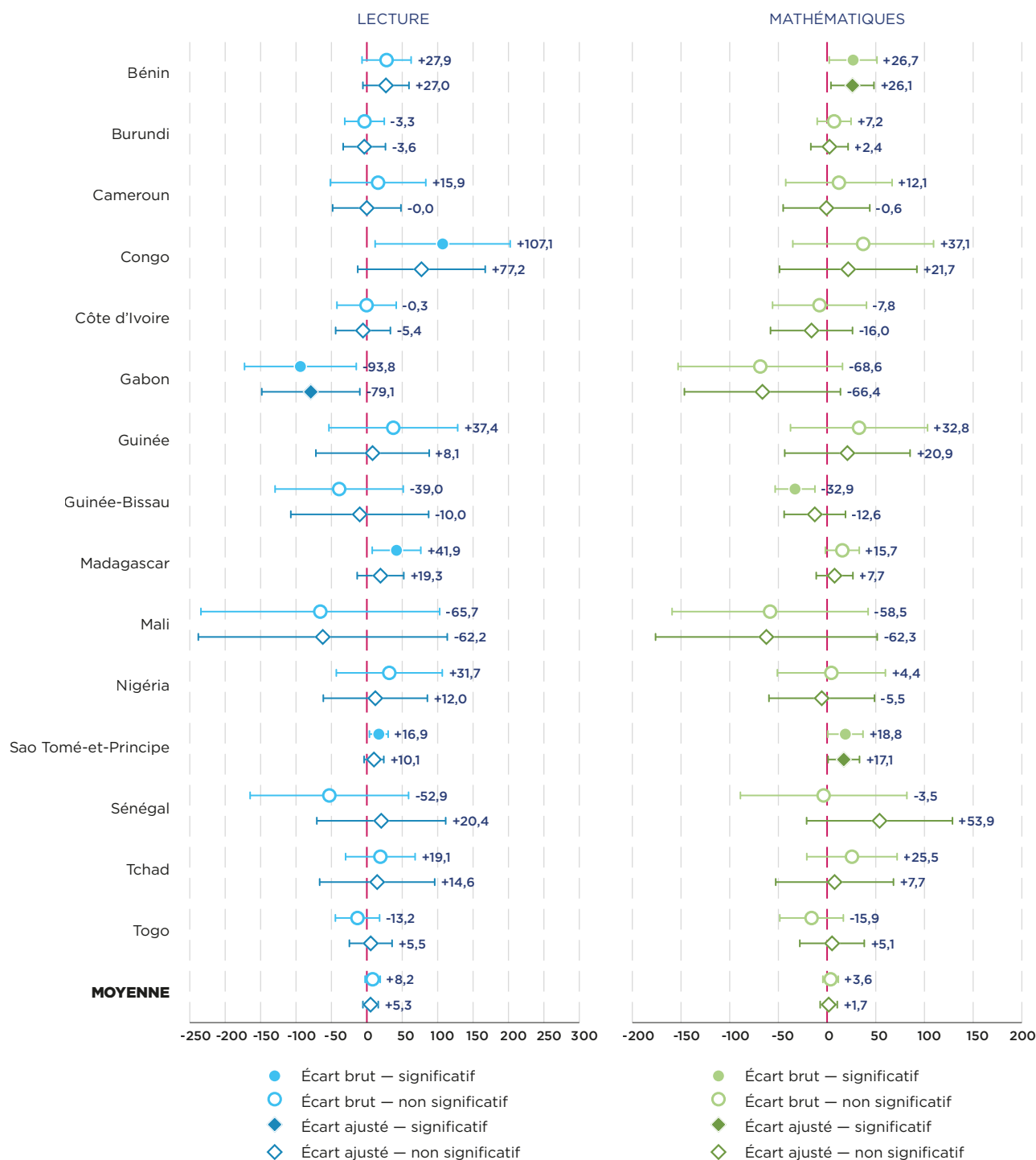


En moyenne, la comparaison de scores entre les élèves des deux catégories d'enseignants montre des écarts non significatifs de 8,2 points bruts et 5,3 points ajustés en lecture ; 3,6 et 1,7 points en mathématiques. Le Congo affiche 107 points bruts et 77 points

ajustés en lecture, Sao Tomé-et-Principe affiche 17 en lecture et 19 en mathématiques, le Bénin quant à lui affiche 27 en mathématiques. Le Gabon présente l'écart inverse, notamment -94 points bruts et -79 ajustés.

Graphique 4.43

Écart de score associé à la formation professionnelle initiale de l'enseignant

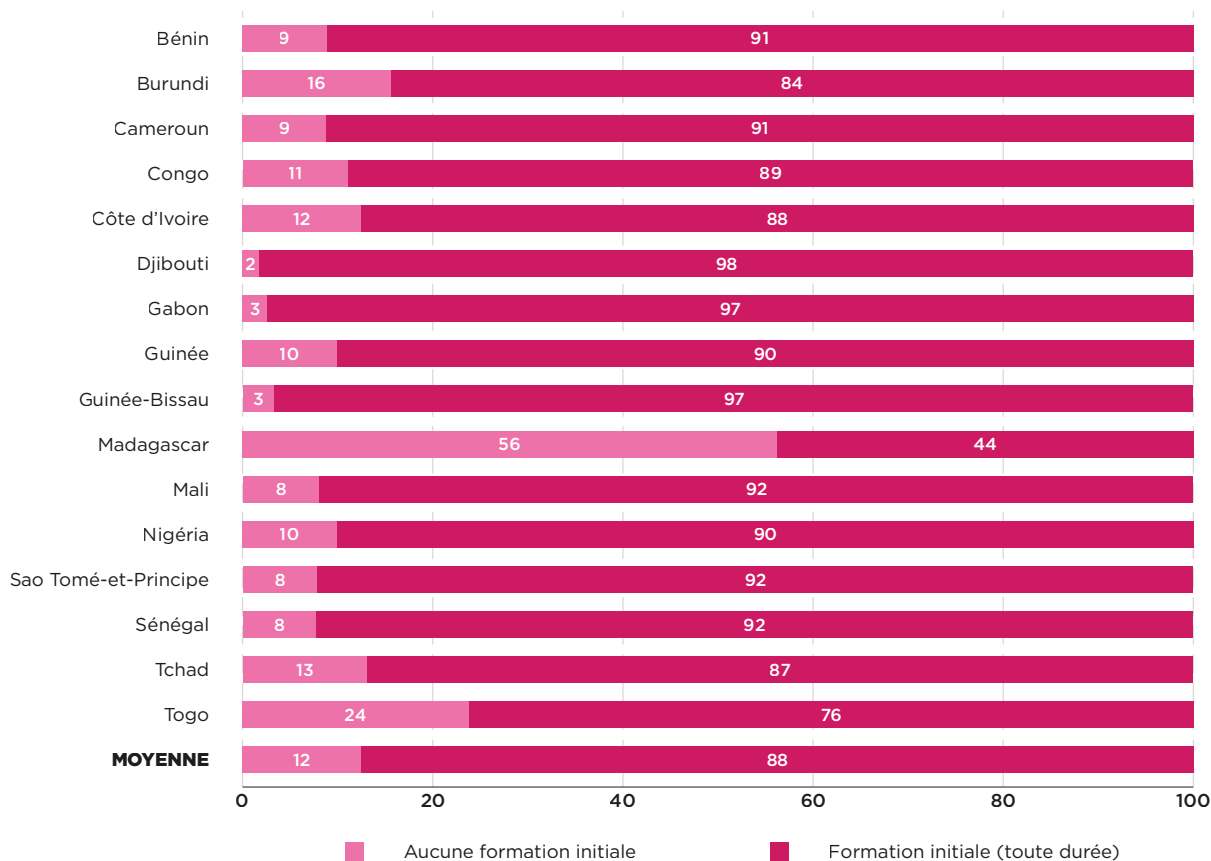


Fin de scolarité

Environ neuf élèves sur dix (87,5%) ont un enseignant ayant reçu une formation professionnelle initiale, quelle qu'en soit la durée. À Madagascar, 56% des élèves ont un enseignant n'ayant reçu aucune formation initiale. Viennent ensuite le Togo (24%), le Burundi (16%) et le Tchad (13%). Dans neuf pays, la proportion tombe sous 10%, et à Djibouti comme au Gabon, elle avoisine 2%.

Graphique 4.44

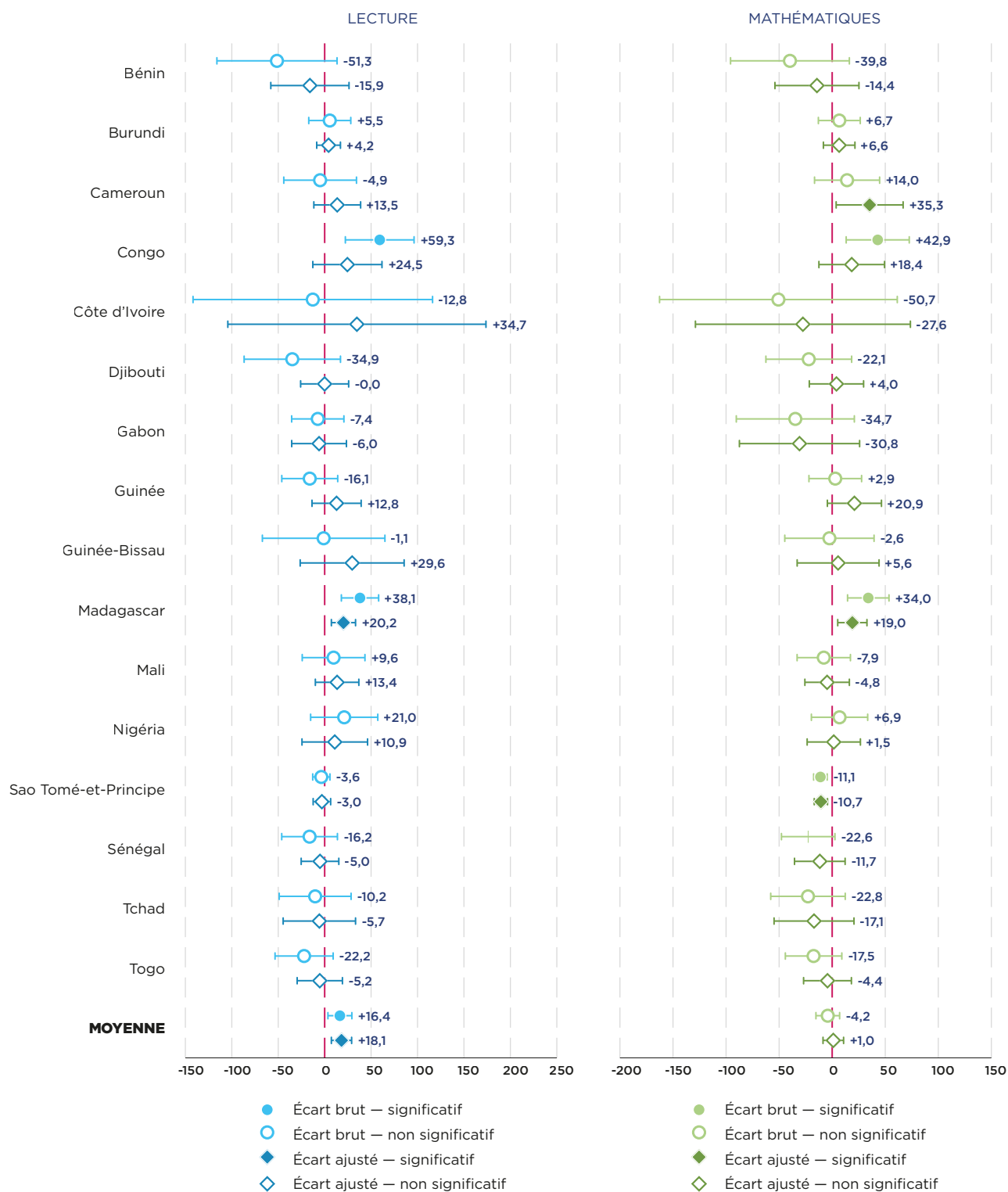
Répartition des élèves selon la formation initiale de leur enseignant



Sur l'ensemble des pays, la formation initiale est associée de façon significative à 16,4 points bruts et 18,1 points ajustés en lecture et significatifs, ce qui n'est pas le cas en mathématiques. Madagascar affiche +38 points bruts et +20 ajustés en lecture, +34 et +19 en mathématiques, et tous significatifs. Le Congo affiche +59 points bruts en lecture.

Graphique 4.45

Écart de score associé à la formation professionnelle initiale de l'enseignant



4.3.4 Ancienneté dans l'enseignement et performances des élèves

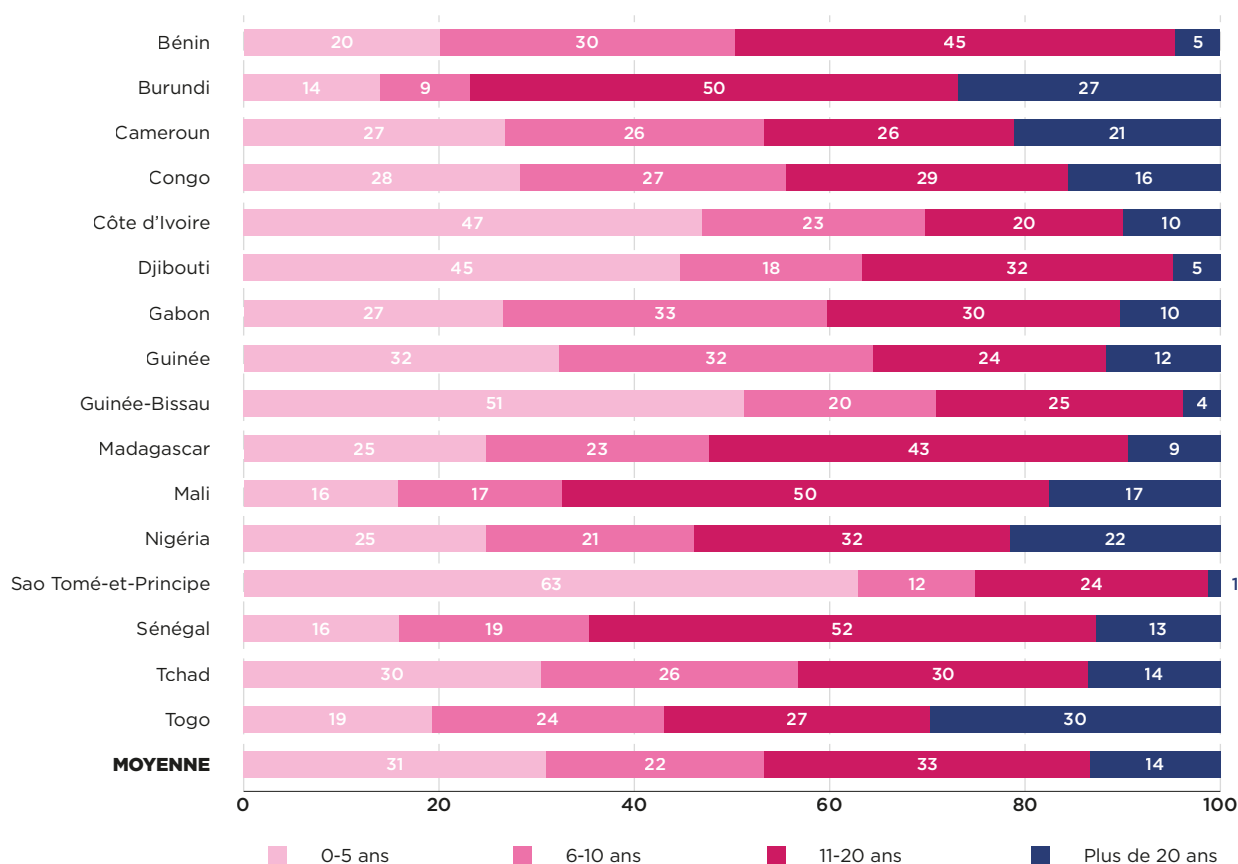
Début de scolarité

Près d'un élève sur trois (31%) a un enseignant de moins de 5 ans d'ancienneté, 22% entre 6 et 10 ans, 33% entre 11 et 20 ans et 13% au-delà. À Sao Tomé-et-Principe, 63% des élèves ont un enseignant avec une expérience d'au plus 5 ans, la Guinée-Bissau (51%), la Côte

d'Ivoire (47%) et Djibouti (45%). À l'opposé, le Burundi (14%), le Mali et le Sénégal (16%) ont des élèves dont qui ont en face d'eux des enseignants plus expérimentés.

Graphique 4.46

Répartition des élèves selon l'ancienneté de leur enseignant

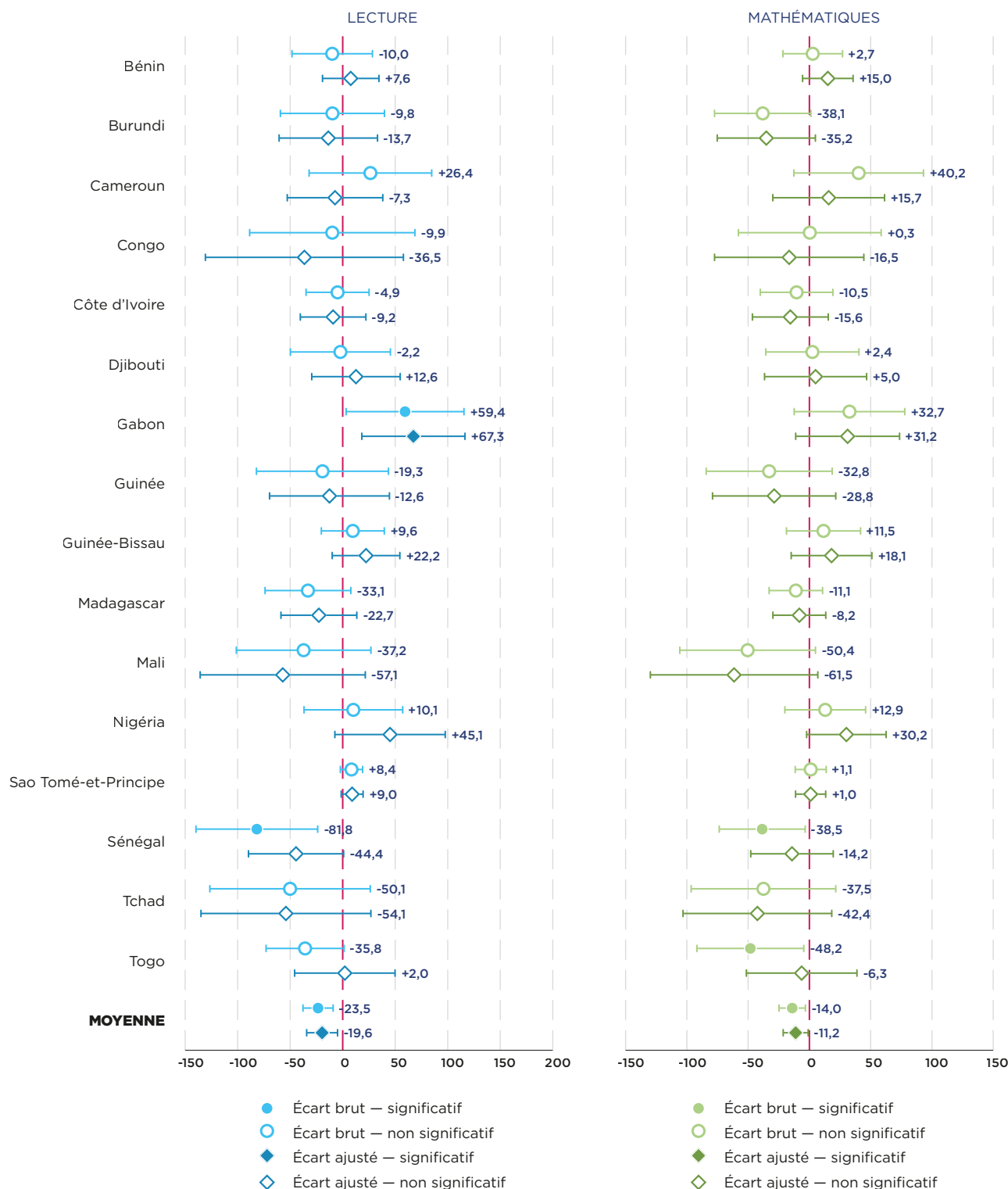


Les scores moyens vont de 581 points en lecture pour les élèves d'enseignants débutants à 554 points pour ceux dont l'enseignant a plus de 20 ans d'ancienneté. Les écarts ajustés sont de -19,6 points pour la tranche 6-10 ans et -22,0 points au-delà de 20 ans en lecture, -11,2 points pour la tranche 6-10 ans en mathématiques, et tous significatifs. Cependant, la tranche 11-20 ans ne se distingue pas des débutants.

Trois pays échappent à ce profil. Le Gabon affiche des écarts positifs élevés sur toutes les tranches, jusqu'à +96 points au-delà de 20 ans. La Guinée-Bissau (+41 en lecture, +36 en mathématiques) et Sao Tomé-et-Principe sur la tranche intermédiaire (+42). À l'inverse, le Bénin perd 44 points au-delà de 20 ans et le Sénégal 82 points bruts sur la tranche 6-10 ans.

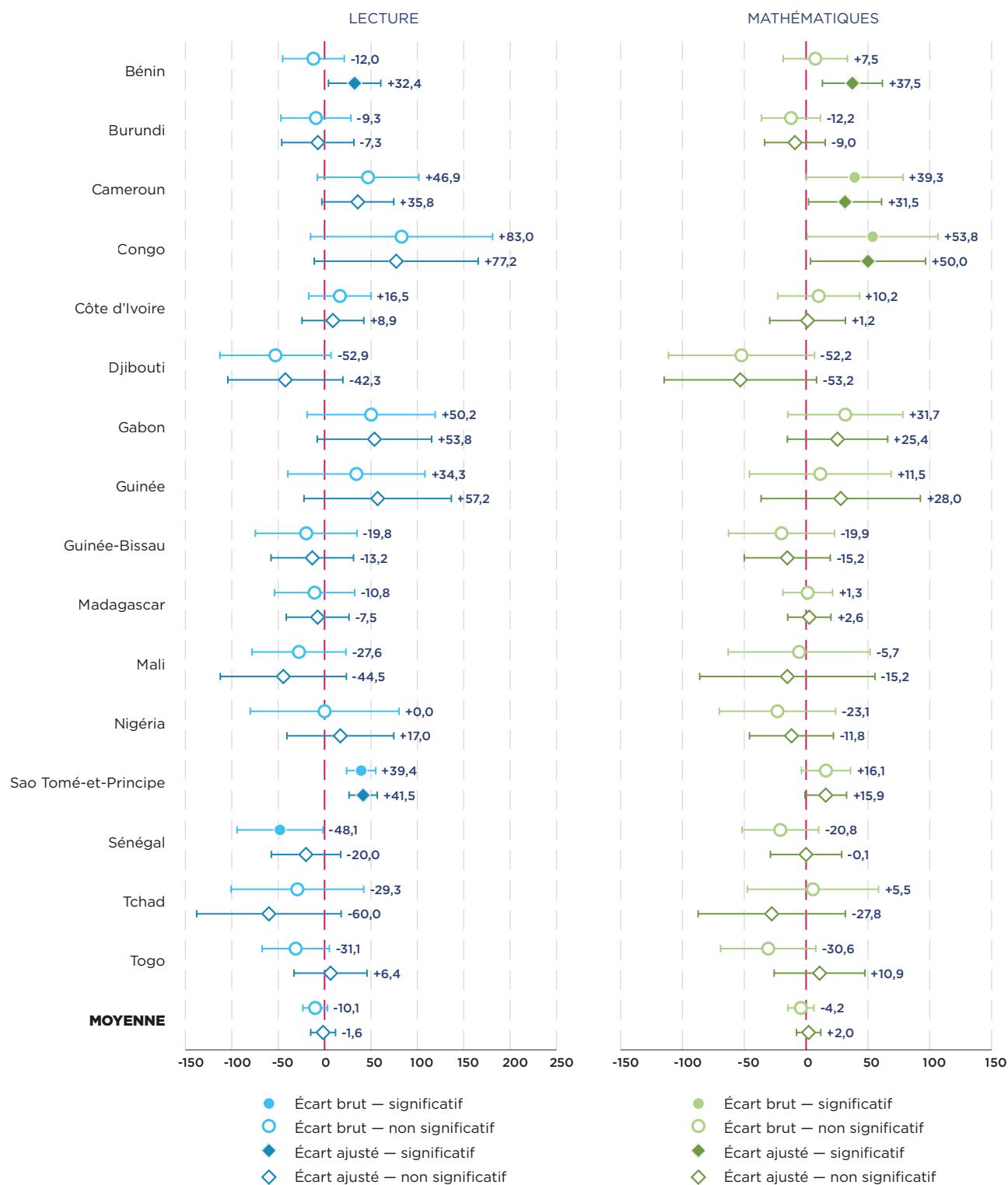
Graphique 4.47

Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a 6 à 10 ans d'ancienneté et ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté



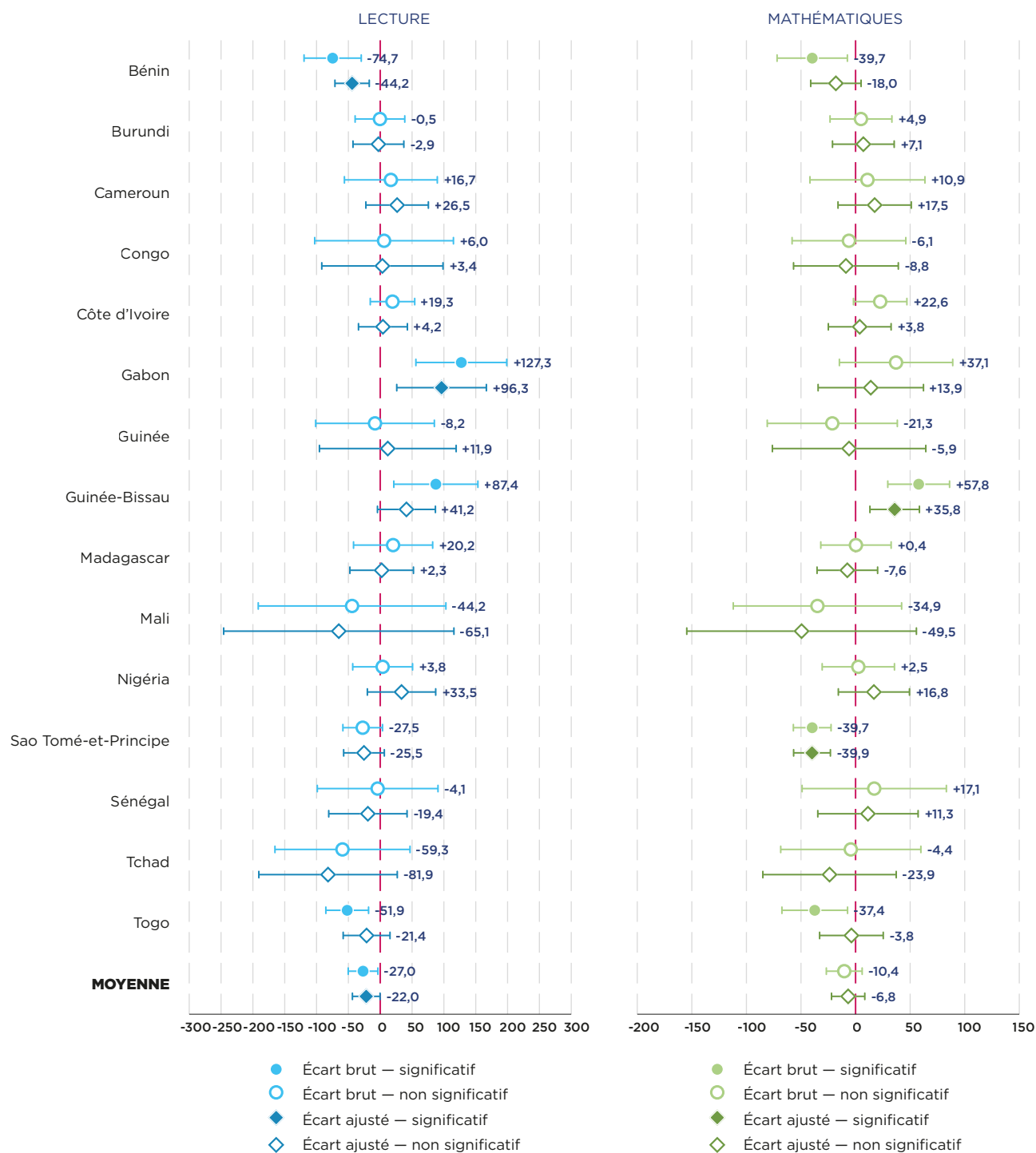
Graphique 4.48

Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a 11 à 20 ans d'ancienneté et ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté



Graphique 4.49

Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a plus de 20 ans d'ancienneté et ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté



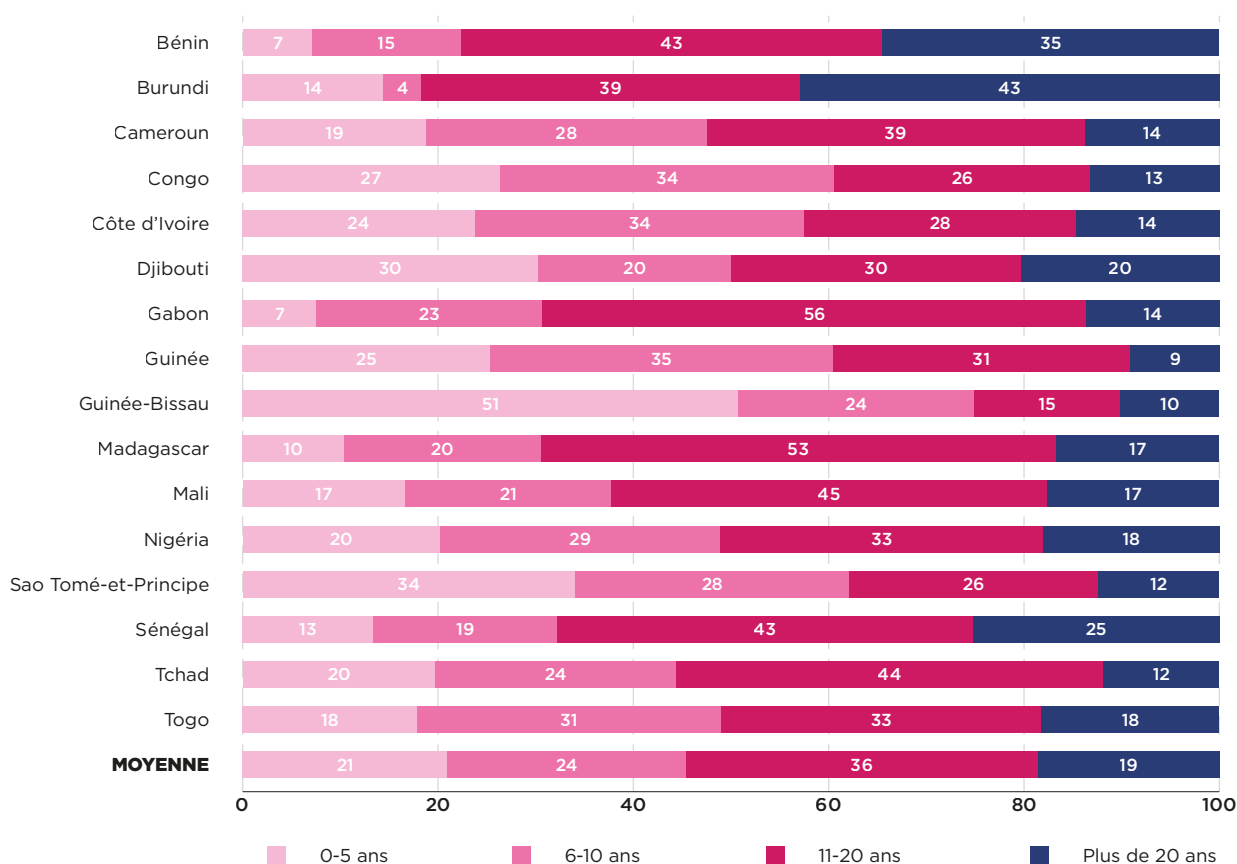
Fin de scolarité

Un élève sur cinq (21%) a un enseignant ayant moins de 5 ans d'ancienneté, 24% ont un enseignant ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté, 36% entre 11 et 20 ans et 19% plus de 20 ans. La proportion plus importante d'élèves dont les enseignants sont les

plus jeunes se trouve en Guinée-Bissau, où la moitié des élèves (51%) ont un enseignant débutant, à Sao Tomé-et-Principe (34%) et à Djibouti (30%). À l'opposé, le Bénin ne compte que 7% d'élèves avec un enseignant débutant, le Gabon 8% et Madagascar 10%.

Graphique 4.50

Répartition des élèves selon l'ancienneté de leur enseignant

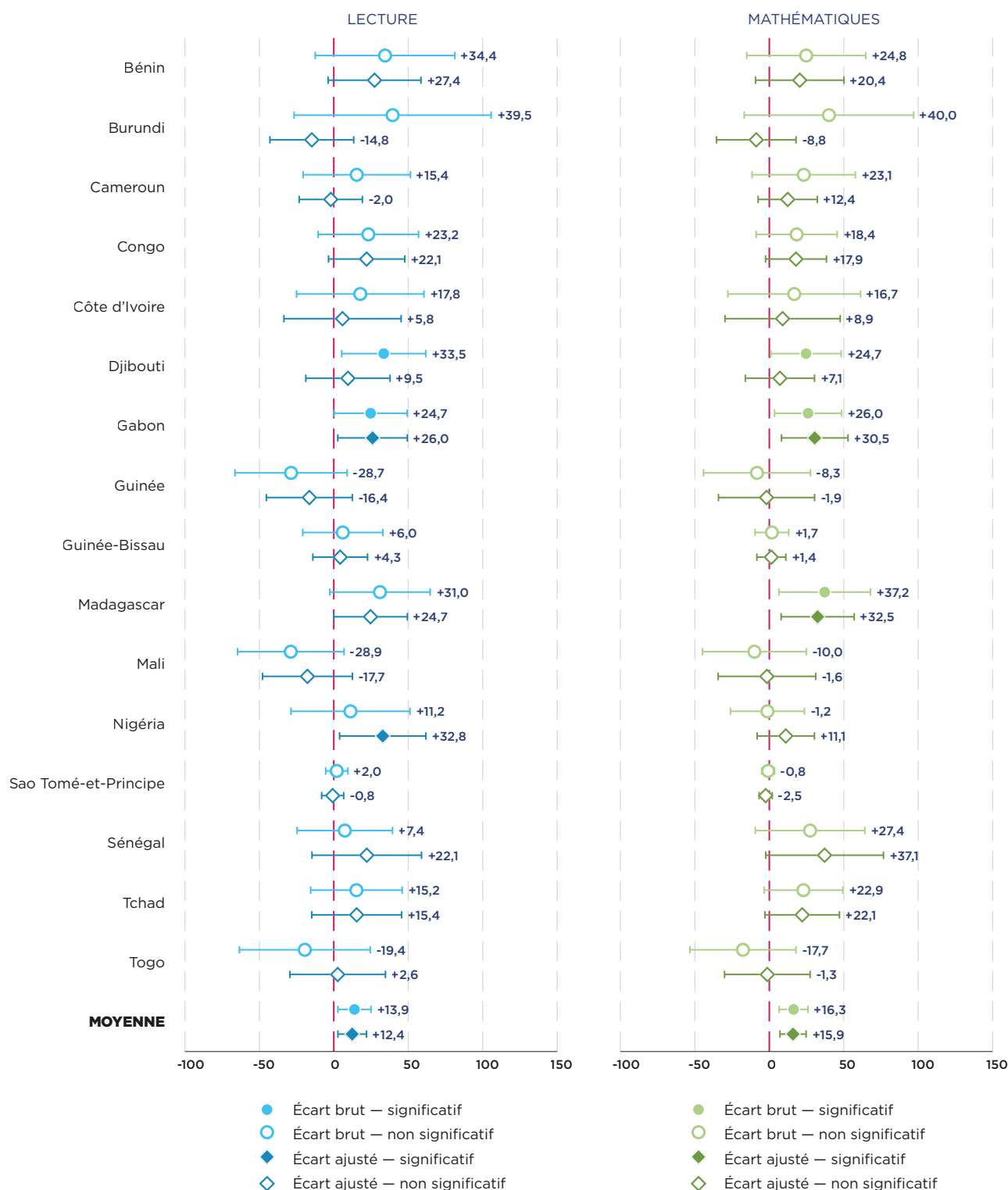


Lorsqu'on compare les scores, par rapport aux enseignants de plus de cinq ans d'ancienneté, l'écart ajusté en lecture est de 12,4 points pour les 6-10 ans, 10,0 points pour les 11-20 ans et 6,2 points non significatifs au-delà de 20 ans. En mathématiques, les écarts sont croissants et significatifs sur les trois tranches d'âge avec 15,9 puis 19,4 et 23,0 points.

Le Bénin affiche un écart de -55,6 points bruts pour les 11-20 ans, ramenés à -5,9 non significatifs après ajustement ; le Togo passe de -38,9 à -1,2. Les enseignants expérimentés y exercent davantage en zone rurale et dans le public, ce qui suffit à produire un écart brut négatif sans qu'il faille invoquer l'expérience. Madagascar, le Gabon et le Sénégal restent positifs sur l'ensemble des tranches d'âge.

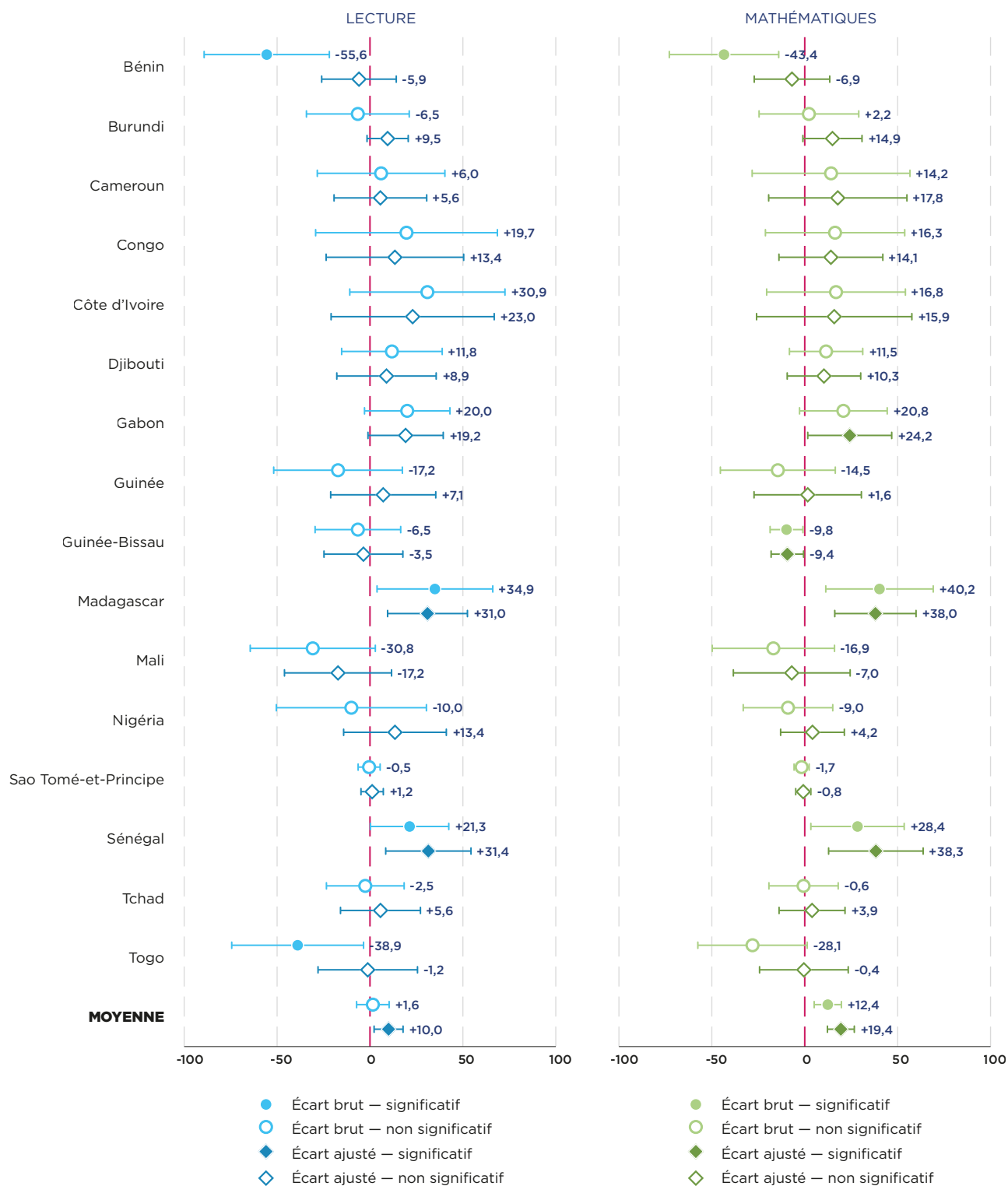
Graphique 4.51

Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a 6 à 10 ans d'ancienneté et ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté



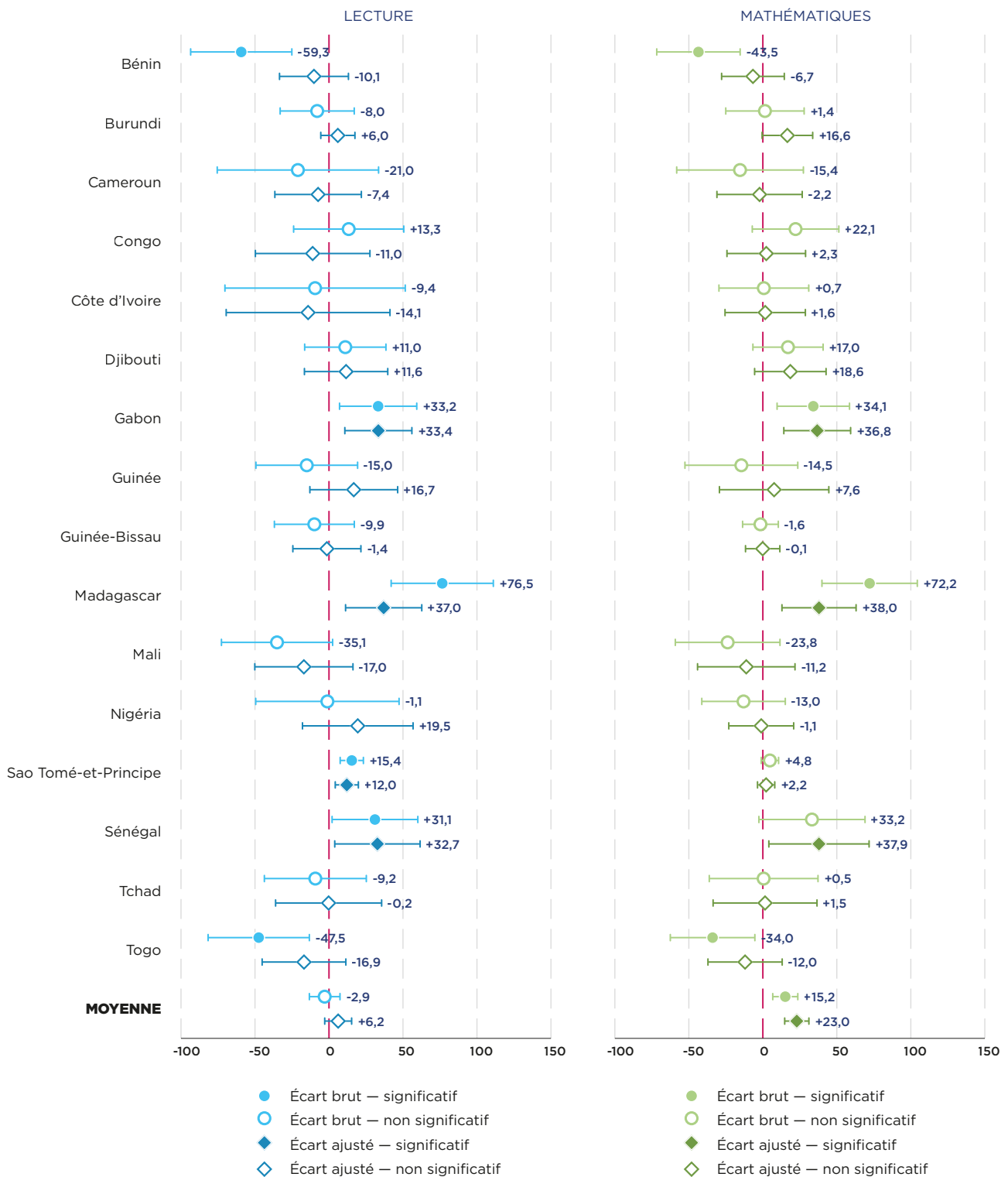
Graphique 4.52

Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a 11 à 20 ans d'ancienneté par rapport à ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté



Graphique 4.53

Écart de score entre les élèves dont l'enseignant a plus de 20 ans d'ancienneté par rapport à ceux dont l'enseignant a 0 à 5 ans d'ancienneté



4.3.5 Visite d'un encadreur pédagogique et performances des élèves

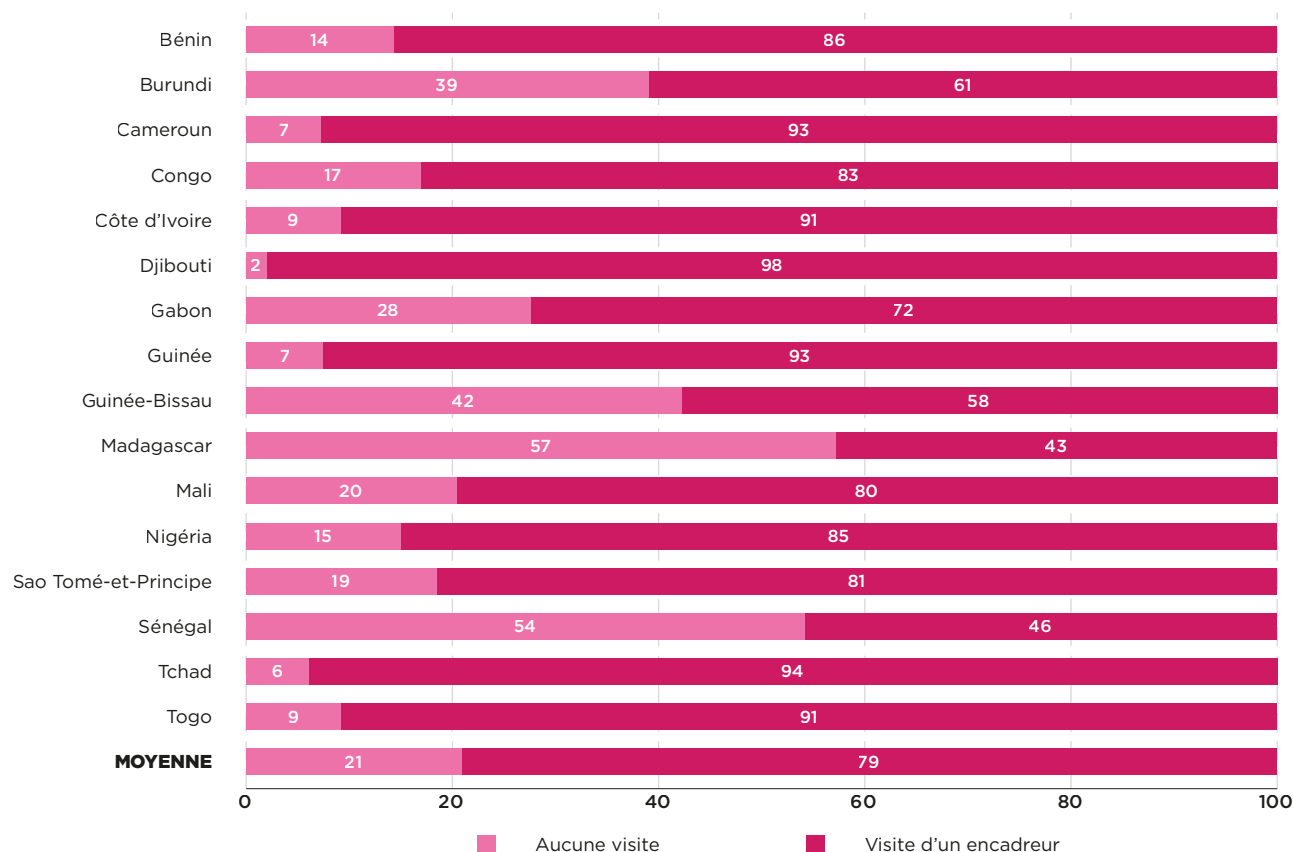
Début de scolarité

Près de huit élèves sur dix (79%) ont un enseignant ayant reçu la visite d'un encadreur pédagogique depuis le début de l'année scolaire. La couverture est quasi totale à Djibouti (98%), au Tchad

(94%), au Cameroun et en Guinée (93%). Elle n'atteint pas un élève sur deux à Madagascar (43%) et au Sénégal (46%) mais dépasse 50% en Guinée-Bissau (58%) et au Burundi (61%).

Graphique 4.54

Répartition des élèves selon que leur enseignant a reçu ou non la visite d'un encadreur

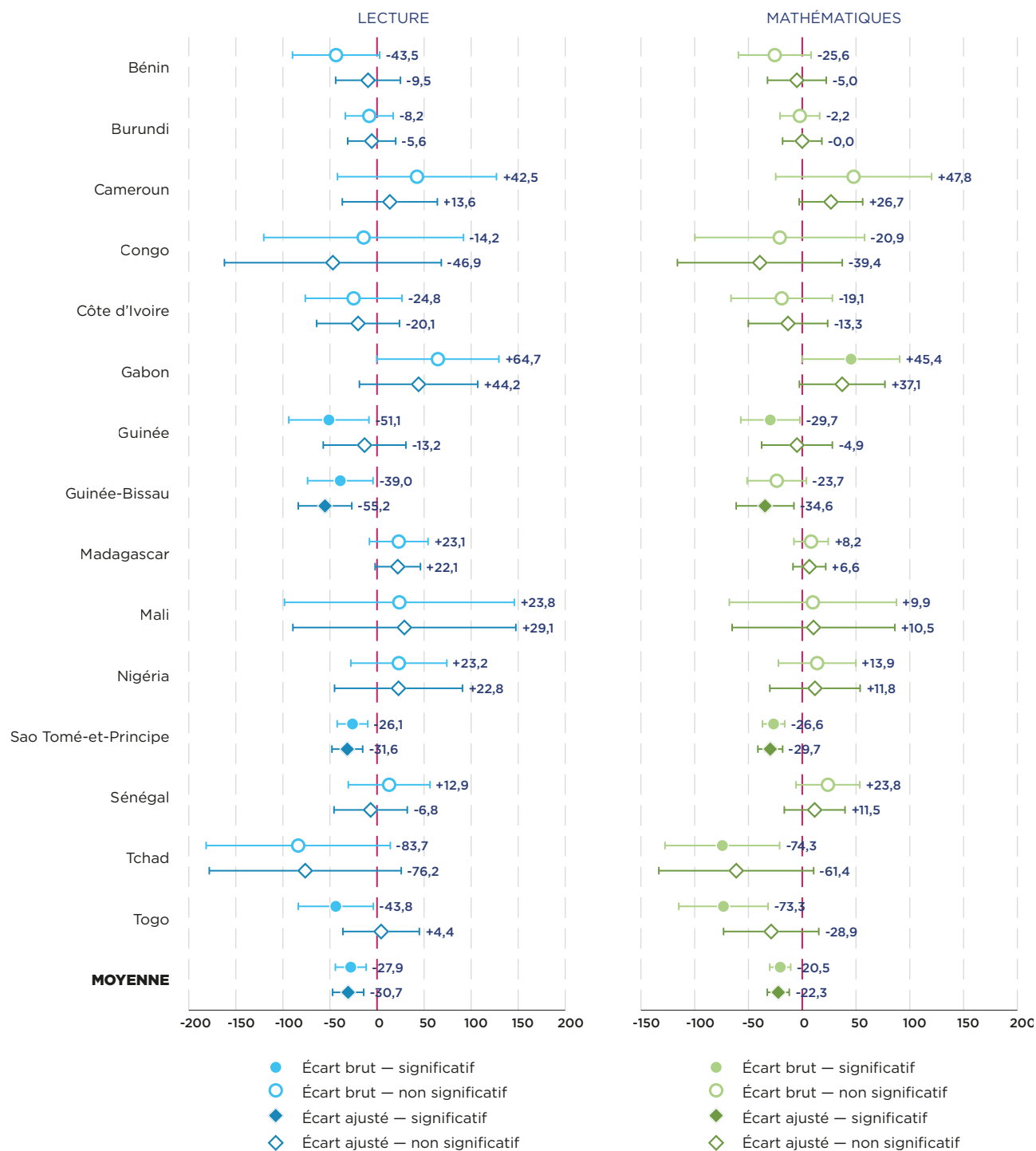


Les écarts sont négatifs entre les élèves dont les enseignants ont reçu une visite et ceux dont les enseignants n'ont reçu aucune visite. Ils sont de -27,9 points bruts et -30,7 points ajustés en lecture, -20,5 et -22,3 points en mathématiques, et tous significatifs. La Guinée-Bissau (-55), Sao Tomé-et-Principe (-32), le Tchad (-61 en

mathématiques) et le Togo (-73 points bruts en mathématiques) sont les plus marqués. Madagascar, le Gabon et le Cameroun font exception avec des écarts positifs. Cependant, ces résultats ne sont pas des effets de l'encadrement et appellent à analyser davantage le contenu des visites d'encadrement.

Graphique 4.55

Écart de score associé à la visite d'un encadreur pédagogique



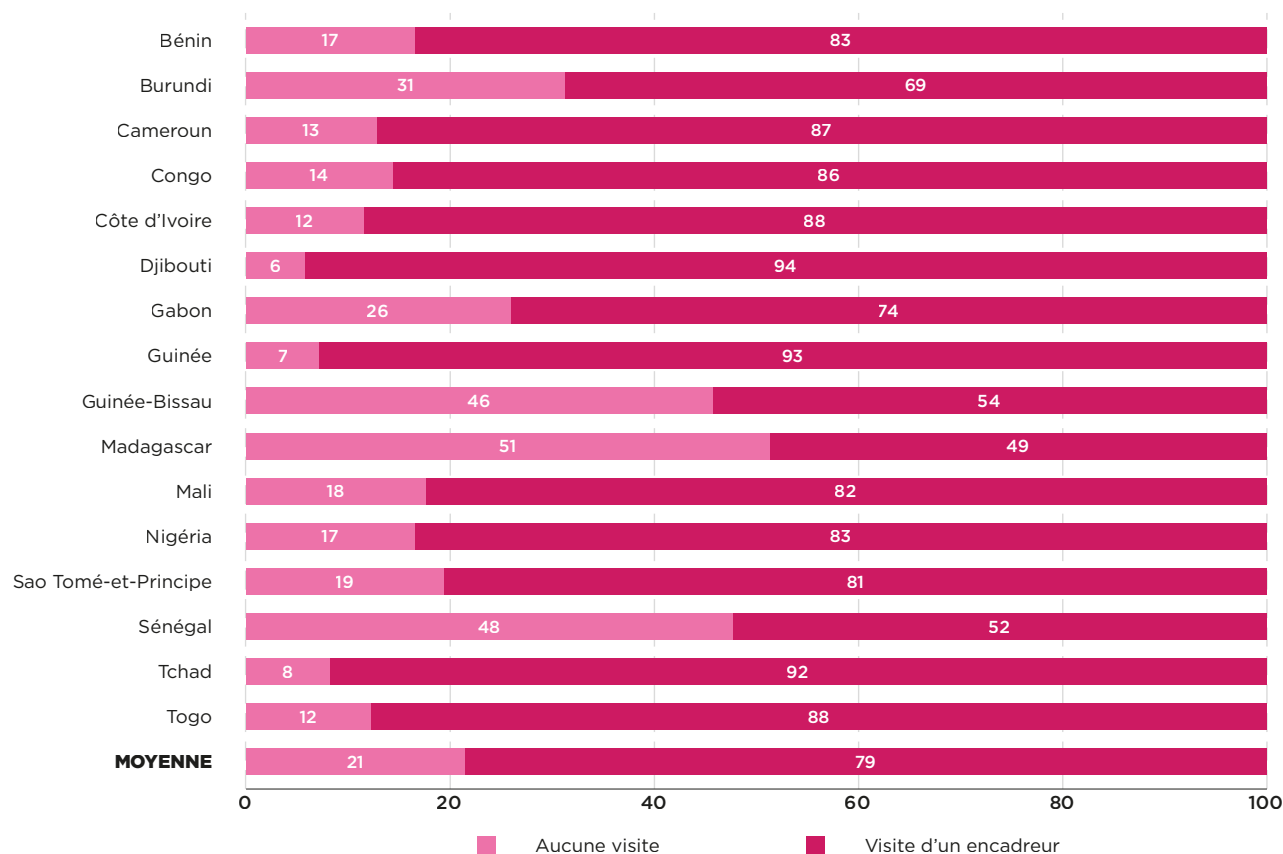
Fin de scolarité

Près de huit élèves sur dix (78,6%) ont un enseignant ayant reçu la visite d'un encadreur pédagogique depuis le début de l'année. La couverture est quasi totale à Djibouti (94%), en Guinée (93%) et au

Tchad (92%) ; elle n'atteint pas un enseignant sur deux à Madagascar (49%) et couvre juste la moitié des élèves au Sénégal (52%) et en Guinée-Bissau (54%).

Graphique 4.56

Répartition des élèves selon que leur enseignant a reçu ou non la visite d'un encadreur

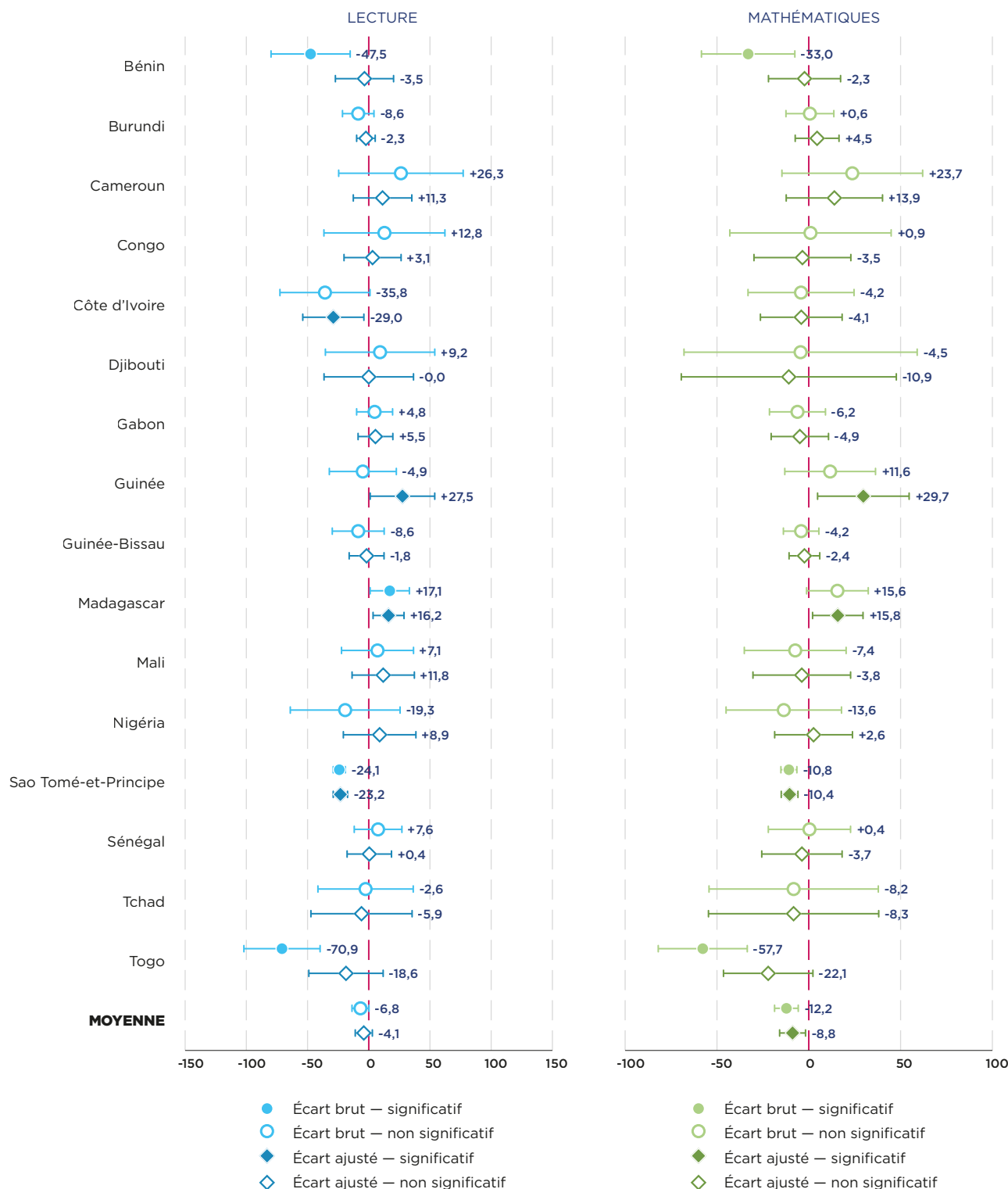


Sur l'ensemble des pays, la visite d'un encadreur est associée à -6,8 points bruts en lecture et -12,2 points bruts en mathématiques, l'écart ajusté restant significatif à -8,8 points en mathématiques. Certains pays affichent des écarts bruts importants comme le Togo (-70,9 points en lecture), le Bénin (-47,5), la Côte d'Ivoire (-35,8),

Sao Tomé-et-Principe (-24,1). À l'inverse, Madagascar (+17) et la Guinée (+28 après ajustement) sont positifs. Comme pour le début de scolarité, cette association ne doit pas être interprétée comme un effet causal de l'encadrement, mais comme une corrélation statistique entre la taille de classe et les performances des élèves.

Graphique 4.57

Écart de score associé à la visite d'un encadreur pédagogique



Le tableau ci-dessous met en regard les écarts ajustés estimés sur l'ensemble des 16 pays, en deuxième année et en sixième année.

Tableau 4.7

Résumé sur la comparaison des scores en lien avec le profil des enseignants

Écart ajusté sur l'ensemble des pays	Début de scolarité – lecture	Début de scolarité – mathématiques	Fin de scolarité – lecture	Fin de scolarité – mathématiques
Femme (réf. homme)	+23,9***	+17,6***	+14,1***	+9,6***
Universitaire (réf. secondaire)	+36,1***	+21,4***	+12,4***	+0,6
Primaire (réf. secondaire)	+5,2	+4,6	Non estimé	Non estimé
Formation initiale (réf. aucune)	+5,3	+1,7	+18,1***	+1,0
Formation diplômante (réf. aucune)	+23,7***	+7,0	+2,8	-5,1*
Ancienneté 6-10 ans (réf. 0-5)	-19,6***	-11,2**	+12,4**	+15,9***
Ancienneté 11-20 ans (réf. 0-5)	-1,6	+2,0	+10,0**	+19,4***
Ancienneté 20 ans et + (réf. 0-5)	-22,0**	-6,8	+6,2	+23,0***
Visite d'un encadreur (réf. aucune)	-30,7***	-22,3***	-4,1	-8,8**

Note : *** valeur significative à 1% ; ** valeur significative à 5% ; * valeur significative à 10%.

L'un des résultats porte sur l'inversion de l'ancienneté. En fin de scolarité, l'expérience affiche une différence positive de 10 à 23 points alors qu'en début de scolarité, elle est associée à une perte d'une vingtaine de points, et l'ajustement ne la corrige pas. Le niveau universitaire pèse trois fois plus en début de scolarité qu'en

fin de scolarité et il compte en mathématiques alors qu'il n'y joue aucun rôle en fin de scolarité. La formation initiale affiche un écart en fin de scolarité contrairement au début de scolarité. Enfin, l'écart associé à la visite d'un encadreur, négatif en fin de scolarité, l'est sept fois plus en début de scolarité.



1

2

3

4

5

6

7

4.4 Opportunités d'apprentissage

4.4.1 Fréquentation du préprimaire

Début de scolarité

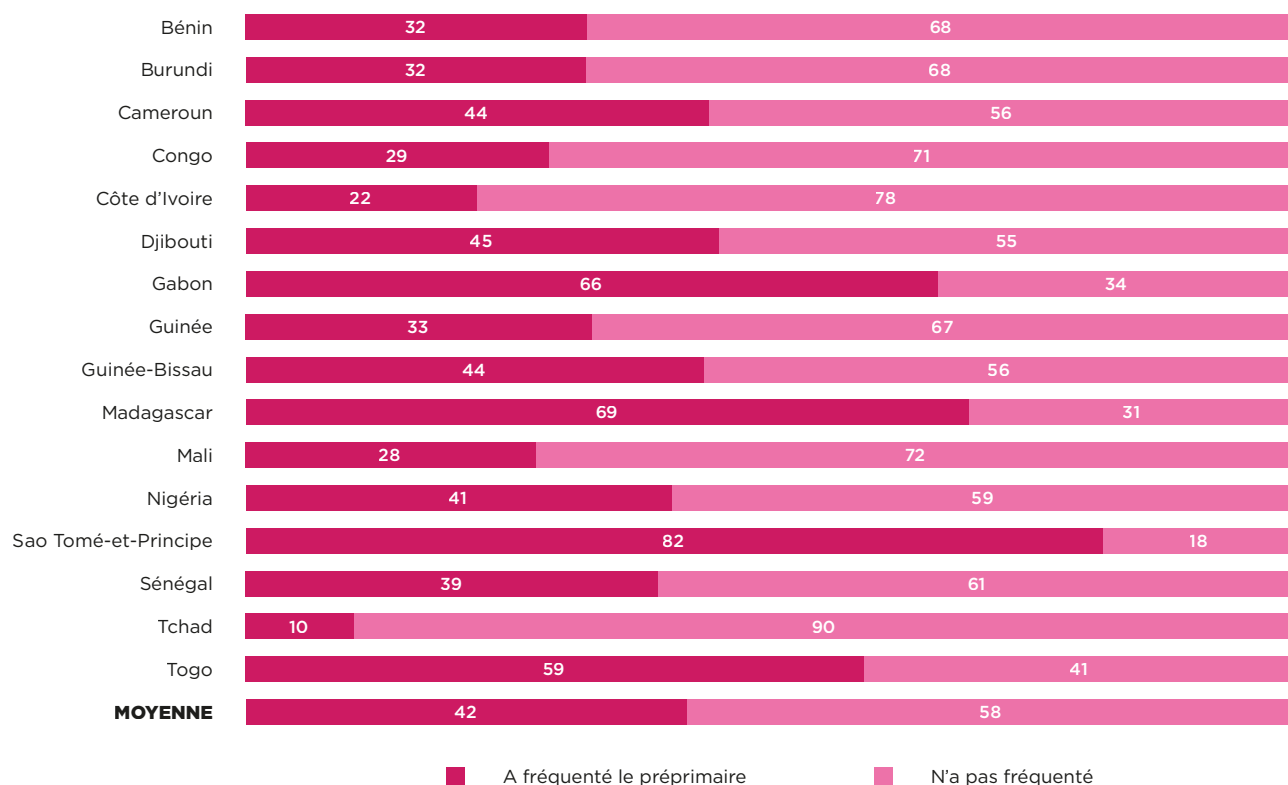
La présente section décrit d'abord l'ampleur de la fréquentation du préprimaire dans les 16 pays, puis examine le lien entre cette expérience et les résultats obtenus en début de scolarité.

En moyenne sur les 16 pays, 42,1% des élèves déclarent avoir fréquenté le préprimaire. La majorité des enfants scolarisés, près de six sur dix entrent donc au primaire sans être passés par une structure préscolaire. Cette moyenne recouvre toutefois des situations contextuelles variées. Sao Tomé-et-Principe a déjà

scolarisé 81,7% de ses élèves dans le préprimaire, le Tchad dans 10,3% des cas. Entre ces deux extrêmes, les pays se répartissent en trois ensembles. Quatre pays dépassent la barre des 55%, à savoir Sao Tomé-et-Principe, Madagascar (68,9%), le Gabon (65,9%) et le Togo (58,9%). Cinq pays (Djibouti, Cameroun, Guinée-Bissau, Nigéria et Sénégal) se situent autour de la moyenne, entre 39 et 46%. Les sept derniers restent sous le tiers ou tout juste au-dessus notamment la Guinée, le Bénin et le Burundi autour de 33%, le Congo (28,9%), le Mali (27,6%), la Côte d'Ivoire (22,1%) et le Tchad.

Graphique 4.58

Part des élèves ayant fréquenté le préprimaire

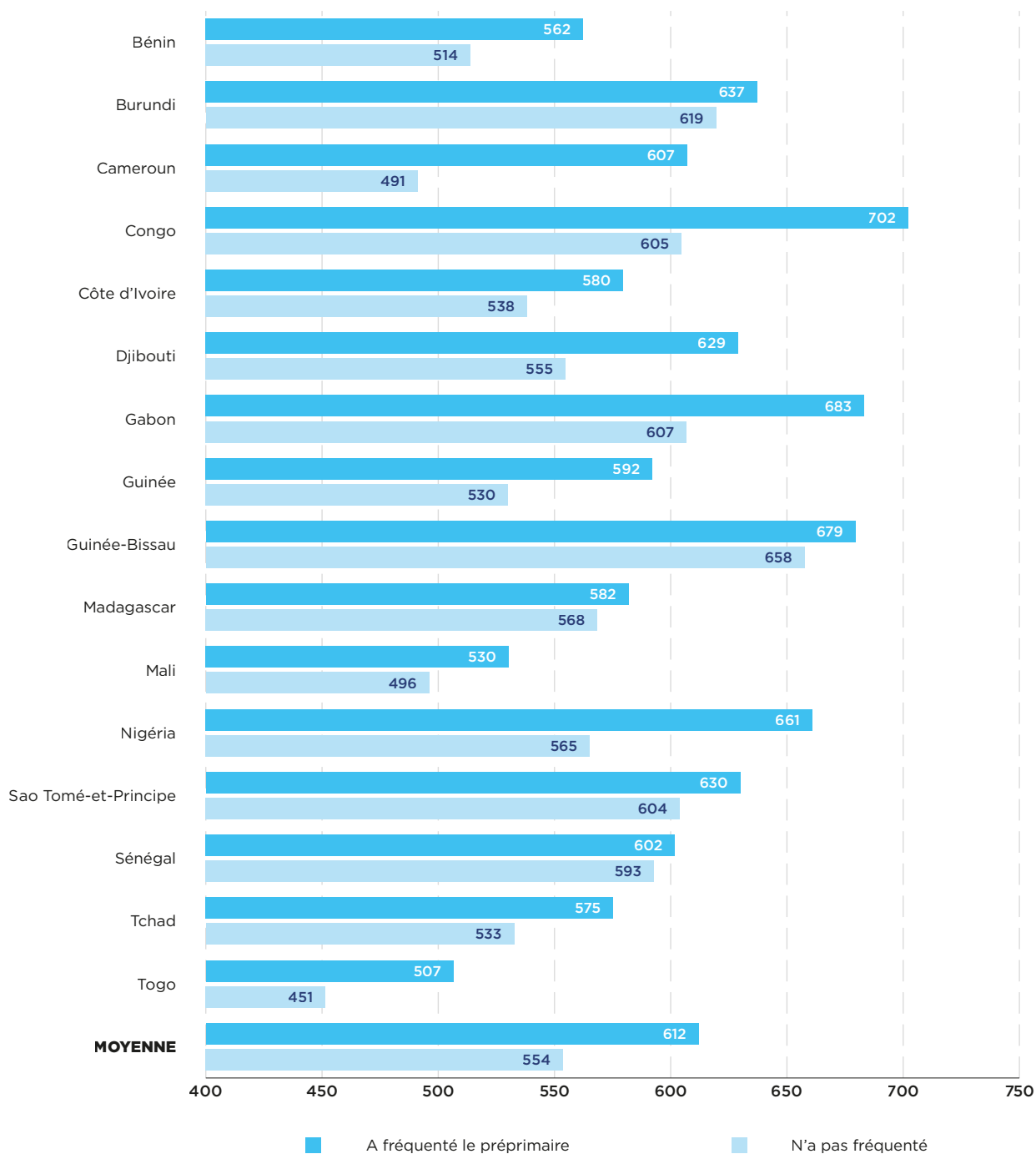


Sur l'ensemble des 16 pays, les élèves ayant fréquenté le préprimaire obtiennent 612 points en lecture contre 554 pour les autres, et 571 points en mathématiques contre 535. L'écart est de 58 points dans la première discipline et de 37 dans la seconde. L'écart de 58 points en lecture représente environ le tiers de la distance qui

sépare le pays le plus faible du pays le plus performant. Autrement dit, à l'intérieur d'un même pays, le fait d'avoir fréquenté ou non le préprimaire distingue les élèves presque autant que le fait d'appartenir à des systèmes éducatifs très différents.

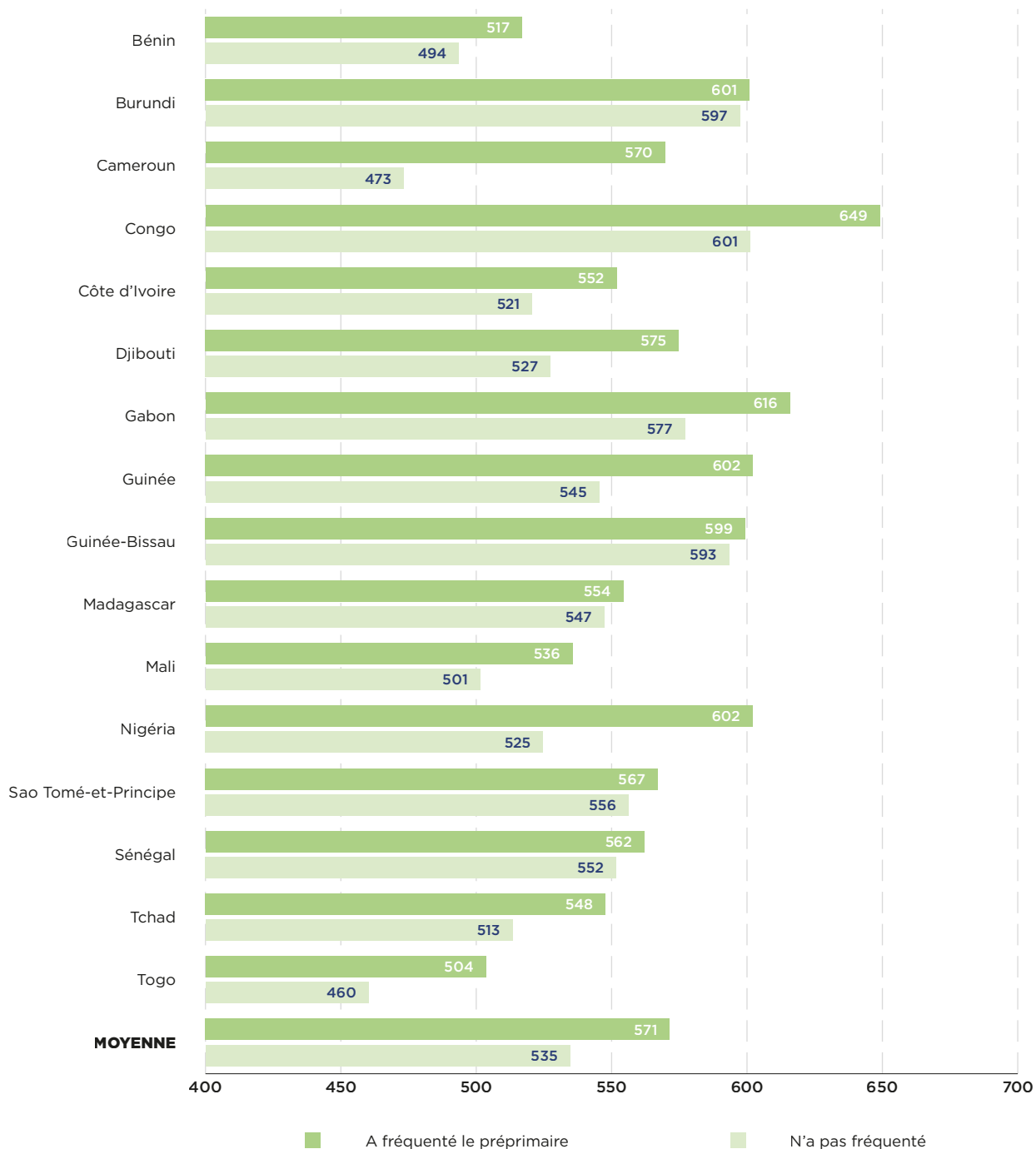
Graphique 4.59

Score moyen en lecture selon la fréquentation du préprimaire



Graphique 4.60

Score moyen en mathématiques selon la fréquentation du préprimaire

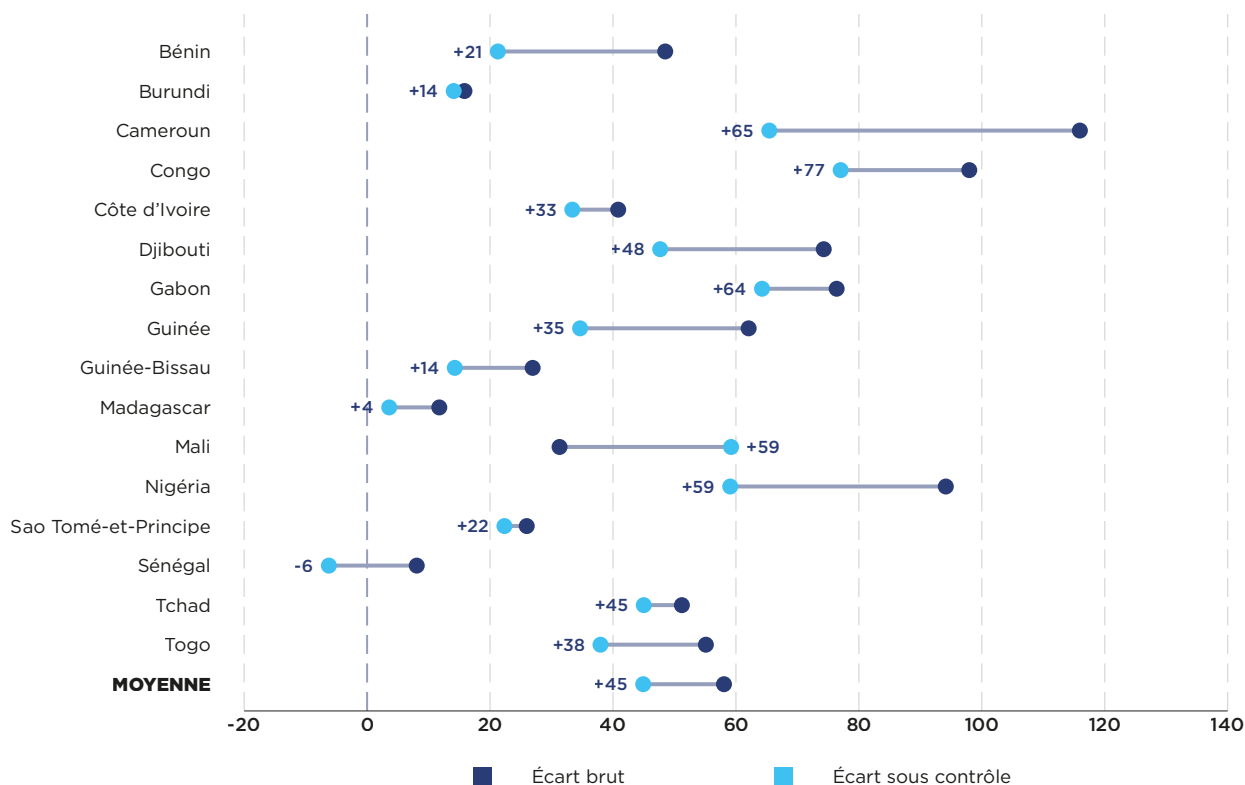


L'avantage est systématiquement plus marqué en lecture qu'en mathématiques, dans 15 pays sur 16. Les élèves préscolarisés vivent plus souvent en ville et fréquentent plus souvent une école privée. Une partie de leur avance tient donc à ces caractéristiques et non

uniquement au préprimaire lui-même. L'écart moyen se réduit de 58 à 45 points en lecture et de 36 à 27 points en mathématiques. Les contrôles n'absorbent par conséquent que 23% de l'écart en lecture et 26% en mathématiques, les trois quarts subsistent donc.

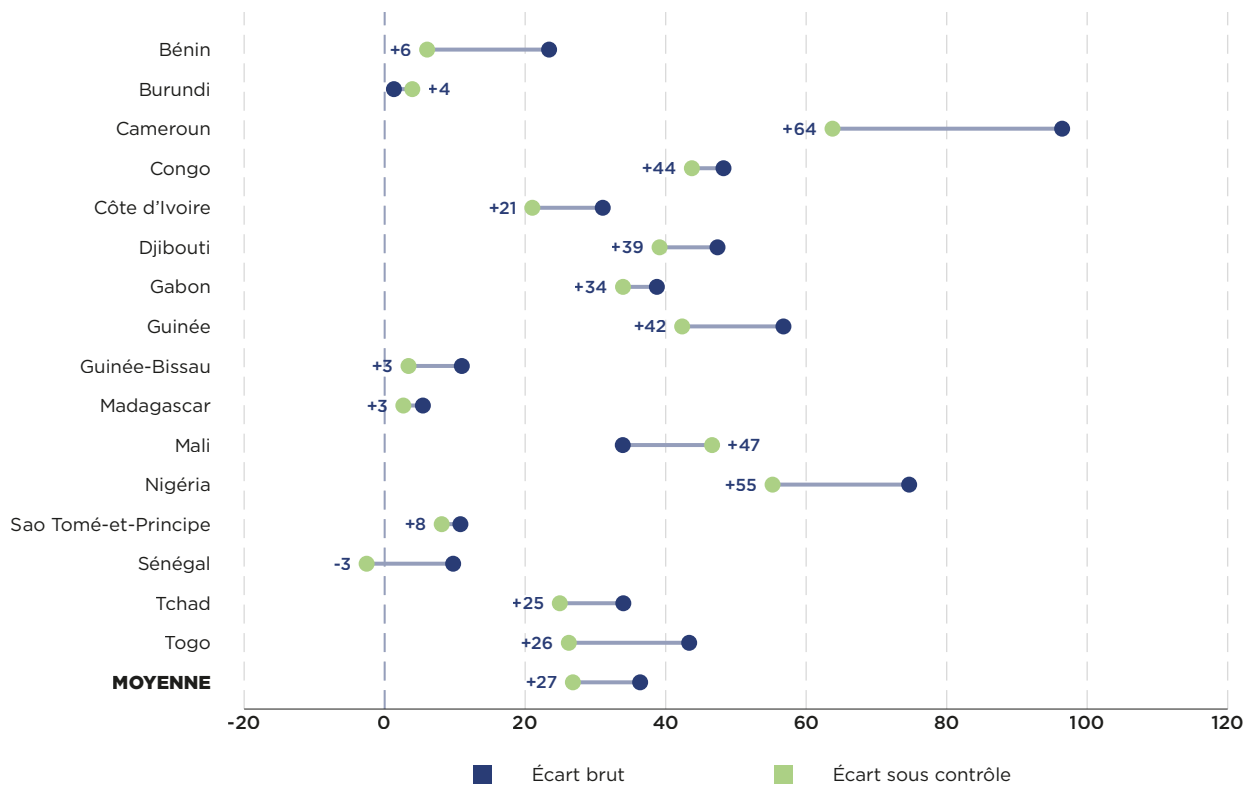
Graphique 4.61

Écart de score en lecture entre les élèves ayant fréquenté le préprimaire et les autres



Graphique 4.62

Écart de score en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préprimaire et les autres



L'écart brut est significatif dans 11 pays sur 16 en lecture et dans 10 en mathématiques et il le demeure dans 12 pays, et 8 pays après contrôle. Il va de 26 points à Sao Tomé-et-Principe à 116 points au Cameroun en lecture, et de 23 à 96 points en mathématiques, le Cameroun se détachant nettement dans les deux disciplines.

