

PASEC2024

DONNÉES COLLECTÉES EN 2025



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

BILAN DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN FIN DE COLLÈGE

Afrique subsaharienne

SOMMAIRE

Contexte et objectifs du PASEC2024	1
Les messages clés	2
SECTION 1. Scores moyens et dispersions	4
SECTION 2. Description des niveaux des échelles de compétences et typologie des pays	9
SECTION 3. Disparités à l'intérieur des systèmes éducatifs	14
SECTION 4. Ressources engagées et résultats obtenus	17
SECTION 5. Ce que ces résultats impliquent pour l'action	21
Méthodologie de l'évaluation	24

© 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 : 92-9133-246-1

Coordination graphique : Suzanne Grossmann

Direction artistique : Magaly Madelain

Réalisation graphique : Rod Macey

Coordination éditoriale, relecture et révision linguistique : NormaBene

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 – Résumé exécutif – Bilan des compétences des élèves en fin de collège 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.

CONTEXTE ET OBJECTIFS DU PASEC2024

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) constitue depuis plus de trois décennies un dispositif régional de référence pour l'évaluation à grande échelle des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. Conçu comme un outil d'aide à la décision, il permet aux pays participants de disposer de données fiables, comparables et contextualisées sur les performances de leurs systèmes éducatifs et les déterminants des apprentissages en lecture et en mathématiques.

Dans un contexte international marqué par des exigences accrues en matière de redevabilité et de pilotage par les résultats, le PASEC contribue directement au suivi des engagements liés à l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4), en particulier la cible 4.1 relative à l'acquisition des compétences fondamentales et la cible 4.c portant sur la qualité des enseignants. Il s'inscrit ainsi dans une dynamique mondiale visant à améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs.

L'évaluation PASEC2024 porte sur la lecture/compréhension de textes et les mathématiques, deux disciplines fondamentales constituant des piliers des apprentissages scolaires et conditionnant l'accès aux autres savoirs. La maîtrise de ces deux disciplines est largement reconnue comme un facteur déterminant de la réussite scolaire, mais aussi de l'insertion sociale et économique des individus.

Quatorze pays ont participé à l'évaluation des compétences des élèves en fin d'enseignement de base, c'est-à-dire entre 9 et 10 années de scolarité : le Bénin, le Burundi, le Congo, la Côte d'Ivoire, Djibouti, le Gabon, la Guinée, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Mali, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

Onze avaient participé au PASEC2019 ; Djibouti, la Guinée-Bissau, le Mali, et Sao Tomé-et-Principe y participent pour la première fois en 2024. Au total, 57 164 élèves ont été évalués dans les 2 383 collèges de l'échantillon de fin de collège, entre avril et juin 2025.

Le présent document est le résumé exécutif du rapport international PASEC2024 consacré au bilan des compétences des élèves de fin de collège. Il en reprend les constats principaux sous une forme condensée, à l'intention des ministres, de leurs équipes et des partenaires techniques et financiers. Il ne remplace pas le rapport, où se trouvent les développements et les résultats détaillés par pays.

Le lecteur y trouvera dix messages clés qui résument l'ensemble des constats ; les scores moyens et leur dispersion à l'intérieur de chaque pays ; la description des compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques à chaque niveau des échelles ; les disparités observées à l'intérieur des systèmes selon certaines caractéristiques et ce que ces résultats impliquent pour l'action publique.



1

2

3

4

5

LES MESSAGES CLÉS

1 Au terme de neuf ou dix années de scolarité, un élève sur trois seulement maîtrise les compétences minimales en lecture ; moins d'un sur quatre les compétences minimales en mathématiques

- En moyenne, dans les 14 pays, **32,7% des élèves atteignent le niveau minimal de compétence en lecture et 22,6% en mathématiques.**
- 67,3% des élèves de fin de collège ne parviennent pas à réaliser les inférences ni à interpréter les textes comme l'exigent les programmes du collège, et 77,4% ne savent pas mobiliser plusieurs notions mathématiques dans une situation moins directe.
- **Au terme de neuf à dix années de scolarité, la majorité des élèves n'a pas les acquis nécessaires pour poursuivre sereinement dans le second cycle.**

2 D'un pays à l'autre, l'écart atteint deux écarts types : plus de 200 points séparent les extrêmes en lecture et plus de 180 points en mathématiques

- En lecture, les scores moyens vont de 631,6 points au Gabon à 428,8 points au Tchad, soit 202,8 points, l'équivalent de deux écarts types de l'échelle.
- En mathématiques, ils vont de 590,9 points au Bénin à 410,5 points en Guinée-Bissau, soit 180,5 points.

- **Quatre pays seulement mènent une majorité d'élèves au-delà du niveau minimum de compétences en lecture (Gabon 87,9%, Bénin 58%, Sénégal 51,7%, Côte d'Ivoire 50,9%). En mathématiques, seuls le Bénin et le Burundi y parviennent avec des proportions proches de 55%.**

- Moins de 2% des élèves atteignent le niveau minimum de compétences en mathématiques à Sao Tomé-et-Principe (0,8%) et en Guinée-Bissau (1,5%).

3 Une part importante des élèves en fin de collège n'a pas consolidé les acquis attendus en fin de primaire

- En lecture, 29,0% des élèves se situent au niveau 1, en deçà des compétences minimales attendues en fin de primaire ; ils sont 57% au Mali et au Tchad, 52% au Burundi et 50% à Madagascar.
- En mathématiques, 42,2% des élèves sont au niveau 1, et cinq pays (Djibouti, Guinée-Bissau, Mali, Sao Tomé-et-Principe, Tchad) y comptent une majorité de leurs élèves, notamment 79% au Tchad et 87,5% en Guinée-Bissau.
- Les écarts entre pays sont d'ailleurs les plus larges sur les processus élémentaires (compréhension explicite, connaissance des concepts).
- **Les lacunes non traitées au primaire se déplacent au collège, où elles deviennent plus difficiles à corriger.**

4 Réussir en lecture et réussir en mathématiques sont deux problèmes distincts

- La corrélation entre les scores nationaux en lecture et en mathématiques n'est que de 0,43, et 5 pays sur 14 (Burundi, Congo, Côte d'Ivoire, Madagascar, Sao Tomé-et-Principe) changent de position par rapport à la moyenne selon la discipline.
- Le Burundi se situe à 63 points sous la moyenne en lecture (436,7) mais à 82 points au-dessus en mathématiques (582,5).
- Le Gabon devance tous les pays en lecture (+131,6 points) mais ne dépasse la moyenne que de 16,8 points en mathématiques, avec 79% d'élèves sous le niveau minimum de compétences.
- **Le diagnostic et les priorités doivent être établis discipline par discipline.**

5 À l'intérieur d'un même pays, 250 points séparent en moyenne les 10% d'élèves les plus faibles des 10% les plus forts

- **L'écart entre le 90e percentile et le 10e percentile (P90-P10) atteint en moyenne 256,7 points en lecture et 249,6 points en mathématiques contre 202,8 points entre les deux pays extrêmes en lecture.**
- L'écart va de 84,3 points au Burundi à 278,4 points en Côte d'Ivoire en lecture, et de 112,5 points à Sao Tomé-et-Principe à 256,6 points en Guinée en mathématiques.
- Au Gabon, les 10% d'élèves les plus faibles en lecture (530 points) font mieux que la moitié des élèves des 14 pays, alors qu'au Tchad ils plafonnent à 336 points.



1

2

3

4

5

- Dans 13 pays sur 14, la moitié haute de la distribution en mathématiques est plus étirée que la moitié basse : la moyenne y surestime le niveau de l'élève médian.

6 L'établissement fréquenté et l'origine sociale pèsent fortement sur les acquis, surtout en lecture

- Les différences entre établissements représentent en médiane 40,4% des écarts de scores en lecture et 41,2% en mathématiques, jusqu'à 63,6% à Madagascar.
- En lecture, l'écart entre les 20% d'élèves les plus favorisés et les 20% les plus défavorisés va de 22 points au Tchad à 120 points au Congo, et dépasse 100 points, soit environ un écart type, dans quatre pays (Congo, Côte d'Ivoire, Madagascar, Togo).
- En mathématiques, l'écart recule d'un tiers en moyenne (de 74 à 49 points) dans les 14 pays.
- En moyenne, les filles devancent les garçons de 5,6 points en lecture et les garçons devancent les filles de 3,0 points en mathématiques. Ces écarts sont faibles, mais dans les sept pays où l'écart en mathématiques est significatif, il est toujours défavorable aux filles, jusqu'à -31,8 points au Burundi.

7 Le milieu d'implantation des établissements et leur statut restent importants

- L'avantage des élèves urbains en lecture est significatif dans 11 pays sur 14, de 18 points au Burundi à 72 points au Congo.
- En lecture, le privé devance significativement le public dans 10 pays sur 13, parfois de plus de 70 points, alors qu'en Côte d'Ivoire le public obtient de meilleurs résultats (-30,6 points en lecture).

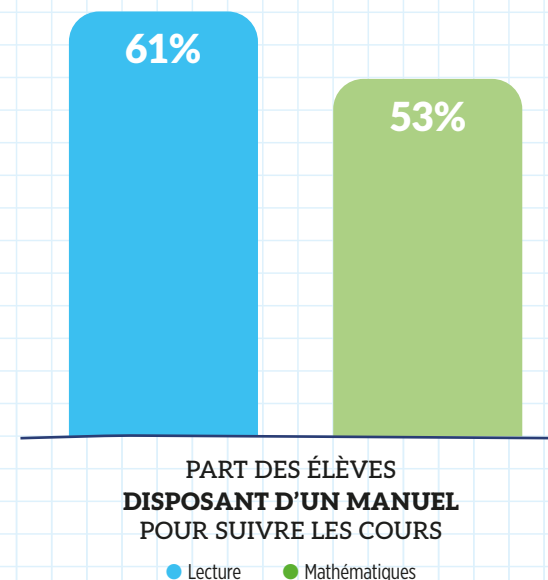
- Dans plusieurs pays, ces écarts diminuent fortement, voire disparaissent, lorsque l'on compare des établissements disposant de conditions d'infrastructures et de ressources similaires.

8 Près d'un élève sur deux suit les cours de mathématiques sans manuel, et plus d'un sur deux étudie dans une classe de plus de 40 élèves

- À l'échelle de l'ensemble des pays, seuls 61,1% des élèves déclarent disposer d'un manuel de lecture et 52,9% d'un manuel de mathématiques.
- Plus d'un élève sur deux est scolarisé dans une classe de plus de 40 élèves et un sur dix dans une classe de plus de 80 élèves.