Résumé sur la comparaison des scores en lien avec le profil des enseignants

Tableau 4.8

Écart de score en lecture selon la fréquentation du préprimaire

Pays	Différence brute – lecture	Différence ajustée – lecture	Part absorbée en lecture	Différence brute – mathématiques	Différence ajustée – mathématiques	Part absorbée en mathématiques
Cameroun	+116,0*	+65,4*	44%	+96,4*	+63,8*	34%
Congo	+98,0*	+77,1*	21%	+74,7*	+55,2*	26%
Nigéria	+94,2*	+59,1*	37%	+56,8*	+42,4*	25%
Gabon	+76,4*	+64,3*	16%	+48,2*	+43,7*	9%
Djibouti	+74,3*	+47,7*	36%	+47,4*	+39,1*	17%
Guinée	+62,1*	+34,7*	44%	+43,4*	+26,2*	40%
Togo	+55,1*	+38,0*	31%	+38,8*	+33,9*	12%
Tchad	+51,2*	+45,0*	12%	+33,9	+46,6	–
Bénin	+48,5*	+21,3*	56%	+34,0*	+24,9	≥ 27%
Côte d'Ivoire	+40,9*	+33,4*	18%	+31,1*	+21,0*	32%
Mali	+31,3	+59,2*	–	+23,4*	+6,1	≥ 74%
Guinée-Bissau	+26,9	+14,3	–	+11,0	+3,4	–
Sao Tomé-et-Principe	+26,0*	+22,3*	14%	+10,8	+8,1	–
Burundi	+15,8	+14,1	–	+9,8	-2,6	–
Madagascar	+11,8	+3,6	–	+5,5	+2,7	–
Sénégal	+8,1	-6,2	–	+1,3	+3,9	–
MOYENNE	+58,1*	+44,9*	23%	+36,4*	+26,8*	26%

* Valeur statistiquement significative.



1

2

3

4

5

6

7

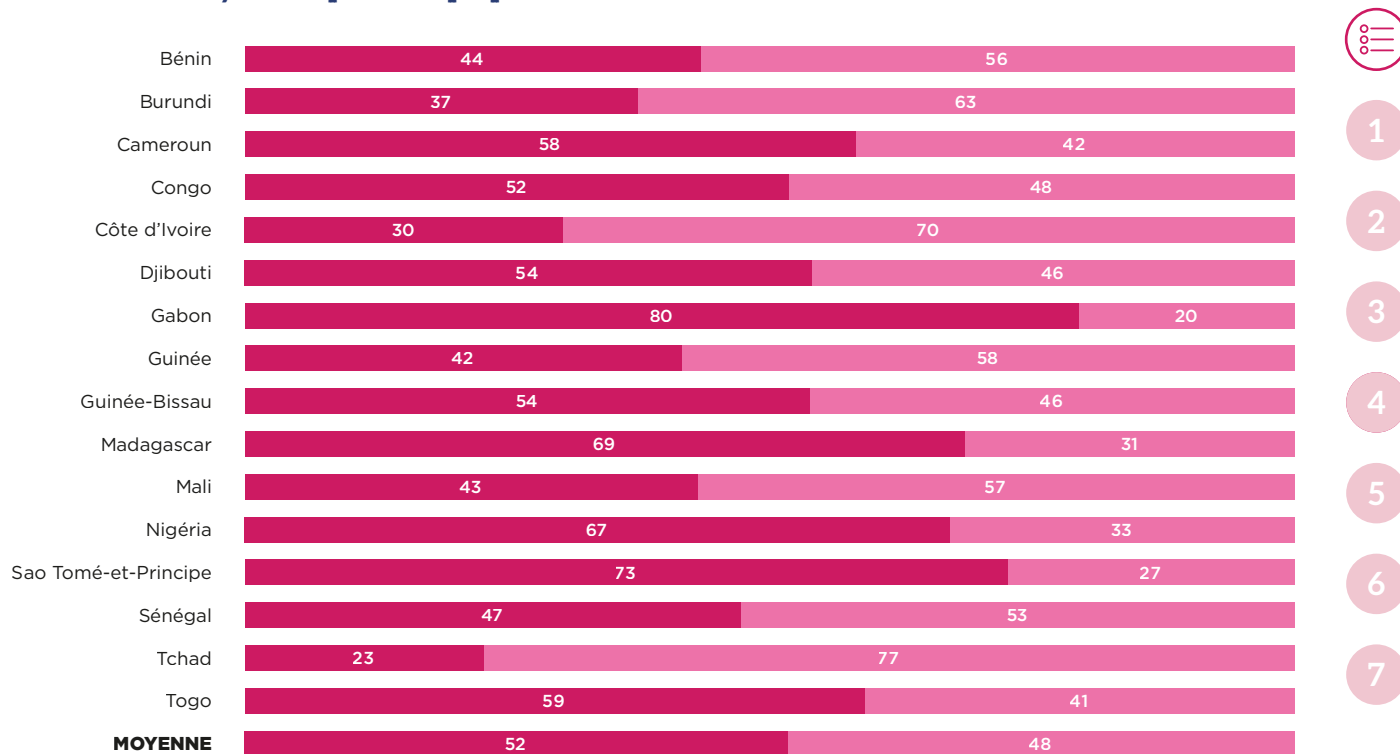
Fin de scolarité

En moyenne sur les 16 pays, 51,7% des élèves parvenus en fin de scolarité déclarent avoir fréquenté le préprimaire. Cette moyenne recouvre toutefois un éventail de situations. Le Gabon a préscolarisé près de quatre élèves sur cinq (79,5%), le Tchad moins d'un sur quatre (22,8%). Entre ces deux bornes, les pays se répartissent en trois ensembles. Quatre dépassent les deux tiers, à savoir le Gabon,

Sao Tomé-et-Principe (72,7%), Madagascar (68,6%) et le Nigéria (67,2%). Cinq (Togo, Cameroun, Djibouti, Guinée-Bissau et Congo) se situent entre 50 et 60%. Les sept derniers restent sous la moitié, le Sénégal (47,3%), le Bénin et le Mali autour de 43%, la Guinée (41,7%), le Burundi (37,5%), la Côte d'Ivoire (30,4%) et le Tchad.

Graphique 4.63

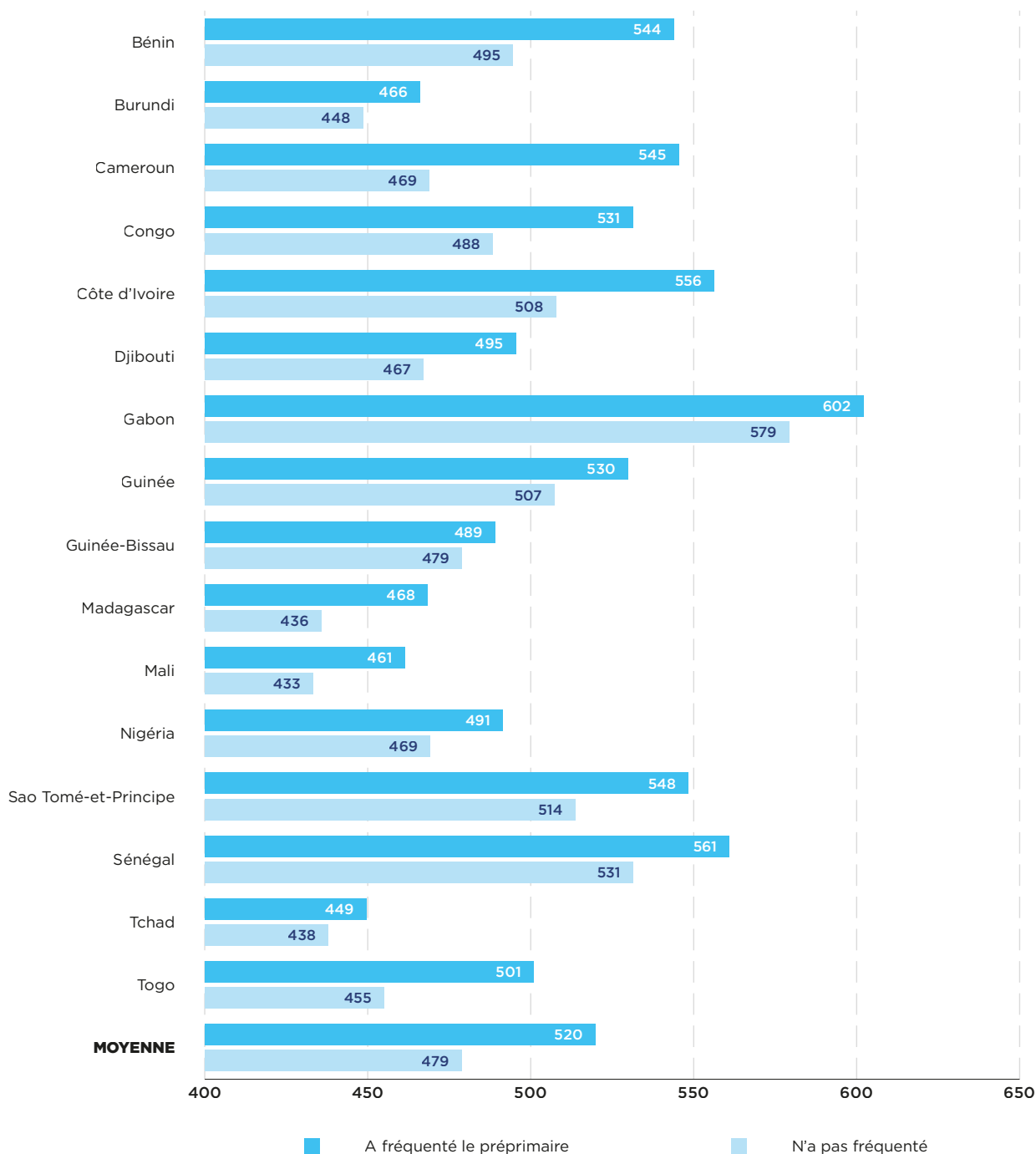
Part des élèves ayant fréquenté le préprimaire



Six années après l'entrée au primaire, l'avantage des élèves préscolarisés demeure. Sur l'ensemble des 16 pays, ils obtiennent 520 points en lecture contre 479 pour les autres, et 485 points en mathématiques contre 464. L'écart est de 41 points dans la première discipline et de 21 dans la seconde. L'écart est deux fois plus important en lecture qu'en mathématiques.

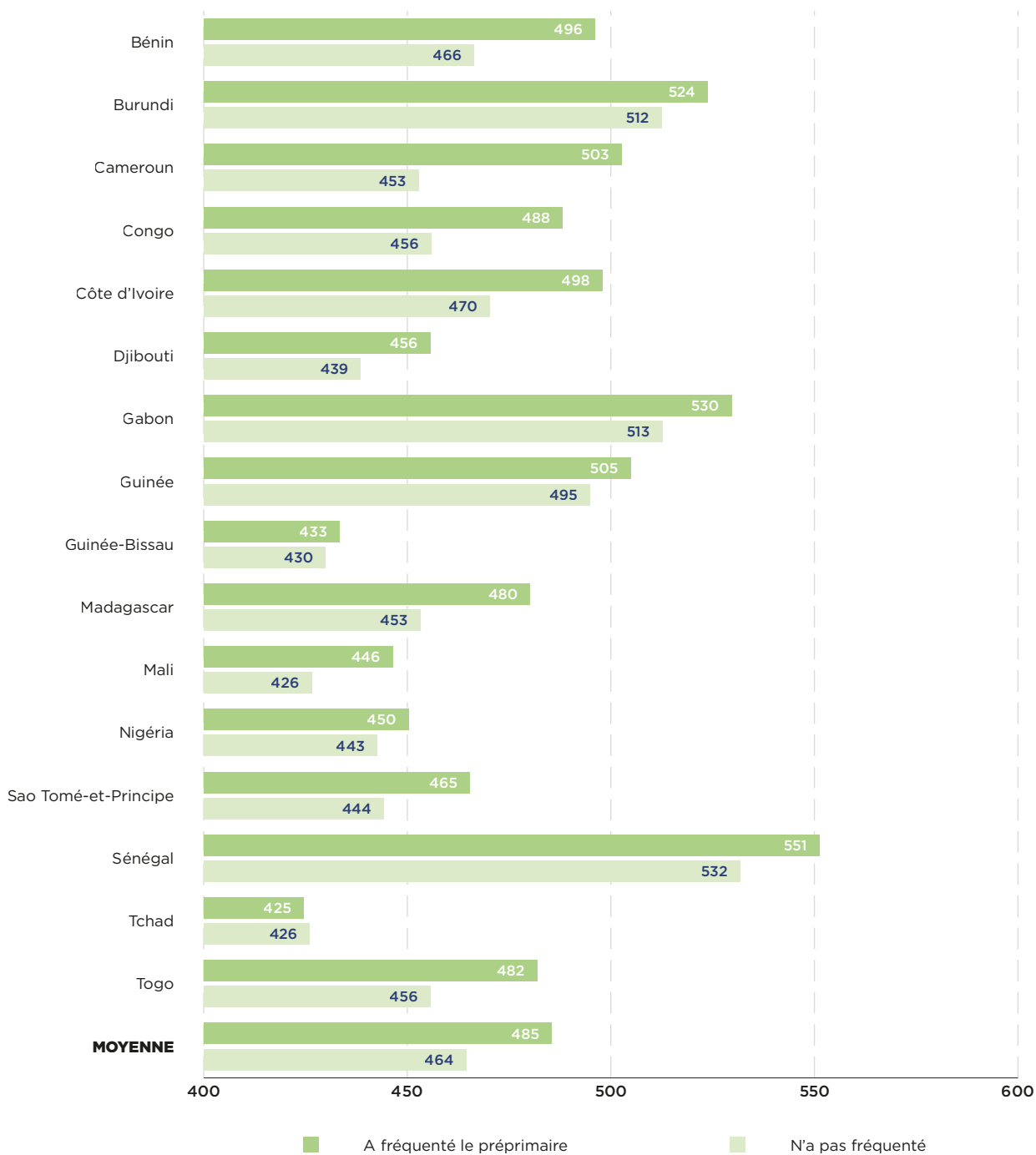
Graphique 4.64

Score moyen en lecture en fin de scolarité selon la fréquentation ou non du préprimaire



Graphique 4.65

Score moyen en mathématiques en fin de scolarité selon la fréquentation ou non du préprimaire



1

2

3

4

5

6

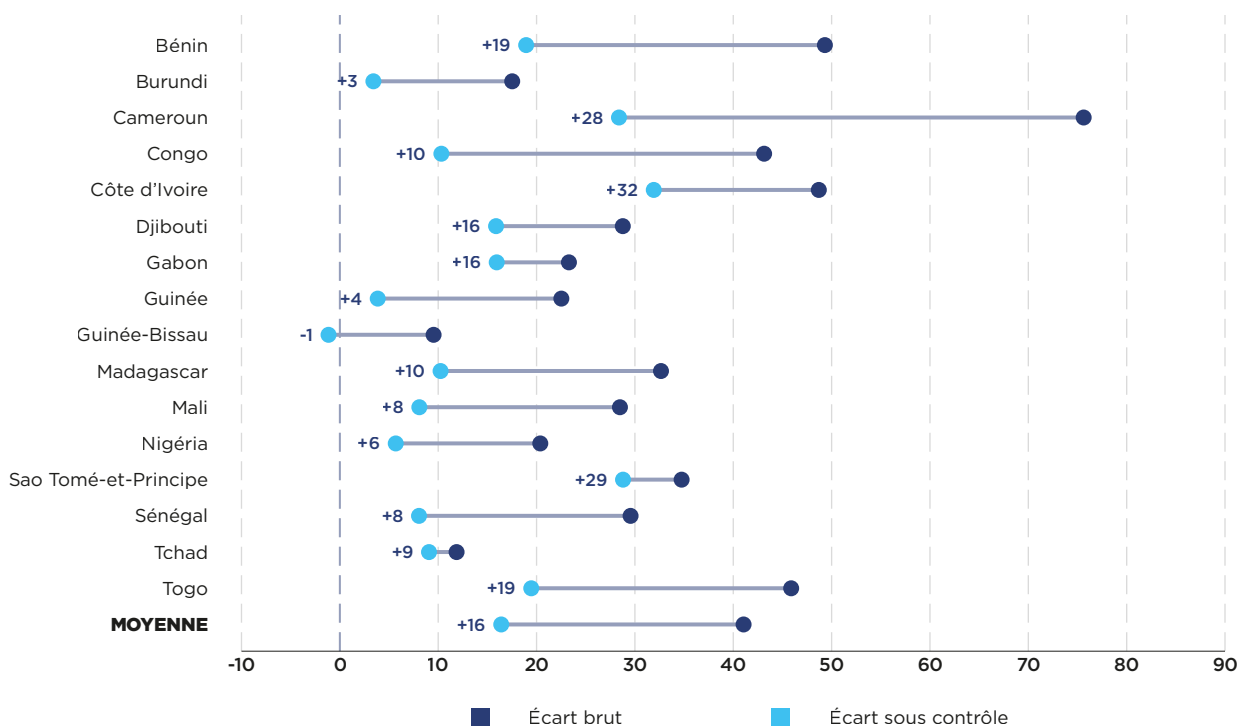
7

En contrôlant le milieu de résidence, le statut de l'école et le niveau socio-économique du ménage, l'écart moyen tombe alors de 41 à 16 points en lecture et de 21 à 8 points en mathématiques. Les contrôles absorbent 60% de l'écart, exactement dans les deux disciplines. Autrement dit, près des deux tiers de l'avantage apparent

des élèves préscolarisés ne sont pas imputables au préprimaire mais à ce que la fréquentation du préprimaire révèle de leur origine sociale. Le presque-tiers restant subsiste néanmoins, et il est statistiquement significatif à l'échelle des 16 pays dans les deux disciplines.

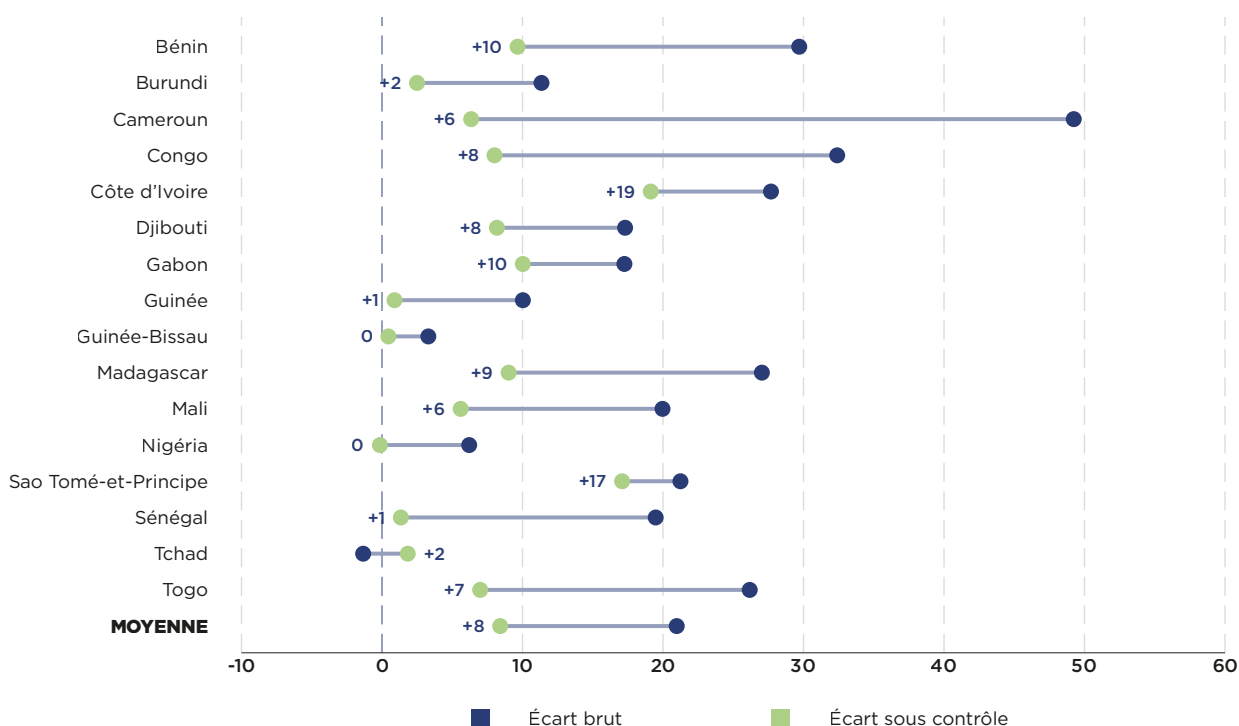
Graphique 4.66

Écart de score en lecture entre les élèves de fin de scolarité ayant fréquenté le préprimaire et les autres



Graphique 4.67

Écart de score en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préprimaire et les autres



En lecture, l'écart brut est significatif dans la totalité des 16 pays, sans exception, du plus faible, la Guinée-Bissau, avec 9,5 points au plus élevé, le Cameroun, avec 75,6 points. Après contrôle, il n'en reste que neuf, le Bénin, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, Djibouti, le Gabon, Madagascar, Sao Tomé-et-Principe et le Togo. Dans les sept autres, le Burundi, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali,

le Nigéria, le Sénégal et le Tchad, l'avantage disparaît entièrement une fois l'origine sociale prise en compte.

En mathématiques, 12 pays présentent un écart brut significatif, six seulement conservent un écart ajusté significatif.

Tableau 4.9

Écart de score en lecture selon la fréquentation du préprimaire

Pays	Différence brute – lecture	Différence ajustée – lecture	Part absorbée en lecture	Différence brute – mathématiques	Différence ajustée – mathématiques	Part absorbée en mathématiques
Cameroun	+75,6*	+28,4*	62%	+49,2*	+6,4	≥ 87%
Bénin	+49,3*	+19,0*	62%	+32,4*	+8,0	≥ 75%
Côte d'Ivoire	+48,7*	+31,9*	34%	+29,7*	+9,7*	68%
Togo	+45,9*	+19,5*	58%	+27,7*	+19,1*	31%
Congo	+43,1*	+10,3*	76%	+27,0*	+9,0*	67%
Sao Tomé-et-Principe	+34,8*	+28,8*	17%	+26,2*	+7,0*	73%
Madagascar	+32,7*	+10,2*	69%	+21,2*	+17,1*	20%
Sénégal	+29,6*	+8,1	≥ 73%	+20,0*	+5,6	≥ 72%
Djibouti	+28,8*	+15,9*	45%	+19,5*	+1,3	≥ 93%
Mali	+28,5*	+8,1	≥ 72%	+17,3*	+8,2	≥ 53%
Gabon	+23,3*	+16,0*	32%	+17,3*	+10,0*	42%
Guinée	+22,5*	+3,9	≥ 83%	+11,4*	+2,5	≥ 78%
Nigéria	+20,4*	+5,7	≥ 72%	+10,0	+0,9	–
Burundi	+17,5*	+3,4	≥ 81%	+6,2	-0,1	–
Tchad	+11,9*	+9,1	≥ 24%	+3,3	+0,5	–
Guinée-Bissau	+9,5*	-1,2	≥ 100%	-1,3	+1,8	–
MOYENNE	+41,1*	+16,4*	60%	+21,0*	+8,4*	60%

* Valeur statistiquement significative.

La part de l'écart absorbée par les contrôles varie considérablement d'un pays à l'autre, de 17% à Sao Tomé-et-Principe à plus de 80% en Guinée et au Burundi. Là où la part absorbée est faible, l'avantage des élèves préscolarisés ne s'explique pas par leur milieu, le préprimaire y accueille un public socialement proche du reste de la population scolaire, et l'écart observé relève davantage de ce qui s'y passe. C'est le cas de Sao Tomé-et-Principe (17% en lecture, 20% en mathématiques), de la Côte d'Ivoire (34% et 31%) et du Gabon (32% et 42%).

À l'inverse, dans les pays où la part absorbée dépasse 70%, la fréquentation du préprimaire fonctionne surtout comme un marqueur social. Le Sénégal en fournit l'illustration la plus nette en mathématiques, un écart brut de 19,5 points, se réduit à 1,3 point une fois le milieu et le niveau de vie pris en compte, soit 93% d'absorption. Le Cameroun présente une configuration comparable en mathématiques, avec 87% d'absorption, alors qu'en lecture un écart substantiel de 28 points y subsiste.

4.4.2 Le redoublement

Début de scolarité

En début de scolarité, 11% des élèves déclarent avoir déjà été dans cette classe l'an dernier. Ainsi, les 89% restants n'ont pas répété la deuxième année qu'ils viennent de la première année ou du préprimaire. La dispersion entre pays est parfois importante. Le

taux de redoublement du Burundi est 13 fois plus élevé que celui de Djibouti. Madagascar suit avec 20%, Sao Tomé-et-Principe et la Guinée-Bissau avec environ 15%.

Graphique 4.68

Répartition des élèves redoublants et non redoublants en début de scolarité

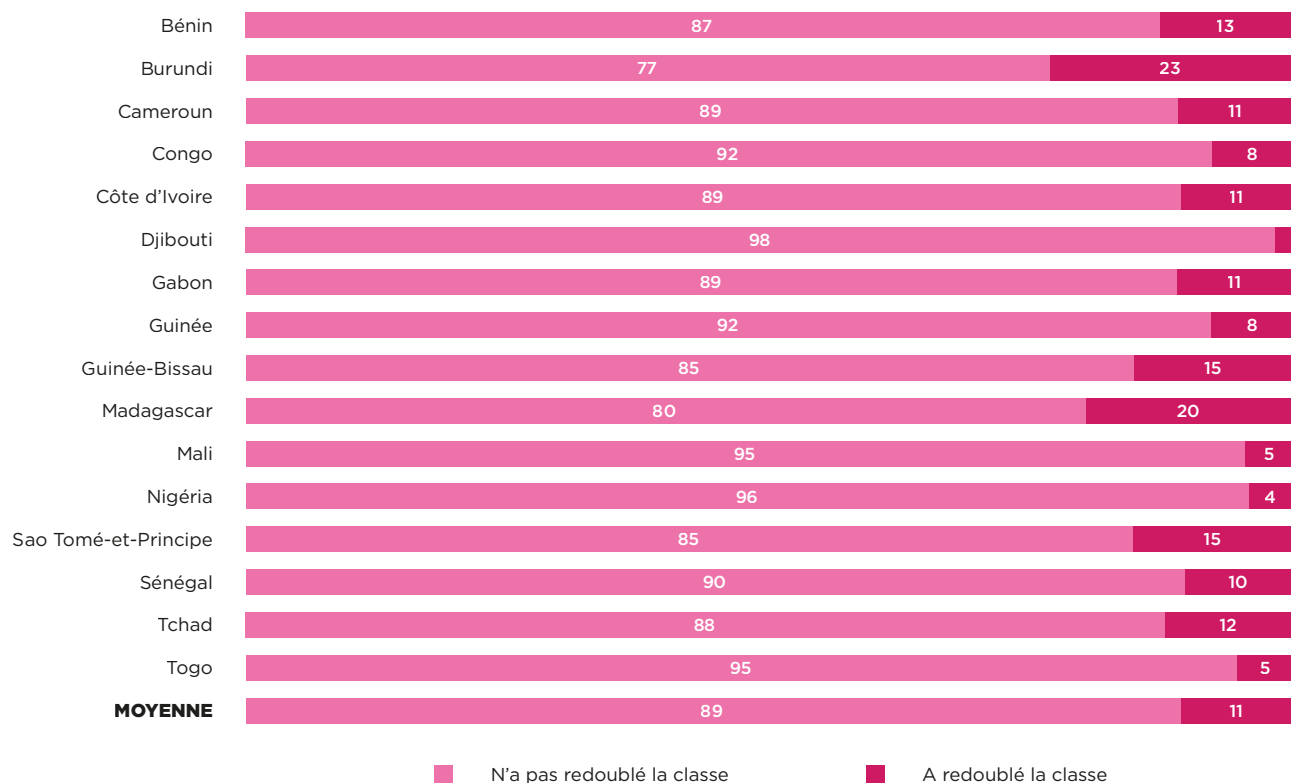


Tableau 4.10

Part des élèves ayant redoublé

Pays	A redoublé la classe	N'a pas redoublé	Rapport au minimum
Burundi	23%	77%	× 12,9
Madagascar	20%	80%	× 11,0
Sao Tomé-et-Principe	15%	85%	× 8,5
Guinée-Bissau	15%	85%	× 8,4
Bénin	13%	87%	× 7,1
Tchad	12%	88%	× 6,8
Gabon	11%	89%	× 6,2
Cameroun	11%	89%	× 6,1
Côte d'Ivoire	11%	89%	× 5,9
Sénégal	10%	90%	× 5,7
Congo	8%	92%	× 4,3
Guinée	8%	92%	× 4,3
Togo	5%	95%	× 2,9
Mali	5%	95%	× 2,6
Nigéria	4%	96%	× 2,3
Djibouti	2%	98%	× 1,0
MOYENNE	11%	89%	× 5,9

Trois groupes de pays peuvent être constitués selon leur position par rapport à la moyenne de 11%. Il s'agit de ceux dont le taux de redoublement est en dessous de la moyenne, entre la moyenne et

une fois et demie de celle-ci, et au-delà. La dernière colonne donne l'étendue des écarts de score entre redoublants et non-redoublants observés dans le groupe, du plus faible au plus fort.

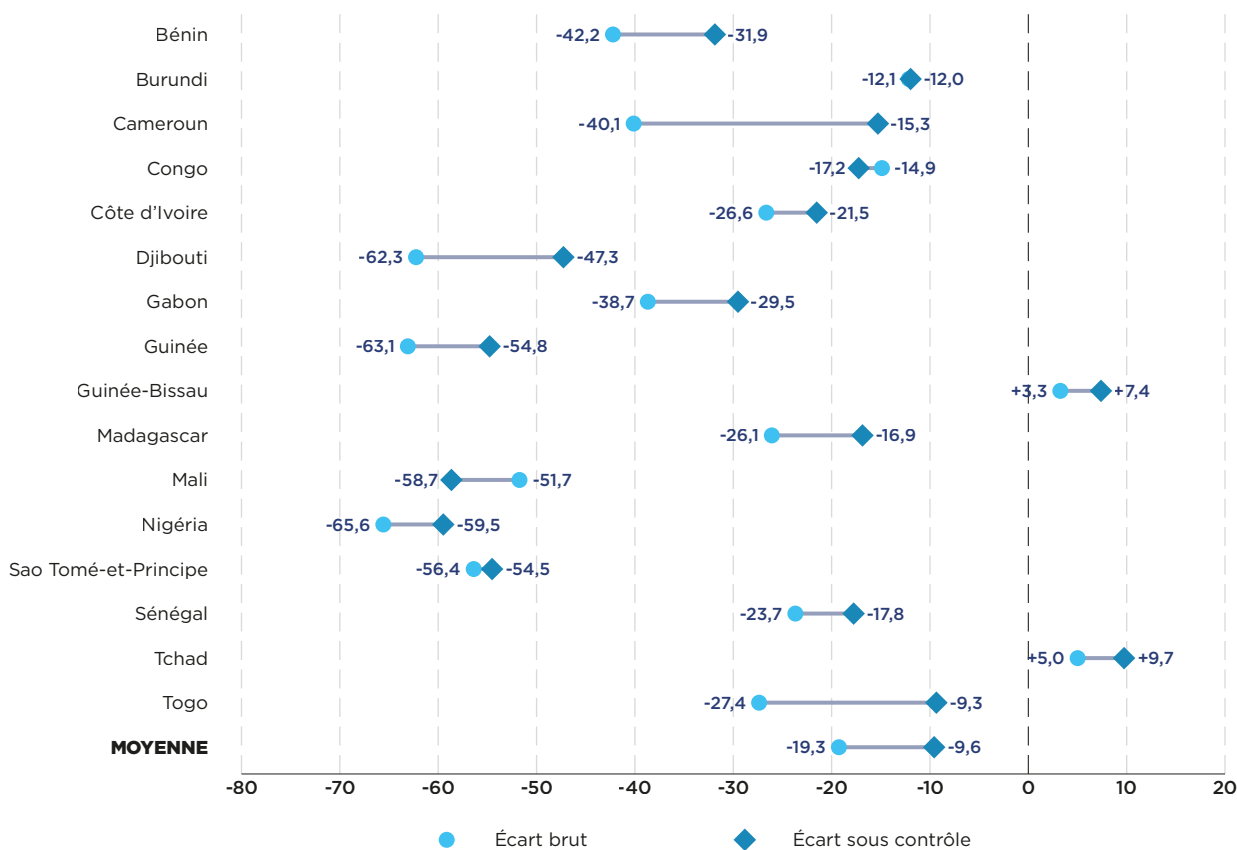
Tableau 4.11

Groupes de pays en fonction du taux de redoublement

Groupe	Pays	Nombre de pays	Étendue des écarts
Inférieur à la moyenne (moins de 11%)	Sénégal, Congo, Guinée, Togo, Mali, Nigéria, Djibouti	7	de -14,9 à -65,6
De la moyenne à 1,5 fois (11 à 16%)	Sao Tomé-et-Principe, Guinée-Bissau, Bénin, Tchad, Gabon, Cameroun, Côte d'Ivoire	7	de +5,0 à -56,4
1,5 fois la moyenne ou plus (16% et plus)	Burundi, Madagascar	2	de -12,1 à -26,1

Graphique 4.69

Écart de score en lecture entre redoublants et non-redoublants en début de scolarité



En lecture, l'écart brut est négatif dans 14 pays sur 16 et significatif dans 11. Quatre pays dépassent 55 points d'écart. Il s'agit du Nigéria qui atteint 65,6 points, la Guinée (63,1 points) Djibouti (62,3 points) et Sao Tomé-et-Principe (56,4 points) soit, dans chaque cas, plus de 0,5 écart type. La plupart de ces quatre pays partagent une particularité commune relative au fait que trois d'entre eux figurent parmi ceux qui redoublent le moins, avec 4,2% au Nigéria, 7,8% en Guinée et 1,8% à Djibouti.

Un deuxième groupe, plus nombreux, se situe entre 23 et 43 points : le Mali (51,7), le Bénin (42,2), le Cameroun (40,1), le Gabon (38,7), le Togo (27,4), la Côte d'Ivoire (26,6), Madagascar (26,1) et le Sénégal (23,7).

L'ajustement ne modifie pas la hiérarchie, mais il redistribue les positions. Sept pays conservent un écart significatif après contrôle du milieu et du statut de l'école. Trois cas de figure apparaissent :

- le retard s'explique par la géographie des écoles au Cameroun et au Togo. Au Cameroun, l'écart passe de 40,1 à 15,3 points, soit 62% absorbés, et perd sa significativité. Au Togo, il tombe de 27,4 à 9,3 points. Dans ces deux pays, les redoublants sont concentrés dans des écoles rurales ou publiques. Le retard semble tenir pour l'essentiel à l'école fréquentée plutôt qu'à la répétition elle-même ;
- le retard résiste au contrôle à Sao Tomé-et-Principe, Guinée, Nigéria, Djibouti. Sao Tomé-et-Principe ne perd que 3% de son écart, qui reste à 54,5 points ; la Guinée conserve 54,8 points

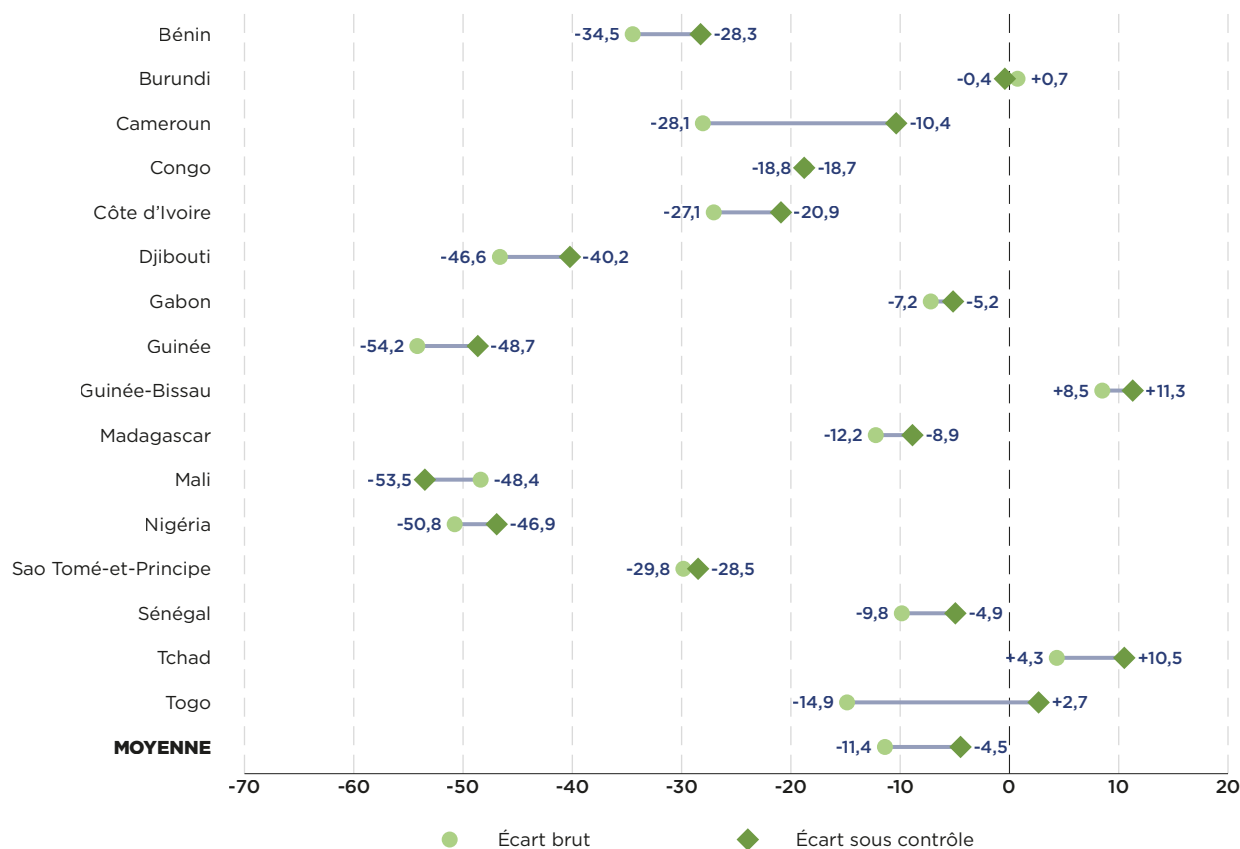
sur 63,1. Ici, redoublants et non-redoublants fréquentent des établissements comparables ;

- le retard s'aggrave après contrôle au Mali et au Congo. Au Mali, l'écart passe de 51,7 à 58,7 points. À milieu et statut d'école

comparables, le désavantage des redoublants y est donc plus marqué qu'il n'y paraît et une partie en était masquée par la composition des écoles.

Graphique 4.70

Écart de score en mathématiques entre redoublants et non-redoublants en début de scolarité



Fin de scolarité

Le redoublement est saisi ici de deux manières. La première porte sur l'ensemble du parcours et compte les années redoublées depuis l'entrée à l'école. La seconde porte sur la seule classe de fin de scolarité primaire et mesure le redoublement de l'année en cours.

Le nombre de redoublements

Près de la moitié des élèves de fin de scolarité, soit 48,4% ont redoublé au moins une fois au cours du primaire. Un quart ont redoublé deux fois ou davantage. En moyenne, un élève parvenu en fin de primaire a redoublé une fois, avec un écart considérable entre Djibouti et le Burundi (2). Ce nombre est un minimum : la modalité la plus haute du questionnaire étant « deux fois ou plus », un élève ayant triplé une même classe n'est compté que deux fois.

Tableau 4.12

Répartition des élèves selon qu'ils ont déjà redoublé ou non dans leur parcours

Pays	Aucun	Un	Deux	Trois ou plus	Au moins une fois	Nombre moyen
Bénin	50,3	27,0	13,0	9,8	49,7	1,0
Burundi	18,4	22,3	23,0	36,3	81,6	2,2
Cameroun	51,0	24,0	11,7	13,4	49,0	1,1
Congo	62,6	22,0	7,9	7,5	37,4	0,7
Côte d'Ivoire	45,7	30,4	14,5	9,4	54,3	0,9
Djibouti	88,9	5,6	1,4	4,1	11,1	0,3
Gabon	40,8	21,0	17,1	21,1	59,2	1,5
Guinée	38,4	27,6	16,7	17,2	61,6	1,4
Guinée-Bissau	44,0	27,5	12,1	16,4	56,0	1,3
Madagascar	43,3	33,5	14,8	8,4	56,7	0,9
Mali	63,4	20,7	8,8	7,0	36,6	0,7
Nigéria	81,4	7,1	2,1	9,5	18,6	0,6
Sao Tomé-et-Principe	68,5	17,4	7,4	6,6	31,5	0,7
Sénégal	50,5	28,7	9,6	11,2	49,5	1,1
Tchad	45,7	22,8	12,4	19,1	54,3	1,5
Togo	52,0	26,0	11,2	10,8	48,0	1,0
MOYENNE	51,6	23,3	11,8	13,3	48,4	1,1

Le Burundi affiche 81,6% d'élèves ayant redoublé au moins une fois, dont 36,3% trois fois ou plus. Sur un cycle de six années, ces élèves en auront passé neuf ou plus dans le primaire, ce qui peut expliquer leur âge moyen relativement élevé pour cette classe. La Guinée (61,6%), le Gabon (59,2%) et Madagascar (56,7%) dépassent également la

barre des 55%. À l'opposé, Djibouti se situe à 11,1% et le Nigéria à 18,6%. Lorsqu'on fait le parallèle avec l'âge, les pays où l'on redouble beaucoup sont majoritairement ceux où les élèves de fin de scolarité sont les plus âgés.



1

2

3

4

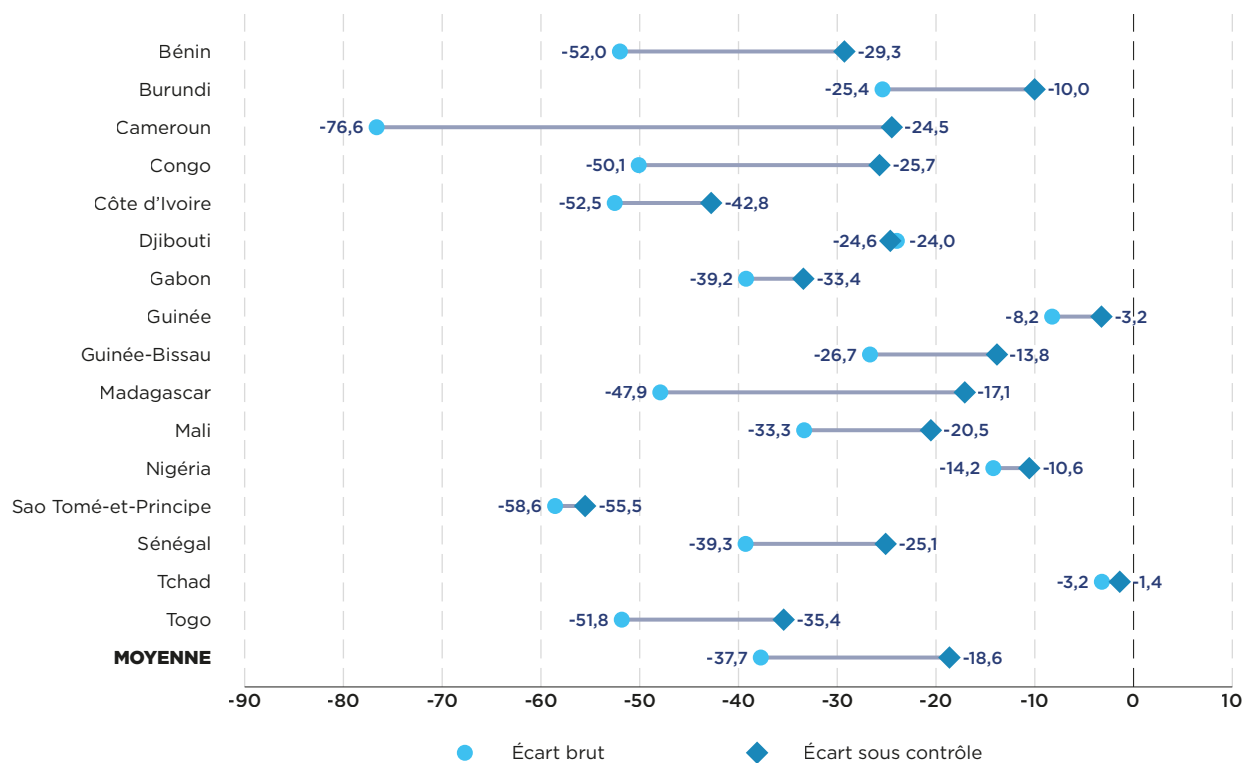
5

6

7

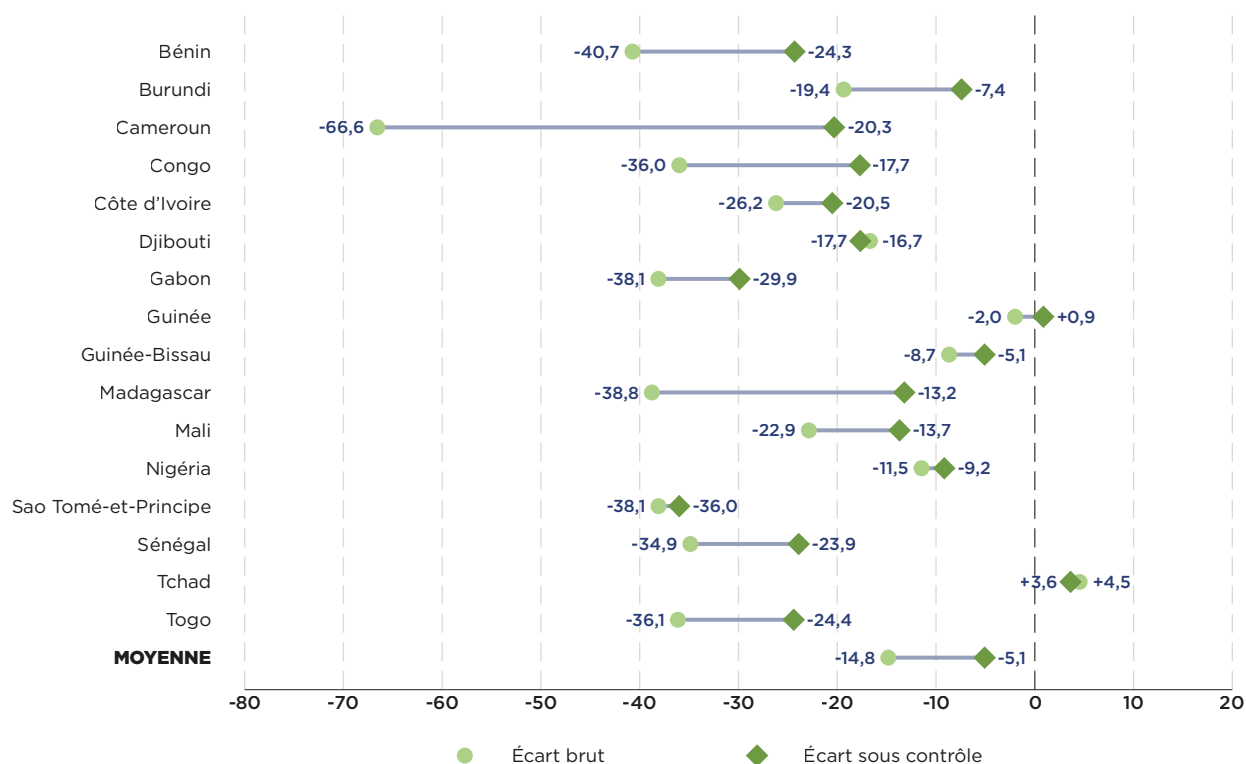
Graphique 4.71

Écart de score en lecture entre les élèves ayant redoublé au moins une fois et les autres



Graphique 4.72

Écart de score en mathématiques entre les élèves ayant redoublé au moins une fois et les autres

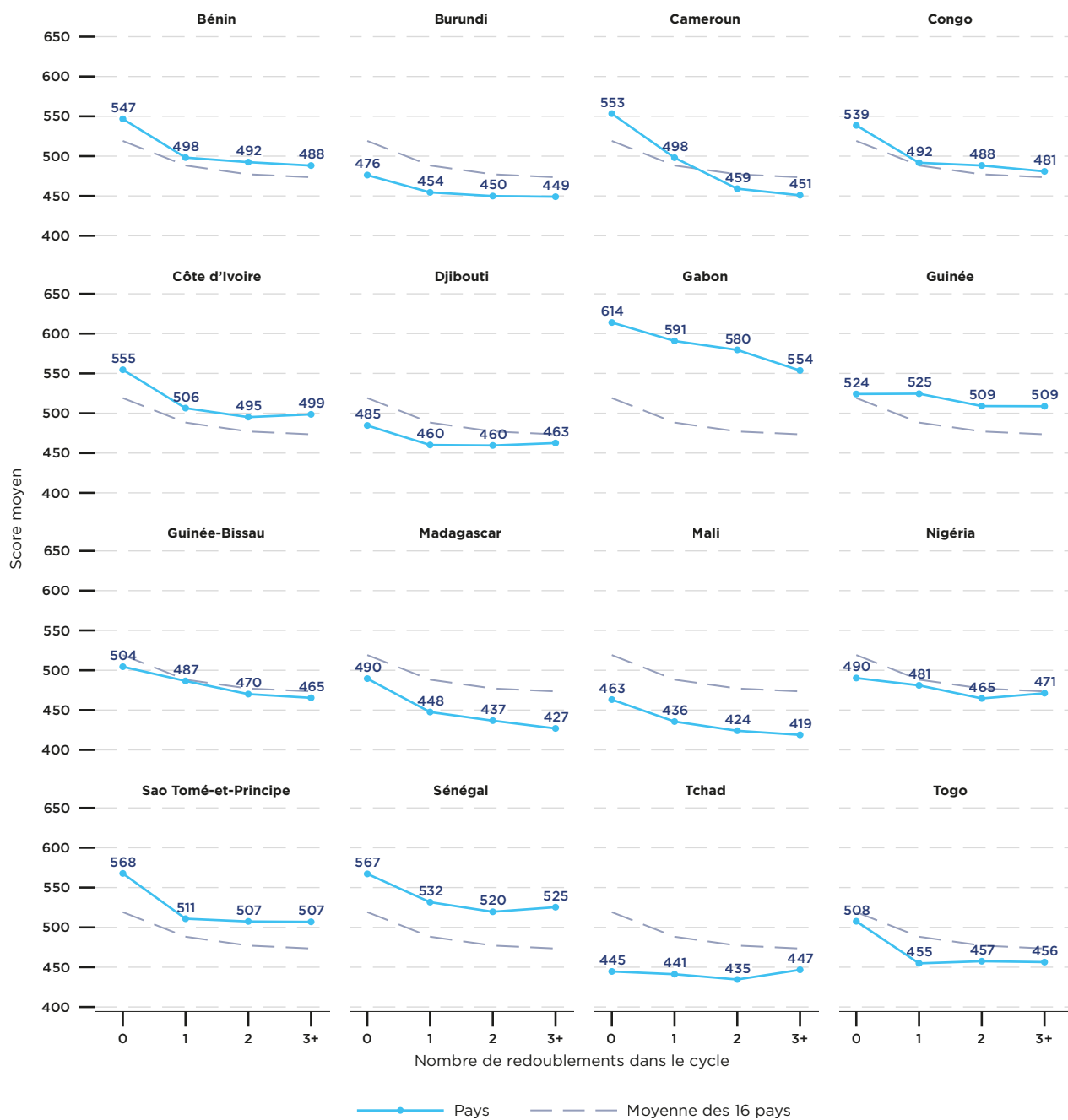


Les élèves ayant redoublé obtiennent 37,7 points de moins en lecture et 14,8 points de moins en mathématiques. Après contrôle du milieu social, ces écarts se réduisent à 18,6 et 5,1 points. En mathématiques,

l'écart brut passe de 19,4 à 14,8 points et l'écart ajusté de 10,5 à 5,1 points, soit une moitié de l'écart initial. Le désavantage des redoublants en mathématiques reste statistiquement significatif.

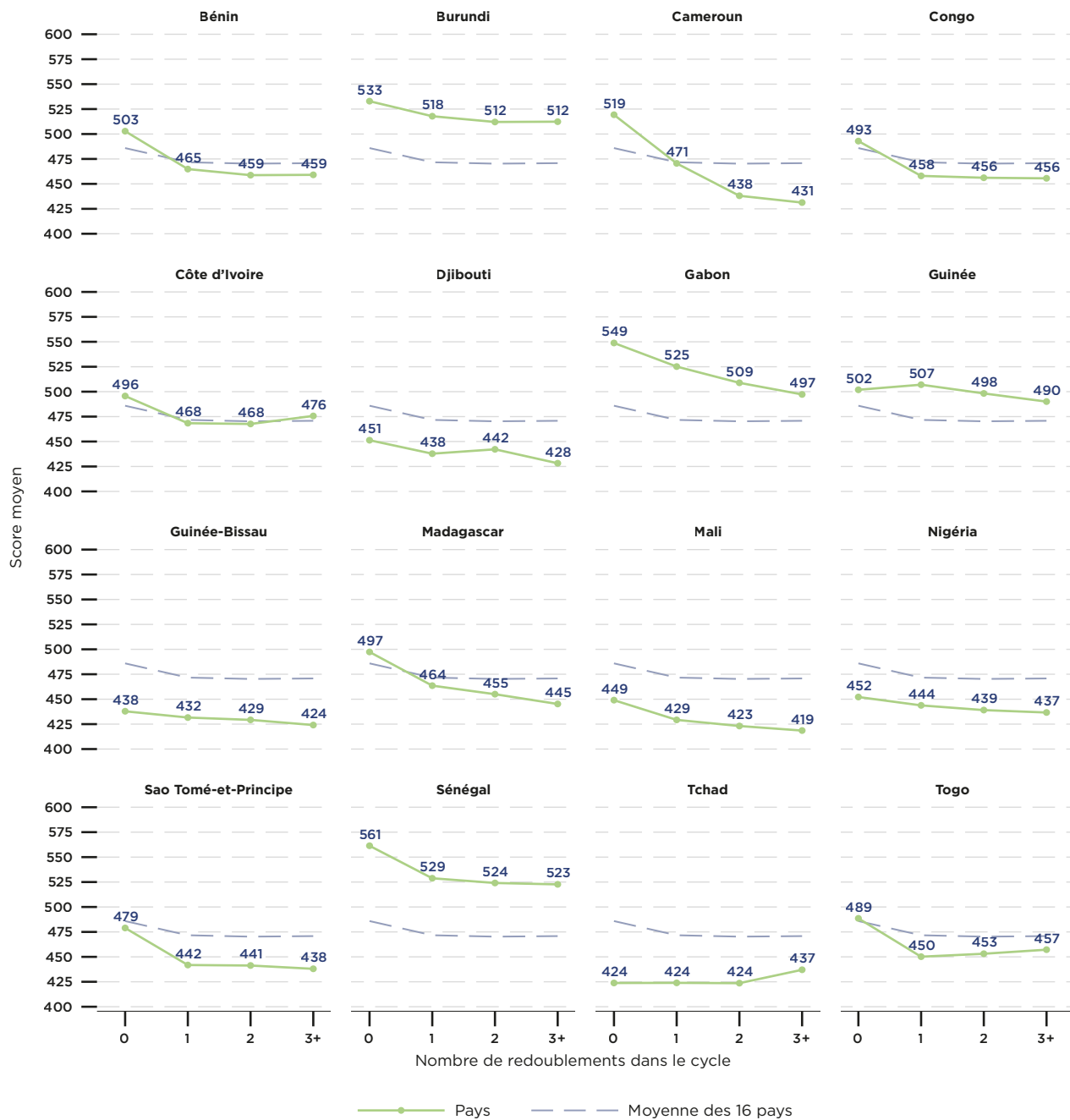
Graphique 4.73

Scores moyens en lecture par redoublement



Graphique 4.74

Scores moyens en mathématiques par redoublement



Le gradient du redoublement semble s'aplatir au fur et à mesure que le nombre de redoublements augmente. En moyenne, le score en lecture passe de 519 points pour les élèves n'ayant jamais redoublé à 488 après un redoublement, 477 après deux et 473 au-delà. L'essentiel de la différence semble donc se jouer au premier redoublement, les suivants n'ajoutant qu'une dizaine de points. Le Cameroun présente le gradient le plus marqué, de 553 à 451 points. En mathématiques, le même aplatissement est encore plus net avec 486 points sans redoublement, 472 après un, 470 après deux et 471 au-delà. Passé le premier redoublement, la courbe est plate.

En résumé, le redoublement s'accompagne d'un retard significatif dans 13 pays sur 16 en lecture et dans 14 en mathématiques, de 24,0 à 76,6 points dans la première discipline et de 8,7 à 66,6 dans la seconde, et cet écart demeure significatif dans 13 pays et 12 pays après contrôle du milieu, du statut de l'école et du niveau socio-économique. La part absorbée par ces contrôles varie considérablement, de pratiquement rien à Djibouti, où l'écart ne bouge pas du tout, et 5% à Sao Tomé-et-Principe, jusqu'à 68% au Cameroun et 64% à Madagascar. Là où elle est forte, le retard des redoublants tient d'abord à leur origine sociale et à l'école

fréquentée. Là où elle est faible, il traduit une difficulté scolaire. Cette part est en revanche presque stable d'une discipline à l'autre, ne s'écartant de plus de cinq points que dans deux pays, le Gabon et la Guinée-Bissau, ce qui indique que le poids du milieu social ne dépend pas de la matière évaluée. Seuls la Guinée et le Tchad ne présentent aucun écart significatif, dans aucune discipline. Les anciens résultats du PASEC (PASEC, 2015 ; PASEC, 2020) auxquels s'ajoutent plusieurs autres recherches ont déjà démontré l'inefficacité du redoublement. Sa pratique sans une remédiation sérieuse constitue une politique coûteuse car chaque année redoublée mobilise une place, un enseignant et des moyens pour un élève qui aurait pu progresser. De plus, lorsque près de la moitié d'une cohorte est concernée, le coût cumulé devient considérable. Même si les données de l'évaluation ne permettent pas de dire si le redoublement aggrave la difficulté, elles établissent qu'il ne la corrige pas car les élèves qui ont redoublé restent nettement en retrait, y compris à milieu social comparable. À titre d'illustration, Djibouti, avec 11% de redoublants, obtient une moyenne en lecture de 480 points ; le Burundi, avec 82%, obtient 462 points.

Tableau 4.13

Écart de score entre élèves ayant redoublé au moins une fois et les autres et part absorbée après contrôle

Pays	Lecture – différence brute	Lecture – différence ajustée	Part absorbée	Mathématiques – différence brute	Mathématiques – différence ajustée	Part absorbée
Cameroun	-76,6*	-24,5*	68%	-66,6*	-20,3*	69%
Sao Tomé-et-Principe	-58,6*	-55,5*	5%	-38,1*	-36,0*	6%
Côte d'Ivoire	-52,5*	-42,8*	19%	-26,2*	-20,5*	22%
Bénin	-52,0*	-29,3*	44%	-40,7*	-24,3*	40%
Togo	-51,8*	-35,4*	32%	-36,1*	-24,4*	32%
Congo	-50,1*	-25,7*	49%	-36,0*	-17,7*	51%
Madagascar	-47,9*	-17,1*	64%	-38,8*	-13,2*	66%
Sénégal	-39,3*	-25,1*	36%	-34,9*	-23,9*	31%
Gabon	-39,2*	-33,4*	15%	-38,1*	-29,9*	22%
Mali	-33,4*	-20,5*	38%	-22,9*	-13,7*	40%
Guinée-Bissau	-26,7*	-13,8*	48%	-8,7*	-5,1	≥ 41%
Burundi	-25,4*	-10,0*	61%	-19,4*	-7,4*	62%
Djibouti	-24,0*	-24,6*	-3%	-16,7*	-17,7*	-6%
Nigéria	-14,2	-10,6	–	-11,5*	-9,2	≥ 20%
Guinée	-8,2	-3,3	–	-2,0	+0,9	–
Tchad	-3,2	-1,4	–	+4,5	+3,6	–
MOYENNE	-37,7*	-18,6*	51%	-14,8*	-5,1*	66%

Note : La part absorbée rapporte l'écart ajusté à l'écart brut. Le tiret signale un écart brut non significatif, pour lequel ce rapport n'a pas de sens. La mention ≥ signale un écart ajusté non significatif indiquant que la part absorbée est alors au minimum celle indiquée et peut atteindre la totalité.

* Valeur statistiquement significative.



1

2

3

4

5

6

7

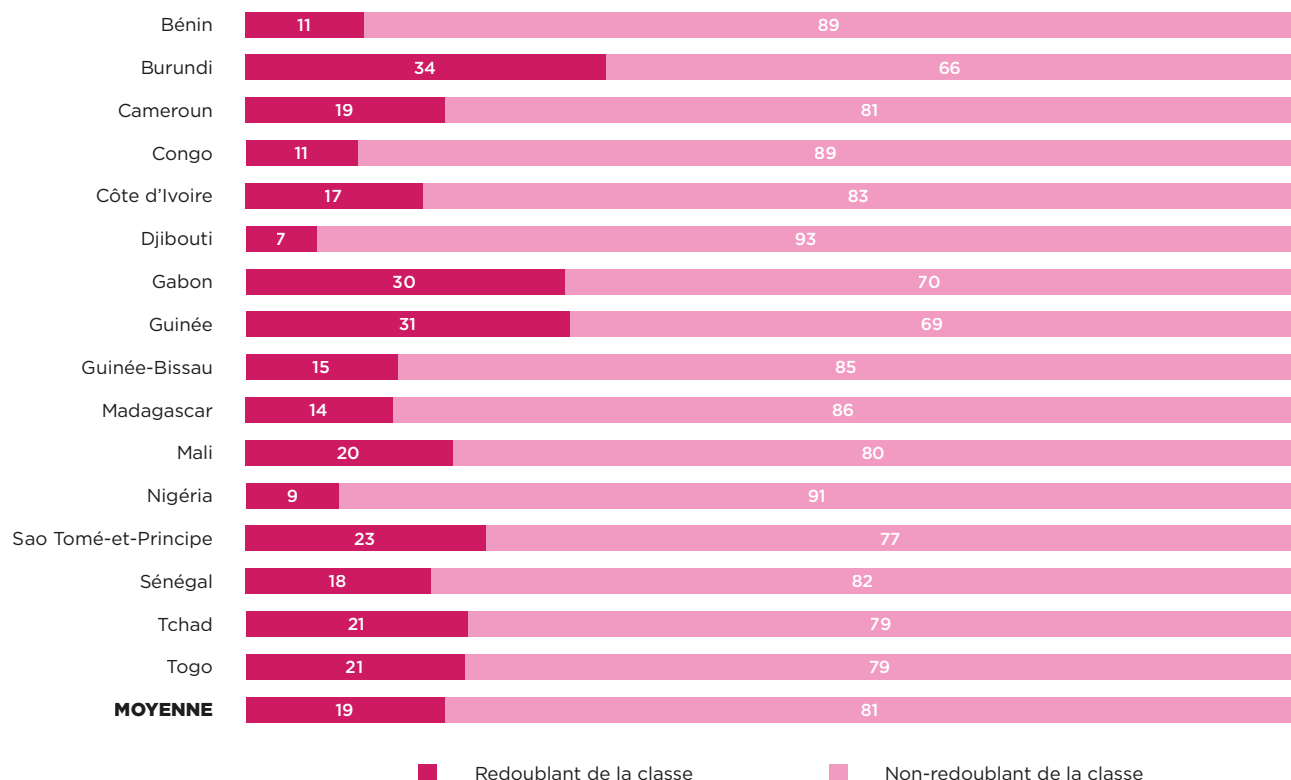
Le redoublement de la classe

Comme mentionné précédemment, la section précédente a porté sur l'ensemble du parcours. La présente section porte le redoublement de l'année en cours c'est-à-dire sur la classe fréquentée par l'élève au moment de l'enquête. Sur l'ensemble des 16 pays, 19,0% des élèves ont redoublé la classe où ils se trouvent et 81,0% ne sont pas des redoublants. Autrement dit, un élève sur cinq refait donc

sa dernière année. Trois pays se détachent nettement : le Burundi (34,3%), la Guinée (30,9%) et le Gabon (30,4%), où près d'un tiers de la classe est en situation de redoublement. À l'autre extrémité, Djibouti (6,8%), le Nigéria (8,9%), le Congo (10,7%) et le Bénin (11,3%) restent sous la barre des 12%.

Graphique 4.75

Redoublants et non-redoublants de la classe de fin de scolarité

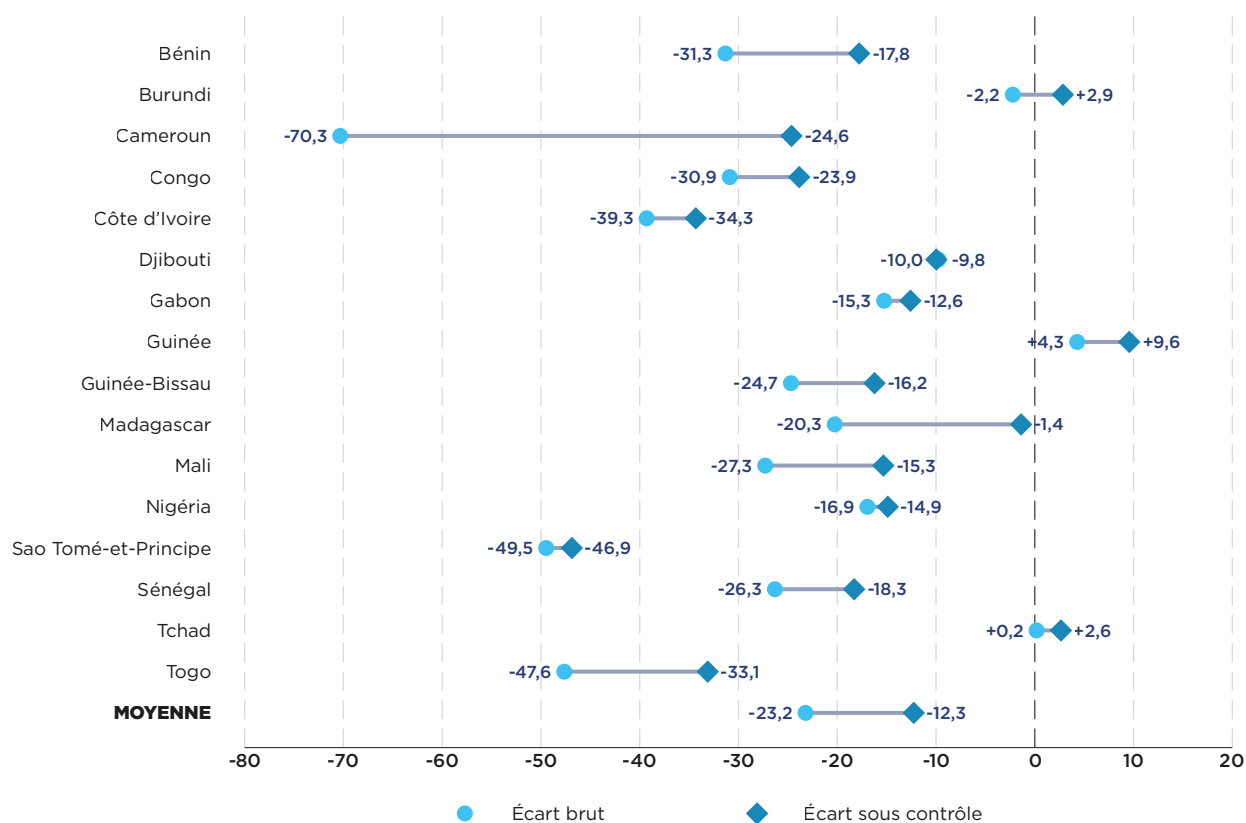


En lecture, les redoublants de la classe obtiennent 23,2 points de moins que leurs camarades (478,7 contre 501,9) ; après contrôle du milieu, du statut de l'école et du niveau socio-économique, l'écart tombe à 12,3 points, soit 47% d'absorption. En mathématiques, l'écart brut n'est que de 6,3 points et il disparaît entièrement une fois les contrôles introduits, l'écart ajusté est nul et non significatif. Redoubler sa dernière année n'est donc associé à aucun désavantage en mathématiques une fois l'origine sociale prise en compte.

Deux pays méritent d'être signalés à part. Au Burundi et en Guinée, les redoublants de la classe réussissent mieux que les autres en mathématiques, de 7,0 et 10,9 points, et l'avantage se renforce après contrôle (10,9 et 14,5 points). C'est le seul cas de figure où le redoublement apparaît associé à un résultat supérieur, et il concerne précisément les élèves qui refont une année déjà suivie. Ces deux cas spécifiques ne sont pas une preuve d'efficacité car ces mêmes élèves restent en retrait sur l'ensemble du parcours et rappelle que l'effet d'un redoublement en cours et celui d'un parcours accumulant les redoublements ne sont pas de même nature, un constant déjà fait par le PASEC (2020).

Graphique 4.76

Écart de score en lecture entre redoublants et non-redoublants de la classe de fin de scolarité



Graphique 4.77

Écart de score en mathématiques entre redoublants et non-redoublants de la classe de fin de scolarité

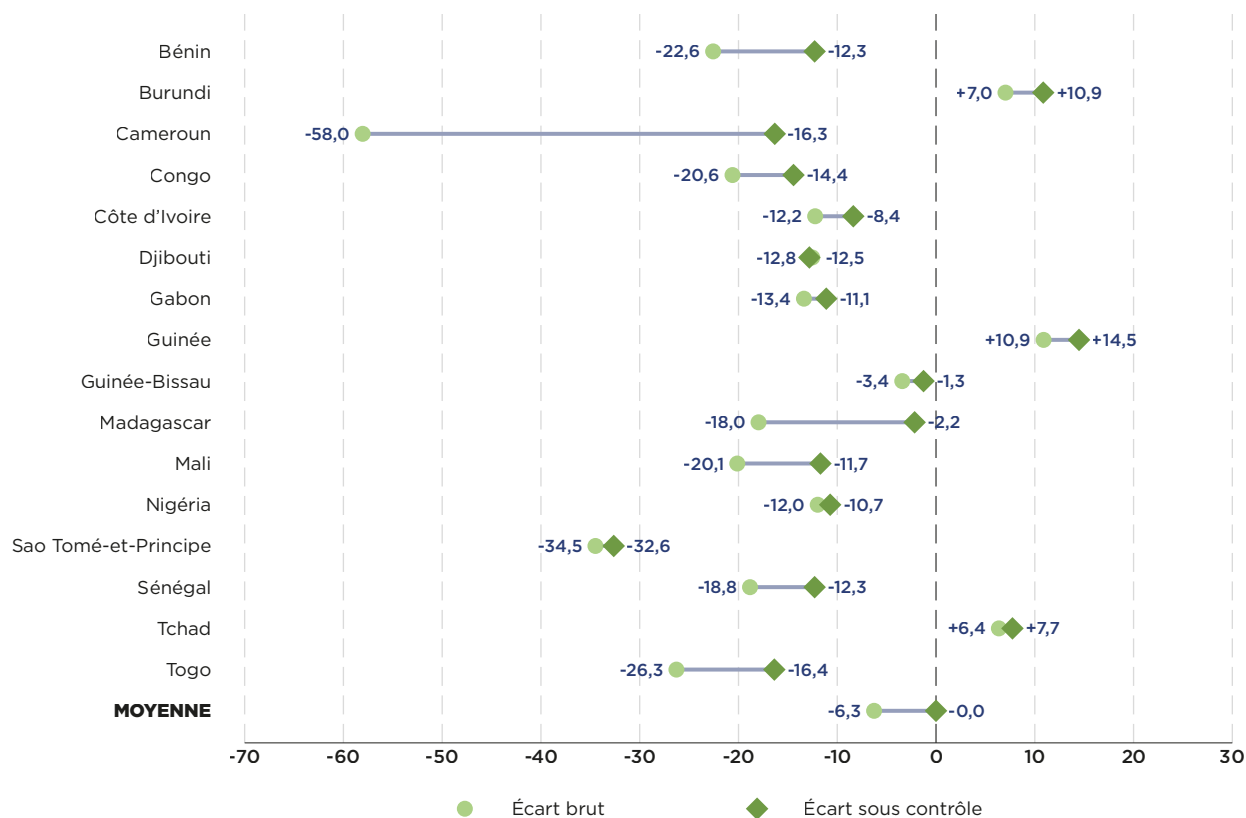


Tableau 4.14

Écart de score entre redoublants et non-redoublants de la classe de fin de scolarité

Pays	Lecture – différence brute	Lecture – différence ajustée	Part absorbée	Mathématiques – différence brute	Mathématiques – différence ajustée	Part absorbée
Cameroun	-70,3*	-24,6*	65%	-58,1*	-16,3*	72%
Sao Tomé-et-Principe	-49,5*	-46,9*	5%	-34,5*	-32,6*	5%
Togo	-47,6*	-33,1*	30%	-26,3*	-16,4*	38%
Côte d'Ivoire	-39,3*	-34,3*	13%	-12,2	-8,4	–
Bénin	-31,3*	-17,8*	43%	-22,6*	-12,3*	46%
Congo	-30,9*	-23,9*	23%	-20,6*	-14,4*	30%
Mali	-27,3*	-15,3*	44%	-20,1*	-11,7*	42%
Sénégal	-26,3*	-18,3*	30%	-18,8*	-12,3	≥ 35%
Guinée-Bissau	-24,7*	-16,2*	34%	-3,4	-1,3	–
Madagascar	-20,3*	-1,4	≥ 93%	-18,0*	-2,2	≥ 88%
Nigéria	-17,0	-14,9	–	-12,0	-10,7	–
Gabon	-15,3*	-12,6*	17%	-13,4*	-11,1*	17%
Djibouti	-9,8	-10,0	–	-12,5	-12,8	–
Burundi	-2,2	+2,9	–	+7,0*	+10,9*	–
Tchad	+0,2	+2,7	–	+6,4	+7,7	–
Guinée	+4,3	+9,6*	–	+10,9*	+14,5*	–
MOYENNE	-23,2*	-12,3*	47%	-6,3*	0,0	≥ 100%

* Valeur statistiquement significative.

Étant donné que nous sommes en face d'élèves ayant déjà fait leur parcours du primaire et qui sont sur le point d'entrer au collège, il apparaît aussi nécessaire de regarder comment les élèves ont redoublé chaque classe du primaire. En moyenne sur les 16 pays, la part d'élèves ayant redoublé progresse doucement le long du cycle passant de 15,8% au CI, 15,0% au CP, 17,7% au CE1, 18,3% au CE2, puis 19,0% au CM1 et au CM2.

Les profils nationaux diffèrent fortement. Le Burundi se situe à un niveau très supérieur à tous les autres sur l'ensemble du cycle, avec deux pics au CI (39,1%) et au CM1 (43,5%). Djibouti entre 4% et 7% à toutes les classes. Le Mali et Sao Tomé-et-Principe présentent un profil nettement croissant, passant de 8% environ au CI à 20% et 23% au CM2, le redoublement s'y concentre en fin de cycle, à l'approche de l'examen. La Guinée-Bissau suit le mouvement inverse, de 28,9% au CI à 14,5% au CM2.



1

2

3

4

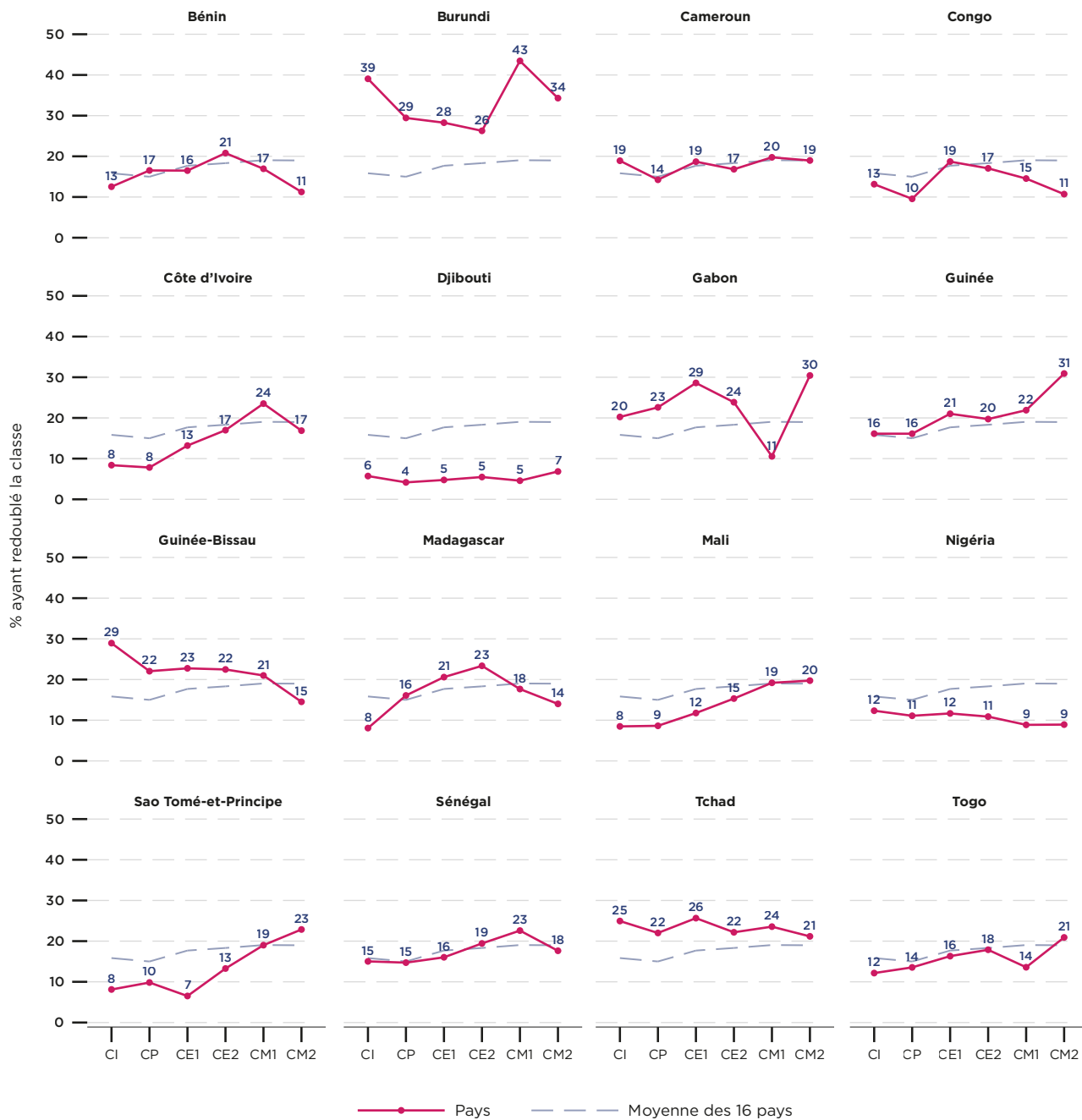
5

6

7

Graphique 4.78

Part des élèves ayant redoublé chaque classe du cycle primaire



1

2

3

4

5

6

7

4.5 Caractéristiques personnelles et familiales

4.5.1 Rapport de l'élève à la langue d'enseignement à la maison

Cette section porte uniquement sur les élèves de fin de scolarité primaire.

En moyenne, 27,7% des élèves de fin de primaire déclarent parler toujours à la maison la langue dans laquelle ils sont scolarisés, 25,1% souvent, 20,1% parfois et 27,1% jamais. Un élève sur deux (52,8%) vit donc dans un foyer où la langue d'enseignement est d'usage

habituel, tandis qu'un peu plus d'un quart n'y est jamais exposé en dehors de la salle de classe. Pour ce dernier groupe, la langue d'enseignement est strictement une langue scolaire. Cette moyenne cache de disparités importantes. La part des élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement à la maison varie de 7,4% au Gabon à 67,0% à Madagascar, soit un rapport d'un à neuf.



1

2

3

4

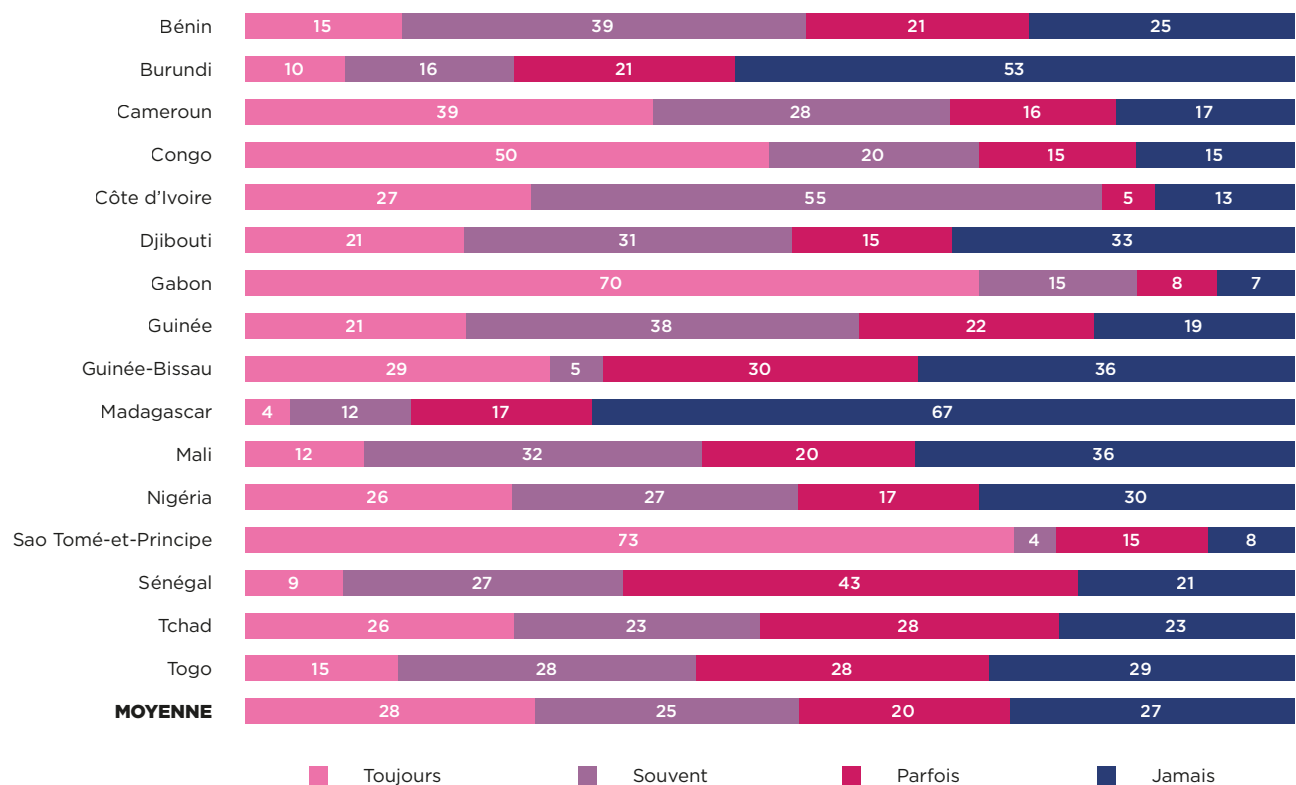
5

6

7

Graphique 4.79

Fréquence à laquelle les élèves parlent à la maison la langue d'enseignement, en pourcentage



Trois groupes de pays peuvent être distingués. Dans un premier groupe de pays, la langue de l'école est aussi une langue du quotidien. Sao Tomé-et-Principe (73,2% de « toujours », 8,3% de « jamais ») et le Gabon (70,0% et 7,4%) forment les cas extrêmes, suivis du Congo (49,9% et 15,1%), du Cameroun (38,8% et 17,0%) et de la Côte d'Ivoire où elle ne compte que 27,3% de « toujours », ce qui la situe en position moyenne sur cette modalité, mais 54,3% de « souvent », la valeur la plus élevée de l'ensemble des pays. Au total, 81,6% des élèves ivoiriens pratiquent le français régulièrement chez eux. Dans ces pays, le français ou le portugais fonctionne comme langue du quotidien et non seulement comme langue d'instruction.

À l'opposé, Madagascar présente un profil plus tranché où 4,3% seulement des élèves parlent toujours la langue d'enseignement à la maison, 11,6% souvent, et 67,0% jamais. Le Burundi suit de près (9,5% et 53,3%), puis le Mali (11,4% et 36,2%) et la Guinée-Bissau (35,9% de « jamais »). Pour la majorité des élèves de ces pays, l'entrée dans l'écrit se fait dans une langue qu'ils n'entendent nulle part ailleurs qu'à l'école.

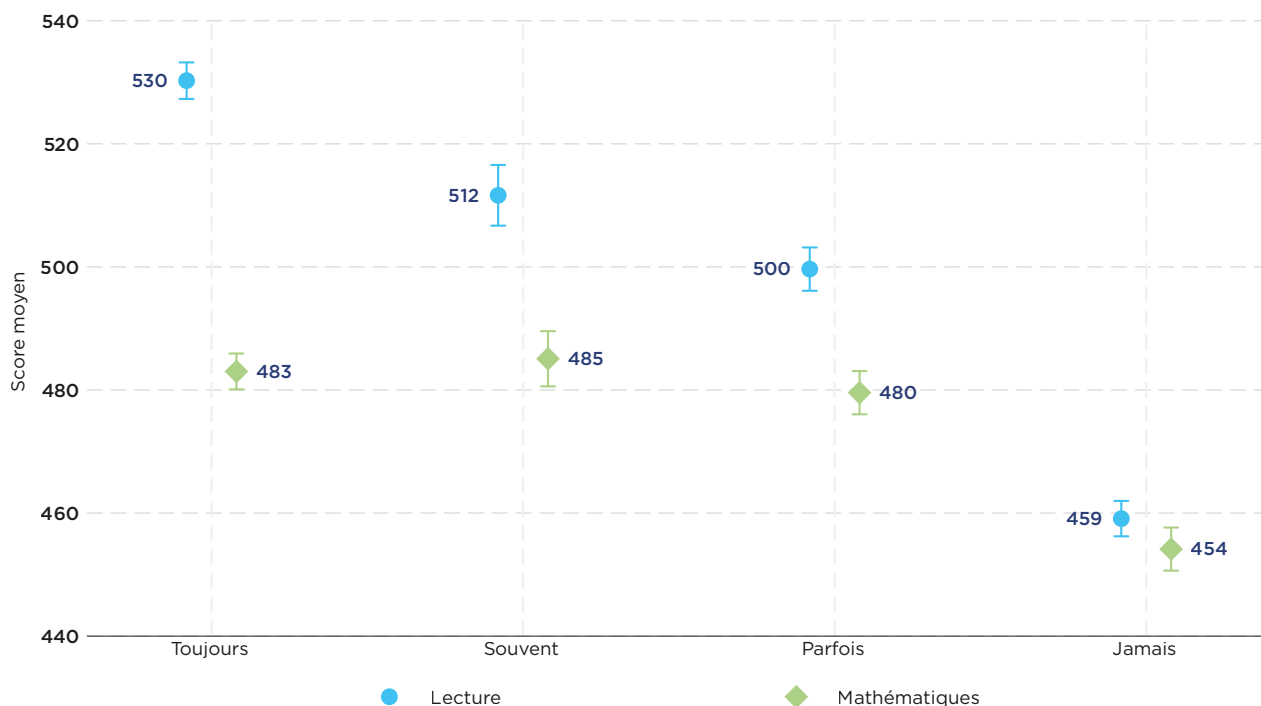
Dans le dernier groupe, le Sénégal occupe une position singulière car sa modalité modale n'est ni « toujours » ni « jamais », mais « parfois », qui rassemble 43,3% des élèves, de loin la valeur la plus élevée de l'ensemble des pays. Avec seulement 9,3% de « toujours » mais

aussi 20,7% seulement de « jamais », le Sénégal n'est ni un pays de continuité ni un pays de fracture : c'est un pays où presque tout le monde a un contact partiel avec la langue d'enseignement. Le Tchad et le Togo présentent, à un moindre degré, la même répartition.

La Guinée-Bissau constitue néanmoins une quatrième configuration, atypique. Sa distribution montre 29,0% de « toujours », puis un creux à 5,1% de « souvent », avant de remonter à 30,0% de « parfois » et 35,9% de « jamais ».

Graphique 4.80

Score moyen en lecture et en mathématiques selon la fréquence d'usage de la langue d'enseignement à la maison



En lecture, la progression est très inégalement répartie entre les paliers : 530,3 points pour les élèves toujours exposés, 511,6 pour ceux qui le sont souvent (18,6 points de moins), 499,6 pour ceux qui le sont parfois (12,0 points de moins encore), puis une chute de 40,5 points pour ceux qui ne le sont jamais, à 459,1. Le dernier palier coûte donc à lui seul davantage que les deux premiers réunis. Sur l'ensemble de l'échelle, l'écart entre les deux situations extrêmes atteint 71,2 points, soit environ sept dixièmes d'écart type.

En mathématiques, la structure est plus nette encore. Les trois premières modalités sont statistiquement indiscernables : 483,0 points pour « toujours », 485,1 pour « souvent », 479,6 pour

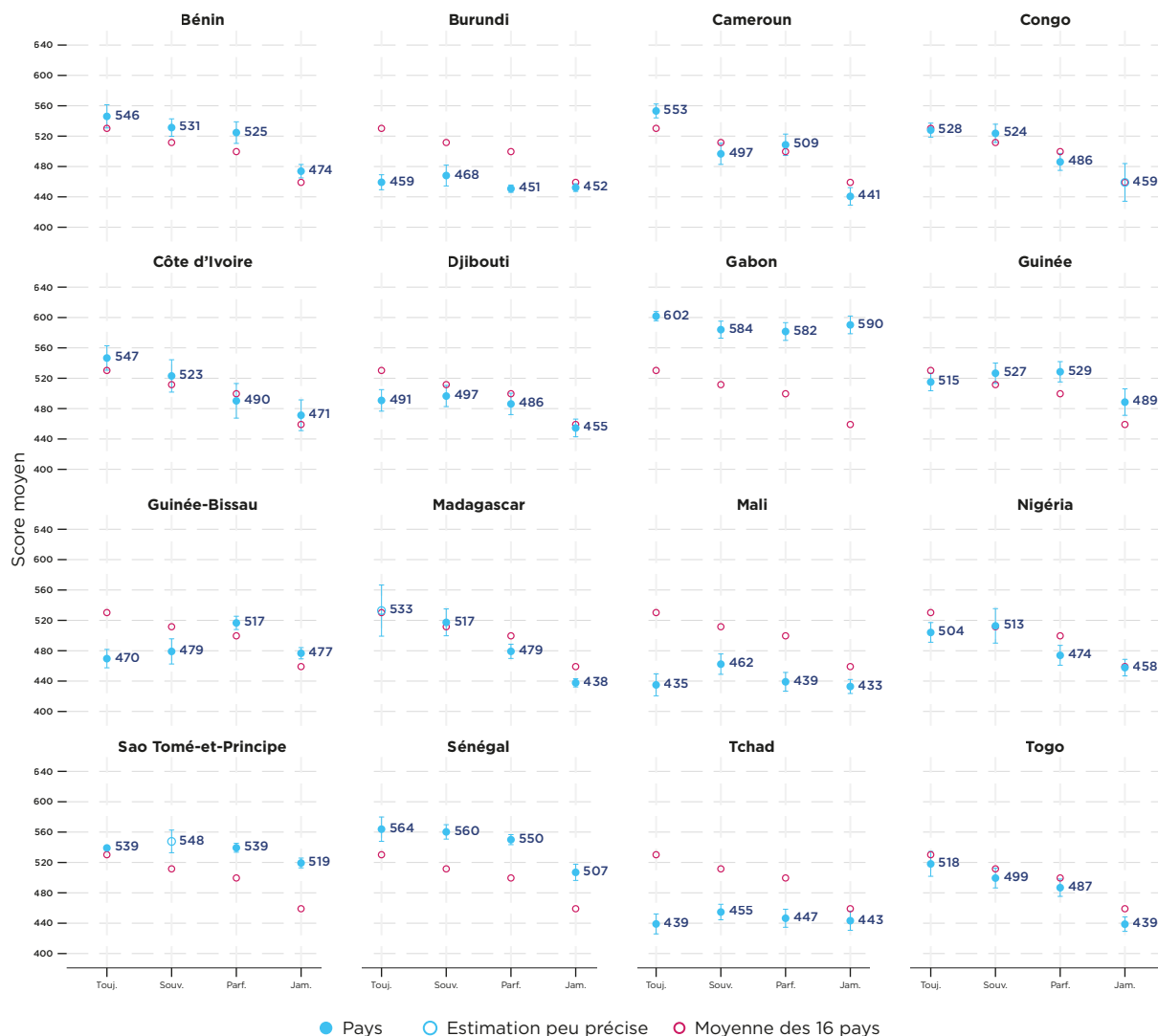
« parfois ». L'écart entre « toujours » et « parfois », de 3,4 points n'est pas significatif. Puis vient une rupture de 25,4 points pour les élèves jamais exposés, à 454,1 points.

Finalement, ce qui pèse n'est pas le degré d'usage de la langue à la maison, c'est le fait d'avoir, ou non, un contact avec elle hors de l'école. Entre parler la langue « toujours » et la parler « parfois », l'écart est de 30,6 points en lecture et de 3,4 points, non significatifs, en mathématiques. Entre la parler « parfois » et ne jamais la parler, il est respectivement de 40,5 et 25,4 points.

L'écart total entre les élèves toujours et jamais exposés atteint 71,2 points en lecture contre 28,9 en mathématiques.

Graphique 4.81

Score moyen en lecture selon la fréquence d'usage de la langue d'enseignement à la maison



Le profil décroissant de la moyenne se retrouve nettement au Bénin, au Cameroun, au Congo, en Côte d'Ivoire, à Madagascar, au Nigéria, au Sénégal et au Togo. À Madagascar, où le contraste est le plus spectaculaire, les rares élèves toujours exposés atteignent 532,9 points en lecture quand les deux tiers jamais exposés plafonnent à 437,7, soit 95 points d'écart. Trois pays présentent au

contraire un profil plat. Au Gabon, les quatre groupes se tiennent entre 581,6 et 601,8 points en lecture, et les élèves jamais exposés (590,3) devancent même ceux qui le sont souvent ou parfois. À Sao Tomé-et-Principe, l'étendue des trois premières modalités n'est que de 8,6 points.

Graphique 4.82

Score moyen en mathématiques selon la fréquence d'usage de la langue d'enseignement à la maison



1

2

3

4

5

6

7

Dans huit pays (Bénin, Djibouti, Gabon, Guinée, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Tchad et Togo), les trois premières modalités tiennent dans une fourchette de 15 points ou moins, avant que la dernière ne décroche. Le Sénégal en offre l'illustration avec 550,2, 550,9 puis 551,9 points, soit 1,7 point d'étendue sur trois modalités, avant une chute de 48,2 points pour les élèves jamais exposés. Le Bénin (4,0 points d'étendue puis 43,7 de chute) et Djibouti (4,0 puis 22,5) présentent la même forme. En lecture, en revanche, seuls quatre pays affichent une situation aussi nette.

En Guinée, le score progresse de « toujours » à « parfois », 515,1 puis 528,5 en lecture, 495,8 puis 509,5 en mathématiques avant de chuter pour les élèves jamais exposés. En Guinée-Bissau, la modalité « parfois » domine largement toutes les autres en lecture

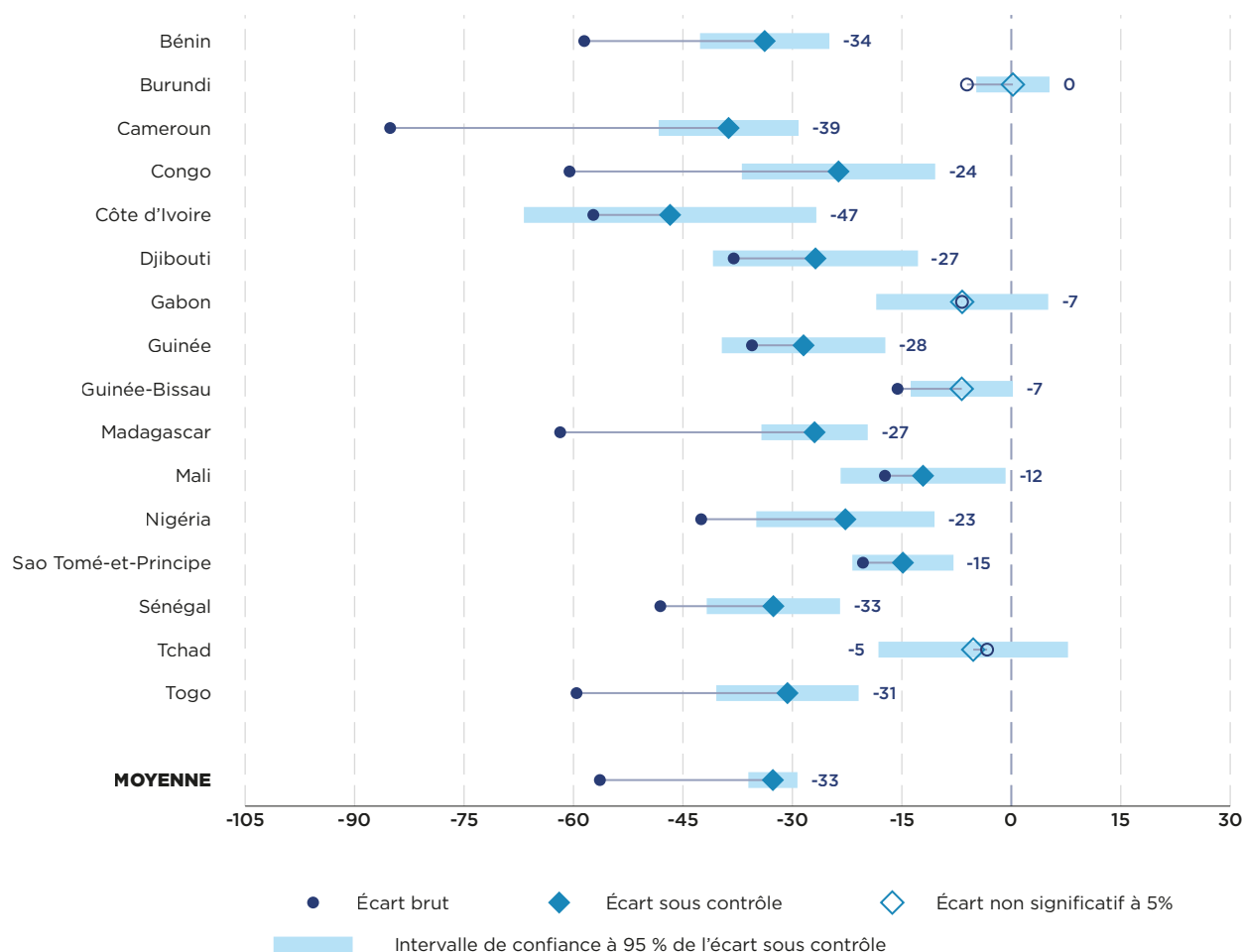
(516,7 points contre 469,6 pour « toujours », soit 47 points d'écart en faveur d'une exposition intermédiaire).

Le Burundi présente un profil légèrement ascendant en mathématiques, où les élèves jamais exposés obtiennent 517,0 points contre 508,1 pour ceux qui le sont toujours. C'est le seul pays où la relation s'inverse dans les deux disciplines, et c'est aussi l'un de ceux où la part d'élèves jamais exposés est la plus élevée (53,3%).

Il est à préciser que les élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement à la maison ne diffèrent pas des autres seulement par la langue. Ils sont aussi plus souvent ruraux, plus souvent pauvres, plus souvent scolarisés dans le public ou dans une école communautaire. Une partie de l'écart observé tient donc à la composition sociale de ce groupe plutôt qu'à la langue elle-même.

Graphique 4.83

Écart de score en lecture entre les élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement à la maison et les autres (en points)



En moyenne, l'écart brut atteint 56,4 points en lecture et 28,7 en mathématiques. Une fois le milieu, le statut de l'école et le niveau socio-économique pris en compte, il tombe à 32,7 et 17,3 points. La part absorbée est donc de 42,1% en lecture et 39,7% en mathématiques.

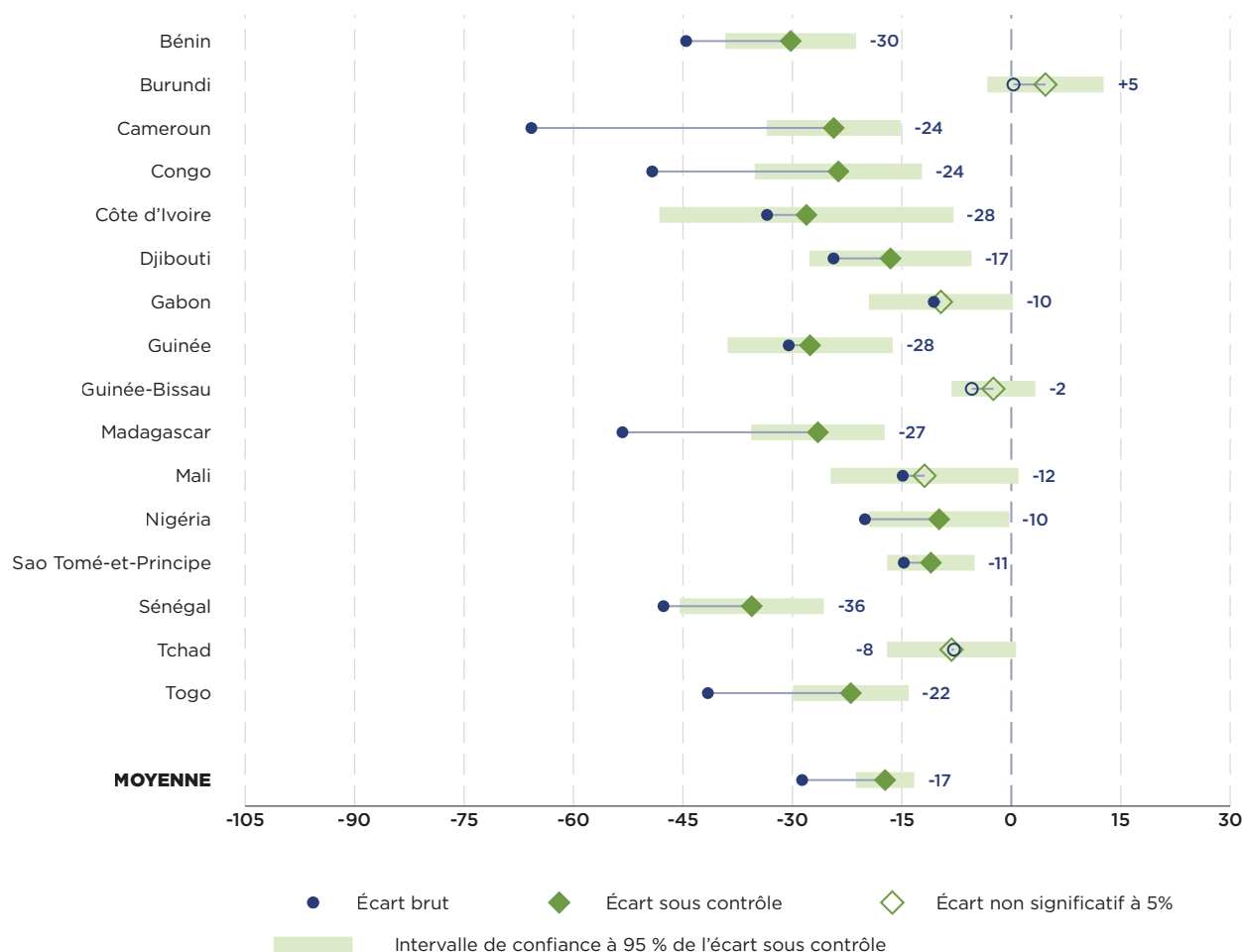
Le Cameroun présente le plus grand écart brut en lecture, 85,1 points, mais c'est aussi l'un des pays où les variables de contrôle en absorbent le plus : 54,5%, l'écart ajusté revenant à 38,7 points. Le Congo (60,5 puis 23,7 points, soit 60,9% absorbés) et Madagascar (61,8 puis 27,0, soit 56,4%) suivent la même logique. Dans ces pays, parler ou non la langue d'enseignement à la maison est avant tout

un marqueur de position sociale car la langue sépare l'élève urbain scolarisé de l'élève en milieu rural, et une large part du désavantage transite par ce canal plutôt que par la langue elle-même.

La Côte d'Ivoire présente la configuration inverse car son écart brut en lecture, 57,3 points, ne se réduit qu'à 46,8 points une fois les contrôles introduits : 18,4% seulement sont absorbés. À milieu d'implantation de l'école et niveau de vie identiques, un élève ivoirien qui ne parle jamais français chez lui perd encore près de 50 points en lecture. La Guinée présente le même trait à une échelle moindre (35,5 puis 28,5 points, soit 19,9% absorbés).

Graphique 4.84

Écart de score en mathématiques entre les élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement à la maison et les autres (en points)



La hiérarchie des pays se reproduit d'une discipline à l'autre. Les pays où la langue fonctionne comme marqueur social absorbent beaucoup dans les deux matières : au Cameroun, 54,5% en lecture et 63,0% en mathématiques ; au Congo, 60,9% et 51,9% ; à Madagascar, 56,4% et 50,3%. Ceux où le handicap est proprement linguistique absorbent peu dans les deux : en Côte d'Ivoire 18,4% et 16,1%, en Guinée 19,9% et 9,6%.

En mathématiques, le Sénégal rejoint le groupe des désavantages résistants car son écart ne passe que de 47,7 à 35,6 points, soit un quart d'absorption. Quatre pays affichent en lecture un écart ajusté non significatif : le Burundi, le Gabon, la Guinée-Bissau et le Tchad. En mathématiques, le Mali les rejoint, ainsi que le Gabon dont l'écart brut de 10,6 points était pourtant significatif.

Au regard de ces résultats, l'enjeu n'est pas d'augmenter progressivement l'exposition domestique à la langue d'enseignement,

mais d'assurer que les élèves qui n'y ont aucun accès hors de la classe reçoivent un accompagnement spécifique. L'ampleur du résidu en mathématiques montre que la question traverse toutes les disciplines. La littérature internationale sur l'enseignement en langue première synthétisée notamment par Ouane et Glanz (2011), pour l'Afrique subsaharienne, et par Trudell (2016) converge sur l'intérêt d'un enseignement initial en langue familière assorti d'une transition explicite et progressive. Elle souligne aussi que les résultats dépendent étroitement de la qualité de la mise en œuvre, notamment de la disponibilité de matériel dans la langue retenue, de la formation des enseignants, et de la cohérence avec la langue d'évaluation. Les expérimentations camerounaises, rapportées par Laitin, Ramachandran et Walter (2019), et kényanes de Piper et al. (2016) illustrent aussi bien le potentiel de ces dispositifs que la difficulté de leur passage à l'échelle.

4.5.2 Genre et performances scolaires

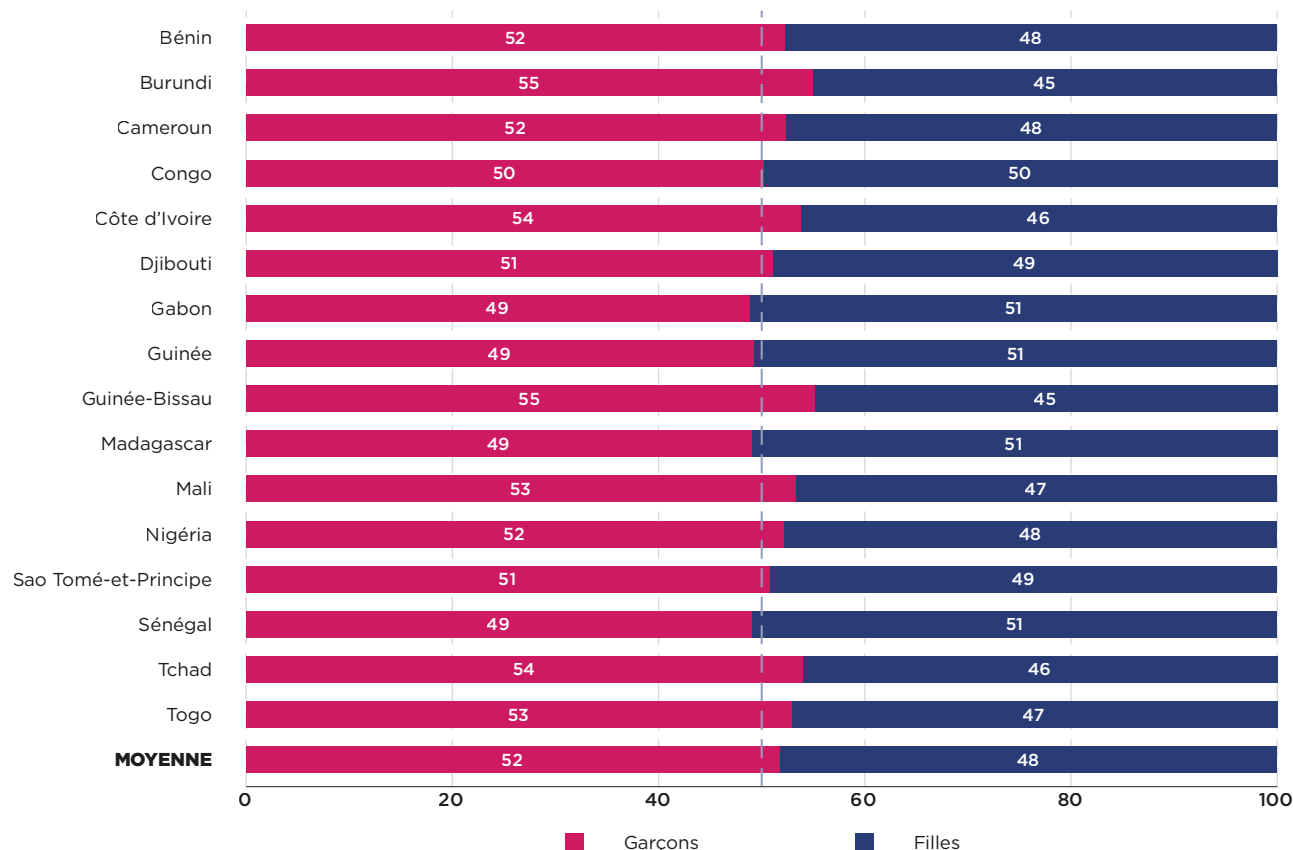
Début de scolarité

En début de scolarité, les données de l'évaluation montrent une proportion de 48,2% de filles pour l'ensemble des pays. La répartition selon les pays se situe entre 44,8% en Guinée-Bissau et 51,1% au

Gabon. Le Burundi (45,0%), le Tchad (46,0%) et la Côte d'Ivoire (46,1%) complètent le bas ; Madagascar (51,0%), le Sénégal (50,9%) et la Guinée (50,7%) comptent une légère majorité de filles.

Graphique 4.85

Répartition des élèves par sexe en début de scolarité

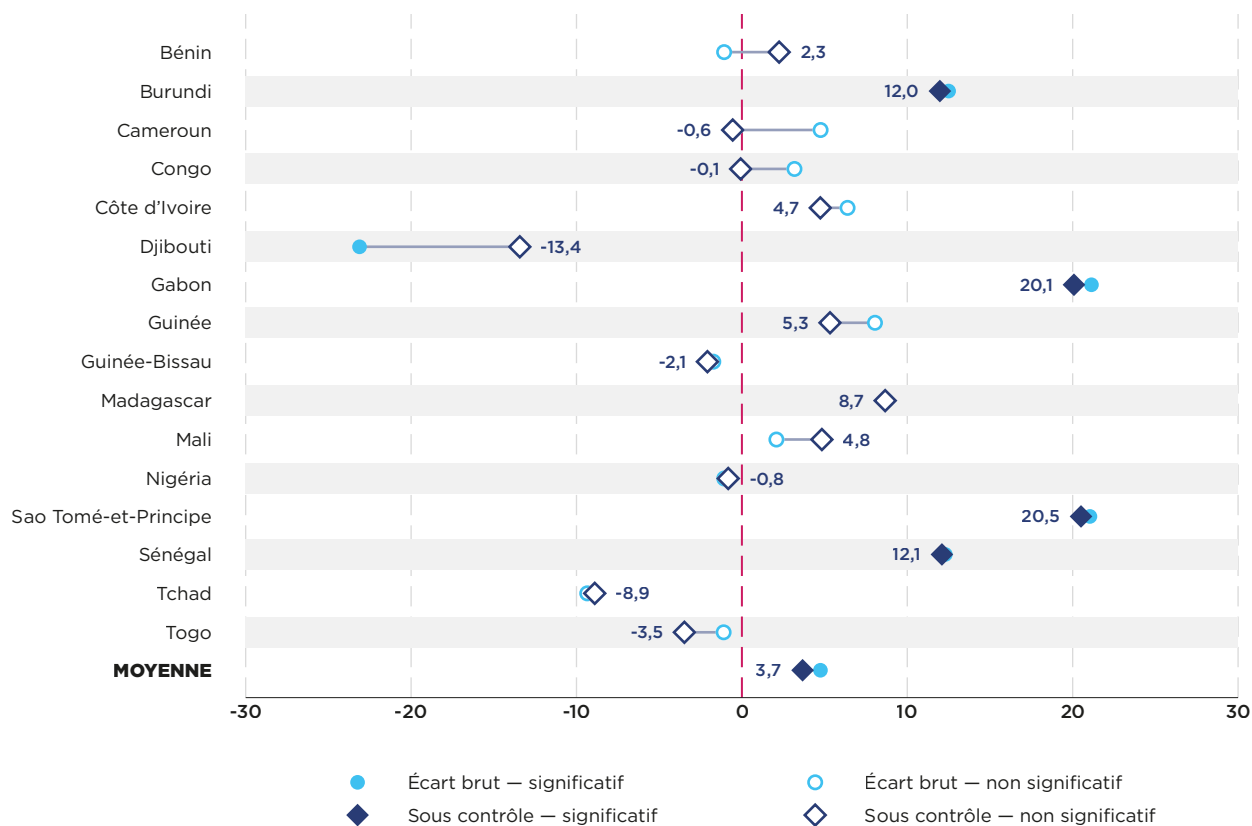


En lecture, sur l'ensemble des pays, les filles obtiennent 580,7 points contre 575,9 pour les garçons, soit un écart brut significatif de 4,8 points. Le contrôle du milieu d'implantation de l'école et du statut de l'école le ramène à 3,7 points, toujours significatif. Rapporté à un écart type de 124,8 points, cela représente environ trois centièmes d'écart type, une différence très faible. Cette moyenne masque des situations nationales beaucoup plus importantes. Quatre pays affichent un avantage net en faveur des filles : Sao Tomé-et-Principe (+20,5), le Gabon (+20,1), le Sénégal (+12,1) et le Burundi (+12,0). À l'opposé, Djibouti présente un écart brut de -23,1 points en défaveur des filles, le seul écart négatif significatif. Il perd sa significativité une fois le milieu d'implantation et le statut de l'école pris en compte, ce qui suggère que le désavantage tient largement au statut de l'école fréquentée.

En mathématiques, le sens s'inverse. Les filles obtiennent 544,8 points contre 551,4, soit -6,6 points bruts et -7,4 points après contrôle, tous deux significatifs. Aucun pays n'affiche d'avantage significatif en mathématiques pour les filles, alors que trois présentent un désavantage net : Djibouti (-29,1 après contrôle), le Tchad (-23,5) et le Cameroun (-12,0). Trois autres s'y ajoutent : la Côte d'Ivoire (-12,3), la Guinée (-9,8) et le Sénégal (-9,2).

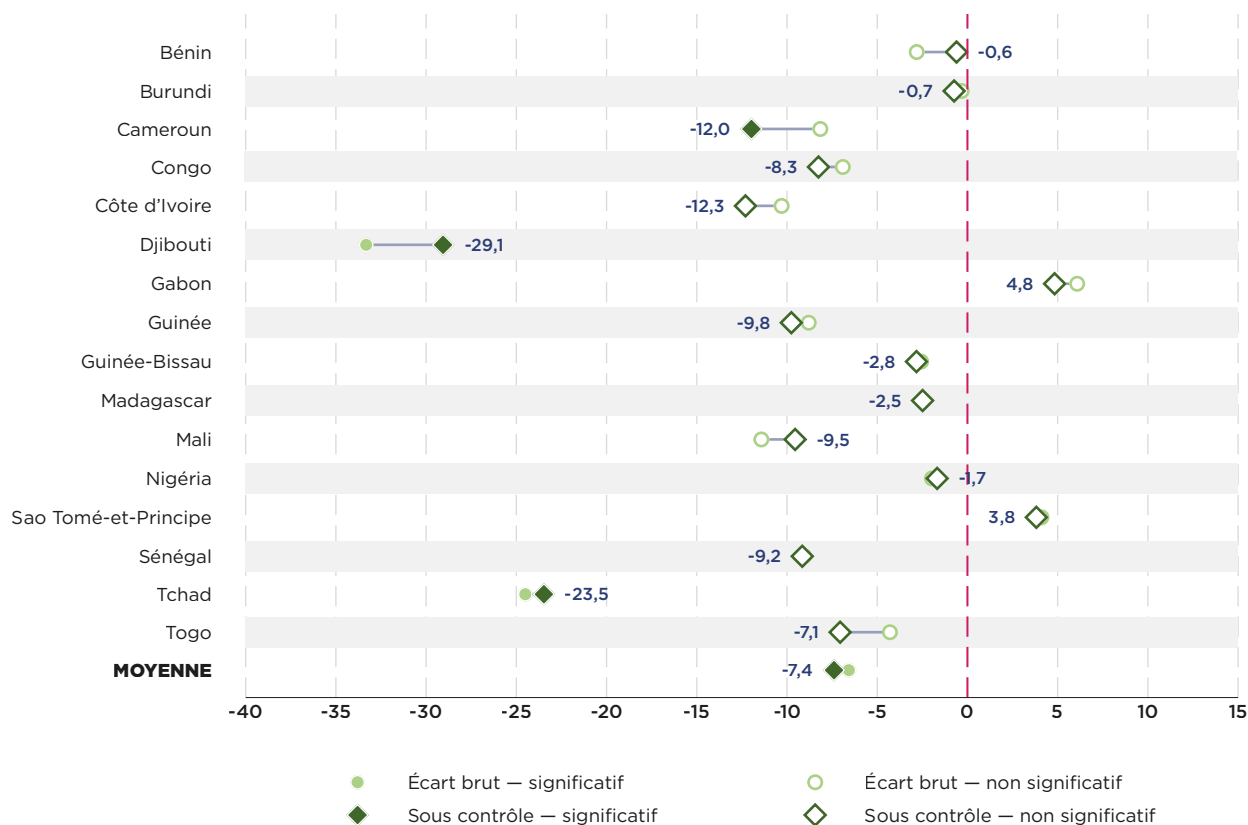
Graphique 4.86

Écart filles-garçons en lecture en début de scolarité (en points)



Graphique 4.87

Écart filles-garçons en mathématiques en début de scolarité (en points)



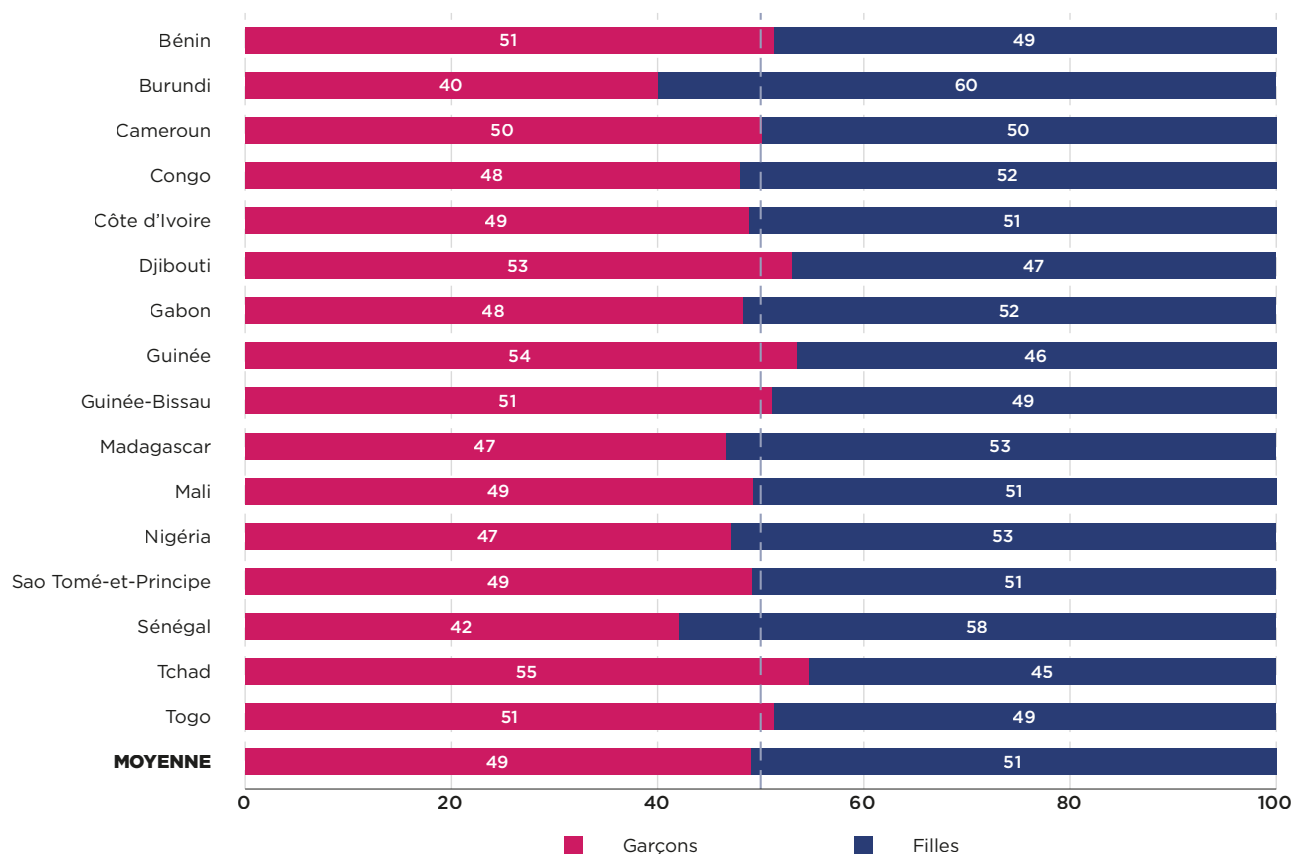
Fin de scolarité

En fin de scolarité, les filles sont légèrement majoritaires parmi les élèves car elles représentent 50,9% sur l'ensemble des pays. La dispersion est plus large qu'en deuxième année, avec 45,3% au Tchad

et 59,9% au Burundi. Le Sénégal (57,9%), Madagascar (53,3%) et le Nigéria (52,8%) suivent le Burundi ; la Guinée (46,5%) et Djibouti (46,9%) restent en dessous de la parité.

Graphique 4.88

Répartition des élèves par sexe en fin de scolarité



En fin de scolarité, en lecture, l'avantage des filles se confirme. En effet, les filles obtiennent 498,1 points contre 493,8, soit 4,3 points bruts et 3,8 points, tous deux significatifs, une fois le milieu, le statut de l'école et le niveau socio-économique de l'élève pris en compte. Quatre pays confirment cet avantage après contrôle : le Nigéria (+14,8), Sao Tomé-et-Principe (+12,6), le Sénégal (+6,9) et le Gabon (+6,9). Deux pays vont dans l'autre sens, le Bénin (-10,4) et le Burundi (-6,9), les deux chiffres étant significatifs.

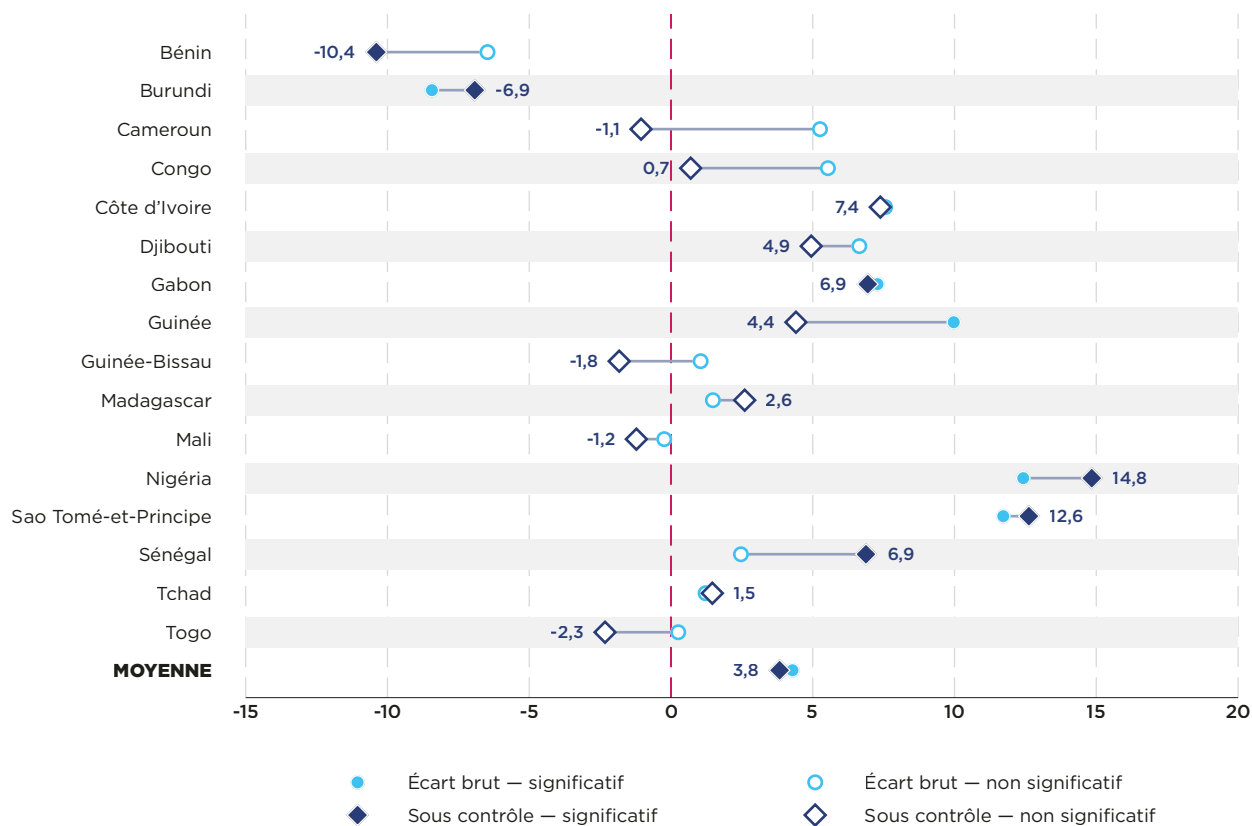
Dans cette analyse, le contrôle du niveau socio-économique se révèle le plus instructif. Au Sénégal, l'écart passe de +2,5 points non significatifs à +6,9 points significatifs. Ainsi, à origine sociale comparable, l'avantage des filles est nettement plus marqué que ne le laissait voir la comparaison brute. Le Bénin suit le chemin inverse, de

-6,5 à -10,4 points. En Guinée, l'avantage brut de 10 points s'estompe après ajustement. Ces déplacements signalent que la composition sociale du groupe des filles parvenues en fin de scolarité diffère de celle du groupe des garçons, et pas dans le même sens selon les pays.

En mathématiques, on constate un écart nul en moyenne et des situations opposées. En effet, pour l'ensemble des pays, l'écart est nul (0,7 point brut et 0,6 point ajusté, non significatifs). Cette moyenne recouvre pourtant des situations nettement contrastées. Le Nigéria affiche un avantage significatif pour les filles de 6,7 points, tandis que quatre pays présentent un désavantage : le Bénin (-11,9), le Cameroun (-10,0), le Burundi (-9,4) et le Togo (-6,4), auxquels s'ajoutent Djibouti (-5,7) et la Guinée-Bissau (-3,7).

Graphique 4.89

Écart filles-garçons en lecture en fin de scolarité (en points)



Graphique 4.90

Écart filles-garçons en mathématiques en fin de scolarité (en points)

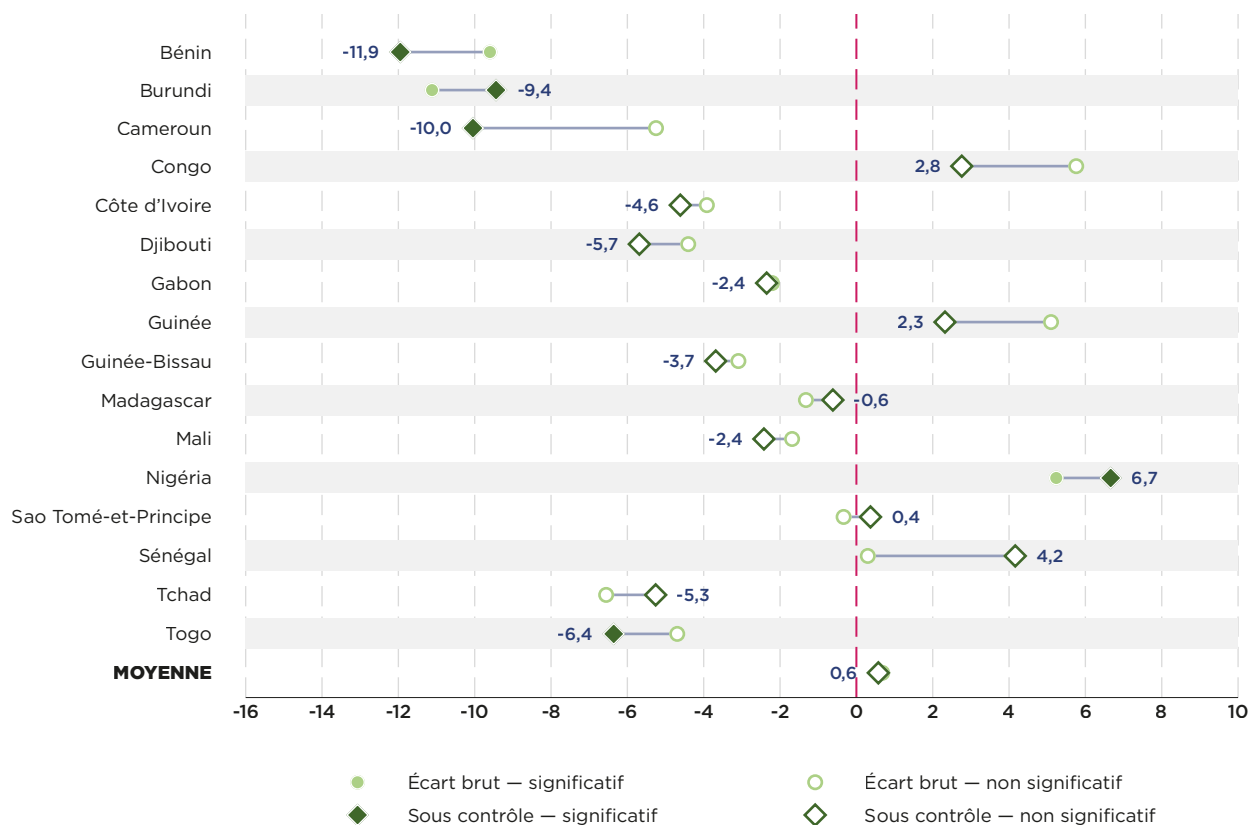


Tableau 4.15

Résumé entre le début et la fin de scolarité

Écart filles-garçons sur l'ensemble des pays	Début de scolarité – lecture	Début de scolarité – mathématiques	Fin de scolarité – lecture	Fin de scolarité – mathématiques
Écart brut	+4,8**	-6,6***	+4,3***	+0,7
Écart sous contrôle	+3,7**	-7,4***	+3,8***	+0,6
Nombre de pays avec un avantage pour les filles	4	0	4	1
Nombre de pays avec un désavantage pour les filles	0	3	2	4

Note : *** valeur significative à 1% ; ** valeur significative à 5%.

L'avantage des filles en lecture est le résultat le plus stable avec environ quatre points aux deux niveaux, significatif dans les deux cas, et porté par les mêmes pays (Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Gabon) auxquels s'ajoute le Nigéria en fin de scolarité. Le désavantage en mathématiques, lui, ne se comporte pas de la même façon. Marqué et significatif en début de scolarité (-7,4 points), il disparaît complètement en fin de scolarité (+0,6 point). Enfin, le contrôle du niveau socio-économique, disponible seulement en sixième année, déplace les écarts dans les deux sens selon les pays. Il révèle un avantage féminin au Sénégal, accentue le désavantage au Bénin et au Cameroun, efface l'avantage apparent de la Guinée. Il faut rappeler que ces résultats restent descriptifs et décrivent des différences entre groupes d'élèves à un moment donné, et ne permettent pas d'attribuer ces écarts à un mécanisme particulier comme des pratiques d'enseignement ou l'orientation scolaire.

Les autres évaluations internationales décrivent depuis plus d'une décennie la même configuration où les filles devancent les garçons en lecture, et où les garçons devancent les filles en mathématiques. Par exemple, dans PISA 2022, l'avantage des filles en lecture atteint 24 points en moyenne dans les pays de l'OCDE et se vérifie dans la quasi-totalité des pays participants, tandis que les garçons devancent les filles de 9 points en mathématiques (OCDE, 2023). L'évaluation TIMSS 2023 confirme qu'en mathématiques, les garçons obtiennent de meilleurs résultats dans 40 des 58 pays participants, les filles dans un seul, et l'écart n'est pas significatif dans les 17 restants (von Davier et al., 2024).

À partir des données SACMEQ portant sur des élèves en fin de scolarité dans les pays d'Afrique australe et orientale, Dickerson, McIntosh et Valente (2015) constatent un avantage pour les garçons en mathématiques dans la quasi-totalité des pays, d'une amplitude allant de zéro à Maurice à 0,34 écart type en Tanzanie. Spaul et Makaluza (2019) montrent que les filles devancent les garçons dans toutes les matières et à tous les niveaux, y compris en mathématiques et en sciences physiques, les filles de quatrième année ayant en lecture une année d'avance sur les garçons. Le continent ne connaît donc pas un schéma unique. Cette hétérogénéité est cohérente avec ce que montrent les résultats du PASEC depuis l'évaluation PASEC2014. PASEC2024 montre qu'en début de scolarité, l'écart en lecture n'est significatif que dans 4 pays sur 16. La moyenne des 16 pays masque des situations nationales qui ne vont pas toutes dans le même sens.

Deux familles d'explications sont souvent dégagées. La première est la sélection par la scolarisation. Lorsqu'un groupe quitte l'école en plus grand nombre, ceux qui restent forment une population plus sélectionnée, donc en moyenne plus performante sans qu'aucun apprentissage ne se soit amélioré. Hofmeyr (2022) montre qu'une part de l'avantage des filles y tient au fait que les garçons sont beaucoup plus souvent en retard scolaire que les filles. Ainsi, les garçons présents dans ces classes sont déjà, en ce sens, « sélectionnés » comme les plus faibles. La seconde est d'ordre culturel et social. Guiso et al. (2008) établissent, à partir de PISA, que le désavantage des filles en mathématiques se réduit voire s'inverse dans les pays où la position sociale et économique des femmes est la plus favorable, et que l'avantage en lecture y est au contraire plus marqué. Ces écarts ne sont donc ni innés ni inévitables.



1

2

3

4

5

6

7

4.5.3 Âge de l'élève

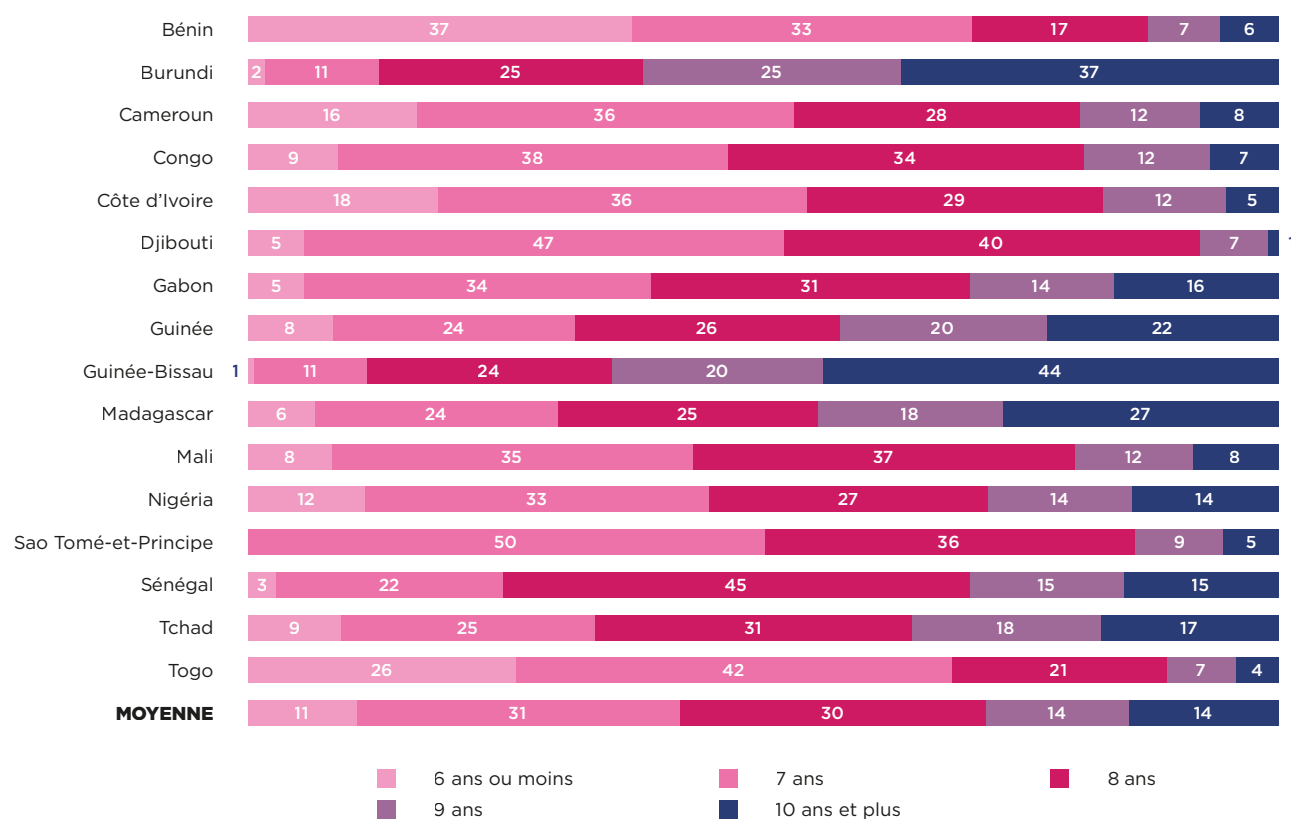
Début de scolarité

En début de scolarité, la moyenne des âges s'établit à 8 ans. La Guinée-Bissau (9,5) et le Burundi (9,1) comptent des élèves âgés en moyenne de plus de 9 ans, soit environ deux ans et demi au-dessus de l'âge théorique. Au Togo, 68% des élèves ont 7 ans ou moins ; en Guinée-Bissau, ils ne sont que 12%, et 44% ont 10 ans ou plus. Sao Tomé-et-Principe présente le profil le plus concentré,

avec la moitié des élèves à 7 ans, tandis que Djibouti rassemble 87% de ses élèves sur les seules tranches de 7 et 8 ans. Une forte proportion d'élèves âgés peut traduire une entrée tardive à l'école, des redoublements, ou une scolarisation de rattrapage d'enfants restés hors du système.

Graphique 4.91

Répartition des élèves de début de scolarité par tranche d'âge

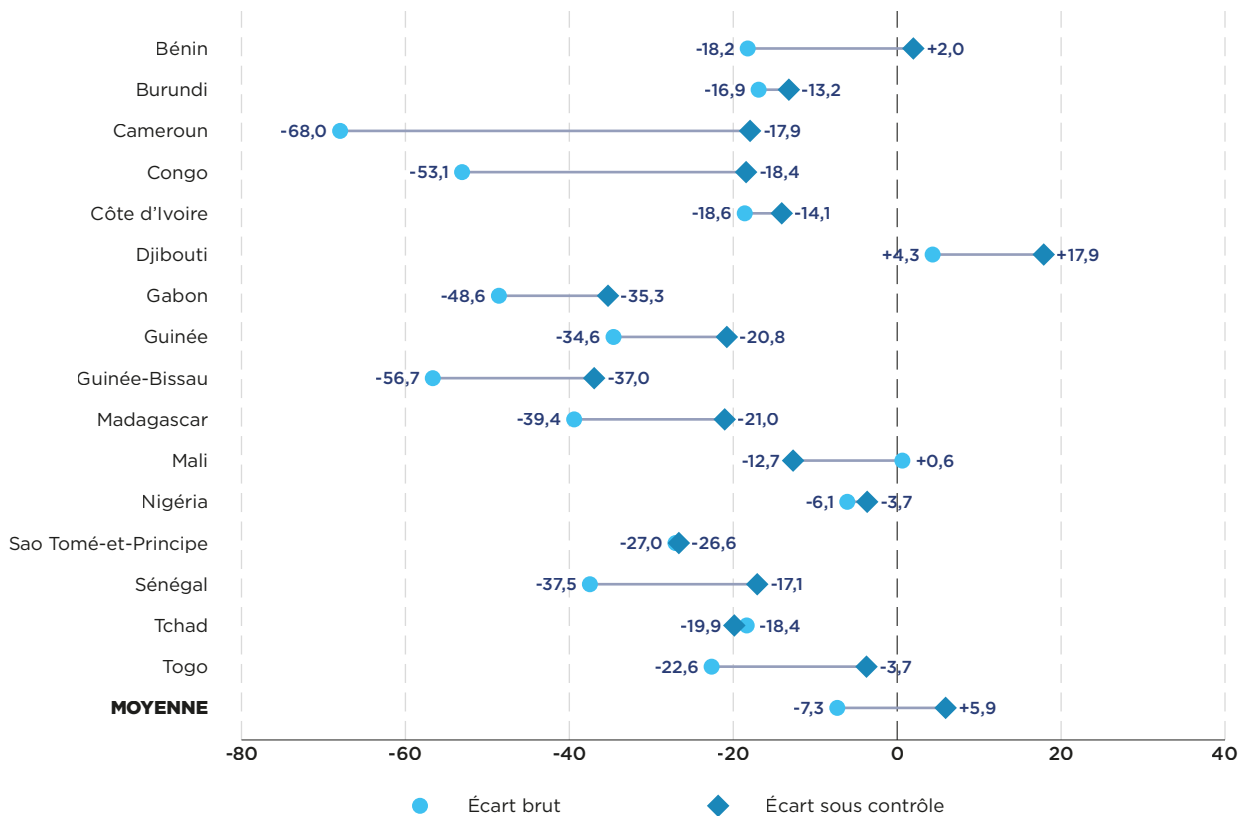


L'écart brut entre les élèves de 8 ans et plus et ceux de 7 ans et moins vaut -6,1 points en lecture, les plus âgés réussissent moins bien mais il devient positif, à +5,9 points, sous contrôle. En mathématiques, l'écart passe de +4,9 points, non significatif, à +15,0 points, significatif. L'écart brut est négatif dans 14 pays sur 16, les élèves plus âgés réussissent moins bien. Le Cameroun affiche -68 points, la

Guinée-Bissau -57, le Congo -53. Seuls Djibouti et le Mali échappent à la règle, avec des écarts positifs et non significatifs. La Guinée-Bissau combine l'âge moyen le plus élevé (9,5 ans), et un score en lecture de 650 points chez les plus âgés, très au-dessus de la moyenne ; le Burundi cumule 9,1 ans et 624 points. À l'inverse, au Togo et au Bénin, les plus jeunes comptent parmi les moins performants.

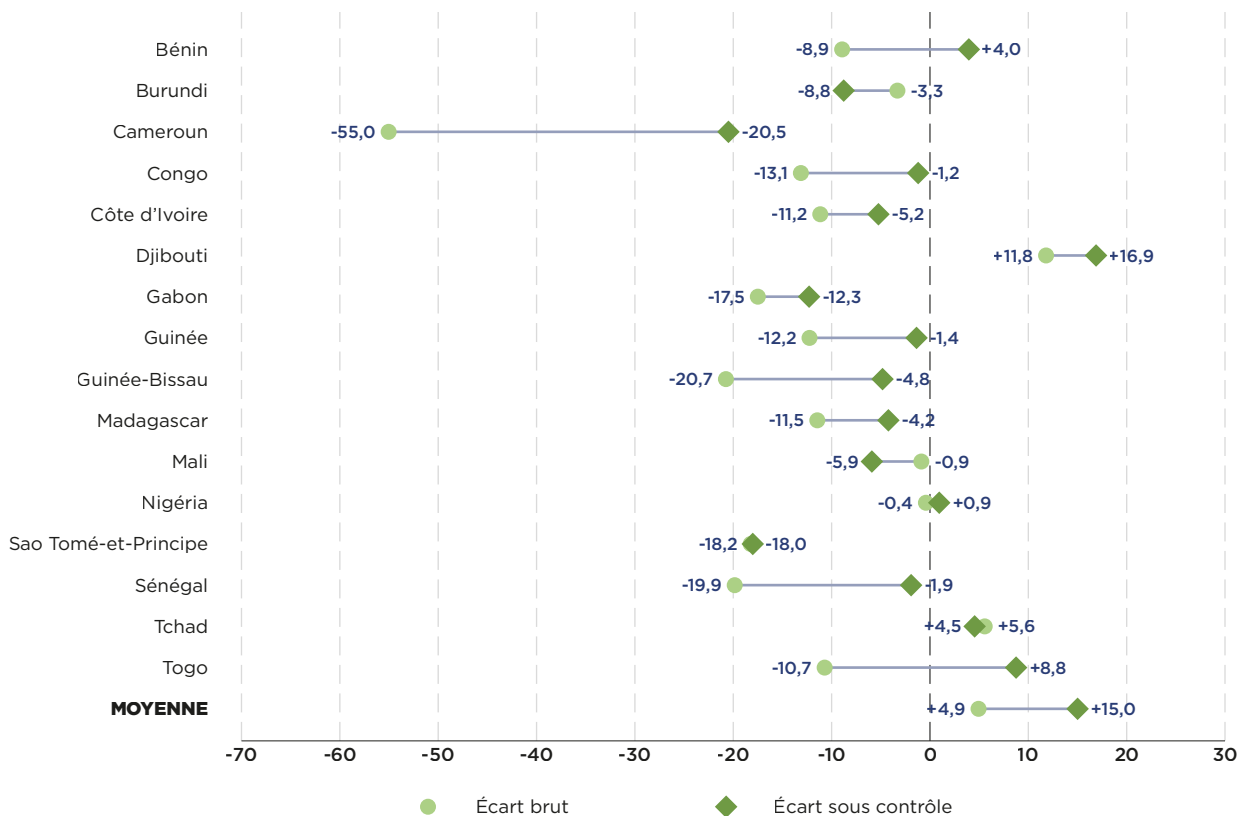
Graphique 4.92

Écart de score en lecture entre les élèves de 8 ans et plus et ceux de 7 ans et moins



Graphique 4.93

Écart de score en mathématiques entre les élèves de 8 ans et plus et ceux de 7 ans et moins

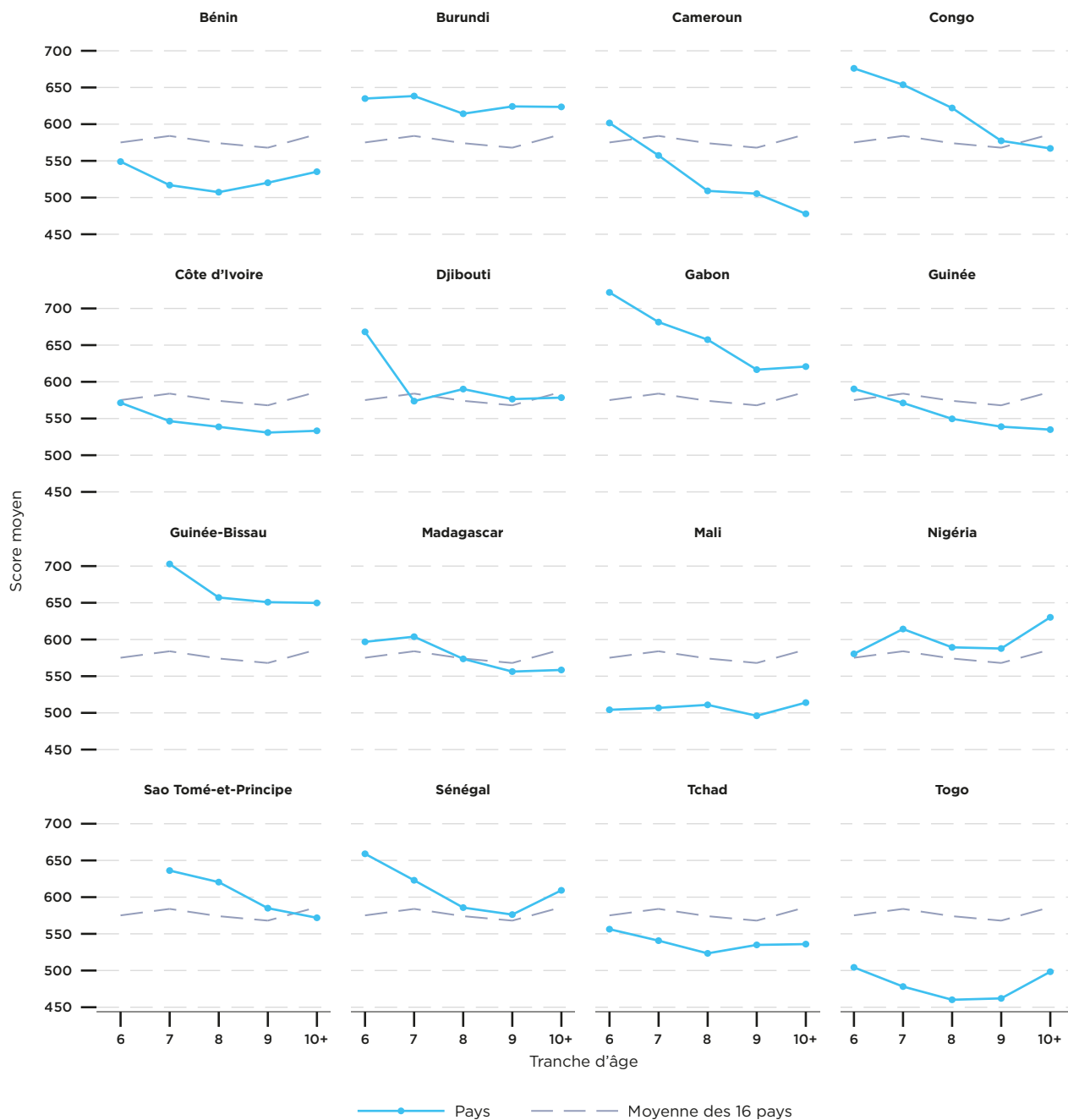


Le détail des scores par tranche d'âge montre les situations plus détaillées. Le Cameroun présente la chute la plus nette, de 602 points à 6 ans à 478 points à 10 ans et plus, soit une perte de 124 points. Le Gabon, le Congo et la Guinée-Bissau déclinent également de

façon régulière. À l'opposé, le Nigéria remonte avec l'âge, de 580 à 630 points, et le Mali reste plat. Plusieurs pays dessinent une courbe en J, creusant à 8 ou 9 ans avant de remonter chez les plus âgés, comme le Togo, le Bénin et le Sénégal.

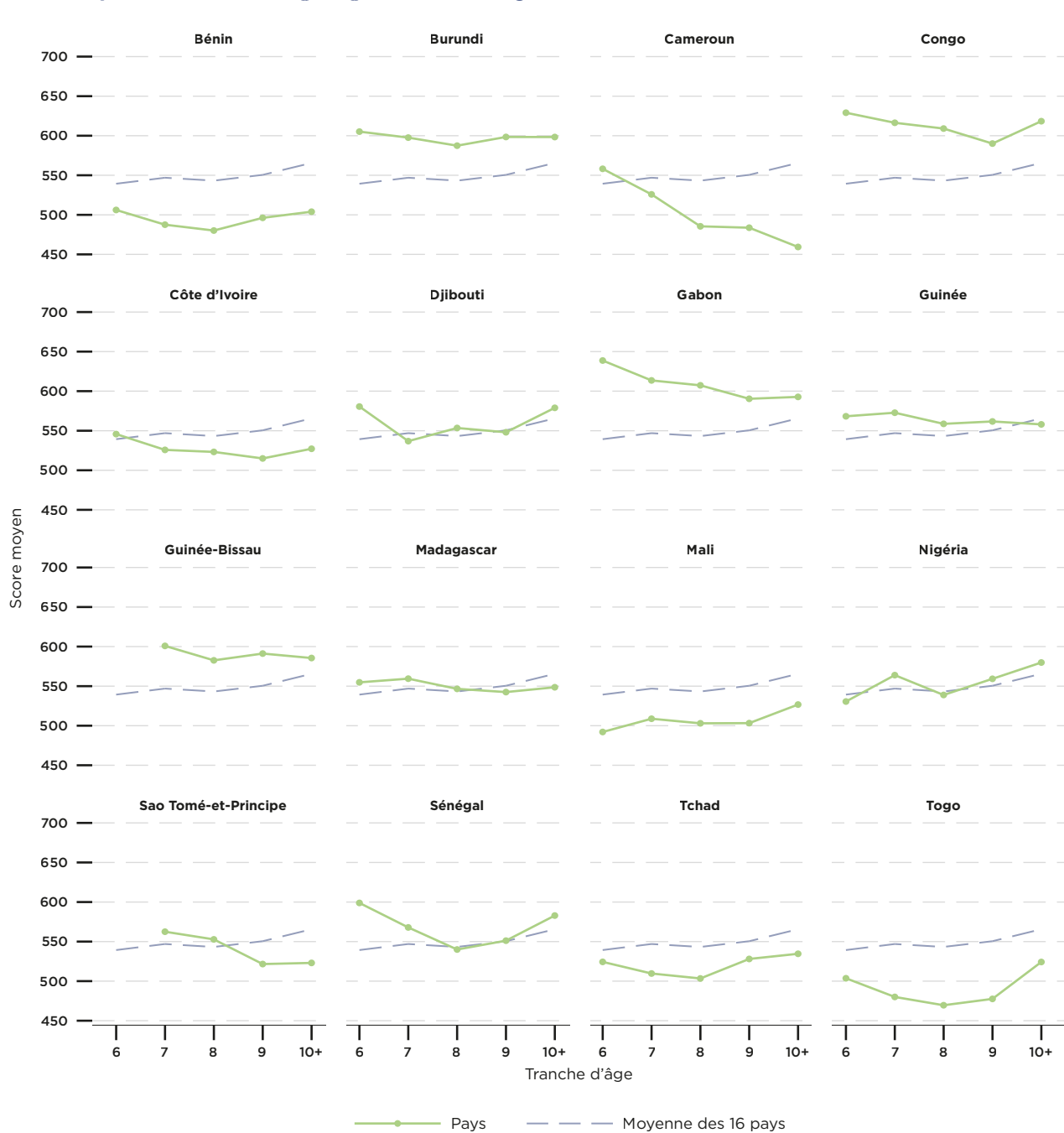
Graphique 4.94

Score moyen en lecture par tranche d'âge



Graphique 4.95

Score moyen en mathématiques par tranche d'âge



En mathématiques, la remontée chez les plus âgés est plus fréquente, la moyenne des 16 pays passe de 539 points à 6 ans à 566 points à 10 ans et plus.

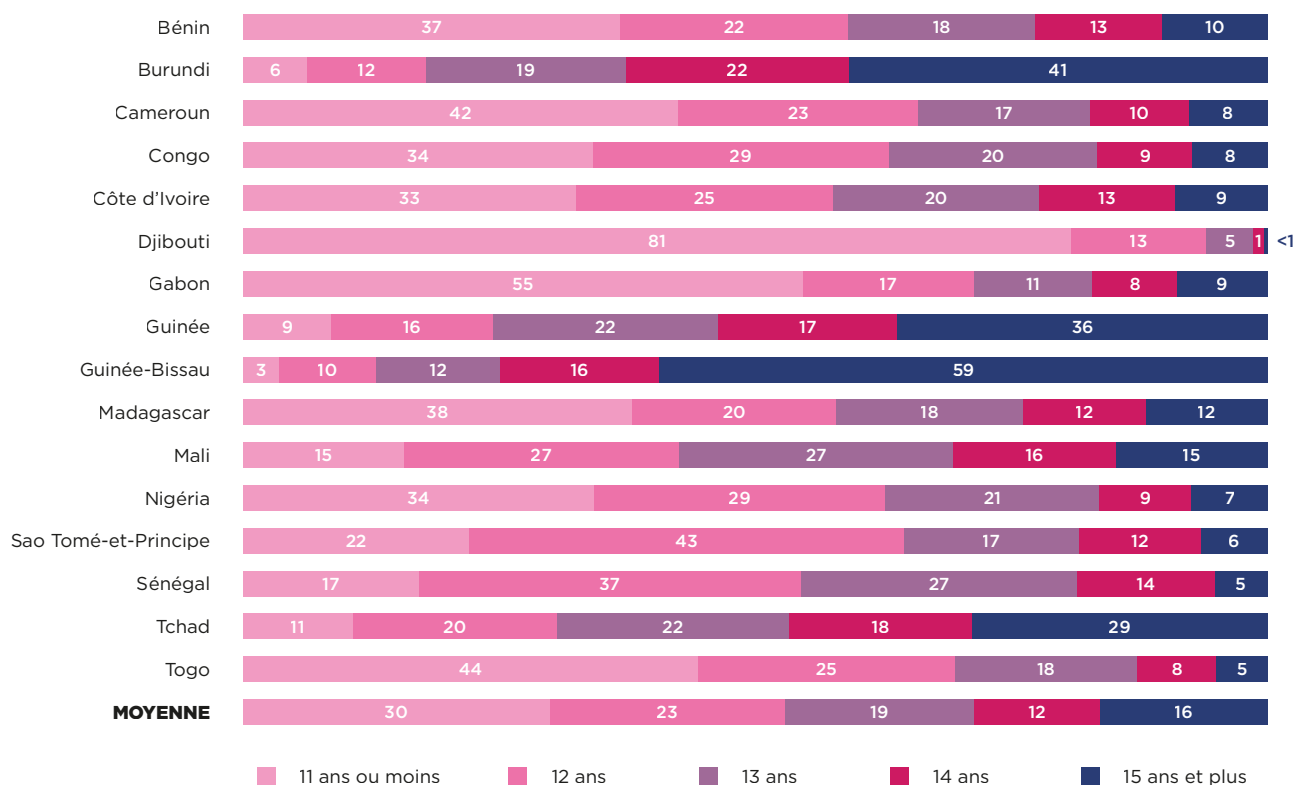
Fin de scolarité

La moyenne d'âge s'établit à 12,7 ans. La Guinée-Bissau atteint 15,2 ans de moyenne suivie du Burundi (14,0), de la Guinée (13,8) et du Tchad (13,6). À l'opposé, nous avons Djibouti (11,2), le Gabon (11,7) et le Togo (11,9) qui restent proches de la norme. Les répartitions des âges selon les pays révèlent des systèmes parfois différents. Djibouti

concentre 81% de ses élèves à 11 ans ou moins et n'en compte que 0,4% à 15 ans ou plus. La Guinée-Bissau présente le profil exactement inverse, avec 59% de ses élèves à 15 ans ou plus. Entre ces deux extrêmes, la majorité des pays affichent une distribution étalée où la tranche modale ne dépasse jamais 45%.