9 Les ressources enseignantes s'accumulent auprès des élèves déjà favorisés au lieu de compenser les inégalités

- Trois élèves sur quatre ont un enseignant diplômé du supérieur, mais 43,8% ont un enseignant de lecture dont la formation initiale a duré moins de six mois ou n'a pas eu lieu.
- L'avantage brut associé au diplôme universitaire en lecture (+27,6 points) tombe à +2,8 points à contexte comparable et tient surtout aux publics auxquels ces enseignants sont affectés.
- Seule l'expérience de dix ans ou plus reste associée aux acquis en lecture (+5,9 points).
- Un élève sur trois a un enseignant qui n'a pas achevé le programme de l'année précédente.

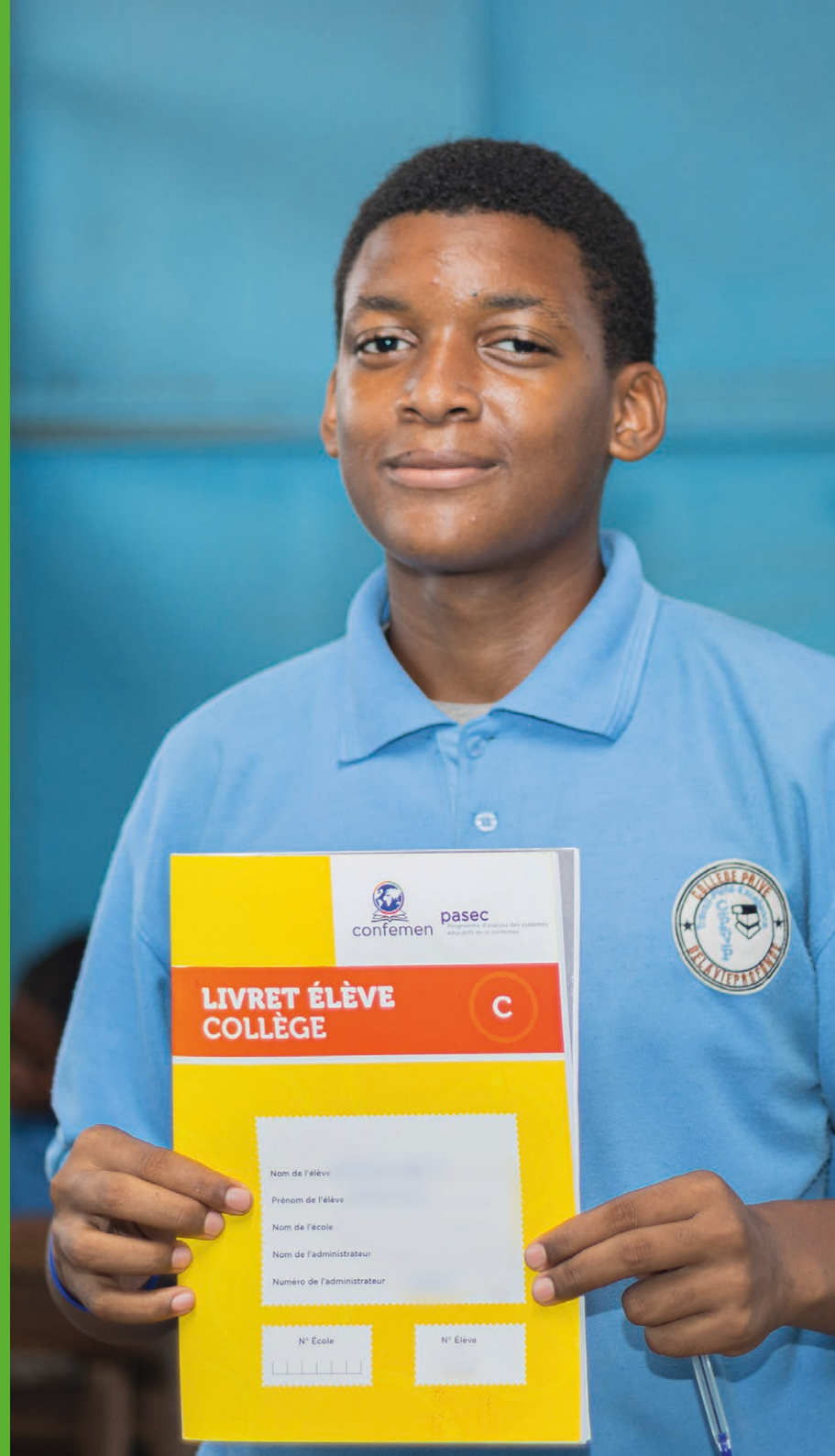


10 Dépenser plus ne suffit pas : la manière d'utiliser les ressources compte autant que leur volume

- Le Bénin et le Togo obtiennent des scores élevés avec des dépenses publiques par élève du collège modérées (343,6 et 190,5 USD PPA) et se situent sur la frontière d'efficience.
- Le Gabon consacre 2,3% de son PIB à l'éducation et conduit 87,9% de ses élèves au-delà du niveau minimum de compétences en lecture.
- Le Burundi et le Mali consacrent au moins 4% de leur PIB à l'éducation avec moins de 10% d'élèves qui ont acquis les compétences minimales en lecture.

SECTION 1

Scores moyens et dispersions



Les scores sont exprimés sur une échelle internationale dont la moyenne des 14 pays évalués est fixée à 500 points et l'écart type à 100 points. Les comparaisons entre pays tiennent compte de l'erreur d'échantillonnage : deux scores proches ne sont considérés comme différents que si l'écart est statistiquement significatif. Le tableau ci-contre présente, pour chaque pays et chaque discipline, le score moyen, sa position par rapport à la moyenne internationale et la proportion d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétences.

Tableau 3.1

Scores moyens en lecture et proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences, par pays et par discipline

Pays	Lecture : score (erreur type)	Lecture : position par rapport à la moyenne internationale	Lecture : % ≥ seuil	Mathématiques : score (erreur type)	Mathématiques : position	Mathématiques : % ≥ seuil
Gabon	631,6 (3,6)	Supérieure	87,9	516,8 (4,6)	Supérieure	21,2
Bénin	562,5 (3,5)	Supérieure	58,0	590,9 (4,8)	Supérieure	55,5
Sénégal	552,9 (4,2)	Supérieure	51,7	550,7 (5,4)	Supérieure	39,0
Côte d'Ivoire	544,5 (4,8)	Supérieure	50,9	495,6 (4,8)	Proche	18,4
Togo	524,7 (2,4)	Supérieure	38,0	556,4 (4,3)	Supérieure	40,3
Sao Tomé-et-Principe	515,7 (3,3)	Supérieure	38,1	454,5 (1,9)	Inférieure	0,8
Congo	509,7 (4,5)	Supérieure	39,7	489,9 (4,4)	Inférieure	19,1
Guinée	499,1 (4,6)	Proche	33,1	501,1 (7,0)	Proche	23,6
Guinée-Bissau	461,5 (4,2)	Inférieure	15,6	410,5 (3,7)	Inférieure	1,5
Djibouti	454,5 (7,4)	Inférieure	14,3	465,1 (7,2)	Inférieure	9,7
Madagascar	446,8 (4,6)	Inférieure	9,5	513,0 (3,7)	Supérieure	20,8
Burundi	436,7 (1,7)	Inférieure	1,9	582,5 (4,5)	Supérieure	55,4
Mali	430,9 (3,8)	Inférieure	9,2	453,1 (5,0)	Inférieure	8,0
Tchad	428,8 (4,9)	Inférieure	9,0	419,9 (6,1)	Inférieure	4,1
ENSEMBLE	500	-	32,7	500	-	22,6

Lecture : « supérieure », « proche » et « inférieure » indiquent si le score moyen est significativement au-dessus, non distinct ou significativement en dessous de la moyenne internationale. Le seuil « suffisant » de compétences correspond au niveau 3 des échelles de lecture et de mathématiques.



Tous les graphiques et tableaux sont extraits du rapport international « PASEC2024 – Bilan des compétences des élèves en fin de collège en Afrique subsaharienne » disponible en ligne : <https://pasec.confemen.org/fr/resultats/pasec-24-rapport>



1

2

3

4

5

En lecture, sept pays au-dessus de la moyenne, mais quatre seulement où la majorité des élèves atteint le seuil « suffisant » de compétences

Les scores moyens en lecture s'échelonnent de 631,6 points au Gabon à 428,8 points au Tchad, soit une amplitude de 202,8 points, l'équivalent de deux écarts types de l'échelle. Le Gabon se détache nettement : il devance significativement les 13 autres pays et se situe à 131,6 points au-dessus de la moyenne. Viennent ensuite le Bénin, le Sénégal et la Côte d'Ivoire (entre 544,5 et 562,5 points), dont les scores ne se distinguent pas toujours statistiquement les uns des autres, puis le Togo, Sao Tomé-et-Principe et le Congo (entre 509,7 et 524,7 points).

La Guinée (499,1 points) est le seul pays dont la moyenne ne se distingue pas de la moyenne internationale. Six pays se situent significativement en dessous. La Guinée-Bissau, Djibouti et Madagascar forment un groupe intermédiaire (entre 446,8 et 461,5 points). Le Burundi, le Mali et le Tchad ferment la marche, avec des scores compris entre 428,8 et 436,7 points, plus de 60 points sous la moyenne ; leurs scores ne sont pas statistiquement différents les uns des autres.

(...) dépasser la moyenne ne garantit pas la maîtrise des compétences attendues.

La position par rapport à la moyenne doit être lue avec prudence, car la moyenne de 500 points se situe au niveau 2 de l'échelle, c'est-à-dire sous le seuil « suffisant » de compétences. Sur les sept pays au-dessus de la moyenne, quatre seulement mènent une majorité de leurs élèves au-delà du seuil (Gabon, Bénin, Sénégal et Côte d'Ivoire). Au Togo, à Sao Tomé-et-Principe et au Congo, environ six élèves sur dix restent sous le seuil malgré une moyenne supérieure à 500 points.

En mathématiques, deux pays seulement où la majorité des élèves atteint le seuil « suffisant » de compétences

Les scores moyens en mathématiques vont de 590,9 points au Bénin à 410,5 points en Guinée-Bissau, soit une amplitude de 180,5 points, légèrement inférieure à celle de la lecture. Le Bénin et le Burundi (582,5 points) se démarquent nettement et ne se distinguent pas statistiquement l'un de l'autre. Ce sont les deux seuls pays où une majorité d'élèves (environ 55%) atteint le seuil « suffisant » de compétences. Le Togo et le Sénégal suivent, autour de 551 à 556 points, puis le Gabon et Madagascar, légèrement au-dessus de la moyenne.

La Guinée et la Côte d'Ivoire ont des scores statistiquement proches de la moyenne internationale. Six pays se situent en dessous : le Congo, Djibouti, Sao Tomé-et-Principe, le Mali, le Tchad et la Guinée-Bissau. Dans les quatre derniers, moins de 10% des élèves atteignent le seuil, et moins de 2% à Sao Tomé-et-Principe et en Guinée-Bissau.