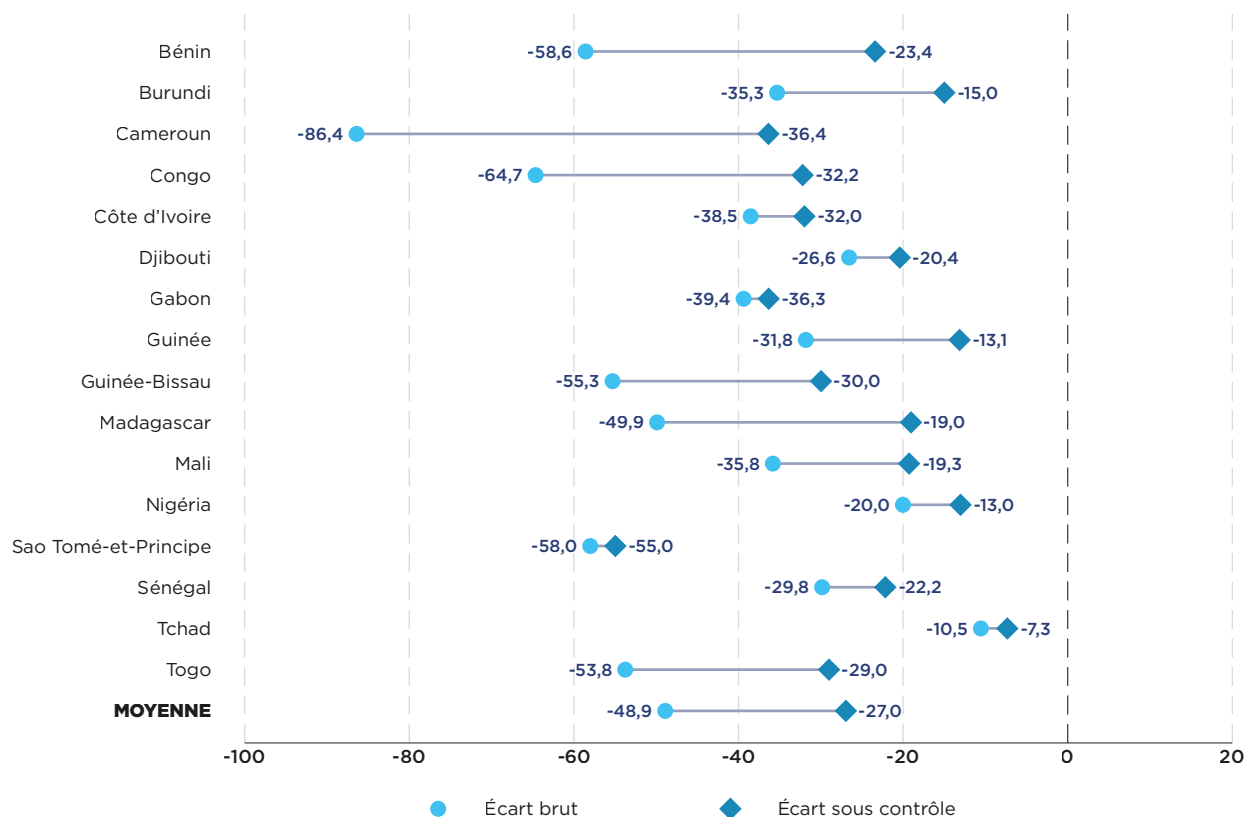
Graphique 4.96

Répartition des élèves de fin de scolarité par tranche d'âge



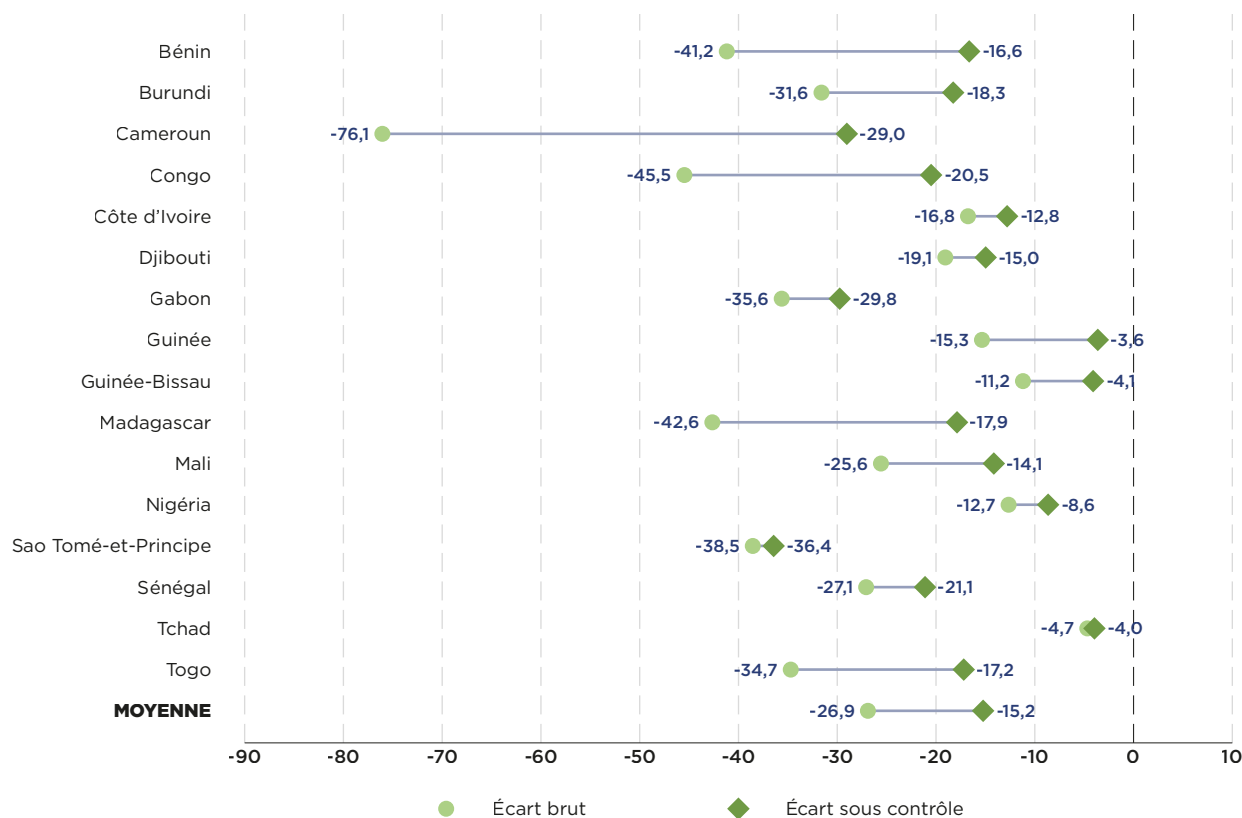
Graphique 4.97

Écart de score en lecture entre les élèves de 13 ans et plus et ceux de 12 ans et moins



Graphique 4.98

Écart de score en mathématiques entre les élèves de 13 ans et plus et ceux de 12 ans et moins

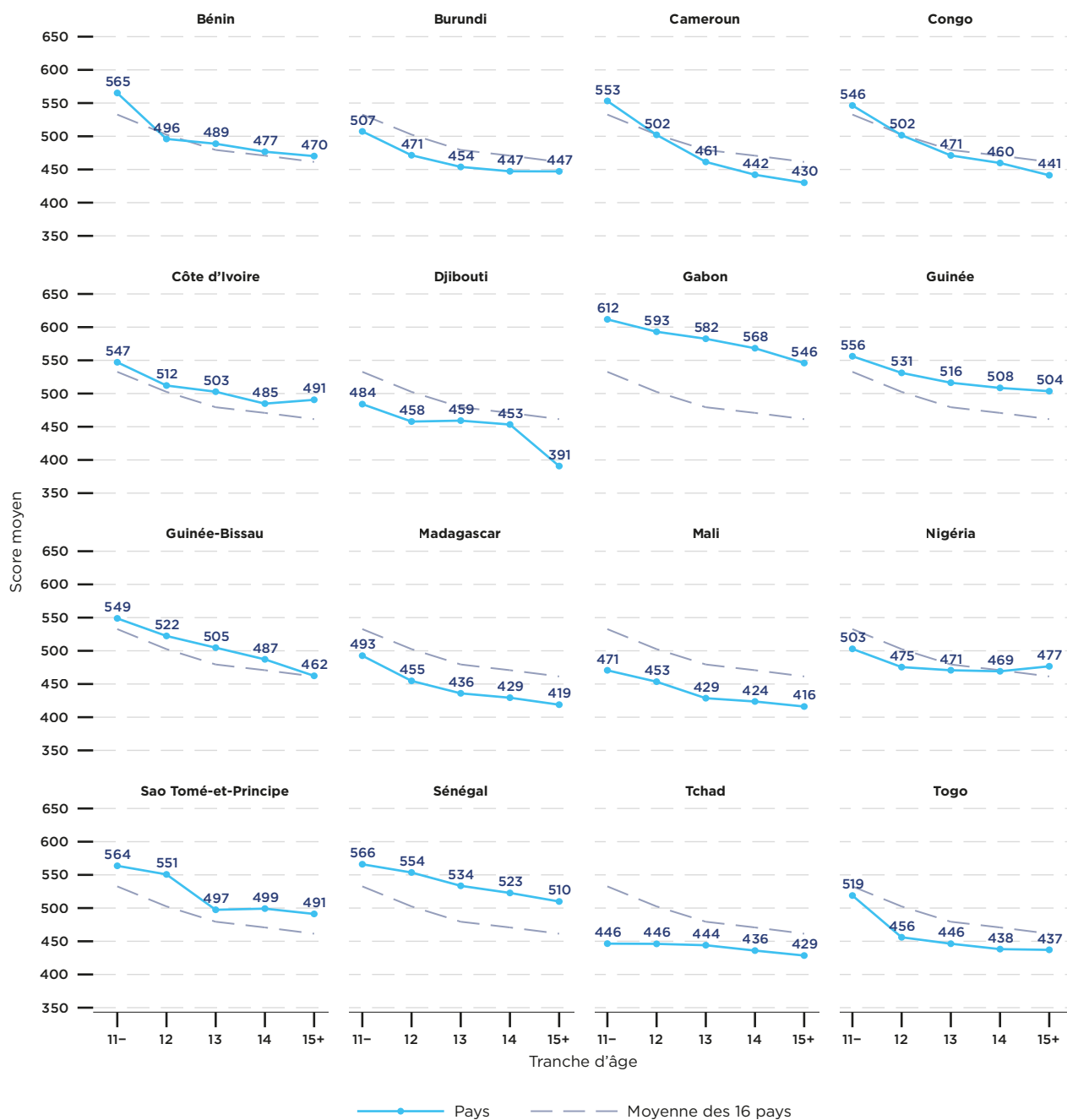


La pente différence varie du simple au sextuple. Le Cameroun présente la différence la plus prononcée, avec 123 points de perte en lecture entre les plus jeunes et les plus âgés, ce qui représente

plus d'une déviation standard. Le Congo (-105), le Bénin (-95) et Djibouti (-93) suivent. À l'opposé, le Tchad n'affiche que 18 points d'écart en lecture et 6 points en mathématiques.

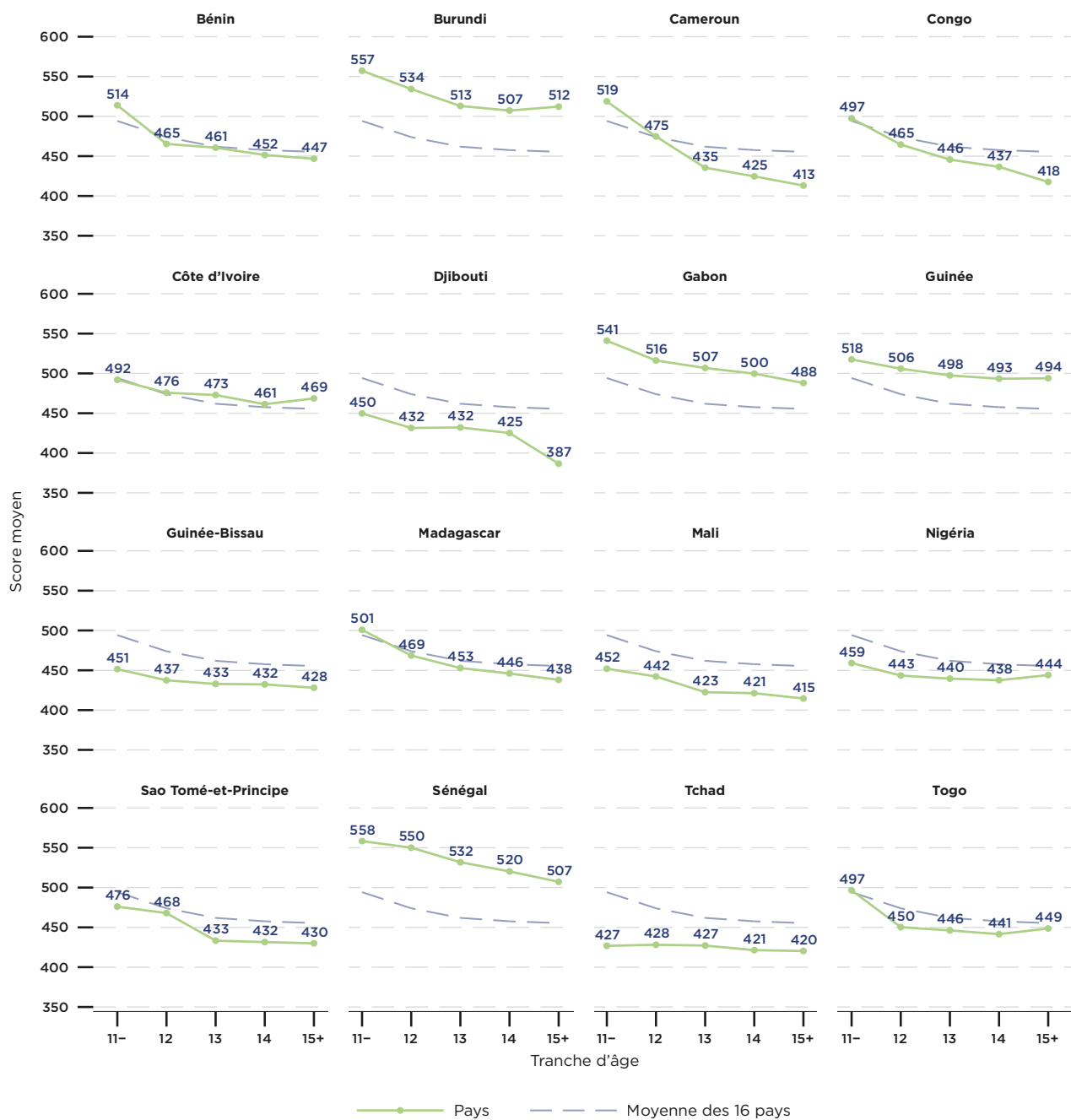
Graphique 4.99

Score moyen en lecture par tranche d'âge



Graphique 4.100

Score moyen en mathématiques par tranche d'âge



En lecture, le fait que 27 points subsistent après contrôle du milieu social montre que le désavantage des élèves âgés ne se réduit pas à leur origine sociale, il persiste entre élèves de même milieu, dans la même catégorie d'école et le même environnement.

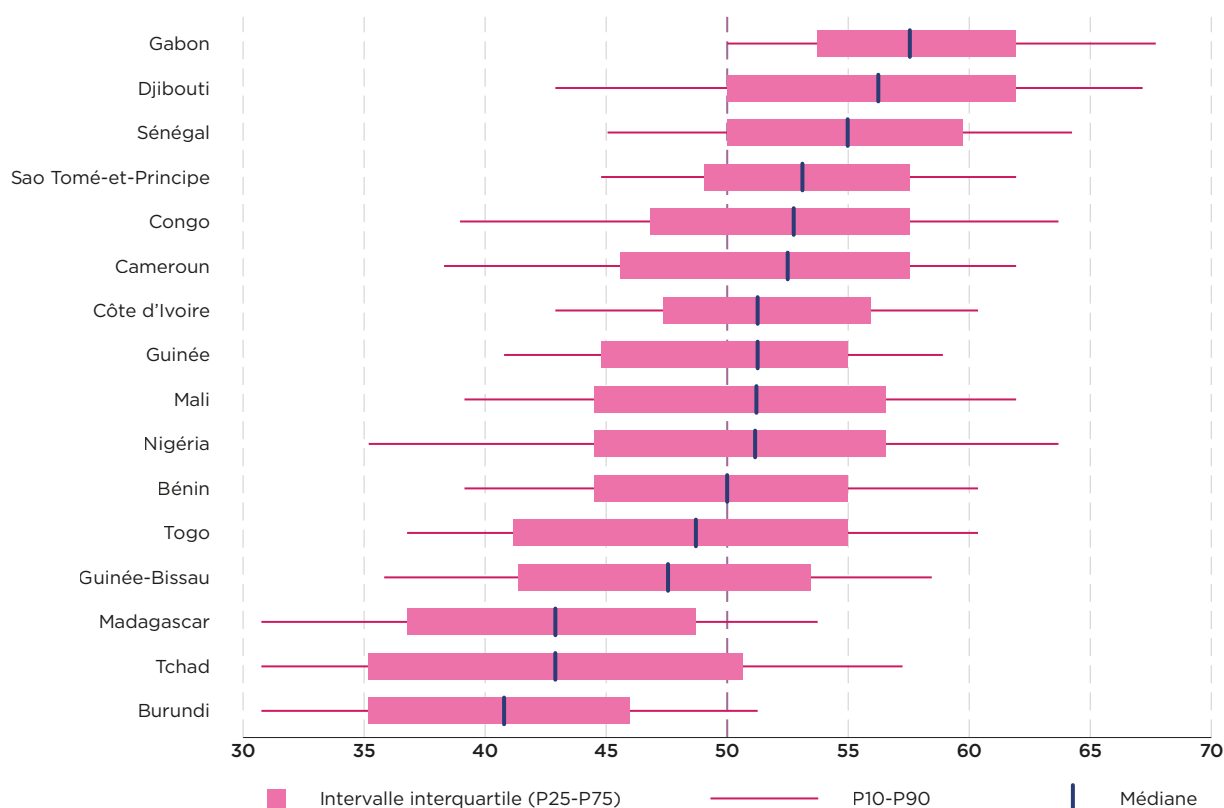
4.5.4 Le niveau du statut socio-économique des élèves

L'indice socio-économique¹² moyen s'échelonne de 40,8 au Burundi à 58,2 au Gabon, soit 17 points d'écart entre les extrêmes. Le Gabon, Djibouti (55,3), le Sénégal (54,9) et Sao Tomé-et-Principe (53,4) forment le groupe de tête ; le Burundi, Madagascar (42,9) et le Tchad (43,1) ferment la liste. La dispersion interne, mesurée par l'écart entre le 90e centile et le 10e centile, apporte une information distincte. Elle va de 17,1 points à Sao Tomé-et-Principe à 28,5 au Nigéria. Djibouti combine un indice élevé et une forte dispersion (24,3), tandis que Sao Tomé-et-Principe associe un indice comparable à la plus faible hétérogénéité. Le Tchad cumule au contraire un indice bas et une dispersion élevée (26,5). Il faut préciser que cet indice ne

porte que sur les élèves parvenus en fin de primaire, et non sur l'ensemble d'une génération. Dans les pays où beaucoup d'enfants quittent l'école avant ce stade, les départs concernent d'abord les plus défavorisés. Il en résulte généralement deux effets dont l'un porte sur le niveau social moyen des élèves observés qui est artificiellement relevé, et l'autre portant sur le fait que les écarts entre eux sont artificiellement réduits, faute des situations les plus modestes. Les populations d'élèves en fin de primaire sont donc certainement plus homogènes socialement que l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés.

Graphique 4.101

Dispersion de l'indice socio-économique des élèves de fin de scolarité, par pays



12. Le lecteur est invité à se référer au rapport technique de l'évaluation pour plus de détails sur la construction de l'indice.

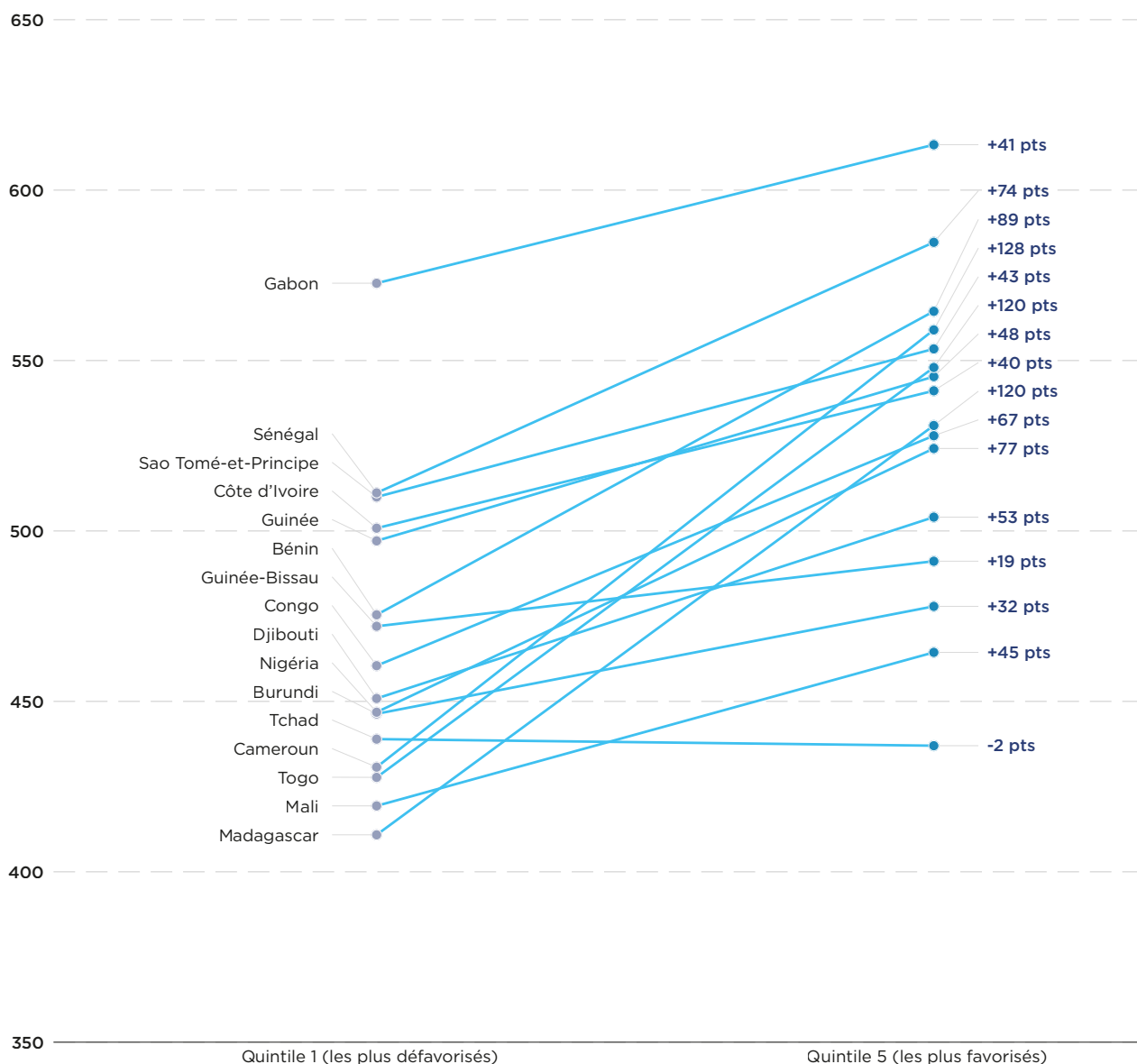
L'écart entre les élèves les plus défavorisés et les plus favorisés

En lecture, l'écart entre le quintile supérieur et le quintile inférieur va de -2 points au Tchad à 128 points au Cameroun. 11 pays sur 16 présentent un écart significatif. Trois pays se détachent nettement

avec des écarts supérieurs à 120 points, soit plus d'un écart type : le Cameroun (128), le Togo (120) et Madagascar (120). Dans ces systèmes, l'origine sociale sépare les élèves d'une distance équivalente à plusieurs années de scolarité. À l'opposé, la Guinée-Bissau (19 points), le Burundi (32) et la Côte d'Ivoire (40) présentent des écarts modérés, et le Tchad ne présente aucun écart.

Graphique 4.102

Score en lecture des quintiles extrêmes d'indice socio-économique, par pays



1

2

3

4

5

6

7

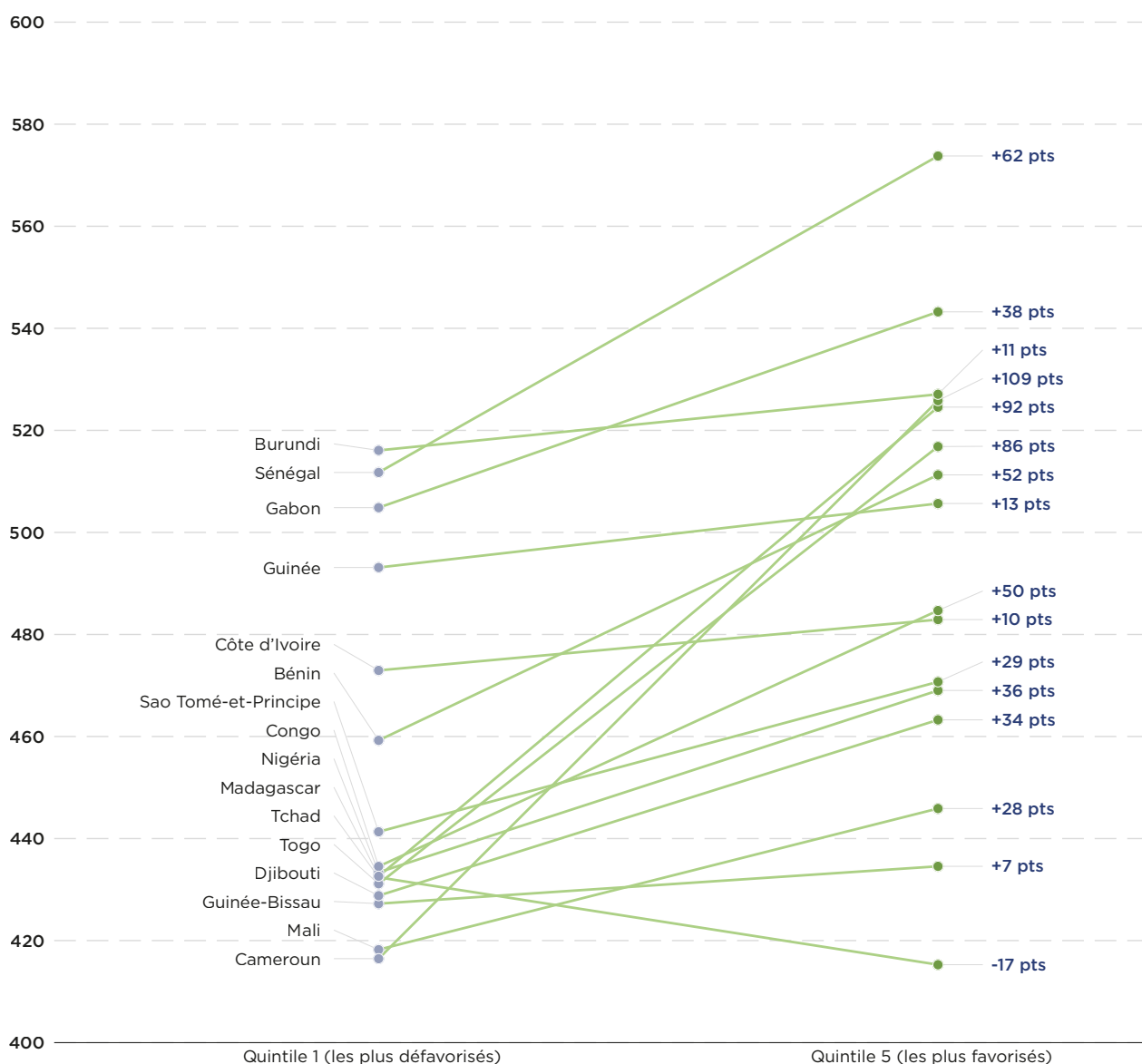
Le Gabon, pays au plus haut indice social et au meilleur score en lecture, affiche l'un des écarts les plus faibles (41 points). Le Cameroun, dont l'indice moyen est parfaitement médian, présente l'écart le plus élevé. Le Sénégal conjugue un score moyen élevé et un écart intermédiaire. L'équité apparaît ainsi comme une caractéristique propre à chaque système éducatif, et non comme une conséquence automatique du niveau socio-économique.

En mathématiques, on constate des inégalités nettement plus faibles. Le Cameroun passe de 128 à 109 points, le Togo de 120 à 86, Madagascar de 120 à 92, le Bénin de 89 à 52, le Nigéria de 77 à 36.

Quatre pays (Guinée, Côte d'Ivoire, Burundi et Guinée-Bissau) qui présentaient un écart significatif en lecture n'en ont plus aucun en mathématiques. Cette différence entre disciplines est cohérente avec le rôle de l'environnement familial où la maîtrise de la langue écrite se construit largement hors de l'école, dans un contexte que la famille façonne, alors que les mathématiques s'acquièrent davantage en classe. Elle suggère également que l'école pèse relativement plus dans les acquis mathématiques et devrait orienter les actions de politiques éducatives.

Graphique 4.103

Score en mathématiques des quintiles extrêmes d'indice socio-économique, par pays



1

2

3

4

5

6

7

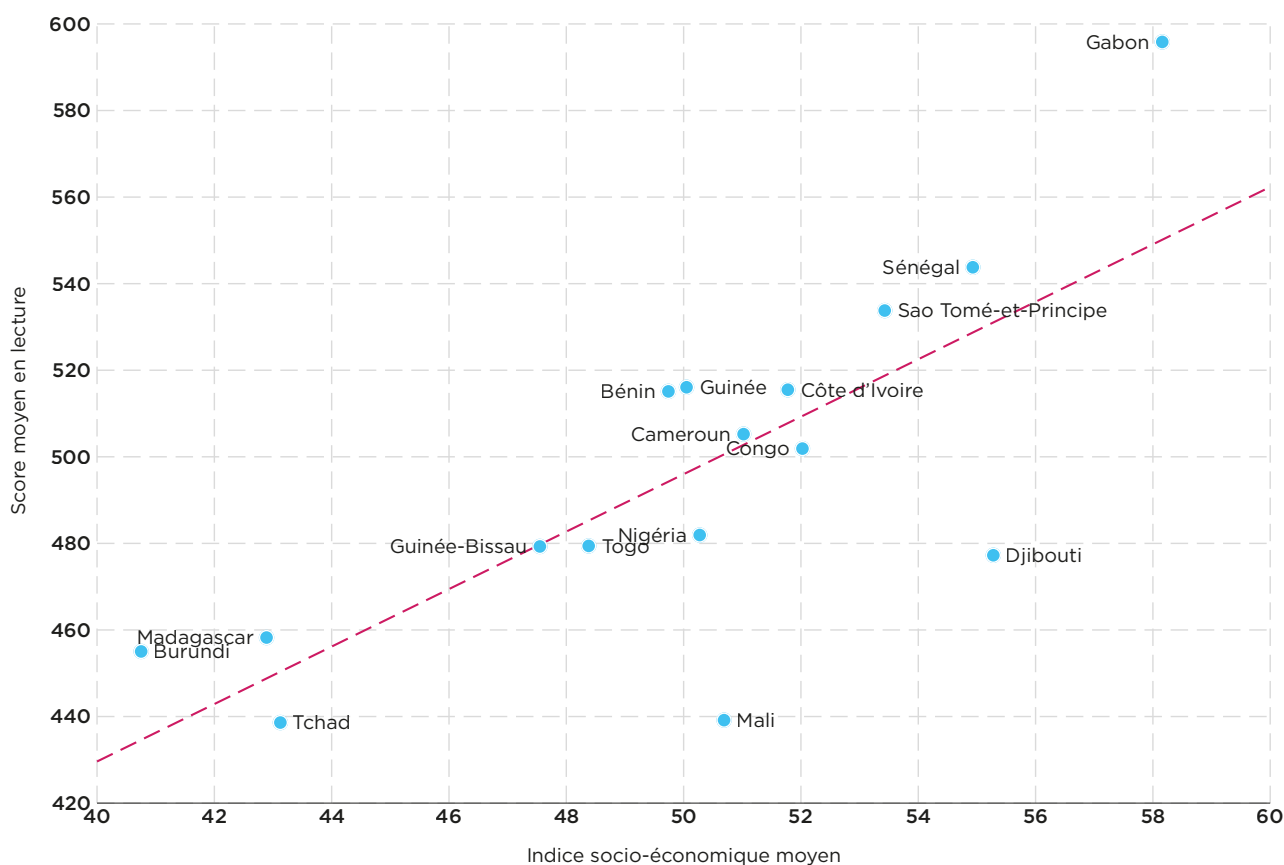
Niveau social moyen et performance des systèmes éducatifs

La relation entre l'indice socio-économique moyen et le score moyen en lecture est forte avec une corrélation qui atteint 0,75. Les pays dont les élèves sont socialement les plus favorisés obtiennent en

moyenne de meilleurs résultats, et l'alignement des points autour de la droite est net. Cependant, deux pays s'écartent nettement de cette tendance. En effet, Djibouti et le Mali affichent des scores très inférieurs à ce que leur position sociale laisserait attendre, de l'ordre de 40 à 50 points sous la droite d'ajustement. Le Gabon se situe au contraire nettement au-dessus.

Graphique 4.104

Score moyen en lecture selon l'indice socio-économique moyen, par pays



En mathématiques, la corrélation tombe à 0,23 et le nuage se disperse largement autour de la droite. Le Burundi en fournit l'illustration avec un indice socio-économique le plus bas de l'échantillon, et pourtant le deuxième score en mathématiques, derrière le Sénégal. Sao Tomé-et-Principe et Djibouti font l'inverse, avec des positions sociales élevées et des résultats faibles. Le Burundi présente ainsi une configuration remarquable car le pays le plus faible sur l'indice socio-économique obtient d'excellents résultats en mathématiques

et n'y présente aucun écart significatif entre quintiles. C'est le profil le plus équitable de l'ensemble des pays.

Au total, le premier enseignement est que l'origine sociale pèse sur les acquis dans la quasi-totalité des pays car 14 sur 16 présentent un écart significatif en lecture entre les quintiles extrêmes. L'ampleur du phénomène varie dans des proportions considérables, de 20 à 128 points.

Graphique 4.105

Score moyen en mathématiques selon l'indice socio-économique moyen, par pays

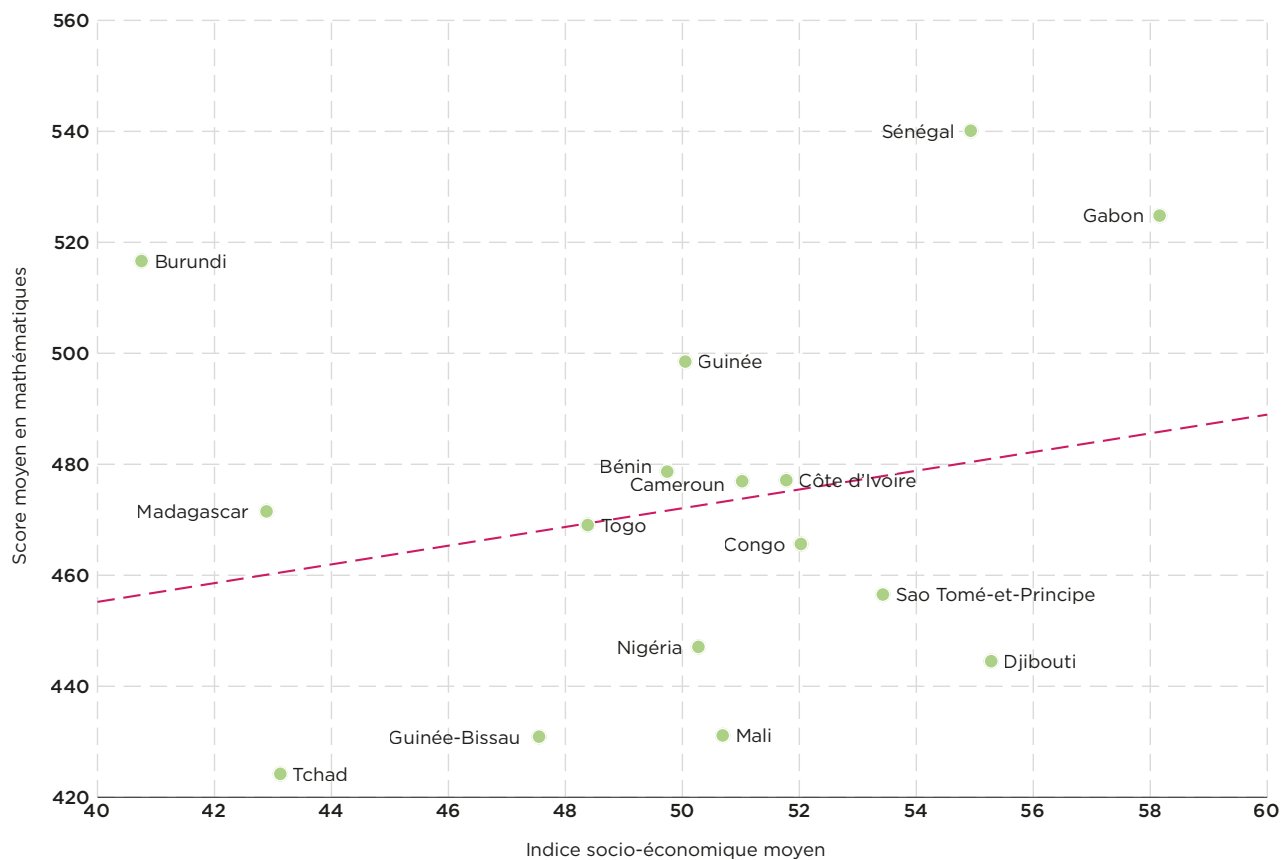


Tableau 4.16

Indice socio-économique et écarts de score en fin de scolarité

	Indice moyen	Dispersion P90-P10	Écart Q5-Q1 en lecture	Écart Q5-Q1 en mathématiques
Minimum	40,8 (Burundi)	17,1 (Sao Tomé-et-Principe)	-2 (Tchad)	-17 (Tchad)
Maximum	58,2 (Gabon)	28,5 (Nigéria)	128 (Cameroun)	109 (Cameroun)
Nombre de pays à un écart significatif	-	-	14 sur 16	11 sur 16
Corrélation avec le score moyen	0,75 (lecture)	-	0,07	-

Le deuxième enseignement concerne la différence entre disciplines. Les inégalités sociales sont partout plus faibles en mathématiques qu'en lecture, et disparaissent même dans quatre pays suggérant que ce qui se joue dans la langue écrite se construit largement hors de l'école, quand les acquis mathématiques dépendent davantage de l'enseignement reçu.

Le principal résultat rejoint l'un des constats les mieux établis de la recherche comparative. En effet, dans PISA 2022, le statut socio-économique prédit significativement la performance dans la totalité des pays et économies participants, sans exception (OCDE, 2023). Le fait que 14 des 16 pays présentent un écart significatif entre quintiles extrêmes relève donc d'une régularité universelle et non d'une particularité africaine. L'ampleur, en revanche, varie considérablement. L'écart moyen entre le quart le plus favorisé et le quart le moins favorisé atteint 93 points en mathématiques dans les pays de l'OCDE, mais il dépasse ce seuil dans 22 pays et reste inférieur ou égal à 50 points dans 13 autres, la France affichant 113 points contre 86 à l'Espagne. Notre intervalle de 20 à 128 points s'inscrit dans cette même logique, avec une dispersion encore plus large.

Cependant, cette variation ne s'interprète pas de la même façon selon le niveau de développement. Heyneman et Loxley (1983) ont établi que le poids relatif de l'école par rapport au milieu familial est d'autant plus fort que le pays est pauvre. Là où les établissements diffèrent radicalement par leurs moyens, c'est l'école fréquentée, davantage que l'origine sociale, qui départage les élèves. Un gradient social modéré dans un pays à faible revenu ne signale donc pas nécessairement une plus grande équité ; il peut traduire une hétérogénéité scolaire si forte qu'elle domine l'effet du milieu familial. Nos propres résultats de décomposition de la variance vont dans ce sens, la moitié des écarts de score séparant les écoles.

Cette lecture appelle toutefois la prudence. En effet, Rew, Andon et Luschei (2022), qui ont réexaminé l'effet Heyneman-Loxley sur 15 systèmes éducatifs d'Afrique australe et orientale, montrent que son estimation est sensible aux erreurs de mesure affectant l'indicateur de milieu familial. Un indice imprécis atténue mécaniquement le gradient social et gonfle d'autant la part attribuée à l'école. Nos écarts les plus faibles doivent donc être interprétés

avec prudence, et cette réserve vaut particulièrement pour les pays dont les résultats s'écartent du profil général.

Enfin, ces constats ne sont pas nouveaux pour l'espace francophone. Hounkpodoté et Lauwerier (2023), à partir des données de PASEC2019, avaient déjà documenté des différences marquées de niveau socio-économique entre populations scolaires, tandis que Sumida et Kawata (2021) montraient, sur 15 systèmes d'Afrique subsaharienne, que les écarts d'acquis tiennent principalement aux

caractéristiques de l'école et de la famille, et qu'ils se sont creusés sur la période récente alors même que les scores moyens progressaient.

Puisque des systèmes comparables produisent des inégalités sociales très différentes, celles-ci ne peuvent être imputées aux seules contraintes économiques, l'équité apparaît comme une caractéristique du système éducatif, sur laquelle l'action publique a une certaine prise.

4.5.5 Le milieu familial et les apprentissages des élèves

Pour la première fois de son histoire, le PASEC a interrogé directement les parents d'élèves. Les évaluations antérieures ne pouvaient appréhender le milieu familial qu'à travers les déclarations des élèves eux-mêmes et certaines variables comme la profession des parents et leur niveau d'études ne pouvaient pas être collectées. Ce nouveau questionnaire a permis de disposer des informations jusqu'ici hors de portée comme le niveau d'instruction et la profession du responsable de l'enfant, les conditions matérielles du foyer, le suivi de la scolarité et le regard porté sur l'école. Il devient dès lors possible de mesurer l'ampleur du lien entre origine familiale et acquis scolaires.

Début de scolarité

Dans l'ensemble des pays, 36,3% des élèves de début de scolarité ont un parent répondant qui n'a jamais fréquenté l'école dite formelle, et 20,0% un parent qui s'est arrêté au primaire. Seuls 13,1% ont un parent ayant atteint l'enseignement supérieur. La profession confirme ce profil. En effet, 39,6% des élèves vivent dans un ménage dont le répondant travaille dans l'agriculture ou l'élevage, 30,1% dans l'informel non agricole, et 12,7% seulement bénéficient d'un parent salarié du secteur formel. Ces moyennes recouvrent des situations très contrastées. La part d'élèves dont le parent n'a pas été scolarisé varie de 7,2% au Gabon à 53,1% à Djibouti, un rapport d'un à sept.

Tableau 4.17

Répartition des élèves selon le niveau d'éducation du parent (%)

Pays	Aucune scolarisation formelle	Primaire	Secondaire	Supérieur
Bénin	46,8	21,7	27,7	3,7
Burundi	38,4	26,9	24,3	10,4
Cameroun	29,0	19,8	37,6	13,6
Congo	10,2	15,0	54,9	20,0
Côte d'Ivoire	49,7	19,8	28,7	1,8
Djibouti	53,1	11,2	19,9	15,8
Gabon	7,2	15,4	49,5	28,0
Guinée	52,3	9,4	24,0	14,3
Guinée-Bissau	35,3	17,8	27,8	19,1
Madagascar	31,7	34,3	29,3	4,7
Mali	42,3	14,6	23,8	19,3
Nigéria	26,4	14,0	34,3	25,3
Sao Tomé-et-Principe	15,9	22,7	45,4	16,0
Sénégal	44,9	16,7	20,8	17,6
Tchad	36,4	22,7	30,0	11,0
Togo	41,8	24,7	26,6	6,8
ENSEMBLE DES PAYS	36,3	20,0	30,7	13,1

Lien entre le niveau d'éducation et les performances des élèves

Le score moyen en lecture passe de 543,5 points chez les élèves dont le parent n'a pas été scolarisé à 643,8 points chez ceux dont le parent a atteint le supérieur, soit un écart de 101,2 points. En mathématiques, l'écart est de 63,2 points. On constate que chaque palier d'éducation du parent s'accompagne d'un gain d'apprentissage.

Le statut d'emploi produit un gradient d'ampleur comparable. Les élèves dont le parent est salarié du secteur formel devancent ceux des ménages agricoles de 101,2 points en lecture et de 63,1 points en mathématiques. À l'inverse, les enfants de parents sans emploi, au foyer ou retraités se situent au même niveau que ceux de l'informel non agricole, ce qui peut suggérer que ce n'est pas l'inactivité en soi qui pèse, mais peut être l'absence de position économique stable.

Tableau 4.18

Écarts de score selon le profil du parent sur l'ensemble des pays

Comparaison (référence entre parenthèses)	Lecture – différence brute	Lecture – différence ajustée	Mathématiques – différence brute	Mathématiques – différence ajustée
Niveau d'éducation du parent (réf. : aucune scolarisation formelle)				
Primaire	+20,0*	+10,1*	+14,4*	+7,6*
Secondaire	+49,0*	+19,3*	+32,3*	+11,9*
Supérieur	+101,2*	+38,1*	+63,2*	+20,7*
Statut d'emploi du parent (réf. : agriculture/élevage)				
Informel non agricole	+36,6*	+19,8*	+23,5*	+14,8*
Salarié formel (public ou privé)	+101,2*	+47,6*	+63,1*	+28,7*
Sans emploi, au foyer, retraité	+36,3*	+16,4*	+23,2*	+10,2*

* Valeur statistiquement significative.

L'écart brut mesure la totalité du désavantage, sans en identifier les causes. En comparant des élèves de même milieu de résidence, scolarisés dans le même type d'école et vivant dans des ménages de niveau de vie équivalent, l'écart entre parents non scolarisés et parents du supérieur tombe de 101,2 à 38,1 points en lecture, et de 63,2 à 20,7 points en mathématiques.

Autrement dit, 62% de l'écart en lecture et 67% en mathématiques transigent par le lieu de résidence, le type d'école fréquentée et

la richesse du ménage. L'essentiel du désavantage des enfants de parents peu instruits ne tient pas à un déficit irréductible de l'environnement familial, mais à une inégale répartition des conditions de scolarisation comme l'implantation des écoles de qualité, les ressources matérielles du ménage, etc. On peut interpréter les 38 points résiduels comme ce que l'accompagnement familial pourrait apporter au-delà des conditions matérielles, notamment les aides aux devoirs, etc.

Tableau 4.19

Écart de score en lecture entre parent ayant fréquenté le supérieur et parent non scolarisé, par pays

Pays	Écart brut	Écart ajusté	Part absorbée par le contexte
Togo	+185,1*	+107,1*	42%
Cameroun	+139,9*	+54,4*	61%
Madagascar	+112,1*	+41,9*	63%
Djibouti	+105,8*	+38,6	64%
Gabon	+91,0*	+82,8*	9%
Bénin	+89,6*	+39,1*	56%
Sénégal	+74,7*	+34,4*	54%
Guinée-Bissau	+71,4*	+33,7	53%
Guinée	+65,4*	+46,6*	29%
Nigéria	+57,1	+13,6	–
Congo	+42,6	-12,2	–
Tchad	+38,3	+27,2	–
Sao Tomé-et-Principe	+27,7	+16,8	–
Mali	+17,3	+6,4	–
Burundi	+8,1	+3,2	–
MOYENNE	+101,2*	+38,1*	62%

* Valeur statistiquement significative.

Le Burundi se distingue très nettement car le niveau d'éducation du parent n'y produit aucun écart significatif (8,1 points, non significatif), alors que le pays affiche des scores parmi les plus élevés de l'évaluation. À l'opposé, le Togo cumule les scores les plus faibles et le gradient le plus marqué avec 185,1 points d'écart brut, dont 107,1 subsistent après ajustement. Le contexte n'y absorbe que 42% de l'écart, contre 62% en moyenne. Le Gabon présente un profil analogue et encore plus extrême, avec seulement 9% de

l'écart absorbé. Dans ces deux pays, l'inégalité se joue à conditions de scolarisation comparables, ce qui oriente vers d'autres pistes, que des études secondaires devraient être en mesure de faire ressortir. Le Cameroun, Madagascar et Djibouti présentent la configuration inverse avec plus de 60% de l'écart absorbé par le contexte où l'amélioration de l'offre scolaire dans les zones défavorisées constituerait le levier le plus efficace.

Adhésion des parents et relation avec l'établissement

L'adhésion des parents à l'école est élevée et ne varie pas avec leur niveau d'instruction. En effet, 86,4% des élèves ont des parents qui sont tout à fait d'accord pour dire que l'école aidera leur enfant à réaliser son projet de vie, 83,6% qu'elle est nécessaire pour apprendre à lire, écrire et compter, et 77,9% rejettent totalement l'idée de préférer que leur enfant les aide dans leurs activités plutôt que d'aller à l'école.

À côté de ces chiffres, 22,8% des élèves ont des parents qui adhèrent, au moins partiellement, à l'idée que l'école est plus utile aux garçons qu'aux filles. Ensuite, l'adhésion ne se traduit pas en relation avec l'école car 21,0% des élèves ont des parents qui n'échangent jamais avec l'enseignant de leur enfant et 28,6% au plus une à deux fois par an, soit près d'un élève sur deux dont les parents sont pratiquement sans contact avec l'école.

Le suivi scolaire repose par ailleurs très inégalement sur les deux parents selon les pays. Le père en est le principal responsable pour 69,1% des élèves au Tchad, contre 15,4% à Sao Tomé-et-Principe, où la mère assure ce rôle dans 63,0% des cas.

Fin de scolarité

Dans l'ensemble des pays, 28,1% des élèves de fin de scolarité ont un parent répondant qui n'a jamais fréquenté l'école formelle et 18,6% un parent arrêté au primaire, tandis que 18,9% ont un parent ayant atteint l'enseignement supérieur. Côté profession, 33,4% des élèves vivent dans un ménage agricole, 32,4% dans l'informel non agricole et 17,5% ont un parent salarié du secteur formel. L'hétérogénéité entre pays reste importante car la part d'élèves dont le parent n'a pas été scolarisé va de 6,2% au Gabon à 50,0% à Djibouti.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 4.20

Répartition des élèves de fin de scolarité selon le niveau d'éducation du parent (%)

Pays	Aucune scolarisation formelle	Primaire	Secondaire	Supérieur
Bénin	29,1	19,9	39,7	11,3
Burundi	25,7	28,1	25,3	21,0
Cameroun	16,0	18,8	43,4	21,7
Congo	9,7	13,0	52,3	25,0
Côte d'Ivoire	40,1	19,3	32,9	7,7
Djibouti	50,0	12,0	22,0	16,1
Gabon	6,2	13,2	51,0	29,5
Guinée	48,4	9,3	23,1	19,2
Guinée-Bissau	28,1	16,3	32,1	23,5
Madagascar	23,9	33,3	34,8	8,0
Mali	35,9	13,8	29,2	21,1
Nigéria	18,8	16,9	33,6	30,7
Sao Tomé-et-Principe	19,7	20,5	41,8	18,0
Sénégal	35,2	18,6	26,3	19,9
Tchad	27,5	19,8	32,1	20,6
Togo	28,9	25,0	35,0	11,1
MOYENNE	28,1	18,6	34,4	18,9

Lien entre le niveau d'éducation et les performances des élèves

Le score moyen en lecture s'échelonne de 471,3 points chez les élèves dont le parent n'a pas été scolarisé à 530,7 points chez ceux dont le parent a atteint le supérieur, soit un écart de 59,0 points. En mathématiques, l'écart est de 37,2 points. Comme en début de scolarité, chaque palier d'instruction du parent s'accompagne d'un gain d'apprentissage.

Le statut d'emploi produit un gradient plus prononcé avec 88,0 points en lecture qui séparent les élèves de parents salariés du formel de ceux des ménages agricoles, et 47,6 points en mathématiques. Les enfants de parents sans emploi, au foyer ou retraités se situent à un niveau proche de celui de l'informel non agricole.

Tableau 4.21

Écarts de score selon le profil du parent en fin de scolarité sur l'ensemble des pays

Comparaison (référence entre parenthèses)	Lecture – différence brute	Lecture – différence ajustée	Mathématiques – différence brute	Mathématiques – différence ajustée
Niveau d'éducation du parent (réf. : aucune scolarisation formelle)				
Primaire	+8,1*	+5,8*	+6,2*	+2,0
Secondaire	+37,7*	+16,1*	+19,0*	+9,1*
Supérieur	+59,0*	+26,4*	+37,2*	+17,7*
Statut d'emploi du parent (réf. : agriculture/élevage)				
Informel non agricole	+58,0*	+22,4*	+25,2*	+13,5*
Salarié formel (public ou privé)	+88,0*	+38,6*	+47,6*	+26,4*
Sans emploi, au foyer, retraité	+53,5*	+23,3*	+21,1*	+14,6*

* Valeur statistiquement significative.

En comparant des élèves de même milieu de résidence, scolarisés dans le même type d'école et vivant dans des ménages de niveau de vie équivalent, l'écart entre parents non scolarisés et parents du supérieur revient de 59,0 à 26,4 points en lecture, et de 37,2 à 17,7 points en mathématiques.

Autrement dit, 55% de l'écart en lecture et 52% en mathématiques transigent par le lieu de résidence, le type d'école fréquentée et la richesse du ménage. Comme en début de scolarité, la majeure partie du désavantage ne tient donc pas à un déficit irréductible

de l'environnement familial, mais à une inégale répartition des conditions de scolarisation.

La part absorbée par les facteurs est cependant un peu plus faible qu'en début de scolarité (62% en lecture en début de scolarité). Autrement dit, ce qui reste inexpliqué par les conditions matérielles pèse relativement davantage en fin de scolarité ; cela suggère qu'à mesure que les apprentissages se complexifient, l'appui que la famille peut apporter devient plus discriminant.

Tableau 4.22

Écart de score en lecture entre parent ayant fréquenté le supérieur et parent non scolarisé en fin de scolarité

Pays	Écart brut	Écart ajusté	Part absorbée par le contexte
Madagascar	+129,8*	+45,6*	65%
Togo	+118,4*	+60,6*	49%
Cameroun	+92,1*	+34,9*	62%
Congo	+78,8*	+36,8*	53%
Djibouti	+73,6*	+43,3*	41%
Bénin	+66,3*	+31,4*	53%
Sao Tomé-et-Principe	+60,7*	+42,2*	30%
Nigéria	+56,4*	+32,8*	42%
Côte d'Ivoire	+50,3*	+22,9	54%
Sénégal	+49,0*	+24,8*	49%
Mali	+43,7*	+16,2*	63%
Guinée-Bissau	+42,9*	+21,3*	50%
Guinée	+29,2*	+12,8*	56%
Tchad	+28,5*	+21,8*	24%
Gabon	+27,7*	+16,9*	39%
Burundi	+19,5*	+5,3	73%
ENSEMBLE DES PAYS	+59,0*	+26,4*	55%

* Valeur statistiquement significative.



1

2

3

4

5

6

7

Le Burundi confirme son profil de début de scolarité avec 19,5 points d'écart brut et 5,3 points seulement après ajustements non significatifs, c'est le pays où l'origine familiale pèse le moins sur les apprentissages. Sa position d'exception se vérifie donc aux deux niveaux de scolarité. À l'opposé, le Togo et Madagascar affichent les gradients les plus marqués, avec respectivement 118,4 et 129,8 points d'écart brut, dont 60,6 et 45,6 subsistent après ajustement. Sao Tomé-et-Principe et le Tchad présentent la configuration inverse car moins d'un tiers de leur écart est absorbé par le contexte (30% et 24%).

Adhésion des parents et relation avec l'établissement

L'adhésion à l'école demeure élevée en fin de scolarité avec 81,6% des élèves qui ont des parents qui sont tout à fait d'accord pour dire que l'école aidera leur enfant à réaliser son projet de vie, 78,4% qu'elle est nécessaire pour apprendre à lire, écrire et compter, et 74,0% rejettent totalement l'idée de préférer que leur enfant les aide dans

leurs activités. La confiance envers l'école montre que 70,8% des élèves ont des parents qui font pleinement confiance à la direction et 70,5% au personnel enseignant.

Cependant, 24,8% des élèves ont des parents qui adhèrent au moins partiellement à l'idée que l'école est plus utile aux garçons qu'aux filles. Par ailleurs 23,4% des élèves ont des parents qui n'échangent jamais avec l'enseignant de leur enfant et 25,4% au plus une à deux fois par an, ce qui montre que près d'un parent sur deux reste pratiquement sans contact avec l'école, alors même que la fin de scolarité constitue une étape d'orientation importante dans la transition école-collège.

En ce qui concerne le suivi scolaire, il repose sur le père pour 39,3% des élèves et sur la mère pour 29,9%, avec des configurations nationales très contrastées notamment pour 62,5% pour le père au Tchad, contre 55,2% pour la mère à Sao Tomé-et-Principe. Environ un élève sur sept (14,4%) est suivi par un frère ou une sœur, ce qui traduit le rôle de relais joué par la fratrie lorsque les parents sont absents.



1

2

3

4

5

6

7

4.6 Synthèse des analyses d'équité

La présente synthèse a uniquement pour objectif de faire le point succinct des analyses d'équité faites dans ce chapitre en rappelant quelques points saillants de convergence et de divergence entre les pays. Les tableaux présentés sont des résumés de certaines analyses précédemment faites, mettant un accent sur quatre dimensions d'inégalité : le genre, le milieu de résidence, la fréquentation du préprimaire et le statut de l'école. Le tableau rassemble des écarts bruts entre groupes d'élèves comme la différence de score entre les élèves du privé et ceux du public, entre les élèves urbains et ruraux, etc., chaque comparaison étant conduite séparément des autres.

Une analyse multivariée qui introduirait simultanément les six dimensions et le milieu socio-économique des élèves répondrait à une tout autre question, à savoir celle de l'effet propre de chacune des dimensions, une fois les autres neutralisées. Cette analyse des déterminants n'est pas l'objet du présent chapitre. Le nombre de dimensions présentées ici renseigne sur la couverture des écarts et non leur intensité.

Tableau 4.23

Carte des écarts significatifs sur six dimensions

Pays	Lecture – début de scolarité						Mathématiques – début de scolarité						Lecture – fin de scolarité						Mathématiques – fin de scolarité					
	Caractéristiques			Ressources			Caractéristiques			Ressources			Caractéristiques			Ressources			Caractéristiques			Ressources		
	G	M	P	S	L	D	G	M	P	S	L	D	G	M	P	S	L	D	G	M	P	S	L	D
Bénin		●	●	●		●		●	●	●		●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Burundi	●			●									●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
Cameroon		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Congo			●	●	●				●	●				●	●	●		●		●	●	●		●
Côte d'Ivoire		●	●		●	●		●	●		●	●		●	●	●	●			●			●	
Djibouti	●		●	●			●		●	●				●	●	●	●	●		●	●	●		●
Gabon	●	●	●	●	●	●		●	●		●	●	●	●	●		●		●	●	●	●	●	●
Guinée			●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●			●	●	●	●
Guinée-Bissau		●		●	●			●		●				●	●	●				●		●		
Madagascar		●		●				●		●				●	●	●		●		●	●	●		●
Mali					●					●				●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Nigéria			●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●		●			●	●	
Sao Tomé-et-Principe	●	●	●		●	●					●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Sénégal	●	●		●	●	●		●		●	●	●		●	●	●	●	●		●	●	●		●
Tchad			●		●		●	●	●		●			●	●	●					●			
Togo		●	●	●		●		●	●	●		●		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●

Note : **Caractéristiques de l'élève et de son école** : G : filles-garçons. M : urbain-rural. P : préprimaire-sans préprimaire. S : privé-public.

Ressources d'apprentissage : L : dispose d'un manuel-n'en dispose pas. D : peut emporter le manuel chez lui-ne le peut pas.

Chaque point plein signale un écart significatif au niveau de la dimension dans le pays.



1

2

3

4

5

6

7

En lecture, au début de scolarité, la progression des pourcentages d'élèves dans les niveaux tient davantage à l'élargissement du groupe d'élèves avancés qu'à la réduction du noyau d'élèves en grande difficulté.



5 pays

PROGRESSENT
SIGNIFICATIVEMENT EN LECTURE
en début de scolarité entre 2019 et 2025

7 pays sur 11

RECULENT
EN LECTURE
en fin de scolarité

5

Évolution des performances et des disparités entre 2014 et 2025



1

2

3

4

5

6

7

5.1	Évolution des performances globales	210
5.2	Évolution suivant les échelles de compétences	215
5.3	Analyse de l'évolution des disparités socio-éducatives	222
5.4	Analyse de l'évolution de la dispersion des performances	235
5.5	Synthèse	242
5.6	Réformes pédagogiques et dynamique des acquis entre 2019 et 2025	243

Ce chapitre analyse l'évolution des performances des élèves et des disparités d'apprentissage entre les évaluations du PASEC dont les données ont été collectées en 2014, en 2019 et en 2025, en lecture et en mathématiques, en début et en fin de scolarité. L'évaluation PASEC2024 dont les données ont été collectées en 2025 garde le terme PASEC2024 dans l'ensemble des publications du PASEC conformément au cycle quinquennal de programmation engagé en 2014, même si pour des raisons opérationnelles, la collecte des données s'est déroulée en 2025. Les analyses d'évolution présentées dans ce chapitre retiennent les années effectives de collecte : elles portent donc sur la période 2014-2019-2025.

Le chapitre examine d'abord l'évolution des scores moyens à travers la tendance sur la tendance récente (2019-2025) et sur la décennie (2014-2025) et il analyse ensuite la répartition des élèves par niveau de compétence, en particulier l'évolution de la part de ceux qui atteignent le seuil de compétence attendu, puis l'évolution de trois disparités notamment entre filles et garçons, entre écoles urbaines et rurales, entre écoles privées et publiques. Ce chapitre examine ensuite la dispersion des résultats à l'intérieur de chaque pays avant de proposer une typologie des trajectoires.

Cette mise en perspective prolonge les deux premières éditions de l'enquête, PASEC2014 et PASEC2019 (PASEC, 2015 ; PASEC, 2020), et rejoint la démarche des grandes évaluations internationales, qui font également du suivi des tendances des apprentissages un objectif incontournable de leurs analyses (OECD, 2023c ; von Davier et al., 2024).

En ce qui concerne le champ des comparaisons, une évolution n'est calculée que pour les pays évalués lors des deux cycles considérés. Les comparaisons portent ainsi sur 11 pays entre 2019 et 2025 et sur 8 pays entre 2014 et 2025 : le Bénin, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Tchad et le Togo sont présents dans les

trois cycles. Le Gabon, la Guinée et Madagascar, entrés dans l'enquête en 2019, ne sont suivis que sur la période récente (2019-2025).

Pour ce qui est de la langue d'évaluation, les comparaisons portent sur des populations identiques d'un cycle à l'autre. Lorsqu'un pays évalue ses élèves dans la même langue à tous les cycles comparés, l'ensemble de son échantillon est conservé, y compris lorsque cette langue n'est pas le français comme c'est le cas du kirundi au Burundi et du malagasy à Madagascar en début de scolarité, ainsi que de l'anglais au Cameroun. En revanche, les élèves évalués dans une langue absente de l'un des cycles comparés sont écartés, comme le faisait déjà le rapport PASEC2019. Deux situations sont concernées parmi les 11 pays retenus. Au Sénégal, les élèves de début de scolarité évalués en pulaar, sérère, soninké ou wolof en 2025 n'ont pas d'équivalent en 2014 ni en 2019, où tous étaient évalués en français. Au Tchad, les élèves de fin de scolarité évalués en arabe sont présents en 2019 et en 2025, mais pas en 2014. Entre 2019 et 2025, les élèves évalués en arabe sont maintenus dans la comparaison entre ces deux cycles mais exclus dans la comparaison entre 2014 et 2025.

Toutes les évolutions présentées sont testées statistiquement, en tenant compte de l'incertitude liée à l'échantillonnage et à l'erreur d'ancrage entre les cycles d'évaluation. En effet, une différence de scores entre deux cycles n'est interprétable que si l'incertitude propre au raccordement des échelles, c'est-à-dire l'erreur de liaison, est intégrée aux tests pour ne pas présenter des évolutions non significatives comme des progrès ou des reculs avérés (OECD, 2023c ; Robitzsch et Lüdtke, 2023). Nos estimations reposent sur les valeurs plausibles et les répliques, conformément aux standards des évaluations à grande échelle (von Davier, Gonzalez et Mislevy, 2009). Les procédures techniques sont détaillées dans le rapport technique de l'évaluation.



1

2

3

4

5

6

7

5.1 Évolution des performances globales

Cette section décrit l'évolution des scores moyens selon deux fenêtres : la tendance récente (2019-2025) et la tendance longue (2014-2025). Elle examine dans quelle mesure les écarts de scores moyens entre pays se sont réduits, maintenus ou accentués, et présente les évolutions propres à chaque pays, par domaine évalué et par niveau scolaire.

Le tableau 5.1 dénombre, pour chaque niveau, chaque discipline et chaque période, le nombre de pays en hausse et en baisse significatives. Il fait apparaître une opposition entre le début et la fin de la scolarité.

Tableau 5.1

Nombre de pays en hausse (▲) et en baisse (▼) significatives, par période

Niveau et discipline	2019-2025 (11 pays)	2014-2025 (8 pays)
Début de scolarité – Lecture	5 ▲ 6 = 0 ▼	6 ▲ 2 = 0 ▼
Début de scolarité – Mathématiques	1 ▲ 8 = 2 ▼	4 ▲ 4 = 0 ▼
Fin de scolarité – Lecture	0 ▲ 4 = 7 ▼	0 ▲ 6 = 2 ▼
Fin de scolarité – Mathématiques	2 ▲ 2 = 7 ▼	0 ▲ 3 = 5 ▼

Note : nombre de pays dont l'évolution est une hausse significative (▲), une baisse significative (▼) ou une évolution non significative (=). Les trois nombres d'une même cellule totalisent les pays évalués aux deux cycles comparés.

5.1.1 Ampleur des évolutions

La comparaison des deux périodes successives, 2014-2019 et 2019-2025, sur les huit pays présents aux trois cycles, permet de comparer le rythme des évolutions.

Début de scolarité

TENDANCE RÉCENTE : 2019-2025

En début de scolarité, cinq pays progressent significativement en lecture : la Guinée (+84), le Congo (+47), le Gabon (+46), la Côte d'Ivoire (+30) et le Tchad (+26). Le Sénégal gagne 20 points uniquement sur les élèves évalués en français, et cette évolution n'est pas significative. Aucun pays ne recule et le Bénin, le Burundi, le Cameroun, Madagascar et le Togo sont restés statistiquement stables. En mathématiques, seule la Guinée progresse significativement (+44). Deux pays reculent : le Bénin (-30) et le Burundi (-18). Les huit autres sont stables.

TENDANCE RÉCENTE : 2014-2025

Sur la décennie, la comparaison porte sur les huit pays évalués en 2014 et en 2025.

C'est en lecture que les progrès sont les plus nets et les plus larges. Six des huit pays progressent significativement, de +37 points au

Cameroun à +107 points au Congo ; le Sénégal (+76), le Bénin (+70), la Côte d'Ivoire (+62) et le Tchad (+55) enregistrent également des hausses importantes. Le Togo (+8) et le Burundi (-4) restent stables.

En mathématiques, de réels progrès sont aussi constatés mais ne sont pas de la même ampleur qu'en lecture. Quatre pays progressent significativement, le Congo (+70), la Côte d'Ivoire (+62), le Bénin (+40) et le Sénégal (+40). Les quatre autres restent stables : le Tchad (+25), le Togo (+12), le Cameroun (+7) et le Burundi (-9).

En somme, en lecture, la progression se poursuit globalement sur les deux périodes, à un rythme un peu moins soutenu après 2019. Trois pays progressent significativement sur chacune des deux périodes : le Congo (+60 puis +47), la Côte d'Ivoire (+33 puis +30) et le Tchad (+28 puis +26) ; le Sénégal, qui progressait de 55 points entre 2014 et 2019, gagne encore 21 points ensuite, sans que cette seconde hausse soit significative. Le Bénin a réalisé l'essentiel de sa hausse avant 2019 (+66, puis +4). Au Cameroun, deux augmentations successives non significatives prises isolément (+20 et +17) se cumulent en une hausse significative sur la décennie (+37). Le Burundi et le Togo sont stables sur les deux périodes.

En mathématiques, aucun des huit pays ne progresse significativement entre 2019 et 2025. Le Bénin (+70 puis -30) et, dans une moindre mesure, le Burundi (+9 puis -18) recule. La Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Tchad conservent leurs gains de la première période sans les prolonger.



1

2

3

4

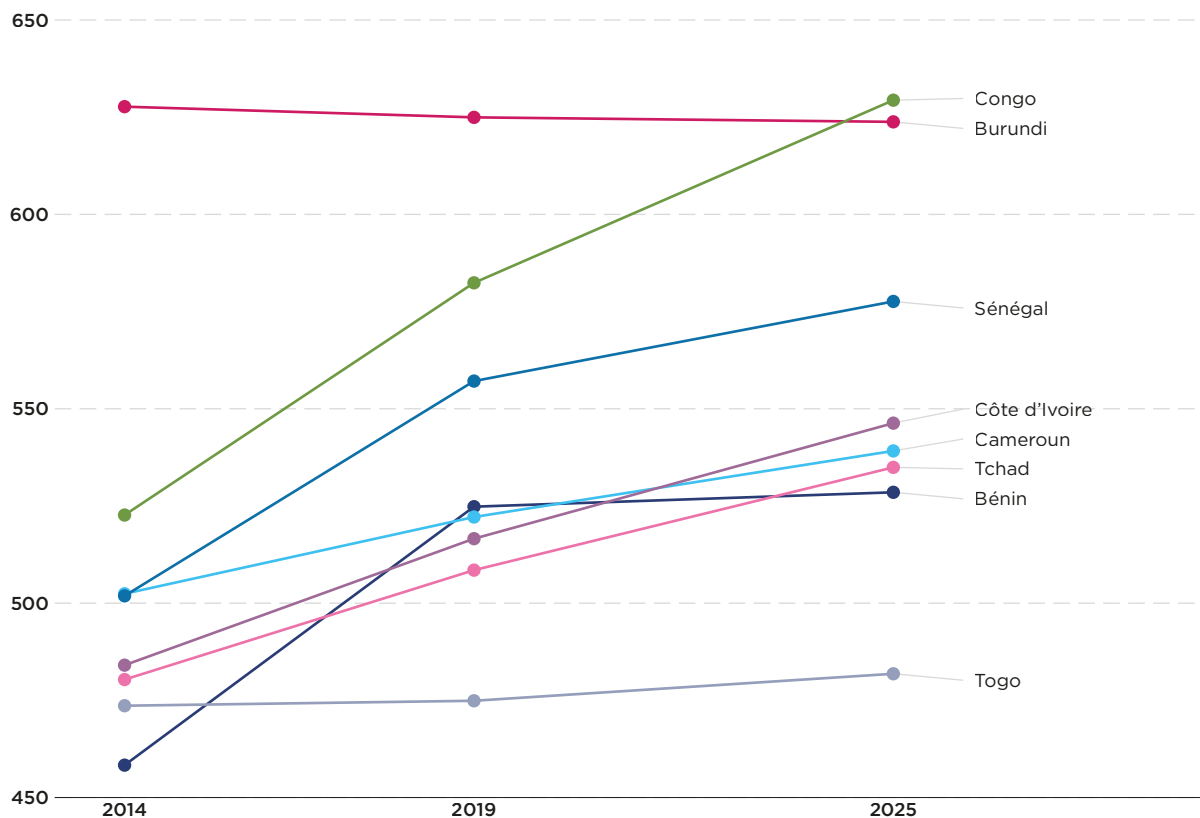
5

6

7

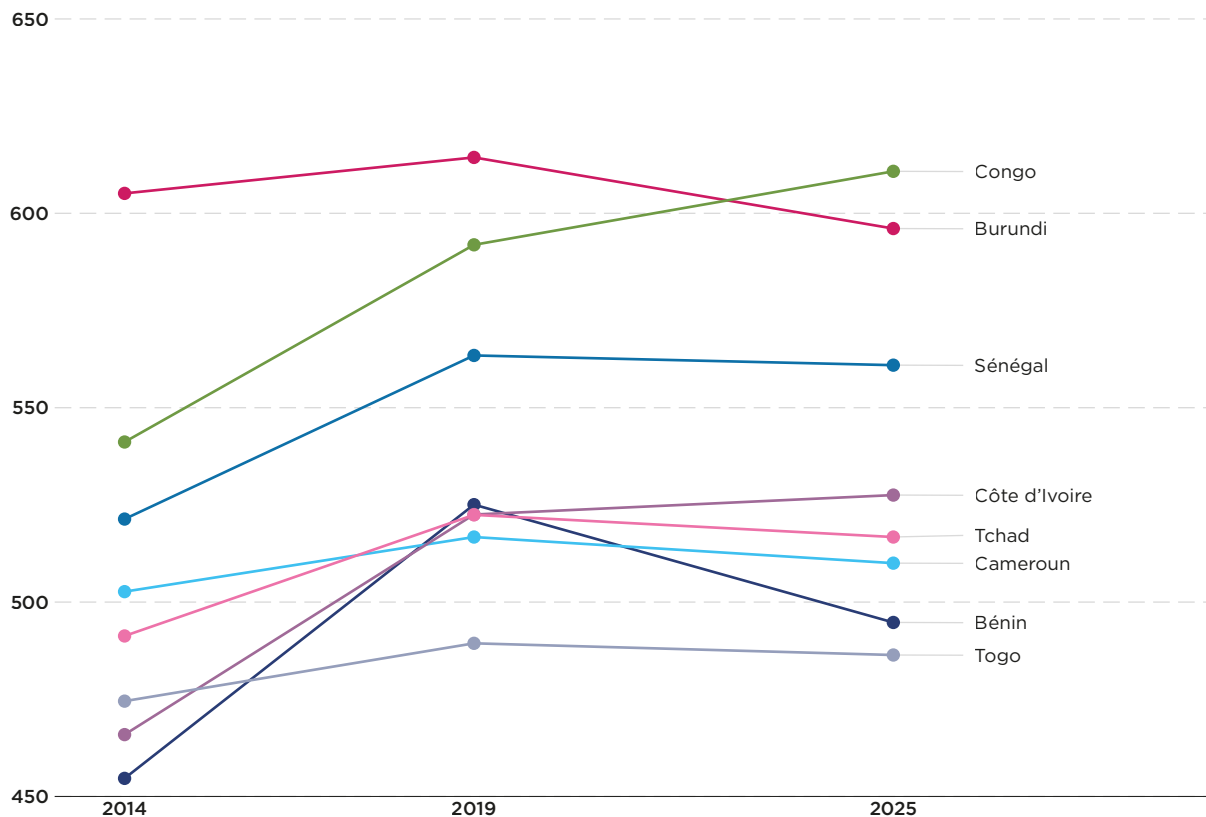
Graphique 5.1

Tendance en lecture entre 2014 et 2025 en début de scolarité



Graphique 5.2

Tendance en mathématiques entre 2014 et 2025 en début de scolarité



Fin de scolarité

TENDANCE RÉCENTE : 2019-2025

En fin de scolarité, en lecture, aucun pays ne progresse et sept reculent : le Bénin (-71), le Gabon (-49), le Congo (-40), le Burundi (-35), le Sénégal (-32), le Cameroun (-24) et le Togo (-17). Le Tchad (-12), la Côte d'Ivoire (+13), la Guinée (+13) et Madagascar (-1) sont stables. En mathématiques, sept pays reculent également : le Bénin (-55), le Gabon (-30), le Burundi (-29), le Togo (-26), le Congo (-24), le Sénégal (-18) et le Tchad (-12). Deux pays progressent, la Côte d'Ivoire (+23) et la Guinée (+16) ; le Cameroun (-11) et Madagascar (+3) sont restés stables.

Lorsqu'on compare les deux disciplines, on remarque que six pays (Bénin, Burundi, Congo, Gabon, Sénégal, Togo) reculent dans les deux disciplines à la fois et deux dans une seule : le Cameroun en lecture et le Tchad en mathématiques. Cette tendance suggère un phénomène commun à la majorité des pays à la fin de la scolarité, plutôt que des difficultés propres à une discipline. Le contraste avec le début de la scolarité est visible. Il faut rappeler que les élèves évalués en fin de scolarité primaire en 2025 ont, pour la plupart des pays, fait leur entrée dans le primaire autour de l'année 2020 et leur toute première année de scolarité a coïncidé avec la crise du COVID-19 et les fermetures d'écoles.

TENDANCE RÉCENTE : 2014-2025

La situation s'inverse en fin de scolarité. Aucun pays ne progresse significativement en lecture sur la décennie. Deux reculs sont constatés, le Burundi (-70 points), de loin la plus forte baisse, et le Togo (-18). Les six autres sont stables, dont le Cameroun (-12).

La situation la plus préoccupante concerne les mathématiques en fin de scolarité. On constate que cinq des huit pays reculent significativement, le Burundi (-77), le Togo (-51), le Tchad (-24), le Bénin (-18) et le Congo (-16), et aucun ne progresse. Le Cameroun (-13), le Sénégal (-6) et la Côte d'Ivoire (+1) restent stables. Le Burundi, qui obtenait en 2014 le meilleur score (594) des huit pays en perd environ 77 ; le Tchad, déjà le plus faible en 2014, recule encore et reste en dernière position (424 points).

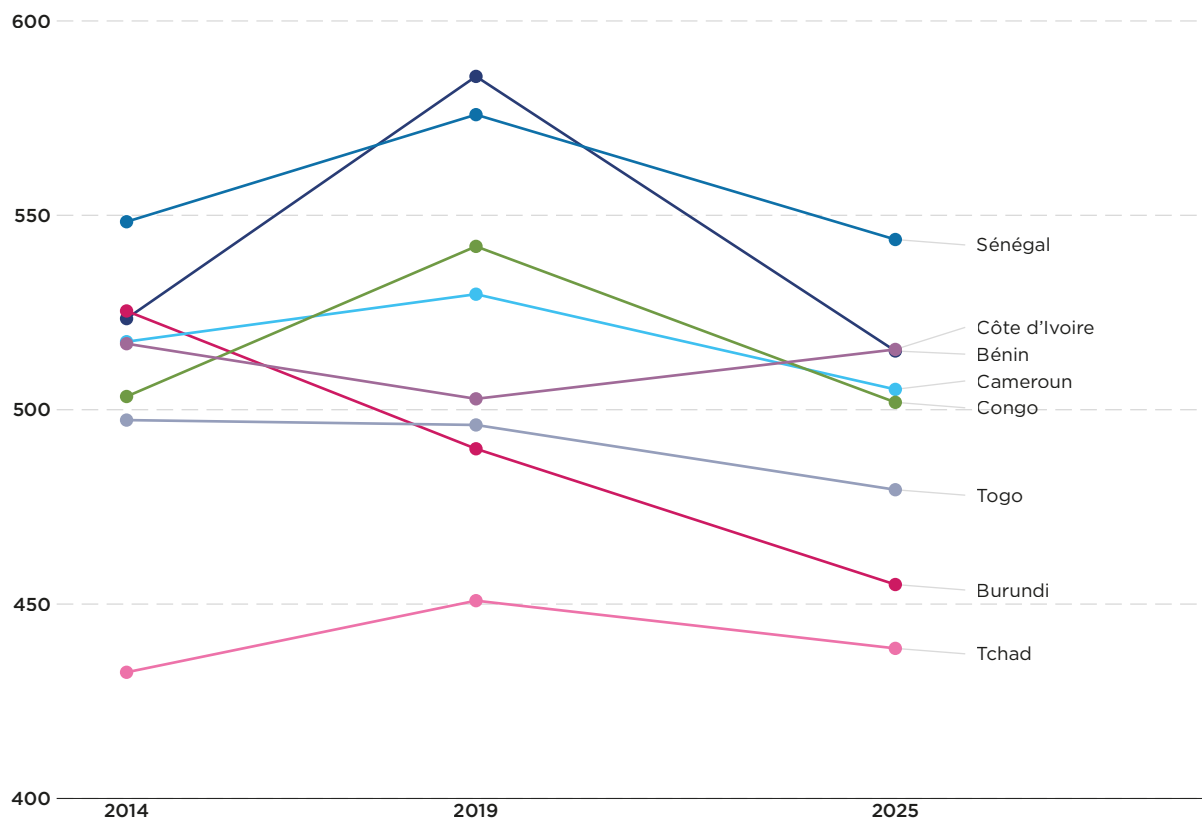
Lorsqu'on regarde deux niveaux, on constate que les pays qui ont le plus progressé en début de scolarité (Congo, Sénégal, Bénin, Côte d'Ivoire) ne progressent pas en fin de scolarité, et deux d'entre eux notamment, le Bénin et le Congo, y reculent en mathématiques.

En somme, en lecture, trois pays présentent une hausse entre 2014 et 2019, puis une baisse d'ampleur comparable entre 2019 et 2025. C'est le cas du Bénin (+62 puis -71), du Congo (+39 puis -40) et du Sénégal (+28 puis -32). Le Cameroun (+12 puis -24) et le Tchad (+18 puis -12) dessinent le même profil, mais une seule des deux variations y est significative, notamment la baisse au Cameroun et la hausse au Tchad. Le Burundi recule de manière continue (-35 puis -35) ; le Togo est stable, puis recule (-1 puis -17). La Côte d'Ivoire suit le chemin inverse avec une baisse entre 2014 et 2019 (-14) puis une remontée non significative (+13).

En mathématiques, la baisse, déjà engagée entre 2014 et 2019 s'accroît ensuite. Le Burundi (-48 puis -29) et le Togo (-25 puis -26) reculent significativement sur les deux périodes. Le Bénin connaît le même aller-retour qu'en lecture (+37 puis -55). La Côte d'Ivoire est le seul des huit pays à progresser entre 2019 et 2025 (+23), effaçant la baisse de la période précédente (-22).

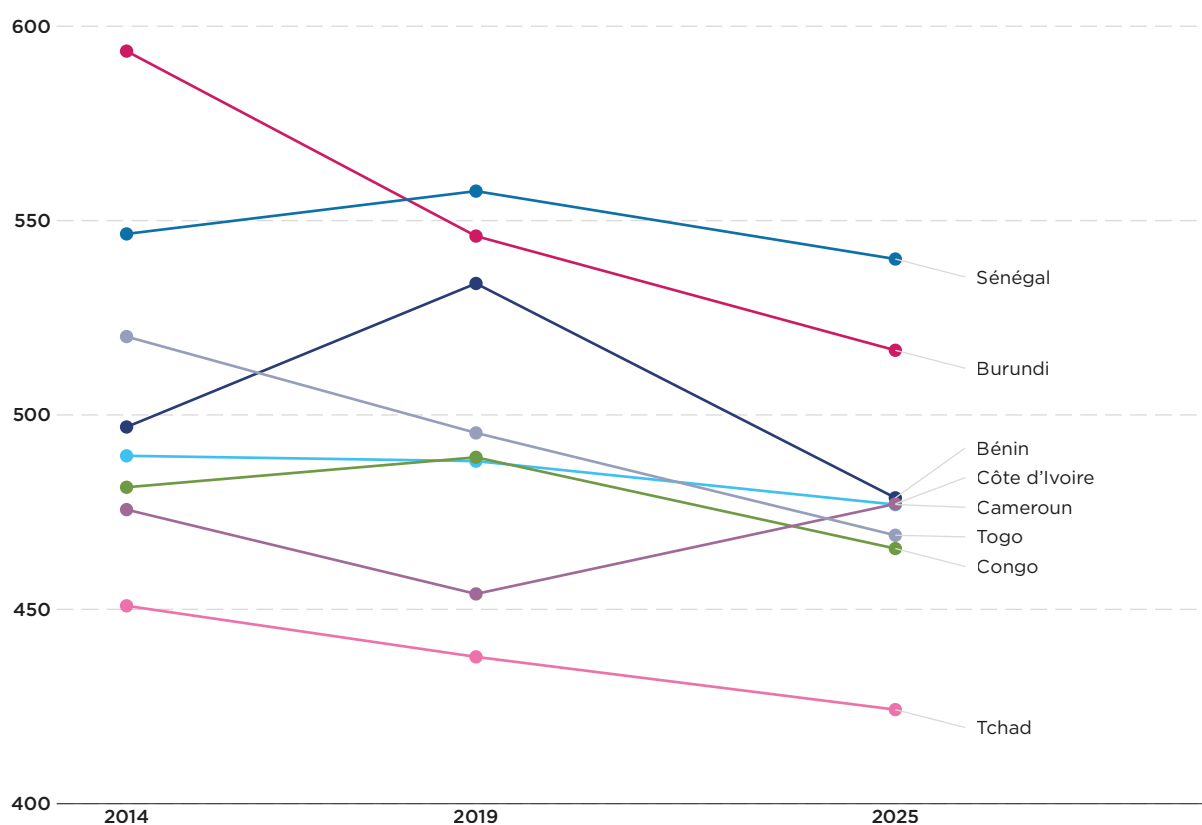
Graphique 5.3

Tendance en lecture entre 2014 et 2025 en fin de scolarité



Graphique 5.4

Tendance en mathématiques entre 2014 et 2025 en fin de scolarité



Les résultats d'évolution que nous avons observés suggèrent des pistes d'hypothèses et une explication réelle suppose de mobiliser d'autres sources comme les politiques éducatives conduites au cours de la période.

La première hypothèse est que la cohorte des élèves de fin de scolarité est celle exposée aux perturbations sanitaires en 2020. Les élèves évalués en fin de scolarité en 2025 ont, pour la plupart, effectué leurs premières années d'école autour de 2020-2021, période marquée par les fermetures d'écoles liées à la pandémie de COVID-19. Les élèves de début de scolarité évalués en 2025 ont, eux, commencé leur scolarité bien après cette période. Cette hypothèse est cohérente avec trois constats. Le premier est que le recul des élèves de fin de scolarité est remarquable après 2019 et touche 8 pays sur 11 dans au moins une discipline. Ensuite, le recul touche le plus souvent la lecture et les mathématiques à la fois. Enfin, il épargne la lecture en début de scolarité. Il faut toutefois faire remarquer que le poids réel dépend dans chaque pays de la durée effective des fermetures et des dispositifs de rattrapage mis en place. En effet, les apprentissages fondamentaux perdus en début de parcours se rattrapent plus difficilement.

Cette hypothèse rejoint les constats des évaluations internationales conduites après la pandémie. Dans le cadre de PISA 2022, la première enquête menée après les fermetures d'écoles, la performance moyenne des pays de l'OCDE recule de près de 15 points en mathématiques et de 10 points en lecture par rapport à 201, alors qu'aucune variation entre deux cycles consécutifs n'avait jusque-là dépassé 4 points en mathématiques et 5 points en lecture (OCDE, 2023).

La deuxième hypothèse pourrait tenir peut-être à un effort centré sur les apprentissages fondamentaux en lecture en début de scolarité. En effet, les progrès les plus larges concernent la lecture en début de scolarité. Si plusieurs pays ont renforcé l'enseignement de la lecture initiale au cours de la période (méthodes, matériels, formation des enseignants, usage des langues nationales), cela pourrait expliquer que ces gains soient plus nets qu'en mathématiques.

Par ailleurs, la question des langues d'enseignement est aussi une hypothèse, étant donné que les réformes portant sur la langue dans laquelle les élèves apprennent, et sur le moment où la langue de l'évaluation est introduite dans le système éducatif peuvent produire des chocs.

Le cas du Burundi mérite qu'on s'y attarde. En effet, le pays présente les reculs les plus marqués sur l'ensemble des pays en fin de scolarité avec -70 points en lecture et -77 en mathématiques entre 2014 et 2025. Ceci pourrait s'expliquer en partie par la place du français dans la scolarité burundaise. En effet, les élèves n'abordent cette langue qu'à partir de la 4^e année, ceux évalués en fin de scolarité n'y ont donc été exposés que pendant deux années scolaires, alors que l'évaluation du PASEC de fin de scolarité se déroule en français, la langue d'enseignement. Deux éléments confortent cette lecture. En début de scolarité, où les élèves sont évalués dans leur langue d'enseignement qu'est le kirundi, le Burundi reste stable et à un niveau élevé sur toute la décennie avec 78% des élèves qui atteignent le seuil de compétence en lecture en 2025, la proportion la plus forte des 11 pays. Le recul de fin de scolarité touche les deux disciplines, y compris les mathématiques, dont les épreuves sont également administrées en français. Les résultats du Burundi doivent donc être lus à la lumière de cette organisation linguistique.



1

2

3

4

5

6

7

5.1.2 Cas du Sénégal en début de scolarité

Nous faisons un focus sur le Sénégal, car deux types de langues ont cohabité lors de l'évaluation en début de scolarité. En effet, en 2025, le Sénégal a évalué une partie de ses élèves de début de scolarité dans une langue nationale (pulaar, sérère, soninké ou wolof) et l'autre partie en français.

Tableau 5.2

Scores des élèves du Sénégal en début de scolarité selon la langue d'évaluation

Élèves	Proportion d'élèves	Lecture	Mathématiques
Élèves évalués en français	55%	577,6 (7,2)	560,9 (5,8)
Élèves évalués en langues nationales	45%	618,6 (4,9)	548,5 (3,5)
ENSEMBLE DES ÉLÈVES ÉVALUÉS	100%	596,2 (4,8)	555,3 (3,5)

En lecture, les élèves évalués dans une langue nationale obtiennent 619 points, contre 578 pour ceux évalués en français, un écart significatif de 41 points. En mathématiques, l'ordre s'inverse, mais l'écart de 12 points n'est pas significatif.

Cependant, lorsqu'on considère l'ensemble des élèves évalués sur chacune des années 2019 et 2025, on constate que pour l'ensemble des élèves évalués en début de scolarité, les résultats du Sénégal

évoluent différemment selon la discipline. En lecture, le score moyen progresse nettement, passant de 557,1 points en 2019 à 596,2 points en 2025, soit une hausse de 39,1 points. En mathématiques, il recule légèrement, de 563,4 à 555,3 points, soit une baisse de 8,1 points. Les apprentissages fondamentaux en lecture se sont donc renforcés sur la période, alors que les acquis en mathématiques sont restés au mieux stables.

5.2 Évolution suivant les échelles de compétences

Il faut rappeler que le score moyen résume la performance d'un système en un seul chiffre. En revanche, les niveaux de compétence montrent comment les élèves se répartissent, et l'analyse de l'évolution permet de savoir si la part d'élèves qui atteignent le seuil de compétence minimal a augmenté ou diminué, si les élèves en grande difficulté sont moins nombreux et les élèves les plus avancés plus nombreux.

Avant d'examiner les résultats pays par pays, la première sous-section donne une vue d'ensemble de la façon dont les élèves se répartissent entre les niveaux de compétence, et de la manière dont

cette répartition s'est déplacée en 10 ans. Ainsi, elle porte sur les huit pays évalués aux trois cycles (Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Tchad et Togo). Cette restriction se justifie par le fait que pour qu'une évolution entre 2014 et 2025 traduise bien un changement des acquis des élèves, les données doivent porter sur la même population.

Les sous-sections suivantes, en revanche, présentent les résultats pays par pays et portent sur les 11 pays évalués en 2025, le Gabon, la Guinée et Madagascar s'ajoutant aux huit précédents pour la période 2019-2025.



1

2

3

4

5

6

7

5.2.1 Vue d'ensemble de la répartition des élèves par niveau sur la période 2014-2025

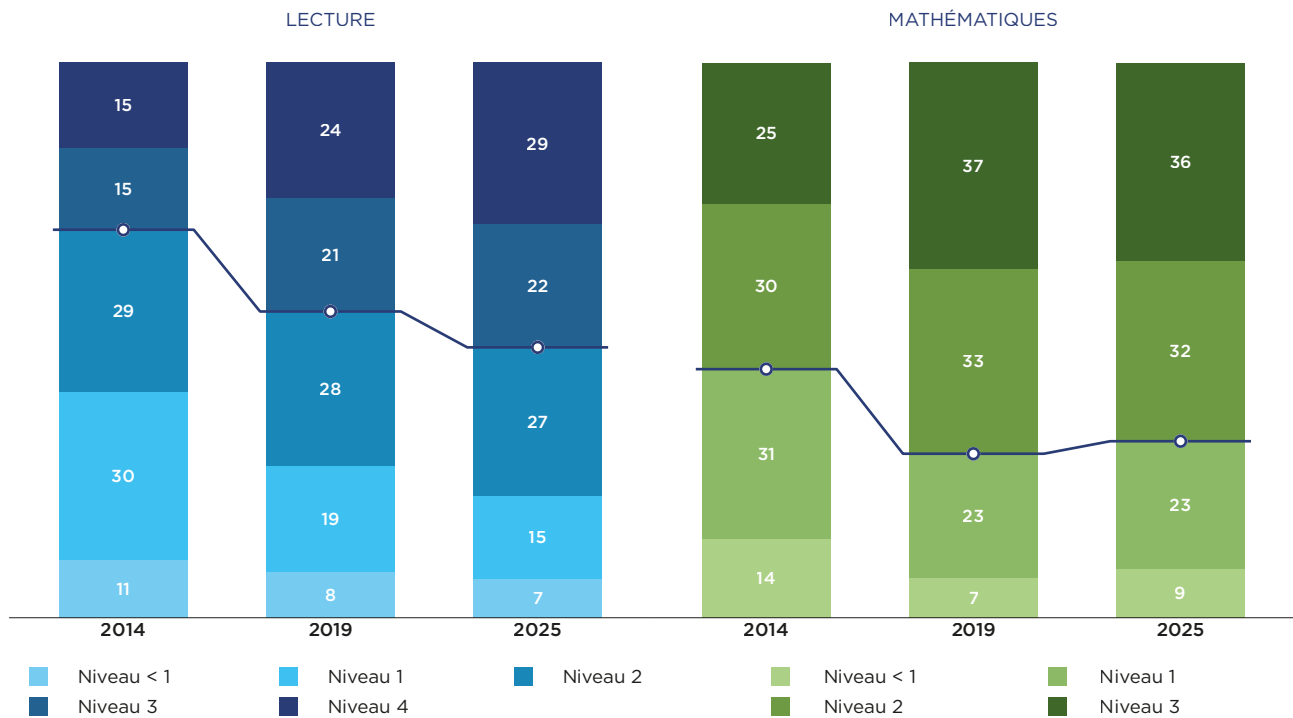
À l'échelle des huit pays, en début de scolarité et en lecture, la part d'élèves atteignant le seuil de compétence minimal passe de 30% en 2014 à 51% en 2025. Le seuil est donc franchi par un élève sur deux en 2025, contre moins d'un sur trois au départ. Le détail des niveaux montre où se situe cette augmentation. La part d'élèves au niveau 4, le plus élevé, double presque, de 15% à 29%, tandis que la part d'élèves les plus en difficulté, sous le niveau 1, ne recule que de 10% à 7%. Autrement dit, la progression tient davantage à

l'élargissement du groupe d'élèves avancés qu'à la réduction du noyau d'élèves en grande difficulté.

En mathématiques, la part d'élèves au-dessus du seuil minimal passe de 55% à 70% entre 2014 et 2019, puis se stabilise, voire se replie légèrement, à 68% en 2025. La part d'élèves sous le niveau 1 suit la même trajectoire : divisée par deux entre 2014 et 2019, de 14% à 7%, elle remonte à 9% en 2025.

Graphique 5.5

Évolution des compétences en début de scolarité entre 2014 et 2025



1

2

3

4

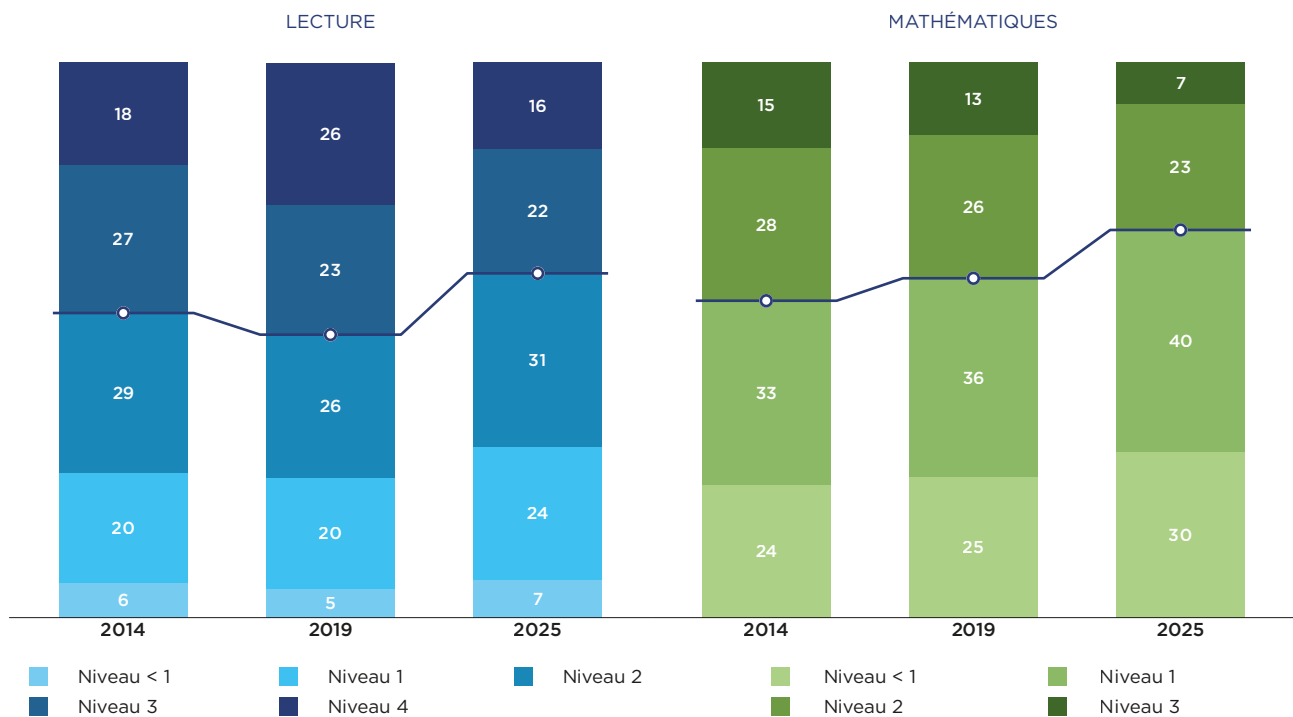
5

6

7

Graphique 5.6

Évolution des compétences en fin de scolarité entre 2014 et 2025



En fin de scolarité, en lecture, la part d'élèves au-dessus du seuil progresse d'abord modestement, de 45% à 49% entre 2014 et 2019, puis recule nettement, à 38% en 2025. Le solde décennal est négatif de 7 points, mais il recouvre deux mouvements de sens contraire, dont le second est le plus ample.

La part d'élèves au niveau 4 chute de 26% en 2019 à 15% en 2025, revenant en deçà de son niveau de 2014. Dans le même temps, la part d'élèves au niveau 1 ou en deçà remonte de 25% à 31%. La distribution ne s'est donc pas seulement déplacée vers le bas : elle s'est vidée par le haut, ce qui signale une érosion des acquis les plus solides.

En mathématiques, la dégradation est continue. La part d'élèves atteignant le seuil recule à chaque cycle, de 43% en 2014 à 39% en 2019, puis 30% en 2025. Le niveau le plus élevé ne concerne plus que 7% des élèves en 2025, contre 15% en 2014, soit une division par deux. À l'autre extrémité, près d'un élève sur trois se situe sous le niveau 1, contre un sur quatre 10 ans plus tôt. En conclusion, sept élèves sur dix quittent le primaire sans maîtriser les compétences mathématiques attendues.

5.2.2 Part d'élèves au-dessus du seuil de compétence minimal par pays

Dans la plupart des cas, ce sont les mêmes pays qui progressent ou reculent, que l'on regarde le score moyen ou la part d'élèves au-dessus du seuil.

Tableau 5.3

Part d'élèves au-dessus du seuil en 2025 et évolution en début de scolarité

Pays	Lecture (Niveaux 3 et 4)				Mathématiques (Niveaux 2 et 3)			
	2025 (%)	2014-2019	2019-2025	2014-2025	2025 (%)	2014-2019	2019-2025	2014-2025
Bénin	41	▲ +28	= +4	▲ +32	52	▲ +28	▼ -10	▲ +18
Burundi	78	= 0	= -1	= -1	96	= +2	= -2	= 0
Cameroun	49	= +10	▲ +9	▲ +19	59	= +3	= +1	= +3
Congo	72	▲ +25	= +9	▲ +34	93	▲ +15	▲ +6	▲ +22
Côte d'Ivoire	47	▲ +16	▲ +14	▲ +30	63	▲ +34	= -5	▲ +30
Gabon	80	-	▲ +13	-	92	-	= +4	-
Guinée	52	-	▲ +28	-	77	-	▲ +17	-
Madagascar	60	-	= +5	-	83	-	= +4	-
Sénégal	62	▲ +19	▲ +14	▲ +33	79	▲ +17	= 0	▲ +17
Tchad	44	▲ +16	= +10	▲ +26	62	▲ +17	= -2	▲ +14
Togo	21	= +4	= -3	= +1	46	= +6	= -1	= +5

Tableau 5.4

Part d'élèves au-dessus du seuil en 2025 et évolution en fin de scolarité

Pays	Lecture (Niveaux 3 et 4)				Mathématiques (Niveaux 2 et 3)			
	2025 (%)	2014-2019	2019-2025	2014-2025	2025 (%)	2014-2019	2019-2025	2014-2025
Bénin	47	▲ +23	▼ -28	= -4	26	▲ +12	▼ -26	▼ -14
Burundi	8	▼ -28	▼ -20	▼ -48	45	▼ -26	▼ -16	▼ -42
Cameroun	46	= +5	▼ -8	= -3	30	= -3	= -3	= -5
Congo	43	▲ +18	▼ -15	= +2	22	= +4	▼ -11	▼ -7
Côte d'Ivoire	46	▼ -8	= +5	= -2	23	▼ -10	= +6	= -4
Gabon	85	-	▼ -9	-	51	-	▼ -16	-
Guinée	48	-	= +3	-	36	-	= +4	-
Madagascar	17	-	= 0	-	22	-	= +1	-
Sénégal	63	▲ +14	▼ -12	= +1	60	= +6	= -5	= +1
Tchad	17	= +6	= -5	= +1	10	▼ -7	= -2	▼ -9
Togo	31	= 0	▼ -7	▼ -7	24	▼ -11	▼ -13	▼ -24

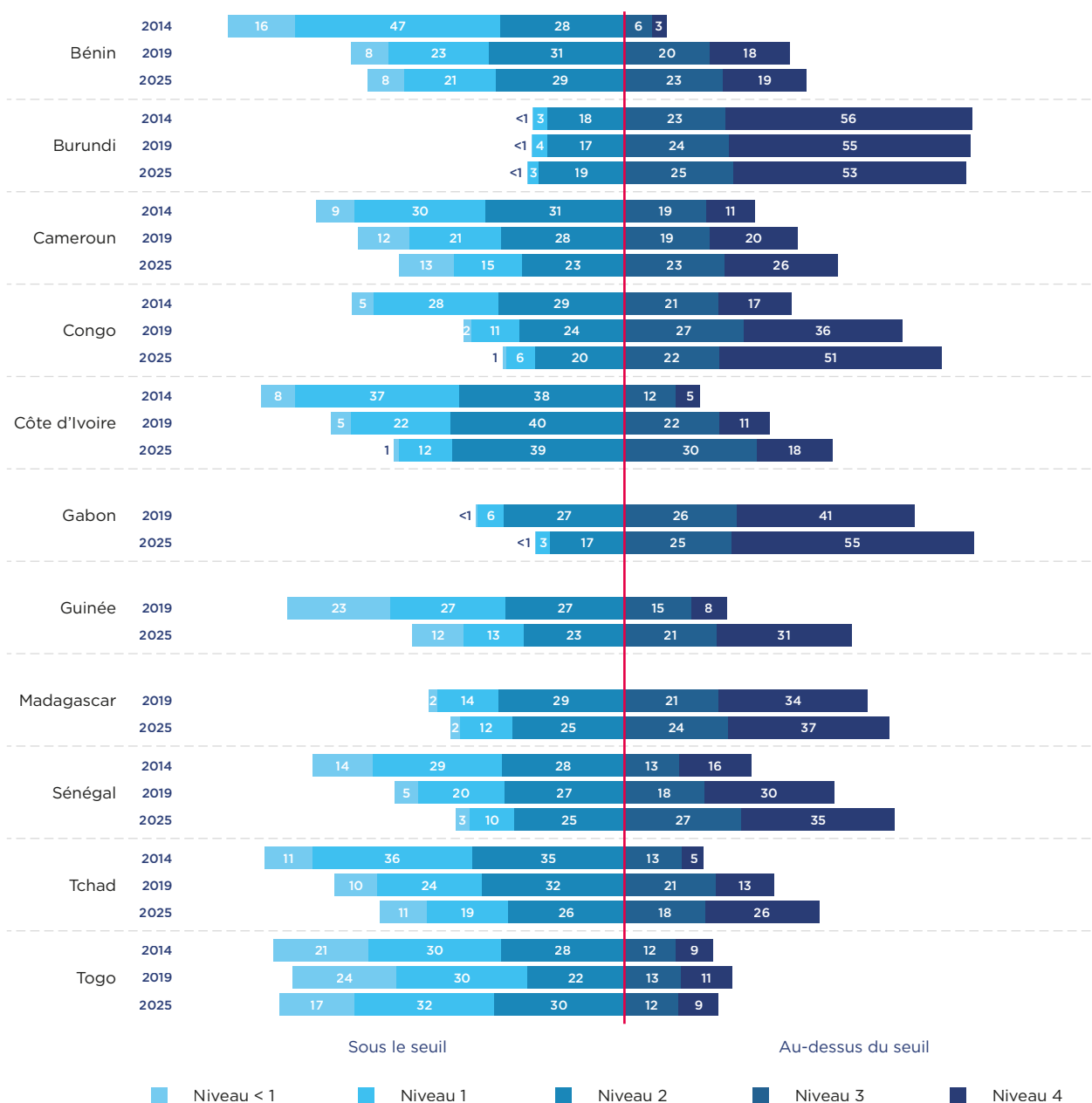
5.2.3 Début de scolarité

En lecture, on note de réels progrès, portés surtout par le haut de la distribution. Sur la décennie, la part d'élèves de début de scolarité au-dessus du seuil en lecture augmente dans six des huit pays : de 38% à 72% au Congo (+34), de 29% à 62% au Sénégal (+33), de 10% à 42% au Bénin (+32), de 17% à 47% en Côte d'Ivoire (+30), de 18% à 44% au Tchad (+26) et de 30% à 49% au Cameroun (+19). Elle reste stable au Burundi, où elle est déjà très élevée (78%), et au Togo, où elle ne concerne qu'un élève sur cinq (21%).

Entre 2019 et 2025, la Guinée enregistre la plus forte hausse (de 23% à 52%), et aucun pays ne recule. En 2025, plus de la moitié des élèves atteignent le seuil dans six des onze pays. Ces gains viennent surtout du haut de la distribution. La part d'élèves au niveau 4 progresse fortement : de 17% à 51% au Congo, de 16% à 35% au Sénégal, de 5% à 26% au Tchad, de 3% à 19% au Bénin. La part d'élèves au niveau < 1 recule nettement au Sénégal (de 14% à 3%), au Bénin (de 16% à 8%), en Côte d'Ivoire (de 8% à 1%) et au Congo (de 5% à 1%). Elle ne diminue pas, en revanche, au Tchad (11% en 2014, comme en 2025), au Cameroun (9% puis 13%) ni au Togo (22% puis 17%), les deux dernières évolutions n'étant pas significatives.

Graphique 5.7

Part d'élèves dans les différents niveaux de compétence en lecture en début de scolarité

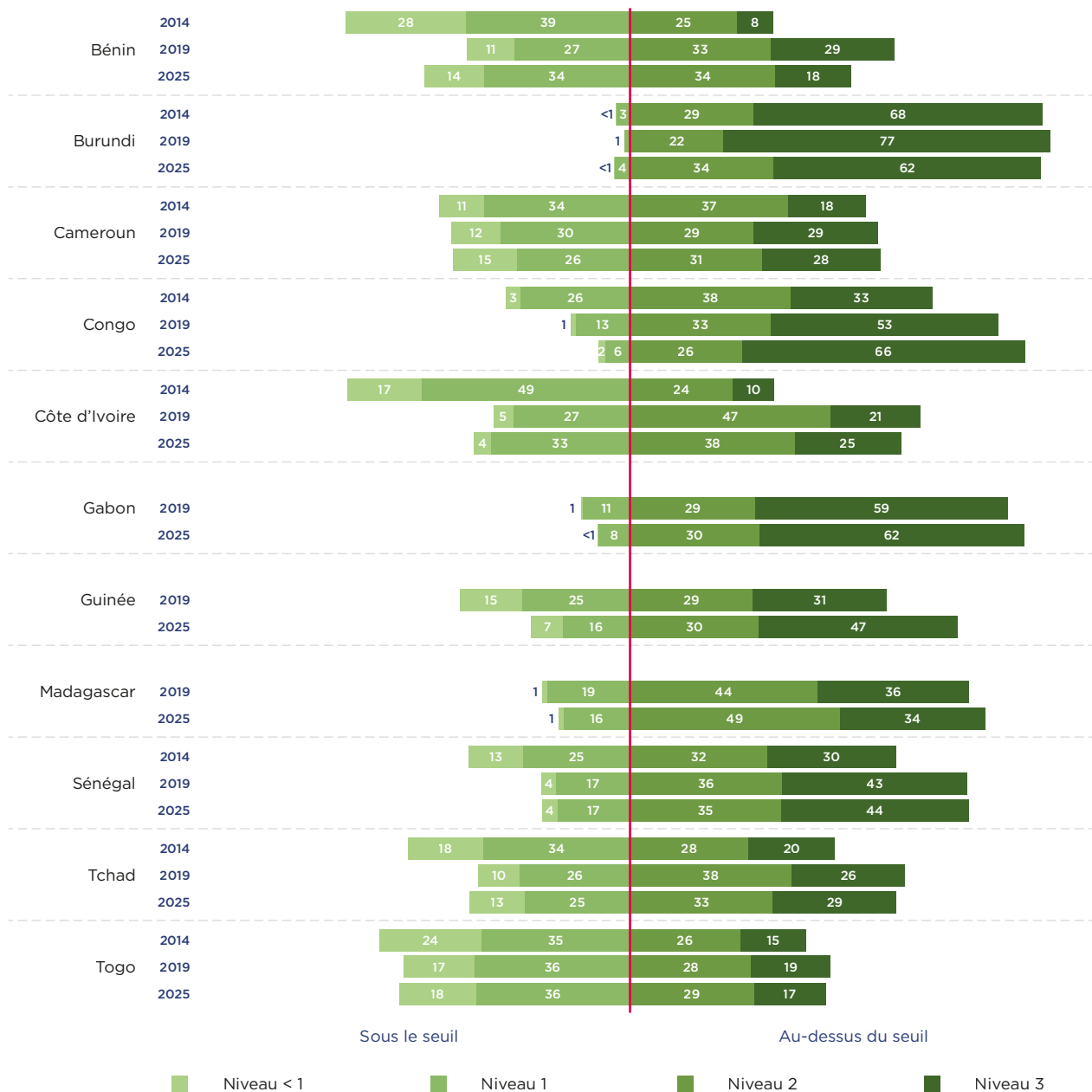


En mathématiques, la part d'élèves au-dessus du seuil augmente dans cinq des huit pays sur la décennie. En Côte d'Ivoire (de 34% à 63%, soit +30 points), au Congo (+22), au Bénin (+18), au Sénégal (+17) et au Tchad (+14). Entre 2019 et 2025, seuls la Guinée (+17) et le Congo (+6) progressent ; le Bénin recule de 10 points (de 62% à

52%) et le Burundi de 2 points. Il faut toutefois rappeler que pour le Burundi, 96% des élèves restent au-dessus du seuil. En 2025, le seuil est atteint par plus de la moitié des élèves dans 10 des 11 pays ; seul le Togo reste en deçà (46%).

Graphique 5.8

Part d'élèves dans les différents niveaux de compétence en mathématiques en début de scolarité



5.2.4 Fin de scolarité

En lecture, on note un recul concentré sur les élèves les plus avancés. La part d'élèves au-dessus du seuil en lecture ne progresse dans aucun pays sur la décennie. Elle recule fortement au Burundi (-48 points), et au Togo, elle passe de 38% à 31% (-7).

Entre 2019 et 2025, elle baisse dans 7 des 11 pays : au Bénin (-28 points), au Burundi (-20), au Congo (-15), au Sénégal (-12), au

Gabon (-9), au Cameroun (-8) et au Togo (-7). Ce sont exactement les pays dont le score moyen recule sur la même période. Ce recul vient d'abord du haut de la distribution. Entre 2019 et 2025, la part d'élèves au niveau 4 chute au Bénin (de 46% à 19%), au Gabon (de 76% à 53%), au Sénégal (de 41% à 23%), au Congo (de 34% à 18%) et au Cameroun (de 30% à 22%). Dans plusieurs de ces pays, la répartition de 2025 ressemble à celle de 2014.

Graphique 5.9

Part d'élèves dans les différents niveaux de compétence en lecture en fin de scolarité



1

2

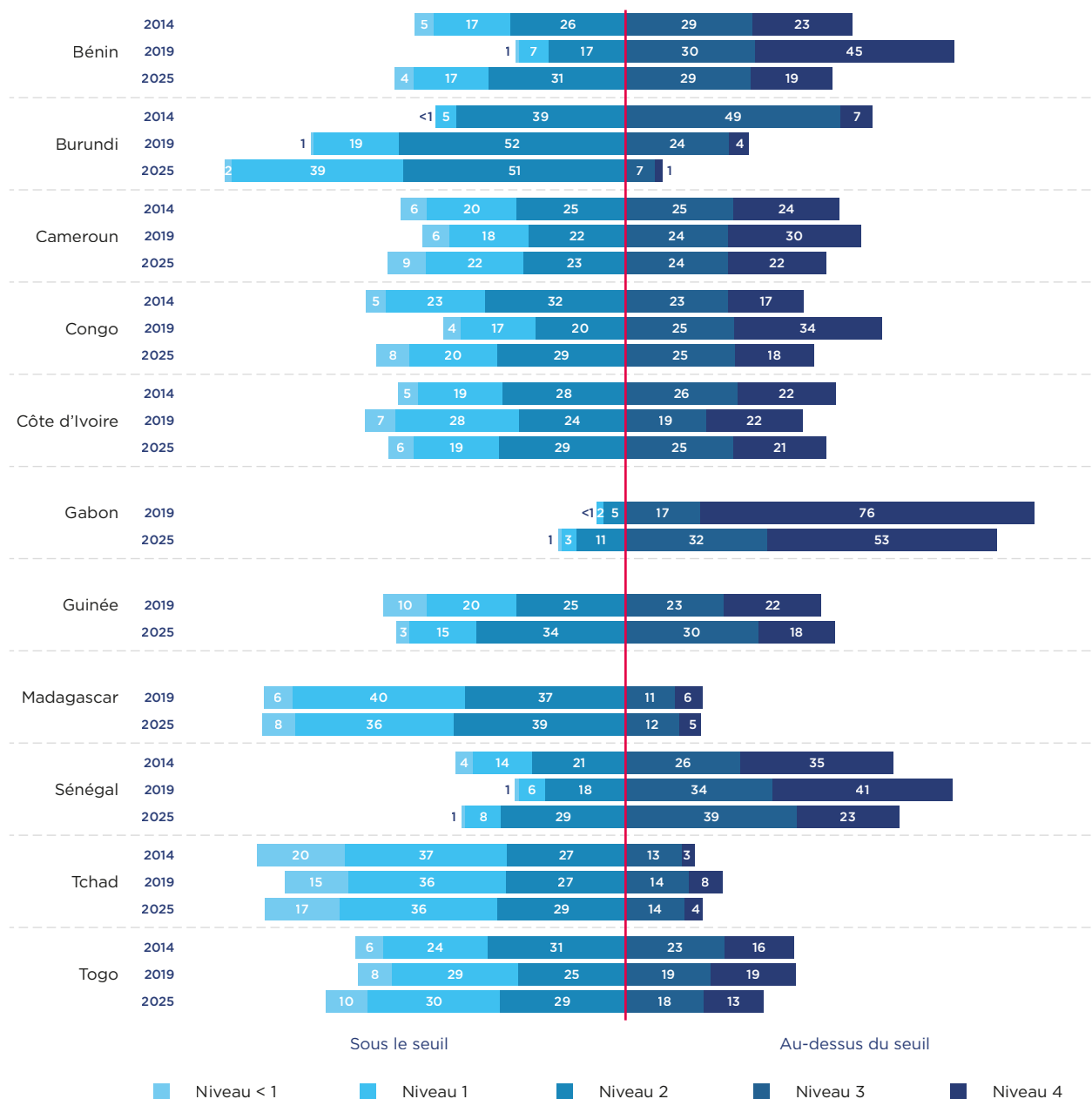
3

4

5

6

7



En mathématiques, on note un recul qui grossit le groupe des élèves déjà en grande difficulté. En effet, la part d'élèves au-dessus du seuil recule dans cinq des huit pays sur la décennie, et aucun ne progresse : au Burundi (de 87% à 45%, -42 points), au Togo (de 48% à 24%, -24), au Bénin (de 40% à 26%, -14), au Tchad (de 19% à 10%, -9) et au Congo (de 29% à 22%, -7). Entre 2019 et 2025, la baisse touche le Bénin (-26), le Burundi (-16), le Gabon (-16), le Togo (-13) et le Congo (-11). En 2025, moins de 4 élèves sur 10 atteignent le seuil dans 8 des 11 pays.

Contrairement à la lecture, ce recul s'accompagne d'une hausse de la part d'élèves en grande difficulté. Sur la décennie, la part d'élèves sous le niveau 1 augmente significativement au Tchad (de 44% à

60%), au Togo (de 21% à 37%), au Cameroun (de 30% à 37%) et au Burundi (de 1% à 6%). Entre 2019 et 2025, elle augmente aussi au Bénin (de 12% à 28%), au Congo (de 26% à 35%) et au Gabon (de 5% à 9%). En 2025, plus d'un élève de fin de scolarité sur trois est sous le niveau 1 en mathématiques au Tchad, au Cameroun, au Togo et au Congo, et 6 sur 10 au Tchad.

Au Sénégal, le recul de 2019-2025 se produit en haut de la distribution (niveau 3 : de 27% à 18%). Au Tchad, où la plupart des élèves sont déjà sous le seuil, il se produit en bas (niveau < 1 : de 51% à 60%). À l'inverse, la Côte d'Ivoire et la Guinée voient reculer leur part d'élèves sous le niveau 1 entre 2019 et 2025 (de 42% à 33% et de 29% à 19%).



1

2

3

4

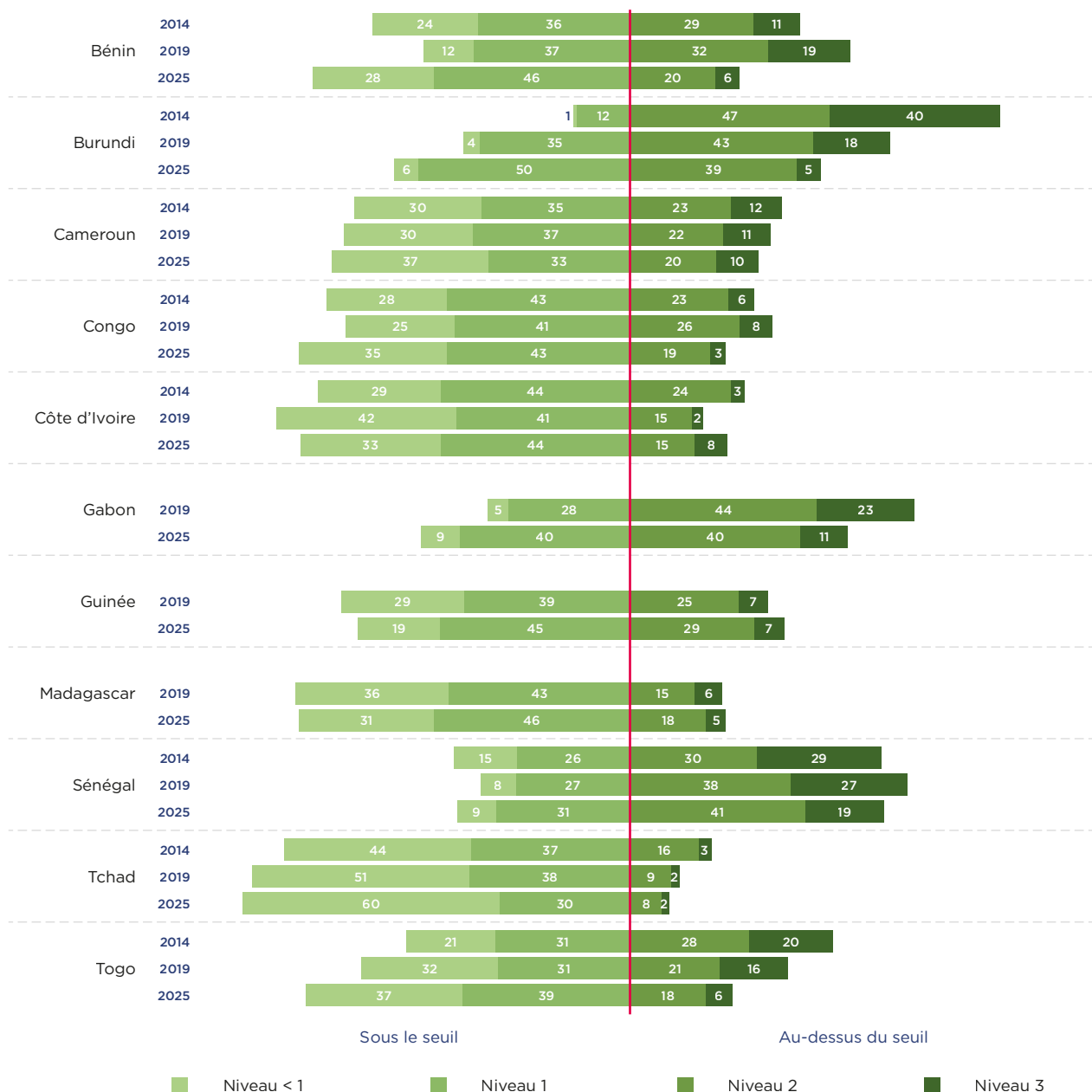
5

6

7

Graphique 5.10

Part d'élèves dans les différents niveaux de compétence en mathématiques en fin de scolarité



En résumé, la part d'élèves au-dessus du seuil et le score moyen évoluent dans le même sens et, le plus souvent, pour les mêmes pays, on note un progrès en début de scolarité, surtout en lecture et un recul en fin de scolarité après 2019. Les niveaux de compétence montrent clairement où se produisent les changements. En début de scolarité, les progrès passent surtout par le haut de la distribution, la part d'élèves au niveau le plus élevé augmente fortement, alors que la part d'élèves au niveau < 1 ne recule que dans une partie des pays. En fin de scolarité, le recul en lecture touche d'abord les meilleurs élèves,

tandis qu'en mathématiques il fait basculer davantage d'élèves sous le niveau 1. Par ailleurs, les niveaux de compétence révèlent ce que le score moyen masque. Au Burundi, en lecture et en fin de scolarité, un score moyen proche de celui d'autres pays coexiste avec la plus faible part d'élèves au-dessus du seuil, parce que les élèves sont concentrés juste en dessous. À l'inverse, en début de scolarité, un score moyen en hausse peut laisser intact un noyau d'élèves en grande difficulté, comme au Tchad et au Cameroun.



1

2

3

4

5

6

7

5.3 Analyse de l'évolution des disparités socio-éducatives

Un score moyen national peut recouvrir des situations très différentes selon le sexe de l'élève, la localisation de son école et le statut de son école. Cette section permet d'analyser trois écarts entre 2014 et 2025 notamment l'évolution des écarts entre filles et garçons, entre urbain et rural et entre privé et public. Pour chacun de ces écarts, nous répondons à deux questions : quelle est l'ampleur des disparités aujourd'hui ? Est-ce que l'écart se réduit ?

Ces trois dimensions ne dépendent pas des mêmes leviers d'action. L'écart entre filles et garçons renvoie aux politiques de scolarisation des filles, au maintien à l'école et aux représentations véhiculées par les programmes et les pratiques de classe. L'écart entre milieu urbain et milieu rural traduit la répartition territoriale de l'offre scolaire notamment l'affectation et la stabilité des enseignants, l'état des infrastructures, la disponibilité des manuels, la distance à l'école. L'écart entre écoles privées et publiques interroge, quant à lui, la capacité du service public à offrir une qualité comparable à celle

que certaines familles vont chercher ailleurs, et le rôle croissant du privé dans les systèmes éducatifs.

Le suivi de ces écarts dans le temps importe autant que leur mesure à une date donnée. L'objectif de développement durable 4 ne se limite pas à l'amélioration du niveau moyen mais il engage les États à garantir une éducation de qualité pour tous, ce qui suppose que les progrès bénéficient à l'ensemble des élèves et non à une partie d'entre eux. Un système dont le score moyen augmente tout en laissant se creuser l'écart entre ses écoles rurales et urbaines ne remplit qu'une partie de cet engagement.

Il faut préciser que quand l'écart entre deux groupes diminue, cela peut signifier que soit le groupe qui était en retard a progressé et rattrape l'autre, et c'est une bonne nouvelle pour les politiques éducatives, soit le groupe qui était en avance a baissé, et l'écart se réduit. Dans ce second cas, l'écart se resserre mais rien ne s'est amélioré.

5.3.1 Évolution de l'écart entre filles et garçons

On note un résultat globalement stable sur les trois cycles d'évaluation et quelques mouvements nationaux. Ainsi, le constat d'écarts faibles entre filles et garçons n'est pas propre à 2025. Le rapport PASEC2019 relevait déjà que, pour l'ensemble des pays évalués, la différence restait inférieure à 10 points quels que soient le cycle et le domaine, et qu'aucune des évolutions observées ne différait statistiquement (PASEC, 2020). Les résultats de 2025 confirment ce diagnostic. Cette stabilité d'ensemble masque cependant certaines évolutions nationales.

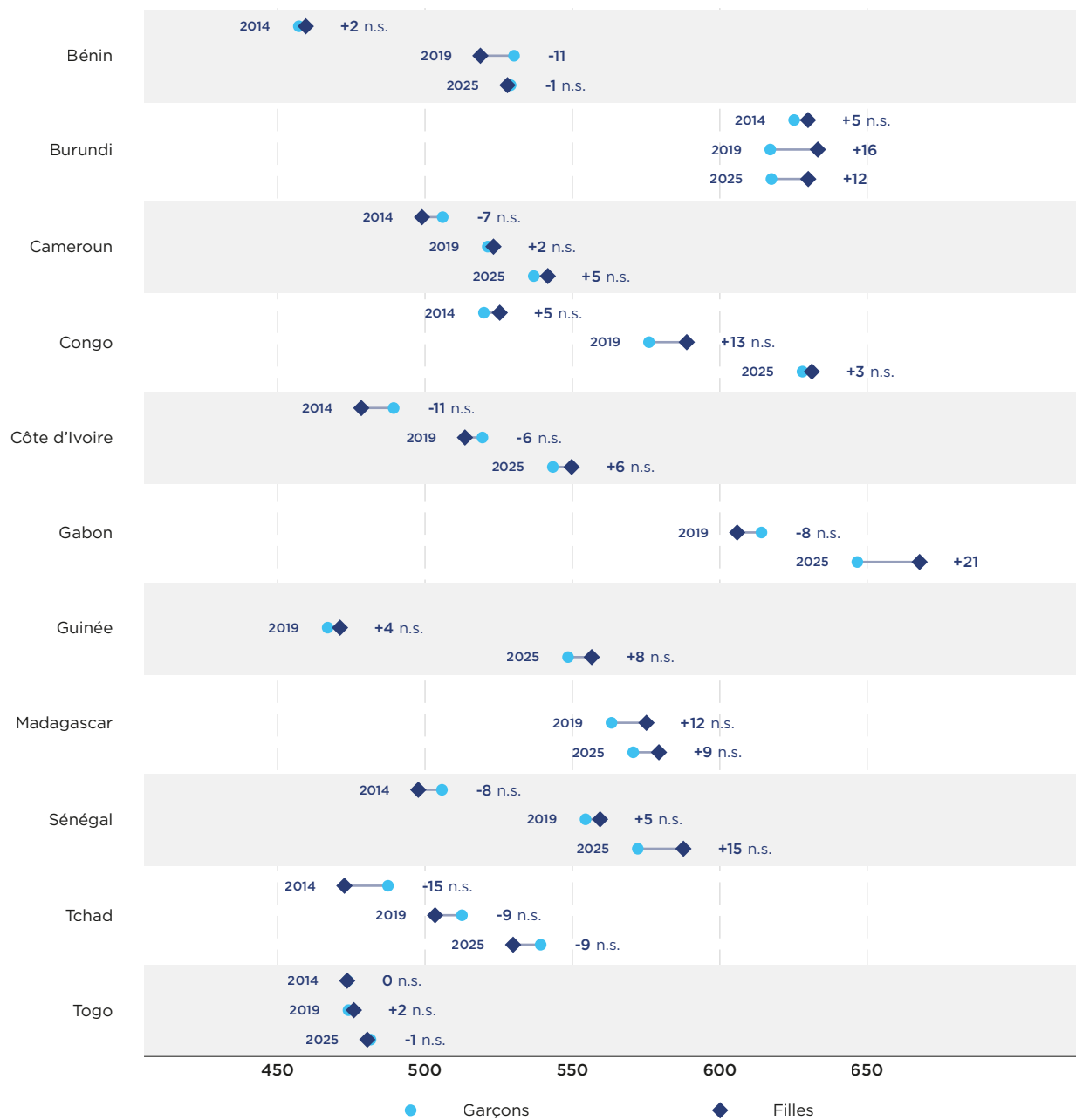
En début de scolarité, les cinq évolutions établies sont toutes favorables aux filles, mais elles ne se lisent pas de la même façon. Au Tchad en mathématiques, l'avantage des garçons se réduit de 23 points sur la décennie, passant de 47 à 25 points. Au Bénin en mathématiques, l'écart de 23 points en faveur des garçons observé en 2019 disparaît en 2025. À l'inverse, au Gabon, aucun écart n'était établi en 2019 alors qu'il l'est en 2025, en faveur des filles, dans les

deux disciplines. En Côte d'Ivoire, un déplacement de 17 points en faveur des filles est établi.

En fin de scolarité, des évolutions sont aussi établies, dont certaines favorables aux filles, et se répartissent en trois configurations. D'abord un écart qui disparaît. En mathématiques, l'avantage des garçons était établi en 2014 au Congo, au Sénégal et au Tchad ; il n'est plus significatif en 2025. Le Gabon suit la même trajectoire entre 2019 et 2025. En lecture, l'avantage des garçons au Tchad, en 2014 comme en 2019, a également disparu. Ensuite, un écart qui apparaît ou s'inverse au Bénin et en faveur des garçons. En mathématiques, aucun écart n'était établi en 2014, alors qu'un avantage des garçons de 10 points l'est en 2025. En lecture, un déplacement de 13 points, entre 2019 et 2025, en faveur des garçons est établi. Enfin, un écart qui se réduit sans disparaître. Seul le Burundi est dans ce cas, en mathématiques, où l'avantage des garçons reste mesurable aux deux dates. Madagascar présente une configuration voisine en lecture, car l'avantage des filles, établi en 2019, n'est plus significatif en 2025.

Graphique 5.11

Écart filles-garçons en lecture en début de scolarité



n.s. non significatif



1

2

3

4

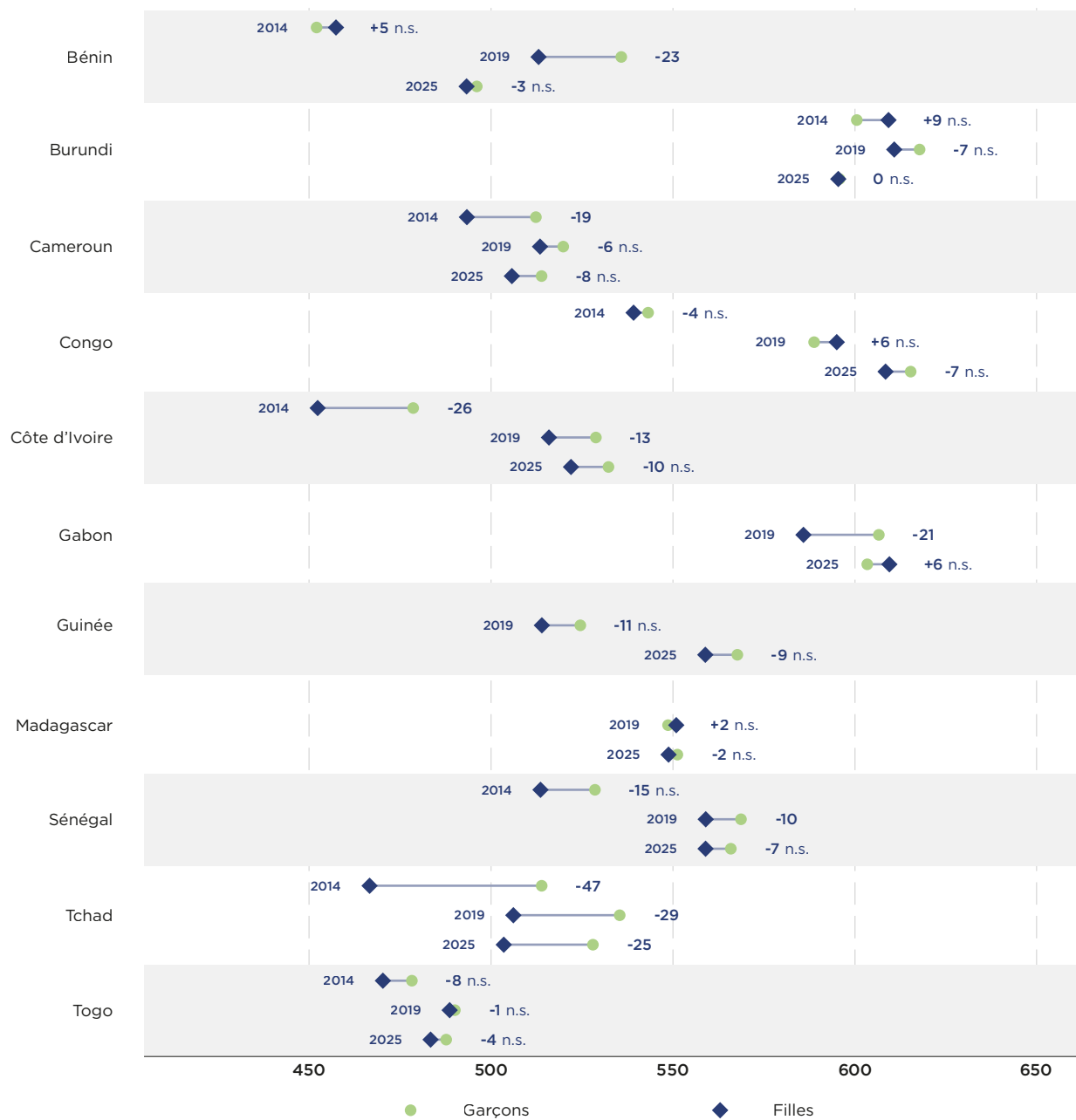
5

6

7

Graphique 5.12

Écart filles-garçons en mathématiques en début de scolarité



n.s. non significatif



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 5.5

Évolution de l'écart filles-garçons entre 2014 et 2025 en début de scolarité

Pays	Lecture					Mathématiques				
	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025
Bénin	+2	-11	-1			+5	-23	-3	▼ +20	
Burundi	+5	+16	+13			+9	-7	-0		
Cameroun	-7	+2	+5			-19	-6	-8		
Congo	+5	+13	+3			-4	+6	-7		
Côte d'Ivoire	-11	-6	+6		▼ +17	-26	-13	-10		
Gabon	-	-8	+21	▲ +29	-	-	-21	+6	▼ +27	-
Guinée	-	+4	+8		-	-	-11	-9		-
Madagascar	-	+12	+9		-	-	+2	-2		-
Sénégal	-8	+5	+15			-15	-10	-7		
Tchad	-15	-9	-9			-47	-29	-25		▼ +23
Togo	-0	+2	-1			-8	-1	-4		

Note : Colonnes de cycle : en gras, écart significatif ; Colonnes d'évolution : seules les évolutions significatives sont chiffrées (▼ = la disparité se réduit, ▲ = la disparité se creuse. Le symbole porte sur l'ampleur de l'écart, indépendamment de son sens ; le nombre donne le déplacement arithmétique. À préciser que lorsque l'écart change de sens entre les deux cycles, les deux peuvent diverger) ; - : pays non évalué au cycle de départ.

L'écart entre les filles et les garçons est calculé en faisant la différence entre le score des filles et celui des garçons.

Tableau 5.6

Évolution de l'écart filles-garçons entre 2014 et 2025 en fin de scolarité

Pays	Lecture					Mathématiques				
	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025
Bénin	-7	+6	-7	▲ -13		+6	-2	-10		▲ -15
Burundi	+12	-6	-8		▼ -20	+33	-23	-11	▼ +12	▼ -44
Cameroun	+18	+6	+5			+2	-1	-5		
Congo	+10	+19	+6			-15	+7	+6		▼ +21
Côte d'Ivoire	+5	+3	+8			-14	-10	-4		
Gabon	-	+9	+7		-	-	-15	-2	▼ +13	-
Guinée	-	+3	+10		-	-	-5	+5		-
Madagascar	-	+11	+2	▼ -9	-	-	+4	-1		-
Sénégal	-4	+9	+3			-19	-1	+0		▼ +19
Tchad	-18	-14	+1	▼ +14	▼ +18	-22	-10	-4		▼ +18
Togo	+6	+5	+0			-8	-3	-5		

Note : Colonnes de cycle : en gras, écart significatif ; Colonnes d'évolution : seules les évolutions significatives sont chiffrées (▼ = la disparité se réduit, ▲ = la disparité se creuse. Le symbole porte sur l'ampleur de l'écart, indépendamment de son sens ; le nombre donne le déplacement arithmétique. À préciser que lorsque l'écart change de sens entre les deux cycles, les deux peuvent diverger) ; - : pays non évalué au cycle de départ.

La littérature et les grandes enquêtes internationales convergent sur la question des écarts entre filles et garçons. Dans PISA 2022, les garçons devancent les filles en mathématiques et les filles devancent les garçons en lecture, l'écart étant plus large dans cette seconde discipline et en sciences, la différence n'est pas significative en moyenne dans les pays de l'OCDE (OECD, 2023c). En mathématiques, on relève une absence d'évolution sur la dernière décennie (OECD,

2023c). Dans PIRLS 2021, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture (Mullis et al., 2023). En Afrique subsaharienne, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation consacré au genre relève que, dans les premiers degrés de la scolarité, l'écart y est défavorable aux filles dans cinq pays seulement, tous situés dans la région, parmi lesquels le Tchad, le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Gabon (UNESCO, 2022).

5.3.2 Évolution de l'écart entre milieu urbain et milieu rural

En début de scolarité, en 2025, l'avantage des écoles urbaines est significatif dans 7 pays sur 11 en lecture et dans 8 sur 11 en mathématiques. Il atteint 99 points au Sénégal et 94 au Cameroun en lecture, 74 et 66 points dans ces mêmes pays en mathématiques. Le Gabon, Madagascar et le Togo dépassent également 65 points en lecture. On note des évolutions peu nombreuses et de sens opposés. Trois pays seulement connaissent une évolution significative, toutes sur la période récente. L'écart se réduit fortement au Congo, de 58 points en lecture et 48 en mathématiques, et au Burundi, de 55 points en lecture. À l'inverse, il se creuse au Sénégal, de 45 points en lecture et 53 en mathématiques. Aucune évolution n'est établie sur la décennie entière.

En fin de scolarité, en 2025, l'avantage des écoles urbaines est significatif dans les 11 pays en lecture et dans 8 sur 11 en mathématiques. Il dépasse 70 points au Cameroun (93), au Togo

(80) et à Madagascar (75) en lecture, et atteint 65 points au Cameroun en mathématiques. Sur la période récente, l'écart se réduit significativement au Bénin, au Congo, au Tchad et au Togo en lecture, et au Bénin, au Tchad et au Togo en mathématiques. Sur la décennie, trois réductions sont établies, au Bénin dans les deux disciplines et au Sénégal en mathématiques. Il faut noter que ces mêmes pays reculent en fin de scolarité sur la période récente et le resserrement de l'écart peut être lié au fait que les écoles urbaines ont connu une baisse de leurs performances, et non parce que les écoles rurales rattrapent leur retard.

Le Burundi est le seul pays où l'écart se creuse significativement sur la décennie, dans les deux disciplines, de 26 points en lecture et de 25 en mathématiques. En mathématiques, il partait d'une situation où aucun écart n'était établi en 2014, pour atteindre 22 points en 2025.



1

2

3

4

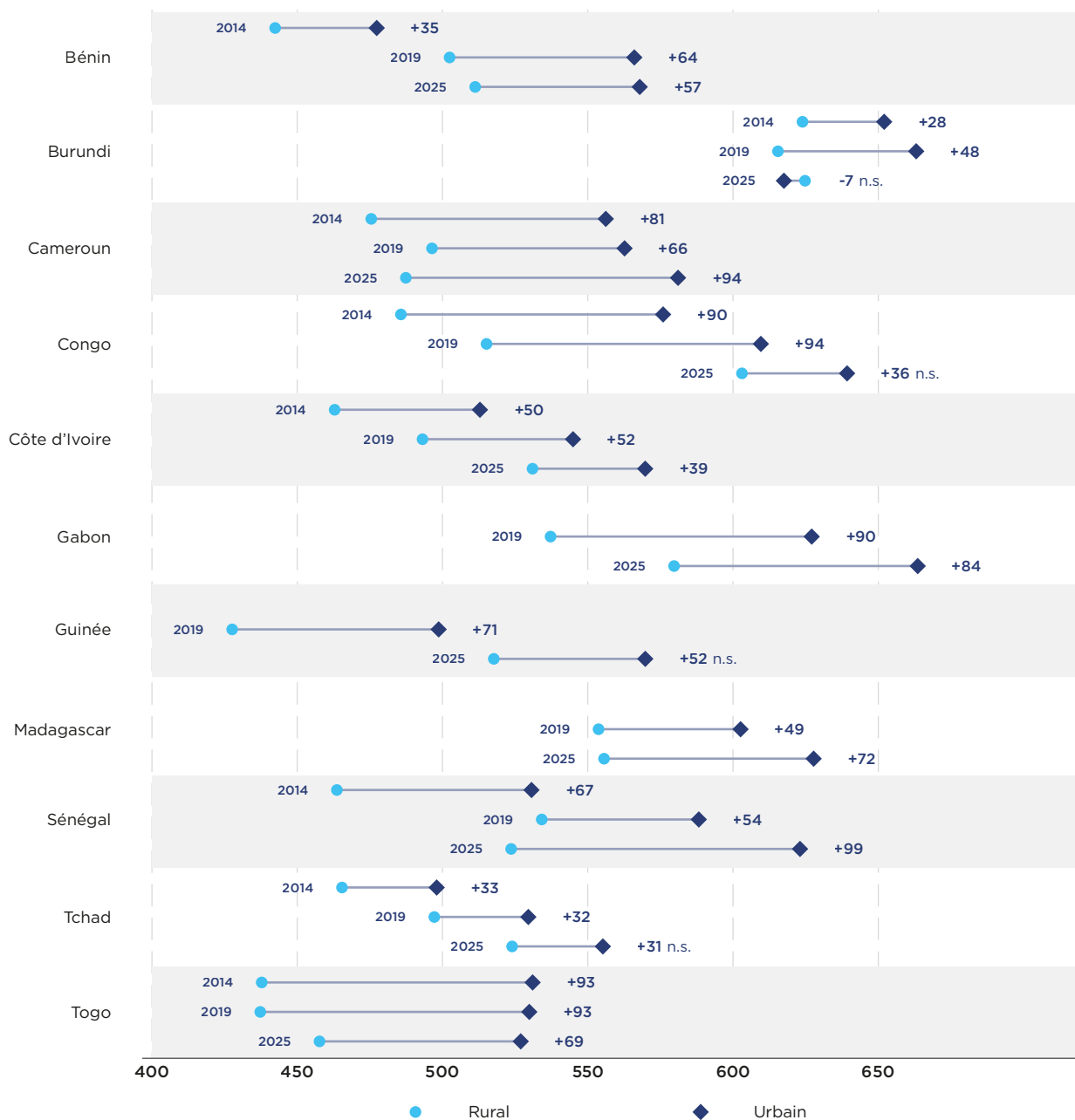
5

6

7

Graphique 5.13

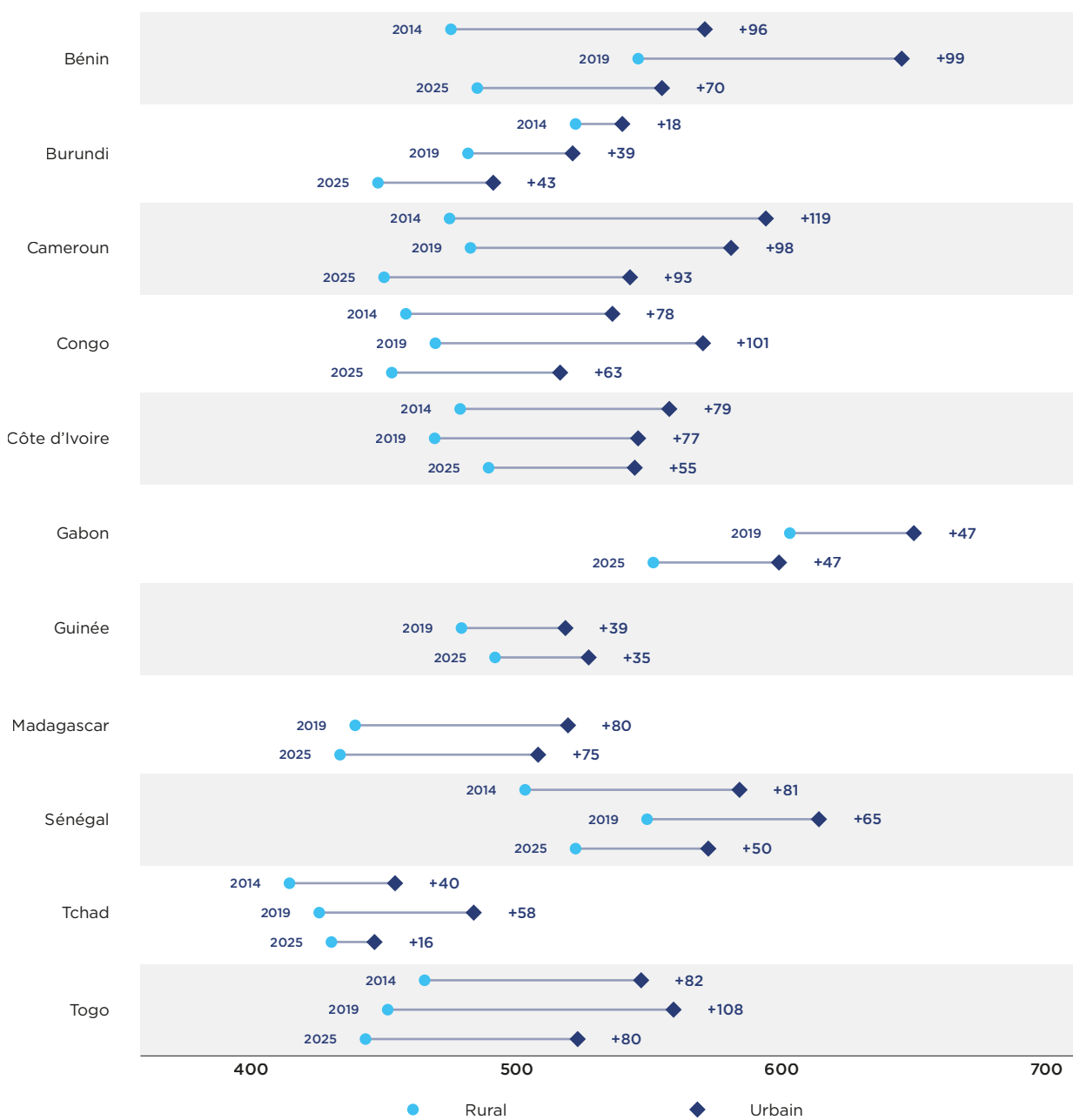
Évolution de l'écart entre milieu urbain et milieu rural en lecture en début de scolarité



n.s. non significatif

Graphique 5.14

Évolution de l'écart entre milieu urbain et milieu rural en lecture en fin de scolarité



n.s. non significatif

Tableau 5.7

Évolution de l'écart urbain-rural entre 2014 et 2025 en début de scolarité

Pays	Lecture					Mathématiques				
	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025
Bénin	+35	+64	+57			+48	+49	+34		
Burundi	+28	+48	-7	▼ -55		+11	+13	-15	▲ -27	
Cameroun	+81	+66	+94			+69	+55	+66		
Congo	+90	+94	+36	▼ -58		+51	+75	+27	▼ -49	
Côte d'Ivoire	+50	+52	+39			+39	+33	+44		
Gabon	-	+90	+84		-	-	+63	+57		-
Guinée	-	+71	+52		-	-	+53	+28		-
Madagascar	-	+49	+72		-	-	+25	+31		-
Sénégal	+67	+54	+99	▲ +45		+41	+21	+74	▲ +53	
Tchad	+33	+32	+31			+45	+37	+46		
Togo	+93	+93	+69			+85	+60	+63		

Note : Colonnes de cycle : en gras, écart significatif ; Colonnes d'évolution : seules les évolutions significatives sont chiffrées (▼ = la disparité se réduit, ▲ = la disparité se creuse. Le symbole porte sur l'ampleur de l'écart, indépendamment de son sens ; le nombre donne le déplacement arithmétique. À préciser que lorsque l'écart change de sens entre les deux cycles, les deux peuvent diverger) ; - : pays non évalué au cycle de départ.

Tableau 5.8

Évolution de l'écart urbain-rural entre 2014 et 2025 en fin de scolarité

Pays	Lecture					Mathématiques				
	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025
Bénin	+96	+99	+70	▼ -30	▼ -26	+79	+69	+41	▼ -29	▼ -38
Burundi	+18	+39	+44		▲ +26	-3	+32	+2		▲ +25
Cameroun	+119	+98	+93			+100	+77	+65		
Congo	+78	+101	+63	▼ -37		+40	+60	+41		
Côte d'Ivoire	+79	+77	+55			+39	+36	+15		
Gabon	-	+47	+47		-	-	+47	+28		-
Guinée	-	+39	+35		-	-	+20	+3		-
Madagascar	-	+80	+75		-	-	+73	+59		-
Sénégal	+81	+65	+50			+71	+33	+32		▼ -39
Tchad	+40	+58	+18	▼ -40		+22	+38	-4	▼ -42	
Togo	+82	+108	+80	▼ -28		+75	+97	+51	▼ -47	

Note : Colonnes de cycle : en gras, écart significatif ; Colonnes d'évolution : seules les évolutions significatives sont chiffrées (▼ = la disparité se réduit, ▲ = la disparité se creuse. Le symbole porte sur l'ampleur de l'écart, indépendamment de son sens ; le nombre donne le déplacement arithmétique. À préciser que lorsque l'écart change de sens entre les deux cycles, les deux peuvent diverger) ; - : pays non évalué au cycle de départ.

5.3.3 Évolution de l'écart entre écoles publiques et écoles privées

En début de scolarité, en 2025, l'avantage des écoles privées est significatif dans 8 des 10 pays où il peut être mesuré en lecture et dans 7 sur 10 en mathématiques. L'écart atteint 157 points au Cameroun et 123 au Sénégal en lecture, 112 points au Cameroun en mathématiques. Six pays dépassent 60 points en lecture. Deux font exception, la Côte d'Ivoire et le Tchad, où l'écart n'est pas significatif dans aucune des deux disciplines.

Le Cameroun voit son écart se creuser fortement de 69 points en lecture et 41 en mathématiques sur la décennie, dont 65 points en lecture sur la seule période récente. Il possède ainsi, en 2025, l'écart privé-public le plus large. La Côte d'Ivoire suit la trajectoire inverse, son écart, de 68 points en lecture en 2019, s'est réduit en 2025, et le même mouvement s'observe en mathématiques avec 56 points. Madagascar présente un écart de 25 points en mathématiques, là où aucun écart significatif n'était établi en 2019.

En fin de scolarité, en 2025, l'avantage des écoles privées est significatif dans 10 pays sur 11, dans les deux disciplines. Les écarts restent considérables, de 122 points au Cameroun, 113 au Burundi et 104 au Bénin en lecture, 117 points au Cameroun et 96 au Burundi en mathématiques. Sept pays dépassent 60 points en lecture. Le Cameroun est le seul pays dont l'écart se creuse dans les deux disciplines et sur les deux périodes, 43 points en lecture et 51 points en mathématiques sur la décennie. L'écart se réduit au Sénégal sur la décennie, de 37 points en lecture et 43 en mathématiques, et au Tchad sur la période récente, de 50 et 34 points. Le Togo enregistre également une réduction de 28 points en mathématiques depuis 2019.

Il faut faire remarquer qu'au Sénégal l'écart se resserre parce que les écoles privées reculent, de 35 points en lecture et 42 en mathématiques sur la décennie, tandis que les écoles publiques restent stables, à 2 points près. Ainsi, le système ne s'améliore pas mais il s'homogénéise vers le bas.



1

2

3

4

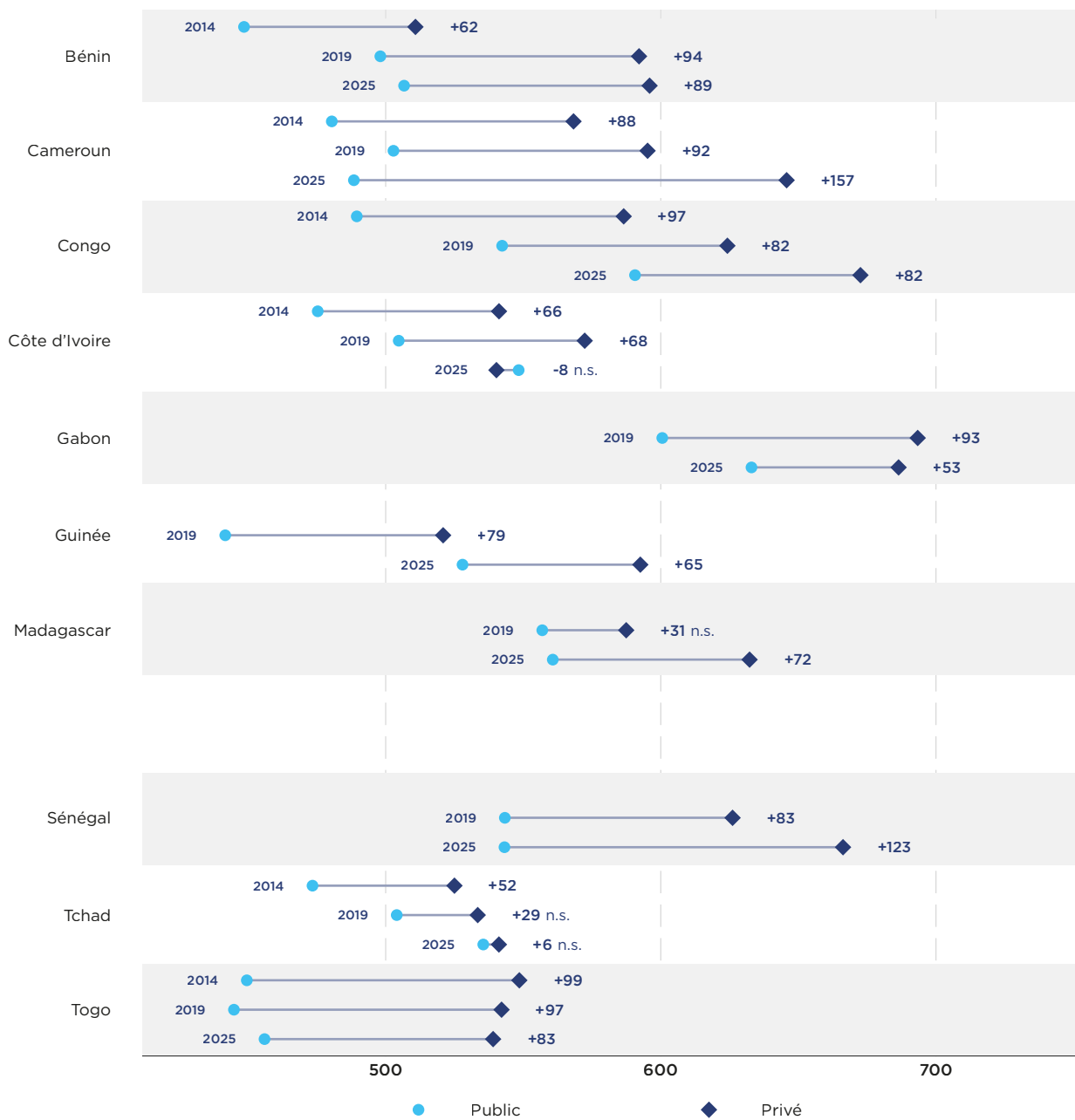
5

6

7

Graphique 5.15

Évolution de l'écart privé-public en lecture en début de scolarité



n.s. non significatif



1

2

3

4

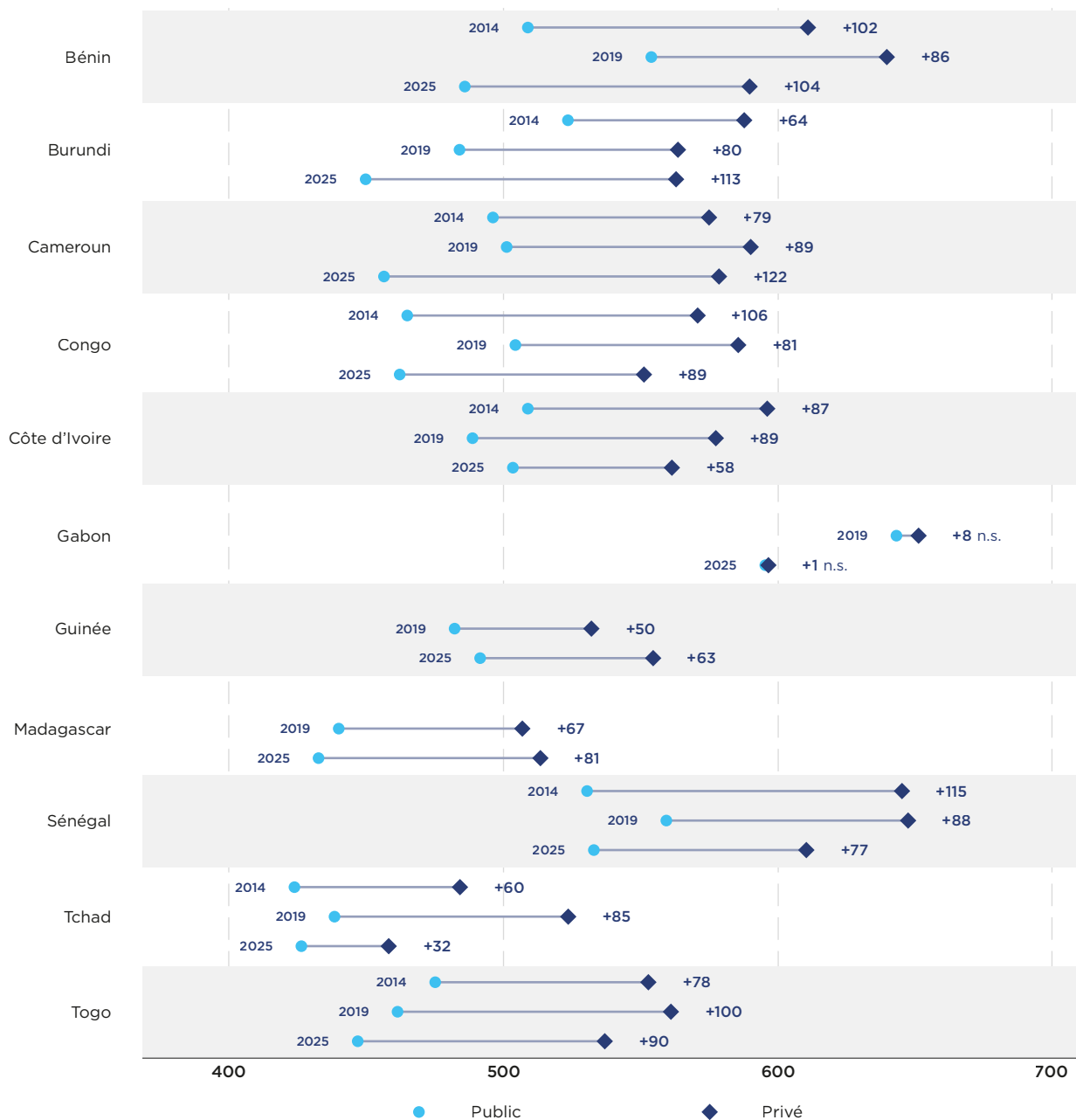
5

6

7

Graphique 5.16

Évolution de l'écart privé-public en lecture en fin de scolarité



n.s. non significatif



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 5.9

Évolution de l'écart privé-public entre 2014 et 2025 en début de scolarité

Pays	Lecture					Mathématiques				
	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025
Bénin	+62	+94	+89			+57	+71	+57		
Burundi*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cameroun	+88	+92	+157	▲ +65	▲ +69	+71	+77	+112		▲ +41
Congo	+97	+82	+82			+53	+44	+27		
Côte d'Ivoire	+66	+68	-8	▼ -76	▼ -74	+40	+50	-6	▼ -56	
Gabon	-	+93	+54		-	-	+33	+12		-
Guinée	-	+79	+65		-	-	+68	+48		-
Madagascar	-	+31	+72		-	-	+1	+26	▲ +25	-
Sénégal	*	+83	+123		*	-	+38	+79		*
Tchad	+52	+29	+6			+53	+12	+22		
Togo	+99	+97	+83			+80	+66	+82		

Note : Colonnes de cycle : en gras, écart significatif ; Colonnes d'évolution : seules les évolutions significatives sont chiffrées (▼ = la disparité se réduit, ▲ = la disparité se creuse. Le symbole porte sur l'ampleur de l'écart, indépendamment de son sens ; le nombre donne le déplacement arithmétique. À préciser que lorsque l'écart change de sens entre les deux cycles, les deux peuvent diverger) ; - : pays non évalué au cycle de départ.

* Effectif réduit pour une estimation fiable.

Tableau 5.10

Évolution de l'écart privé-public entre 2014 et 2025 en fin de scolarité

Pays	Lecture					Mathématiques				
	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025
Bénin	+102	+86	+104			+87	+62	+75		
Burundi	+64	+80	+113			+35	+49	+96		▲ +61
Cameroun	+79	+89	+122	▲ +33	▲ +43	+66	+84	+117	▲ +33	▲ +51
Congo	+106	+81	+89			+80	+52	+70		
Côte d'Ivoire	+87	+89	+58			+47	+51	+47		
Gabon	-	+8	+1		-	-	+27	+14		-
Guinée	-	+50	+63		-	-	+32	+38		-
Madagascar	-	+67	+81		-	-	+58	+68		-
Sénégal	+115	+88	+77		▼ -37	+107	+53	+64		▼ -43
Tchad	+60	+85	+35	▼ -50		+61	+54	+20	▼ -34	
Togo	+78	+100	+90			+87	+92	+64	▼ -28	

Note : Colonnes de cycle : en gras, écart significatif ; Colonnes d'évolution : seules les évolutions significatives sont chiffrées (▼ = la disparité se réduit, ▲ = la disparité se creuse. Le symbole porte sur l'ampleur de l'écart, indépendamment de son sens ; le nombre donne le déplacement arithmétique. À préciser que lorsque l'écart change de sens entre les deux cycles, les deux peuvent diverger) ; - : pays non évalué au cycle de départ.

Réduction ou creusement des écarts : rattrapage, progression ou recul ?

Cette sous-section a pour but de montrer qu'un écart qui se réduit peut recouvrir deux situations opposées : les écoles publiques rattrapent leur retard, ce qui est l'objectif recherché, ou les écoles privées reculent, auquel cas le resserrement traduit une dégradation.

Tableau 5.11

Scores moyens des écoles publiques et privées dans les pays où l'écart a évolué significativement

Pays	Niveau et discipline	Période	Écoles publiques	Écoles privées	Écart
Réduction de l'écart par rattrapage des écoles publiques					
Côte d'Ivoire	Début de scolarité – lecture	2014 → 2025	475 → 548	541 → 540	66 → -8
Réduction de l'écart par recul des écoles privées					
Côte d'Ivoire	Début de scolarité – maths	2019 → 2025	514 → 529	564 → 523	50 → -6
Sénégal	Fin de scolarité – lecture	2014 → 2025	530 → 533	645 → 610	115 → 77
Sénégal	Fin de scolarité – maths	2014 → 2025	530 → 531	637 → 595	107 → 64
Tchad	Fin de scolarité – lecture	2019 → 2025	439 → 426	524 → 461	85 → 35
Tchad	Fin de scolarité – maths	2019 → 2025	432 → 418	486 → 438	54 → 20
Togo	Fin de scolarité – maths	2019 → 2025	464 → 446	556 → 510	92 → 64
Creusement de l'écart par progression des écoles privées					
Cameroun	Début de scolarité – lecture	2014 → 2025	480 → 488	568 → 646	88 → 157
Cameroun	Début de scolarité – maths	2014 → 2025	485 → 474	556 → 586	71 → 112
Madagascar	Début de scolarité – maths	2019 → 2025	548 → 544	550 → 570	1 → 26
Creusement de l'écart par recul des écoles publiques					
Cameroun	Fin de scolarité – lecture	2014 → 2025	496 → 456	575 → 578	79 → 122
Cameroun	Fin de scolarité – maths	2014 → 2025	472 → 430	537 → 547	66 → 117
Burundi	Fin de scolarité – maths	2014 → 2025	592 → 513	628 → 609	35 → 96

En ce qui concerne les réductions significatives de l'écart entre privé et public, on constate qu'une seule procède d'un rattrapage des écoles publiques, c'est-à-dire la Côte d'Ivoire en lecture, en début de scolarité, où le secteur public gagne 73 points sur la décennie, tandis que le privé reste stable. Au Sénégal, en fin de scolarité, les écoles publiques sont stables à 2 points près dans les deux disciplines, et l'écart se resserre uniquement parce que le privé perd 35 points en lecture et 42 en mathématiques. Au Tchad et au Togo, les deux secteurs reculent, mais le privé davantage avec 63 points, contre 13 en lecture au Tchad, 46 contre 18 en mathématiques au Togo.

En ce qui concerne les creusements, en début de scolarité au Cameroun, l'écart passe de 88 à 157 points en lecture parce que les écoles privées progressent fortement, de 77 points, alors que les publiques sont stables. Madagascar relève du même cas en mathématiques, à une échelle plus modeste. En fin de scolarité, le mécanisme s'inverse. En effet, au Cameroun, les écoles privées sont presque stables, tandis que les écoles publiques perdent 40 points en lecture et 41 en mathématiques, c'est-à-dire que l'écart se creuse par effondrement du public. Le Burundi présente une situation particulière où le public perd 80 points en mathématiques en fin de scolarité, contre 19 pour le privé.



1

2

3

4

5

6

7

5.4 Analyse de l'évolution de la dispersion des performances

Les sections précédentes comparent l'évolution des moyennes, des niveaux de compétence et des groupes. La présente section examine deux autres dimensions de l'inégalité, celle de la dispersion des résultats entre les élèves d'un même pays, mesurée par l'étendue entre le 10^e percentile et le 90^e percentile, et le poids de l'école fréquentée, mesuré par la part de la variance des scores qui lui est attribuable.