Comme en lecture, dépasser la moyenne ne garantit pas la maîtrise des compétences attendues. Le Togo, le Sénégal, le Gabon, Madagascar et la Guinée ont une moyenne supérieure ou proche de 500 points, mais entre 60% et 79% de leurs élèves restent sous le seuil. Au total, 12 pays sur 14 comptent une majorité d'élèves sous le seuil en mathématiques.

Des profils nationaux contrastés entre les deux disciplines

La corrélation entre les scores nationaux des pays évalués en lecture et en mathématiques est de 0,43, ce qui traduit une association positive mais modérée. Neuf pays occupent la même position dans les deux disciplines : le Bénin, le Gabon, le Sénégal et le Togo au-dessus de la moyenne ; Djibouti, la Guinée-Bissau, le Mali et le Tchad en dessous ; la Guinée proche de la moyenne dans les deux cas.

Les cinq autres changent de position. Le Burundi et Madagascar sont sous la moyenne en lecture et au-dessus en mathématiques ; le contraste est maximal au Burundi, 63 points sous la moyenne en lecture et 82 points au-dessus en mathématiques. Le Congo et Sao Tomé-et-Principe présentent la configuration inverse, et la Côte d'Ivoire passe d'une position supérieure en lecture à une position proche de la moyenne en mathématiques. Le Gabon, premier en lecture avec 131,6 points d'avance sur la moyenne, ne la dépasse que de 16,8 points en mathématiques.



1

2

3

4

5

Une dispersion des scores qui ne suit pas le niveau moyen

La dispersion des scores à l'intérieur de chaque pays est mesurée par le coefficient de variation, c'est-à-dire l'écart type rapporté à la moyenne, et par l'écart entre le 90e percentile et le 10e percentile (P90-P10). Le tableau ci-après réunit ces indicateurs.

 **Tableau 3.2**

Dispersion des scores à l'intérieur des pays, par discipline

Pays	Lecture : coefficient de variation (%)	Lecture : écart type (points)	Lecture : P90-P10 (points)	Mathématiques : coefficient de variation (%)	Mathématiques : écart type (points)	Mathématiques : P90-P10 (points)
Bénin	13,3	75	190,4	16,5	97	240,9
Burundi	8,5	37	84,3	13,3	77	195,9
Congo	20,2	103	270,5	19,4	95	234,6
Côte d'Ivoire	19,5	106	278,4	18,7	93	227,4
Djibouti	17,5	80	199,3	16,6	77	194,6
Gabon	12,3	78	197,7	13,4	69	173,4
Guinée	18,4	92	237,2	20,7	104	256,6
Guinée-Bissau	16,4	76	195,2	14,8	61	140,1
Madagascar	15,4	69	161,5	13,9	71	179,3
Mali	18,0	78	191,2	18,2	82	202,7
Sao Tomé-et-Principe	15,3	79	204,3	9,7	44	112,5
Sénégal	16,2	90	232,4	17,9	99	245,9
Tchad	18,8	81	198,5	19,5	82	185,8
Togo	14,7	77	196,8	18,0	100	249,6
ENSEMBLE	20,0	-	256,7	20,0	-	249,6

En lecture, les coefficients de variation vont de 8,5% au Burundi à 20,2% au Congo, 12 pays se situant entre 12,3% et 20,2%. Le Congo et la Côte d'Ivoire combinent une moyenne supérieure à la médiane des pays et la dispersion la plus forte : ces systèmes réussissent avec une partie de leurs élèves et échouent avec une autre. Le Gabon, le Bénin et le Togo associent au contraire des scores élevés et des distributions resserrées. Le Burundi présente un cas à part : son écart type (37 points) est inférieur de 46% au plus faible des autres pays (Madagascar, 69 points), mais cette homogénéité se fait à un niveau bas.

En mathématiques, les coefficients vont de 9,7% à Sao Tomé-et-Principe à 20,7% en Guinée. Quatre configurations se dégagent. La Guinée, le Congo et la Côte d'Ivoire associent des scores proches de la médiane et une forte dispersion. Le Bénin, le Togo et le Sénégal combinent de bons scores et une dispersion élevée : leur réussite est tirée par le haut de la distribution. Le Gabon, Madagascar et le Burundi obtiennent des scores supérieurs à la médiane avec une faible dispersion : leur réussite est plus largement partagée. Enfin, le Tchad, le Mali et Djibouti cumulent des scores bas et une dispersion élevée.

La situation des pays change selon l'indicateur retenu : en lecture, 8 pays sur 14 gagnent ou perdent leurs positions selon que l'on considère l'écart type en points ou le coefficient de variation. Une faible dispersion n'est donc pas, en soi, un signe d'équité : elle doit toujours être lue avec le niveau moyen.



1

2

3

4

5

L'écart entre P10 et P90 : 250 points en moyenne séparent les élèves les plus faibles des plus forts

L'écart interdécile (P90-P10) mesure la distance entre le score au-dessous duquel se trouvent les 10% d'élèves les plus faibles et celui au-dessus duquel se trouvent les 10% les plus forts. Pour l'ensemble des 14 pays, il atteint 256,7 points en lecture et 249,6 points en mathématiques, soit environ deux écarts types et demi de l'échelle.

En lecture, l'écart va de 84,3 points au Burundi à 278,4 points en Côte d'Ivoire. Le Congo et la Côte d'Ivoire sont les seuls pays où chacune des deux moitiés de la distribution (du P10 à la médiane, et de la médiane au P90) dépasse 130 points. Au Tchad, au Mali et à Djibouti, la moitié basse est resserrée (76 à 87 points) et la moitié haute plus étirée (111 à 123 points) : la masse des élèves est concentrée à un niveau bas et homogène, dont seule une minorité se détache. Dans 11 pays sur 14, la moitié haute est plus étendue que la moitié basse.

Le 10e percentile désigne la population que visent en priorité les dispositifs de remédiation. En lecture, il s'établit à 335,9 points au Tchad, 343,8 au Mali et 365,6 à Djibouti, contre 530,0 points au Gabon : les 10% d'élèves gabonais les plus faibles font mieux que la moitié des élèves des 14 pays. À l'opposé, le 90e percentile du Burundi (477,8 points) reste inférieur à cette médiane. Avec un 90e percentile de 686,2 points en Côte d'Ivoire et de 727,7 points au Gabon, certains systèmes montrent qu'ils savent conduire une partie de leurs élèves à des niveaux élevés. Le résultat moyen n'est donc pas un plafond imposé par le contexte, mais le produit de conditions inégalement réunies à l'intérieur du pays.



En mathématiques, l'écart interdécile va de 112,5 points à Sao Tomé-et-Principe à 256,6 points en Guinée ; il dépasse aussi 245 points au Togo (249,6) et au Sénégal (245,9). Le 10e percentile s'établit à 327,7 points au Tchad, 340,3 en Guinée-Bissau et 354,5 au Mali. Au Burundi (486,1 points) et au Bénin (477,4 points), il atteint presque la médiane internationale (490,2 points) : les élèves les plus faibles de ces deux pays se situent au niveau de l'élève médian des 14 pays. En Guinée-Bissau, à l'inverse, même le 90e percentile (480,4 points) reste sous cette médiane. Au sommet, le 90e percentile atteint 718,3 points au Bénin et 689,0 au Togo.

Dans 13 pays sur 14, en mathématiques, la moitié haute est plus étendue que la moitié basse, ce qui signifie que la moyenne y surestime le niveau de l'élève médian. Sao Tomé-et-Principe est la seule exception, avec deux moitiés rigoureusement égales (56,3 et 56,2 points), signe d'une compression générale de sa distribution à un niveau bas.

Lecture croisée des deux disciplines : dans quatre pays, les élèves les plus faibles le sont dans les deux disciplines, à un niveau comparable et bas : au Tchad (335,9 points en lecture et 327,7 en mathématiques), au Mali (343,8 et 354,5), en Guinée-Bissau (366,7 et 340,3) et à Djibouti (365,6 et 373,5). Dans deux pays, le niveau des plus faibles dépend fortement de la discipline : au Gabon, le 10e percentile atteint 530,0 points en lecture mais 432,9 en mathématiques ; au Burundi, 486,1 points en mathématiques mais 393,6 en lecture. Le Bénin et le Togo sont les seuls pays où le 10e percentile dépasse 430 points dans les deux disciplines.

Ces résultats appellent deux lectures complémentaires. D'une part, l'ampleur des écarts internes, souvent supérieure aux écarts entre pays, montre que les politiques d'amélioration doivent cibler explicitement le bas de la distribution plutôt que la seule moyenne. D'autre part, les pays où le 90e percentile est élevé disposent déjà, en leur sein, d'établissements et de pratiques qui produisent de bons résultats, dont l'analyse peut éclairer l'action publique.



1

2

3

4

5

SECTION 2

Description des niveaux des échelles de compétences et typologie des pays



Les échelles de compétences du PASEC2024 permettent de donner un contenu concret aux performances des élèves en fin de collège, en décrivant, pour chaque niveau, les connaissances et les capacités qu'ils sont en mesure de mobiliser en lecture et en mathématiques. Ces niveaux sont hiérarchisés de sorte qu'un élève qui présente des performances caractéristiques d'un niveau est aussi capable de réussir les tâches des niveaux inférieurs. Autrement dit, les niveaux inférieurs de l'échelle pour une discipline demandent des tâches moins complexes que celles des niveaux supérieurs. L'échelle de lecture comporte quatre niveaux et celle des mathématiques cinq niveaux.

L'analyse de la répartition des élèves entre ces différents niveaux permet d'apprécier la diversité des degrés de maîtrise au sein des systèmes éducatifs et d'identifier la proportion d'élèves qui atteint le seuil « suffisant » de maîtrise retenu.

La comparaison des distributions entre les pays permet également de dégager quelques profils types, selon la manière dont leurs élèves se répartissent sur les différents niveaux des échelles.

Environ deux tiers des élèves restent en dessous du niveau minimal de compétence en lecture.