5.4.1 Progression ou recul des élèves faibles ou avancés

L'étendue entre le 10^e percentile et le 90^e percentile mesure l'écart entre les élèves les plus faibles et les plus avancés d'un même pays. Son évolution ne dit pas, à elle seule, lequel des deux groupes a bougé. En effet, une dispersion qui s'accroît peut venir d'une progression des meilleurs élèves ou d'un décrochage des plus faibles. De la même manière, une dispersion qui se réduit peut traduire un

rattrapage par le bas ou un décrochage par le haut. En plus de l'analyse de l'évolution de l'étendue P90-P10, cette section renseigne aussi sur l'évolution des élèves faibles ou des élèves avancés.

Les deux tableaux qui suivent donnent le détail par pays en 2025, des écarts entre le percentile 10 et le percentile 90.

Tableau 5.12

Scores moyens et étendue entre le 10^e percentile et le 90^e percentile en début de scolarité en 2025

Pays	Lecture			Mathématiques		
	P10	P90	Étendue	P10	P90	Étendue
Bénin	406	669	263	384	611	227
Burundi	507	749	241	518	670	152
Cameroun	382	720	337	374	640	266
Congo	482	803	321	508	721	214
Côte d'Ivoire	459	660	201	427	643	215
Gabon	508	842	334	499	705	206
Guinée	387	741	355	426	699	273
Madagascar	454	704	250	468	626	158
Sénégal	453	720	266	448	668	221
Tchad	396	697	301	385	635	249
Togo	375	600	225	372	615	243

Tableau 5.13

Scores moyens et étendue entre le 10^e percentile et le 90^e percentile en fin de scolarité en 2025

Pays	Lecture			Mathématiques		
	P10	P90	Étendue	P10	P90	Étendue
Bénin	400	636	237	388	576	189
Burundi	398	512	115	447	588	140
Cameroun	371	645	274	367	608	241
Congo	380	631	251	375	567	192
Côte d'Ivoire	387	663	275	381	578	197
Gabon	494	694	199	437	614	177
Guinée	412	625	213	404	594	190
Madagascar	375	550	175	385	568	183
Sénégal	447	646	198	437	643	206
Tchad	339	553	213	350	519	169
Togo	366	618	252	376	581	205

Début de scolarité

En lecture, la dispersion s'accroît significativement dans quatre pays sur huit sur la décennie, le Tchad (+128 points), le Cameroun (+121), le Bénin (+107) et le Congo (+88). Aucun pays ne connaît de réduction significative. L'étendue y dépasse 300 points en 2025 en Guinée, au Cameroun, au Gabon, au Congo et au Tchad, contre deux pays seulement en 2014. Sur la période récente, trois hausses s'ajoutent, en Guinée (+99), au Tchad (+73) et au Congo (+64), et le Togo enregistre la seule réduction significative.

Ce constat prolonge celui déjà énoncé au début du chapitre où les progrès ont été notés en lecture en début de scolarité. Les pays qui progressent le plus sont aussi ceux dont les élèves se dispersent le plus, ce qui indique que la progression n'a pas bénéficié également à tous.

En mathématiques, une seule évolution est significative sur la décennie, le Cameroun (+55), et une seule sur la période récente, Madagascar (-25). Dans les autres pays, la progression des scores en mathématiques, qui est plus modeste que celle de la lecture, semble donc être faite sans creuser les écarts entre élèves.

Tableau 5.14

Évolution de l'étendue P90-P10 entre 2014 et 2015 en début de scolarité

Pays	Lecture					Mathématiques				
	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025
Bénin	156	259	263		▲ +107	212	257	227		
Burundi	251	250	241			157	138	152		
Cameroun	216	296	337		▲ +121	211	255	266		▲ +55
Congo	233	257	321	▲ +64	▲ +88	222	245	214		
Côte d'Ivoire	165	193	201			194	190	215		
Gabon	-	308	334		-	-	218	206		-
Guinée	-	255	355	▲ +99	-	-	281	273		-
Madagascar	-	258	250		-	-	183	158	▼ -25	-
Sénégal	281	305	266			261	245	221		
Tchad	173	228	301	▲ +73	▲ +128	246	233	249		
Togo	231	279	225	▼ -54		245	238	243		

Note : Différence entre le score des 10% d'élèves les plus avancés et celui des 10% les plus faibles. Plus elle est grande, plus les élèves d'un même pays sont hétérogènes. Colonnes d'évolution : seules les évolutions significatives sont chiffrées ; ▲ = la dispersion s'accroît, ▼ = elle se réduit ; - : pays non évalué au cycle de départ. L'erreur de liaison n'intervient pas : un décalage de l'échelle déplace toute la distribution sans en changer l'étendue.

Lorsqu'on analyse comment ont évolué les performances des élèves faibles et celles des élèves avancés, on constate qu'au Tchad les élèves avancés progressent de 129 points quand les élèves faibles ne progressent presque pas ; au Cameroun, les élèves avancés progressent de 100 points quand les élèves faibles reculent de 21 points non significatifs ; en Guinée, les premiers progressent de 147 points sur la seule période récente. Au Bénin et au Congo les deux types d'élèves progressent significativement, mais les élèves avancés progressent deux à trois fois plus vite, si bien que l'écart se creuse

malgré tout. Ainsi, de façon globale, les progrès de la lecture en début de scolarité ont d'abord bénéficié aux élèves qui réussissaient déjà. Dans aucun de ces pays, les élèves les plus faibles n'ont suivi le rythme des élèves avancés, de sorte que les progrès mesurés se sont accompagnés d'un éloignement entre les deux groupes.

Le Togo fait exception, car son étendue se réduit de 54 points en lecture entre 2019 et 2025, et c'est le seul cas où le resserrement vient uniquement des élèves faibles qui gagnent 27 points.

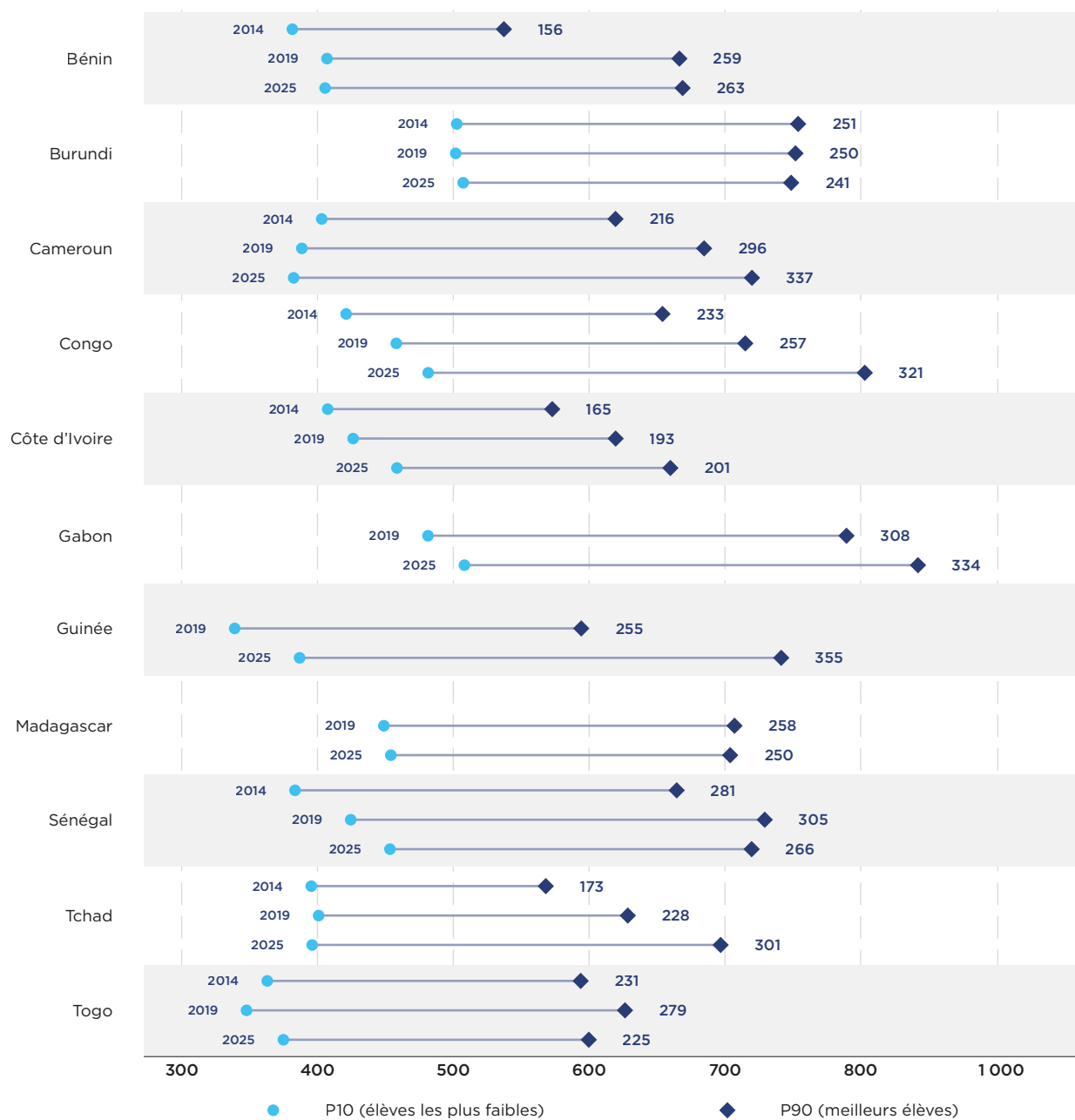
Tableau 5.15

Évolution des élèves faibles et avancés pour les évolutions significatives de l'étendue

Discipline	Pays	Période	P10	P90	Étendue
La dispersion s'accroît parce que les meilleurs élèves progressent					
Lecture	Tchad	2014 → 2025	+1	+129 ▲	+128
Lecture	Cameroun	2014 → 2025	-21	+100 ▲	+121
Lecture	Guinée	2019 → 2025	+48	+147 ▲	+99
Mathématiques	Cameroun	2014 → 2025	-25	+30	+55
La dispersion s'accroît alors que les deux extrémités progressent					
Lecture	Bénin	2014 → 2025	+24 ▲	+132 ▲	+107
Lecture	Congo	2014 → 2025	+61 ▲	+149 ▲	+88
La dispersion se réduit parce que les élèves les plus faibles progressent					
Lecture	Togo	2019 → 2025	+27 ▲	-27	-54
La dispersion se réduit sans qu'aucune extrémité ne bouge significativement					
Mathématiques	Madagascar	2019 → 2025	+13	-13	-25

Graphique 5.17

Évolution de l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts en lecture en début de scolarité



1

2

3

4

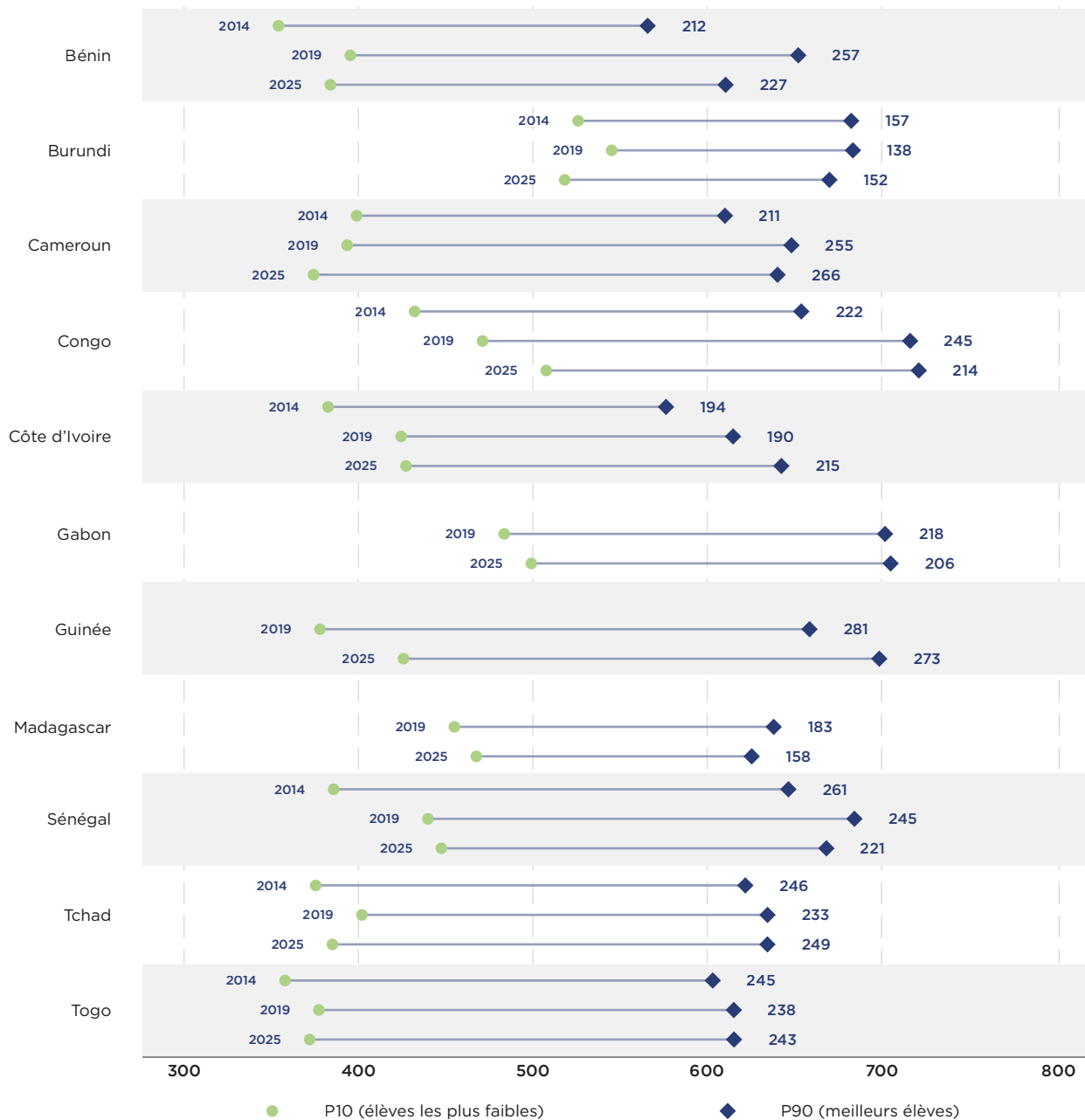
5

6

7

Graphique 5.18

Évolution de l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts en mathématiques en début de scolarité



1

2

3

4

5

6

7

Fin de scolarité

Ici, le mouvement est inverse et plus systématique. En mathématiques, la dispersion se réduit significativement dans cinq des huit pays comparables sur la décennie : le Sénégal (-65), le Togo (-63), le Bénin (-44), le Tchad (-38) et le Burundi (-28). Aucun pays ne voit sa dispersion s'accroître. Sur la période récente, six réductions

sont établies, dont celles du Togo (-67) et du Bénin (-41). En lecture, deux réductions seulement ressortent sur la décennie, au Sénégal (-81) et au Burundi (-11), mais quatre sur la période récente, avec la Guinée (-71), le Congo (-30), le Sénégal (-31) et le Burundi (-28).

Tableau 5.16

Évolution de l'étendue P90-P10 entre 2014 et 2015 en fin de scolarité

Pays	Lecture					Mathématiques				
	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025	2014	2019	2025	2019-2025	2014-2025
Bénin	256	259	237			232	229	189	▼ -41	▼ -44
Burundi	126	143	115	▼ -28	▼ -11	168	180	140	▼ -40	▼ -28
Cameroun	271	291	274			248	240	241		
Congo	237	281	251	▼ -30		197	209	192		
Côte d'Ivoire	249	282	275			188	181	197		
Gabon	-	198	199		-	-	190	177		-
Guinée	-	284	213	▼ -71	-	-	215	190	▼ -25	-
Madagascar	-	178	175		-	-	202	183		-
Sénégal	279	230	198	▼ -31	▼ -81	271	235	206	▼ -29	▼ -65
Tchad	212	228	213			208	171	169		▼ -38
Togo	241	272	252			268	272	205	▼ -67	▼ -63

Le resserrement constaté en fin de scolarité vient du seul recul des élèves avancés pour le cas du Togo où ils perdent 77 points en mathématiques, le Tchad où ils perdent 43 points, le Bénin où ils perdent 37 points, le Congo où ils perdent 51 points en lecture, tandis que les élèves faibles ne progressent ni ne reculent de façon significative. Le Burundi présente un cas spécifique où les deux extrémités reculent significativement, de 62 et 90 points en mathématiques, de 63 et 74 points en lecture. Ainsi, l'étendue s'y réduit parce que le haut s'effondre davantage que le bas, dans un mouvement de baisse générale. Ces resserrements ne sont en

réalité pas des progrès d'équité et traduisent une dégradation qui touche d'abord les élèves avancés et qui laisse les plus faibles là où ils étaient.

Par ailleurs, la Guinée en mathématiques présente le profil particulier où les élèves faibles progressent de 27 points entre 2019 et 2025 tandis que les élèves avancés ne bougent presque pas. Le Sénégal dans les deux disciplines et la Guinée en lecture combinent les deux mouvements où les élèves faibles progressent de 28 à 47 points selon le cas, les élèves avancés reculent de 24 à 40 points.

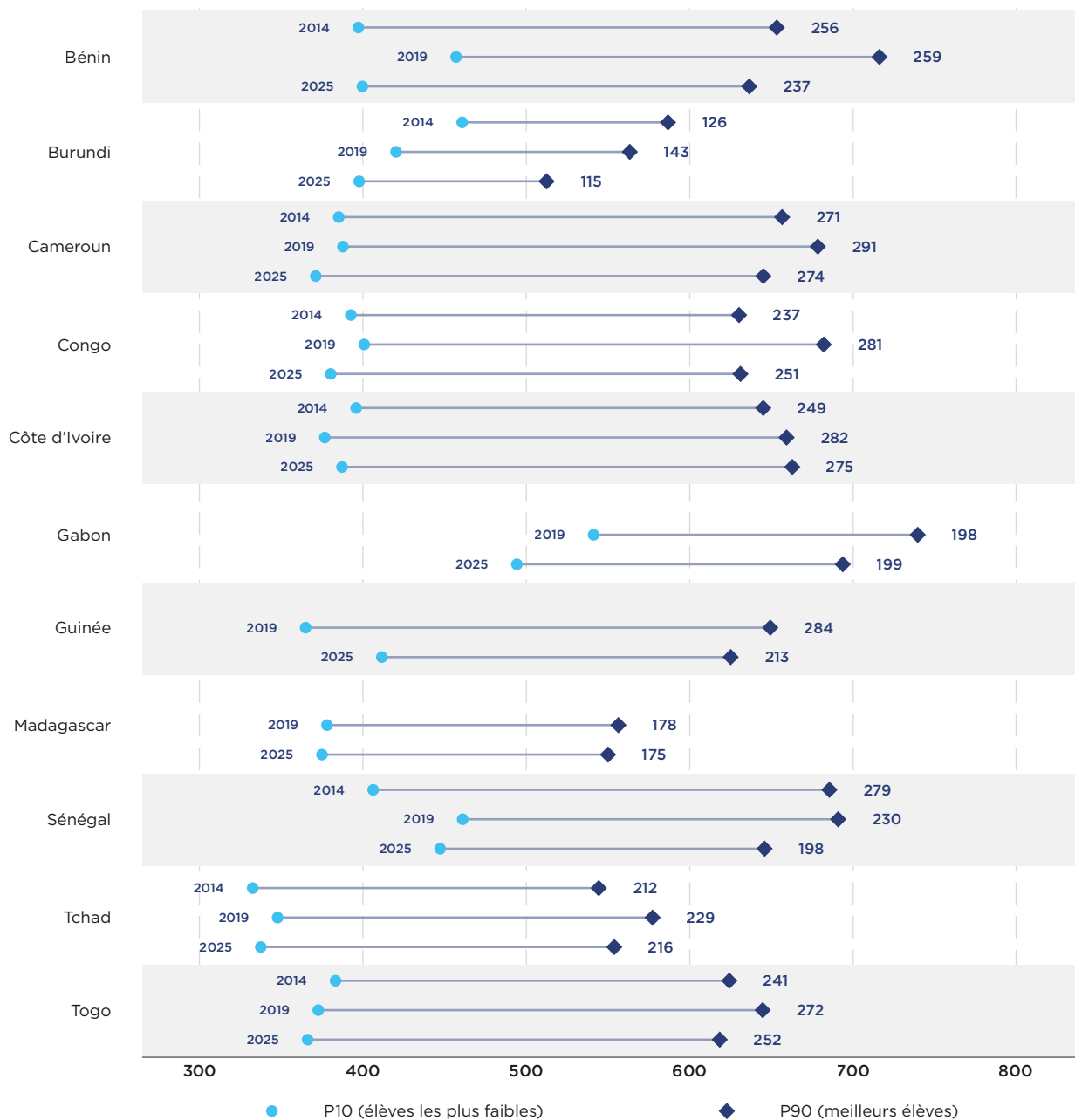
Tableau 5.17

Évolution des élèves faibles et avancés pour les évolutions significatives de l'étendue

Discipline	Pays	Période	P10	P90	Étendue
La dispersion se réduit parce que les meilleurs élèves reculent					
Mathématiques	Togo	2014 → 2025	-14	-77 ▼	-63
Mathématiques	Bénin	2014 → 2025	+6	-37 ▼	-44
Mathématiques	Tchad	2014 → 2025	-5	-43 ▼	-38
Lecture	Congo	2019 → 2025	-20	-51 ▼	-30
La dispersion se réduit alors que les deux extrémités reculent					
Mathématiques	Burundi	2014 → 2025	-62 ▼	-90 ▼	-28
Lecture	Burundi	2014 → 2025	-63 ▼	-74 ▼	-11
La dispersion se réduit parce que les élèves les plus faibles progressent					
Mathématiques	Guinée	2019 → 2025	+27 ▲	+2	-25
Lecture	Sénégal	2014 → 2025	+41 ▲	-40 ▼	-81
Mathématiques	Sénégal	2014 → 2025	+28 ▲	-38 ▼	-65
Lecture	Guinée	2019 → 2025	+47 ▲	-24 ▼	-71

Graphique 5.19

Évolution de l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts en lecture en fin de scolarité



1

2

3

4

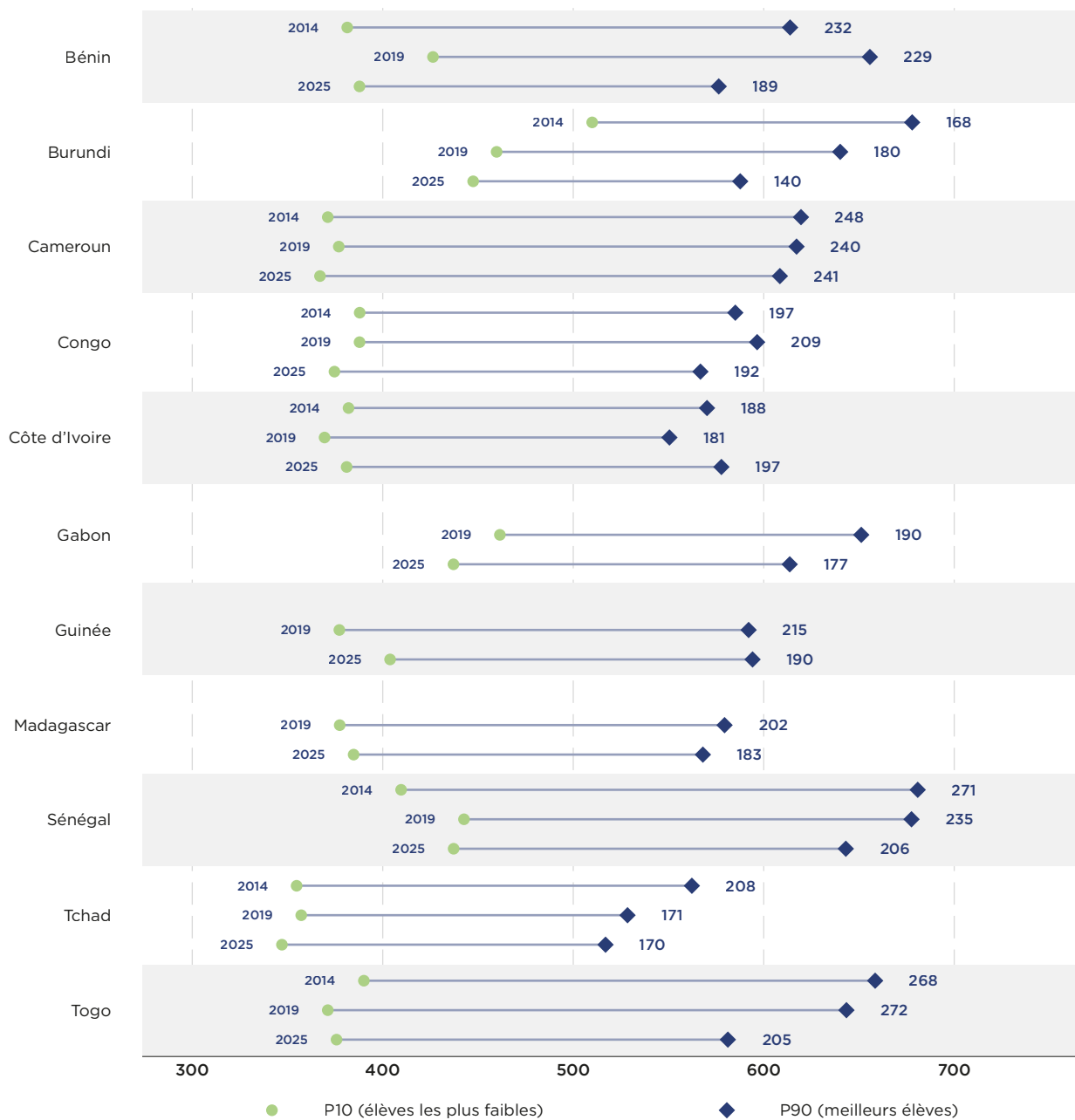
5

6

7

Graphique 5.20

Évolution de l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts en mathématiques en fin de scolarité



1

2

3

4

5

6

7

5.5 Synthèse

Cette synthèse présente l'évolution des performances des 11 pays évalués en 2025 pour lesquels des données comparables sont disponibles en 2019, en croisant la tendance longue en début de scolarité, et l'évolution récente en fin de scolarité. Ce choix tient à la nature des mouvements observés dans les sections précédentes. En début de scolarité, l'analyse des évolutions nationales a permis de constater que les pays qui progressent sur la décennie progressent aussi, ou restent stables, entre 2019 et 2025, et le fait de détailler la période récente ne changerait le profil d'aucun d'entre eux. Cependant, en fin de scolarité, la trajectoire se brise, la période 2014-2019 était plutôt favorable alors que la période 2019-2025 marque un retournement qui touche 8 pays sur 11 dans au moins une discipline. L'évolution décennale y masque donc deux mouvements de sens opposé, et c'est la période récente qui porte l'information.

Le tableau suivant fait ressortir cinq profils d'évolution. Un même pays peut progresser en début de scolarité et reculer à la fin et c'est cette combinaison, et non le niveau atteint, qui définit les profils. Les résultats par niveau de compétence présentés à la section 5.2 apportent un éclairage complémentaire sur ces profils et en confortent, dans la majorité des cas, le sens général. Dans la grande majorité des cas, les pays qui progressent en score moyen voient aussi augmenter la part de leurs élèves au-dessus du seuil de compétence, et ceux qui reculent la voient diminuer. L'analyse ne se limite donc pas aux variations du score moyen : elle les met en regard des changements dans la répartition des élèves par niveau de compétence.

Tableau 5.18

Typologie des trajectoires de performances globales

Pays	Tendance longue 2014-2025*				Fin de scolarité 2019-2025		Profil
	Début de scolarité Lecture	Début de scolarité Maths	Fin de scolarité Lecture	Fin de scolarité Maths	Fin de scolarité Lecture	Fin de scolarité Maths	
Bénin	▲	▲	=	▼	▼	▼	Profil A. Progrès en début de scolarité, recul récent en fin de scolarité
Cameroun	▲	=	=	=	▼	=	
Congo	▲	▲	=	▼	▼	▼	
Gabon*	▲	=	▼	▼	▼	▼	
Sénégal	▲	▲	=	=	▼	▼	
Tchad	▲	=	=	▼	=	▼	Profil B. Progrès en début de scolarité, retour au niveau initial en fin de scolarité
Côte d'Ivoire	▲	▲	=	=	=	▲	
Guinée*	▲	▲	=	▲	=	▲	Profil C. Progrès aux deux niveaux
Madagascar*	=	=	=	=	=	=	Profil D. Stabilité
Burundi	=	=	▼	▼	▼	▼	Profil E. Recul en fin de scolarité, sans progrès en début de scolarité
Togo	=	=	▼	▼	▼	▼	

Note : ▲ hausse significative, ▼ baisse significative, = évolution non significative.

* Pour le Gabon, la Guinée et Madagascar, évalués depuis 2019, la tendance longue correspond à la période 2019-2025.

Profil A – Progrès en début de scolarité, recul récent en fin de scolarité (Bénin, Cameroun, Congo, Gabon, Sénégal, Tchad). Ce profil comporte la majorité des pays. Ces pays progressent en lecture en début de scolarité (de +37 points au Cameroun à +107 au Congo sur la décennie, +46 au Gabon depuis 2019). En fin de scolarité, tous reculent significativement entre 2019 et 2025, dans les deux disciplines au Bénin, au Congo, au Gabon et au Sénégal, dans une seule au Cameroun (lecture) et au Tchad (mathématiques). Sur la décennie, ce recul ramène pratiquement la plupart d'entre eux à leur niveau de 2014 en lecture, et en dessous en mathématiques pour le Bénin, le Congo et le Tchad.

Profil B – Progrès en début de scolarité, retour au niveau initial en fin de scolarité (Côte d'Ivoire). La Côte d'Ivoire progresse remarquablement en début de scolarité dans les deux disciplines (+62 points chacune sur la décennie). En fin de scolarité, après une baisse entre 2014 et 2019, elle remonte entre 2019 et 2025, significativement en mathématiques (+23), et retrouve exactement

son niveau de 2014. Ainsi, elle n'a pas progressé sur la décennie, elle a récupéré ce qu'elle avait perdu.

Profil C – Progrès aux deux niveaux (Guinée). Ayant participé à une évaluation internationale PASEC à partir de 2019, la Guinée progresse significativement en début de scolarité en lecture (+84) et en mathématiques (+44), ainsi qu'en fin de scolarité en mathématiques (+16) ; en lecture en fin de scolarité, la hausse (+13) n'est pas significative. C'est le seul pays qui progresse à la fois en début et en fin de scolarité.

Profil D – Absence de variation statistiquement significative (Madagascar). Aucune évolution significative entre 2019 et 2025, dans aucun des quatre domaines (de -1 à +7 points).

Profil E – Recul en fin de scolarité, sans progrès en début de scolarité (Burundi, Togo). Le Burundi reste stable, à un niveau élevé, en début de scolarité sur la décennie, avec un recul récent en mathématiques (-18). En fin de scolarité, il connaît les baisses les

plus fortes (-70 points en lecture, -77 points en mathématiques) et continues sur les deux périodes. Ce recul pourrait être indissociable de la place de la langue d'enseignement qu'est le français en fin de scolarité, étant donné que les élèves commencent à être enseignés

normalement dans cette langue seulement deux ans plus tôt. Le Togo ne présente pas de variation significative en début de scolarité et recule en fin de scolarité (-18 en lecture, -51 en mathématiques).

Trois enseignements pour les politiques éducatives

Premièrement, les progrès en début de scolarité sont réels mais inégalement partagés, en lecture, ils atteignent en moyenne un demi-écart type sur la décennie et dépassent un écart type au Congo, mais ils profitent d'abord aux élèves qui sont déjà en avance, les élèves faibles progressent moins que les plus avancés. En mathématiques, la progression s'est interrompue après 2019. Ainsi, pour les politiques éducatives, consolider ces acquis, les étendre aux élèves en grande difficulté et les prolonger en mathématiques constituent donc trois chantiers distincts.

Deuxièmement, le recul en fin de scolarité après 2019 est le fait marquant de la période. Il concerne 8 pays sur 11 dans au moins une discipline, 6 dans les deux à la fois, et touche d'abord les meilleurs élèves. En mathématiques, près d'un élève sur quatre quitte désormais le primaire sans avoir atteint le niveau 1. Les causes communes possibles restent à établir, mais les perturbations de la scolarité après 2019 ne peuvent être écartées. Les évaluations internationales conduites après la pandémie documentent également des reculs. Dans PISA 2022, la performance moyenne de 35 pays de l'OCDE perd près de 15 points en mathématiques et 10 points en lecture par rapport à 2018, alors qu'aucune variation entre deux évaluations consécutives n'avait jusque-là dépassé 4 points en mathématiques et 5 en lecture (OECD, 2023c). Les travaux exploitant les données de TIMSS 2023 sur 71 systèmes éducatifs font par ailleurs état d'une

association entre la durée des fermetures d'écoles et l'ampleur des pertes d'apprentissage (Gajderowicz et al., 2025). Cette hypothèse n'est pas testée dans ce chapitre mais l'ampleur du recul et sa simultanéité dans 8 pays sur 11 invitent à l'examiner dans un article de recherche ou une analyse secondaire. Une modélisation portant sur l'Afrique subsaharienne estime les pertes d'apprentissage liées aux fermetures d'écoles à des valeurs pouvant atteindre, à court terme, une année de scolarité, et, à long terme, 2,8 années pour un élève touché en 3e année, sur la base de données d'évaluations conduites dans cinq pays d'Afrique de l'Est et de l'Ouest (Angrist et al., 2021).

Troisièmement, les disparités territoriales n'ont pratiquement pas bougé en 10 ans. L'écart entre écoles urbaines et écoles rurales dépasse 90 points dans plusieurs pays, celui entre écoles privées et écoles publiques atteint 157 points au Cameroun, et là où ces écarts se réduisent, c'est le plus souvent, parce que le groupe le mieux placé recule. Une seule exception ressort de l'ensemble, en Côte d'Ivoire, en début de scolarité, les écoles publiques gagnent 73 points en lecture et annulent l'écart qui les séparait du privé. Enfin, les quatre pays dont l'écart entre élèves faibles et élèves avancés se creuse le plus en lecture en début de scolarité (Tchad, Cameroun, Bénin et Congo) appartiennent tous au profil A. Ils progressent, mais les écarts entre leurs élèves se creusent : les meilleurs avancent plus vite que les autres.



1

2

3

4

5

6

7

5.6 Réformes pédagogiques et dynamique des acquis entre 2019 et 2025

Cette section rapproche les réformes pédagogiques documentées dans les pays entre 2019 et 2025 des évolutions mesurées par le PASEC sur la même période. Un score d'apprentissage mesuré n'est pas seulement le produit des moyens engagés, il dépend de ce qui est enseigné, de la façon dont cela l'est, et de la langue dans laquelle les élèves apprennent. Confronter les résultats mesurés aux politiques mises en œuvre est une manière de passer du constat à l'action comme l'exercice a été fait lors du rapport PASEC2019.

Cependant, cette confrontation appelle une précaution que la littérature sur les réformes curriculaires africaines a solidement établie. L'analyse comparative des réformes engagées dans plusieurs pays du continent montre que l'adoption d'un nouveau cadre pédagogique, l'approche par compétences en particulier, ne se traduit pas mécaniquement par une amélioration des acquis car les conditions de mise en œuvre (formation initiale et continue des enseignants, disponibilité des manuels, accompagnement de proximité) expliquent davantage les résultats que le contenu du cadre lui-même (Bernard, Nkengne Nkengne et Robert, 2007 ; Cros, de Ketele, Dembélé et al., 2010). Plusieurs travaux soulignent en outre que ces réformes ont souvent été conçues à partir de référentiels exogènes, sans que les moyens de leur appropriation par les enseignants soient réunis (Lauwerier et Akkari, 2013).

Les travaux récents précisent ce que recouvrent des conditions de mise en œuvre efficaces. La pédagogie structurée y est définie non comme une méthode d'enseignement, mais comme un ensemble cohérent regroupant des matériels pour l'élève et pour l'enseignant, la formation initiale à leur usage et l'accompagnement continu en classe. C'est la cohérence de cet ensemble, et non l'un de ses éléments pris isolément, qui produit les gains d'apprentissage documentés en Afrique subsaharienne (Piper et Dubeck, 2024). La recherche récente rappelle que l'adhésion des enseignants conditionne la traduction d'une réforme en pratiques de classe, car leurs objectifs implicites et leurs conceptions du métier peuvent conduire à réinterpréter une prescription officielle plutôt qu'à l'appliquer (Jukes, Mgonda, Tibenda et Sitabkhan, 2023).

Les revues pays décrivent des dispositifs et leur degré de déploiement, non leurs effets mesurés ; seule une évaluation d'impact permettrait de les attribuer. L'analyse que nous faisons ici vise tout simplement à vérifier si les évolutions constatées sont cohérentes avec ce que les systèmes éducatifs ont entrepris.

Tableau 5.19

Réformes documentées et évolutions mesurées en 2025

Pays	Début de scolarité 2019-2025	Fin de scolarité 2019-2025	Réformes pédagogiques documentées (2019-2025)	Lecture croisée
Bénin	L +4 = M -30 ▼	L -71 ▼ M -55 ▼	Pédagogie explicite généralisée au CI-CP (≈12 000 écoles) ; 2,88 M de livrets décodables ; 46 000 enseignants formés ; extension CE1-5e depuis 2024 seulement.	La réforme s'est concentrée sur les deux premières années du primaire. Les gains de début de scolarité remontent à la période 2014-2019, avec 66 points en lecture, et se maintiennent depuis. La fin de scolarité, que la réforme n'a pas couverte, recule fortement.
Burundi	L -1 = M -18 ▼	L -35 ▼ M -29 ▼	Lecture phonique structurée en kirundi (PAADESCO) ; extension au français et aux mathématiques non documentée ; transition kirundi-français jugée fragile ; pénurie de manuels (un pour trois à cinq élèves).	Le niveau reste élevé et stable en début de scolarité, où les élèves sont évalués en kirundi, la langue sur laquelle a porté la réforme. En fin de scolarité, l'évaluation se déroule en français, et le recul y est cohérent avec la transition linguistique que la réforme n'a pas traitée.
Cameroun	L +17 = M -7 =	L -24 ▼ M -11 =	Le curriculum du primaire remplace les programmes de 2000. Il organise le cycle en trois sous-cycles de deux ans, introduit une discipline « Langues et cultures nationales » et bascule à l'approche par compétences. Formation initiale des enseignants. Un décret réorganise les Écoles normales d'instituteurs. La politique du livre unique et distribution gratuite de trois manuels essentiels dans les écoles publiques, déployée par paliers de 2020-2021 à 2022-2023.	Le Cameroun reste stable statistiquement en langue et mathématiques en début de scolarité mais recule en fin de scolarité.
Congo	L +47 ▲ M +19 =	L -40 ▼ M -23 ▼	La révision des programmes selon l'approche par compétences est la réforme centrale de la période avec une première vague (CP1, CP2, 6e et 5e) appliquée à la rentrée 2022-2023 en français, mathématiques et sciences. Une seconde vague (CE1, CE2, CM1, 4e et 3e) validée en mars 2023 et appliquée à la rentrée suivante. Un décret de 2023 approuve les statuts de l'École nationale de formation initiale et continue des enseignants, structure nouvelle établie à Mouyondzi et inaugurée en mai 2022, avec un cursus de trois ans.	Le Congo progresse en langue en début de scolarité et reste statistiquement stable en mathématiques mais recule en fin de scolarité.
Côte d'Ivoire	L +30 ▲ M +5 =	L +13 = M +23 ▲	Programme de pédagogie structuré en lecture et en mathématiques mis en œuvre en début de primaire. Le programme avait atteint le CP2 en 2025.	La Côte d'Ivoire est le seul pays à progresser en fin de scolarité sur la période récente. Faute de documentation sur ses réformes, ce résultat ne peut être rapproché d'aucune politique identifiée.
Gabon	L +46 ▲ M +7 =	L -49 ▼ M -30 ▼	Réécriture des curricula du primaire par vagues : mathématiques 2e année en 2022, français 4e et 5e années en 2024, français et étude du milieu 1re année en 2025. Gratuité des manuels du préprimaire au primaire public annoncée en août 2024 et mise en œuvre.	Le Gabon progresse en début de scolarité en langue, reste stable en mathématiques et recule en fin de scolarité.
Guinée	L +84 ▲ M +44 ▲	L +13 = M +16 ▲	Nouveaux programmes CPI-CP2 avec éléments structurés ; 1,67 M de manuels distribués, mais à partir de 2025-2026 ; remédiation TaRL limitée à 18 écoles.	La Guinée enregistre les plus fortes progressions en début de scolarité. Ses nouveaux manuels n'ont toutefois été généralisés qu'en 2025-2026, soit après la collecte des données : ces progrès ne peuvent donc pas leur être attribués.
Madagascar	L +7 = M 0 =	L -1 = M +3 =	Remédiation TAFITA/TaRL à grande échelle (14 000 écoles, 2 M d'élèves visés, +28 points sur les compétences ciblées) et 55 552 enseignants formés, mais déploiement en 2025 ; pédagogie de découverte dominante.	Madagascar ne connaît aucune évolution significative. Son dispositif de remédiation est pourtant à grande échelle, avec 14 000 écoles et 2 millions d'élèves visés, mais son déploiement date de 2025.



1

2

3

4

5

6

7

Pays	Début de scolarité 2019-2025	Fin de scolarité 2019-2025	Réformes pédagogiques documentées (2019-2025)	Lecture croisée
Sénégal	Sans langues nationales L +20 = M -2 = Avec langues nationales L +39 ▲ M -8 =	L -32 ▼ M -17 ▼	Lecture-écriture explicite en langues nationales (LPT, RELIT, MOHEBS) dans 12 régions sur 14 en début de primaire ; PAAME 2 en mathématiques ; remédiation Ndaw Wune ciblée.	Au Sénégal, le dispositif et le résultat portent sur le même objet. La réforme concerne l'enseignement structuré de la lecture en langues nationales, et c'est dans ces langues que les élèves obtiennent les meilleurs résultats en 2025 : 619 points, contre 578 pour ceux évalués en français, un écart significatif.
Tchad	L +26 ▲ M -6 =	L -12 = M -12 ▼	Aucune pédagogie explicite identifiée ; révision légère des manuels de 2e année ; TaRL au stade pilote (50 écoles, fin 2025) ; formation massive prévue mais postérieure.	Le Tchad progresse de façon continue en lecture en début de scolarité, de 28 points entre 2014 et 2019 puis de 26 points entre 2019 et 2025. La révision des manuels y est légère et la remédiation en est au stade pilote.
Togo	L +7 = M -3 =	L -17 ▼ M -26 ▼	En 2021, l'approche par compétences couvre le CP1 au CE2 en français et en mathématiques, tandis que le CM1 et le CM2 demeurent en pédagogie par objectifs. Anglais au préscolaire et au primaire. Les écoles nationales d'instituteurs deviennent « écoles normales de formation des professeurs d'école ». Production nationale de manuels alignés sur l'approche par compétences, avec plus de 1,5 million d'exemplaires distribués au primaire.	Le Togo reste stable en début de scolarité et recule en fin de scolarité.

Note : L = lecture, M = mathématiques. ▲ hausse significative, ▼ baisse significative, = évolution non significative.



1

2

3

4

5

6

7

Un effort financier supérieur à la médiane
ne se traduit pas toujours par une amélioration
des apprentissages.



6 pays sur 15

SE SITUENT SUR LA FRONTIÈRE
D'EFFICIENCE

5 pays sur 16

CONSACRENT AU MOINS 4%
DE LEUR PRODUIT INTÉRIEUR BRUT
À L'ÉDUCATION
et 8 au moins 15 % de leurs dépenses publiques



Analyse de l'efficacité dans les pays participants et enseignements



1

2

3

4

5

6

7

6.1	Efficiency in education	248
6.2	L'efficacité au cœur des politiques publiques : des programmes d'ajustement structurel à la gestion axée sur les résultats	249
6.3	L'efficacité dans les Objectifs de développement durable	250
6.4	Méthodes d'analyse de l'efficacité	253
6.5	Choix méthodologique de l'analyse d'efficacité des pays participant au PASEC2024	254
6.6	Résultats d'efficacité des pays du PASEC2024	257
6.7	Enseignements de l'analyse d'efficacité	270

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, la question de l'efficience revêt une importance particulière. En effet, les systèmes éducatifs doivent simultanément répondre à la croissance démographique, augmenter les capacités d'accueil, améliorer la qualité des apprentissages, réduire les inégalités et faire face à des contraintes budgétaires importantes. Investir mieux ne signifie donc pas nécessairement dépenser moins, mais plutôt utiliser les ressources disponibles de

manière à produire davantage d'apprentissages, d'équité et de progression scolaire pour chaque unité monétaire engagée.

Ce chapitre présente 1) la définition de l'efficience en éducation, 2) sa place dans les politiques publiques, particulièrement en éducation et dans les Objectifs de développement durable, 3) les méthodes d'analyses de l'efficience et 4) les résultats en matière d'efficience dans les pays participant au PASEC2024.

6.1 Efficience en éducation

La notion d'efficience trouve son origine dans la théorie économique de la production qui étudie la manière dont une organisation – entreprise, école, hôpital, administration, etc. – transforme des ressources (intrants) en biens, services ou résultats (extrants), ainsi que l'efficacité avec laquelle cette transformation est réalisée. Dans un article fondateur, Farrell (1957) propose la première définition de l'efficience productive : une unité de production est dite techniquement efficiente lorsqu'il lui est impossible d'accroître sa production sans mobiliser davantage de ressources, ou, de façon équivalente, lorsqu'il lui est impossible de réduire les ressources mobilisées sans diminuer sa production. Cette définition introduit la notion de frontière d'efficience qui concerne l'ensemble des combinaisons optimales entre ressources et résultats observées au sein d'un groupe d'unités comparables, à partir desquelles la performance de chaque unité peut être évaluée.

En éducation, les travaux contemporains distinguent généralement trois dimensions complémentaires de financement : 1) l'adéquation, qui renvoie au caractère suffisant des ressources mobilisées, 2) l'équité, qui concerne la répartition des ressources entre les groupes sociaux, les territoires et les établissements, et 3) l'efficience, qui désigne la capacité du système éducatif à transformer les ressources disponibles en résultats éducatifs (Banque mondiale et UNESCO, 2024 ; OCDE, 2017). L'*Education Finance Watch 2024* insiste sur cette triple exigence : accroître les ressources dans les systèmes insuffisamment financés, mieux les répartir et améliorer leur utilisation afin que les dépenses se traduisent effectivement par des apprentissages (Banque mondiale et UNESCO, 2024).

Par ailleurs, l'efficience désigne le rapport entre les ressources mobilisées (intrants : financement, enseignants, infrastructures, temps d'enseignement) et les résultats obtenus, à savoir les extrants que sont la scolarisation, les acquis d'apprentissage, les taux d'achèvement. Lockheed et Hanushek (1987) définissent l'efficience éducative comme le rapport coût-efficacité comparé d'interventions produisant un même gain d'apprentissage. Par la suite, Lockheed

et Hanushek (Lockheed et Hanushek, 1994) distinguent l'efficience technique, qui renvoie à la capacité d'un système à convertir des ressources données en résultats d'apprentissage, de l'efficience allocative, qui renvoie à la répartition de ces ressources entre les usages susceptibles d'en maximiser l'effet. Cette définition appelle une clarification importante : que faut-il entendre par « résultats » ?

Les premiers travaux sur les politiques éducatives se sont concentrés sur des indicateurs d'accès à l'école, comme le nombre d'enfants scolarisés ou le nombre d'années passées en classe. Or, ce n'est pas tant la durée de la scolarisation que la qualité des apprentissages réellement acquis qui importe (Hanushek et Woessmann, 2015) : un enfant qui passe six années à l'école sans apprendre à lire correctement n'a pas, au sens plein du terme, bénéficié d'un « résultat » éducatif. C'est pourquoi l'efficience d'un système éducatif se mesure aujourd'hui à l'aune des compétences effectivement maîtrisées par les élèves, en lecture ou en mathématiques par exemple, et non plus seulement à celle du nombre d'années passées sur les bancs de l'école.

De manière simplifiée, l'efficience éducative peut être représentée par le rapport entre les résultats éducatifs obtenus et les ressources mobilisées. Les résultats peuvent être mesurés à partir des compétences en lecture, en mathématiques ou en sciences, de la proportion d'élèves atteignant le seuil minimal de compétence, des taux d'achèvement ou encore de la réduction des inégalités. Les ressources comprennent notamment les dépenses publiques d'éducation, les dépenses par élève, le personnel enseignant, les infrastructures, les manuels, le temps d'enseignement et les ressources numériques.

Un système peut donc être relativement efficient lorsqu'il obtient des résultats élevés avec un niveau modéré de ressources. À l'inverse, un niveau important de dépenses ne garantit pas une forte efficience si une proportion élevée d'élèves demeure en dessous du seuil minimal de compétence.

6.1.1 Efficience technique et efficience allocative

La littérature distingue généralement l'efficience technique de l'efficience allocative.

L'efficience technique désigne la capacité d'une unité de production à obtenir le niveau maximal de résultats à partir d'un ensemble donné de ressources ou, dans une perspective orientée vers les intrants, à produire un niveau donné de résultats en utilisant le minimum de ressources possible (Farrell, 1957 ; OCDE, 2023). Appliquée au domaine scolaire, elle signifie qu'un établissement ou un système situé sur la frontière d'efficience ne pourrait améliorer ses résultats éducatifs, notamment les apprentissages, sans accroître au moins certaines des ressources mobilisées et réciproquement, il ne pourrait

réduire ses ressources sans détériorer au moins une partie de ses résultats. L'amélioration de l'efficience peut ainsi emprunter deux voies : obtenir de meilleurs résultats avec un niveau de ressources inchangé, ou maintenir les mêmes résultats tout en mobilisant moins de ressources (OCDE, 2023).

L'efficience allocative concerne plutôt la manière dont les ressources sont réparties entre les différents usages. Deux pays disposant de budgets comparables peuvent obtenir des résultats différents selon la part des ressources consacrée aux salaires, à la formation des enseignants, aux manuels, aux infrastructures, à la remédiation ou aux interventions destinées aux élèves vulnérables (Afonso et Aubyn, 2005).



1

2

3

4

5

6

7

Cette distinction est importante, car l'inefficacité ne découle pas uniquement du gaspillage ou de la mauvaise gestion administrative. Elle peut également résulter d'une allocation budgétaire

insuffisamment alignée sur les principaux déterminants des apprentissages.

6.1.2 Efficacité interne et efficacité externe

L'efficacité interne concerne la manière dont les ressources mobilisées par le système éducatif sont transformées en résultats produits à l'intérieur du système scolaire. Elle s'intéresse notamment aux parcours des élèves, à l'utilisation des ressources et aux résultats d'apprentissage. Elle peut être appréciée à partir des taux de promotion, de redoublement, d'abandon et d'achèvement, du nombre d'années-élèves nécessaires pour produire un diplômé ou un sortant d'un cycle, ainsi que des coûts associés à ces parcours (Mizunoya et Zaw, 2017 ; UNESCO IIEP Regional Office for Africa et al., 2014). Les indicateurs de parcours ne constituent toutefois pas, pris isolément, des mesures complètes d'efficacité : ils doivent être mis en relation avec les ressources engagées et les résultats visés. Dans les approches fondées sur les flux scolaires, le redoublement et l'abandon constituent deux sources de perte d'efficacité interne : le premier allonge les parcours, tandis que le second correspond à des ressources engagées dans des parcours qui n'aboutissent pas à l'achèvement du cycle considéré. Ils contribuent ainsi à accroître le nombre d'années-élèves consommées par élève achevant ce

cycle. Cette lecture doit néanmoins être complétée par l'analyse des apprentissages : un parcours interrompu ne signifie pas une absence totale d'acquis, et une progression sans redoublement ne garantit pas la maîtrise des compétences attendues.

L'efficacité externe examine la relation entre les ressources consacrées à l'éducation et les bénéfices qui en résultent au-delà du système scolaire, notamment l'insertion professionnelle, les revenus futurs, la productivité, la santé et la participation civique. Hanushek et Woessmann (2015) mettent en évidence que le niveau des compétences mesurées est plus étroitement associé à la croissance économique à long terme que la seule durée de scolarisation. L'objectif des systèmes éducatifs ne consiste donc pas uniquement à accroître le nombre d'années passées à l'école, mais aussi à garantir que ces années se traduisent par des apprentissages effectifs. Ces apprentissages ne suffisent cependant pas, à eux seuls, à garantir les bénéfices attendus, qui dépendent également du contexte économique, social et institutionnel.



1

2

3

4

5

6

7

6.2 L'efficacité au cœur des politiques publiques : des programmes d'ajustement structurel à la gestion axée sur les résultats

Le financement de l'éducation a longtemps été abordé principalement sous l'angle du volume des ressources mobilisées. Selon cette perspective, l'augmentation des budgets publics devait permettre d'élargir l'accès à l'école, d'améliorer les infrastructures, de recruter davantage d'enseignants et, à terme, d'accroître les apprentissages. L'accroissement des ressources demeure nécessaire dans les pays où les systèmes éducatifs souffrent d'un sous-financement structurel. Il ne suffit toutefois pas à garantir de meilleurs résultats : ceux-ci dépendent également de l'allocation des moyens, de leur utilisation effective et des conditions de scolarisation.

Au cours des années 1980, les programmes d'ajustement structurel (PAS) ont été déployés dans un contexte de déséquilibres externes et budgétaires majeurs : déficits de la balance des paiements, dette et déficits publics ont motivé les programmes de stabilisation et de réforme soutenus principalement par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale (Stewart, 1994). Les PAS ont profondément modifié les conditions de financement et de gestion des systèmes éducatifs, en mettant l'accent sur la discipline budgétaire, la rationalisation des dépenses publiques, le recouvrement des coûts et la recherche d'une meilleure efficacité dans l'utilisation des ressources (Geo-Jaja et Mangum, 2003 ; Soludo et al., 2003).

Pour les systèmes éducatifs, les PAS ont conduit notamment à : 1) la compression ou la réallocation des dépenses publiques, 2) l'érosion des salaires réels, 3) la montée des coûts supportés par les ménages et 4) la limitation de la capacité administrative à financer les intrants pédagogiques. Les critiques adressées à leurs conséquences sociales ont ensuite contribué à déplacer l'attention vers la protection des dépenses sociales, vers l'équité et, progressivement, vers les résultats du développement (Vähämäki et Verger, 2019).

Parallèlement, les réformes de la gestion publique et l'évolution des pratiques de coopération internationale ont favorisé la diffusion de la gestion axée sur les résultats (GAR), ou *Results-Based Management* (RBM), qui occupe aujourd'hui une place importante dans le pilotage des politiques publiques et des programmes de développement (Vähämäki et Verger, 2019). Elle repose sur l'idée que l'action publique ne doit pas être appréciée uniquement à partir des ressources mobilisées ou des activités réalisées, mais également à partir des changements observés pour les bénéficiaires et de la contribution des interventions à ces changements. Dans le domaine de l'éducation, cette évolution conduit à compléter le suivi des intrants (budgets, enseignants, infrastructures, manuels) par celui des résultats tels que l'accès, l'achèvement scolaire, les apprentissages effectifs et l'équité. L'efficacité constitue alors un

critère d'évaluation de la relation entre les moyens engagés et les résultats obtenus, plutôt qu'un résultat éducatif en soi.

Cette orientation s'inscrit dans plusieurs évolutions historiques qui se recoupent : les contraintes budgétaires, les réformes de la gestion publique, notamment le *New Public Management*, les stratégies de réduction de la pauvreté et les exigences de redevabilité dans la coopération internationale. Elle ne résulte donc pas d'une succession linéaire allant des PAS à la GAR.

La GAR peut ainsi être interprétée comme l'aboutissement partiel d'une transformation plus large de l'action publique visant à passer

d'un pilotage fondé principalement sur les moyens à un pilotage dans lequel les ressources sont reliées à des objectifs mesurables, des indicateurs, des cibles et des résultats. Dans l'éducation, cette évolution est particulièrement importante, car l'augmentation de la scolarisation ou des dépenses ne garantit pas nécessairement l'amélioration des apprentissages : pourquoi des pays consacrant des parts comparables de leur richesse nationale à l'éducation obtiennent des résultats d'apprentissage très différents ? L'analyse examine donc comment l'allocation et l'utilisation des ressources peuvent contribuer à de meilleurs apprentissages, en tenant compte des besoins des élèves et des contextes nationaux.

6.3 L'efficience dans les Objectifs de développement durable

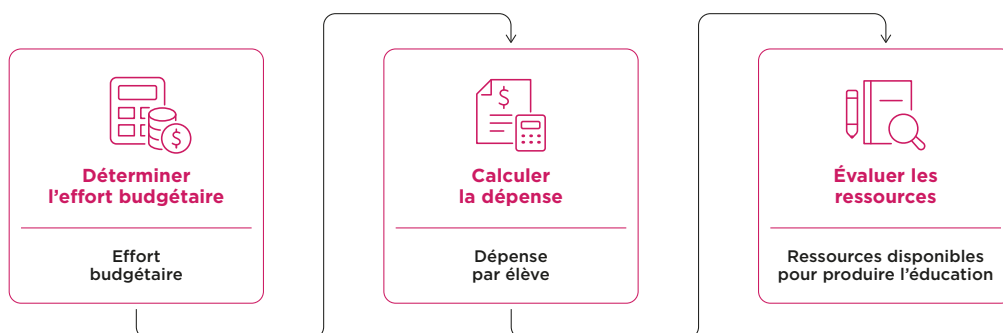
L'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (Nations Unies, 2015). Si le terme « efficience » n'apparaît pas comme une cible autonome de l'ODD 4, le cadre de suivi élaboré par l'Institut

de statistique de l'UNESCO (ISU) permet néanmoins d'en saisir plusieurs dimensions. Le dispositif actuel comprend 12 indicateurs mondiaux et 32 indicateurs thématiques, couvrant simultanément les ressources mobilisées, l'accès et l'achèvement, l'équité, les conditions d'enseignement et les résultats d'apprentissage (UIS, 2025).

6.3.1 Des indicateurs permettant de mesurer les ressources mobilisées

Une première composante des indicateurs concerne les ressources financières consacrées à l'éducation. Le cadre de suivi de l'ISU comprend notamment l'indicateur thématique 4.5.4, qui mesure les dépenses d'éducation par élève selon le niveau d'enseignement et la source de financement, ainsi que l'indicateur 4.5.6, relatif aux dépenses d'éducation selon leur source (publique, privée ou internationale), exprimées en pourcentage du PIB. Le cadre

Éducation 2030 retient également comme repère les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB, tandis que l'indicateur mondial 1.a.2 de l'ODD 4 mesure la part des dépenses publiques totales consacrée aux services essentiels, dont l'éducation (ISU, 2025). Ces indicateurs permettent d'appréhender différents aspects de l'effort financier.



Le recours à la dépense par élève est particulièrement important pour une analyse de l'efficience. Deux pays consacrant une proportion similaire de leur PIB à l'éducation peuvent disposer de montants très différents par élève, notamment en raison des différences de revenu national, de démographie scolaire et de structure des dépenses.

L'indicateur 4.5.4 fournit donc un intrant financier généralement plus adapté dans une analyse comparative de l'efficience que la seule part du PIB consacrée à l'éducation, à condition d'harmoniser les périmètres et les unités de mesure.

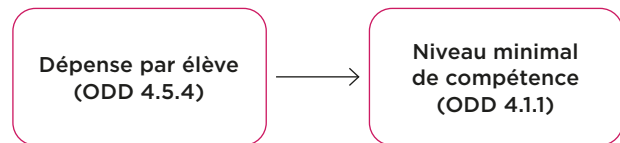
6.3.2 Des ressources aux résultats d'apprentissage : le cœur de la logique d'efficience

La seconde composante des indicateurs est constituée par les résultats éducatifs. À cet égard, la cible 4.1 occupe une place centrale. Elle vise explicitement un enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité conduisant à des « résultats d'apprentissage pertinents et effectifs ». Son indicateur 4.1.1 mesure la proportion d'enfants et de jeunes atteignant au moins le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques à trois étapes de la scolarité : en deuxième ou troisième année du primaire, à la fin du primaire et à la fin du premier cycle du secondaire, avec une ventilation par sexe (UIS, 2025).

Le niveau minimal de compétence constitue, selon l'ISU, un repère des connaissances et des compétences fondamentales attendues dans un domaine donné et à une étape donnée de la scolarité, dont l'atteinte est appréciée au moyen d'évaluations des apprentissages. Cette orientation renforce la place des apprentissages dans le

suivi international, en complément des indicateurs d'accès, de participation et d'achèvement scolaires.

Dans une perspective d'efficience, il devient ainsi possible de rapprocher :



Ce rapprochement n'est pas lui-même un indicateur officiel de l'ODD 4, mais constitue une application analytique de son cadre d'indicateurs. Il permet de poser une question d'efficience : dans quelle mesure les ressources mobilisées par un système éducatif sont-elles transformées en apprentissages ?



1

2

3

4

5

6

7

6.3.3 L'efficience interne apparaît également à travers les parcours scolaires

Le cadre de l'ODD 4 permet aussi d'appréhender certaines dimensions de l'efficience interne des systèmes éducatifs à travers plusieurs indicateurs de participation et de progression scolaires :

- l'indicateur 4.1.2 mesure les taux d'achèvement du primaire, du premier cycle et du second cycle du secondaire ;
- l'indicateur 4.1.3 porte sur le taux brut d'accès à la dernière année du primaire et du premier cycle du secondaire ;
- l'indicateur 4.1.4 concerne les taux de non-scolarisation. Il mesure la proportion d'enfants et de jeunes en âge officiel d'un niveau d'enseignement donné qui ne sont pas inscrits dans l'éducation ;
- l'indicateur 4.1.5 mesure la proportion élèves du primaire et du premier cycle du secondaire dont l'âge dépasse d'au moins deux ans l'âge théorique correspondant à l'année d'études fréquentée (UIS, 2025).

Ces indicateurs renseignent sur la capacité du système à faire progresser les élèves dans leur parcours et à les conduire

jusqu'à l'achèvement des cycles. Ils peuvent donc être mobilisés conjointement avec les données financières pour analyser certaines formes de pertes ou de difficultés de transformation des ressources en résultats scolaires. L'intérêt du cadre de l'ODD 4 est précisément de ne pas réduire le résultat éducatif à une seule dimension. Dans une analyse d'efficience, il est ainsi possible de considérer simultanément plusieurs catégories de résultats :



Un système peut ainsi apparaître relativement efficace au regard du seul achèvement scolaire, tout en présentant de faibles résultats d'apprentissage. Une appréciation plus complète de son efficience doit donc tenir compte des compétences effectivement acquises, et non uniquement du nombre d'élèves conduits jusqu'à la fin d'un cycle.

6.3.4 Les enseignants et les conditions scolaires constituent des ressources intermédiaires

Le cadre de suivi de l'ODD 4 permet de documenter certaines ressources et conditions de fonctionnement à travers lesquelles les ressources financières sont transformées en services éducatifs. La cible 4.c comprend des indicateurs sur les qualifications des enseignants, les ratios élèves-enseignants formés ou qualifiés, les salaires relatifs, l'attrition et la formation continue. L'indicateur 4.a.1 renseigne, pour sa part, sur la disponibilité des services de base dans les établissements scolaires (UIS, 2025). Ces données décrivent les moyens disponibles, sans mesurer nécessairement leur utilisation

effective ni la qualité des pratiques pédagogiques. Ces indicateurs permettent d'enrichir la représentation de la fonction de production éducative.

L'efficience peut alors être analysée non seulement comme un rapport direct entre dépenses et performances, mais également comme le résultat d'un processus de transformation des ressources financières en ressources éducatives, puis des ressources éducatives en résultats.

6.3.5 Intérêt d'un regard croisé entre efforts budgétaires et performances des élèves

Le rapport *Education Finance Watch 2024* de la Banque mondiale et de l'UNESCO révèle qu'à l'échelle mondiale, les dépenses totales d'éducation ont augmenté sur la dernière décennie, mais que les dépenses par enfant ont stagné, et « les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur ont souvent du mal à allouer efficacement les dépenses d'éducation, ce qui peut en saper les effets » (Banque mondiale et UNESCO, 2024). Les gouvernements des pays en développement consacrent typiquement entre 15% et 30% de leur PIB aux dépenses publiques, et de petites variations d'efficience peuvent avoir un impact considérable sur les résultats atteints (Herrera et Pang, 2006). En Afrique subsaharienne, la médiane des dépenses publiques dédiées à l'éducation atteint 16,9% du budget national, contre 11,8% en Europe et en Amérique du Nord ; « l'Afrique subsaharienne est donc une des régions du monde où les gouvernements dépensent la plus grande part de leur budget pour leur système éducatif » (AFD, 2018). Le déficit ne réside donc pas dans l'effort budgétaire relatif, mais dans la faiblesse de la base fiscale et l'usage des ressources : la dépense publique moyenne par élève au primaire en Afrique subsaharienne n'était que de 246 USD en 2015 (PPA constant), contre 1 288 USD en Asie du Sud-Est et 8 186 USD en Europe/Amérique du Nord (AFD, 2018).

La relation entre ressources budgétaires et résultats scolaires dépend notamment de la manière dont les ressources sont employées. Hanushek et Woessmann (2015) soulignent le rôle des incitations et de l'organisation institutionnelle dans la transformation des ressources en apprentissages. Herrera et al. (2025), dans une étude comparant 195 pays, montrent qu'au-delà d'un certain niveau de dépense, le fait de dépenser davantage pour l'éducation ne se traduit pas automatiquement par de meilleurs résultats d'apprentissage. L'absence de relation systématique entre dépenses et résultats dans certaines comparaisons internationales ne signifie toutefois pas que les ressources supplémentaires sont sans effet : leur contribution dépend des besoins initiaux, des usages financés et des conditions de mise en œuvre. La Banque mondiale et l'UNESCO résumant bien cet enjeu en rappelant qu'il n'y a pas lieu d'opposer « dépenser plus » et « dépenser mieux » : dans la plupart des pays à revenu faible ou intermédiaire, ces deux leviers doivent au contraire être actionnés conjointement pour améliorer durablement les apprentissages (Banque mondiale et UNESCO, 2024).

L'exigence d'efficience est d'autant plus importante que les ressources consacrées à l'éducation restent, dans bien des pays, insuffisantes au regard des besoins. Les travaux de Psacharopoulos et Patrinos (2018) montrent qu'à l'échelle mondiale, chaque année de scolarisation supplémentaire est associée, en moyenne, à un gain de revenu ultérieur de l'ordre de 9%. Autrement dit, investir dans l'éducation demeure, en moyenne, l'un des placements les plus rentables qu'un individu, ou une société, puisse faire. Mais ce rendement dépend directement de la qualité des apprentissages réalisés : un système qui scolarise sans faire apprendre dilapide une partie de ce potentiel. D'où l'intérêt d'accompagner l'augmentation des budgets d'un suivi permettant d'apprécier dans quelle mesure les ressources supplémentaires se traduisent bien par des apprentissages.

Par ailleurs, le croisement des données budgétaires et des données de performance permet de mettre en évidence des inégalités que des indicateurs globaux, examinés isolément, laisseraient invisibles. L'UNICEF (2023) montre ainsi qu'à l'échelle mondiale, le quintile des élèves les plus pauvres ne bénéficie en moyenne que de 16% des financements publics consacrés à l'éducation contre 28% pour le quintile le plus favorisé. Un pays peut donc afficher un effort budgétaire globalement satisfaisant tout en répartissant ses ressources de façon très inégale entre ses élèves, ce qu'une analyse non désagrégée ne permettrait pas de détecter. Ces écarts peuvent notamment refléter des différences d'accès et de maintien dans les différents niveaux d'enseignement, dont les coûts unitaires varient.

Le continent africain offre une illustration de l'intérêt de ce regard croisé. Selon UNESCO-ISU et Banque mondiale (2024), la dépense moyenne des gouvernements africains en faveur de l'éducation stagne à 3,7% du produit intérieur brut (PIB) depuis 2012, un niveau resté quasiment inchangé malgré la croissance rapide de la population scolarisable. Dans le même temps, le Rapport mondial de suivi de l'éducation souligne que le sous-investissement chronique dans l'éducation demeure l'une des principales causes du ralentissement des progrès en matière d'apprentissage (UNESCO, 2024). Cette double observation, un effort budgétaire globalement stable mais des apprentissages qui progressent lentement, est précisément le type de constat que seul un regard croisé entre ressources et résultats permet de formuler.



1

2

3

4

5

6

7

6.4 Méthodes d'analyse de l'efficience

6.4.1 Approches par frontière d'efficience : Data Envelopment Analysis

La question de la mesure empirique de l'efficience a donné lieu à un courant de recherche important, prolongeant directement les travaux de Farrell sur la frontière d'efficience. Trois grandes familles de méthodes s'en dégagent. La première, non paramétrique, repose sur l'analyse d'enveloppement des données, ou *Data Envelopment Analysis*, développée par Charnes et al. (1978). Cette méthode construit, à partir des observations disponibles, une frontière d'efficience empirique sans imposer de forme fonctionnelle a priori à la relation entre ressources et résultats, ce qui en fait un outil particulièrement adapté à des contextes, comme celui de l'éducation, où cette relation demeure mal connue. L'avantage de cette approche est d'identifier les unités les plus performantes plutôt qu'une moyenne, et de traiter naturellement les cas à intrants et extrants multiples (Witter et al., 2017).

La seconde famille, paramétrique, repose sur l'analyse de frontière stochastique, ou *Stochastic Frontier Analysis* (SFA), introduite par Aigner et al. (1977). Cette approche présente l'avantage de distinguer statistiquement l'inefficience proprement dite des aléas de mesure, au prix toutefois d'hypothèses plus contraignantes sur la forme de la fonction de production et la distribution des erreurs.

La troisième famille de travaux mobilise l'analyse macro à panel, à l'échelle macroéconomique : plutôt que d'estimer une frontière de production individualisée pour chaque unité, elle explique les écarts de résultats agrégés entre pays, ou pour un même pays au fil du temps, par un ensemble de déterminants observables (niveau de dépense publique, qualité de la gouvernance, structure démographique, degré de décentralisation) au moyen de modèles à effets fixes ou aléatoires. Grigoli (2014) propose ainsi une approche hybride combinant analyse d'enveloppement des données et régression de panel pour estimer l'efficience des dépenses d'éducation dans un large échantillon d'économies émergentes et en développement, tandis que Herrera et al. (2025) appliquent une démarche comparable à 175 pays sur la période 2006-2016 pour comparer l'efficience des dépenses publiques d'éducation, de santé et d'infrastructures. Cette approche présente l'avantage d'exploiter des séries temporelles longues et de contrôler l'hétérogénéité inobservée entre pays, mais elle repose sur l'hypothèse, parfois discutable dans des systèmes statistiques nationaux hétérogènes, que les données de dépense et de résultats sont mesurées de façon comparable d'un pays à l'autre.



1

2

3

4

5

6

7

6.4.2 Analyse coût-efficacité (CEA)

L'analyse coût-efficacité (*Cost-Effectiveness Analysis*, CEA) compare, entre plusieurs interventions poursuivant un même objectif, le gain de résultat obtenu par unité monétaire dépensée, sans qu'il soit nécessaire de convertir ce gain en une valeur monétaire : à la différence de l'analyse coût-bénéfice présentée plus loin, la CEA permet de classer des interventions entre elles sans devoir répondre à la question, plus délicate, de ce que « vaut » en argent une année d'apprentissage supplémentaire. Ce cadre trouve son origine dans les travaux de Lockheed et al. (1987) qui, comparant les données disponibles sur les pays en développement à la fin des années 1980, proposent une première hiérarchisation systématique des leviers d'investissement éducatif (manuels scolaires, formation des enseignants, enseignement par la radio interactive, tutorat) selon leur rapport coût-efficacité, et montrent déjà que les interventions les

moins coûteuses ne sont pas nécessairement les moins efficaces, et que les plus coûteuses ne sont pas nécessairement les plus rentables en apprentissage. Dhaliwal et al. (2013) actualisent et standardisent ce cadre pour la CEA comparative en éducation dans les pays en développement. Ils discutent les hypothèses sous-jacentes : taux d'actualisation, périmètre des coûts (inclusion ou non des transferts monétaires) et horizon temporel, et formulent des recommandations sur les hypothèses raisonnables du point de vue d'un décideur arbitrant entre programmes concurrents. C'est sur cette base que la pédagogie structurée et le *teaching at the right level*, avec ou sans composante technologique, ressortent parmi les interventions présentant les ratios coût-efficacité les plus élevés recensés dans la littérature, au point de « pouvoir améliorer l'efficience du système éducatif existant à faible coût » (Angrist et al., 2023).

6.4.3 Analyse coût-bénéfice (CBA)

L'analyse coût-bénéfice (*Cost-Benefit Analysis*, CBA) va plus loin que la CEA : elle convertit à la fois les coûts et les bénéfices d'une intervention en une même unité monétaire, ce qui permet de calculer une valeur actuelle nette (VAN) ou un ratio bénéfice/coût (Boardman et al., 2018), et donc de comparer un investissement éducatif non seulement à d'autres interventions éducatives, mais à des investissements portant sur d'autres secteurs (santé, infrastructures) au sein d'un même arbitrage budgétaire. Cette conversion suppose de disposer d'une estimation crédible du rendement monétaire de l'apprentissage ou de la scolarisation : c'est précisément ce que fournit la littérature sur les rendements de l'éducation. Psacharopoulos et Patrinos (2018) estiment qu'à l'échelle mondiale, chaque année de scolarisation supplémentaire est associée, en moyenne, à un gain de revenu ultérieur de l'ordre de 9%, un rendement qui reste, dans la plupart des contextes étudiés, supérieur à celui de nombreux placements financiers alternatifs. Une analyse coût-bénéfice appliquée à une intervention éducative

donnée consisterait ainsi à estimer son coût par élève, à convertir le gain d'apprentissage qu'elle produit en gain de revenu futur actualisé au moyen d'un tel taux de rendement, puis à comparer les deux termes pour juger si l'investissement se justifie en valeur absolue, et pas seulement relativement à d'autres interventions éducatives. Cette approche présente l'avantage de parler le même langage que les arbitrages budgétaires intersectoriels auxquels sont confrontés les ministères des Finances, mais au prix d'hypothèses supplémentaires (stabilité du rendement de l'éducation dans le temps, transférabilité d'estimations de rendement souvent calculées dans d'autres contextes) qui rendent ses résultats plus fragiles que ceux, plus directement comparatifs, d'une simple analyse coût-efficacité. C'est pourquoi la littérature sur l'efficience éducative en Afrique subsaharienne mobilise plus fréquemment la CEA, mieux adaptée à la comparaison entre interventions concurrentes à budget donné, et réserve la CBA aux décisions d'arbitrage entre secteurs d'investissement public.

6.4.4 Métrique unifiée LAYS

L'indicateur *Learning-Adjusted Years of Schooling* (LAYS) combine accès et qualité en convertissant les gains d'apprentissage en équivalent années de scolarisation de haute qualité (Filmer et al., 2020). Cette métrique résout un problème récurrent : les écarts types locaux (utilisés jusque-là pour mesurer les gains d'apprentissage) ne permettent pas de comparer des interventions à travers des contextes hétérogènes. La LAYS permet de combler cette insuffisance dans la comparaison en s'appuyant sur un standard absolu transnational (Filmer et al., 2020). Par ailleurs, Angrist et al. (2025) mobilisent par la suite cette métrique pour comparer le gain d'apprentissage par dollar dépensé à travers plus de 200 évaluations d'impact rigoureuses menées dans 52 pays, ce qui en fait, à ce jour, l'exercice de comparaison le plus large disponible dans la littérature sur le coût-efficacité en éducation.

La LAYS n'est toutefois pas exempte de limites : elle repose sur un ensemble de poids et d'hypothèses de conversion entre années de scolarisation et écarts types de résultats qui, bien que standardisés, demeurent une simplification d'une réalité pédagogique plus complexe, et elle a été critiquée pour sa tendance à privilégier implicitement les interventions dont les effets sont les plus faciles à mesurer à court terme par rapport à celles dont les bénéfices se déploient sur un temps plus long, comme la formation initiale des enseignants. Elle a néanmoins été retenue par la Banque mondiale comme composante du volet apprentissage de son indice du capital humain (World Bank et World Bank eLibrary – York, 2018), ce qui témoigne de son adoption croissante comme standard de référence pour le suivi international de l'efficience éducative.



1

2

3

4

5

6

7

6.4.5 Modèles multiniveaux (HLM)

Lorsque la question porte sur la décomposition de la variance des résultats entre niveaux (élève, école, pays), les modèles hiérarchiques linéaires (HLM) sont la méthode de référence. Cette approche multiniveau a été mobilisée à plusieurs reprises sur des

données PASEC pour identifier les déterminants de la qualité des apprentissages en Afrique subsaharienne francophone. Les modèles multiniveaux permettent de distinguer les effets des différentes sources (école, classe, élève, enseignant, etc.).

6.5 Choix méthodologique de l'analyse d'efficience des pays participant au PASEC2024

L'analyse de l'efficience des systèmes éducatifs des pays participant au PASEC2024 repose sur deux approches complémentaires : (i) l'analyse comparative des profils de financement de l'éducation et d'apprentissage et (ii) l'estimation d'une frontière d'efficience par la méthode DEA (*Data Envelopment Analysis*). Ce choix méthodologique repose sur le constat que le niveau des ressources mobilisées ne suffit pas, à lui seul, à rendre compte des performances éducatives. La littérature sur les fonctions de production éducative a depuis longtemps mis en évidence la complexité de la relation entre ressources scolaires et résultats d'apprentissage (Hanushek, 2003). Les travaux plus récents montrent cependant, à partir de méthodes empiriques plus robustes, que les ressources financières peuvent effectivement contribuer à l'amélioration des résultats scolaires, mais que leurs effets dépendent fortement de leur allocation et de leur utilisation (Handel et Hanushek, 2023). L'analyse de l'efficience consiste dès lors moins à déterminer quels systèmes dépendent le

moins qu'à examiner dans quelle mesure les ressources disponibles sont transformées en résultats éducatifs.

Cette perspective rejoint les travaux contemporains sur le financement de l'éducation, qui invitent à considérer conjointement l'adéquation, l'équité et l'efficience des ressources. Un système peut en effet utiliser relativement efficacement des ressources limitées tout en demeurant structurellement sous-financé. Inversement, un niveau relativement élevé de financement ne garantit pas que les ressources soient réparties équitablement ou transformées efficacement en apprentissages (Banque mondiale et UNESCO, 2024 ; OCDE, 2023). Cette distinction est particulièrement importante pour l'interprétation des résultats des pays participant au PASEC2024.

Les deux méthodes répondent ainsi à des objectifs différents présentés dans le tableau 6.1.

Tableau 6.1

Approches d'analyse de l'efficience

Approche	Question principale	Résultat attendu
Profil financement-apprentissages	Comment les pays se positionnent-ils en matière de ressources et de résultats ?	Typologie des profils nationaux
DEA	Quels pays transforment relativement le mieux leurs ressources en résultats ?	Frontière et scores d'efficience relatifs à l'échantillon et aux choix de modélisation

Les résultats des deux analyses seront interprétés conjointement. Un pays peut, par exemple, obtenir des résultats relativement élevés avec de faibles ressources et apparaître efficient, sans que cela signifie que son système est suffisamment financé. Inversement,

un pays disposant de ressources relativement importantes peut obtenir de bons résultats absolus tout en présentant une marge d'amélioration de son efficience.



6.5.1 Analyse des profils de financement de l'éducation et des profils d'apprentissages

La première approche consiste à examiner conjointement l'effort financier consacré à l'éducation, les ressources disponibles par élève et les résultats d'apprentissage observés dans PASEC2024. Elle poursuit principalement un objectif descriptif et diagnostique. Il ne s'agit pas, à ce stade, d'attribuer un score d'efficience à chaque pays, mais de déterminer si différents profils se dégagent lorsque les ressources et les performances sont mises en regard.

Cette étape est importante car un même niveau de performance peut résulter de niveaux de ressources très différents. De même, des pays mobilisant des ressources comparables peuvent présenter des résultats d'apprentissage sensiblement différents. La littérature sur le financement scolaire montre précisément que la relation entre ressources et apprentissages dépend de la manière dont les ressources sont distribuées et utilisées et qu'un accroissement des dépenses ne se traduit pas mécaniquement par une amélioration proportionnelle des performances (Handel et Hanushek, 2023).

Trois indicateurs sont retenus pour caractériser les ressources :

■ Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB

Cet indicateur mesure l'effort financier de l'État relativement à la taille de son économie :

$$DEPPIB_i = \frac{\text{Dépenses publiques d'éducation}_i}{\text{PIB}_i} \times 100$$

Il renseigne sur la priorité macroéconomique accordée à l'éducation, mais ne mesure pas directement les ressources disponibles par élève.

■ Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques

$$DEPBUD_i = \frac{\text{Dépenses publiques d'éducation}_i}{\text{Dépenses publiques totales}_i} \times 100$$

Cet indicateur renseigne davantage sur l'arbitrage budgétaire effectué par le gouvernement en faveur de l'éducation.

■ Dépense publique par élève

La dépense par élève constitue l'indicateur le plus directement lié aux ressources disponibles pour produire les services éducatifs.

Pour les comparaisons internationales, l'utilisation de montants exprimés en dollars internationaux à parité de pouvoir d'achat (PPA) est préférable aux dollars américains courants lorsque les données nécessaires sont disponibles, car elle réduit les distorsions liées aux différences de niveaux de prix entre pays.

Cette variable peut être exprimée par :

$$DEP_ELEV_i = \frac{\text{Dépenses publiques du niveau d'enseignement}_i}{\text{Nombre d'élèves scolarisés à ce niveau}_i}$$

Les indicateurs de financement devront être pris, dans la mesure du possible, pour le niveau d'enseignement correspondant à la population évaluée, plutôt que pour l'ensemble du secteur éducatif.

Indicateurs de résultats

Les résultats seront principalement issus de PASEC2024. Pour chaque domaine évalué pourront notamment être considérés le score moyen du pays i dans le domaine d ($Score_{id}$), ainsi que le pourcentage d'élèves qui atteignent au moins le seuil minimum de performance en lecture et en mathématiques :

$$P_{seuil,id} = \frac{\text{Nombre d'élèves atteignant au moins le seuil minimal}}{\text{Nombre total d'élèves}} \times 100$$

L'utilisation du pourcentage d'élèves atteignant le seuil minimal de compétence présente un intérêt particulier puisqu'elle rapproche directement l'analyse PASEC du cadre de suivi de l'ODD 4.1.