 **Tableau 2.1**

Échelle de compétences PASEC2024 en lecture – compréhension de textes – fin de collège

Niveaux	Scores	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	633 points	11,1%	L'élève construit une compréhension approfondie de textes de genres variés, y compris narratifs, descriptifs, argumentatifs et explicatifs. Il mobilise simultanément des informations explicites et implicites, établit des relations entre des éléments parfois éloignés dans le texte et réalise des inférences complexes. Il interprète le texte en prenant en compte le point de vue de l'auteur, les intentions de communication, les sentiments des personnages et les procédés utilisés pour construire le sens. Il est capable d'intégrer différentes informations afin de produire une compréhension globale, nuancée et cohérente.
Niveau 3	Compris entre 540 et 633 points	21,6%	L'élève comprend des textes de genres variés et mobilise de manière autonome les informations explicites et implicites pour construire le sens du texte. Il réalise des inférences simples de façon régulière et réussit une partie des inférences plus complexes nécessitant de relier plusieurs informations parfois éloignées. Il commence à interpréter le texte en identifiant les intentions, les sentiments ou certaines caractéristiques des personnages, même si ces interprétations demeurent limitées aux situations les plus accessibles.
Niveau minimum de compétence			
Niveau 2	Compris entre 436 et 540 points	38,3%	L'élève comprend les informations explicites présentes dans des textes simples appartenant à différents genres et est capable d'établir des liens directs entre des informations proches afin de produire des inférences simples. Il commence à interpréter certains éléments lorsque ceux-ci sont fortement suggérés par le texte. En revanche, les inférences nécessitant de rapprocher plusieurs informations éloignées ou de mobiliser des connaissances implicites demeurent fragiles. Ce niveau correspond globalement aux compétences minimales attendues à la fin du primaire et constitue le premier niveau de maîtrise permettant une lecture autonome de textes simples.
Niveau 1	436 points	29,0%	L'élève repère et restitue des informations explicitement formulées dans des textes courts, simples et familiers, principalement de type descriptif ou narratif. Il comprend le sens global lorsque les informations sont directement accessibles et fortement contextualisées. En revanche, il éprouve des difficultés à établir des liens entre plusieurs informations ou à produire des inférences, même simples. Ses capacités de compréhension demeurent inférieures aux compétences minimales attendues à la fin du primaire.



1

2

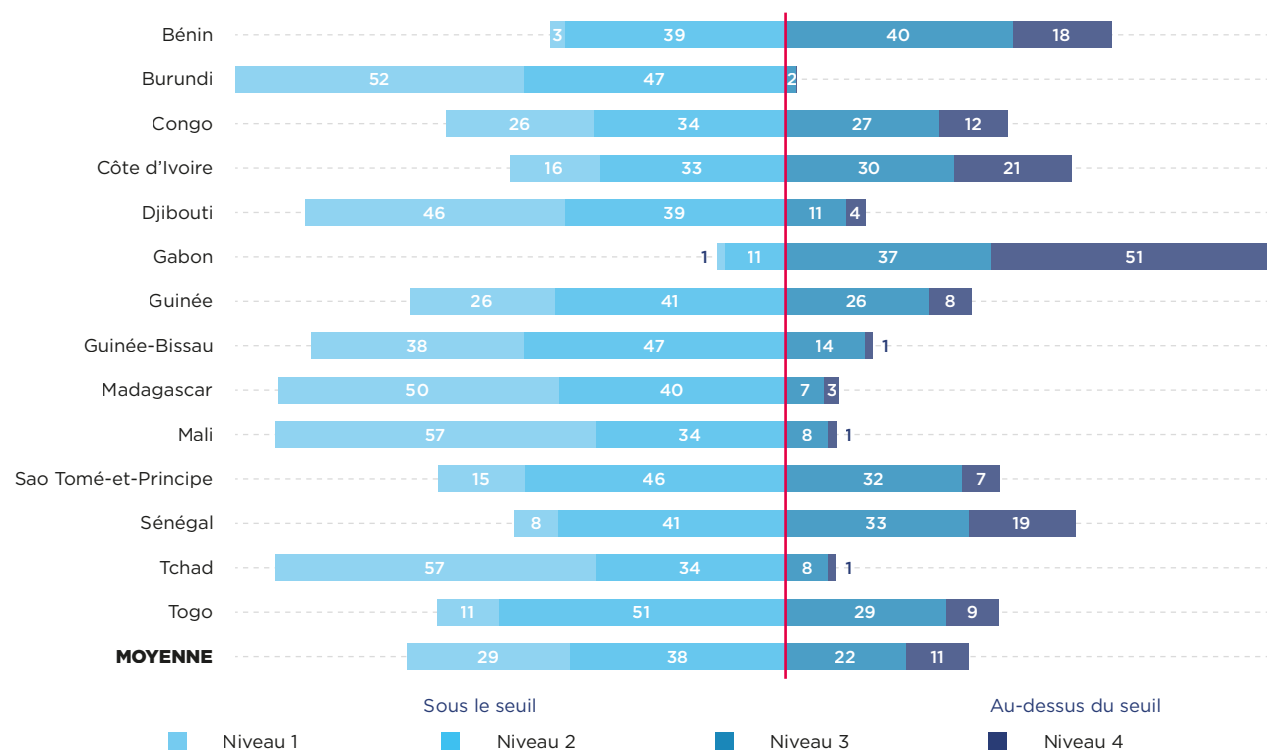
3

4

5

Graphique 2.1

Répartition des élèves par pays dans les quatre niveaux de compétence en lecture – fin de collège



Note de lecture : les barres sont alignées sur la ligne verticale, qui matérialise le niveau minimum de compétences. À gauche figurent les élèves qui ne l'atteignent pas (niveaux 1 et 2) ; à droite, ceux qui l'atteignent ou le dépassent (niveaux 3 et 4).

En lecture, les résultats mettent en évidence un défi majeur à la fin du collège : à l'échelle internationale, moins d'un élève sur trois (32,7%) atteint le seuil de maîtrise retenu par le PASEC2024. Les situations sont toutefois très contrastées selon les pays.

Le Gabon se distingue nettement, avec 87,9% des élèves au-dessus du seuil, dont 51,2% au niveau le plus élevé de l'échelle. Le Bénin (58%), le Sénégal (51,7%) et la Côte d'Ivoire (50,9%) présentent également une situation relativement favorable, la majorité de leurs élèves atteignant ou dépassant le seuil de maîtrise attendu en fin de collège.

Dans les neuf autres pays, la majorité des élèves reste en dessous de ce seuil. La situation est particulièrement préoccupante à Madagascar, au Burundi, au Mali et au Tchad, où plus de la moitié des élèves se situent au niveau 1, correspondant à des compétences qui demeurent en deçà de celles qui sont attendues en fin de primaire.

Ces résultats révèlent ainsi de fortes disparités entre les systèmes éducatifs et montrent que, dans la majorité des pays participants, une part importante des élèves achève le collège sans maîtriser les compétences en lecture définies comme attendues à ce niveau de scolarité.



1

2

3

4

5

Tableau 2.2

Échelle de compétences PASEC2024 en mathématiques – fin de collège

Niveaux	Scores	%	Description des compétences
Niveau 5	763 points	1,3%	L'élève est capable de résoudre des problèmes mathématiques complexes. Cela implique de mener une démarche à plusieurs étapes, de modéliser la situation, de combiner et de croiser plusieurs relations ou grandeurs, ainsi que de mener une interprétation élaborée des résultats. En arithmétique et algèbre, il résout des situations complexes impliquant la modélisation, l'interprétation et la combinaison de plusieurs relations mathématiques. En géométrie et mesure, il peut résoudre des problèmes complexes impliquant plusieurs étapes de traitement, des figures composées ou des relations métriques moins directes. En statistiques, il résout un problème complexe nécessitant une interprétation élaborée ainsi qu'une sélection pertinente et critique des informations disponibles.
Niveau 4	Compris entre 637 et 763 points	7,9%	L'élève est capable de coordonner plusieurs connaissances, propriétés ou procédures. Il sait sélectionner la méthode, la stratégie ou la représentation appropriée pour traiter, organiser et résoudre une situation mathématique simple. En arithmétique et algèbre, il choisit une méthode appropriée pour traiter des équations, des relations proportionnelles, des expressions algébriques ou des fonctions simples. En géométrie, il mobilise plusieurs propriétés ou représentations afin de résoudre une situation spatiale plus complexe (sélectionner une relation pertinente et organiser une démarche de résolution). En mesure, il combine différentes grandeurs, figures ou formules et sélectionne une stratégie adaptée pour résoudre un problème simple. En statistiques, il traite ou interprète des données en comparant, en calculant ou en organisant des informations issues de tableaux ou de graphiques.
Niveau 3	Compris entre 569 et 637 points	13,4%	L'élève est capable de mobiliser plusieurs connaissances ou procédures mathématiques dans des situations moins directes nécessitant une analyse des informations, une mise en relation de concepts ou une modélisation simple. Il sélectionne la démarche la plus appropriée parmi plusieurs procédures possibles et adapte ses connaissances à des contextes mathématiques variés. En arithmétique et en algèbre, il interprète et construit des expressions algébriques, manipule des expressions plus complexes, utilise des fonctions linéaires ou affines et mobilise la proportionnalité dans des situations nécessitant plusieurs étapes de raisonnement. En géométrie, il applique des théorèmes, réalise ou interprète des transformations, utilise des propriétés géométriques pour déterminer des données manquantes et met en œuvre des raisonnements déductifs dans des configurations planes ou spatiales. En mesure, il résout des problèmes impliquant des figures composées ou des solides variés, choisit et combine des formules adaptées et interprète les résultats obtenus dans leur contexte. Les tâches proposées exigent une compréhension plus approfondie des relations mathématiques, une certaine autonomie dans le choix des procédures et une capacité à relier différentes notions au sein d'une même situation-problème.
Niveau minimum de compétence			
Niveau 2	Compris entre 472 et 569 points	35,2%	L'élève est capable de mobiliser des connaissances, procédures et formules mathématiques fondamentales dans des situations directes ou familières. Il réalise des calculs numériques et algébriques simples, applique des formules usuelles de mesure, interprète des représentations graphiques courantes et résout des problèmes dont la démarche est explicite ou immédiatement identifiable. En arithmétique et en algèbre, il utilise des expressions algébriques simples pour représenter une situation, effectue des calculs de proportionnalité, développe ou réduit des expressions élémentaires et applique des relations numériques usuelles. En géométrie et en mesure, il calcule des périmètres, des aires et des volumes de figures ou de solides usuels, applique des propriétés géométriques simples, détermine des coordonnées ou des distances dans le plan et utilise des relations métriques connues lorsque les données nécessaires sont directement accessibles. En statistiques, il extrait et interprète des informations à partir de tableaux, diagrammes ou graphiques courants. Les tâches proposées nécessitent essentiellement l'application correcte d'une procédure connue ou d'une formule appropriée dans un contexte peu complexe.
Niveau 1	472 points	42,2%	L'élève est capable de reconnaître, lire et utiliser des notions, propriétés ou informations simples et directement accessibles dans des tâches directes. Il peut effectuer un calcul élémentaire, identifier une relation évidente ou appliquer une procédure très courte dans une situation familière et visuelle. En arithmétique et algèbre, il reconnaît et utilise des notions numériques ou algébriques simples dans des tâches directes (calcul direct, relation simple, procédure courte en situation familière). En géométrie, il reconnaît et utilise des propriétés géométriques simples liées aux figures, aux angles, aux solides ou à des relations spatiales directement visibles. En mesure, il peut utiliser des unités ou appliquer directement une formule simple lorsque les données sont explicites. En statistiques, il lit et extrait directement des informations explicites dans des tableaux ou des représentations graphiques simples.



1

2

3

4

5

77,4% des élèves se situent aux niveaux 1 et 2 de l'échelle de compétences ; c'est-à-dire que plus des trois quarts des élèves de fin de collège n'atteignent pas le seuil minimal de compétence en mathématiques défini dans le cadre du PASEC2024.

En mathématiques, l'atteinte du seuil de maîtrise attendu en fin de collège constitue un défi majeur dans la plupart des pays participants. Seuls le Bénin et le Burundi comptent une majorité d'élèves atteignant ou dépassant ce seuil.

Dans tous les autres pays, la majorité des élèves se situe en dessous, dans des proportions allant de 59,8% au Togo à 99,2% à Sao Tomé-et-Principe. La situation est particulièrement préoccupante à Djibouti, à Sao Tomé-et-Principe, au Mali, au Tchad et en Guinée-Bissau, où plus de la moitié des élèves se situent au niveau 1 de l'échelle. Au Tchad et en Guinée-Bissau, cette proportion atteint respectivement 79% et 87,5%.

Les résultats montrent par ailleurs que l'obtention d'un score moyen relativement élevé ne signifie pas nécessairement qu'une majorité d'élèves maîtrise les compétences attendues en fin de collège : le Togo, le Sénégal, le Gabon, Madagascar et la Guinée présentent un score moyen supérieur à la moyenne internationale de 500 points, tout en comptant une majorité d'élèves sous le seuil de maîtrise.

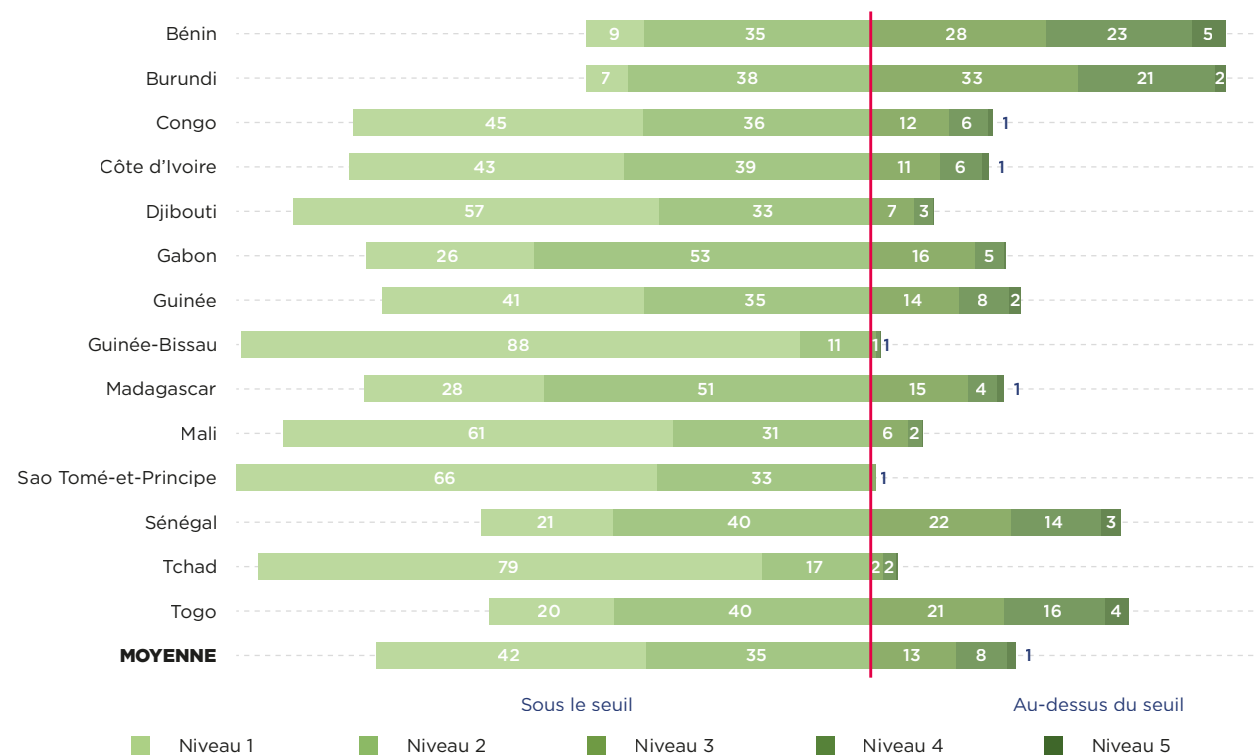
Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence d'importants défis dans l'acquisition des compétences mathématiques attendues en fin de collège, ainsi que de fortes disparités entre les systèmes éducatifs.

À la fin du collège, une large majorité des élèves en Afrique subsaharienne n'a pas encore acquis les compétences attendues pour poursuivre sa scolarité dans de bonnes conditions : 67% en lecture et 77% en mathématiques se situent sous le seuil de maîtrise retenu. Dans certains pays, cette situation concerne la quasi-totalité des élèves.

Plus des trois quarts des élèves de fin de collège n'atteignent pas le niveau minimal de compétence en mathématiques.

Graphique 2.2

Répartition des élèves par pays et par niveau de compétence en mathématiques



Note de lecture : les barres sont alignées sur la ligne verticale, qui matérialise le niveau minimum de compétences. À gauche figurent les élèves qui ne l'atteignent pas (niveaux 1 et 2) ; à droite, ceux qui l'atteignent ou le dépassent (niveaux 3, 4 et 5).

SECTION 3

Disparités à l'intérieur des systèmes éducatifs



Au-delà des différences observées entre pays, les résultats du PASEC2024 révèlent d'importantes disparités à l'intérieur des systèmes éducatifs. Les possibilités d'apprentissage et les performances des élèves restent associées à leur origine sociale, à leur lieu de scolarisation, au type d'établissement fréquenté et aux ressources auxquelles ils ont accès. Ces disparités ne prennent toutefois pas la même forme ni la même ampleur selon les pays. Les écarts entre filles et garçons apparaissent globalement plus limités, tandis que les différences liées au milieu social et aux conditions de scolarisation sont souvent plus marquées. Les résultats montrent ainsi que les inégalités d'apprentissage résultent moins d'un facteur isolé que du cumul de plusieurs conditions qui peuvent favoriser ou, au contraire, fragiliser les parcours scolaires.

L'origine sociale reste fortement associée aux possibilités de réussite

L'origine sociale continue de peser fortement sur les apprentissages, particulièrement en lecture. Dans presque tous les pays, les élèves issus des milieux les plus favorisés obtiennent de meilleurs résultats en lecture que ceux des milieux les moins favorisés. L'ampleur de ces écarts varie cependant fortement d'un système éducatif à l'autre, ce qui montre qu'ils ne constituent pas une fatalité. Les inégalités sociales sont moins prononcées en mathématiques qu'en lecture. Ces résultats suggèrent que les politiques éducatives disposent de marges d'action importantes pour réduire le poids de l'origine sociale sur les apprentissages.

Le lieu où l'élève est scolarisé peut fortement peser sur ses apprentissages

Les élèves scolarisés en milieu rural restent souvent désavantagés, mais une part importante de cet écart est liée aux conditions dans lesquelles ils sont scolarisés.

En lecture, des différences significatives entre élèves urbains et ruraux sont observées dans 11 des 14 pays. Dans plusieurs pays, ces écarts diminuent fortement, voire disparaissent, lorsque l'on compare des établissements disposant de conditions d'infrastructure et de ressources similaires. Les disparités territoriales ne renvoient donc pas seulement au fait de vivre en milieu rural ou urbain : elles reflètent aussi une répartition inégale des ressources et des conditions d'apprentissage entre les territoires.

Les élèves du privé obtiennent souvent de meilleurs résultats, mais l'écart ne relève pas du seul statut de l'établissement

Les élèves des établissements privés obtiennent généralement de meilleurs résultats que ceux du public, mais cet avantage s'explique en partie par des différences de ressources et de composition sociale.

Dans 11 pays sur 13, des écarts significatifs entre public et privé sont observés dans les deux disciplines. Toutefois, une partie parfois importante de ces écarts diminue lorsque l'on tient compte des conditions matérielles des établissements et de l'origine sociale des élèves. Le statut public ou privé ne suffit donc pas, à lui seul, à expliquer les différences de performance : les publics accueillis et les conditions concrètes d'apprentissage jouent également un rôle important.

Les résultats du PASEC2024 révèlent d'importantes disparités à l'intérieur des systèmes éducatifs.

Les écarts entre filles et garçons restent globalement limités, mais un désavantage féminin apparaît davantage en mathématiques

Les écarts de performance entre filles et garçons sont globalement faibles à l'échelle internationale, mais certaines différences apparaissent selon les disciplines et les pays. En moyenne, les filles devancent légèrement les garçons en lecture, tandis que les garçons disposent d'un léger avantage en mathématiques.

Ce dernier est plus régulièrement observé selon les pays : sept pays présentent un écart significatif en mathématiques, toujours au désavantage des filles, alors qu'aucun ne présente d'avantage significatif en leur faveur. Ces écarts restent néanmoins d'une ampleur beaucoup plus limitée que certaines disparités liées à l'origine sociale ou aux conditions de scolarisation.



1

2

3

4

5

Les ressources élémentaires et les possibilités d'apprendre restent très inégalement réparties

Tous les élèves ne bénéficient pas des mêmes conditions pour apprendre. À l'échelle des pays participants, seuls 61,1% des élèves déclarent disposer d'un manuel de lecture et 52,9% d'un manuel de mathématiques. Les inégalités concernent parfois des ressources encore plus élémentaires : près d'un élève sur quatre déclare ne pas disposer de crayons ou de stylos et environ un sur six ne possède aucun cahier. Les conditions d'encadrement sont également très contrastées : plus d'un élève sur deux est scolarisé dans une classe de plus de 40 élèves et un sur dix dans une classe de plus de 80 élèves. Ces écarts montrent que les conditions matérielles dans lesquelles les élèves sont appelés à apprendre restent très inégales.

L'inégalité porte aussi sur l'exposition effective aux apprentissages et sur les ressources professionnelles des enseignants

Les disparités ne concernent pas seulement les équipements : elles portent aussi sur les possibilités effectives d'apprendre et sur les conditions dans lesquelles les enseignants exercent. En moyenne, un tiers des élèves ont un enseignant qui déclare ne pas avoir achevé le programme de l'année précédente. Certains élèves peuvent ainsi arriver au terme d'une année scolaire sans avoir été exposés à l'ensemble des contenus prévus. Par ailleurs, l'accès aux ressources professionnelles est inégal : formation initiale, formation continue, expérience, stabilité des équipes et accompagnement pédagogique diffèrent fortement entre



les systèmes et les établissements. Les données montrent notamment que la formation continue ne compense pas systématiquement les déficits de formation initiale. Réduire les inégalités d'apprentissage suppose donc d'agir à la fois sur les ressources offertes aux élèves et sur les conditions permettant aux enseignants de développer et de mobiliser leurs compétences.