Construction des profils financement-apprentissages

Une première représentation particulièrement intuitive consiste à croiser la dépense par élève et les performances.

Par exemple :

X_i = dépense par élève en PPA

Y_i = proportion d'élèves atteignant le seuil minimal



Le graphique peut être divisé en quatre quadrants à partir de la moyenne ou, de préférence si la distribution est asymétrique, de la médiane des pays :

Tableau 6.2
Quadrants des profils de ressources-apprentissages

	Apprentissages faibles	Apprentissages élevés
Ressources élevées	Profil III : ressources élevées/résultats faibles	Profil IV : ressources élevées/résultats élevés
Ressources faibles	Profil I : ressources faibles/résultats faibles	Profil II : ressources faibles/résultats élevés

Le profil « ressources relativement faibles – résultats relativement élevés » constitue un premier signal d'efficience potentielle. Il ne permet cependant pas à lui seul de conclure qu'un système est efficient. Cette qualification nécessite une analyse prenant simultanément en compte plusieurs intrants et plusieurs résultats, ce qui justifie le recours à la DEA.

6.5.2 Analyse DEA (Data Envelopment Analysis)

La seconde méthode repose sur la *Data Envelopment Analysis* (DEA), introduite par Charnes et al. (1978) à partir des travaux fondateurs de Farrell (1957). La DEA est une méthode non paramétrique permettant d'évaluer l'efficience relative d'un ensemble d'unités comparables, appelées *Decision Making Units* (DMU).

Dans la présente analyse, ces unités sont les pays participant au PASEC2024. La DEA construit empiriquement une frontière d'efficience à partir des pays présentant les meilleures combinaisons observées d'intrants et d'extrants. Les autres pays sont ensuite comparés à cette frontière. Cette méthode est particulièrement adaptée à l'éducation parce qu'elle autorise la prise en compte simultanée de plusieurs ressources et de plusieurs résultats sans imposer a priori une forme fonctionnelle particulière à la relation entre les deux (Johnes et al., 2017).

6.5.2.1 Choix des intrants

Le modèle devra rester parcimonieux. Cette exigence est particulièrement importante dans PASEC2024 car le nombre de pays est relativement limité. Une multiplication des intrants et extrants (résultats) ferait mécaniquement augmenter le nombre de pays classés comme efficaces et réduirait le pouvoir discriminant de la DEA.

Pour ce faire, le modèle principal pour l'analyse DEA sera appliqué aux données de dépenses publiques d'éducation par élève en USD PPA.

6.5.2.2 Choix des extrants

Deux stratégies sont envisagées selon le résultat aux évaluations du PASEC2024 : le résultat en mathématiques et celui en lecture à la fin du primaire.

Le modèle principal comprend le score des élèves en mathématiques et en lecture.

6.5.2.3 Rendements d'échelle : privilégier le modèle VRS

Deux modèles DEA classiques pourront être estimés.

Le modèle de Charnes et al. (1978) qui suppose des rendements d'échelle constants (*Constant Returns to Scale*, CRS). Il implique qu'une augmentation proportionnelle des intrants pourrait entraîner une augmentation proportionnelle des extrants. Cette hypothèse paraît forte lorsqu'on compare des systèmes éducatifs nationaux présentant des tailles, des structures démographiques et des capacités institutionnelles très différentes.

Le modèle de Banker et al. (1984), fondé sur des rendements d'échelle variables (*Variable Returns to Scale*, VRS), est plus approprié comme spécification principale.

On distingue ainsi :

TE_{CRS} = efficience technique globale

et :

PTE_{VRS} = efficience technique pure

puis :

$SE = \frac{TE_{CRS}}{PTE_{VRS}}$

où *SE* représente l'efficience d'échelle.

Cette décomposition permet de distinguer une inefficience liée à la transformation des ressources d'une inefficience potentiellement liée à l'échelle de fonctionnement du système.

6.5.2.4 Scores d'efficience

Les résultats sont normalisés entre 0 et 1 ($0 < \theta_i \leq 1$) avec $\theta_i = 1$ pour un pays situé sur la frontière d'efficience.

L'un des principaux intérêts de la DEA est qu'elle ne produit pas seulement un classement. Pour chaque pays situé sous la frontière, elle peut identifier un ou plusieurs pays de référence (*peers*) présentant une combinaison de ressources et de résultats susceptible de constituer un point de comparaison.



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

6.5.3 Limites et interprétation des résultats

Le score DEA mesure une efficience relative au sein de l'échantillon de pays étudié. Il ne constitue ni une mesure absolue de la qualité du système éducatif ni une estimation causale de l'effet des dépenses sur les apprentissages.

Un score de 1 signifie donc que, parmi les pays PASEC2024 et compte tenu des variables retenues, aucune autre combinaison observée ne domine le pays considéré. Il ne signifie pas que ce système a atteint une efficience absolue ou qu'il ne pourrait plus améliorer ses performances.

6.6 Résultats d'efficience des pays du PASEC2024

Le financement de l'éducation fait l'objet de repères internationaux associés à la mise en œuvre de l'ODD 4. Le Cadre d'action Éducation 2030, adopté à la suite de la Déclaration d'Incheon, invite les États à consacrer à l'éducation une part de 4% à 6% du produit intérieur brut (PIB) et de 15% à 20% des dépenses publiques totales (UNESCO, 2016). Ces valeurs constituent des points de référence internationaux permettant d'apprécier l'effort financier consenti en faveur de l'éducation et la priorité accordée au secteur dans les arbitrages budgétaires. L'atteinte des objectifs de l'ODD 4 suppose ainsi non seulement un financement adéquat, mais également une allocation équitable et une utilisation efficiente des ressources.

Les données les plus récentes disponibles montrent qu'entre 2023-2025, les pays participant au PASEC2024 ont consenti des efforts budgétaires en faveur de leur système éducatif. Ces efforts budgétaires exprimés à travers deux indicateurs : 1) pourcentage des dépenses d'éducation par rapport au PIB et 2) pourcentage des dépenses d'éducation dans les dépenses totales publiques, varient d'un pays à un autre (voir tableau 6.3).

En considérant la part des dépenses d'éducation dans le PIB, 5 pays sur 16 (Burundi, Mali, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal et Togo – 31,3%) ont consacré au moins 4% de leur PIB aux dépenses d'éducation entre 2023 et 2025. Le Sénégal a particulièrement consacré 6,2% de son PIB à l'éducation, dépassant ainsi la limite supérieure du pourcentage des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB tel qu'adopté dans la Déclaration d'Incheon.

S'agissant de la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales, 8 pays sur 16 (Bénin, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Madagascar, Mali, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal et Tchad – 50%) des pays participant au PASEC2024 ont consacré au moins 15% de leur budget national à l'éducation. Le Sénégal a consacré plus de 20% des dépenses nationales (22,5%) dans l'éducation.

Considérant simultanément ces deux indicateurs d'efforts budgétaires, le Mali, Sao Tomé-et-Principe et le Sénégal sont les pays qui atteignent les cibles de la Déclaration d'Incheon disponibles, avec des pourcentages dépassant les cibles pour le Sénégal.



1

2

3

4

5

6

7

Tableau 6.3

Efforts budgétaires et apprentissages en lecture et en mathématiques

Pays	% PIB pour l'éducation*	% budget national*	% budget au primaire en % du PIB	Dépense/élève primaire en % PIB/habitant	% élèves ≥ seuil min. en lecture	% élèves < niveau 1 en lecture	% élèves ≥ seuil min. en maths	% élèves < niveau 1 en maths
Bénin	3,2 (2023)	18,0 (2025)	1,6 (2015)	7,2 (2015)	47,3	4,5	25,6	28,4
Burundi	4,5 (2025)	10,3 (2025)	2,7 (2013)	14,0 (2013)	8,4	1,8	44,8	5,6
Cameroun	2,8 (2023)	13,8 (2024)	0,8 (2023)	5,1 (2012)	45,7	8,8	30,1	36,8
Congo	3,3 (2023)	14,7 (2023)	1,8 (2010)	11,2 (2010)	43,0	7,6	22,4	34,7
Côte d'Ivoire	3,6 (2024)	17,6 (2024)	1,5 (2024)	10,3 (2024)	45,8	5,8	22,7	33,0
Djibouti	3,8 (2018)	14,5 (2018)	1,7 (2016)	28,2 (2016)	29,1	6,7	12,5	47,5
Gabon	2,3 (2023)	13,6 (2023)	0,8 (2014)	5,0 (2011)	84,7	0,6	51,0	9,0
Guinée	1,7 (2023)	9,3 (2024)	1,0 (2020)	6,3 (2020)	47,7	3,0	36,2	19,3
Guinée-Bissau	2,0 (2013)	16,2 (2013)	1,3 (2013)	2,5 (2010)	29,8	6,2	1,3	52,5
Madagascar	3,0 (2023)	18,0 (2019)	0,7 (2013)	5,9 (2012)	17,1	7,4	22,4	31,5
Mali	4,2 (2023)	17,8 (2024)	2,1 (2021)	11,0 (2017)	14,6	15,4	8,7	59,1
Nigéria	0,3 (2023)	3,0 (2024)	–	–	33,1	9,9	15,2	47,6
Sao Tomé-et-Principe	5,0 (2023)	18,1 (2024)	2,5 (2014)	14,1 (2014)	57,3	1,6	11,1	33,7
Sénégal	6,2 (2023)	22,5 (2023)	1,9 (2022)	14,4 (2022)	62,5	0,9	59,6	9,2
Tchad	3,2 (2023)	16,5 (2023)	177,0 (2024)	5,0 (2024)	17,6	17,2	9,2	60,3
Togo	4,1 (2023)	11,6 (2024)	1,1 (2024)	6,3 (2024)	31,5	9,7	24,1	36,7

* Source : ISU-UNESCO et PASEC2024.



1

2

3

4

5

6

7

6.6.1 Effort budgétaire et apprentissages en lecture et en mathématiques

L'analyse conjointe de l'effort budgétaire en faveur de l'éducation, mesuré par la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB, et des résultats d'apprentissage en lecture à la fin du primaire permet de distinguer quatre profils de pays (voir graphique 6.1). La classification repose sur deux valeurs de référence : 4% du PIB consacré à l'éducation, pourcentage utilisé comme repère pour apprécier l'effort budgétaire, et la médiane des pays participants du pourcentage d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum de compétence en lecture, utilisée pour distinguer les niveaux relatifs de performance. Quatre profils se dégagent ainsi :

1. effort budgétaire relativement faible et résultats d'apprentissage relativement faibles. Ces pays consacrent moins de 4% de leur PIB à l'éducation et la proportion d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum de compétence en lecture est inférieure à la médiane des pays considérés. Dans ce profil des pays se trouvent le Nigéria, la Guinée-Bissau, Madagascar, Tchad et Djibouti ;

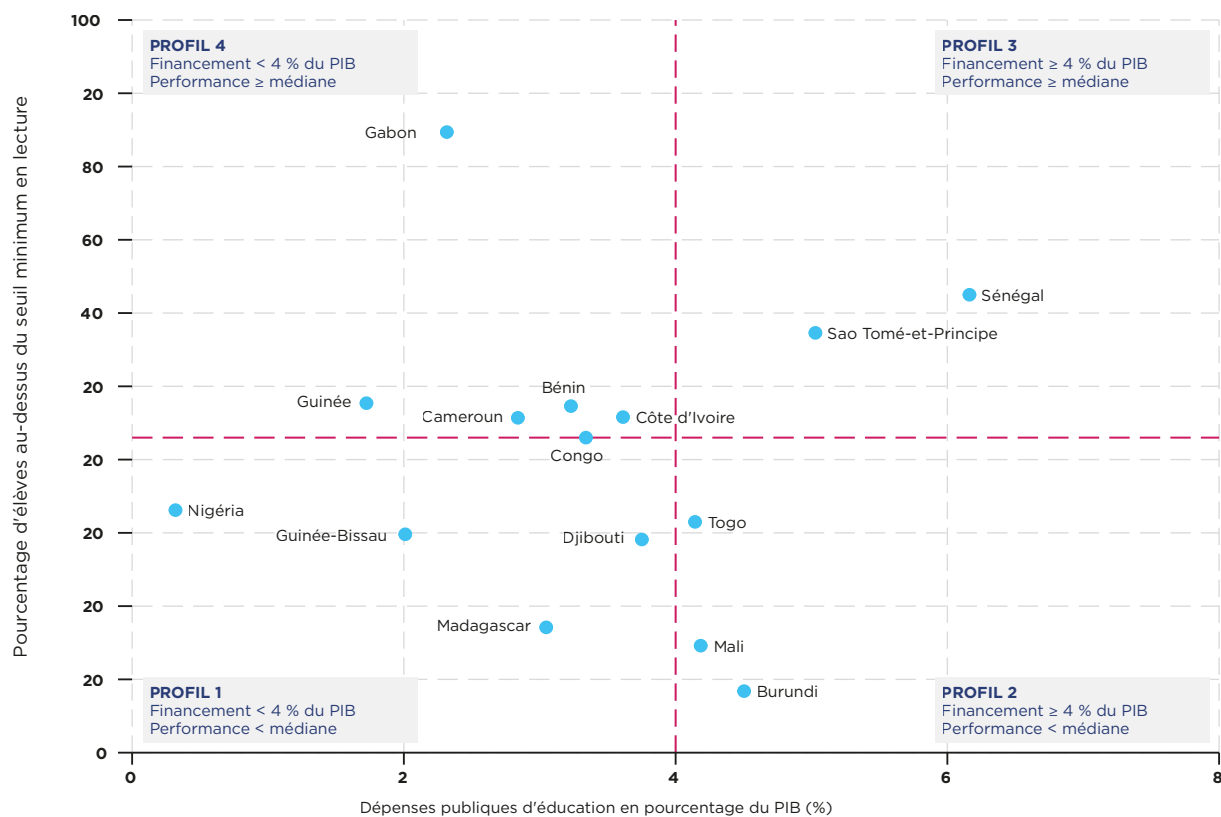
2. effort budgétaire relativement faible et résultats d'apprentissage relativement élevés. Les pays de ce profil consacrent moins de 4% de leur PIB à l'éducation, mais la proportion d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum de compétence en lecture est égale ou supérieure à la médiane. Ce groupe est constitué de la Guinée, du Cameroun, du Congo, de la Côte d'Ivoire, du Bénin et du Gabon ;

3. effort budgétaire relativement élevé et résultats d'apprentissage relativement faibles. Pour ce profil, les pays consacrent au moins 4% de leur PIB à l'éducation, mais la proportion d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum de compétence en lecture demeure inférieure à la médiane. Il s'agit du Togo, du Mali et du Burundi ;

4. effort budgétaire relativement élevé et résultats d'apprentissage relativement élevés. Dans cette catégorie, les pays consacrent au moins 4% de leur PIB à l'éducation et la proportion d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum de compétence en lecture est égale ou supérieure à la médiane. Le Sénégal et Sao Tomé-et-Principe sont les deux pays de cette catégorie.

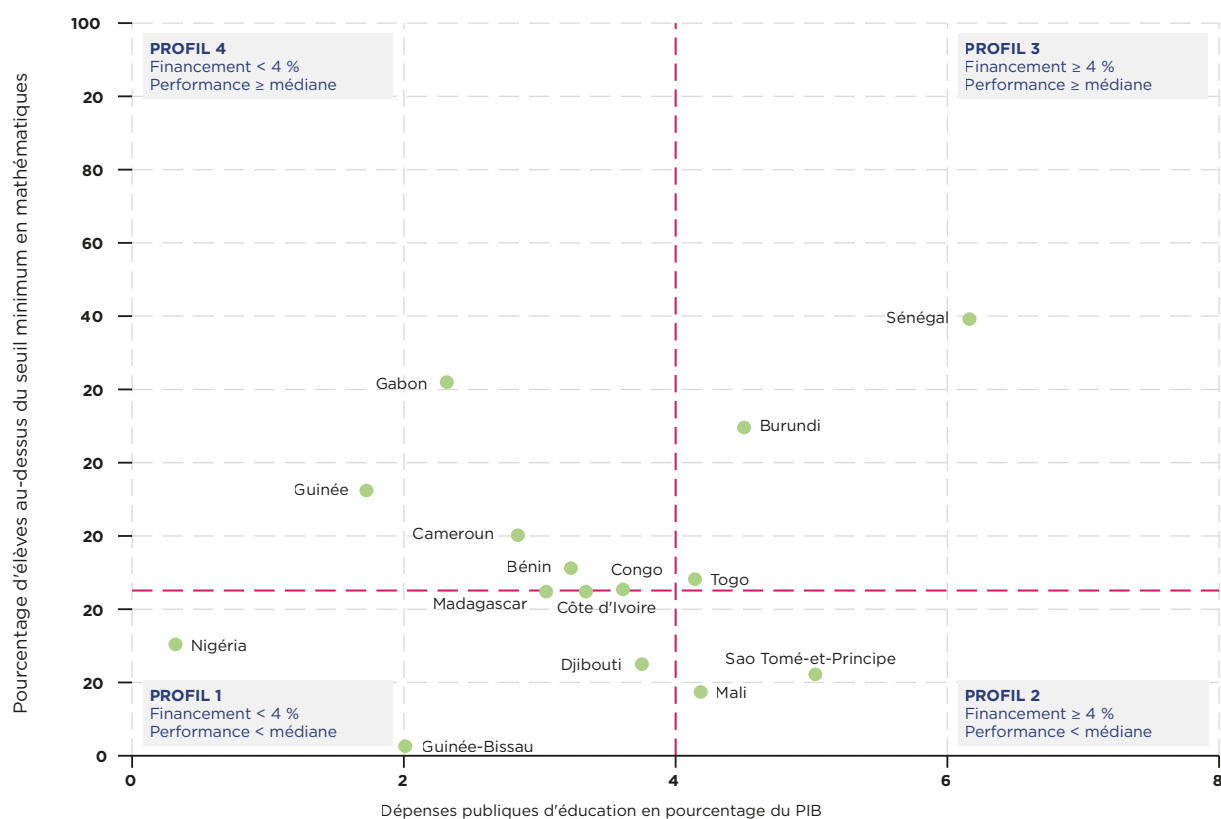
Graphique 6.1

Dépenses publiques d'éducation et performances en lecture



Graphique 6.2

Dépenses publiques d'éducation et apprentissage en mathématiques



En procédant à l'analyse des relations entre les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et les résultats d'apprentissage en mathématiques, une reconfiguration des profils précédents s'opère. Dans le profil 1, les pays sont pratiquement les mêmes, excepté la Côte d'Ivoire qui se présente davantage à la frontière, alors que ce pays était dans le profil 4 en lecture. Un deuxième ensemble associe un effort budgétaire d'au moins 4% du PIB à des performances supérieures à la médiane. Il comprend notamment le Burundi, le Sénégal et le Togo. Le Sénégal occupe une position particulièrement favorable dans cette configuration : il combine l'un des efforts budgétaires les plus élevés du graphique avec une

proportion relativement importante d'élèves atteignant le seuil minimum en mathématiques. Le Burundi présente également une performance relativement élevée par rapport à la médiane, tandis que le Togo se situe beaucoup plus près de celle-ci.

Le profil 4 en mathématiques est constitué de la Guinée, du Cameroun, du Bénin et du Gabon. Le Gabon se distingue particulièrement, avec un niveau de dépenses relativement faible et une proportion d'élèves au-dessus du seuil minimum nettement supérieure à celle de la plupart des autres pays représentés.

6.6.2 Priorisation budgétaire et apprentissages en lecture et en mathématiques

Le pourcentage des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques totales constitue un indicateur indirect d'analyse de la priorisation des ressources en fonction des secteurs de développement.

6.6.2.1 Priorisation budgétaire et apprentissage en lecture

Le profil 1 associe un financement inférieur à la médiane et des performances inférieures à la médiane en lecture. Il rassemble notamment le Nigéria, le Burundi, le Togo, Djibouti et la Guinée-Bissau (voir graphique 6.3). Au Burundi, moins de 10% des élèves atteignent ou dépassent le seuil minimum et la part des dépenses

publiques consacrée à l'éducation demeure inférieure à la médiane. Le Nigéria présente le plus faible pourcentage de dépenses d'éducation par rapport aux dépenses totales du gouvernement avec des résultats d'apprentissages en lecture proches de la médiane. La Guinée-Bissau, Madagascar, le Mali et le Tchad constituent le profil 2 avec des dépenses d'éducation, en pourcentage des dépenses totales, supérieures à 15% et des résultats d'apprentissage en lecture inférieurs à la médiane des performances en lecture.

Graphique 6.3

Part des dépenses publiques d'éducation et apprentissage en lecture



En particulier, huit élèves sur dix au Mali n'acquièrent pas les apprentissages fondamentaux en lecture. Le Bénin et le Sénégal consacrent au moins 15% des dépenses totales du Gouvernement et leurs élèves ont des résultats d'apprentissage supérieurs à la médiane en lecture (profil 3). Près de 60% des élèves de Sao Tomé-et-Principe atteignent les compétences fondamentales en lecture à la fin du primaire. Ce chiffre atteint près de 65% pour le Sénégal. Le Bénin et la Côte d'Ivoire sont également du profil 3 avec des performances d'environ 50% d'élèves qui atteignent le seuil minimum de compétence. Le profil 4 comprend le Gabon, le Burundi, la Guinée, le Cameroun et le Togo. Dans ce groupe, le Gabon présente près de 85% des élèves qui ont acquis les apprentissages en lecture.

6.6.2.2 Priorisation budgétaire et apprentissage en mathématiques

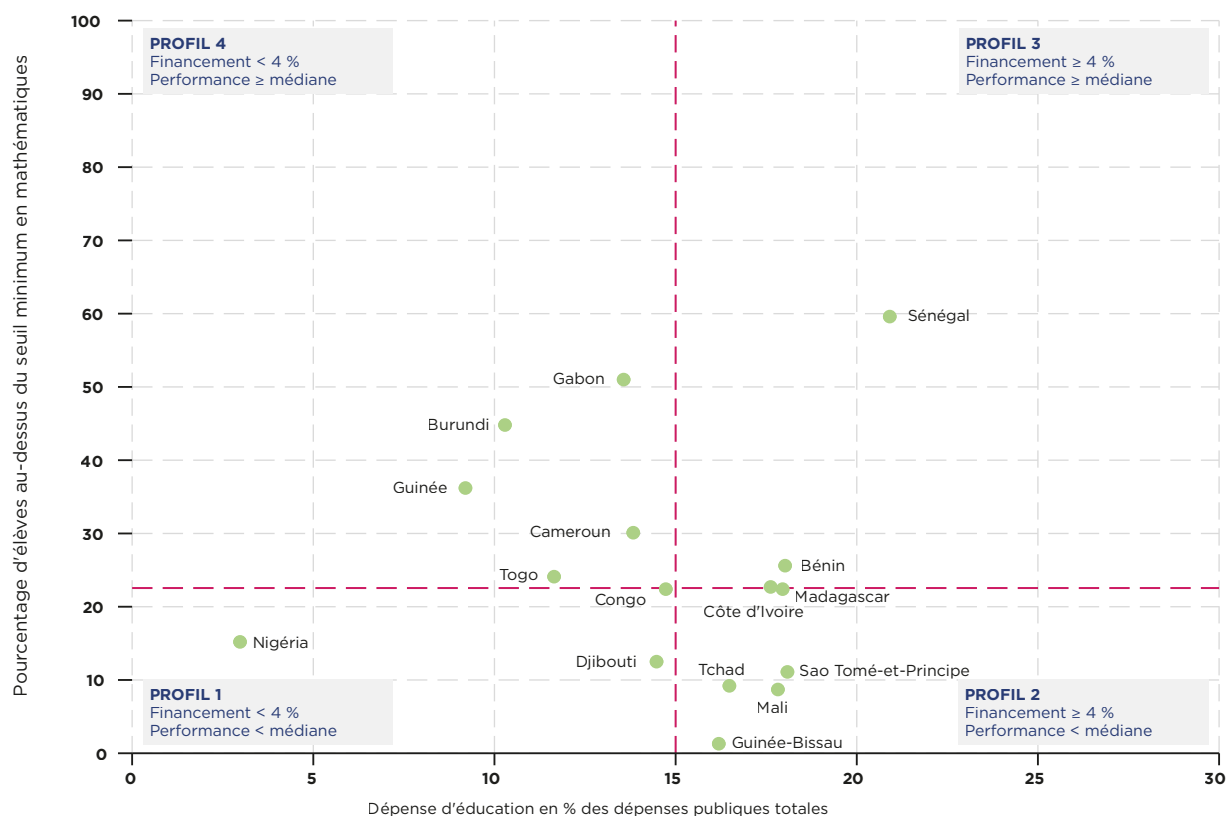
La mise en relation de la part des dépenses publiques totales consacrée à l'éducation et du pourcentage d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum de compétence en mathématiques révèle une forte hétérogénéité des situations nationales.

Le profil 1 regroupe les pays caractérisés simultanément par un financement inférieur à la médiane et des performances inférieures à la médiane. Le Nigéria se situe clairement dans ce quadrant (voir graphique 6.4). La Guinée-Bissau présente également cette configuration, avec une proportion particulièrement faible d'élèves atteignant le seuil minimum. Djibouti se situe lui aussi sous les deux médianes. Le Congo, très proche de la médiane des performances mais du côté inférieur, appartient également à ce groupe selon la règle de classement retenue. Cette configuration appelle une interprétation prudente : les faibles résultats observés peuvent être associés à des contraintes de ressources, sans qu'il soit possible d'en déduire directement une utilisation inefficace des financements.

Le profil 2 correspond aux pays dont la part des dépenses publiques consacrée à l'éducation est supérieure à la médiane alors que les performances en mathématiques demeurent inférieures à la médiane. Le Tchad, le Mali, Madagascar et Sao Tomé-et-Principe apparaissent clairement dans ce quadrant. Ces situations sont particulièrement intéressantes du point de vue de l'analyse de l'efficience : une priorité budgétaire relativement importante ne se traduit pas ici par des résultats d'apprentissage également élevés. Il convient toutefois de rappeler que cet indicateur mesure une part du budget public, et non les ressources disponibles par élève. Il ne permet donc pas, à lui seul, de conclure à une inefficience.

Graphique 6.4

Part des dépenses publiques d'éducation et apprentissage en mathématiques



Le profil 3, qui associe financement supérieur à 15% et performances supérieures à la médiane, comprend le Sénégal, qui se distingue par la combinaison d'une part budgétaire relativement élevée et de la performance la plus élevée de ce quadrant. Le Bénin se situe également dans cette configuration avec une performance proche de la médiane. Madagascar, Côte d'Ivoire et Congo se situent sur les lignes médianes et nécessitent davantage de prudence dans leur classement. Ce profil correspond à une situation dans laquelle une priorité budgétaire relativement importante est associée à des résultats d'apprentissage eux aussi relativement favorables.

Le profil 4 rassemble les pays présentant des performances supérieures à la médiane malgré un financement inférieur à la médiane. Il comprend le Burundi, le Cameroun, le Gabon, la Guinée, et le Togo. Le Gabon présente une performance relativement élevée (51%), tandis que le Burundi affiche également une proportion d'environ 45% d'élèves qui atteignent le seuil minimum en mathématiques malgré une part budgétaire inférieure à 15%. Ces pays peuvent apparaître comme des cas de transformation relativement favorable des ressources en résultats, mais leur position dans ce quadrant ne suffit pas à établir leur efficience technique.

6.6.3 Dépenses publiques d'éducation au primaire et apprentissages en lecture et en mathématiques

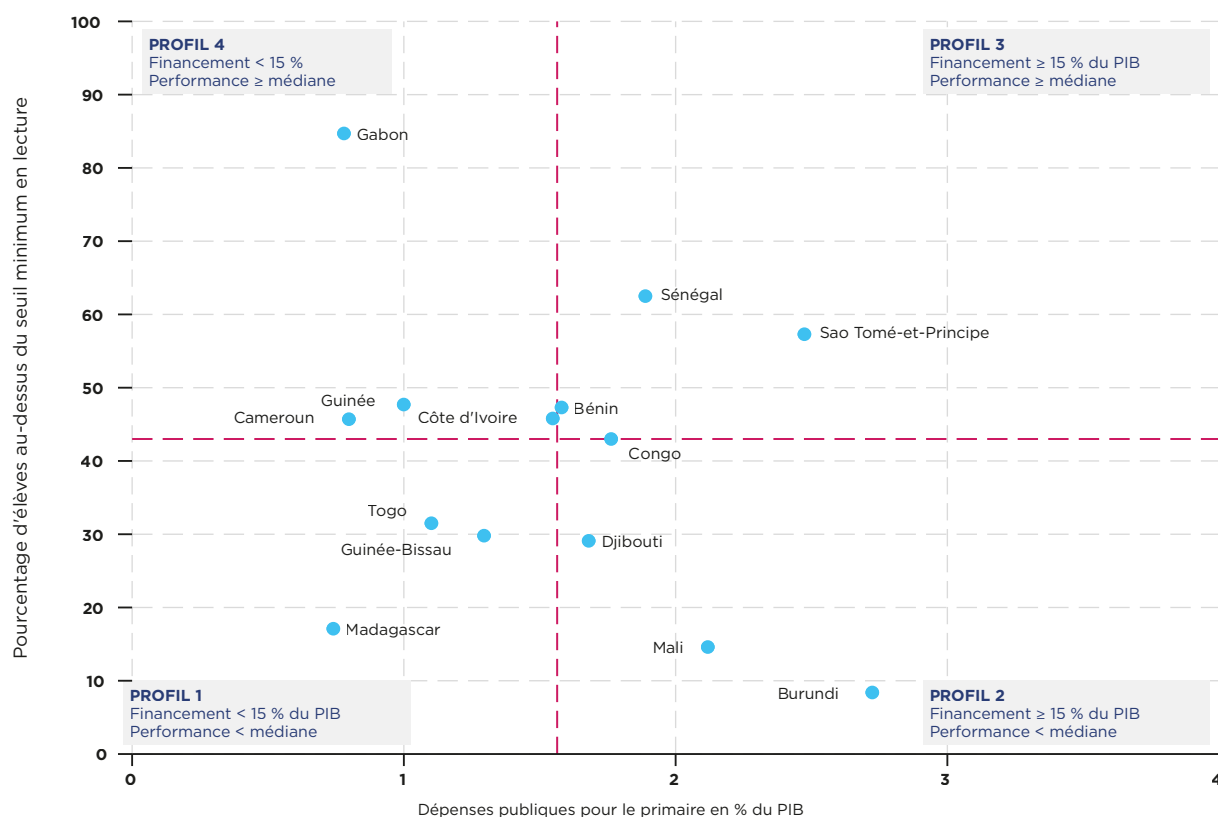
6.6.3.1 Dépenses d'éducation au primaire et apprentissage en lecture

La mise en relation des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire, exprimées en pourcentage du PIB, et des résultats d'apprentissage fait apparaître une forte dispersion des pays autour des valeurs médianes (voir graphique 6.5).

Cette configuration signifie qu'un niveau relativement élevé de dépenses publiques en faveur du primaire ne s'accompagne pas systématiquement de meilleurs résultats d'apprentissage.

Graphique 6.5

Dépenses publiques d'éducation au primaire et performances en lecture



Le profil 1, caractérisé par des dépenses inférieures à la médiane et des performances inférieures à la médiane, comprend notamment Madagascar, la Guinée-Bissau et le Togo. Ces pays cumulent ainsi un effort financier relatif inférieur à celui du pays médian et un pourcentage relativement faible d'élèves (moins de 20% pour Madagascar, environ 30% pour la Guinée-Bissau et le Togo) atteignant ou dépassant le seuil minimum.

Le profil 2 associe des dépenses supérieures à la médiane à des performances inférieures à la médiane. Le Mali, le Burundi et Djibouti apparaissent dans cette situation. Le cas du Burundi relève des dépenses publiques consacrées au primaire représentant une part du PIB sensiblement supérieure à la médiane des pays considérés et avec un pourcentage faible d'élèves (moins de 10%) atteignant ou dépassant le seuil minimum de compétence en lecture.

Le profil 3, qui combine dépenses supérieures à la médiane et performances supérieures à la médiane, comprend le Bénin, le Sénégal et Sao Tomé-et-Principe. Le Sénégal présente une combinaison particulièrement favorable, avec des dépenses supérieures à la médiane et une proportion d'élèves atteignant le seuil minimum dépassant 60%. Sao Tomé-et-Principe présente

également une performance relativement élevée (près de 57% des élèves atteignent ou dépassent le seuil minimum de compétence) pour un niveau de dépenses supérieur à la médiane. Le Bénin est à la limite des dépenses d'éducation au primaire avec près de 47% des élèves qui atteignent ou dépassent le seuil minimum de compétence.

Enfin, le profil 4 associe des dépenses inférieures à la médiane et des performances supérieures à la médiane. Le Gabon se démarque des pays de ce quadrant : malgré une dépense publique consacrée au primaire inférieure à la médiane, environ 85% des élèves atteignent ou dépassent le seuil minimum de compétence en lecture. La Guinée, le Cameroun et la Côte d'Ivoire se situent également dans cette partie du graphique, bien que certains soient beaucoup plus proches des lignes médianes.

Le graphique fait ressortir des différences considérables de performance pour des niveaux de dépenses pourtant relativement proches. Le Gabon et Madagascar, par exemple, présentent tous deux une dépense publique consacrée au primaire inférieure à 1% du PIB, mais leurs résultats sont très différents : la proportion d'élèves atteignant le seuil minimum est d'environ 85% au Gabon contre moins de 20% à Madagascar.

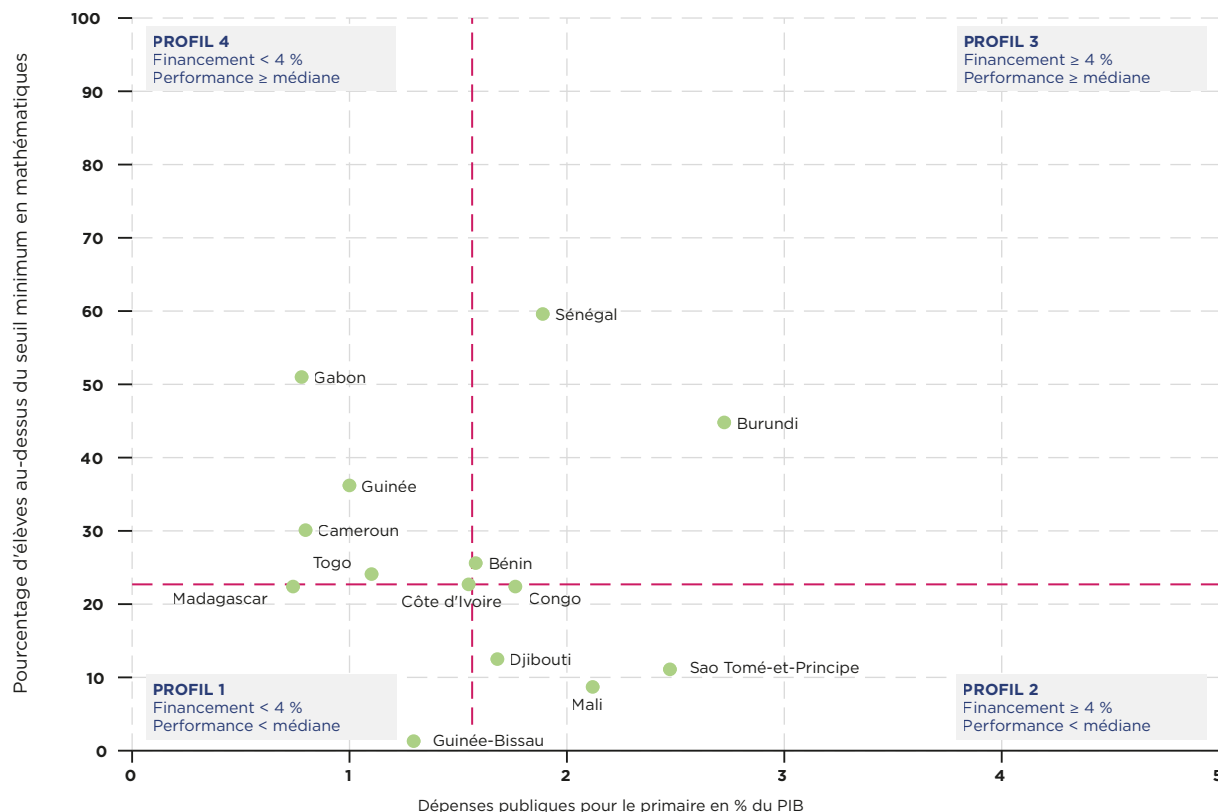
Le contraste entre le Burundi et le Sénégal est également particulièrement instructif. Les deux pays présentent des dépenses publiques au primaire supérieures à la médiane, mais leurs résultats d'apprentissage se situent aux deux extrêmes : le Sénégal dépasse 60% d'élèves au-dessus du seuil minimum, contre moins de 10% au Burundi. Ces écarts montrent que le volume relatif des ressources financières au niveau macroéconomique ne suffit pas à expliquer les différences de résultats entre systèmes éducatifs.

6.6.3.2 Dépense d'éducation au primaire et apprentissage en mathématiques

La mise en relation de l'effort financier consacré à l'enseignement primaire et des résultats d'apprentissage en mathématiques révèle une disparité entre les pays. Cette disparité montre notamment qu'un effort financier supérieur à la médiane ne se traduit pas toujours par une amélioration des apprentissages.

Graphique 6.6

Dépenses publiques d'éducation au primaire et performances en mathématiques



Le profil 1, qui combine des dépenses inférieures à la médiane et des performances inférieures à la médiane, comprend principalement la Guinée-Bissau et Madagascar, ce dernier étant toutefois situé très près de la médiane des performances (voir graphique 6.6). La Guinée-Bissau se distingue par une proportion particulièrement faible d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum de compétence en mathématiques.

Le profil 2 regroupe les pays présentant des dépenses supérieures à la médiane mais des performances inférieures à la médiane. Congo, Djibouti, Mali et Sao Tomé-et-Principe appartiennent à ce groupe. Ces pays consacrent une part relativement importante de leur PIB à l'enseignement primaire comparativement aux autres pays étudiés, mais cette mobilisation relative des ressources ne s'accompagne pas de performances supérieures à la médiane. Leur position invite ainsi à examiner plus finement la composition des dépenses, leur allocation et les conditions dans lesquelles elles sont transformées en ressources scolaires effectives.

Le profil 3, caractérisé simultanément par des dépenses et des performances supérieures aux valeurs médianes, comprend principalement le Sénégal et le Burundi et le Bénin. Toutefois, leurs positions sont très différentes. Le Sénégal atteint une proportion d'environ 60% d'élèves au-dessus du seuil minimum pour des dépenses proches de 1,9% du PIB, tandis que le Burundi consacre

une part sensiblement plus importante du PIB au primaire (environ 2,7%) pour une performance autour de 45%. Le Bénin se situe également dans cette partie du graphique, mais beaucoup plus près des médianes.

Le profil 4 rassemble les pays dont les dépenses sont inférieures à la médiane alors que les performances sont supérieures à la médiane. Le Gabon, la Guinée, Cameroun et le Togo se trouvent dans cette situation. Le Gabon se distingue particulièrement : avec des dépenses publiques pour le primaire représentant moins de 1% du PIB, il enregistre une proportion d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum supérieure à 50%. Le Togo se situe également dans cette partie du graphique, mais beaucoup plus près des médianes.

La comparaison du Sénégal et du Burundi est probablement l'un des résultats les plus parlants du graphique 6.6. Les deux pays se trouvent dans le quadrant 3, mais le Burundi mobilise une part du PIB consacrée au primaire sensiblement supérieure à celle du Sénégal tout en présentant une performance plus faible. À l'inverse, le Gabon présente un effort financier beaucoup plus faible sur les dépenses d'éducation au primaire, mais enregistre une performance relativement élevée.

6.6.4 Financement public à l'élève au primaire et apprentissages en lecture et en mathématiques

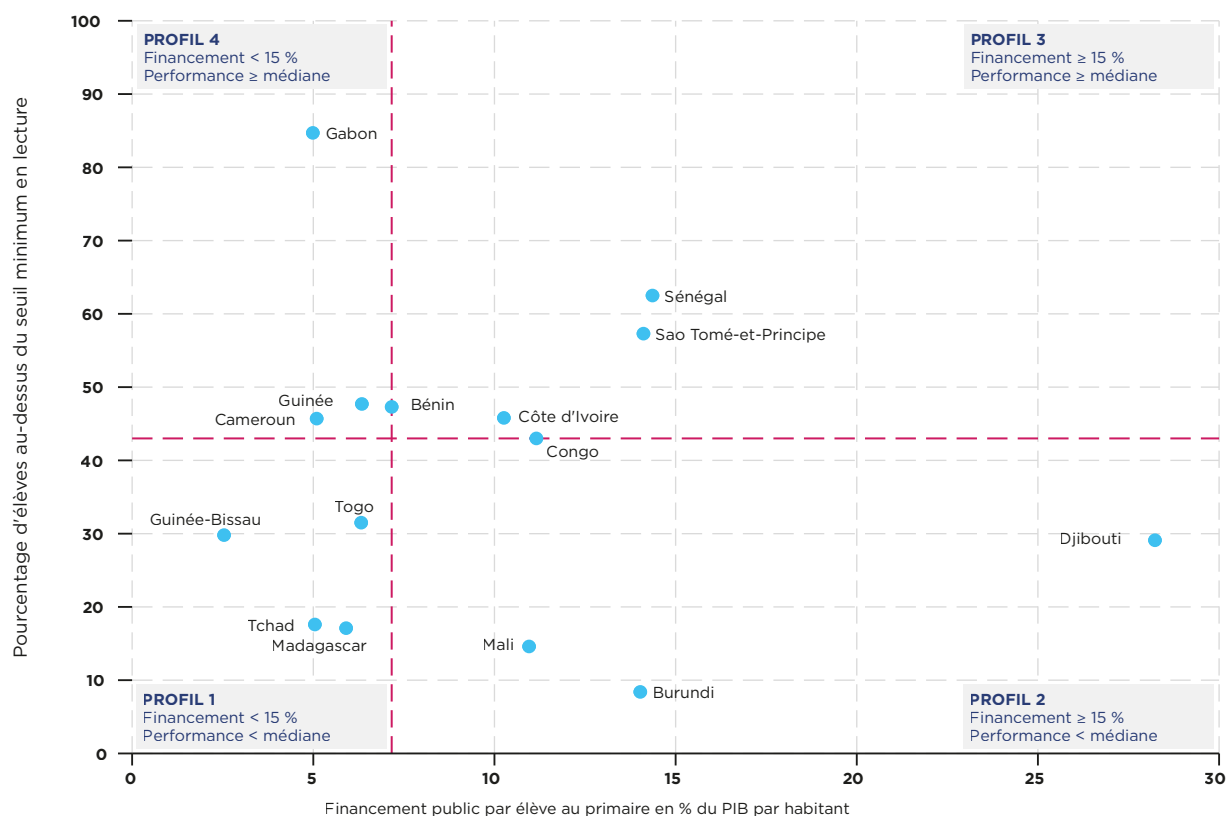
6.6.4.1 Financement public à l'élève au primaire et apprentissage en lecture

La mise en relation du financement public par élève au primaire, exprimé en pourcentage du PIB par habitant, et des résultats

d'apprentissage en lecture met en évidence une forte hétérogénéité dans la transformation apparente des ressources en résultats scolaires (voir graphique 6.7). La répartition des pays autour des deux médianes ne fait pas apparaître de relation positive simple entre le niveau relatif de financement par élève et le pourcentage d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum de compétence.

Graphique 6.7

Financement public à l'élève et apprentissage en lecture



Le profil 1 regroupe les pays caractérisés simultanément par un financement par élève inférieur à la médiane et des performances inférieures à la médiane. La Guinée-Bissau, le Togo, le Tchad et Madagascar sont dans cette configuration. Ces pays associent donc des ressources par élève relativement faibles en pourcentage du PIB par habitant à des résultats d'apprentissage également faibles.

Le profil 2, caractérisé par un financement supérieur à la médiane mais des performances inférieures à la médiane des résultats d'apprentissage, comprend notamment le Congo, le Mali, le Burundi et Djibouti. Ce dernier constitue le cas le plus extrême : son financement par élève représente près de 28% du PIB par habitant, soit un niveau très supérieur à celui des autres pays, alors que moins de 30% des élèves atteignent le seuil minimum en lecture. Le Burundi présente également la combinaison d'un financement relativement élevé et un faible pourcentage d'élèves atteignant le seuil minimum (inférieur à 10%). Ces configurations invitent à examiner les mécanismes d'allocation et d'utilisation des ressources.

Le profil 3 associe un financement par élève supérieur à la médiane et des performances supérieures à la médiane. Il comprend notamment le Sénégal, Sao Tomé-et-Principe et la Côte d'Ivoire. Le Sénégal se distingue par un pourcentage d'élèves atteignant le seuil minimum supérieur à 60%, associé à un niveau de financement par élève relativement important. Sao Tomé-et-Principe présente également des performances relativement élevées. La Côte d'Ivoire, beaucoup plus proche de la médiane des performances, constitue un cas moins tranché.

Enfin, le profil 4 combine un financement inférieur à la médiane et des performances supérieures à la médiane. Le Gabon se distingue dans cette catégorie : il présente le pourcentage le plus élevé d'élèves atteignant le seuil minimum en lecture (environ 85%) alors que son financement relatif par élève (environ 5%) est inférieur à la médiane (environ 7%). Le Cameroun, la Guinée et le Bénin appartiennent également à cette configuration, même si leurs résultats sont beaucoup plus proches de la médiane. Ces positions peuvent signaler une transformation relativement favorable des ressources disponibles en résultats d'apprentissage.

6.6.4.2 Financement public à l'élève et apprentissage en mathématiques

La Guinée-Bissau et Madagascar combinent des dépenses publiques pour le primaire inférieures à la médiane et une proportion d'élèves atteignant le seuil minimum en mathématiques également inférieur à la médiane (profil 1).

La Guinée-Bissau constitue le cas le plus marqué : son niveau de dépenses est relativement faible et son pourcentage d'élèves atteignant le seuil minimum est très bas (moins de 2%, voir graphique 6.8). Madagascar est beaucoup plus proche de la médiane de performance. L'amélioration des résultats peut nécessiter à la fois une augmentation des ressources disponibles et une amélioration de leur utilisation.

Le profil 2 correspond aux dépenses relativement élevées, mais des performances faibles. Il comprend le Côte d'Ivoire, le Congo, Djibouti, le Mali et Sao Tomé-et-Principe.

Ces pays consacrent au primaire une part du PIB supérieure à la médiane de l'échantillon, mais leur proportion d'élèves atteignant le seuil minimum reste inférieure à la médiane.

Les situations sont néanmoins différentes à l'intérieur même du quadrant. Le Mali, Djibouti et Sao Tomé-et-Principe sont nettement

sous la médiane de performance. La Côte d'Ivoire et le Congo, en revanche, sont pratiquement sur cette médiane.

Ce quadrant conduit surtout à examiner où et comment les ressources sont dépensées : rémunération et déploiement des enseignants, matériels pédagogiques, infrastructures, temps effectif d'enseignement, gestion des établissements, répartition territoriale des ressources, etc.

Dans le profil 3 (dépenses et performances supérieures aux médianes), le Sénégal, le Burundi et le Bénin se situent du côté supérieur droit des lignes de référence. Le Sénégal présente la combinaison la plus favorable : avec des dépenses pour le primaire proches de 1,9% du PIB, environ 60% des élèves atteignent ou dépassent le seuil minimum. Il se démarque ainsi nettement des autres pays.

Le Burundi constitue un cas intéressant : son effort financier est le plus important parmi les pays du quadrant 3 (autour de 2,7% du PIB) mais, sa performance, proche de 45%, demeure sensiblement inférieure à celle du Sénégal.

Le Bénin est beaucoup plus proche de l'intersection des médianes. Son classement dans le quadrant 3 est donc moins substantiellement marqué que celui du Sénégal ou du Burundi.



1

2

3

4

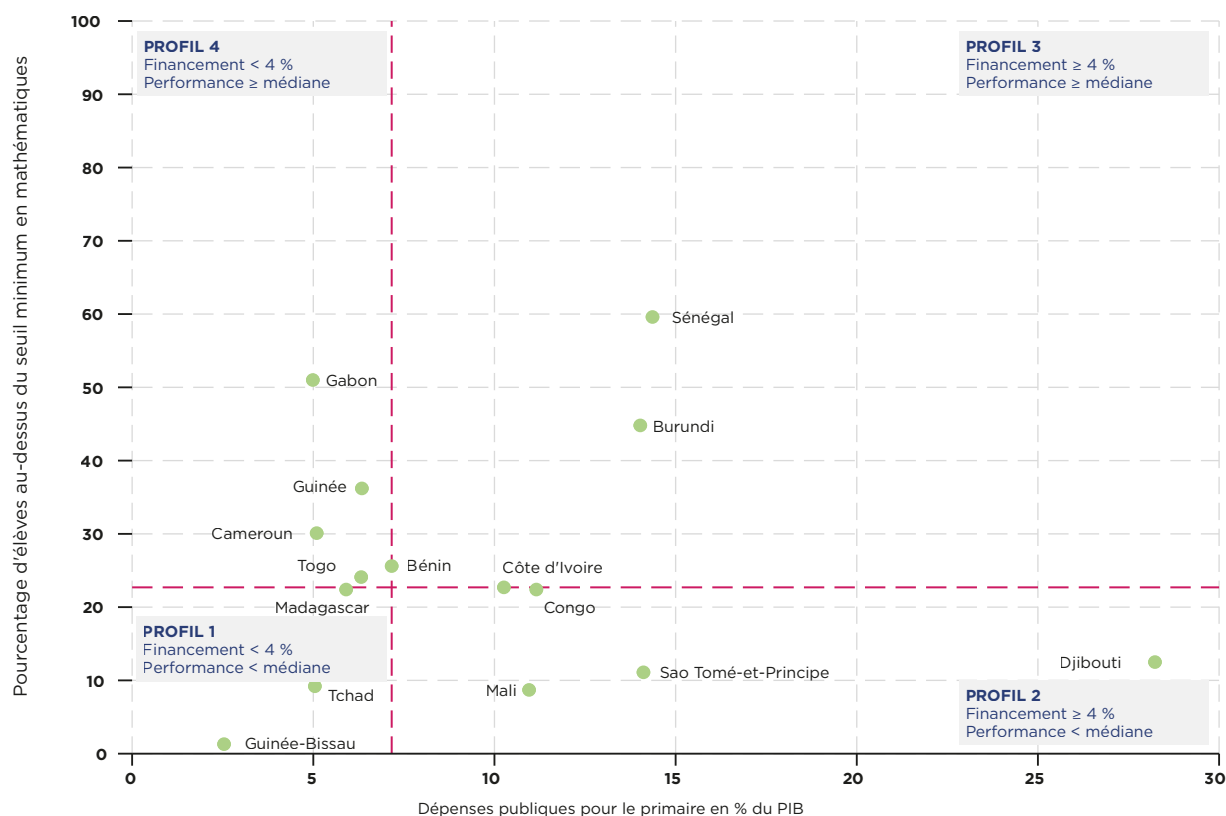
5

6

7

Graphique 6.8

Financement public à l'élève et apprentissage en mathématiques



Le quadrant 4 (dépenses relativement faibles et performances élevées) comprend le Gabon, la Guinée, le Cameroun et le Togo. Le Gabon constitue le cas le plus remarquable avec des dépenses pour le primaire inférieures à 1% du PIB, et plus de 50% des élèves atteignant ou dépassant le seuil minimum en mathématiques. Cette performance est supérieure à celle du Burundi, dont l'effort financier relatif est environ trois fois plus important.

La Guinée et le Cameroun présentent également des performances nettement supérieures à la médiane avec des dépenses inférieures à celle-ci. Le Togo est beaucoup plus proche de la frontière horizontale.

Ces pays constituent des cas intéressants pour rechercher les facteurs susceptibles d'expliquer une transformation relativement

favorable des ressources en apprentissages. Le graphique 6.8 fait ressortir trois situations spécifiques :

- Gabon versus Guinée-Bissau : les deux pays consacrent une part relativement faible du PIB au primaire, mais leurs résultats sont très différents. Cela montre que le niveau des dépenses ne suffit pas à expliquer les performances ;
- Sénégal versus Burundi : les deux pays se trouvent dans le quadrant 3, mais le Sénégal obtient des performances nettement supérieures avec un effort financier inférieur. L'appartenance au même quadrant masque donc des différences importantes dans le rapport ressources-résultats ;

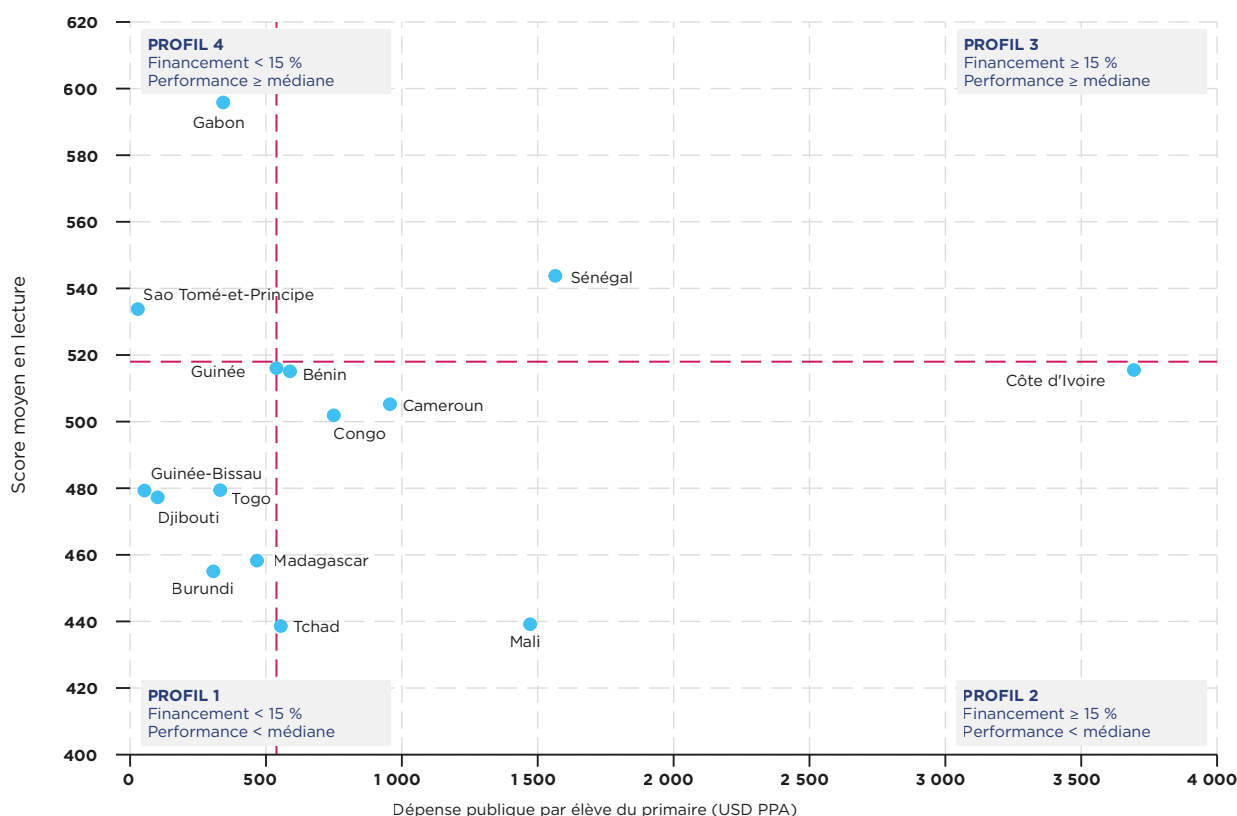
- Burundi versus Gabon : le Burundi présente un effort financier beaucoup plus élevé, mais une proportion d'élèves atteignant le seuil minimum plus faible que celle du Gabon.

6.6.4.3 Dépenses publiques à l'élève en USD PPA et apprentissage en lecture

La mise en relation des dépenses publiques par élève du primaire, exprimées en USD PPA, et du seuil minimum en lecture à la fin du primaire met en évidence des hétérogénéités dans les combinaisons de ressources et de résultats observées parmi les pays. Les lignes de référence distinguent les pays selon la médiane du financement par élève (USD PPA) et le seuil minimum de performance en lecture fixé à 518 points (voir graphique 6.9).

Graphique 6.9

Dépense publique par élève du primaire en USD PPA et apprentissage en lecture



Le profil 1 correspond aux pays caractérisés par un financement inférieur à la médiane et un score moyen en lecture inférieur au seuil minimum. Il comprend notamment la Guinée-Bissau, Djibouti, Togo, Madagascar et Burundi. Ces pays associent donc un niveau relativement faible de ressources financières par élève à des performances en lecture inférieures au seuil minimum requis à la fin du primaire. La Guinée est plus proche de la ligne de performance comparativement aux autres pays du même groupe.

Le profil 2 associe un financement supérieur à la médiane à un score inférieur au seuil minimum de performance en lecture. Il comprend clairement le Congo, le Cameroun, le Mali et la Côte d'Ivoire. La Côte d'Ivoire constitue un cas remarquable par le niveau de dépenses par élève très supérieur à celui des autres pays, alors que son score moyen en lecture reste légèrement inférieur au seuil minimum en lecture.

Le profil 3, caractérisé simultanément par un financement supérieur à la médiane et une performance supérieure au seuil minimum en lecture, est essentiellement représenté par le Sénégal sur le graphique 6.9. Celui-ci associe un niveau relativement élevé de dépenses par élève à un score en lecture nettement supérieur au seuil de référence.

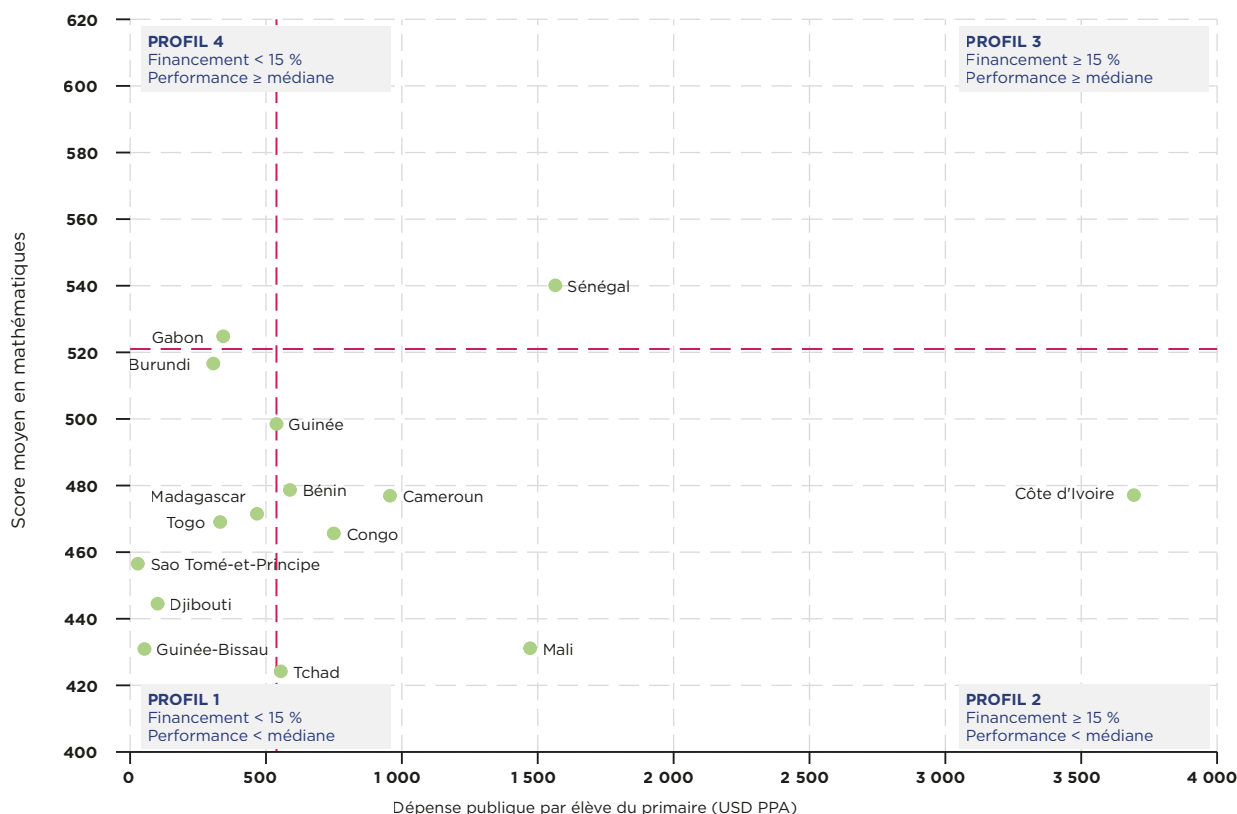
Enfin, le profil 4 correspond aux pays dont le financement est inférieur à la médiane mais dont le score moyen en lecture dépasse le seuil de performance. Le Gabon se distingue très nettement avec le score en lecture le plus élevé de l'échantillon malgré des dépenses par élève relativement faibles. Sao Tomé-et-Principe appartient également à ce profil. Le Bénin se trouve très près de l'intersection des lignes de référence et son classement doit être considéré avec prudence.

6.6.4.4 Dépenses publiques d'éducation en USD PPA et apprentissage en mathématiques

Guinée-Bissau, Djibouti, Sao Tomé-et-Principe, Togo et Madagascar combinent des dépenses par élève relativement faibles et des résultats en mathématiques qui n'atteignent pas le seuil minimum requis (voir graphique 6.10, profil 1). Cette situation pose la question de l'adéquation des ressources et de leur utilisation.

Graphique 6.10

Dépense publique par élève du primaire en USD PPA et apprentissage en mathématiques



Dans le profil 2 (financement supérieur à la médiane et performance inférieure au seuil minimum), on trouve les pays suivants : Tchad, Bénin, Guinée, Congo, Cameroun, Mali et Côte d'Ivoire d'après leur position sur le graphique. Ces pays disposent de dépenses par élève supérieures à la médiane de l'échantillon, mais leurs scores moyens restent inférieurs au seuil minimum en mathématiques. Le Mali présente une performance particulièrement faible malgré un niveau de financement relativement élevé. La Côte d'Ivoire constitue le cas extrême en matière de financement : elle se situe très loin à droite du reste de l'échantillon tout en conservant un score inférieur au seuil minimum de performance en mathématiques.

Le Sénégal est le seul pays dans le quadrant 3, correspondant à des dépenses publiques d'éducation par élève dépassant la médiane et une performance supérieure au seuil minimum de compétence en mathématiques. Ce contexte est favorable en termes de ressources et de résultats, sans toutefois constituer à lui seul une preuve d'efficience.

Le dernier quadrant (profil 4 – financement inférieur à la médiane et performance supérieure au seuil minimum) est constitué du Gabon uniquement. Il présente un score moyen en mathématiques supérieur au seuil malgré un financement inférieur à la médiane. Le Burundi est un cas frontière : sur le graphique 6.10, son point se situe pratiquement sur la ligne horizontale.

Le contraste entre les quadrants 2 et 4 est particulièrement instructif. Le quadrant 2 montre que disposer de ressources par élève supérieures à la médiane ne garantit pas l'atteinte du seuil minimum de performance. À l'inverse, le Gabon montre qu'il est possible, dans cet échantillon, de dépasser le seuil avec un financement inférieur à la médiane.

Le Sénégal apporte une troisième configuration : financement relativement élevé et atteinte du seuil.

6.6.5 Scores d'efficience des pays participants : analyse DEA

Les résultats montrent que les pays n'obtiennent pas tous le même niveau d'apprentissage avec les ressources financières dont ils disposent. Parmi les 15 pays analysés, 6 (la Guinée-Bissau, le Burundi, le Gabon, le Sénégal, le Bénin et la Guinée) utilisent leurs ressources de manière relativement efficiente selon le modèle DEA

(le coefficient d'efficience est 1, voir tableau 6.4). Autrement dit, compte tenu du niveau de financement par élève observé, ces pays obtiennent les meilleurs résultats en lecture et en mathématiques par rapport aux autres pays de l'échantillon. Ils représentent 40% des pays analysés.

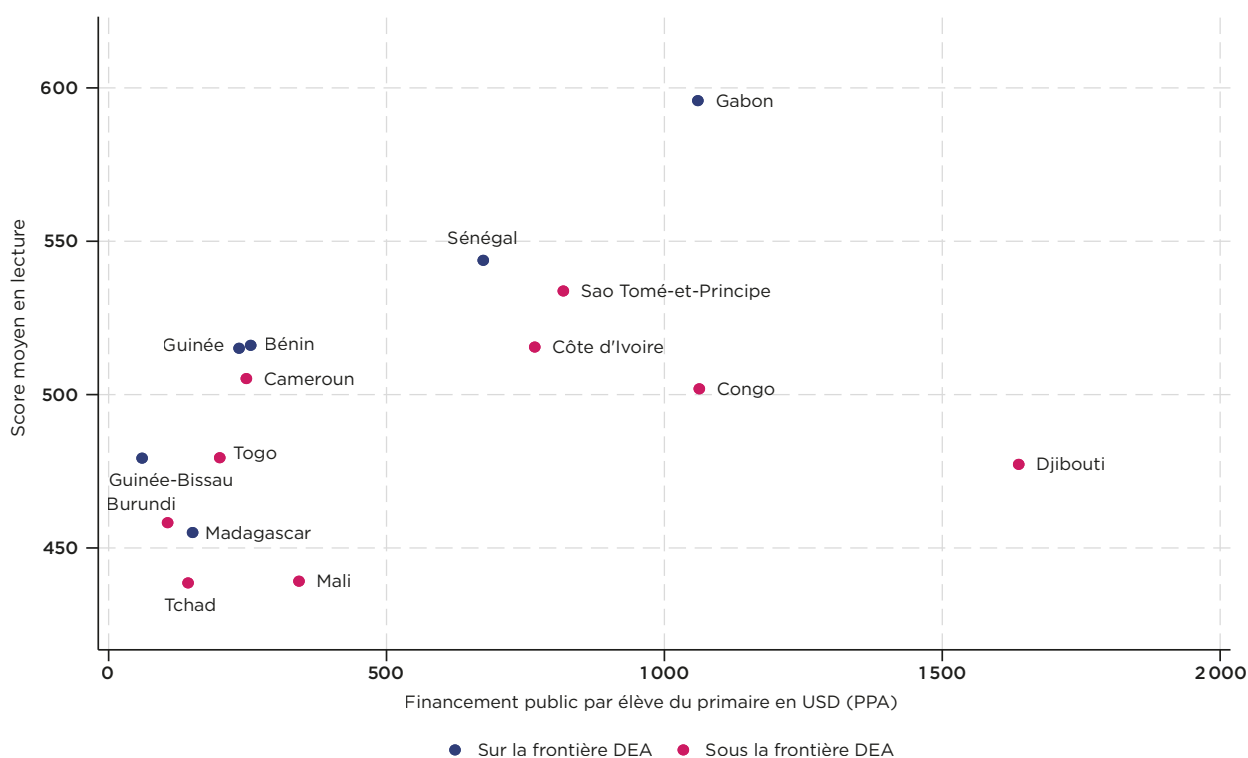
Tableau 6.4

Pays selon le coefficient d'efficience

Pays	Financement public à l'élève en USD PPA constants	Score en lecture	Score en mathématiques	Coefficient d'efficience
Burundi	151,047	455,032	516,636	1,000
Bénin	234,689	515,110	478,681	1,000
Cameroun	247,747	505,232	476,951	0,979
Congo	1 062,789	501,897	465,641	0,876
Côte d'Ivoire	766,719	515,503	477,129	0,915
Djibouti	1 637,566	477,257	444,518	0,835
Gabon	1 060,242	595,843	524,815	1,000
Guinée	255,543	516,060	498,507	1,000
Guinée-Bissau	60,196	479,286	430,921	1,000
Madagascar	106,050	458,247	471,514	0,994
Mali	342,434	439,163	431,139	0,847
Sao Tomé-et-Principe	818,080	533,789	456,535	0,933
Sénégal	674,052	543,781	540,111	1,000
Tchad	142,883	438,609	424,210	0,902
Togo	199,936	479,416	469,052	0,961

Graphique 6.11

Répartition des pays par rapport à la frontière d'efficience



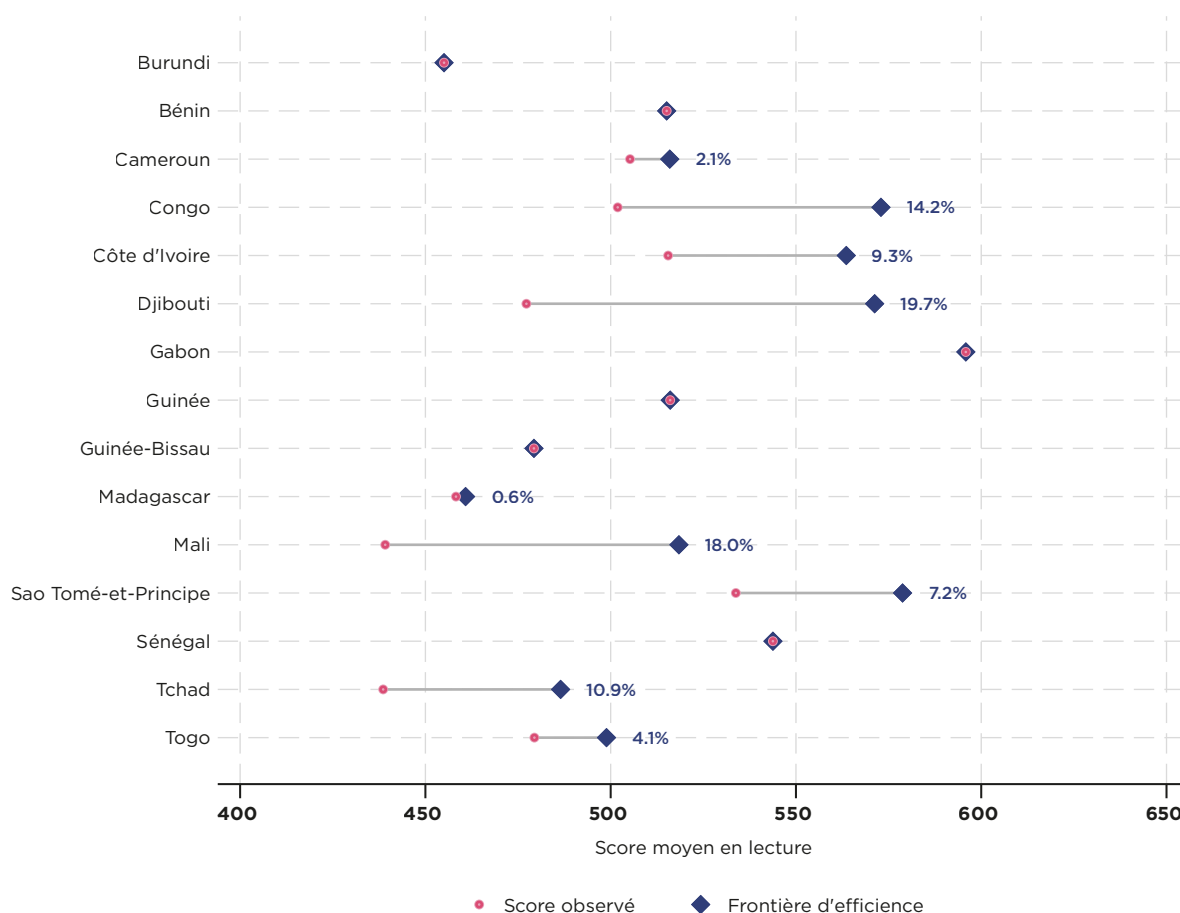
Il est toutefois important de ne pas confondre efficience et niveau de performance. Un pays peut être considéré comme efficient sans pour autant obtenir les meilleurs résultats scolaires (voir graphique 6.11). C'est notamment le cas de la Guinée-Bissau : ses résultats d'apprentissage restent relativement faibles, mais ils sont obtenus avec un niveau de financement par élève particulièrement faible. À l'inverse, le Sénégal et le Gabon associent une utilisation relativement efficiente des ressources à des résultats d'apprentissage élevés. L'efficience mesure donc la capacité d'un pays à obtenir des résultats au regard des ressources dont il dispose, et non simplement son niveau de performance scolaire.

Parmi les neuf autres pays, certains sont très proches du niveau d'efficience observé chez les pays de référence. C'est notamment le cas de Madagascar, du Cameroun et du Togo, dont les scores

d'efficience atteignent respectivement 0,994 ; 0,979 et 0,961 sur une échelle allant jusqu'à 1. Les écarts sont plus importants pour d'autres pays, le Tchad (0,902), le Congo (0,876), le Mali (0,847) et Djibouti (0,835). Pour ces derniers pays, le modèle permet d'estimer l'écart entre les résultats actuellement observés et ceux qu'obtiennent les pays les plus efficaces disposant de ressources comparables (voir graphique 6.12). Ainsi, à niveau de financement inchangé, les résultats en lecture et en mathématiques du Congo devraient être globalement supérieurs d'environ 14,2% pour atteindre le niveau de référence déterminé par le modèle. Cet écart est estimé à 18,0% pour le Mali et à 19,7% pour Djibouti. Ces pourcentages indiquent la distance qui sépare chaque pays des pays les plus efficaces dans cette analyse.

Graphique 6.12

Distance par rapport à la frontière d'efficience des pays PASEC2024



Ces écarts ne signifient pas qu'une politique donnée entraînerait automatiquement une augmentation équivalente des résultats scolaires.

En considérant l'utilisation effective et sans gaspillage au sens de l'analyse DEA, un pays est considéré comme pleinement efficient lorsqu'il se situe sur la frontière d'efficience et qu'aucune marge supplémentaire d'amélioration n'est identifiée par le modèle, que ce soit au niveau de l'utilisation des ressources ou des résultats en lecture et en mathématiques. La pleine efficience correspond ainsi à une situation où, relativement aux autres pays considérés,

les ressources disponibles sont utilisées sans inefficience résiduelle détectable par le modèle DEA.

La pleine efficience ne signifie pas que le pays possède le meilleur système éducatif ni que ses résultats d'apprentissage sont satisfaisants dans l'absolu. Elle indique uniquement qu'au regard de son niveau de ressources et des performances des autres pays de l'échantillon, le modèle DEA n'identifie pas de possibilité supplémentaire d'amélioration. Ainsi, sur les six pays efficaces, cinq le sont pleinement (Guinée-Bissau, Sénégal, Burundi, Gabon) alors qu'une amélioration en mathématiques est encore possible pour l'un des pays (Bénin) au regard du niveau de financement à l'élève.

6.7 Enseignements de l'analyse d'efficience

L'analyse de l'efficience met en évidence que la mobilisation de ressources financières constitue une condition importante de l'amélioration des apprentissages, mais qu'elle ne suffit pas à elle seule à garantir de meilleures performances. Les écarts observés entre pays disposant de niveaux de ressources comparables suggèrent des différences dans leur capacité à transformer les ressources disponibles en acquis scolaires. L'analyse DEA a permis ainsi d'identifier, d'une part, les systèmes situés sur la frontière d'efficience au regard des ressources et résultats considérés et, d'autre part, pour les systèmes situés en deçà de cette frontière, la marge proportionnelle d'amélioration des résultats qui serait nécessaire pour rejoindre leur projection sur la frontière à ressources données. Elle permet également d'identifier des pays de référence (*peers*) susceptibles d'éclairer l'analyse comparative des pratiques et des mécanismes d'allocation des ressources.

Ces résultats doivent toutefois être interprétés comme des mesures d'efficience relative et non comme un classement de la qualité des systèmes éducatifs. Le fait d'être situé sur la frontière ne signifie ni que le niveau de financement est adéquat, ni que les résultats d'apprentissage sont satisfaisants, ni que les ressources pourraient être réduites. Les résultats dépendent des pays comparés, des intrants et extrants retenus ainsi que de la qualité et de la comparabilité temporelle des données.

Trois enseignements se dégagent :

Premier enseignement : le niveau de financement et l'efficience sont complémentaires. Les résultats ne justifient pas une opposition entre « dépenser davantage » et « dépenser mieux ». Les systèmes disposant de ressources insuffisantes peuvent avoir

besoin d'investissements supplémentaires, tandis que l'amélioration de la manière dont les ressources sont allouées et utilisées reste simultanément nécessaire.

Deuxième enseignement : des ressources similaires peuvent être associées à des résultats différents. Ces écarts justifient une analyse plus approfondie des mécanismes intermédiaires : enseignants, temps d'apprentissage, matériels pédagogiques, conditions d'enseignement, gestion des établissements et allocation territoriale des ressources. C'est ici que les questionnaires contextuels PASEC2024 peuvent apporter une valeur analytique supplémentaire.

Troisième enseignement : les pays de référence DEA peuvent servir à l'apprentissage entre systèmes. Les pairs-pays ne doivent pas être présentés comme des modèles à reproduire mécaniquement. Ils constituent plutôt des points de comparaison permettant de rechercher pourquoi certains systèmes obtiennent une combinaison ressources-résultats située sur la frontière et quelles pratiques pourraient être pertinentes dans d'autres contextes.

En définitive, l'analyse de l'efficience déplace la question du financement de « combien dépenser ? » vers une interrogation complémentaire : « comment transformer plus efficacement les ressources disponibles en apprentissages ? ». Elle ne conduit donc pas à préconiser une réduction des dépenses dans les systèmes situés sur la frontière, mais à mieux comprendre les conditions dans lesquelles les ressources financières, humaines et matérielles sont converties en résultats éducatifs. Les politiques publiques doivent ainsi rechercher conjointement l'adéquation du financement, son équité et son efficience, afin que l'accroissement des ressources se traduise effectivement par une amélioration des apprentissages.



1

2

3

4

5

6

7



1

2

3

4

5

6

7

Agir avant que l'écart ne se creuse. Les difficultés sont visibles dès le début de scolarité, sur le déchiffrage des lettres et le dénombrement.



101 points

EN LECTURE

séparent les élèves dont le parent n'a pas été scolarisé de ceux dont le parent a atteint le niveau supérieur

70,8%

DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ

ont des parents qui font pleinement confiance à la direction d'école et 70,5 % au personnel enseignant



Pistes de réflexion, pistes d'actions et implications pour les politiques éducatives



1

2

3

4

5

6

7

7.1	Renforcer l'équité dans les systèmes éducatifs	274
7.2	Améliorer la qualité de l'enseignement primaire	276
7.3	Accroître l'accès aux ressources pédagogiques et technologiques	277
7.4	Améliorer l'efficacité de l'enseignement primaire	278

Les chapitres précédents ont abouti à de riches résultats et enseignements qui nous permettent de dégager des pistes de réflexion et d'action susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation dans les pays participants.

7.1 Renforcer l'équité dans les systèmes éducatifs

Les résultats de ce rapport international montrent que les inégalités d'apprentissage associées au niveau socio-économique, au genre, au lieu de résidence et au type d'établissement scolaire demeurent une réalité dans de nombreux systèmes éducatifs. Cependant, ces écarts varient en ampleur, en sens et en significativité statistique selon les pays, ainsi que selon les disciplines et les niveaux de scolarité. Ces dimensions peuvent se cumuler ou se recouper ; elles ne doivent donc pas être interprétées isolément.

En lecture, les filles se distinguent dès les premières années du primaire par des performances généralement supérieures à celles des garçons dans la plupart des pays ayant participé à l'enquête PASEC2024, un avantage qui se maintient tout au long du cycle primaire. En mathématiques, la tendance s'inverse le plus souvent : les garçons affichent, en moyenne, de meilleurs résultats dès le début de leur parcours et conservent cette avance jusqu'au collège.

Ces constats rappellent que l'égalité des chances ne saurait être considérée comme acquise et invitent à concevoir des interventions ciblées pour atténuer les écarts observés. Il importe notamment d'encourager davantage les filles dans l'apprentissage des mathématiques et de soutenir le développement des compétences en lecture des garçons tout au long de la scolarité obligatoire.

L'objectif ultime est de permettre à chaque élève, quel que soit son profil, de déployer pleinement son potentiel et de réussir son parcours éducatif.

Par ailleurs, le rapport met en évidence les disparités liées au niveau socio-économique des élèves, une dimension essentielle pour saisir l'ampleur et les mécanismes complexes des inégalités scolaires.

Cette dynamique rejoint les conclusions de Blondin et Lafontaine (2005), dont les analyses convergent avec les données du PASEC2024 : de manière globale, les filles surpassent les garçons en lecture, tandis que ces derniers prennent l'ascendant en mathématiques. De même, selon Lehti et Laaninen (2024), l'écart entre les genres dans les matières scientifiques s'est légèrement réduit au fil du temps, sans pour autant disparaître.

Pour expliquer ces divergences en lecture, Blondin et Lafontaine (2005) soulignaient déjà le moindre attrait des garçons pour cette activité. Les filles manifestent en effet des attitudes nettement plus positives et lisent davantage, en particulier les types d'écrits privilégiés à l'école tels que les ouvrages de fiction, alors que les garçons se tournent plus volontiers vers les documentaires et la bande dessinée.

Propositions pour réduire les disparités de genre, géographiques et entre types d'écoles

Concernant les filles, il apparaît primordial d'accroître la présence des femmes dans le corps enseignant, en particulier dans les dernières années de la scolarité, afin de leur offrir davantage de modèles de réussite féminins. Les statistiques du rapport montrent notamment une corrélation positive entre la présence des enseignants dans les classes et les performances des élèves, en particulier les filles. Dans la plupart des pays du PASEC, la proportion de femmes enseignantes tend à diminuer à mesure que l'on s'élève dans les niveaux d'enseignement, notamment au collège. Dès lors, des politiques visant à encourager les jeunes femmes à s'orienter vers les carrières d'enseignement des mathématiques pourraient produire des effets bénéfiques à moyen et à long terme.

Comme le soulignent Blondin et Lafontaine (2005, p. 53), « les écoles n'échappent pas à certains processus qui, insidieusement et le plus souvent à l'insu des personnes concernées, contribuent à transformer les différences en inégalités : exercices et exemples adaptés à un sexe plus qu'à l'autre, différences dans les sollicitations adressées aux unes et aux autres, dans les réactions suscitées par leurs réponses, leurs succès et leurs échecs limitent le champ des possibles ». Dans cette perspective, il paraît nécessaire de promouvoir un enseignement des mathématiques qui favorise la participation, la confiance et les apprentissages de tous les élèves, en portant une attention particulière aux obstacles rencontrés par les filles dans les contextes où elles sont désavantagées. Une telle évolution suppose une amélioration de la formation initiale et

continue des enseignants, ainsi qu'un renouvellement des approches didactiques. Par ailleurs, plusieurs travaux mettent en évidence le rôle de l'anxiété mathématique chez les filles (Vohl et Loye, 2023), de même que l'influence persistante des stéréotypes de genre et des croyances associées aux compétences mathématiques (Leroy et al., 2025). Ces dimensions méritent d'être pleinement intégrées dans l'élaboration des politiques éducatives.