Les inégalités éducatives se construisent souvent par accumulation : les élèves socialement les moins favorisés peuvent également fréquenter les établissements les moins dotés et bénéficier de conditions d'apprentissage moins favorables. Réduire les écarts de performance suppose donc de cibler en priorité les élèves et les établissements qui cumulent plusieurs formes de désavantage, plutôt que de traiter séparément chaque facteur d'inégalité.



UN ÉLÈVE SUR DIX EST SCOLARISÉ DANS UNE CLASSE DE PLUS DE 80 élèves



1

2

3

4

5

SECTION 4

Ressources engagées et résultats obtenus



L'amélioration des apprentissages exige à la fois des ressources suffisantes, une répartition équitable et une utilisation efficace de ces ressources. Pour les pays participants au PASEC2024, l'enjeu est donc de relier les arbitrages budgétaires aux besoins des élèves et aux résultats recherchés. L'analyse invite à examiner la chaîne qui va des ressources publiques aux ressources effectivement disponibles dans les établissements, puis à la maîtrise des compétences minimales.

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 au moins 4% à 6% du produit intérieur brut (PIB) et/ou 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.

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 sont 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, et varient d'un pays à un autre. 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, en particulier, a 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. En lien avec le budget national, 8 pays sur 16 (Bénin, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Madagascar, Mali, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal et Togo – 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.

Effort budgétaire et apprentissage en lecture et en mathématiques au collège

La mise en relation des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB et du pourcentage d'élèves atteignant au moins le niveau minimum de compétence en lecture révèle des disparités importantes entre les pays participants. Certains systèmes, notamment le Gabon, le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Congo, enregistrent des performances supérieures à la médiane malgré un niveau de dépenses inférieur au benchmark de 4% du PIB. À l'inverse, le Burundi et le Mali consacrent au moins 4% de leur PIB à l'éducation tout en affichant des performances inférieures à la médiane. Ces résultats montrent qu'un niveau élevé de financement ne se traduit pas mécaniquement par de meilleurs apprentissages et soulignent l'importance des conditions d'allocation et d'utilisation des ressources. Quatre configurations se dégagent.

Faible financement et faible performance.

La Guinée, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Tchad et Djibouti combinent un niveau de dépenses publiques d'éducation inférieur à 4% du PIB et une proportion d'élèves atteignant le niveau minimum inférieure à la médiane des pays considérés, ce qui traduit le double défi de la mobilisation des ressources et de leur transformation en apprentissages. Les situations sont cependant loin d'être identiques : la Guinée est relativement proche de la médiane de performance malgré un financement nettement inférieur à 4%, alors que la Guinée-Bissau, Madagascar et le Tchad présentent des niveaux de performance beaucoup plus faibles.

Financement élevé et faible performance.

Le Mali et le Burundi se caractérisent par des dépenses supérieures à 4% du PIB mais des performances inférieures à la médiane : c'est la configuration qui appelle le plus

directement une interrogation sur la transformation des ressources en apprentissages. Le contraste est particulièrement marqué pour le Burundi, où la proportion d'élèves au-dessus du seuil minimum apparaît très faible malgré un niveau de financement supérieur au repère de 4%.

Financement élevé et performance élevée.

Le Sénégal en constitue le cas le plus représentatif avec un niveau de financement supérieur à 4% du PIB, plus de 6%, associé à un pourcentage d'élèves au-dessus du niveau minimum supérieur à la médiane. Le Togo et Sao Tomé-et-Principe sont également situés au-dessus des deux lignes de référence, mais beaucoup plus près de la médiane de performance.

Financement faible et performance élevée.

Le Gabon, le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Congo présentent une configuration particulière : leurs dépenses sont inférieures au repère de 4% du PIB alors que leurs performances sont supérieures à la médiane. Le Gabon s'y distingue avec environ 2% du PIB consacrés à l'éducation et près de 88% des élèves au-dessus du niveau minimum.

L'analyse des relations entre les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et les résultats d'apprentissage en mathématiques montre certaines hétérogénéités dans la relation entre l'effort public de financement de l'éducation et les apprentissages. Parmi les pays dont les dépenses publiques d'éducation sont inférieures au repère de 4% du PIB, certains, tels que le Bénin et la Guinée, présentent une proportion d'élèves atteignant le niveau minimum de compétences supérieure à la médiane des pays considérés, tandis que d'autres se situent nettement en dessous. Une hétérogénéité similaire apparaît parmi les pays qui consacrent au moins 4% de leur PIB à l'éducation : le Burundi, le Togo et le Sénégal enregistrent des performances supérieures à la médiane, alors que le Mali et Sao Tomé-et-Principe se situent en dessous.



1

2

3

4

5

Dépenses d'éducation au collège et apprentissages en lecture et en mathématiques

La relation entre, d'une part, les dépenses consacrées à l'éducation au collège, exprimées en pourcentage du PIB, et, d'autre part, la proportion d'élèves dont les performances se situent au-dessus du niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques donne les profils suivants.

En lecture, la distribution suggère une association globalement positive entre l'effort financier et la performance scolaire. Plusieurs pays situés au-dessus de la médiane de dépenses affichent également des niveaux de performance supérieurs comme le Bénin, avec environ 58%, la Côte d'Ivoire et le Sénégal, autour de 51 à 52%, et surtout le Gabon, proche de 88%, très supérieur aux autres pays représentés. Ces résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle un investissement public plus élevé peut contribuer à de meilleurs résultats scolaires, mais ils ne suffisent pas à établir une relation causale.

La relation demeure toutefois imparfaite. Sao Tomé-et-Principe présente un niveau de dépenses supérieur à la médiane, mais une performance inférieure.

Djibouti, le Tchad, Madagascar, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali et le Togo se situent simultanément sous les deux médianes, profil de faible dépense relative associé à une performance scolaire limitée. Le Tchad et le Mali apparaissent parmi les situations les plus défavorables, avec une performance proche de 9%, tandis que la Guinée et le Togo sont proches de la médiane de performance. Leur

position suggère un double enjeu : accroître les ressources consacrées à l'éducation et améliorer leur transformation en résultats d'apprentissage.

En mathématiques, l'association reste positive, mais limitée. Le Bénin et le Sénégal consacrent une part relativement élevée de leur PIB à l'éducation au collège et présentent une proportion d'élèves supérieure à la médiane, le Bénin constituant le cas le plus favorable avec environ 55% contre près de 39% pour le Sénégal. Le Gabon se situe également au-dessus des deux médianes, mais d'un peu plus de 20% seulement, ce qui montre que la dépense n'explique pas à elle seule les résultats obtenus.

Djibouti, le Tchad, le Mali et la Guinée-Bissau cumulent un effort budgétaire relativement faible et une faible proportion d'élèves dépassant le niveau minimum de compétence. Les performances les plus faibles sont celles du Tchad et de la Guinée-Bissau, proches de 4% et 1%, Djibouti et le Mali atteignant environ 10% et 8% respectivement.

Des dépenses supérieures à la médiane ne garantissent pas une performance supérieure. La Côte d'Ivoire dépense environ 0,8% du PIB pour une performance d'environ 18,4%, Sao Tomé-et-Principe 0,9% pour une performance très faible, autour de 1%, et le Congo affiche les dépenses les plus élevées, proches de 1,7%, pour une performance située au niveau de la médiane. L'efficacité des ressources, leur répartition et les conditions de mise en œuvre semblent donc également déterminantes. Le Togo, proche de la médiane de dépenses, atteint à l'inverse une performance d'environ 40%, supérieure à la médiane. Certains pays peuvent obtenir des résultats comparativement élevés avec un effort budgétaire modéré.



50%

DES PAYS PARTICIPANTS
ONT CONSACRÉ AU MOINS
**15 % DE LEUR BUDGET
NATIONAL À L'ÉDUCATION**



31%

DES PAYS PARTICIPANTS
ONT CONSACRÉ AU MOINS
**4% DE LEUR PIB AUX
DÉPENSES D'ÉDUCATION**



1

2

3

4

5

Pistes d'action pour améliorer l'efficacité

Le principal enjeu n'est pas seulement d'augmenter les dépenses d'éducation, mais d'obtenir davantage d'apprentissages avec les ressources mobilisées. Une hausse budgétaire ne produira des résultats durables que si elle améliore effectivement la qualité de l'enseignement, le temps d'apprentissage et l'accès aux ressources pédagogiques.

PRINCIPAUX CONSTATS

- 1 Djibouti est le seul pays pleinement efficace. Toutefois, ses scores absolus restent faibles. L'efficacité ne doit donc pas être confondue avec un niveau élevé de réussite scolaire.
- 2 Le Bénin et le Togo sont sur la frontière radiale, avec de bons résultats pour des niveaux de financement relativement faibles, mais ils présentent encore des marges de ressources disponibles. Ils offrent des pratiques à étudier, sans constituer des modèles parfaits.
- 3 Le Mali et le Tchad présentent les plus grandes marges d'amélioration. Leur priorité est d'accroître les résultats en lecture et en mathématiques avec les ressources déjà mobilisées.
- 4 Le Congo et Sao Tomé-et-Principe doivent améliorer la transformation de leurs ressources en résultats, leurs dépenses étant relativement élevées au regard de leurs performances.
- 5 Le Sénégal et la Côte d'Ivoire sont proches de la frontière, mais leurs marges de ressources disponibles sont importantes. L'enjeu principal est donc le ciblage et la productivité des dépenses, plutôt qu'une augmentation automatique des budgets.

PRIORITÉS D'ACTION

- 1 **Passer d'une logique de moyens à une logique de résultats**
Toute hausse de financement devrait être associée à des objectifs mesurables en lecture et en mathématiques, suivis régulièrement.
- 2 **Cibler les dépenses à fort impact pédagogique**
Les ressources doivent prioritairement financer la présence et la formation des enseignants, les manuels, le temps d'apprentissage, les évaluations formatives et l'accompagnement des élèves en difficulté.
- 3 **Réexaminer les postes de dépenses présentant des marges disponibles**
Une marge disponible ne signifie pas qu'il faut supprimer le budget, mais qu'une partie des ressources peut être mal affectée. Les économies éventuelles doivent être réorientées vers les apprentissages plutôt que retirées du secteur.
- 4 **Mettre en place des plans différenciés**
Le Mali et le Tchad ont besoin d'un plan d'amélioration des résultats ; le Congo et Sao Tomé-et-Principe d'un audit de l'allocation des ressources ; le Sénégal et la Côte d'Ivoire d'un examen de la productivité des dépenses ; le Bénin et le Togo d'une consolidation de leurs pratiques efficaces ; Djibouti d'une amélioration des résultats tout en maintenant la discipline budgétaire.
- 5 **Organiser l'apprentissage entre pays**
Les pays situés sur la frontière peuvent fournir des exemples utiles, mais les pratiques doivent être adaptées au contexte national.