S'agissant des garçons, il convient de mettre en œuvre des mesures ciblées pour renforcer leurs compétences en lecture. Le développement des pratiques de lecture et l'élargissement de l'accès aux ressources documentaires constituent à cet égard des leviers essentiels. Parmi les initiatives concrètes envisageables figure la revitalisation des bibliothèques scolaires. Dans de nombreux établissements des pays du PASEC, ces structures sont en effet inexistantes ou, lorsqu'elles existent, insuffisamment exploitées. Il serait également souhaitable de favoriser l'accès aux ressources numériques de lecture. La pandémie de COVID-19 a donné l'impulsion à de nombreux projets de diffusion de ressources éducatives numériques dans la région ; l'enjeu actuel est d'en élargir l'accès et de stimuler durablement, chez les filles comme chez les garçons, le goût et l'habitude de lire.

Au-delà de la seule distinction entre filles et garçons, les politiques éducatives doivent appréhender la question de l'équité sous un angle



1

2

3

4

5

6

7

plus large, d'autant plus que l'on observe depuis une décennie une baisse générale des performances des garçons.

Selon Vayssettes et Charbonnier (2011), la lecture par plaisir, même limitée à une demi-heure par jour, est associée à une amélioration significative des performances scolaires. Plusieurs études suggèrent par ailleurs que les élèves lisent davantage lorsque leurs centres d'intérêt sont pris en compte et qu'ils disposent d'une certaine autonomie dans le choix de leurs lectures. Dans cette perspective, il serait utile de leur offrir l'accès à une plus grande diversité de textes et d'activités stimulantes. Cela pourrait se concrétiser par la création de clubs de lecture, l'ouverture encadrée des infrastructures scolaires hors des heures de cours pour faciliter l'accès au numérique, ou encore l'intégration de magazines et de journaux parmi les supports proposés. Les enquêtes internationales indiquent en effet que ces formats figurent parmi les lectures favorites des adolescents qui lisent par plaisir.

Enfin, le renforcement de la formation initiale des enseignants dans le domaine de la lecture constitue une priorité absolue. Comme le rappellent Hindman et al. (2020), l'enseignement de la lecture repose sur des connaissances scientifiques solides relatives aux mécanismes cognitifs de l'apprentissage, mais il exige également des compétences pédagogiques complexes pour répondre à l'hétérogénéité des profils d'élèves. En ce sens, enseigner la lecture relève à la fois de la science et de l'art (Paige et al., 2021). Une

meilleure préparation des enseignants dans ce domaine contribuerait à rehausser durablement les résultats des élèves, en particulier ceux des garçons.

Ce rapport met en outre en lumière un enjeu majeur pour les pays soucieux d'accroître l'équité de leurs systèmes éducatifs : réduire les inégalités d'apprentissage tout en améliorant le niveau moyen des acquis. Ainsi, il apparaît clairement que les systèmes éducatifs les plus ségrégués affichent, pour l'essentiel, les performances moyennes les plus faibles. À titre d'exemple, Madagascar, le Tchad et le Mali cumulent des scores modestes et une forte différenciation inter-établissements.

D'une manière générale, et de façon quelque peu inattendue au regard de la littérature scientifique existante, le statut socio-économique n'explique pas à lui seul plus d'un tiers de la ségrégation scolaire. Les proportions les plus élevées s'observent au Sénégal (34,0%), à Madagascar (33,1%) et en Côte d'Ivoire (31,3%), la médiane des 16 pays s'établissant autour de 22%. Par conséquent, même si chaque école accueillait un public strictement identique socialement, près des trois quarts des écarts entre établissements subsisteraient. Les écoles des pays évalués se différencient donc d'abord par d'autres facteurs que le seul profil socio-économique de leurs élèves. En réalité, ce sont principalement les établissements à la fois ruraux, publics et socialement défavorisés qui portent l'essentiel de l'iniquité des résultats.

Pistes d'action pour une meilleure allocation des ressources aux écoles rurales et publiques

Les résultats présentés dans ce rapport montrent que les élèves scolarisés en milieu rural obtiennent, en moyenne, des performances plus faibles que l'ensemble des élèves évalués. De même, dans plusieurs pays du PASEC, les élèves des écoles publiques affichent des résultats inférieurs à ceux des écoles privées. Ces écarts traduisent des inégalités persistantes dans les conditions d'apprentissage et soulignent la nécessité de mettre en place des actions ciblées pour garantir à tous les élèves des chances comparables d'apprentissage et de réussite.

Les mesures susceptibles de réduire ces disparités peuvent être regroupées autour de deux grands axes : le renforcement des ressources matérielles et l'amélioration des ressources humaines.

Sur le plan matériel, l'amélioration des conditions de fonctionnement des écoles rurales et périphériques publiques constitue une priorité. Dans de nombreux contextes, les élèves continuent d'apprendre dans des conditions difficiles, avec des infrastructures insuffisantes et un accès limité aux ressources pédagogiques essentielles. Pourtant, certaines conditions de base peuvent faire une réelle différence. Veiller à ce que chaque élève dispose d'une place assise, d'une salle de classe adaptée et de manuels de lecture et de mathématiques apparaît comme un minimum indispensable pour favoriser les apprentissages. Les données du rapport le montrent parfaitement.

La taille des classes mérite également une attention particulière. Même s'il n'existe pas de seuil universel applicable à tous les systèmes éducatifs, les recherches montrent que des effectifs très élevés rendent plus difficile le suivi individuel des élèves et limitent les interactions pédagogiques. Lorsque le nombre d'élèves dépasse régulièrement 45 à 50 par classe, les conditions d'enseignement deviennent généralement moins favorables aux apprentissages.

Au-delà des infrastructures, la question des ressources humaines est tout aussi déterminante. Les écoles rurales doivent pouvoir bénéficier d'un nombre suffisant d'enseignants pour répondre aux besoins de scolarisation. Il importe également de veiller à ce que les enseignants exerçant dans ces zones disposent de qualifications professionnelles comparables à celles de leurs collègues des zones urbaines. Trop souvent, les établissements les plus éloignés ou les plus défavorisés peinent à attirer et à conserver des enseignants

expérimentés, ce qui contribue à creuser les écarts de performance. Deux actions complémentaires apparaissent ainsi prioritaires : assurer une répartition équitable des enseignants entre les zones urbaines et rurales ; garantir aux écoles rurales un accès à des enseignants qualifiés et bénéficiant d'une formation professionnelle de qualité.

Il convient également de ne pas négliger le rôle des personnels d'encadrement. Les directeurs d'école, inspecteurs et conseillers pédagogiques constituent des acteurs essentiels de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Dans les zones rurales, où les distances sont souvent importantes et les déplacements difficiles, leur action nécessite des moyens adaptés. Pour assurer un suivi régulier des écoles et accompagner efficacement les enseignants, ces personnels doivent disposer de ressources logistiques suffisantes, notamment en matière de transport, de carburant et d'équipements de communication. Toutefois, les données du rapport montrent que la visite d'un encadreur pédagogique exerce une corrélation négative sur les performances des élèves en lecture. On peut supposer que vu les difficultés logistiques qu'affronte le personnel d'encadrement, les visites se concentrent sur les classes problématiques.

Plus largement, les recherches récentes montrent que la réduction des inégalités territoriales exige une approche globale combinant amélioration des infrastructures, accès à des ressources pédagogiques de qualité et renforcement des compétences professionnelles des enseignants. Comme le soulignent Darling-Hammond et Cook-Harvey (2018), l'équité éducative repose avant tout sur la capacité des systèmes éducatifs à garantir à chaque élève, indépendamment de son lieu de résidence, l'accès à des conditions d'apprentissage de qualité. De même, Tournier, Chimier et Sylla (2023) rappellent que l'amélioration des résultats scolaires dans les pays africains dépend largement de la capacité des politiques publiques à réduire les disparités entre les établissements et les territoires.

En somme, au niveau de l'équité, nos résultats suggèrent la nécessité d'une approche holistique de la question afin d'espérer infléchir la tendance. Il est crucial d'apporter plus de ressources pour les écoles rurales, les écoles publiques et celles accueillant un public socialement



1

2

3

4

5

6

7

défavorisé. Le rapport a mis en évidence que les 16 pays partagent une distribution asymétrique des résultats des élèves en langues au début du primaire. La masse des élèves se concentre donc dans la partie basse de la distribution, une minorité seulement atteignant des niveaux élevés. Cela veut dire que la question de l'équité concerne une majorité des élèves. Par ailleurs, on observe dans le rapport que les systèmes les plus ségrégués sont aussi, pour l'essentiel, ceux dont les performances moyennes sont les plus faibles.

Il est malheureusement probable que l'extension des zones d'éducation d'urgence dans certains pays de la région se traduira par plus d'iniquité. Ainsi, le Mali obtient le score moyen de 505,1 points, supérieur de 23,3 points à celui du Togo (481,8). Toutefois, son décile inférieur se situe à 340,6 points, contre 375,0 au Togo, ses élèves les plus faibles sont, de tous les pays évalués, les plus en difficulté.

7.2 Améliorer la qualité de l'enseignement primaire

Les données analysées dans ce rapport mettent en évidence plusieurs leviers d'action susceptibles d'améliorer durablement la qualité de l'enseignement primaire et des infrastructures scolaires dans les pays participant au PASEC2024, en contribuant à la réalisation de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4), notamment de sa cible 4.1 relative à un enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité, débouchant sur des acquis pertinents et effectifs. À cet égard, quatre mesures complémentaires apparaissent prioritaires.

Premièrement, il est indispensable de renforcer la gouvernance des systèmes éducatifs et d'accroître les ressources financières consacrées à l'enseignement primaire. Une planification plus rigoureuse, une meilleure gestion des ressources et des investissements ciblés dans les infrastructures, les équipements pédagogiques et les conditions d'apprentissage constituent des préalables essentiels à l'amélioration des performances scolaires. Une meilleure gouvernance des réformes éducatives et curriculaires est également nécessaire. Le rapport a ainsi montré l'importance de renforcer les dispositifs d'accompagnement des apprentissages fondamentaux dès les premières années d'enseignement, afin de garantir à tous les élèves les bases nécessaires à la réussite de leurs apprentissages futurs. Les réformes curriculaires doivent définir les apprentissages fondamentaux et les moyens pour les évaluer tout au long de la trajectoire scolaire des élèves.

L'un des résultats les plus marquants du rapport est l'importance du niveau de l'école dans l'explication des écarts de performance. Ainsi, la part de la variance en lecture imputable aux écarts entre écoles dépasse 50% dans 9 pays sur 16 et atteint 70,9% à Madagascar, 66,0% au Nigéria et 61,2% au Cameroun. En mathématiques, 10 pays franchissent ce seuil de 50%. Ces niveaux de variance traduisent une forte hétérogénéité des écoles sur les caractéristiques des écoles comme les écarts d'équipement, l'implantation (urbain ou rural), le statut de l'école (public, privé et communautaire), etc. D'où l'importance du renforcement de la gouvernance locale des écoles à travers une implication plus forte des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des directeurs dans les performances de leurs écoles.

Deuxièmement, la mobilisation continue des enseignants doit être au cœur des futures politiques éducatives. Cela implique non seulement le recrutement et le maintien en poste d'enseignants qualifiés, mais aussi le développement de dispositifs de formation initiale et continue, l'amélioration des conditions de travail ainsi que la valorisation de la profession enseignante afin de renforcer sa valeur sociale, son attractivité et son efficacité.

Le rapport montre que la qualité des enseignants se traduit en général par de meilleures performances de leurs élèves. Ainsi,

les données statistiques PASEC2024 ont mis en évidence la valeur ajoutée positive aux performances des élèves du statut de l'enseignant, de sa formation académique et professionnelle, et de sa formation continue. En revanche, l'ancienneté de l'enseignant ne semble pas apporter un bénéfice statistiquement significatif aux performances des élèves en lecture. Ce résultat, divergeant avec les tendances internationales, devrait alerter les politiques éducatives africaines. En effet, la démobilitation des enseignants avec l'ancienneté et leur désengagement des apprentissages des élèves pourraient hypothéquer les perspectives réelles d'amélioration des performances des élèves dans les prochaines décennies.

Troisièmement, l'implication active des parents, des familles et des communautés locales est nécessaire pour soutenir les apprentissages des élèves. Les résultats du rapport montrent que les environnements familiaux favorables à l'éducation, y compris la valorisation de la langue d'instruction et de l'école en général, associés à une participation accrue des communautés à la vie scolaire, contribuent de manière significative à la réussite des élèves et à leur persévérance scolaire. Au début du primaire, ce rapport montre que le taux de parents déclarant « L'école n'est pas utile » varie de 5,9% (Madagascar) à 22,2% (Burundi). À la fin du primaire, le taux de parents déclarant « L'école n'est pas utile » varie de 8,7% (Madagascar) et 24,4% (Tchad). Comme le souligne un récent rapport de la Banque mondiale, de nombreux apprenants arrivent à l'école primaire sans compétences de préparation de base. Or, la préparation des élèves (*school-readiness*) au début de l'école primaire est l'un des indicateurs les plus forts des résultats d'apprentissage ultérieurs. Les enfants qui entrent avec des compétences précoces en numératie, alphabétisation, fonctions exécutives, et des compétences socio-émotionnelles sont les mieux placés pour continuer à apprendre dans les classes supérieures (Venegas Marin et al., 2026).

Quatrièmement, un soutien pédagogique continu et progressivement renforcé tout au long du parcours primaire doit être assuré. Une attention particulière devrait être accordée aux premières années de scolarisation, où se construisent les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques. Ce soutien doit ensuite être maintenu et intensifié jusqu'à la fin du cycle primaire afin de prévenir les retards d'apprentissage, réduire les inégalités et garantir l'acquisition des compétences attendues. Les données de ce rapport montrent que le taux des élèves n'atteignant pas le minimum requis augmente entre le début du primaire et la fin du primaire. L'effet cumulé des trajectoires scolaires produit une dégradation continue des performances de certains élèves. Contrairement au début de la scolarité, les progrès observés ne se confirment pas pour la fin de la scolarité et on note un recul marqué en mathématiques. La part d'élèves sous le seuil grimpe de 59% (2014) à 75% (2025), soit trois élèves sur quatre qui n'atteignent pas le seuil.



1

2

3

4

5

6

7

Cinquièmement, nos résultats suggèrent la nécessité de différencier le soutien pédagogique en mathématiques et en lecture. La dispersion plus faible observée en mathématiques indique que les acquis mathématiques élémentaires sont plus également répartis que les compétences en lecture. En mathématiques, c'est la baisse régulière du niveau moyen de tous les élèves qu'il faut résoudre par des réformes améliorant la dotation horaire en mathématiques et une meilleure formation initiale et continue en mathématique des enseignants. En lecture, l'explication est plus complexe puisque la dispersion des résultats renvoie à une plus ou moins grande familiarité des élèves et des parents avec la langue d'instruction. En effet, la lecture mobilise un capital que la famille construit en partie hors de l'école par une exposition précoce de l'élève à l'écrit, l'alphabétisation des parents, et la proximité entre la langue parlée à la maison et la langue d'enseignement. Autrement dit, les performances en lecture sont plus tributaires des rapports des langues dans la société alors que ceux des mathématiques sont plus tributaires de ce qui se passe en classe.

L'analyse met en évidence des écarts marqués entre les systèmes éducatifs participants quant au niveau de maîtrise des compétences en lecture. Alors que, dans certains contextes, la majorité des élèves dispose des acquis fondamentaux nécessaires à l'exercice d'une lecture autonome, dans d'autres, une proportion importante reste engagée dans l'acquisition des compétences de base relatives au décodage et à la compréhension de l'écrit. Une révision approfondie des méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture est donc nécessaire dans certains pays.

Sixièmement, il est impératif d'élargir l'accès et la qualité du préprimaire dans tous les pays participant au PASEC. Nos données montrent que 4 élèves sur 10 ont fréquenté le préprimaire. Mais, cette fréquentation est surtout possible pour les familles favorisées habitant les régions urbaines. Or, nos données sont robustes pour montrer l'impact durable de la préscolarisation. Une fois neutralisés le milieu de résidence, le statut de l'école et surtout l'indice socio-économique du ménage, il subsiste 16,4 points en lecture et 8,4 en mathématiques. Soixante pour cent de l'avantage apparent tiennent donc à ce que les élèves préscolarisés viennent de familles plus favorisées, et non au préprimaire lui-même.

L'écart ajusté reste positif dans 15 pays sur 16 et significatif dans 9 d'entre eux en lecture. Donc, il est certain que l'investissement dans le préprimaire rapporte et rapportera plus s'il est de qualité et que d'enfants issus de familles rurales et pauvres en bénéficient.

Le préprimaire ne devrait plus rester le parent pauvre de l'investissement public en éducation. Même si le secteur privé continuera de jouer un rôle central dans l'offre au préprimaire, il nous semble important dans la plupart des pays de consolider l'offre publique au préprimaire, notamment dans les régions rurales et périphériques.

La mise en œuvre concertée de ces six orientations stratégiques permettrait de créer les conditions d'une amélioration durable de la qualité, de l'équité et de l'efficacité des systèmes éducatifs des pays du PASEC, tout en contribuant à la réalisation des objectifs de l'Agenda Éducation 2030.



1

2

3

4

5

6

7

7.3 Accroître l'accès aux ressources pédagogiques et technologiques

L'accès des enseignants aux ressources pédagogiques et numériques demeure limité selon les données récoltées par le PASEC2024. Il y a plus qu'équipements et de possibilités d'accès aux ressources digitales mais la marge de progression est grande.

L'intégration des technologies à l'école ne se résume pas à la mise à disposition d'ordinateurs, de tablettes ou d'une connexion Internet. Selon les données, ces équipements ne produisent des effets positifs sur les apprentissages que lorsque les enseignants savent les utiliser avec confiance et les intégrer de manière pertinente dans leurs pratiques pédagogiques habituelles. La formation des enseignants constitue donc un élément déterminant de toute stratégie de transformation numérique de l'éducation.

Dans un premier temps, les enseignants doivent bénéficier de formations concrètes leur permettant de découvrir les outils numériques et d'en explorer les possibilités pédagogiques. L'enjeu ne consiste pas uniquement à apprendre à utiliser un ordinateur ou une plateforme numérique, mais surtout à comprendre comment les technologies peuvent enrichir l'enseignement, rendre les cours plus interactifs, favoriser la participation des élèves et soutenir l'acquisition des connaissances. Comme le souligne l'UNESCO (2023), la technologie n'améliore pas automatiquement les résultats scolaires ; son impact dépend largement de la manière dont elle est utilisée dans les situations d'apprentissage.

Cependant, une formation initiale ne saurait suffire. Les outils numériques évoluent rapidement et les enseignants doivent pouvoir actualiser régulièrement leurs compétences numériques. Des activités de formation continue, des ateliers de partage d'expériences, des

communautés de pratique ou encore des dispositifs de mentorat peuvent les aider à découvrir de nouvelles approches, à résoudre les difficultés rencontrées et à renforcer leur confiance dans l'usage des technologies. Les recherches récentes montrent que les formations les plus efficaces sont celles qui s'inscrivent dans la durée et qui sont directement reliées aux réalités de la classe (Tondeur et al., 2023).

L'apprentissage par l'expérimentation occupe également une place centrale. Les enseignants ont besoin de temps et d'espace pour tester les outils numériques dans leur propre contexte d'enseignement, adapter les ressources aux besoins de leurs élèves et réfléchir aux effets observés. Cette démarche favorise une appropriation progressive des innovations et permet d'éviter que les technologies ne soient perçues comme des outils imposés de l'extérieur. En développant leur propre expérience, les enseignants deviennent progressivement plus autonomes et plus créatifs dans leurs usages du numérique.

Par ailleurs, la réussite de l'intégration des technologies suppose l'existence d'un accompagnement technique et pédagogique de proximité. Même les enseignants les plus motivés peuvent être découragés lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes techniques récurrents ou à l'absence de soutien. Il est donc essentiel que les écoles puissent bénéficier d'une assistance rapide et efficace afin de résoudre les difficultés liées aux équipements, aux logiciels ou aux plateformes d'apprentissage.

Il importe également de reconnaître et de valoriser les efforts des enseignants qui innent grâce aux technologies. La mise en valeur des initiatives réussies, le partage des bonnes pratiques et la

reconnaissance institutionnelle contribuent à renforcer la motivation des enseignants et à diffuser une culture de l'innovation au sein des établissements scolaires. Comme le montrent Falloon (2020) et Redecker (2017), le sentiment d'efficacité personnelle et la reconnaissance professionnelle constituent des facteurs importants dans l'adoption durable des pratiques numériques.

En définitive, former les enseignants à l'utilisation pédagogique des technologies revient à investir dans le facteur le plus déterminant de

la réussite de la transformation numérique : l'enseignant lui-même. Dans les pays du PASEC, où les efforts d'équipement se poursuivent, il apparaît essentiel d'accorder une attention particulière au développement des compétences numériques des enseignants. C'est à cette condition que les technologies pourront contribuer pleinement à l'amélioration de la qualité des apprentissages et à la réduction des inégalités éducatives.

7.4 Améliorer l'efficacité de l'enseignement primaire

Renforcer le pilotage budgétaire par les résultats

Les données analysées dans le rapport montrent que le niveau de financement et l'efficacité sont complémentaires : l'amélioration des résultats éducatifs requiert à la fois des ressources suffisantes et une utilisation plus efficace de celles-ci. Autrement dit, beaucoup de pays participant doivent améliorer dans le même temps leur niveau de financement et la manière d'utiliser les ressources.

Par ailleurs, l'analyse met en exergue que des systèmes éducatifs disposant de ressources comparables peuvent obtenir des performances très différentes, ce qui souligne l'importance d'examiner les facteurs intermédiaires tels que les enseignants, le temps d'apprentissage, les ressources pédagogiques, les conditions d'enseignement et les modalités de gestion.

En bref, l'analyse de l'efficacité conduit à dépasser la seule question du volume de financement pour s'intéresser à la capacité des systèmes éducatifs à transformer efficacement les ressources disponibles en apprentissages. Les politiques éducatives doivent ainsi rechercher simultanément l'adéquation, l'équité et l'efficacité du financement afin d'améliorer durablement les acquis des élèves.

Le renforcement du pilotage budgétaire de l'éducation par les résultats s'inscrit dans une évolution des modes de gestion publique qui vise à dépasser une logique centrée sur les moyens mobilisés pour privilégier l'atteinte d'objectifs mesurables. La budgétisation axée sur la performance cherche précisément à établir un lien explicite entre les ressources allouées et les résultats obtenus afin d'améliorer l'efficacité et la redevabilité de l'action publique (Blazey et Nicol, 2018). Dans le secteur éducatif, cette approche répond à un constat largement documenté : l'augmentation des dépenses ne se traduit pas nécessairement par une amélioration des apprentissages (World Bank, 2018b).

Dans cette perspective, le budget de l'éducation devrait être articulé à des objectifs stratégiques explicites, assortis d'indicateurs de suivi et de cibles adaptées aux contextes nationaux, notamment l'amélioration des acquis scolaires, la réduction du décrochage, l'accroissement des taux d'achèvement des différents cycles d'enseignement ou encore la réduction des inégalités territoriales et sociales. L'UNESCO rappelle à cet égard que la réalisation de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) exige non seulement des ressources suffisantes, mais également des dispositifs de suivi permettant de mesurer les progrès en matière de qualité, d'équité et d'inclusion (UNESCO, 2023).

La mise en œuvre d'un véritable pilotage par les résultats suppose la construction d'une chaîne logique reliant les ressources mobilisées aux effets attendus. Cette démarche, largement promue par les organisations internationales, consiste à articuler les intrants, les activités, les produits, les résultats et les impacts. Ainsi, les dépenses consacrées à la formation continue des enseignants ne devraient pas être évaluées uniquement à travers le nombre de sessions organisées ou le montant des crédits consommés, mais également à travers leurs effets sur les pratiques pédagogiques et sur les performances des élèves.

La vision du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) consistant à lier le volume des ressources allouées aux pays partenaires à des résultats mesurables a permis de susciter de l'intérêt pour le pilotage budgétaire par les résultats même si cette approche affronte des défis méthodologiques et statistiques importants.

Le développement d'indicateurs de performance constitue un autre levier essentiel. Ceux-ci doivent permettre d'apprécier simultanément l'efficacité, l'efficacité et l'équité du système éducatif. L'OCDE souligne que les systèmes de pilotage les plus performants utilisent des indicateurs relatifs aux acquis des élèves, aux taux de progression, à la qualité de l'enseignement ainsi qu'à la réduction des écarts de réussite entre groupes sociaux ou territoriaux (OCDE, 2023). Dans cette logique, le suivi exclusif des taux d'exécution budgétaire apparaît insuffisant pour éclairer les décisions en matière de politiques éducatives.

Par ailleurs, le pilotage budgétaire par les résultats implique de renforcer le recours aux données probantes dans les arbitrages financiers. Le Rapport sur le développement dans le monde consacré à l'éducation a montré que de nombreux systèmes éducatifs souffrent d'une « crise des apprentissages » : malgré des investissements parfois importants, une proportion significative d'élèves ne maîtrise pas les compétences fondamentales attendues (World Bank, 2018b). Cette situation plaide pour une réallocation progressive des ressources vers les interventions dont l'efficacité a été démontrée, telles que l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le soutien ciblé aux élèves en difficulté ou les programmes de développement de la petite enfance.

Le renforcement de la responsabilisation des acteurs constitue également une condition majeure de succès. L'autonomie de gestion doit s'accompagner de mécanismes de reddition des comptes permettant d'évaluer les résultats obtenus au regard des ressources



1

2

3

4

5

6

7

mises à disposition (Blazey et Nicol, 2018). Dans le secteur éducatif, cette approche peut se traduire par la mise en place de contrats d'objectifs, de tableaux de bord de performance et de revues périodiques associant les administrations centrales, les autorités déconcentrées et les établissements scolaires.

La qualité du pilotage dépend également de l'existence de systèmes d'information intégrés. L'UNESCO souligne que l'une des principales faiblesses des systèmes éducatifs dans de nombreux pays réside dans la difficulté à relier les données financières, administratives et pédagogiques (UNESCO, 2023). Le développement de systèmes d'information performants permet pourtant d'analyser les relations entre dépenses engagées, ressources mobilisées et résultats obtenus, facilitant ainsi des décisions budgétaires fondées sur des éléments objectifs.

Par ailleurs, l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques apparaît indispensable. Les revues de dépenses, les évaluations d'impact et les analyses coût-efficacité permettent

d'identifier les programmes les plus performants et d'améliorer l'allocation des ressources. Le Partenariat mondial pour l'éducation considère ainsi que le financement basé sur les résultats constitue un instrument pertinent pour encourager les réformes et améliorer l'efficacité des dépenses éducatives, à condition qu'il soit accompagné d'un système robuste de mesure et de suivi des performances (Lee et Medina Pedreira, 2019).

En définitive, le pilotage budgétaire de l'éducation par les résultats vise à substituer à une « culture de consommation » des crédits une culture de « création de valeur ajoutée éducative », mesurée par les acquis des élèves. Comme le soulignent de nombreux experts, la question fondamentale n'est plus seulement de savoir combien un système éducatif dépense, mais dans quelle mesure ces dépenses contribuent effectivement à améliorer l'apprentissage, l'équité et la réussite des élèves. Cette évolution constitue aujourd'hui l'un des principaux leviers d'amélioration de la gouvernance et de la performance des politiques éducatives.



1

2

3

4

5

6

7

Prioriser les dépenses pédagogiques efficaces (formation des enseignants, manuels, accompagnement pédagogique)

Le renforcement du pilotage budgétaire de l'éducation par les résultats s'inscrit dans une évolution des modes de gestion publique qui vise à dépasser une logique centrée sur les moyens mobilisés pour privilégier l'atteinte d'objectifs mesurables. La budgétisation axée sur la performance cherche précisément à établir un lien explicite entre les ressources allouées et les résultats obtenus afin d'améliorer l'efficacité et la redevabilité de l'action publique (Blazey et Nicol, 2018). Dans le secteur éducatif, cette approche répond à un constat largement documenté : l'augmentation des dépenses ne se traduit pas nécessairement par une amélioration des apprentissages (World Bank, 2018b).

Les gouvernements participant au PASEC sont devenus de plus en plus conscients de l'importance du déploiement approprié des enseignants et certains ont mis les moyens financiers nécessaires afin que des élèves ne restent pas sans enseignants. Toutefois, si le déploiement des enseignants n'est pas reflété dans le cadre plus large de la politique enseignante (qualifications/formations/motivation des enseignants), l'investissement a moins de chances d'obtenir des résultats au niveau du système (Hosaka et Matsuda, 2023).

Intégrer l'analyse coût-résultat dans les plans sectoriels (avec un focus sur le coût par élève compétent)

L'intégration de l'analyse coût-résultat dans les plans sectoriels de l'éducation constitue aujourd'hui un levier majeur pour améliorer l'efficacité de la dépense publique en éducation. Alors que les indicateurs traditionnels mesurent principalement les ressources mobilisées (dépense par élève, ratio élèves-enseignant, taux d'exécution budgétaire), les approches récentes privilégient une évaluation de la performance fondée sur les résultats d'apprentissage obtenus pour chaque unité monétaire investie. Cette évolution conduit à s'intéresser au coût par élève compétent, indicateur qui relie directement les dépenses éducatives aux acquis des élèves (World Bank, 2018b ; UNESCO, 2024).

qui souligne que les années de scolarité n'ont de valeur que si elles se traduisent par des apprentissages effectifs (World Bank, 2020).

L'indicateur peut être calculé selon la formule suivante :

Coût par élève compétent = Dépenses éducatives totales / Nombre d'élèves atteignant le seuil de compétence défini

Ainsi, un système éducatif dépensant 100 millions USD pour 100 000 élèves, dont seulement 40% atteignent le niveau attendu, présente un coût par élève compétent nettement plus élevé qu'un système obtenant 70% d'élèves compétents avec le même budget.

Du coût par élève au coût par élève au-dessus du seuil minimum de compétence

Dans la plupart des pays, le pilotage budgétaire repose sur le coût moyen par élève scolarisé. Or, cet indicateur renseigne peu sur l'efficacité réelle du système éducatif. Deux pays peuvent consacrer des montants comparables à l'éducation tout en obtenant des résultats très différents en matière d'apprentissage.

Le concept de coût par élève au-dessus du seuil minimum de compétence vise à corriger cette limite en rapportant les dépenses éducatives au nombre d'élèves atteignant un niveau minimal de maîtrise dans une discipline donnée (lecture ou mathématiques, par exemple). Cette approche s'inscrit dans la logique du *Learning-Adjusted Years of Schooling* développée par la Banque mondiale,

Un outil d'aide à la décision dans les plans sectoriels

L'intégration de cet indicateur du coût par élève au coût par élève compétent dans les plans sectoriels permet de déplacer le centre de gravité de la planification éducative vers les résultats d'apprentissage. L'objectif n'est plus seulement d'accroître les taux de scolarisation ou les volumes de dépenses, mais d'améliorer le rendement pédagogique des ressources mobilisées.

Concrètement, les plans sectoriels pourraient fixer des cibles telles que :

- réduction progressive du coût par élève au-dessus du seuil minimum de compétence ;

- augmentation du nombre d'élèves maîtrisant les compétences fondamentales ;
- amélioration du rapport coût-résultat entre régions du pays ;
- comparaison de l'efficacité des différents programmes éducatifs.

Utiliser les données du PASEC pour mesurer l'efficacité des dépenses

Dans les pays d'Afrique participant au PASEC, les évaluations des acquis offrent une base particulièrement solide pour construire un indicateur de coût par élève compétent.

Les résultats du PASEC permettent en effet :

- d'identifier la proportion d'élèves atteignant les seuils minimums de compétence définis ;
- de comparer les performances entre régions et établissements ;
- d'analyser les écarts selon le niveau socio-économique ;
- d'évaluer l'efficacité relative des politiques éducatives.

La combinaison des données budgétaires et des données d'apprentissage permet d'estimer le coût de production d'un élève compétent dans chaque contexte national ou infranational. Le PASEC souligne d'ailleurs que les écarts de performance observés entre pays ne s'expliquent pas uniquement par les niveaux de dépenses, mais aussi par l'efficacité de leur utilisation (PASEC, 2020).

Orienter les arbitrages vers les interventions les plus rentables

L'analyse du coût par élève au-dessus du seuil de compétence facilite également les arbitrages budgétaires. Elle permet de comparer l'efficacité relative de différentes interventions éducatives :

- formation initiale des enseignants ;
- formation continue des enseignants ;

- supervision pédagogique ;
- distribution de manuels scolaires ;
- programmes de remédiation destinés aux élèves en difficulté ;
- investissements dans les ressources numériques ;
- construction d'infrastructures.

Une intervention qui améliore significativement les apprentissages pour un coût limité réduira le coût par élève au-dessus du seuil minimum de compétence et présentera donc une meilleure rentabilité éducative. À l'inverse, une dépense importante produisant peu d'effets sur les acquis devra être réexaminée.

Vers une nouvelle culture de la performance éducative

L'introduction du coût par élève au-dessus du seuil de compétence dans les plans sectoriels contribuerait enfin à renforcer la redevabilité du système éducatif. Les décideurs, gestionnaires et partenaires techniques disposeraient alors d'un indicateur synthétique permettant d'apprécier simultanément l'efficacité financière et la qualité des apprentissages.

Comme le souligne l'UNESCO, les systèmes éducatifs doivent désormais être jugés non seulement sur leur capacité à scolariser les enfants, mais également sur leur capacité à garantir des apprentissages de qualité et équitables (UNESCO, 2024). Dans cette perspective, le coût par élève au-dessus du seuil minimum de compétence constitue un outil particulièrement adapté pour relier les objectifs budgétaires aux ambitions de transformation de l'école.

L'une des difficultés majeures pour orienter les arbitrages vers les interventions les plus rentables est la proportion importante des budgets de l'éducation consacrés aux salaires des enseignants (généralement plus de 80%). Or, réorienter les dépenses vers des domaines autres que les salaires des enseignants est politiquement et socialement difficile.

Développer des outils de suivi de l'efficacité adaptés aux réalités africaines

Implications pour les politiques éducatives nationales et régionales

UTILISATION DES RÉSULTATS POUR GUIDER LES RÉFORMES ÉDUCATIVES

Les résultats du PASEC constituent une opportunité stratégique pour renforcer le pilotage des systèmes éducatifs par les résultats. Au-delà de leur fonction diagnostique, l'évaluation du PASEC2024 permet d'identifier les facteurs associés à la réussite scolaire, de mesurer les inégalités d'apprentissage et d'orienter les ressources publiques vers les interventions les plus efficaces. Dans cette perspective, les données du PASEC doivent être intégrées au cycle de formulation, de mise en œuvre et d'évaluation des politiques éducatives.

FAIRE DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE UNE RÉFÉRENCE CENTRALE DES RÉFORMES

Les réformes éducatives ont longtemps été pilotées à partir d'indicateurs d'accès et de scolarisation. Or, conformément aux orientations de l'Objectif de développement durable 4, l'accent est désormais mis sur la qualité des apprentissages effectifs et les compétences acquises par les élèves. Les évaluations du PASEC

fournissent des informations précieuses sur les niveaux de maîtrise en lecture et en mathématiques à trois niveaux scolaires ainsi que sur leur évolution dans le temps.

Au-delà des scores moyens et des seuils de compétence, l'analyse des résultats par domaines, sous-domaines et processus cognitifs permet toutefois de mieux cerner la nature des acquis et les difficultés rencontrées par les élèves. Les écarts observés invitent ainsi à interroger non seulement ce que les élèves savent, mais aussi ce qu'ils sont capables de faire avec leurs connaissances. L'enjeu est de consolider les apprentissages fondamentaux tout en développant leur mobilisation dans des situations variées : comprendre, interpréter et apprécier un argumentaire en lecture, ou encore raisonner, choisir une démarche et résoudre des situations-problèmes en mathématiques. Cette perspective peut éclairer les réformes curriculaires, les pratiques pédagogiques et les stratégies de formation des enseignants.

L'un des premiers usages des résultats consiste donc à fixer des cibles nationales d'amélioration des apprentissages, intégrées aux plans sectoriels et aux cadres de performance budgétaire. Ces cibles peuvent utilement être déclinées selon les domaines de compétences et les processus cognitifs afin de mieux cibler les apprentissages à renforcer.



1

2

3

4

5

6

7

IDENTIFIER LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA PERFORMANCE SCOLAIRE

L'une des principales valeurs ajoutées du PASEC réside dans son approche contextuelle. Les données recueillies permettent d'analyser les relations entre les acquis des élèves et différents facteurs :

- qualifications et pratiques pédagogiques des enseignants ;
- disponibilité des manuels scolaires ;
- climat scolaire ;
- encadrement pédagogique ;
- caractéristiques socio-économiques des ménages ;
- conditions d'apprentissage dans les écoles.

Cette approche permet d'orienter les réformes vers les facteurs ayant le plus fort impact sur les résultats scolaires plutôt que vers des investissements dont l'effet demeure limité.

CIBLER LES INÉGALITÉS ÉDUCATIVES

Les résultats du PASEC mettent souvent en évidence d'importants écarts de performance :

- entre pays ;
- entre zones urbaines et rurales dans le même pays ;
- entre régions d'un pays ;
- entre établissements ;
- entre filles et garçons ;
- entre élèves socialement favorisés et défavorisés.

Ces informations permettent de passer d'une logique d'égalité formelle à une logique d'équité. Les réformes peuvent alors privilégier les territoires ou les groupes d'élèves les plus en difficulté.

Ainsi, les financements additionnels, les affectations d'enseignants qualifiés ou les programmes de soutien scolaire ciblés peuvent être orientés en priorité sur les zones où les résultats du PASEC révèlent les déficits d'apprentissage les plus importants.

RENFORCER LE PILOTAGE TERRITORIAL DE L'ÉDUCATION

Les résultats désagrégés du PASEC peuvent alimenter des tableaux de bord régionaux ou locaux de performance éducative.

Les autorités déconcentrées peuvent ainsi :

- comparer leurs résultats à la moyenne nationale ;
- identifier les établissements les plus performants pour apprendre de leurs pratiques ;
- identifier les établissements les moins performants pour les aider davantage ;
- repérer les zones nécessitant un accompagnement renforcé ;
- suivre l'effet des réformes récentes dans le temps.

Cette démarche favorise une gouvernance fondée sur la responsabilisation des acteurs et sur l'utilisation régulière des données dans la prise de décision.

INSTITUTIONNALISER UNE CULTURE DE L'ÉVALUATION

L'exploitation des résultats du PASEC ne doit pas se limiter à la publication de rapports et leur diffusion. Elle doit s'inscrire dans un processus permanent d'amélioration des politiques éducatives.

Cela implique :

- l'organisation de revues sectorielles basées sur les résultats du PASEC ;
- l'intégration des indicateurs PASEC dans le cadre des revues sectorielles et des plans sectoriels ;
- la conduite d'évaluations complémentaires ;
- le suivi des réformes mises en œuvre à la lumière des constats établis.

Les résultats du PASEC2024 doivent être considérés comme un véritable outil d'aide à la décision plutôt que comme un simple instrument de mesure des acquis. Ils permettent d'identifier les déterminants de la réussite scolaire, de cibler les inégalités, de prioriser les investissements pédagogiques et de renforcer le pilotage des systèmes éducatifs par les résultats. Leur intégration dans les plans sectoriels contribuerait ainsi à développer une gouvernance éducative fondée sur les preuves, l'efficacité et l'équité.

ENCOURAGER LA COOPÉRATION RÉGIONALE ENTRE LES PAYS FRANCOPHONES, LUSOPHONES ET ANGLOPHONES POUR PARTAGER LES BONNES PRATIQUES ET LES SOLUTIONS AUX DÉFIS COMMUNS

L'analyse comparative des résultats des pays ayant participé au PASEC2024 fait apparaître trois grands profils. Certains pays se distinguent par des niveaux de performance élevés, souvent maintenus, voire renforcés, au fil du parcours scolaire. D'autres obtiennent des résultats proches de la moyenne, tandis qu'un troisième groupe continue de faire face à des difficultés importantes et persistantes, avec des performances qui demeurent faibles au fil des différentes évaluations. Bien entendu, ces écarts reflètent en partie les différences de contexte économique et social observées entre les pays, mais ils témoignent également de choix éducatifs et de politiques publiques dont les effets méritent d'être analysés.

Les pays identifiés comme efficaces, produisant des résultats meilleurs que d'autres avec un même niveau de financement, constituent des références utiles pour l'apprentissage mutuel entre systèmes éducatifs, non comme des modèles à reproduire, mais comme des sources d'enseignements sur les pratiques favorisant une meilleure conversion des ressources en résultats.

Dans ce contexte, l'un des grands atouts du PASEC réside dans sa capacité à favoriser l'apprentissage mutuel entre les pays participants. Chaque système éducatif possède en effet des expériences réussies dont d'autres peuvent s'inspirer. Le cas du Burundi est particulièrement intéressant. Depuis l'enquête de 2014, ce pays obtient régulièrement de bons résultats au début du cycle primaire. Ces performances semblent notamment liées à la place accordée à la langue maternelle dans les premières années de scolarisation, ce qui facilite l'acquisition des apprentissages fondamentaux et favorise une meilleure compréhension des enseignements par les élèves. Toutefois, les analyses PASEC montrent également que cet avantage comparatif du Burundi tend à s'atténuer à la fin du primaire et au collège. Cette évolution met en lumière un défi auquel sont confrontés de nombreux systèmes éducatifs africains : la transition entre l'enseignement dispensé dans la langue maternelle et celui assuré dans une langue internationale ou officielle. Alors que plusieurs pays du PASEC s'engagent aujourd'hui dans des réformes favorisant l'éducation multilingue, les résultats observés soulignent l'importance d'accompagner soigneusement cette transition afin d'éviter une rupture dans les apprentissages et de préserver les acquis construits au cours des premières années de scolarité en langue maternelle. En effet, nos analyses montrent qu'une école où la grande majorité des élèves pratiquent la langue de scolarisation chez eux se distingue nettement d'une école où presque aucun ne le fait.



1

2

3

4

5

6

7

Les bonnes performances enregistrées par les pays lusophones lors de leur première participation au PASEC2024 constituent également un résultat encourageant. Elles montrent qu'il y a plusieurs chemins pour avoir de bonnes performances au PASEC. Il est possible d'obtenir de bons niveaux d'apprentissage dans des contextes parfois marqués par des contraintes économiques et sociales comparables à celles rencontrées dans d'autres pays de la région. Ces résultats invitent à examiner plus en détail les politiques éducatives, les approches pédagogiques et les dispositifs de formation des enseignants mis en œuvre dans les pays lusophones.

Selon Venegas Marin et al. (2026), les pays ayant réussi à améliorer les résultats d'apprentissage ont souvent adopté une approche systémique de la réforme de l'éducation. Plutôt que de mettre en œuvre des interventions isolées, ces pays ont poursuivi un changement culturel et coordonné à travers les pratiques et politiques, reconnaissant que l'alignement entre ces dimensions est crucial pour une amélioration durable. Les pays ayant réussi à faire progresser les résultats d'apprentissage ont établi des objectifs clairs, créé des systèmes de suivi robustes pour suivre les progrès, renforcé la capacité de gouvernance pour une mise en œuvre

efficace des mécanismes pour garantir la responsabilité à tous les niveaux. Ils ont également maintenu un engagement constant dans l'apprentissage sur plusieurs cycles politiques, reconnaissant que le changement éducatif durable exige une persévérance au-delà des horizons politiques à court terme. Ce qui distingue ces histoires de réussite n'est pas nécessairement des dépenses plus élevées ou des programmes nationaux plus ambitieux, mais plutôt une cohérence plus forte à travers différentes parties du système, de sorte que les efforts aux niveaux de la classe, de l'école, du district et du ministère se renforcent plutôt que ne se sabotent mutuellement.

Plus largement, les résultats du PASEC rappellent qu'aucun système éducatif ne détient à lui seul toutes les solutions. Les progrès les plus durables naissent souvent de la capacité des pays à apprendre les uns des autres, à partager leurs réussites comme leurs difficultés et à adapter les pratiques qui ont fait leurs preuves à leur propre contexte. Le renforcement de cette coopération entre les pays de l'espace PASEC constitue ainsi une opportunité importante pour améliorer la qualité et l'équité des systèmes éducatifs au bénéfice du plus grand nombre d'élèves.



1

2

3

4

5

6

7

Références

- AFD.** (2018). Financer l'éducation en Afrique subsaharienne : les idées reçues à l'épreuve des chiffres. The Conversation. <https://theconversation.com/financer-leducation-en-afrique-subsaharienne-les-idees-recues-a-lepreuve-des-chiffres-90039>
- Afonso, A., et Aubyn, M. S.** (2005). Non-Parametric Approaches to Education and Health Efficiency in OECD Countries. *Journal of Applied Economics*, 8(2), 227-246. <https://doi.org/10.1080/15140326.2005.12040626>
- Agasisti, T., et Zoido, P.** (2019). The efficiency of schools in developing countries, analysed through PISA 2012 data. *Socio-Economic Planning Sciences*, 68, Article 100711. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2019.01.007>
- Aigner, D., Lovell, C. A. K., et Schmidt, P.** (1977). Formulation and estimation of stochastic frontier production function models. *Journal of Econometrics*, 6(1), 21-37. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(77\)90052-5](https://doi.org/10.1016/0304-4076(77)90052-5)
- Angrist, N., Aurino, E., et Patrinos, H.** (2023). Improving Learning in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *Journal of Benefit-Cost Analysis* 14(1), 55-80. <https://doi.org/10.1017/bca.2023.26>
- Angrist, N., de Barros, A., Bhula, R., Chakera, S., Cummiskey, C., DeStefano, J., Floretta, J., Kaffenberger, M., Piper, B., et Stern, J.** (2021). Building back better to avert a learning catastrophe: Estimating learning loss from COVID-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery. *International Journal of Educational Development*, 84, article 102397. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102397>
- Angrist, N., Evans, D. K., Filmer, D., Glennerster, R., Rogers, H., et Sabarwal, S.** (2025). How to improve education outcomes most efficiently? A review of the evidence using a unified metric. *Journal of Development Economics*, 172. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2024.103382>
- Banker, R. D., Charnes, A., et Cooper, W. W.** (1984). Some Models for Estimating Technical and Scale Inefficiencies in Data Envelopment Analysis. *Management Science*, 30(9), 1078-1092. <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.30.9.1078>
- Banque mondiale et UNESCO.** (2024). *Education Finance Watch 2024*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099102824144527868/pdf/P50097819250a00ce1812018168df2deaa3.pdf>
- Banque mondiale.** (2018). *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*.
- Banque mondiale.** (2025). *Indicateurs du développement dans le monde*. <https://donnees.banquemondiale.org>
- Baum, D. R., et Riley, I.** (2019). The relative effectiveness of private and public schools: Evidence from Kenya. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 104-130. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1520132>
- Bernard, J.-M., Nkengne Nkengne, A. P., et Robert, F.** (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités. *International Review of Education*, 53, 555-575 <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9054-z>
- Blazey, A., et Nicol, S.** (2018). Designing and Implementing Performance Budgeting: Lessons from the OECD. *OECD Journal on Budgeting*, 2018(1), 1-44.
- Blondin, C., et Lafontaine, D.** (2005). Les acquis scolaires des filles et des garçons en lecture, en mathématiques et en sciences : un éclairage historique basé sur des enquêtes internationales. *Education et francophonie*, 33(1), 37-56.
- Braut Fois, L.-M., 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. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1956>
- Central Intelligence Agency.** (2025). *The World Factbook*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook>
- Charnes, A., Cooper, W. W., et Rhodes, E.** (1978). Measuring the Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operational Research*, 2(6), 429.
- Cordero, J. M., Polo, C., et Simancas, R.** (2022). Assessing the efficiency of secondary schools: Evidence from OECD countries participating in PISA 2015. *Socio-Economic Planning Sciences*, 81, article 100927. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100927>
- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriess, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B., et Tehio, V.** (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* (document de travail n° 97). Agence française de développement. <https://www.afd.fr/fr/ressources/les-reformes-curriculaires-par-lapproche-par-competences-en-afrique>
- Darling-Hammond, L., et Cook-Harvey, C. M.** (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/educating-whole-child-school-climate-report>
- Delprato, M., et Antequera, G.** (2021). School efficiency in low and middle income countries: An analysis based on PISA for development learning survey. *International Journal of Educational Development*, 80, article 102296. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102296>
- Dhaliwal, I., Duflo, E., et Glennerster, R.** (2013). Comparative Cost-Effectiveness Analysis to Inform Policy in Developing Countries: A General Framework with Applications for Education. Dans P. Glewwe (dir.), *Education Policy in Developing Countries*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/E/bo16835736.html>
- Dugnon, D., Martin, J.-Y., et Sanoko, Y.** (2007). *École et décentralisation : Résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest*. Institut international de planification de l'éducation (IIPE-UNESCO).
- Echazarra, A., et Radinger, T.** (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature* (OECD Education Working Papers No. 196). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Falloon, G.** (2020). *From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework*. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Farrell, M. J.** (1957). The Measurement of Productive Efficiency. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, 120(3), 253-290. <https://doi.org/10.2307/2343100>
- Filmer, D., Rogers, H., Angrist, N., et Sabarwal, S.** (2020). Learning-adjusted years of schooling (LAYS): Defining a new macro measure of education. *Economics of Education Review*, 77, N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101971>
- Gajderowicz, T., Jakubowski, M., Kennedy, A., Kjeldsen, C. C., Patrinos, H. A., et Strietholt, R.** (2025). The learning crisis: Three years after COVID-19. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.01260>



1

2

3

4

5

6

7

GEM Report, Union africaine, et African Centre for School Leadership. (2025). *Spotlight on basic education completion and foundational learning in Africa: Lead for foundational learning*.

Geo-Jaja, M. A., et Mangum, G. (2003). Economic Adjustment, Education and Human Resource Development in Africa: The Case of Nigeria. *International Review of Education*, 49(3-4), 293-318. <https://doi.org/10.1023/A:1025355320084>

Global Partnership for Education. (2025). *Education data highlights*. <https://www.globalpartnership.org/fr/results/education-data-highlights>

Grigoli, F. (2014). *A hybrid approach to estimating the efficiency of public spending on education in emerging and developing economies*. Fonds monétaire international. <http://site.ebrary.com/id/10840022>

Handel, D. V., et Hanushek, E. A. (2023). US school finance: Resources and outcomes. Dans E. A. Hanushek, S. Machin, et L. Woessmann (dir.), *Handbook of the Economics of Education* (vol. 7, p. 143-226). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.hesedu.2023.03.003>

Hanushek, E. A. (2003). The Failure of Input-based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113(485), F64-F98. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00099>

Hanushek, E. A., et Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22(5), 481-502. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00038-4](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00038-4)

Hanushek, E. A., et Woessmann, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262029179.001.0001>

Herrera, S., et Pang, G. (2006). How Efficient is Public Spending in Education? *Ensayos Sobre Política Económica*, 24(51), 136-201. <https://doi.org/10.32468/Espe.5103>

Herrera, S., Isaka, H., et Ouedraogo, A. (2025). Efficiency of public spending in education, health, and infrastructure: an international benchmarking exercise. *Journal of Applied Economics*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/15140326.2025.2480985>

Hindman, A. H., Morrison, F. J., Connor, C. M., et Connor, J. A. (2020). Bringing the science of reading to preservice elementary teachers: Tools that bridge research and practice. *Reading Research Quarterly*, 55, S197-S206.

Hosaka, N., et Matsuda, Y. (2023). Global partnership for education results based financing: A case study of teacher deployment strategies in Francophone Sub-Saharan Africa. *Journal of Research Institute (Kobé, Japon)*, 64, 115-164. <https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/2000033>

Houkpodoté, H., et Lauwerier, T. (2023). Comparison of private and public school performance in francophone Africa: Lessons from the PASEC survey. Dans R. da Silva, T. Adrião, T. Lauwerier et R. Locatelli (dir.), *Education privatisation in sub-Saharan Africa: Agendas, policies and trends* (p. 97-124). Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/978-989-8156-35-8/edua4>

Husson, G. (2018). *Financer l'éducation en Afrique*. Institut international de planification de l'éducation (IIPE-UNESCO Dakar).

IEA. (2023). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) et TIMSS et PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timss2023.org>

Insecurity Insight. (2025). *Education in danger monthly brief: October 2025*. Insecurity Insight. <https://insecurityinsight.org/projects/education-in-danger/education-in-danger-monthly-news-brief>

Institut de statistique de l'UNESCO. (2022). *Cadre mondial de suivi des indicateurs de l'ODD 4 et base de données sur l'éducation*. <https://uis.unesco.org>

Johannes, J., Portela, M., et Thanassoulis, E. (2017). Efficiency in education. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 331-338. <https://doi.org/10.1057/s41274-016-0109-z>

Jukes, M. C. H., Mgonda, N. L., Tibenda, J. L., et Sitabkhan, Y. (2023). The role of teachers' implicit social goals in pedagogical reforms in Tanzania. *Oxford Review of Education*, 49(1), 10-28. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2093178>

Lauwerier, T., et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses. *Revue africaine de recherche en éducation*, 5, 55-64.

Lauwerier, T., et Akkari, A. (2015). *Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne* (Recherche et prospective en éducation, Réflexions thématiques n° 11). UNESCO, Paris.

Lee, L. J. D., et Medina Pedreira, O. (2019). *Results-Based Financing in Education : Learning from What Works (English)*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/915061548222619389>

Lehti, H., et Laaninen, M. (2024). The gender achievement gap in grades and standardised tests—what accounts for gender inequality? *Frontiers in Sociology*, 9, 1448488.

Leroy, N., Max, S., et Pansu, P. (2025). How stereotype knowledge and stereotype belief impact girls' self-efficacy and math performance: A response surface analysis approach. *Learning and Instruction*, 96, 102071.

Lockheed, M. E., Hanushek, E. A., et World Bank Education and Training Department. (1987). *Improving the efficiency of education in developing countries: review of the evidence*. (EDT 77). World Bank. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000170358>

Lockheed, M. E., et Hanushek, E. A. (1994). *Concepts of educational efficiency and effectiveness*.

Mancebón, M. J., Calero, J., Choi, Á., et Ximénez-de-Embún, D. P. (2012). The efficiency of public and publicly subsidized high schools in Spain: Evidence from PISA-2006. *Journal of the Operational Research Society*, 63(11), 1516-1533. <https://doi.org/10.1057/jors.2011.156>

Massey, D. S., et Denton, N. A. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67(2), 281-315. <https://doi.org/10.1093/sf/67.2.281>

Masson, S. (2015). *Mieux comprendre le cerveau pour mieux enseigner*. Odile Jacob.

Mizunoya, S., et Zaw, H. T. (2017). Measuring the holes of the ship: Global cost estimations of internal inefficiency in primary education. *International Journal of Educational Development*, 54, 8-17. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.006>

Mullis, I. V. S., et Martin, M. O. (2013). *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. TIMSS et PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., et Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

Newton, P. M. (2015). The learning styles myth is thriving in higher education. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1908. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01908>



1

2

3

4

5

6

7

- OCDE.** (2017). *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264276147-en>
- OCDE.** (2023). *Optimiser les ressources dans l'enseignement scolaire* (1re éd.). <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=31519057>
- OCDE.** (2025). *Résultats du PISA 2022 (Volume I) : Apprentissage et équité dans l'éducation*. <https://doi.org/10.1787/165f1d07-fr>
- OECD** (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA et éditions de l'OCDE.
<https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD.** (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*.
<https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD.** (2023b). *New PISA results: Strengthening education systems in the wake of the pandemic* (PISA in Focus n° 123).
<https://doi.org/10.1787/62fc50a3-en>
- OECD.** (2023c). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*.
<https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Organisation des Nations Unies.** (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*.
- Paige, D. D., Young, C., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Nichols, W. D., et Valerio, M.** (2021). Teaching reading is more than a science: It's also an art. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S339-S350.
- PASEC.** (2015). *PASEC2014 : performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN.
- PASEC.** (2018). *Cadre de référence et instruments d'expérimentation de l'évaluation internationale PASEC2019*. CONFEMEN.
- PASEC.** (2019). *Manuel d'exploitation et instruments de collecte de l'enquête internationale PASEC2019*. CONFEMEN.
- PASEC.** (2020). *PASEC2019 : qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN.
- PASEC.** (2022). *Rapport technique de l'évaluation internationale PASEC2019*. CONFEMEN.
- PASEC.** (2026). *Cadre de référence des tests PASEC2024 de lecture et de mathématiques de fin de scolarité primaire*. CONFEMEN.
- Pasquinelli, E.** (2015). *Les neuromythes : des idées fausses sur le cerveau*. Le Pommier.
- Piper, B., et Dubeck, M. M.** (2024). Responding to the learning crisis: Structured pedagogy in sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 109, article 103095.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103095>
- PNUD.** (2024). *Rapport sur le développement humain 2023-2024. Sortir de l'impasse – Repenser la coopération dans un monde polarisé*. <https://hdr.undp.org>
- Psacharopoulos, G., et Patrinos, H. A.** (2018). *Returns to Investment in Education: a Decennial Review of the Global Literature*. World Bank.
<http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/1813-9450-8402>
- Rasera, J.-B.** (2005). L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficacité et leur utilisation politique. *Revue Tiers Monde*, 182(2), 407-426. <https://doi.org/10.3406/tiers.2005.5583>
- Redecker, C.** (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN. Office des publications de l'Union européenne.
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Réval, N., Torres, J. M., Hill, J., Steponavičius, M., Liberatore, V., et Masiulytė, A.** (dir.). (2022). *Who cares about using education research in policy and practice? Strengthening research engagement*. Éditions de l'OCDE.
<https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en>
- Rew, W. J., Andon, A., et Luschei, T. F.** (2022). Student achievement, school quality, and an error-prone family background measure: Exploring the sensitivity of the Heyneman-Loxley effect in Southern and Eastern Africa. *Large-scale Assessments in Education*, 10(1), article 20.
<https://doi.org/10.1186/s40536-022-00139-3>
- Robitzsch, A., et Lüdtke, O.** (2023a). An examination of the linking error currently used in PISA. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*.
<https://doi.org/10.1080/15366367.2023.2198915>
- Robitzsch, A., et Lüdtke, O.** (2023b). Comparing different trend estimation approaches in country means and standard deviations in international large-scale assessment studies. *Large-scale Assessments in Education*, 11, article 26.
<https://doi.org/10.1186/s40536-023-00176-6>
- Sall, H. N., et De Ketele, J.-M.** (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- Sanfo, J.-B. M. B., et Ogawa, K.** (2021). Explaining the rural-urban learning achievements gap in Ethiopian primary education: A re-centered influence function decomposition using Young Lives data. *Education Economics*, 29(3), 269-297.
- Slavin, R. E.** (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21. <https://doi.org/10.3102/O013189X031007015>
- Soludo, C. C., Mkandawire, T.,** (2003). *African voices on structural adjustment: a companion to Our continent, our future*. CODESRIA et International Development Research Centre. http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/idrc-crdi/african_voices/0889368880.pdf
- Stewart, F.** (1994). Education and Adjustment: The Experience of the 1980s and Lessons for the 1990s. Dans R. Prendergast et F. Stewart (dir.), *Market Forces and World Development* (p. 128-159). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-23138-6_8
- Sumida, S., et Kawata, K.** (2021). An analysis of the learning performance gap between urban and rural areas in sub-Saharan Africa. *South African Journal of Education*, 41(2), article 1779.
- Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M., Gorissen, P., Van der Neut, I., Uerz, D., et Kral, M.** (2023). The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. *Educational technology research and development*, 71(1), 33-53.
- Tournier, B., Chimier, C., et Sylla, B.** (2023). Les facteurs de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne : état des connaissances et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 92, 35-46.
- UIS.** (2025). *SDG 4 indicators & SDG 4 benchmarks*.
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/sdg4-indicators>
- UNESCO et Union africaine.** (2023). *L'éducation en Afrique : placer l'équité au cœur des politiques. Rapport continental*. UNESCO.



1

2

3

4

5

6

7

UNESCO IIEP Regional Office for Africa, World Bank et UNICEF. (2014). *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle en éducation. Vol. 1 : Analyses sur l'ensemble du système, avec un accent sur les enseignements primaire et secondaire.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230532_fre

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

UNESCO. (2016). *Éducation 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action : vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_fre

UNESCO. (2017). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 : rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements.*

UNESCO. (2022). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022 – Genre : approfondir le débat sur les personnes qui sont encore laissées pour compte.*

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education. A tool on whose terms?* <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report, 2024/5, Leadership in education: lead for learning.* <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>

UNESCO. (2026). *UIS.Stat database.* <https://uis.unesco.org>

UNESCO Institute for Statistics et Australian Council for Educational Research. (2025). *SDG 4.1.1 Minimum Proficiency Levels: Definition and blueprint for assessment.* <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-782-3>

UNESCO-ISU et Banque mondiale. (2024). *Suivi du financement de l'éducation 2023 : édition spéciale pour l'Année de l'éducation de l'Union africaine 2024.* <https://doi.org/10.54676/AEQU6421>

UNICEF. (2023). *Transforming Education with Equitable Financing.* <https://www.unicef.org/media/134041/file/Transforming%20Education%20with%20Equitable%20Financing.pdf>

UNICEF. (2024). *The State of the World's Children 2024. The future of childhood in a changing world.*

UNICEF. (2025). *Education under crisis: School closures nearly double in five years in West and Central Africa.* Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre.

Vähämäki, J., et Verger, C. (2019). *Learning from Results-Based Management evaluations and reviews.* Éditions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/3fda0081-en>

Vayssettes, S., et Charbonnier, E. (2011). *Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE.* *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (57), 55-63.

Venegas Marin, S., Akmal, M., Farysheuskaya, V., Rogers, H., Cloutier, M. H., et Stacy, B. W. (2026). *Unlocking the Drivers of Learning for a Skilled Future: Insights from the Global Education Policy Dashboard.* Banque mondiale. <https://doi.org/10.1596/45066>

Vohl, P., et Loye, N. (2023). Étude visant à identifier des facteurs ayant le potentiel de réduire les écarts d'anxiété mathématique observés entre les garçons et les filles francophones de 15 ans du Québec, à partir d'une analyse des données du PISA de 2003 et 2012. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(3), 123-180.

von Davier, M., Gonzalez, E., et Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? In M. von Davier et D. Hastedt (dir.), *IERI monograph series: Issues and methodologies in large-scale assessments* (Vol. 2, pp. 9-36). IEA-ETS Research Institute.

von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., et Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 international results in mathematics and science.* TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb9343>

Witter, S., Kardan, A., Scott, M. M., Moore, L., et Shaxson, L. (2017). Generating demand for and use of evaluation evidence in government health ministries: lessons from a pilot programme in Uganda and Zambia. *Health Research Policy and Systems.* <https://doi.org/10.1186/s12961-017-0250-4>

World Bank. (2018a). *The Human Capital Project.* <https://doi.org/10.1596/30498>

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

World Bank. (2020). *The human capital index 2020 update: Human capital in the time of COVID-19.* <https://doi.org/10.1596/34432>

World Bank. (2024a). *Safe and learning in the midst of fragility, conflict, and violence : A World Bank Group approach paper.*

World Bank. (2024b). *Poverty, prosperity, and planet report 2024 : Pathways out of the polycrisis.*

Yin, L., et Foy, P. (2021). TIMSS 2023 assessment design. Dans I. V. S. Mullis, M. O. Martin et M. von Davier (dir.), *TIMSS 2023 Assessment Frameworks* (p. 53-74). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2023>

Zhang, Y. (2006). Urban-rural literacy gaps in sub-Saharan Africa: The roles of socioeconomic status and school quality. *Comparative Education Review*, 50(4), 581-602. <https://doi.org/10.1086/507056>

Zwiers, J. (2008). *Building academic language: Essential practices for developing student skills in the content areas.* Jossey-Bass.



1

2

3

4

5

6

7

Annexes

Annexe A. Liste des acteurs des pays participants ayant contribué à la réalisation des différents travaux de l'évaluation PASEC2024

Bénin

- Olatoundji Martin ESSOUN, correspondant national
- Elme Marino Imbert GOMEZ, responsable national
- Mireille AFOUDA, pédagogue
- Didier KITTI, pédagogue
- Carlos OKE, statisticien
- Yelognisse Armel FAGNINO, planificateur
- Parfait MENU, informaticien
- Gaspard KOUTON, statisticien
- Philippe ARABA, pédagogue
- Bessanh Micheline HOUNGBO, pédagogue
- Olawalé Amos OLAOSSI, statisticien

Burkina Faso

- Edouard BAMOGO, correspondant national
- Alfred BILA, responsable national
- Taguesgo OUEDRAOGO, pédagogue du primaire
- Angèle OUEDRAOGO, planificatrice
- Valentin KETTYETTA, informaticien
- Abdoulaye SANKARA, statisticien
- Saïdou OUEDRAOGO, pédagogue du secondaire (option : français)
- Bakary COMPAORE, pédagogue du secondaire (option : mathématiques)
- Rasmata KOUDJAN, financière
- Zinéwindé Anselme SAWADOGO, statisticien

Burundi

- Serge NDEREYIMANA, correspondant national
- Patrice MANENGERI, responsable national
- Frédéric NIZIGIYIMANA, planificateur
- Enoce RURATEBUKA, pédagogue
- Philbert KANA, pédagogue
- Bernard EPELA, informaticien-statisticien
- Aline NSHIMIRIMANA, informaticienne
- Alice KABARONDO, économiste
- Scholastique MPENGEKEZE, pédagogue

Cameroun

- Madeleine DAIFERLE EPSE MAMAT, correspondante nationale
- Jules KWEKEU, responsable national
- Joseph Yong TOHMOH, pédagogue
- Maïrama DOUBLA, pédagogue
- Paul TAIWE, informaticien
- Abel DOBE, statisticien/informaticien
- Hedwig Mufer WIRSY, pédagogue
- Thierry DAM BENEKOU, informaticien
- Claudette E.S.BALINGA épouse NDAYI MPINDA, pédagogue

Congo

- Joseph Hubert KOKOLO, correspondant national
- Massembo BALOU, responsable national
- Pierchel KIYOUBOULA MATONDO, planificateur
- Valéry Socrate LEMAGE-NKOUNKOU, informaticien
- Aubin Roland NGUIMBI, pédagogue secondaire
- Joseph, Bizard, pédagogue secondaire
- Anasika Sylvie Aude EFOULA, financière
- Prudent TATI TAMBOUR, informaticien
- Jean Bruno MBOULOU, pédagogue primaire
- Raphael WANDO, pédagogue primaire
- Anatole KOUYELIKISSA, statisticien
- Patrice NDOUDI, statisticien

Côte d'Ivoire

- Nakakpanlan COULIBALY, correspondant national
- Andre DELOH, responsable national
- Inza MEITE, planificateur
- Solange DION, pédagogue français collège
- Koffi KONAN, statisticien du collège
- Fangaman TOURE, statisticien du primaire
- Sory SORO, pédagogue 1 du primaire
- Silitiby Germaine SORO, pédagogue 2 du primaire
- David Clotaire AFFRYE, pédagogue maths collège
- Kouakou Urbain KOFFI, informaticien
- Yao Ristide N'DA, économiste/statisticien
- Assalebla Reine épouse N'DA KOUAO, responsable financier

Djibouti

- Ayane Osman Abrar, correspondante nationale
- Mohamed Bille Barre, responsable national
- M. Ahmed Hassan Djibril, statisticien
- Mme Rahma Mohamed Hersi, pédagogue primaire
- M. Mohamed-Sadick Youssouf Boulaleh, pédagogue primaire
- M. Abdallah Hanfareh Hassan, pédagogue collège
- M. Abdo Said Abdo, pédagogue collège
- M Moustapha Ibrahim Abane, informaticien
- M Abdirahman Abdi Osman, statisticien
- Roda Elmi Hode, planificatrice
- Nasser Ahmed Aden, statisticien

Gabon

- Augustin MADOUA, correspondant national
- Joachim ONDJILA OGNELE, responsable national



1

2

3

4

5

6

7

- Exupert YEMBI ZAMBA, financier
- Jean De La Croix BIBANA, pédagogue primaire
- Jean Paulin MBA EYEGHE, pédagogue primaire
- Jean Désiré BAVENDJI, pédagogue collège mathématiques
- Irène DEMBE, pédagogue collège français
- Élise EKEMEYONG, planificateur
- Désiré BEKA ONDO, informaticien
- Jean François MOUSSAVOU, statisticien
- Loïc NDZANGA, statisticien

Guinée

- Youssouf Boundon SYLLA, correspondant national
- Moussa DIAKITE, responsable national
- Mouctar BLONDIAUX, statisticien
- Bah IBRAHIMA, statisticien
- Sy AISSATOU, pédagogue élémentaire
- Yansane SALIMOU, pédagogue élémentaire
- Tounkara KARAMO, pédagogue secondaire maths
- Keita FATOUMATA, pédagogue secondaire français
- Diallo YAHAYA, planificateur
- Bangoura KARIM, économiste
- Keita KELEFA, Informaticien

Guinée-Bissau

- Braima MANE, correspondant national
- Jailson Elisio GOMES CUINO, responsable national
- Djamilato DJALO, statisticienne
- Debucada SANCA MENDONÇA, économiste
- Jusara Victoria FERNANDES, pédagogue portugais
- Daio GOMES, informaticien
- António Joao LOVIM, statisticien
- António Manuel DA SILVA, pédagogue mathématiques
- Mamadú BÂ, pédagogue mathématiques
- Nicolácia LOPES FERREIRA, pédagogue portugais
- Aneximandro CASIMIRO MENUT, planificateur

Madagascar

- Ricardo RASOLOFONIAINA, correspondant national
- Voahangy RAHELIMANANTSOA, responsable nationale
- Florent RANDRIAMANGAMPARANY, pédagogue didacticienne primaire mathématiques
- Solohanitra RAVAOMIHANTARIMANANA, pédagogue didacticienne primaire mathématiques
- Andry Nirisoa RABENASOLO, pédagogue didacticienne primaire français
- Aina Hasin'andrianina RANAIVOMANANA, pédagogue didacticienne primaire français
- Valitera Edmond RALAINIRINA, pédagogue didacticienne collège mathématiques
- Holiniaina Zoelitiana RANJAMANANA, pédagogue didacticienne collège français
- Ruphin Santatriniaia RAMAMONJILAZA, informaticien/statisticien collège
- Toky Fandresena Jaonarivelo Rakotovo MANOVOSOA, statisticien primaire

- Télésphore Desnos ANDRIANANDAZANA, économiste statisticien primaire
- Lala RAFARAMIARISOA, planificateur primaire
- Nirina Andrianina RASATANDRIANOMBANA, assistante administrative et financière

Mali

- Augustin POUDIOUGO, correspondant national
- Dada BAGAYOKO, responsable national
- Awa COULIBALY, pédagogue didacticienne maths
- Alaye PEROU, pédagogue français
- Seydou COULIBALY, contrôleur des finances
- Abdoulaye MAÏGA, informaticien
- Boubacar DEMBELE, planificateur
- Tare KAMATE, didacticien
- Conde Cheick Abdalla, didacticien de français
- Faïra BARRY, pédagogue didacticienne maths
- Issa Hamada CISSE, statisticien
- Bouacar DIABATE, pédagogue début primaire
- Bérédougou KONE, didacticien biologiste

Nigéria

- Halima LAWAL, responsable national
- Osagie Gregory UGIAGBE, correspondant national / assist. responsable national
- Ibrahim BALA BAKARI, spécialiste en informatique II
- Obianuju ANIGBOGU, planificateur éducation I
- Abubakar Kimpa ISAH, spécialiste en informatique I
- Matthews O. NGANJIOZOR, statisticien I
- Folake OLATUNJI-DAVID, expert en éducation/enseignement I
- Muyibat OLODO, expert en éducation/enseignement II
- Adebola ADEGBOYE, planificateur éducation II
- Mansir Mallam IDRIS, économiste/statisticien III
- Zuberu MOHAMMED, statisticien II

République centrafricaine

- Samuel FEIZOUNAM OUANFIO, correspondant national
- Jean Bertrand Bienvenu BISSA, responsable national
- Max Mathurin NGANGUE, pédagogue primaire (mathématiques)
- Solange Brigitte NGBADEMA née FOULOU, pédagogue primaire (français)
- Axel Pedrin YAFARA, statisticien primaire
- Clémentine PANGMBOÏ, pédagogue collège (français)
- Isaac NADJI, pédagogue collège (mathématiques)
- Jean De Dieu KOYADOLI-LAGI, statisticien collège
- Vincent KOUMBOU, planificateur
- Ephraïm MBAYA MODONGOU, Informaticien
- Olivier BERO, responsable financier

Sao Tomé-et-Principe

- Wilder DA MOTA VIEGAS DIAS, correspondant national
- Madalena DIAS PINTO DO NASCIMENTO, responsable nationale
- Edumila DA TRINDADE FERNANDES, pédagogue secondaire mathématiques (classes de 3e et terminale)



1

2

3

4

5

6

7

- Helena LIMA AFONSO, pédagogue secondaire portugais (classes de 3e et terminale)
- Ondina PIRES DOS SANTOS AFONSO VIEGAS DIAS, pédagogue primaire portugais (classe de 6e, fin du primaire)
- Maria Quaresma VIEGAS D'ABREU, pédagogue primaire (classe 2e, début du primaire)
- João Noel DO SACRAMENTO DJOGBENON, informaticien
- Jackson FERNANDES CABINDA, statisticien au primaire
- Rodney CARVALHO AFONSO DE SOUSA, statisticien au secondaire
- Lutcy MENEZES AFONSO, économiste/statisticien
- Victória DOS SANTOS RITA, planificatrice

Sénégal

- Lam CHEIKHNA, correspondant national
- Massar DIOP, responsable national
- Khalil DIARRA, statisticien/planificateur
- Abdoulaye NDAO, planificateur/informaticien
- Cheikhna LAM, planificateur pédagogue primaire
- Mamadou Bachir DIAHAM, pédagogue secondaire
- Saliou FALL, pédagogue secondaire
- Fatou MBAYE, pédagogue primaire
- Alioune Badara DIOP, pédagogue primaire
- Cheikh BA, pédagogue primaire
- Papa N'diaga DIOME, pédagogue primaire
- Lamine DIEME, financier

Tchad

- Seid Mahamat M. ABDOULAYE, correspondant national
- Aaron PATALE, responsable national
- Afoudadaye ADOUM, pédagogue mathématiques secondaire
- Roger DAÏBIBE, statisticien
- Dainro Madjibeye DJIMODINGAR, pédagogue français mathématique
- Francois Atchina GAIWE, informaticien planificateur
- Adoum Abdoulaye MAHAMAT ALI, pédagogue bilingue
- Ab Rasse MAHAMAT DJIBRINE, administrateur
- Noubara Constance MANKHOTA née NGUEKADJITA, planificatrice
- Djabar MOUHAMMAD, pédagogue bilingue primaire
- Tchaouadang SERTCHAMNE, pédagogue français secondaire
- Ngaroguindo TOUDJAL, informaticien planificateur
- Nicolas VAIBRA, pédagogue français primaire

Togo

- Kossi Kpomegni TSALI, correspondant national
- Pyahalo KEBINA EPSE AMEGAH, responsable nationale
- Ama Etonam ATAMA, comptable
- Amoumagnim TERAOU, psychopédagogue
- Tchamiyè ALEYI, macroéconomiste
- Abdoulaye Abdoufarouk SIDI, planificateur
- Pyabalo Malipida KASSINGA, informaticien/maintenancier
- Kamah DJATO, spécialiste en science de l'éducation
- Kpa'ansaga BATAWILA, spécialiste en analyse des systèmes éducatifs
- Koudzo Togbévi SOBAH, spécialiste en mathématiques appliquées
- Essoham BIMIZI, conseillère pédagogique spécialiste en sciences de l'éducation
- Farida ALASSANI, technicienne en communication



1

2

3

4

5

6

7

Annexe B. Équipe d'appui administratif et membres de la CONFEMEN

B.1 Équipe d'appui administratif à l'évaluation PASEC2024

Personnes ayant assuré l'appui administratif, financier et logistique des travaux de l'évaluation.

- Mme Khady MBAYE CAMARA, assistante principale du PASEC
- Mme Penda FALL DIOUF, assistante adjointe du PASEC
- Mme Sira SECK DIEYE, comptable dédiée du PASEC
- Mme Samia AROUNA, attachée aux affaires juridiques
- Mme Penda DIA NDIAYE, attachée de direction du Secrétaire général
- M. Youga NDIAYE, responsable de la cellule de contrôle et suivi-évaluation
- M. Amadou DIALLO, ancien responsable administratif et financier de la CONFEMEN
- M. Romaric YOUAN, responsable administratif et financier de la CONFEMEN

B.2 Autres membres du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN

- Mme Fatimata BA DIALLO, ancienne coordonnatrice du PACTE
- M. Guy Roger KABA, ancien responsable de l'Observatoire de la qualité de l'éducation au PACTE
- M. Mahip DIOP, attaché de programme au PACTE
- Mme Gnagalé BABAKAN, assistante du service administratif et financier
- Mme Anne Penda Sène BAMPOKY, attachée de communication au PACTE
- M. Sérigne LO, comptable

Publications du PASEC

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) du Bénin*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) du Burundi*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) du Cameroun*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) de la Côte d'Ivoire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) de Djibouti*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) du Gabon*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) de la Guinée-Bissau*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) de Madagascar*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) de la République de Centrafrique*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) du Sao Tomé-et-Principe*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) du Tchad*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport du diagnostic du Dispositif national d'évaluation (DNE) du Togo*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Stratégie de renforcement et de mise en place des Dispositifs nationaux d'évaluation (SRM-DNE 2026-2030)*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Plan d'action 2026-2028 de la SRM-DNE*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2025). *Rapport synthèse des diagnostics des Dispositifs nationaux d'évaluation (DNE)*. CONFEMEN, Dakar.

CONFEMEN, CNESCO-CNAM (2024). *Dossier de synthèse : l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au primaire*.

CONFEMEN, CNESCO-CNAM (2024). *Les mathématiques au primaire en Afrique subsaharienne francophone. Analyse secondaire des données du PASEC2019 en mathématiques*.

PASEC (2020). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement – apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif béninois : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Bénin.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif burkinabé : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif burundais : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif congolais : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif camerounais : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif gabonais : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif guinéen : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif ivoirien : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif de Madagascar : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif nigérien : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif en RDC : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif sénégalais : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif tchadien : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif togolais : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif béninois : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabé : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burundais : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif camerounais : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif congolais : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif ivoirien : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif nigérien : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif sénégalais : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.



1

2

3

4

5

6

7

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif tchadien : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *PASEC2014 – Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ? Année scolaire 2011/2012*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans République démocratique populaire lao. Année scolaire 2011/2012*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire public au Royaume du Cambodge. Année scolaire 2011/2012*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans République socialiste du Vietnam. Année scolaire 2011/2012*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ? Année scolaire 2009/2010*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite. Année scolaire 2009/2010*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII IX X*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Évaluation diagnostique de l'école primaire en Côte d'Ivoire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité. Année scolaire 2008/2009*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban. Année scolaire 2008/2009*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2011). *L'enseignement primaire en République démocratique du Congo : quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif ? Année scolaire 2009/2010*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC/FAWE. (2011). *Genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : étude sur les performances des élèves au cycle primaire*. FAWE/CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2010). *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité en Union des Comores. Année scolaire 2008/2009*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2010). *Enseignement primaire : quels défis pour une éducation de qualité en 2015 au Burundi ? Année scolaire 2008/2009*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2010). *Évaluation PASEC Sénégal. Année scolaire 2006/2007*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir. Année scolaire 2006/2007*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2009). *L'enseignement primaire au Congo : à la recherche de la qualité et de l'équité. Année scolaire 2006/2007*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin. Année scolaire 2004/2005*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *Vers la scolarisation universelle de qualité pour 2015. Évaluation diagnostique Gabon. Année scolaire 2005/2006*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar. Année scolaire 2004/2005*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *L'enseignement primaire à Maurice : la qualité au cœur des défis. Année scolaire 2006*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2007). *Le défi de la scolarisation universelle de qualité. Rapport PASEC Cameroun 2004/2005*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2006). *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats ? Année scolaire 2003/2004*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2006). *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration ? Année scolaire 2003/2004*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ? CONFEMEN, Dakar. PASEC (2004). Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Recrutement et formation des enseignants au Togo : quelles priorités ?* CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2003). *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1999). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'océan Indien*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1999). *Évaluation des niveaux de performance des élèves de 10e et 7e pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Burkina Faso : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Cameroun : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1998). *L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. CONFEMEN, Dakar.



1

2

3

4

5

6

7

PASEC2024

Depuis sa création en 1960, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle constitue un espace de partage de valeurs, d'expertise et de solidarité entre ses États et gouvernements membres, au service d'une éducation de qualité pour tous.

Créé en 1991, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) accompagne le pilotage des systèmes éducatifs. Il produit des données fiables et comparables pour éclairer l'élaboration, le suivi et l'évaluation des politiques éducatives. Il renforce les capacités nationales d'évaluation, favorise l'utilisation des résultats et soutient la recherche en éducation.

Seize pays ont participé au volet primaire du troisième cycle d'évaluation internationale PASEC2024 : le Bénin, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, Djibouti, le Gabon, la Guinée, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Mali, le Nigéria, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Réalisée en 2025, la collecte a permis de mesurer les compétences des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques au début et à la fin du primaire. Les résultats sont mis en relation avec les caractéristiques des élèves et leurs environnements familiaux et scolaires. L'analyse examine les écarts entre pays et au sein des pays, ainsi que les évolutions depuis 2014 et 2019 lorsque les données sont comparables. Elle met également en regard les acquis scolaires et les ressources consacrées à l'éducation pour éclairer les enjeux d'efficacité, d'équité et d'efficience.

Le présent rapport expose les principaux résultats de ce volet. Il met en évidence les difficultés persistantes dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux et les inégalités qui les accompagnent. Il propose des pistes pour renforcer les premiers apprentissages, soutenir les élèves en difficulté et améliorer les conditions d'enseignement. Il est complété par les rapports sur le collège et les enseignants, ainsi que par des publications thématiques.

ISBN : 92-9133-241-0