1

2

3

4

5

SECTION 5

Ce que ces résultats impliquent pour l'action



Agir sur l'ensemble du continuum des apprentissages

Les résultats du PASEC2024 montrent que les difficultés observées en fin de collège ne peuvent être traitées uniquement à ce niveau d'enseignement. Elles s'inscrivent, pour une part importante, dans la continuité d'apprentissages fondamentaux insuffisamment consolidés au cours des étapes antérieures de la scolarité, notamment au primaire. Ces fragilités limitent ensuite la capacité des élèves à mobiliser les connaissances et les compétences plus complexes attendues au collège.

L'enjeu est donc de construire une action continue sur l'ensemble du parcours de l'élève, en faisant de la maîtrise effective des apprentissages fondamentaux une priorité du pilotage éducatif. Cela suppose de mieux articuler le primaire et le collège, de diagnostiquer les acquis à l'entrée au collège et d'intervenir rapidement lorsque des difficultés sont identifiées. La remédiation doit ainsi devenir une composante ordinaire du fonctionnement du collège, articulant prévention, soutien ciblé et accompagnement renforcé selon l'ampleur des difficultés.

Cette orientation implique également de faire évoluer le pilotage des systèmes éducatifs. L'amélioration des apprentissages ne dépend pas seulement du volume des ressources mobilisées, mais aussi de leur allocation et de leur capacité à produire des apprentissages effectifs. Les politiques doivent ainsi rechercher conjointement la qualité des apprentissages, l'efficacité dans l'utilisation des ressources et l'équité dans leur répartition, en accordant une attention particulière aux élèves, établissements et territoires les plus vulnérables.

Des pistes d'action centrées sur les apprentissages, l'équité et l'efficacité

À partir de ces constats, plusieurs pistes d'action prioritaires se dégagent :

1. Sécuriser les apprentissages fondamentaux et la transition primaire-collège

Les systèmes éducatifs gagneraient à définir clairement les acquis essentiels attendus à la fin du primaire, à en suivre régulièrement la maîtrise et à organiser une meilleure continuité avec le collège. Un diagnostic des compétences fondamentales à l'entrée au collège permettrait d'identifier rapidement les difficultés et d'orienter les réponses pédagogiques.

2. Installer la remédiation précoce dans le fonctionnement ordinaire des établissements

Les évaluations diagnostiques doivent déboucher sur des réponses concrètes : périodes de consolidation, groupes de besoins, enseignement différencié, tutorat, accompagnement individualisé ou dispositifs renforcés pour les élèves présentant les difficultés les plus persistantes. L'objectif est de passer d'une remédiation tardive à une logique de prévention et d'intervention précoce.

3. Renforcer les apprentissages en lecture et en mathématiques

En lecture, l'enseignement devrait davantage expliciter les processus de compréhension, notamment l'identification des informations importantes, les inférences, l'articulation



1

2

3

4

5

entre informations explicites et implicites, ainsi que l'analyse des thèses et arguments. En mathématiques, les interventions devraient cibler les contenus et prérequis effectivement déficitaires dans chaque système et consolider les connaissances nécessaires avant l'introduction de notions plus complexes.

4. Améliorer la qualité de l'enseignement et l'accompagnement des enseignants

La formation initiale et continue devrait renforcer la capacité des enseignants à identifier les prérequis et les erreurs des élèves, différencier leur enseignement, exploiter les évaluations diagnostiques et mettre en œuvre des stratégies adaptées de remédiation. L'évaluation doit davantage devenir un outil au service de l'apprentissage et de l'ajustement des pratiques pédagogiques.

5. Mieux allouer les ressources et les cibler selon les besoins

Les résultats invitent à dépasser une approche centrée uniquement sur le volume des dépenses. Les ressources devraient être davantage orientées vers les facteurs directement liés aux apprentissages, notamment la formation et la présence effective des enseignants, l'accompagnement pédagogique, les manuels et ressources essentielles, le temps effectif d'apprentissage et les dispositifs de soutien. Leur allocation devrait également tenir compte des besoins différenciés des élèves, des établissements et des territoires.

6. Faire de l'équité un objectif explicite du pilotage

L'amélioration de la moyenne nationale ne suffit pas si elle s'accompagne du maintien de fortes disparités. Le suivi des performances devrait donc intégrer la proportion d'élèves sous le seuil minimal de compétences ainsi que les écarts liés au milieu socio-économique, aux établissements et aux territoires. Les élèves et contextes les plus vulnérables doivent bénéficier d'un soutien proportionnel à leurs besoins.

7. Piloter davantage les politiques à partir des données et des contextes

Les évaluations nationales et internationales devraient alimenter un cycle continu de diagnostic, d'intervention, de suivi des progrès et d'ajustement des politiques. Les réponses doivent cependant rester différenciées selon les profils des pays : un socle commun peut être défini autour des apprentissages fondamentaux, du diagnostic et de la remédiation, tandis que les interventions spécifiques doivent être adaptées aux difficultés propres à chaque système.

En définitive, les résultats du PASEC2024 invitent moins à opposer augmentation des ressources et recherche d'efficience qu'à s'assurer que **chaque ressource mobilisée contribue effectivement aux apprentissages** et que **les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés bénéficient d'un soutien à la hauteur de leurs besoins**. Réduire durablement les disparités au collège suppose ainsi d'agir suffisamment tôt, de sécuriser les acquis fondamentaux, d'assurer la continuité du parcours scolaire et de mieux transformer les ressources éducatives en apprentissages effectifs.

Encadré

Portée et limites des résultats

Ce que la mesure permet d'affirmer, et ce qu'elle ne permet pas

Les écarts présentés sont des associations, non des effets. L'évaluation observe des élèves et des enseignants à un moment donné, sans dispositif expérimental et sans suivre les mêmes enfants dans le temps. Lorsque ce rapport indique qu'un groupe obtient de meilleurs résultats qu'un autre, il décrit une différence constatée ; il n'établit pas que la caractéristique distinguant ces groupes en soit la cause.

Ce que l'évaluation n'observe pas

Seuls les élèves scolarisés et présents le jour de la passation sont évalués. Les enfants non scolarisés, déscolarisés ou absents ne sont pas représentés. Dans les systèmes où l'accès et le maintien à l'école sont les plus faibles, la population testée est donc la plus sélectionnée.

L'évaluation porte sur deux disciplines, à un moment précis du parcours. Elle ne dit rien des autres apprentissages.

Les données de contexte sont déclaratives. Élèves, parents, enseignants et chefs d'établissement répondent sur eux-mêmes.

Ce qui limite les comparaisons

Les niveaux évalués ne se situent pas sur une échelle commune. Un score de début de scolarité, un score de fin de scolarité et un score de fin d'éducation de base ne se comparent pas entre eux, pas plus que le niveau des enseignants et celui des élèves, qui relèvent de populations et d'épreuves distinctes.

Les comparaisons dans le temps ne concernent que les pays ayant participé à plusieurs cycles et dont les données ont été validées. Les autres sont exclus des analyses d'évolution et nommés comme tels.



1

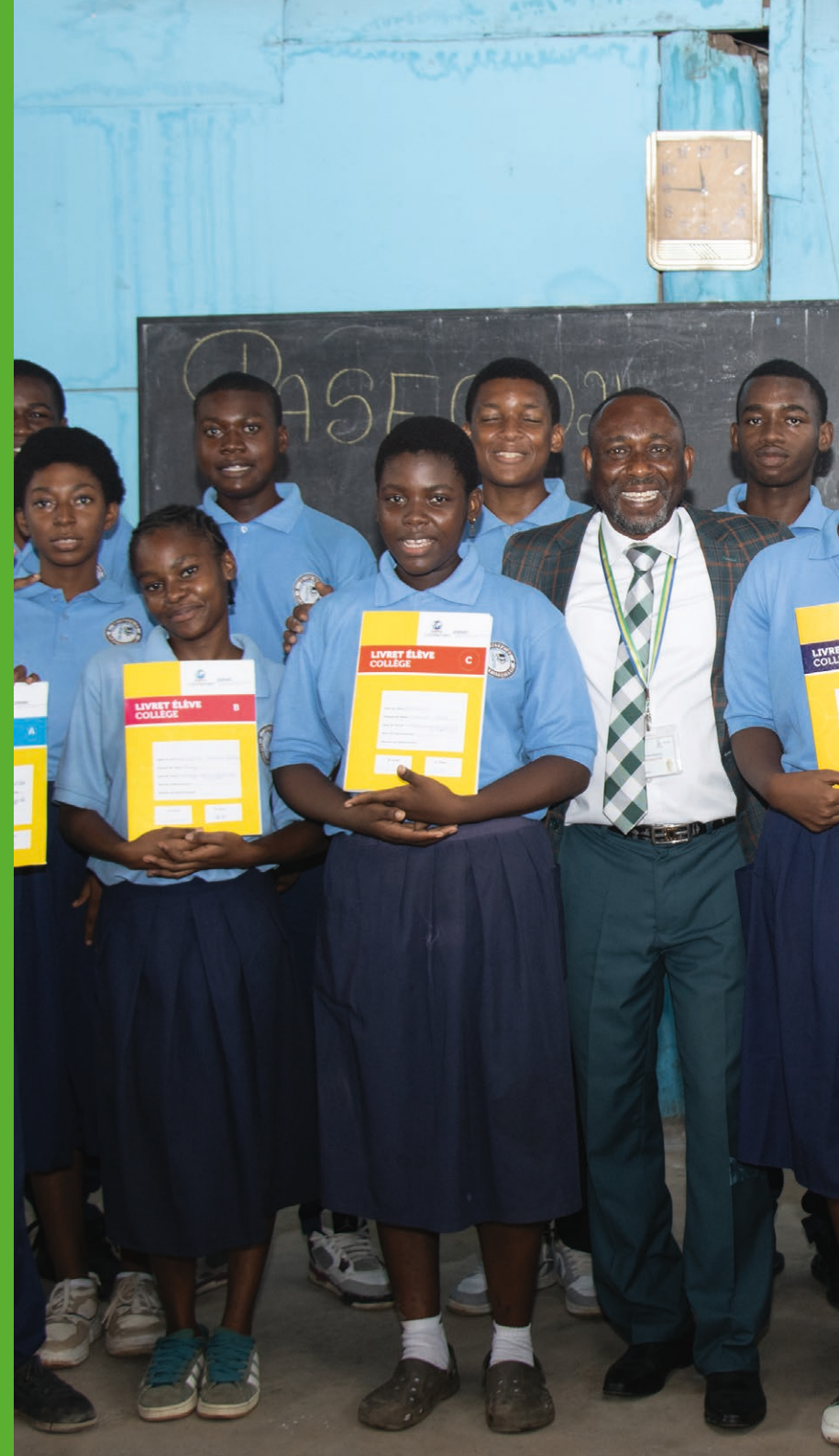
2

3

4

5

Méthodologie de l'évaluation





CE QUE LE PASEC MESURE ET CE QU'IL NE MESURE PAS

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 plutôt à mesurer un socle commun de connaissances et de capacités essentielles à la poursuite des apprentissages. L'évaluation PASEC constitue ainsi une mesure externe, internationale 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.

L'enquête PASEC2024 vise à apprécier l'efficacité, l'équité et, indirectement, l'efficacité 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 de l'éducation de base. Elle intègre également, pour la deuxième fois après le PASEC2019, une enquête auprès des enseignants du primaire, ainsi que quatre questionnaires de contexte adressés aux élèves, aux parents, aux enseignants et aux directeurs d'école.

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 trois notions qui structurent la lecture des résultats sont à comprendre au prisme des caractéristiques et objectifs de l'enquête. 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 ; il 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 ; et enfin 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. 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'efficacité de manière indirecte, par la mise en regard des résultats avec les données sur le financement de l'éducation.

LE CHAMP DE L'ÉVALUATION ET LE CONTENU DES ÉPREUVES

Au-delà des élèves, l'évaluation interroge les enseignants du primaire, les chefs d'établissement et, pour la première fois, les parents d'élèves, afin d'éclairer les conditions dans lesquelles se déroulent l'enseignement et les apprentissages. En début de primaire, la passation des tests est individuelle et



1

2

3

4

5

orale, d'environ 30 minutes par discipline ; en fin de primaire et au collège, elle est collective et écrite, principalement fondée sur des questions à choix multiples, et dure au plus deux heures par discipline. Le volume des questions dépassant ce qu'un élève peut traiter, quatre livrets sont distribués aléatoirement dans chaque classe.

Les épreuves destinées aux enseignants du primaire reposent sur un principe explicite : un enseignant du primaire doit maîtriser les contenus correspondant au profil de sortie attendu des élèves en fin de cycle, quelle que soit la classe où il exerce. Elles évaluent deux dimensions distinctes : la maîtrise des contenus eux-mêmes et la didactique

(extraire les objectifs visés par une situation d'apprentissage, choisir un exercice cohérent avec un objectif, identifier et interpréter l'erreur dans une production d'élève). C'est la mise en regard de ces deux dimensions qui fait l'originalité de l'enquête enseignants.

Population évaluée	Lecture/langue d'enseignement	Mathématiques
Élèves – début de primaire	Compréhension de l'oral, lecture-décodage, compréhension de l'écrit	Arithmétique ; géométrie, espace et mesure
Élèves – fin de primaire	Compréhension de textes narratifs, de textes informatifs et de documents	Arithmétique, grandeurs et mesures, géométrie
Élèves – fin de collège	Compréhension de textes narratifs, descriptifs et argumentatifs, du repérage d'informations explicites à l'inférence et à l'interprétation	Arithmétique et algèbre, mesure, géométrie, statistiques
Enseignants du primaire	Maîtrise de la langue, accès au sens du texte, structures de la langue ; didactique de la compréhension de l'écrit	Arithmétique, grandeurs et mesures, géométrie et espace ; didactique des mathématiques
Enseignants du collège	Caractéristiques sociodémographiques et conditions d'enseignement, sans épreuve disciplinaire	
Chefs d'établissement	Primaire et collège : caractéristiques sociodémographiques, conditions d'enseignement et caractéristiques des établissements	
Parents d'élèves	Contexte familial	

COMBIEN DE PAYS, D'ÉCOLES ET D'ÉLÈVES

Niveau évalué	Pays	Écoles/ établissements	Élèves évalués	Taux de participation (min.-max.)
Début de primaire	16	1 946	27 004	85,8%-98,4%
Fin de primaire	16	3 892	86 352	82,4%-99,7%
Fin de collège	14	2 383	57 164	74,6%-92,9%
ENSEMBLE	16	6 275	170 520	-

Les tests se passent en français, en anglais, en portugais, en arabe et dans neuf langues nationales. Les versions dans les langues suivent quatre étapes : double traduction indépendante, conciliation, vérification par une agence spécialisée et validation nationale.



1

2

3

4

5

COMMENT LES RÉSULTATS ONT ÉTÉ PRODUITS

Les instruments ont été mis à l'essai en avril-mai 2024 et la collecte définitive s'est déroulée entre avril et juin 2025. Le cycle garde l'appellation « PASEC2024 », qui renvoie à sa programmation quinquennale, mais les analyses d'évolution s'appuient sur les années réelles de collecte : 2014, 2019 et 2025.

Les résultats produits ne sont pas le fruit d'une opération improvisée. Ils découlent d'une démarche scientifique rigoureuse, conforme aux standards internationaux et contrôlée à chacune de ses étapes. De la conception des épreuves jusqu'à la production des scores, chaque maillon de la chaîne fait l'objet de vérifications successives, partagées par l'ensemble des pays participants et contrôlées par le comité scientifique du PASEC.

1. Des épreuves ancrées dans les programmes scolaires

Les questions posées aux élèves ne sont pas élaborées au hasard : elles s'appuient sur des cadres d'évaluation construits à partir des programmes scolaires communs aux pays participants et des attendus internationaux. Chaque question est rédigée par des experts en pédagogie, puis examinée collectivement pour s'assurer de sa clarté, de sa pertinence et de son équité. Avant l'évaluation définitive, l'ensemble des questions est testé auprès d'un échantillon des cibles envisagées, lors d'un laboratoire cognitif puis d'une mise à l'essai, ce qui permet d'écarter les questions ambiguës ou mal calibrées et de ne retenir que celles dont la qualité est avérée.

2. Un échantillon représentatif de chaque pays

Il n'est pas nécessaire d'évaluer tous les élèves d'un pays. Le PASEC sélectionne un échantillon scientifiquement construit, 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 du pays. L'échantillon repose sur la liste exhaustive des écoles placées sous l'autorité du ministère, soumise en amont à un contrôle minutieux destiné à écarter doublons, identifiants erronés et effectifs suspects. Cette rigueur assure que les résultats valent pour l'ensemble du pays, et non pour quelques écoles seulement.

3. Une collecte encadrée et des données vérifiées

La passation obéit à des procédures standardisées et identiques dans tous les pays, afin que les conditions d'évaluation soient comparables ; les administrateurs y sont formés. En complément de la supervision exercée par les équipes nationales, des observateurs indépendants sont déployés sur le terrain pour s'assurer du respect des procédures, observer le travail des administrateurs et remonter sans délai les éventuels dysfonctionnements. Les réponses recueillies sont ensuite saisies puis contrôlées par le PASEC : toute donnée manquante ou douteuse est identifiée à ce stade.

4. Un nettoyage des données validé avec les équipes nationales

Les données font l'objet de contrôles de cohérence approfondis, à l'intérieur de chaque base et entre les bases élèves, enseignants et directeurs. Les incohérences sont examinées et corrigées en concertation étroite avec les équipes nationales, sur la base des documents effectivement revenus du terrain : aucune donnée n'est modifiée sans justification ni vérification.

5. Une analyse qui garantit une mesure juste et comparable

Vient enfin l'analyse psychométrique, qui vérifie la qualité de la mesure. Elle 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 elle 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 éditions repose sur les items d'ancrage, des questions communes à deux éditions qui servent de points de référence partagés.

Une dernière opération conditionne la lecture des chiffres. Chaque élève reçoit un poids, égal au nombre d'élèves de la population qu'il représente, qui tient compte des probabilités de tirage à chaque étape et corrige la non-réponse. Tous les résultats sont calculés sur ces données pondérées : ils décrivent l'ensemble de la population scolarisée au niveau considéré, et non les seuls élèves enquêtés.



1

2

3

4

5

DES SCORES AUX NIVEAUX DE COMPÉTENCE, ET LE SEUIL DE MAÎTRISE

Mesurer ne suffit pas. Encore faut-il dire ce que les élèves savent réellement faire. C’est le rôle des échelles de compétences, qui découpent le continuum des performances en niveaux successifs, chacun assorti d’un descripteur énonçant les tâches que les élèves de ce niveau savent réaliser. Un élève de niveau intermédiaire pourra identifier une information explicite dans un texte court ; un élève d’un niveau supérieur saura inférer une information implicite ou relier plusieurs passages d’un même texte. Le score dit où se situe l’élève, le descripteur dit ce qu’il sait faire. Cette correspondance rend les résultats utilisables : elle permet aux décideurs de parler de compétences plutôt que de rangs, et indique à l’enseignant ce qui reste à consolider.

Sur chaque échelle, un seuil minimal de compétence distingue les élèves qui maîtrisent les apprentissages fondamentaux de ceux qui ne les maîtrisent pas encore. C’est la grandeur centrale du rapport : la part d’élèves situés au-dessus de ce seuil en dit davantage à un décideur que le score moyen, parce qu’elle se rapporte à des élèves et non à une échelle. Ce seuil est par ailleurs mis en correspondance avec le niveau minimal mondial retenu pour le suivi de l’Objectif de développement durable 4, cible 4.1.1, ce qui permet de situer les résultats du PASEC dans le cadre du suivi international des apprentissages.

CE QUI EST COMPARABLE ET CE QUI NE L’EST PAS

La standardisation des instruments et des procédures rend les comparaisons possibles. Le tableau ci-dessous fixe les limites à l’intérieur desquelles les résultats peuvent être rapprochés les uns des autres.

Ce que l’on peut comparer	Ce que l’on ne peut pas comparer
Les pays entre eux, à un même niveau et dans une même discipline.	Les trois niveaux entre eux : les épreuves et les échelles diffèrent ; un score de fin de primaire et un score de fin d’éducation de base ne sont pas sur la même échelle.
L’évolution d’un même pays entre 2014, 2019 et 2025, grâce aux questions d’ancrage.	Les pays qui n’ont pas participé aux trois cycles ou qui n’ont pas de données sur deux cycles sont exclus des analyses d’évolution.
Les groupes d’élèves d’un même pays : filles et garçons, urbain et rural, public et privé, conditions sociales.	Le niveau des enseignants et celui des élèves : deux populations et deux épreuves distinctes, sans échelle commune.
Les résultats du PASEC d’un cycle à l’autre.	Les résultats du PASEC avec ceux d’une autre évaluation internationale ou d’un examen national, qui ne mesurent ni la même chose ni sur la même population.



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Évaluer les apprentissages pour transformer les politiques éducatives

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

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

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

CONFEMEN – PASEC

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

@CONFEMEN



© PASEC, 2026. Tous droits réservés.